



PROFLETRAS

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

MARIA LÚCIA SERRANO DE SOUZA

**POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA: UMA  
PROPOSTA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CARTAS DO LEITOR**

**MAMANGUAPE – PB**  
**2019**

MARIA LÚCIA SERRANO DE SOUZA

**POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA: UMA  
PROPOSTA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CARTAS DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

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

**Orientadora:** Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau.

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S729p Souza, Maria Lúcia Serrano de.

POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA:  
UMA PROPOSTA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CARTAS DO  
LEITOR / Maria Lúcia Serrano de Souza. - Mamanguape-  
PB, 2019.

107 f. : il.

Orientação: ROSEANE BATISTA FEITOSA NICOLAU.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ/Mamanguape-PB.

1. Ensino gramatical. 2. Gramática reflexiva e  
contextualizada. 3. Produção textual. 4. Referenciação.  
I. NICOLAU, ROSEANE BATISTA FEITOSA. II. Título.

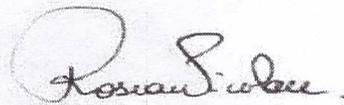
UFPB/BC

MARIA LÚCIA SERRANO DE SOUZA

**POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA: UMA  
PROPOSTA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CARTAS DO LEITOR**

Aprovada em: 14 / 03 / 2019

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau  
Orientadora



---

Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima  
Membro Externo



---

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales  
Membro Interno

Aos sóis da minha vida, Ravi e Rafael, dedico.

## AGRADECIMENTOS

Pela primeira vez na vida, cheguei a pensar que teria de deixar algo pela metade. Em muitos momentos, acreditei que não iria conseguir. Contudo, Deus me fazia crer que eu estava no caminho certo e que tudo daria certo ao final; por isso, eu louvo e agradeço a ti, Senhor! Obrigada!

De modo também especial quero agradecer a Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, minha querida orientadora, pelo conhecimento partilhado, pelo comprometimento, pela dedicação e pela compreensão durante a orientação deste trabalho. Com a senhora aprendi o verdadeiro significado da palavra gentileza e a acreditar mais em mim. Obrigada por tudo, professora!

Às professoras Laurênia Souto Sales e Fernanda Barboza de Lima, pelas valiosas contribuições que deram a este trabalho na ocasião da qualificação.

À minha família, especialmente à minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e ir cada vez mais longe, dando-me todo o suporte possível para isso, e aos meus queridos irmãos, Alexandre, Iolanda e Ylca, por estarem sempre me amparando nas minhas dificuldades.

Ao meu marido, melhor amigo e grande companheiro, Maurício, que sempre acreditou em meu potencial. Obrigada pela paciência de suportar, em certos períodos do curso, todo o desespero e todas as minhas crises, para não dizer todas as minhas lágrimas. Obrigada por todos os momentos de afago que abrandaram uma angústia que insistia em me habitar. Sem você, certamente, eu não teria chegado até aqui.

À professora Micaelle Kiara, minha amiga, com quem tive a alegria de conviver ao longo desses dois anos, que leu e revisou este trabalho, com amizade e generosidade que lhe é peculiar. Obrigada pelas mãos sempre estendidas!

Aos demais amigos que fiz nessa trajetória, especialmente: Raíssa, Maria Clara e Marcos Tomé, grandes companheiros que me presentearam com seu carinho, com humor, sabedoria e atenção em várias ocasiões.

Aula de Português

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender

A linguagem  
na superfície estrelada de estrelas,  
sabe lá o que ela quer dizer.

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.  
O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

A gramática da Língua Portuguesa sempre foi vista como uma gramática normativa, isto é, aquela que corresponde às formas de expressão produzidas por pessoas cultas e que, por isso, devem ser seguidas. Assim, por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras baseou-se na concepção de aplicação das normas ditadas por esta gramática da língua culta. Essa gramática, ainda hoje, tem um espaço significativo nas aulas de muitos professores de todo o país, em escolas públicas ou privadas de todos os níveis, apesar dos avanços dos estudos linguísticos, para os quais as regras gramaticais são construídas por meio da reflexão em contextos significativos de uso. Diante disso, esta dissertação, fruto de uma pesquisa-ação intervencionista de caráter qualitativo, expõe um trabalho didático-pedagógico desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de ensino de Itapororoca-PB, que teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa escrita do aluno, a partir do ensino de estratégias de referenciação na produção do gênero carta de leitor, sob a perspectiva da gramática reflexiva e contextualizada. Para tanto, fundamentamo-nos nos documentos oficiais que regem a educação no país e nos pressupostos teóricos de Manini (2009) e Neves (2002; 2012; 2013) em relação ao percurso histórico da gramática; Travaglia (2009) e Possenti (1996) sobre os tipos de gramática; Possenti (1996), Franchi (2006), Antunes (2007; 2014), Travaglia (2003; 2009), Geraldi (2012), Neves (2013), Campos (2014) e Vieira (2017) no que diz respeito à gramática reflexiva e contextualizada e seu ensino. Por último, para nos iluminar no que concerne aos estudos sobre a referenciação, foco do estudo gramatical reflexivo e contextualizado desenvolvido na intervenção, recorreremos a Koch e Marcuschi (1998), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2008), Koch (2009), Cavalcante (2003; 2013), Azeredo (2013), entre outros. Respaldados teoricamente, colocamos em prática nossa proposta didático-pedagógica planejada, efetivando, assim, o processo ensino-aprendizagem pretendido. A análise realizada teve como base a própria produção textual dos alunos sujeitos dessa pesquisa. Nesse sentido, o *corpus* de análise foi constituído de seis cartas do leitor produzidas pelo aluno em duas versões: a primeira versão e a segunda, totalizando doze textos. Na análise da produção inicial, identificamos que os alunos apresentavam limitações no uso de elementos referenciais, que interferem na construção de sentido para o texto, os quais foram trabalhados de forma contextualizada e reflexiva, por meio de atividades elaboradas com ênfase no processo de referenciação. Após essa intervenção, seguiu-se a reescrita do texto inicial, cujas dificuldades foram, em grande parte, superadas, como pudemos constatar ao fazermos a análise comparativa das duas versões. Os resultados alcançados permitiram-nos afirmar que o procedimento didático-pedagógico que adotamos contribuiu para desenvolver nos alunos uma reflexão sobre o uso de aspectos gramaticais relacionados à referenciação nos seus próprios textos, e, assim, ampliou suas competências linguística e comunicativa.

**Palavras-chave:** Ensino gramatical. Gramática reflexiva e contextualizada. Produção textual escrita. Referenciação.

## ABSTRACT

The grammar of the Portuguese language has always been seen as a normative grammar, that is, that corresponds to the forms of expression produced by scholarly people and, therefore, must be followed. Thus, for a long time, the teaching of Portuguese in Brazilian schools was based on the conception of application of the norms dictated by this grammar of cultured language. This grammar, even today, has a significant space in the lessons of many teachers from all over the country, in particular or private schools of all levels, despite advances in linguistic studies, which grammatical rules are constructed through reflection in significant contexts of use. Thus, this dissertation, a result of an interventionist action research of qualitative character, presents a didactic-pedagogical work developed with students of the 8th year of Elementary School from a Municipal School of teaching of Itapororoca-PB, that its objective was to contribute with the development of the linguistic and communicative competence written of the student from the teaching of the grammar reflexive and contextualized in the genre Letter of Reader. For that, we base ourselves on the official documents that govern education in the country and on the theoretical assumptions of Manini (2009) and Neves (2002, 2012; 2013) in relation to the historical course of grammar; Travaglia (2009) and Possenti (1996) on the types of grammar; (1990), Neves (2013), Campos (2014), and Vieira (2017) with regard to the reflexive grammar contextualized and their teaching. Finally, in order to enlighten us regarding reference studies, the focus of the reflexive and contextualized grammatical study developed in the intervention, we refer to Koch and Marcuschi (1998), Mondada and Dubois (2003), Marcuschi (2008), Koch (2009), Cavalcante (2003; 2013), Azeredo (2013), among others. Backed up theoretically, we put into practice our planned didactic-pedagogical proposal, thus effecting the intended teaching-learning process. The analysis was based on the textual production of the students subject to this research. In this sense, the corpus of analysis consisted of six letters of the reader produced by the student in two versions: in its first version and in the last one, totaling twelve texts. In the analysis of the initial production, we identified that the students presented limitations in the use of reference elements, which interfere in the construction of meaning for the text, which were worked in contextualized and reflexive way through elaborated activities. After this intervention, we followed the rewrite of the initial text, which difficulties were largely overcome, as we could see when comparing the two versions. The results obtained allow us to affirm that the didactic-pedagogical procedure that we adopted can contribute to develop in the students a reflection on the use of certain grammatical aspects in their own texts and, thus, to extend their linguistic and communicative skills.

**Keywords:** Grammar teaching. Reflective and contextualized grammar. Written textual production. Reference.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Texto do aluno Raul .....	56
<b>QUADRO 2</b> – Texto da aluna Aline .....	59
<b>QUADRO 3</b> – Texto da aluna Ana .....	61
<b>QUADRO 4</b> – Texto do aluno João .....	63
<b>QUADRO 5</b> – Texto da aluna Raquel .....	65
<b>QUADRO 6</b> – Texto da aluna Marcela.....	67

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

LD - Livro didático

LT - Linguística do Texto

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 OS ESTUDOS GRAMATICAIS: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS</b> .....	14
<b>2.1 Estudos gramaticais: breve percurso histórico</b> .....	14
<b>2.2 Gramática, Linguística e Ensino</b> .....	16
2.2.1 Tipos de gramática .....	17
<b>2.3 A gramática sob a ótica dos linguistas e nos documentos oficiais: novos rumos, novas práticas</b> .....	20
<b>2.4 O ensino gramatical numa visão reflexiva e contextualizada</b> .....	24
2.4.1 Algumas propostas de trabalho à luz da gramática reflexiva e contextualizada .....	29
<b>2.5 O gênero textual carta do leitor como instrumento mediador do ensino da gramática</b> .....	33
<b>2.6 Linguística do texto, referenciação e construção de sentidos</b> .....	35
2.6.1 Da “referência” aos processos de “referenciação” .....	36
2.6.2 Referenciação: construção e reconstrução de objetos-de-discurso .....	37
2.6.3 As anáforas diretas .....	39
2.6.4 As anáforas indiretas .....	42
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE INTERVENÇÃO</b> .....	44
<b>3.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	44
<b>3.2 Panorama da pesquisa: sujeito e <i>locus</i></b> .....	45
<b>3.3 Processo de intervenção e descrição das atividades desenvolvidas</b> .....	46
<b>3.4 A delimitação do <i>corpus</i></b> .....	55
<b>4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TEXTOS INICIAIS E FINAIS DOS ALUNOS APÓS TRABALHO COM OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO</b> .....	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
<b>ANEXOS</b> .....	75
<b>APÊNDICES</b> .....	85

## 1 INTRODUÇÃO

Com a democratização da escola, resultante do processo de urbanização, do desenvolvimento tecnológico e dos estudos linguísticos, o ensino de língua começou a ser questionado. Dentre as questões apontadas está a de que as aulas de Língua Portuguesa muitas vezes não conduzem a uma reflexão sobre o uso da língua, como também não oferecem ganho social ao indivíduo. Assim, foi empreendido um embate contra a hegemonia da tradição gramatical distante dos usos reais, destacando-se que as aulas de língua não podem limitar-se a promover a nomenclatura gramatical e/ ou, apenas, focar no aspecto normativo.

Apesar dessas constatações, muitos professores continuam apoiando-se no modelo gramatical construído pela tradição, com um enfoque puramente normativo de lições vazias, exercícios mecânicos sem serventia alguma para o aluno, que mais correspondem às formas de expressão produzidas por pessoas cultas. Tal prática, para Travaglia (2009), pode ser explicada pelas exigências do currículo, da sociedade em seus concursos; apoiar-se nesse modelo gramatical construído pela tradição acabou se tornando uma espécie de “porto seguro”, porque não se sente, no novo modelo (de base linguística), adequação, consistência ou amplitude suficientes para torná-lo o centro das aulas de língua na esfera escolar; além disso, o professor sabe que deve considerar não a frase isolada, mas sim o uso da língua nos textos; no entanto, o texto acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical.

Foi justamente da inquietação, enquanto professora de Língua Portuguesa, que nasceu o interesse em estudar o ensino de gramática na contemporaneidade e suas novas práticas de ensino. De que modo os estudos linguísticos podem ajudar a superar uma concepção tradicional de língua, de gramática e de seu ensino? Como desenvolver uma proposta de intervenção com aspectos gramaticais na escola, como a referenciação, que amplie o conhecimento linguístico dos alunos? Essas são algumas das questões que nortearam o nosso trabalho.

Vários renomados estudiosos brasileiros da Língua Portuguesa, como Franchi (2006), Antunes (2007; 2017), Marcuschi (2008), Travaglia (2003; 2009), Geraldi (2012), Possenti (2012), Vieira (2017), Campos (2014), Azeredo (2013), entre outros, ao longo dos últimos anos, têm-se dedicado a apresentar respostas a essas questões, sugerindo caminhos ao professor sobre como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo e com vistas à dimensão sociointeracionista da língua.

Assenta-se, assim, a necessidade de estudar com base nos pressupostos teóricos desses autores, de propor um ensino de língua e de gramática que considere o texto como unidade de

sentido e de análise, além de estar voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a produção textual e de sua reescrita.

Segundo Campos (2014), a aprendizagem dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental pode desempenhar um importante papel na melhoria do desempenho linguístico dos alunos, tanto em leitura quanto na produção textual. No entanto, em relação ao ensino da gramática, o professor sabe que, ao se apoiar no modelo gramatical construído pela tradição, com um enfoque puramente normativo de lições vazias, isto em nada contribuirá para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, pois, como dizem Fonseca e Fonseca (1977 *apud* Travaglia, 2009, p. 18), faz-se necessário abrir a escola “à pluralidade dos discursos” e discutir a gramática presente em cada um deles.

Essa mudança na forma de ensinar a língua não tem sido encarada como algo fácil por parte dos professores. Apesar das contribuições de renomados teóricos, estas são insuficientes para que o professor do Ensino Fundamental possa, a partir delas, organizar um programa de Língua Portuguesa, no qual as aulas de gramática, a partir de visões linguísticas, possam ser significativas para o aluno, despertando-lhe para uma aprendizagem reflexiva e tornando-lhe competente nos usos orais e escritos da língua. Dessa forma, temos como objetivo geral:

- Contribuir com o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa escrita do aluno, a partir do ensino de estratégias de referenciação na produção do gênero carta de leitor, sob a perspectiva da gramática reflexiva e contextualizada. No tocante aos objetivos específicos, procuramos:

- Analisar as produções textuais realizadas inicialmente pelos alunos;
- Promover uma proposta de intervenção com ênfase nas estratégias de referenciação, a partir da visão de um estudo gramatical reflexivo e contextualizado, tendo como suporte estudos linguísticos;
- Analisar as produções finais realizadas pelos alunos após o processo de intervenção.

A partir da análise crítico-reflexiva de aspectos gramaticais observados nos textos produzidos inicialmente pelos alunos sujeitos desta pesquisa, efetuamos um conjunto de aulas em que promovemos o contato do aluno com o gênero textual escolhido para ser campo de análise da nossa pesquisa, e trabalhamos, através de exercícios elaborados na perspectiva da gramática reflexiva e contextualizada, as dificuldades de ordem gramatical que apareceram na produção inicial, com ênfase no processo de referenciação. Em seguida, propusemos a reescrita do texto inicial, a fim de que ocorresse a superação dos problemas detectados na primeira escrita dos textos. Assim, podemos dizer que aprofundamos discussões sobre uma resignificação das aulas de Língua Portuguesa, que concorreu para uma melhoria do desempenho dos nossos

alunos nas suas práticas sociais de comunicação frente aos instrumentos nacionais de avaliação, inclusive na escrita em contextos sociais diversos.

Para executarmos as ações supramencionadas, com vistas a atingir os objetivos traçados, organizamos o nosso trabalho em quatro capítulos, que descrevemos a seguir: neste primeiro capítulo, apresentamos a introdução, onde expusemos o nosso objeto de estudo, as questões norteadoras de nossa pesquisa, a justificativa e a estrutura do texto.

No segundo capítulo, fizemos uma pesquisa bibliográfica realizando um breve percurso histórico dos estudos realizados sobre a língua e a linguagem, tendo como ponto de partida os estudos gramaticais, a fim de entendermos o surgimento da gramática tradicional, a qual ainda hoje os professores tem como referência para ensinar a língua. Em seguida, tratamos dos tipos de gramática voltados para o estudo e ensino da língua, a gramática e os estudos da língua vistos pelos documentos oficiais e, ainda, a gramática defendida pelos linguistas, voltada para um ensino da língua de forma, sobretudo, reflexiva e contextualizada. Também apresentamos algumas propostas de ensino gramatical embasadas nessa concepção. Respaldamo-nos, para tanto, em estudos voltados para frases contextualizadas em texto por meio da linguística do texto. No término desse segundo capítulo, traçamos algumas considerações teóricas sobre a referenciação, com ênfase no processo de referenciação anafórico e suas estratégias de construção e reconstrução de objetos-de-discurso.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico da nossa intervenção, expondo a natureza da nossa pesquisa, o contexto em que ela se deu, o perfil dos sujeitos participantes desse processo e a delimitação do *corpus* a ser analisado. Em seguida, passamos para a prática, descrevendo as atividades planejadas e executadas ao longo das aulas que ministramos aos nossos alunos, sujeitos desta pesquisa, partindo da produção inicial de textos do gênero carta do leitor, na perspectiva da análise do funcionamento de aspectos gramaticais. Nesse sentido, expomos as motivações que nos levaram a escolher o gênero textual carta do leitor para ser campo de análise da nossa pesquisa e como ocorreu a produção inicial dos alunos, bem como a identificação dos problemas revelados por ela.

No quarto capítulo, apresentamos, à luz do aporte teórico que orientou a nossa pesquisa, uma análise comparativa entre os textos iniciais e finais dos alunos, com o intuito de observarmos as possíveis evoluções desses alunos no que concerne à questão gramatical que ficou mais evidente na produção inicial dos sujeitos pesquisados, no caso, a questão da repetição de termos que fora trabalhada por meio da referenciação.

Por fim, no quinto capítulo, fizemos nossas considerações finais com uma análise crítica deste estudo e as suas contribuições para o ensino da língua.

## 2 OS ESTUDOS GRAMATICAIS: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS

Neste capítulo, realizamos um breve percurso dos estudos gramaticais realizados desde a Antiguidade até os dias atuais. Inicialmente, embasamo-nos nos estudos históricos sobre a gramática, por meio das obras de Neves (2002) e de Manini (2009), dentre outros.

Nesse sentido, partimos para a discussão com o significado atribuído ao termo “gramática” até o seu ensino no século atual, por meio dos estudos de Travaglia (2009) e Possenti (1996) sobre os tipos de gramática; Possenti (1996), Franchi (2006), Antunes (2007; 2014), Travaglia (2009), Geraldi (2012), Neves (2013), Campos (2014) e Vieira (2017), no que diz respeito à gramática contextualizada/reflexiva e seu ensino, e dos documentos oficiais (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2017a) voltando-nos para o ensino da língua e da gramática do português.

### 2.1 Estudos gramaticais: breve percurso histórico

O termo “gramática” tem sido usado em acepções distintas ao longo dos séculos e são vários os questionamentos a respeito do conceito da gramática por parte de todos os que falam do uso linguístico, como aponta Neves (2002, p. 9): “O que é gramática? Arte? Técnica? Ciência? Funcionamento ou descrição? Conhecimento ou explicitação?”.

Segundo a autora (2002, p. 10), na filosofia grega, a *grammatiké* funcionava “como sistema regulador da interdependência dos elementos linguísticos”; já na cultura helenística, a *grammatiké* era vista como “regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história”; e, na ciência linguística, “gramática como explicitação das regras que regem a linguística” (*sic*).

De acordo com Neves (2002), foram Platão, Aristóteles e os estoicos que imprimiram um maior rigor teórico ao exame sobre a língua, eles foram os precursores das reflexões e estudos linguísticos.

Na história do pensamento grego, mais precisamente a partir de Platão e Aristóteles, a gramática é concebida, *a priori*, como, segundo Neves (2002, p. 19), “busca do mecanismo interno à língua, como busca do sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido”. Nesse período chegou-se a compreender que a linguagem se distingue das coisas por sua natureza particular – “é algo que tem um poder de ação legítimo por via de força que não emana diretamente do ato físico” (NEVES, 2002, p. 26).

Platão, no Crátilo, um dos seus mais importantes diálogos, ao tratar da origem da linguagem e de sua função, defende, (*apud* Neves, 2002, p. 28), que o domínio do nome deve ser verificado no nível do *logos*, da proposição, ou seja, é na atribuição de um verbo a um nome que se encontra a verdade da coisa e não no nome em si, que é simplesmente simbólico. Assim, podemos afirmar que foi Platão quem primeiro estabeleceu a divisão das partes do discurso.

Segundo Manini (2009), Aristóteles, no livro I da Política, evidencia que a linguagem é inerente ao ser humano; no entanto, ao utilizá-la nas suas interações político-sociais, “o homem faz escolhas, julgamento, enfim, reflete sobre ela, sempre de acordo com convenções” (MANINI, 2009, p. 23). Neves corrobora essa opinião ao afirmar que: “[...] no ser que fala, no que chamamos de usuário da língua, está, então, a gramática [...] seguramente, a imagem do usuário - que é o homem que fala - precedeu a da gramática. Ela está nele: na sua fala há uma gramática, que ele possui” (NEVES, 2002, p.18).

Para a autora, é dessa gramática implícita, de que são possuidores os homens, que devem partir as reflexões linguísticas, diferentemente do que faz a gramática tradicional, ao desconsiderar seu usuário, utilizando a linguagem apenas para expor (ou impor) regras sobre a língua, bem diferente do que propõe Aristóteles.

Ainda de acordo com Neves (2002), na Poética e na Retórica, Aristóteles investiga a linguagem baseado na definição e na classificação, partindo de elementos menores desprovidos de significação (letras, sons, sílabas, palavras), passando pelas frases até chegar ao texto e aos sentidos a eles atrelados, tal como as gramáticas ocidentais na ocasião do seu surgimento.

Para os estoicos, a língua é a expressão do pensamento, sendo essencial para se entender a mente humana, daí ser a eles atribuída a base da psicologia cognitiva. Segundo Neves (2002), a lógica estoica era uma lógica de enunciados – com ênfase nos predicados - e não de termos, e, por isso, ser fundamental o problema das relações dos termos e suas funções. Eles consideravam a linguagem como “articulação que reflete as coisas” (NEVES, 2002, p. 39), somente nos discursos, nos eventos, é que se constroem os sentidos.

Conforme Manini (2009), os estoicos, ao criarem a teoria da significação, iniciada em Platão, e apontarem como elementos constitutivos do nome o significante (*semâinom*, a voz), o referente, o objeto (*tynchanon*, o que é), o significado, o conteúdo da representação mental (*lekton*, o que se diz), lançam a base de uma teoria semiótica.

Platão, Aristóteles e uma parte dos estoicos discutiram questões da linguagem que marcaram um período histórico-cultural da Grécia conhecido como período *helênico*, período de criação artístico-literária, em que floresceu a filosofia e foi empreendido o fortalecimento da cultura grega.

Nesse empreendimento de desenvolvimento da tradição gramatical merecem destaque os trabalhos dos gramáticos da escola de Alexandria, especialmente os de Dionísio, o Trácio, e Apolônio Díscolo. A seguir, traremos um breve exame das contribuições desses gramáticos.

Dionísio, o Trácio (II a.C.), escreveu a obra representativa da gramática alexandrina, a *Techné Grammatiké*, um manual de doutrina gramatical, no qual, pela primeira vez, encontra-se uma atividade técnica, cujo objeto de ensino é o uso modelar, regular da língua, a partir do exame dos textos literários. A obra constitui-se no modelo sobre o qual se apoiaram, em geral, os gramáticos ocidentais.

Segundo Neves (2002), a respeito desse manual, pode-se dizer que se trata de uma gramática de natureza prática e não especulativa; não especulativa porque, para Dionísio, o conhecimento especulativo (investigativo, com embasamento teórico) fazia parte do domínio filosófico, e prática porque examinava apenas fatos concretos da língua.

Nesse sentido, a obra contempla apenas o estudo da fonética e da morfologia, focando nos fatos passíveis de serem sistematizados em quadros concretos, com vistas a uma classificação e à fixação de paradigmas. Ignora-se, assim, a sintaxe, que seria mais tarde, por Apolônio Díscolo (*apud* Neves, 2002, p. 69) considerada “ponto central da análise linguística”.

Diante do percurso histórico aqui apresentado, podemos concluir que a gramática tradicional nasce como uma disciplina, passível de ser ensinada, e tem, por assim dizer, uma finalidade técnica, normativa e pedagógica.

Um passo a avançar, porém, consiste em estudar os tipos de gramáticas voltadas para o estudo e ensino da língua, e qual a concepção de gramática trazida pelos documentos oficiais que regem a educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o mais novo deles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a gramática vista pelos linguistas (Linguística Aplicada), para depois chegarmos às contribuições de alguns teóricos para o ensino gramatical numa visão reflexiva e contextualizada, trazendo uma proposta de ensino nessa perspectiva. Esses são os objetivos dos próximos capítulos.

## **2.2 Gramática, Linguística e Ensino**

Que a língua é inerente ao ser humano todos nós sabemos, mas, a maneira como as práticas pedagógicas vêm colocando para os educandos não condiz com tal certeza, ou seja, as práticas escolares estão desconsiderando que o domínio de uma língua independe de códigos técnicos. É preciso entender, resumidamente, que usamos a língua como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito, e não trabalhar tais habilidades, considerando

os diversos caminhos possíveis dentro do ensino da língua materna, tem levado aos baixos níveis de desempenho linguísticos por estudantes ao longo dos anos, como mostram os resultados das avaliações tanto internas (cotidiana da escola), quanto externas, realizadas pelo governo. Essas avaliações apontam uma situação bastante preocupante: boa parte dos adolescentes, em especial da rede pública, terminam o Ensino Fundamental e Médio sem atingir o mínimo das competências linguísticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa perspectiva, abordaremos os tipos de gramática voltados para o estudo e ensino da língua; como a gramática é vista pelos documentos oficiais e, ainda, os estudos da gramática defendidos pelos linguistas. Vale lembrar, para tanto, que o ensino da gramática não pode ser desassociado do ensino da língua e da linguagem em uso, visão que adotamos e que foi propagada com o advento das teorias linguísticas recentes, que se voltam para o texto, e não mais frases isoladas, como a unidade de análise.

### 2.2.1 Tipos de gramática

A gramática sempre foi o centro das discussões sobre o ensino da língua. Sabe-se que não há uma definição precisa sobre o que é gramática, pois em cada época ela foi sendo vista de forma diferente; por essa razão, optamos, para melhor compreendê-la, distingui-la em vários tipos, conforme a opinião de alguns estudiosos (POSSENTI [1996]; TRAVAGLIA, [2009]), os quais, por sua vez, apontam ou para um conjunto de regras impostas como aceitável socialmente ou para um conjunto de regras pertencente a uma língua, própria dos falantes dessa língua.

Dentre os tipos de gramática, começaremos pela normativa, considerando sua importância incontestável no espaço escolar, apesar da falta de domínio dessa gramática pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

A gramática normativa, segundo Travaglia (2009, p. 30), “é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial”. Para defender a escolha por essa norma culta, os argumentos seguem a lógica, conforme Travaglia (2009), da estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica; isto é, as formas e os usos que devem seguir a norma culta precisam estar no patamar da elegância, beleza, expressividade, sem vícios; do prestígio cultural da nobreza; estar sob domínio cultural para não ameaçar à nacionalidade; expressar o pensamento adequadamente e manter a tradição. Portanto, de forma geral, dessa concepção entende-se que quem dominá-la será prestigiado socialmente.

Os livros didáticos também se dedicam ainda ao estudo de gramática normativa, e não é difícil entender o porquê: já que o objetivo é fazer com que os leitores aprendam a falar e escrever dentro das normas tidas como verdadeiras, qualquer forma ou uso que se afasta das características citadas acima é entendida como erro. Vale ressaltar ainda que a língua oral não dispõe de muita atenção nesse tipo de gramática, porque, segundo Travaglia (2009, p. 30), a “variedade oral da norma culta é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita”. Com a predominância da gramática normativa na escola, não está sobrando espaço para outras formas da língua, fato que gera nos sujeitos certos preconceitos.

O segundo tipo de gramática chama-se descritiva; ela considera todas as expressões como variedade da língua, bem como dá centralidade a sua modalidade oral. Essa gramática, segundo Possenti (1996, p. 75-76), “considera um fato a ser descrito e explicado – a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação”. Essa ideia parte do princípio de que existem certos fatores internos e externos à língua. Assim, a gramática descritiva, por se dedicar a explicar o mecanismo e funcionamentos da língua, poderá estar em qualquer variedade.

A gramática internalizada é o terceiro tipo; trata-se do conjunto de regras que os sujeitos dominam e é defendida pelos teóricos, aqui citados, como a mais significativa para as práticas pedagógicas, por considerar um leque de possibilidades linguísticas trazido pelos educandos. Conforme Possenti (1996):

A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão [...] prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática [...] não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente (POSSENTI, 1996, p. 83-84).

A gramática internalizada não irá substituir por completo as demais concepções, porém, o ensino não pode desconsiderá-la e deixar de realizar uma reflexão sobre ela. Entretanto, no ensino gramatical, tem-se visto que a aprendizagem não está acontecendo, pois, como nos faz refletir Possenti (1996), em vez de aprendermos a *falar* a língua, estamos aprendendo *sobre* ela; mais do que saber as nomenclaturas, é preciso compreender as relações estabelecidas no contexto do texto e sua função na interação comunicativa.

Além desses tipos citados, Travaglia (2009) apresenta outras visões que procuram explicitar a estrutura e o mecanismo de funcionamento da língua e que são vistas como as que melhor representam, hoje, os estudos gramaticais. Vejamos:

a) Gramática implícita – “é a competência linguística internalizada do falante” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33). É a gramática da qual o falante faz uso sem consciência de que é uma gramática. Pode, assim, ser entendida como gramática de uso, uma vez que possibilita o uso automático da língua;

b) Gramática explícita ou teórica – corresponde à totalidade de gramáticas normativas e descritivas que, metalinguisticamente, explicitam a estrutura, constituição e funcionamento dessa língua;

c) Gramática reflexiva – “se refere mais ao processo do que aos resultados. [...] Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33). Ela reflete os processos de construção do funcionamento da língua;

d) Gramática contrastiva ou transferencial – descreve duas línguas, “mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra” (*Idem*, p. 34). Essa gramática terá sua utilidade ao mostrar as diferenças e semelhanças existentes entre as diferentes variedades da língua.

e) Gramática geral – é a que “compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão [...]” (BORBA, 1971:81 *apud* TRAVAGLIA 2009, p. 35);

f) Gramática universal – é uma gramática de base comparativa que investiga as semelhanças entre as línguas, quais as características linguísticas comuns a todas; ela é a base do gerativismo.

g) Gramática histórica – consiste em uma gramática de caráter diacrônico, na medida em que analisa a origem e evolução de uma determinada língua, desde o seu nascimento até o momento atual;

h) Gramática comparada – estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns. Essa gramática é desenvolvida em pesquisas acadêmicas.

Como vemos, são muitos os tipos de gramática. A seleção de qual gramática ensinar deve obedecer à ideia de que a gramática não pode ser vista e entendida apenas como um conjunto de regras imutáveis e exaustivas. Uma nova abordagem, um novo olhar para o ensino

da gramática é fundamental para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educando, já que esta é, ou deveria ser, a principal meta do ensino da língua.

Nessa direção, comungamos com a visão de Travaglia (2003), quando este autor diz que o professor pode valer dos estudos linguísticos e montar um quadro teórico para fins pedagógicos, a partir da gramática internalizada do aluno, para realizar estudos de aspectos gramaticais.

A partir do momento em que a escola se abre para outras possibilidades, para outros caminhos metodológicos de ensino da língua, tendo como referência novas visões de estudo linguístico, poderemos acreditar que o ensino da língua na escola começará a cumprir seu papel.

### **2.3 A gramática sob a ótica dos linguistas e nos documentos oficiais: novos rumos, novas práticas**

Do ponto de vista dos linguistas, no ensino da gramática pode-se trabalhar o domínio efetivo e ativo de uma língua sem necessariamente se apegar a uma metalinguagem técnica. Geraldi (2012, p. 38), por exemplo, defende que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita”. Portanto, é por esse caminho que a gramática deve seguir. Possenti (1996) continua com este raciocínio e diz que em uma aula de gramática é:

Um tanto irrelevante se, para ministrá-la, usa-se ou não terminologia técnica. Eu sugeriria que se falasse normalmente em concordância, em verbo, em sujeito [...] sem que a terminologia fosse cobrada, de forma que, eventualmente, ela passasse a ser dominada como decorrência de seu uso ativo, e não através de listas de definições (POSSENTI, 1996, p. 90).

O ensino de Língua Portuguesa precisa estar ligado, segundo Geraldi (2012), a uma concepção de linguagem como interação:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41).

Sem a interação em sociedade, a língua não tem sentido em existir, por isso a insistência no tratamento dessa concepção. No ensino da língua é mais viável estudar as relações interpessoais do que apenas firmar-se em classificações e designar os tipos de sentenças.

Diante das considerações acima, entendemos que é preciso também ensinar a língua padrão, uma vez que isto permitirá aos sujeitos, ao poder agir sobre o outro, a superação das desigualdades sociais; mas, sem desprezar a forma de falar dos educandos e de sua comunidade.

Conforme Geraldi (2012):

A alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino (GERALDI, 2012, p. 45).

O fracasso escolar ao qual se refere o autor acima, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa, persiste porque os conteúdos são passados de geração a geração sem se atribuir significado para o educando, que, por sua vez, tem que fazer uma infinidade de exercícios sobre as regras sem mesmo ter dominado o uso da língua culta ou outras variedades em momentos de interação. Seguindo essa linha de pensamento, Possenti (1996) contribui defendendo que:

Fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem (POSSENTI, 1996, p. 95).

De acordo com os linguistas citados neste capítulo, é possível ensinar gramática com o auxílio de materiais de leitura, textos curtos, longos e, principalmente, com a própria produção textual e linguística do educando, desde que o processo seja orientado adequadamente e o resultado tenha um destino que o justifique, isto é, que o educando compreenda o fenômeno linguístico e sua construção tenha um significado.

É responsabilidade da instituição escolar promover a ampliação do conhecimento, de forma progressiva, para que o educando consiga interpretar os diversos textos disponíveis na sociedade, ter segurança ao falar, ao expressar suas ideias e/ou inquietações, capaz de produzir textos coerentes e coesos e de assegurar a formação para a cidadania. Cabe aos linguistas aplicados indicar, a partir de suas pesquisas, o caminho para que o professor possa ensinar os aspectos gramaticais de forma significativa, que venha a favorecer a competência comunicativa do aluno.

Os documentos oficiais, por sua vez, apresentam reflexões e orientações pertinentes para um ensino de qualidade. Esse debate não poderia começar de outra forma senão com a perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN apresentam:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 2001a, p. 15).

A importância dada ao ensino da língua é deveras fundamental e, por isso mesmo, preocupante, ou seja, a língua é inerente ao ser humano, mas o fracasso escolar nesse aspecto vem se arrastando ao longo do tempo. Isso porque as instituições escolares ainda não compreenderam a melhor maneira de ensinar a ler e a escrever. Diante disso, os PCN (BRASIL, 2001a) sinalizam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com a finalidade de encontrar formas de garantir que a aprendizagem de fato aconteça.

Como a língua é uma atividade própria dos seres humanos, deveriam ser dispensáveis maiores orientações e reflexões para compreender que ela influencia na participação social, uma vez que, como nos expõe claramente os PCN de Português (BRASIL, 2001a, p. 23), “é por meio dela que o sujeito se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Mas, com o percurso histórico brasileiro das práticas tradicionais de ensino, são explicáveis as reflexões e orientações presentes nos documentos oficiais.

No tocante aos aspectos gramaticais, os Parâmetros de Português (BRASIL, 2001a, p. 89) defendem que “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”. Isto quer dizer que o educando precisa refletir sobre o uso da língua e para isso precisa ser ensinado que o ensino gramatical deve ser articulado às práticas da linguagem.

A orientação dos PCN (BRASIL, 2001a) é que os aspectos gramaticais sejam selecionados a partir das produções escritas dos educandos, em momento de correção, visto que já terão utilizado os conhecimentos que possuem. Assim, o educando entenderá a utilidade dos termos ensinados e contribuirá para a reflexão sobre a língua, em vez de se confundir com elementos desnecessários, a saber:

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é ‘proparoxítona’, no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo (BRASIL, 2001a, p. 90).

É preciso enfatizar que não precisamos agir radicalmente, ou seja, o ensino da fonética, morfologia ou sintaxe não precisa ser erradicado das práticas pedagógicas; todavia, devem ser consideradas em momento oportuno, que requer a análise e reflexão sobre a língua. Portanto, como enfatizado anteriormente, considerar o que o educando já sabe como ponto de partida é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem, de compreensão e expressão em diversas situações de comunicação. Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017a):

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo [...] assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade (BRASIL, 2017a, p. 59).

Ainda na Base Comum Curricular são elencados os propósitos da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

O trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, resume-se ao aprender a ler e desenvolver a escuta, e a construir textos com sentido, coerentes, adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos que contribuam para o uso adequado da língua nas práticas de leitura e de escrita, oralidade/sinalização, e a deter conhecimento sobre a língua (BRASIL, 2017).

Estes quatro eixos são a base para a formação cidadã. Entretanto, o último eixo configura-se, segundo Vieira (2017), como um “suporte” para as “práticas de linguagem”. Sendo a unidade privilegiada o texto, cujas escolhas linguísticas para a sua realização são feitas em função das condições de produção dos gêneros textuais.

Em suma, o que norteia a BNCC de Língua Portuguesa (2017a) é:

Garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017a, p. 63).

Assim, são fundamentais as práticas que possibilitem aos educandos, de todas as idades, aprenderem a escrever e falar com sentido, de acordo com o contexto de interação que

participam diariamente. Para isso, a orientação é trabalhar com textos em todas as suas modalidades e variedades.

Vale destacar que as competências que a BNCC (2017a) traz para o ensino de língua materna apresentam uma concepção voltada para a formação cidadã, fugindo totalmente da tradicional prática de apenas transmitir o conteúdo pronto/imutável, de depositar na mente do educando uma infinidade de termos que só vêm confundindo-os e levando-os ao fracasso escolar.

Assim, a gramática, ao contrário do que se pensa, pode ser reflexiva e se adequar às orientações, ou seja, partir do princípio de que o educando deve aprender a interpretar, se expressar de forma escrita ou oralmente com coerência, sem se apegar às definições; que a construção do conhecimento seja o ápice do ensino e que a gramática seja vista e aplicada de outra forma, conforme novas visões e estudos, como algo essencial.

## **2.4 Ensino gramatical numa visão reflexiva e contextualizada**

Transformar o tradicional ensino da gramática, mostrando um lado mais significativo para o educando, é um desafio, considerando as raízes plantadas socialmente no imaginário dos sujeitos sobre o ensino da língua; todavia, é fundamental para sua efetiva aprendizagem.

É fato que a prática de ensino tradicional não tem mostrado resultados satisfatórios, por desconsiderar a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa, por isso é preciso pensar e criar alternativas para que o seu ensino consiga, como defende Campos:

Corresponder à necessidade de aprimorar a competência do aluno no uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, contribuindo para que seu desempenho como falante/ouvinte aconteça de forma adequada e segura nas mais variadas situações de interação realizadas com diferentes pessoas [...]. Propiciar conhecimentos a respeito de um dos elementos formadores da identidade cultural do brasileiro, a língua portuguesa [...]. A formação das habilidades cognitivas do aluno, na perspectiva mais geral de que a apropriação do conhecimento se faz prioritariamente pela reflexão. A aprendizagem efetiva, como se sabe, decorre do ato de pensar (CAMPOS, 2014, p. 17-19).

Dessa forma, o ensino da gramática precisa desenvolver uma consciência reflexiva no educando; para isso, é necessário trabalhar de forma contextualizada, uma vez que o educando enfrenta diferentes situações de interação comunicativa no seu cotidiano. Nesse caso, quando a gramática é reconhecida como um recurso efetivo de aprendizagem da Língua Portuguesa, a proposta, segundo Campos (2014), é que o professor fique atento aos problemas de aprendizagem que decorre da diversidade linguística, tomando como base a concepção de

língua e linguagem que o guie e possibilite tomar decisões mais acertadas em sua prática pedagógica.

Por que o brasileiro diz ter muita dificuldade em aprender a Língua Portuguesa, se ao nascermos estamos constantemente em contato com ela? Será porque a escola torna tudo mais complicado, depositando tantos conteúdos na cabeça “vazia” do educando, que este, por sua vez, tem que dar conta de memorizar tantas nomenclaturas, sem significado para ele? Bem, se os professores continuarem desconsiderando a possibilidade de renovação da língua e sua diversidade e ainda passar para o educando que a gramática é apenas decorar as nomenclaturas e detectá-las nas frases ou textos, sem refletir sobre sua utilidade e possibilidades, a aprendizagem significativa não ocorrerá.

A proposta de ensino da gramática precisa trilhar novos caminhos metodológicos, enxergando que a interação verbal é essencial e que precisa considerar, conforme Antunes (2007, p. 55), “o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização; o conhecimento das normas sociais de uso da língua”.

A gramática não se limita a termos e subdivisões e, Du Bois (1985 *apud* Neves, 2013) defende que:

Ninguém precisa primeiro estudar as regras de uma disciplina gramatical para depois ser falante competente de sua língua: a ativação natural da gramática da língua é a simples e exata medida da ligação entre esquemas cognitivos e capacidade de enunciação (que envolve capacidade linguística e capacidade social). A gramática como disciplina escolar terá de entender-se como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, e, por aí, do próprio funcionamento da linguagem – em todos os seus ângulos, inclusive o social – com base em muita reflexão sobre dados, o que exclui toda atividade de encaixamento em moldes que prescindem das ocorrências naturais e ignoram zonas de imprecisão e/ou de oscilação, verdadeiras testemunhas do equilíbrio instável que caracteriza a própria vida da língua, a sua constante adaptação segundo a força das constantes pressões – tanto internas como externas – que se exercem sobre os usos (DU BOIS, 1985 *apud* NEVES, 2013, p. 125-126).

É notável a necessidade da prática reflexiva no ensino da gramática, para não se criar no educando falsas crenças sobre o que seja realmente a gramática. A proposta de ensino da gramática, segundo Travaglia (2009), precisa ter, entre outros pontos, esse caráter reflexivo, que leve o educando a compreender e a identificar a relação de causa e consequência dos recursos de expressão. E Antunes (2007) completa que a escola poderá ampliar a competência comunicativa dos educandos cultivando a diversidade de:

Modalidade de uso da língua – explorando, assim, textos orais e textos escritos; de norma – explorando textos expressos na norma-padrão nacional e textos exemplares de normas regionais [...]; de registro; de interlocutores – estimulando o diálogo [...]; de suportes – promovendo o contato com textos de livros, de jornais, [...] cartazes; de funções; de universos de referência – com a apresentação de textos que remetam para mundos diferentes [...]; de tipos [...] e de gêneros de textos [...]; de complexidade desses textos; [...] à língua variada que, de fato, acontece todo dia (ANTUNES, 2007, p. 107-108).

O professor precisa considerar que a gramática serve para criar significados e proporcionar a interação comunicativa, por isso é demasiadamente importante trabalhar de forma diversificada, reflexiva e contextualizada, para que a aprendizagem aconteça.

No tocante ao trabalho com gramática reflexiva, o professor deve pensar em diversas atividades que trabalhem a gramática da língua e que possibilitem ao educando, de modo geral, reconhecer os diferentes sentidos que o enunciado possui, de acordo com a situação na qual está inserido. Vejamos um exemplo que Travaglia (2009) propõe nesse sentido:

(145) a – O menino parou de falar. b - O menino parou para falar. c - O menino parou sem falar. d - O menino parou falando. e - O menino parou ao falar. Nas frases de (145) as diferenças são bem claras. Em *a* o menino estava falando e deixou de falar, se calou ou não quis mais dar informações (depende da situação). Em *b* o menino estava andando, em movimento, e parou porque queria falar algo. Em *c* o sentido mais provável é que ele não avisou que ia parar ou então que ele parou e não disse nada como se esperava. Em *d* o sentido mais provável parece ser que ele estava andando, em movimento, e cessou este movimento e continuou falando. Em *e* o sentido é que o menino estava calado e andando, em movimento, num dado momento começou a falar e deixou de andar, cessou o movimento (TRAVAGLIA, 2009, p. 185-186).

Tal proposta é um exemplo, de muitos, que cumprem a finalidade de desenvolver a competência comunicativa. Quando o educando entender e refletir, entre outros elementos, sobre os aspectos do uso da língua e o sentido que a frase/enunciado pode ter, dependendo do contexto, o ensino da gramática e a aprendizagem da língua materna nunca mais será a mesma.

Para isso, é papel da escola oferecer suporte para um ensino de qualidade, bem como o professor necessita ampliar suas capacidades, assumir a postura de pesquisador e abandonar a prática tradicional de apenas transmitir o conteúdo, sem refletir criticamente sobre ele.

Em conformidade com a visão de Campos (2014), o professor, como agente de transformação do ensino, deve:

Entrar no processo primeiramente com uma grande dose de boa vontade: para aprender, para ensinar, para experimentar a mudança, para enriquecê-la com os acontecimentos da sala de aula, refazê-la se preciso ou criar novas alternativas. Mas nunca se negar a fazer, deixando de lado o seu papel de professor (CAMPOS, 2014, p. 20-21).

Com essa postura, o professor estimula o educando a participar ativamente do processo de ensino e, conseqüentemente, alcançar a aprendizagem. Quando professor e aluno passarem a enxergar a sala de aula como espaço de diálogo e, por isso mesmo, de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, a educação escolar atingirá seu propósito. Quanto à gramática, especificamente, o educando aprenderá se for estimulado a pensar e colocar em prática sua autonomia, sua capacidade de traçar suas próprias estratégias para resolver determinados impasses, sem se apegar às regras impostas como prontas e acabadas.

Segundo Perini (2002 *apud* Campos, 2014, p. 20):

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada (PERINI, 2002 *apud* CAMPOS, 2014, p. 20).

Os argumentos acima nos fazem entender claramente a importância do desenvolvimento de propostas adequadas e contextualizadas para um ensino da gramática que consiga desenvolver no educando a capacidade linguística e todas as possibilidades que esta capacidade pode oferecer. Partindo do princípio de que a linguagem é inerente ao ser humano, o ensino da gramática, bem orientado, poderá ultrapassar a ideia internalizada nos sujeitos de que é difícil e transformar a gramática numa aliada para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Conforme postula Neves (2013), é preciso considerar que:

Estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem; que o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – mas é, também, a própria atividade linguística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação; que afinal, a gramática rege a produção de sentido (NEVES, 2013, p. 151).

A proposta para um ensino da gramática precisa, ainda, apreciar as variedades linguísticas, o repertório do educando e sua possível ampliação, bem como a reflexão sobre o funcionamento e sua organização.

No tocante à gramática contextualizada, Antunes (2014, p. 39) explica que esta é chamada assim porque acontece em situação real de interação, “existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, na qual o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumpre uma determinada função comunicativa”. Ou seja, à medida que falamos, os sistemas

gramaticais deixam suas particularidades de lado e passam a depender uns dos outros, dando sentido a nossas ações verbais.

Nessa perspectiva, as frases soltas, tão utilizadas erroneamente no ensino da gramática, não são capazes de mostrar as diversas capacidades de uso da linguagem. Assim, o “texto” recebe maior atenção por parte dos estudiosos da área, como Antunes (2014, p. 86), quando este afirma que “somente no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção do sentido e das intenções que se pretende expressar”. De fato, o texto está carregado de intenções comunicativas e apresenta-se como possibilidade para a aprendizagem do educando.

Compreender como as atividades de linguagem cumprem sua função é determinante para o ensino de uma gramática contextualizada, que, por sua vez, segundo Antunes (2014, p. 46), “seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”. Portanto, é preciso considerar o texto em sua totalidade, sem a necessidade de dividi-lo em pequenas partes, para analisar separadamente seus sentidos.

Antunes (2014) complementa que o que se deseja na exploração da gramática contextualizada é:

A compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido (ANTUNES, 2014, p. 46).

Dessa forma, é possível perceber que a gramática contextualizada defende o uso do texto (diferente da frase que separa os componentes como se não dependessem de outra conexão para funcionar) como auxílio fundamental para desenvolver a capacidade comunicativa do educando. Mas, para isso, é necessária uma postura investigativa do professor, no que se refere às mudanças que ocorrem na Língua Portuguesa, já que a língua está sempre em movimento.

Antunes (2014) é bem claro quanto aos cuidados que devemos ter em relação a essas mudanças para não ameaçar o ensino da língua com as omissões, por exemplo, e diz que:

Não temos o cuidado de, honestamente, aceitar que a língua faça esse movimento de ir e vir, de ser e de tornar-se, exatamente como somos nós, os humanos, inevitavelmente, incompletos, feitos, desfeitos e refeitos a cada dia, mas, assim mesmo e por causa disso, perfeitos! (ANTUNES, 2014, p. 113).

A descoberta das possibilidades cognitiva, sociocultural e interacional que a língua, a linguagem e a gramática oferecem é estimulante, e pode contribuir para desconstruir a antiga concepção que os sujeitos têm da Língua Portuguesa. Portanto, a proposta de ensino gramatical está embasada numa concepção reflexiva e contextualizada para atender as exigências contemporâneas voltadas para uma educação libertadora e sem vícios. Esta proposta encontra respaldo nos estudos voltados para frases contextualizadas em texto por meio da Linguística do texto.

#### 2.4.1 Algumas propostas de trabalho à luz da gramática reflexiva e contextualizada

O campo da Linguística vem colocando em evidência as mudanças da língua quanto ao seu funcionamento, bem como tem defendido que a partir do conhecimento da teoria linguística, quando compreendida pelos professores, é possível transformar efetivamente as atividades de ensino e de aprendizagem.

Na visão dos linguistas citados ao longo da discussão, o texto é a principal ferramenta para as aulas de língua materna; porém, é preciso reconhecer que o texto precisa ser adotado como unidade de sentido, que apresente um discurso, e não deve ser utilizado apenas como pretexto para atividades de classificação gramatical, maquiando a teoria.

As propostas de atividades sugeridas pelos linguistas estão ligadas à leitura e à interpretação efetiva do texto que, por sua vez, conduz a capacidade comunicativa do sujeito-educando, isto é, não escrevemos colocando nossa atenção ao emprego das classes gramaticais nem nas suas classificações propriamente ditas, como um fim em si, mas utilizamos os recursos de que a língua dispõe para atribuir sentido ao texto, nas mais diversas formas.

Travaglia (2009) apresenta propostas de atividades, das quais destacaremos a questão do período composto:

(136) a – Eu não fiz os exercícios *porque* estava doente. b – Eu não fiz os exercícios *mas* estava doente. Em (136) temos duas orações de tipos diferentes expressando a causa de o falante não ter feito os exercícios: em *a* uma causal e em *b* uma adversativa [...] (TRAVAGLIA, 2009, p. 180-181).

A forma como o estudo do período composto vem sendo trabalhado em nossas escolas tem levado os educandos a decorarem listas e listas com as classificações e subclassificações das orações e dos períodos em função dos tipos de orações que os formam, e isso não tem contribuído para os educandos identificarem, segundo Travaglia (2009, p. 180), “as relações

que se podem estabelecer entre proposições e os estados de coisas que estas representam e como tais relações funcionam na interação comunicativa”.

Vejamos mais uma proposta de Travaglia quanto ao estudo dos substantivos:

(151) a - *Fernando Collor* voltou para Alagoas. b - O *ex-presidente do Brasil* voltou para Alagoas. c - O *esportista de Brasília* voltou para Alagoas. d - O *cúmplice de PC Farias* voltou para Alagoas. e- O *traidor dos descamisados* voltou para Alagoas. Em (151 - a) temos a simples identificação de uma pessoa pelo seu nome; em *b* a indicação de um cargo que a pessoa ocupou [...]; em *c* há alusão ao fato de que a pessoa em questão pratica esportes. [...] em *d* o nome “cúmplice” já aponta para algo negativo na caracterização do designado [...]; “De PC” remete pelo conhecimento de mundo ao esquema de tráfico de influência que teria sido estabelecido no Brasil por Paulo César Farias com a participação de Fernando Collor [...]; em *e* [...] remete a alguém que não cumpriu promessas feitas àqueles que o elegeram (TRAVAGLIA, 2009, p. 189).

Numa gramática reflexiva, os substantivos deixam de ser lembrados apenas como uma classe de palavras que designa os seres e as coisas para servir, conforme Travaglia (2009, p. 188-189), a “argumentatividade, para ativar conhecimento de mundo que será utilizado no estabelecimento de uma unidade/continuidade de sentido” e “que até mesmo o simples ato de designar depende da intenção do usuário da língua, do efeito de sentido que ele pretende estabelecer na interação comunicativa”.

Corroborando essa concepção de gramática, os PCN estabelecem a compreensão e a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos, conforme o gênero e os propósitos do texto. Dentre esses mecanismos, vários se referem ao aspecto gramatical da referenciação, que é responsável pela orientação argumentativa e escolhas lexicais em que os referentes do texto são retomados e reconfigurados, construindo textualmente os sentidos. Os mecanismos apontados pelos PCN são:

[...] de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; de avaliação da orientação e força dos argumentos e de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto (BRASIL, 1998, p. 59).

A gramática reflexiva propõe uma abordagem desses mecanismos, voltada para a análise de textos em uso, não se limitando à análise de elementos formais da língua e suas descrições, classificações e terminologias, mas procurando associar esses elementos à construção de sentidos. Isso implica pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e

utilizá-la apropriadamente às situações e propósitos comunicativos definidos, propiciando uma interlocução real.

Antunes (2007) analisa, à luz de uma atividade proposta numa escola de Ensino Fundamental, o que realmente deveria ter sido considerado na estrofe da composição *Comunhão*, de Milton Nascimento, em vez das perguntas “quantos versos e estrofe(s) tem esse poema?; escreva os substantivos abstratos; destaque todos os substantivos existentes no texto; a palavra roça é: substantivo comum, composto, primitivo, derivado?”, entre outras perguntas deste tipo. Vejamos:

Eu quero paz, eu não quero guerra. Quero fartura, eu não quero fome. Quero justiça, eu não quero ódio. Quero a casa de um bom tijolo. Quero a rua de gente boa. Quero a chuva na minha roça. Quero o sol na minha cabeça. Quero a vida, não quero a morte não.

Cadê a análise do texto? Cadê o entendimento do poema? [...] Qual a finalidade de se saber se o nome roça é um substantivo comum, composto (poderia ser, por acaso?), primitivo ou derivado (sem chance!)? [...] E onde ficou a exploração dos elementos que fazem desse texto um texto poético? (ANTUNES, 2007, p. 126-127).

Um poema não é escrito com a intenção de mostrar os substantivos, entre outras categorias, de forma descontextualizada, fragmentada, mas para apresentar sentidos, emoções, intenções, isto é, tem uma função comunicativa, que por sua vez constitui a própria natureza da linguagem. Quando propomos estudar gramática por meio do texto, imagina-se que é desejável lê-lo pelos recursos linguísticos usados pelo escritor para formar sentido, tanto no texto quanto na situação de produção. Mesmo utilizando uma frase, o professor poderá considerar a variedade da língua e suas possibilidades, sem comprometer o aprendizado com a infinidade de regras gramaticais.

Possenti (1996) propõe, para uma aula de gramática, partir de uma construção e falar a mesma coisa, mas com o ponto de vista diferente, modificando a estrutura sem modificar totalmente seu sentido.

Vejamos a atividade feita a partir de uma frase comum, “o telhado da casa foi derrubado por uma violenta tempestade”:

a) O telhado da casa foi derrubado por uma violenta tempestade. b) A tempestade violenta derrubou o telhado da casa. c) O telhado da casa caiu por causa da tempestade violenta. d) Foi a violenta tempestade que derrubou o telhado da casa. e) O que derrubou o telhado da casa foi a tempestade violenta. f) A violência da tempestade foi tanta que derrubou o telhado da casa. g) Tãmanha foi a violência da tempestade que derrubou o telhado da casa. h) A casa teve seu telhado derrubado pela violência da tempestade. i) A casa teve seu telhado derrubado por uma tempestade violenta (POSSENTI, 1996, p. 91-92).

Desta forma, aumenta-se o repertório do educando que, por sua vez, aprende a falar a língua em vez de ouvir sobre ela. Assim, para ter o domínio efetivo da língua, o educando precisa estar em contato diário com a leitura, para desenvolver a escrita, a oralidade e a interpretação.

É preciso deixar claro que a intenção não é propor a retirada da gramática tradicional de forma radical, apenas mostrar que os tempos são outros e que precisamos estar abertos a outras propostas de trabalho com a língua, mais contextualizadas e reflexivas.

Antunes (2014) analisa uma atividade de produção de texto, sugerida pela professora para alunos do 4º ano. Na atividade, a professora pede que os alunos inventem uma pequena história em que apareçam algumas palavras impostas pela mesma. Atendendo à solicitação, a aluna escreveu:

A viagem foi muito longa e eu fiquei enjoada.  
 Ele vem de carro.  
 É preciso que ele viaje para a cidade.  
 E os irmão dele vêm de carro de boi.  
 Meu tio tem 24 anos de idade.  
 Meus irmãos deem quatro mil reais.  
 As meninas têm cabelos loiros.  
 Elas veem de caminhão de caçamba.

Nem mesmo o comando de ‘inventar uma pequena história’, quer dizer, um texto, foi suficiente para levar essa aluna a fugir da simples justaposição de frases (ANTUNES, 2014, p. 83).

Em nenhum lugar, ao contrário da escola que desconsidera a necessidade de interação e os interesses, falamos ou escrevemos com a intenção de utilizar certo grupo de palavra ou formando frases. Como Antunes (2014, p. 84) explica, “produzir linguagem é expressar sentido, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada”. É nessa linha de pensamento que as propostas de ensino de aspectos gramaticais devem seguir.

Dentre as propostas de atividades de Travaglia (2009, p. 204), destacaremos uma em que aparece “a adequação ou não do uso de determinados recursos da língua em determinadas situações de interação, em textos dos próprios alunos ou de outrem”. Vejamos a discussão:

(178) Será julgado hoje Fulano, acusado de matar e ocultar o cadáver de uma mulher.

Em (178) temos uma questão ligada à colocação. [...] Pode-se pensar que o produtor do texto cometeu um equívoco na construção do texto, pois queria dizer que ‘matou a mulher e ocultou o cadáver’ e então a melhor construção para o texto seria a de (179).

(179) Será julgado hoje Fulano, acusado de matar uma mulher e ocultar o cadáver.

Observe-se que em (179), se trocarmos ‘uma mulher’ por ‘a mulher’, o sentido muda: provavelmente com o artigo definido as pessoas entenderão que o acusado matou a sua esposa [...], com o indefinido o acusado matou uma mulher qualquer [...]. (TRAVAGLIA, 2009, p. 204-205).

Diante desse exemplo, é possível compreender que, segundo Travaglia (2009, p. 207), “as atividades, mesmo que trabalhem com sequências linguísticas que podem ser consideradas como frases, tratem essas sequências sempre como textos produzidos para um fim comunicativo específico, dentro de um contexto de enunciação determinado”. Precisamos, portanto, direcionar nossas orientações com o que se pretende dizer no texto, refletindo sobre a adequação ou inadequação para determinado contexto.

Nesse sentido, mesmo que em uma análise de texto pretenda-se o estudo da gramática pura, não cabe desprender-se dos sentidos e das aspirações que levam um escritor a escrever um texto como um todo. Os aspectos gramaticais se fundamentam e estão subordinados a esses sentidos e aspirações; portanto, o isolamento desses fatores estará negando sua função. Assim, a proposta de um trabalho com os aspectos gramaticais contextualizados em práticas de produção textual pode levar a um ensino gramatical mais reflexivo e significativo.

Na nossa intervenção, abordamos a referenciação, por ser o aspecto gramatical que identificamos como pontual, oportuno e necessário para a produção textual e que demanda reflexão sobre os elementos gramaticais e linguísticos que são usados para se referenciar. Para tanto, partimos das produções textuais do gênero carta do leitor realizadas pelos nossos alunos, nos servindo de orientações funcionalistas e discursivas no sentido de promover o reconhecimento da força dos aspectos gramaticais de referenciação nesse gênero textual. É o que procuramos focar mais detalhadamente a seguir.

## **2.5 O gênero textual carta do leitor como instrumento mediador do ensino da gramática**

Fundamentados na concepção sociointeracionista, sabemos que a língua se realiza nas interações sociais e comunicativas cotidianas, por meio de alguns dos inúmeros gêneros textuais existentes. Dessa forma, o ensino da gramática deve ter como base o texto e suas funções sociocomunicativas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) privilegiam esse aspecto da língua e estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos.

No entanto, apesar desses postulados, o ensino de gramática em muitas escolas continua com um enfoque puramente normativo de lições vazias, exercícios mecânicos sem implicações

sociointeracionistas, em que o texto é tomado apenas como mero pretexto para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. Dito isso, esclarecemos que, para o propósito desta pesquisa, nos deteremos sobre o gênero carta de leitor como instrumento mediador das atividades de ensino da gramática.

A escolha pelo gênero carta de leitor deveu-se primeiramente, ao fato de ele já fazer parte do conteúdo programado no planejamento anual do 8º ano; desse modo, o trabalho com esse gênero não atrapalharia o andamento dos demais conteúdos curriculares da turma. Além disso, a carta do leitor se encontra nos PCN entre os gêneros textuais privilegiados para o trabalho com a gramática, segundo os quais “seu domínio é fundamental à efetiva participação social”. Trata-se de um texto da esfera pública, veiculado em alguns jornais e revistas, os quais costumam trazer uma seção fixa destinada a esse gênero, como um meio de aproximação e de interação entre os leitores e a equipe editorial desses veículos. Essas seções reservadas às correspondências dos leitores são denominadas comumente *de cartas, cartas à redação, carta do leitor, opinião e painel do leitor*.

Podemos, assim, dizer que trata-se de um gênero por meio do qual o aluno toma consciência de que pode, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar e inferir nos acontecimentos do mundo, configurando-se uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social, como aponta Bezerra (2010), ao definir o gênero carta do leitor como sendo:

[...] um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente). Atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros (BEZERRA, 2010, p. 228).

Embora tenha um destinatário específico, como a equipe da revista/jornal, por ser um gênero do domínio público, como dito anteriormente, a carta do leitor pode ser lida pelo público em geral, quando publicada.

Há um espaço limitado destinado à publicação dessas cartas; por isso, o referido gênero consiste em um texto curto, contendo basicamente um título e no máximo dois parágrafos bem condensados, trazendo algum comentário a respeito de um assunto abordado por uma matéria de revista ou jornal.

Na carta do leitor predomina o modo dissertativo-argumentativo de organização do texto. A linguagem segue geralmente a norma-padrão, mas pode variar conforme o veículo, o assunto e o perfil dos leitores. De acordo com Passos (2003, p. 81), nas cartas encontramos o

português formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária, porém, dependendo da revista ou jornal, pode haver variação na linguagem.

Tendo em vista essa perspectiva funcional-interativa, a carta do leitor pode ser considerada um gênero adequado para iniciar ou aprimorar o trabalho de produção de textos argumentativos com os alunos; mas também pode-se realizar, a partir desse gênero, atividades linguísticas, reflexivas e contextualizadas e, por fim, analisar-se o resultado na reescrita, observando como os alunos compreenderam determinados fenômenos linguísticos e os empregaram, a partir de um estudo que considera a visão de ensino da gramática de forma reflexiva e contextualizada.

## **2.6 Linguística do texto, referência e construção dos sentidos**

Ainda sobre a importância do texto no processo de ensino-aprendizagem da língua, acrescentamos que a gramática reflexiva e contextualizada defende o uso do texto (diferente da frase que separa os componentes como se não dependessem de outra conexão para funcionar) como auxílio fundamental para desenvolver a capacidade comunicativa do educando, como bem explicita Antunes (2014, p. 86), ao dizer que “somente no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção do sentido e das intenções que se pretende expressar”. Assim, o estudo da gramática não cabe mais desprender-se dos sentidos e das aspirações que levam um escritor a escrever um texto como um todo.

Para Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Essa definição envolve tudo que necessitamos para dar conta da produção textual na perspectiva sociodiscursiva, inclusive a ideia de que o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção.

Dentro da Linguística do Texto<sup>1</sup>, texto é todo objeto que tem textualidade. Alguns critérios tidos como constitutivos da textualidade devem ser observados, dentre os quais destacaremos, no nosso estudo, a coesão.

Antunes (2005, p. 47), ao discutir sobre a textualidade, evidencia que a função da coesão “é a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados,

---

<sup>1</sup> Segundo Marcuschi (2008, p.73), a Linguística do Texto (doravante LT), surgida em meados dos anos 60, trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Se antes da LT a análise se limitava apenas ao nível da frase, passou-se, então, com o seu avanço, sobretudo nos anos 90, a se estudar o texto numa perspectiva interacional, tomando-o como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, por serem os textos a forma de manifestação da linguagem.

articulados, encadeados”. Tais ligações, no entanto, após os estudos linguísticos, não acontecem apenas no âmbito da estrutura superficial do texto, realizando retomadas e projeções correferenciais; seu estudo tem como preocupação a forma como é estruturada na superfície textual, aliada aos elementos sociocognitivos para criação de sentido.

A referenciação é responsável pela orientação argumentativa dos enunciados, haja vista que os processos referenciais resultam da manipulação e escolha de expressões linguísticas que categorizam e recategorizam o mundo a nossa volta, construindo textualmente os sentidos.

### 2.6.1 Da “referência” aos processos de “referenciação”

Vimos anteriormente, no capítulo I, que, há muito tempo, bem antes de interessar aos linguistas, filósofos da linguagem preocupavam-se em definir como as línguas se referem ao mundo, como as expressões nomeavam as entidades, fazendo uma associação direta entre significado, significante e referente.

Existem duas visões bem opostas em relação a essa questão. Uma mais tradicional, que entende haver uma completa correspondência entre as palavras e as coisas, ou seja, de acordo com essa visão a língua é um “espelho da realidade”. Portanto, referir significa lançar mão de recursos linguísticos para representar objetos do mundo, de maneira estável e discretizada. Esta perspectiva se exprime através da metáfora do espelho e do reflexo e da sustentação, por exemplo, de que “as gramáticas foram concebidas para corresponder a uma lógica profunda subjacente à língua e destinadas a capturar as estruturas do mundo” (PADLEY,1985; COHEN,1977; GRACE, 1987 *apud* MONDADA E DUBOIS, 2003. p. 18).

Nosso trabalho, no entanto, baseia-se na concepção mais atual de língua, a de que “a língua é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade” (KOCH e MARCUSCHI, 1998, p. 173). Nessa visão de gramática, os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo. Essa abordagem implica, segundo Mondada e Dubois (2003):

Uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mais ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente as categorias manifestadas no discurso (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 20).

Nesse sentido, para as autoras, torna-se inviável o uso do termo referência, a relação entre a representação simbólica e a palavra é construída por sujeitos na interação discursiva. Dessa forma, elas passam a defender o uso do termo referenciação, que implica em uma atividade discursiva, na qual os referentes gramaticais e lexicais são construídos e reconstruídos pelos sujeitos no interior do texto, a partir dos contextos de comunicação, não sendo, portanto, reproduções da realidade. Para Antunes (2017), a referenciação consiste em um processo fundamental para o funcionamento da expressão e da compreensão em linguagem. Em face de tais considerações, pode-se dizer que os referentes são vistos como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo.

Essa ideia é corroborada por Cavalcante (2013, p.105), ao ressaltar que o objetivo da linguagem “não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados.”

Diante disso, faz-se necessário nos aprofundarmos na compreensão de como ocorre a construção e a reconstrução dos objetos de discurso; para tanto, vamos nos servir da visão de referenciação de Koch (2009), Cavalcanti (2013), Azeredo (2013), dentre outros.

#### 2.6.2 Referenciação: construção e reconstrução de objetos-de-discurso

Como observamos no tópico anterior, os objetos de discurso não são estáveis e preexistentes, não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo, mas, segundo Koch, eles são “instáveis e dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, seu sentido, no curso da progressão textual” (KOCH, 2013, p. 81).

Temos, então, que um mesmo referente pode ser referenciado de diferentes maneiras nos textos, ora sendo empregado como um nome próprio, ora empregado como nome comum, ora como pronome com vistas a atingir os propósitos discursivos específicos de cada interação, configurando um processo, uma “ação de referir”, na qual, segundo Koch (1999, 2001 *apud* Koch 2009), “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas com vistas à concretização de sua proposta de sentido”.

Nesse sentido, Koch (2009) destaca como “operações básicas” envolvidas na constituição de cadeias referenciais as seguintes estratégias de referenciação:

1. Construção/ativação: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
2. Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
3. Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido passando a ocupar a posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para a utilização imediata na memória dos interlocutores [...] (KOCH, 2009, p. 62).

Como posto acima, a construção consiste na introdução de um objeto de discurso até então não mencionado. De acordo com a autora, essa introdução pode se dar de duas maneiras: ancorada e não-ancorada, que, tomadas como forma de progressão, garantem a progressão textual.

A introdução será não-ancorada quando um objeto de discurso até então não mencionado no texto é introduzido pela primeira vez, como um dado novo, e passa a fazer parte da memória cognitiva do interlocutor no momento da enunciação; corresponde à introdução do objeto em 1ª menção.

A introdução ancorada pressupõe um compartilhamento de informações; quando “um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no contexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação” (KOCH, 2009, p. 64-65). Estão entre esses casos as chamadas anáforas associativas e as anáforas indiretas de modo geral.

A introdução pode ocorrer por meio de um nome próprio (nomeação do objeto), de pronomes catafóricos (com a protelação da enunciação do objeto, com fins de gerar especulação e suspense) e de expressões nominais (categorização do objeto).

Já o processo de manutenção (reconstrução) consiste na manutenção de referentes previamente introduzidos, mantendo-os em evidência na memória discursiva.

Quanto ao processo de desfocalização, pode-se dizer que ocorre quando um objeto-discursivo ativado é retirado do foco, permanecendo, contudo, na memória discursiva, podendo ser retomado pelos interlocutores a qualquer momento.

Segundo Koch (2009), o processo de manutenção de referentes previamente introduzidos pode realizar-se por meio dos seguintes recursos gramaticais: “pronomes de terceira pessoa (reto e oblíquo), os demais pronomes (pessoais, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), as elipses, os numerais, o artigo definido e alguns advérbios locativos, como lá, aí, ali.” (KOCH, 2009, p.36); bem como por meio de recursos lexicais (reiteração de

itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.), implicando muitas vezes em uma recategorização do objeto de discurso que, como discutimos, se transforma, assumindo, pela relação com expressões cotextuais, outros valores semânticos.

A essas formas referenciais de retomada de referentes que já foram de algum modo evocados por pista explícita no cotexto, chamamos de *anáforas*. Entre as várias estratégias de referenciação textual que permitem a construção de cadeias referenciais, por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes, estão as apontadas por Koch (2009, p. 67): a) uso de pronomes; b) uso de expressões nominais definidas e c) uso de expressões nominais indefinidas.

A referenciação por meio de formas pronominais funciona como pronominalização de elementos cotextuais e é uma das estratégias mais utilizadas pelos nossos alunos ao referir um objeto de discurso.

As estratégias de (re)categorização a partir do uso de expressões nominais definidas e indefinidas, de maneira geral, se apresentam com um núcleo nominal, acompanhado ou não de determinantes e modificadores, seguindo possíveis configurações, segundo Koch (2009):

- Det. + Nome
- Det.+ Modificador(es) + Nome +Modificador(es)
- Determinantes: Artigo Definido / Demonstrativo
- Modificadores: Adjetivo, SP (substantivo predicativo) e oração relativa (KOCH, 2009. p.68).

Por meio do emprego de expressões nominais e de suas várias possibilidades de arranjos configuracionais é possível ativar, entre os conhecimentos culturais compartilhados, características e particularidades do referente que levem o interlocutor a construir a imagem que se deseja em relação a ele.

Para um melhor entendimento sobre como se constituem as cadeias referenciais, faz-se necessário também uma explanação detalhada sobre expressões nominais exercendo função de anáforas; além do mais, seu aspecto cognitivo discursivo é de grande relevância na construção textual do sentido. As anáforas se subdividem em anáforas diretas e anáforas indiretas. Na intenção de apresentar suas especificidades, as apresentaremos em tópicos distintos.

### 2.6.3 As anáforas diretas

As anáforas diretas ou correferenciais podem ser compreendidas como “expressões que retomam referentes já apresentados no texto por outras expressões” (CAVALCANTE, 2013,

p.123), e pela relação de correferencialidade entre dois elementos do texto, como vemos no exemplo abaixo:

**PATATIVA DO ASSARÉ.** Poeta e repentista cearense, nascido na localidade de Serra do Santana, próximo de Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade, Antônio 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 Nordestina*. 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. (Adaptado de <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/patativa-do-assare>>. Acesso em: 20 ago. 2019).

Como pudemos observar, a retomada do referente introduzido pela expressão “Patativa do Assaré” se deu por meio de estruturas linguísticas diversas: pronomes (ele; seu), novo sintagma nominal (poeta; repentista cearense; Antônio Gonçalves da Silva) e por repetição de um item lexical ou pronominal (Patativa, ele).

Todavia, para que haja a materialização de uma anáfora, não é preciso necessariamente que aconteça correferencialidade, ou seja, que nova expressão represente precisamente um referente já construído no texto, pois a *anáfora indireta*, conforme destaca Cavalcante (2013, p. 125), “ativa um novo objeto de discurso, cuja interpretação é dependente de dados introduzidos, mas não retoma o mesmo referente”.

Segundo Cavalcante (2013), as anáforas diretas ou correferenciais podem ser de três tipos: cossignificativas, recategorizadora e, ainda, nenhuma das duas:

1) Anáfora correferencial cossignificativa: esse tipo de anáfora ocorre pela reiteração de termos, sem que isso incorra em empobrecimento textual e por uso de palavras sinônimas, como estratégia lexical para evitar uma repetição. Assim, o conceito de cossignificação se refere ao fato de as expressões referenciais retomarem o mesmo referente com manutenção de sua significação.

2) Anáfora correferencial recategorizadora: retomada por meio da renomeação do referente, de acordo com o direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu

texto, bem como a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc. Enfim, as funções discursivas para a recategorização de um referente são muito diversificadas, o que faz com que seja impossível fechá-las numa única classificação.

Dentre as várias estratégias de recategorização, seguindo o modelo teórico proposto por Cavalcante (2003), especificaremos quatro tipos:

a) Por hiperônimo

Para Cavalcante (2003), as expressões referenciais anafóricas hiperonímicas exploram as relações semânticas entre uma “etiqueta” que abrange um conjunto mais amplo, diferenciado por algumas especificidades, o que justificaria a correferência recategorizadora. Já Apothéloz e Chanet (2003, p.162) afirmam que “uma das razões mais comuns do emprego de uma denominação anafórica hiperônima é a pressão exercida pela norma gramatical, a qual desaconselha, na escrita, a repetição à curta distância de uma mesma palavra”. Assim, a relação hiperônimo/hipônimo seria uma estratégia para evitar a repetição.

b) Por expressão definitiva

As expressões definidas apresentam funções diversas ao serem usadas em um texto, podem “acrescentar informações que particularizam o referente, ou enfatizar pontos de vista do enunciador sobre a entidade referida, ou as duas estratégias ao mesmo tempo” (CAVALCANTE, 2003, p. 110).

c) Por nome genérico

As expressões nominais compostas por nomes genéricos operam a recategorização ao classificar, ou enquadrar, o referente dentro de uma categoria geral. Nesse sentido, acrescentamos ainda o fato de que ao referir o objeto de discurso pelas expressões indefinidas com o nome-núcleo constituído de uma expressão genérica, como por exemplo, “alguma coisa”, “uma coisa”, o locutor cria um suspense sobre o conteúdo referencial do mesmo, recategorizando-o como algo qualquer, indefinido.

d) Por pronome demonstrativo neutro

Segundo Cavalcante (2003), o pronome demonstrativo neutro é incluído entre as expressões recategorizadoras porque se aproxima de uma forma gramatical substantiva, com conteúdo semântico, ao adquirir, pelos traços prosódicos, valores pejorativos ou

apreciativos, entre outros, diferente dos pronomes pessoais, cujo sentido está atrelado ao seu referente.

3) Anáforas correferenciais não-cossignificativas e não recategorizadoras: retomadas realizadas por meio de pronomes pessoais. Tais pronomes não têm autonomia referencial, encerrando apenas a propriedade de correferir, ou seja, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido.

#### 2.6.4 As anáforas indiretas

As anáforas indiretas caracterizam-se pela ativação de um referente textual, cuja interpretação é dependente de dados introduzidos anteriormente, mas não retoma o mesmo referente. Trata-se, pois, de uma “estratégia em que um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto” (CAVALCANTE, 2013, p.125).

Em outras palavras, podemos dizer que esse tipo de anáfora introduz um referente novo com base em âncoras cotextuais, ou seja, embora seja novo, o referente pode ser conhecido pela relação que esse estabelece com o que já foi interpretado do texto.

Dessa forma, segundo a autora, as anáforas indiretas podem relacionar três aspectos: a não vinculação da anáfora com a correferencialidade, a introdução de referente novo e o *status* de referente novo expresso no cotexto como conhecido. No entanto, contribuem incisivamente para o estabelecimento da referência global do texto. Para corroborar tal descrição vejamos o exemplo abaixo, trazido por Cavalcante (2013):

Era um feriado de ano novo, e todos no hospício estavam muito felizes, brincando em uma piscina, que acabara de ser instalada, quando chega o fim da tarde e um louco fala **o médico**:

- Adorei o dia de hoje, todos estão gostando muito da piscina, né, doutor?

O médico responde:

- É verdade.

O louco pergunta novamente:

- Amanhã vamos poder brincar na piscina?

- Sim, amigo, amanhã vai estar muito melhor: vamos colocar água nela.

(Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/e8h4xmy8lnu8\1-de-janeiro-0402CC9C3664COA12326?types=A&>>. Acesso em: 1 jan. 2012 *apud* CAVALCANTE, 2013, p.125)

A partir do exemplo, a autora mostra que a expressão “o médico”, apesar de aparecer no texto pela primeira vez, é vista como já conhecida pelo interlocutor, que, a partir dos seus conhecimentos prévios, estabelece uma relação entre “hospício” e “médico”; são esses

conhecimentos que permitem o enunciador formalizar as expressões como definidas, dizendo “o médico”.

Um tipo peculiar de anáfora indireta é a anáfora encapsuladora, que não retoma nenhum referente específico, mas sim conteúdos espalhados pelo texto. Nesse sentido, Cavalcante (2013) afirma que:

Para ocorrer anáfora, nem mesmo é necessário que exista uma expressão anterior precisa, pontual, que se possa localizar facilmente no cotexto. Às vezes, o anafórico remete a longos trechos que não podem ser identificados a uma “entidade”, a um referente que lhes sirva de âncora (CAVALCANTE, 2013, p.125)

Na verdade, a anáfora encapsuladora retoma, encapsula trechos ou partes do discurso já produzido, por meio de formas pronominais neutras (isto, isso, aquilo, o) e por expressões nominais (definidas, indefinidas, demonstrativas), como podemos observar no exemplo apresentado pela autora supracitada:

**Crime e desemprego.** Manifesto meu descontentamento com a pesquisa divulgada na revista *Época*. Os pesquisadores estabeleceram que todo desempregado é um delinquente em potencial, o que é um absurdo. Existem milhões de pessoas nesse país atuando na economia informal que não roubam, são cidadãos com dignidade. O problema da criminalidade no Brasil é causado pela impunidade. Nossa democracia é altamente permissiva, naquele estilo: a moda é descumprir as leis, afinal não há punição mesmo. Um adolescente com 16 anos já pode votar para presidente, pode ter relações sexuais com a namoradinha, pode matar alguém no meio da rua, mas não pode ser responsabilizado penalmente por isso. (Texto adaptado de Jorge L. Rosa Silva – Porto Alegre, RS (seção “cartas”). *Época*, 12/04/2004 *apud* Cavalcante, 2013, p.126).

A anáfora encapsuladora representada pela expressão nominal “naquele estilo” resume, ou seja, encapsula o que será dito posteriormente: “a moda é descumprir”. Esse tipo de anáfora pode, ainda, resumir um determinado conteúdo textual, nomeando-o de forma peculiar, indicando como se espera que ele seja interpretado pelo seu interlocutor. Essa estratégia mostra que as anáforas podem retomar todo um conjunto de informações por meio de uma expressão referencial que contenha a “informação suporte” do período ou da proposição precedente.

Nesse sentido, pode-se concluir que, com o uso da anáfora encapsuladora, não temos uma correferencialidade com o referente, mas uma relação de inferenciação, em que, a partir da ativação de um referente, torna-se possível interpretar qual contexto sociocognitivo e textual é evocado por essa representação, já que tal estratégia pressupõe incluir outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido.

Delimitada nossa orientação teórica, partiremos para a prática. No capítulo que segue, apresentaremos as bases metodológicas que orientaram a nossa intervenção.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar o percurso metodológico a partir do qual realizamos a nossa pesquisa. Sendo assim, consideramos, inicialmente, a natureza da pesquisa, o contexto em que ocorreu a nossa investigação, os sujeitos a ela relacionados e a delimitação do *corpus* a ser analisado, que resultou de uma atividade de escrita e de reescrita<sup>2</sup> de textos do gênero carta do leitor, na perspectiva da análise do funcionamento de aspectos gramaticais. Em seguida, discorreremos, de forma mais específica, sobre a aplicação da nossa proposta de intervenção, descrevendo as atividades desenvolvidas e executadas ao longo das aulas que ministramos aos nossos alunos, sujeitos desta pesquisa.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A nossa pesquisa pode ser compreendida como uma pesquisa-ação de natureza intervencionista, uma vez que nos propusemos não apenas a observar uma situação investigada, mas também a atuar ativamente nela, como professora-pesquisadora, buscando contribuir para a solução dos problemas encontrados e mobilizando os participantes-alunos em busca de novas aprendizagens, a partir de atividades planejadas. Acerca dessa modalidade de pesquisa, Thiollent evidencia que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Assim, na pesquisa aqui apresentada, a partir de observações, numa ação planejada, guiada por critérios pedagogicamente bem definidos, nos debruçamos sobre a problemática da referenciação, um fenômeno gramatical recorrente e identificado nas primeiras produções escritas dos alunos ao elaborarem o gênero carta do leitor.

Dessa forma, procuramos realizar um trabalho com esse fenômeno de forma contextualizada e reflexiva, por meio de atividades elaboradas que permitissem ao aluno refletir sobre o uso da língua, a importância das escolhas linguísticas para a elaboração de um texto,

---

<sup>2</sup> A escrita inicial serviu para identificarmos o aspecto gramatical que poderíamos trabalhar de forma reflexiva e contextualizada, e a reescrita serviu para compararmos e observarmos, após a intervenção, as alterações feitas no texto inicial.

além dos efeitos de sentido que produz ao escolher uma e não outra forma para referenciar os objetos de seu texto na interação com outros sujeitos, nas diferentes situações discursivas das quais participa. Para tanto, tivemos como suporte teórico as propostas de Travaglia (2009), presentes em seu livro “Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática”.

Portanto, esse tipo de pesquisa vai muito mais além da construção de conhecimento, ela acaba por conduzir também a uma prática social, especificamente quando o uso da língua de forma apropriada leva a essa prática.

Ainda convém destacarmos que a nossa abordagem está a serviço de uma pesquisa qualitativa, à medida que se aprofunda no processo e no significado do objeto analisado e, conforme o que diz Bortoni-Ricardo (2008, p.34), quando trata da pesquisa qualitativa, “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

E, para colhermos os dados da nossa investigação, descrevê-los e analisá-los, tivemos como referência o próprio espaço da pesquisa e seus sujeitos envolvidos.

### **3.2 Panorama da pesquisa: sujeitos e *locus***

O trabalho de pesquisa desenvolveu-se em uma turma de 21 alunos, do 8º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, turno vespertino, de uma escola municipal da cidade de Itapororoca, estado da Paraíba. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, e atende a 597 alunos. No horário matutino existem oito turmas, formadas por alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. No vespertino funcionam cinco turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No horário noturno funcionam nove turmas que atendem jovens e adultos trabalhadores, que não tiveram acesso à escolaridade em nível fundamental na infância e/ou adolescência.

A referida escola, apesar de suas limitações no que tange ao seu espaço físico, procura atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e contempla o programa federal “Novo Mais Educação”, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e de adolescentes, otimizando seu tempo de permanência na escola.

Seu corpo docente é formado por trinta e oito professores, na sua maioria efetivos e atuando dentro de sua área de formação, o que foi um dos grandes avanços trazidos pela gestão municipal anterior e continuada na atual. Além dos docentes, a escola dispõe de outros funcionários em funções diversas, como diretor, vice-diretor, merendeira, porteiro, vigia, coordenador, dentre outros.

A escola apresenta um índice elevado de evasão e distorção idade-série. Todos os alunos da escola pertencem a famílias de baixa renda; muitos, inclusive, vivem em uma área de alta vulnerabilidade social e econômica.

Foi dentro desse contexto que percebemos o grande desafio que tínhamos pela frente: um trabalho de linguagem que fosse muito mais que mero exercício escolar desprovido de sentido e função social. Era preciso trabalhar a língua de forma viva, dinâmica, contextualizada e, sobretudo, como elemento de inclusão social. Esses alunos precisavam ser ouvidos, respeitados em suas experiências linguísticas e motivados a avançar no nível de conhecimento. Uma tarefa nada fácil, mas possível, para um educador comprometido com a formação de cidadãos.

Ressaltamos que a nossa proposta de investigação foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, conforme Anexo F. Ressaltamos que, em nenhum momento da pesquisa, recorreremos a atividades ou a quaisquer procedimentos que pudessem expor ou constranger o aluno, bem como forçá-lo a realizar qualquer atividade para a qual não se sentisse bem, confortável e seguro. Assim, não houve punição alguma para o aluno que não quis ou não conseguiu realizar alguma(s) das atividades propostas.

Com o intuito de desenvolver a competência comunicativa do aluno, tão importante para a sua formação e atuação cidadã, elaboramos uma proposta de intervenção que aborda, a partir da gramática contextualizada e reflexiva, o processo de referenciação, processo selecionado nas primeiras produções escritas dos alunos ao elaborarem o gênero carta do leitor, que, como já dito anteriormente, serviu como gênero para proposição da pesquisa.

### **3.3 Processo de intervenção e descrição das atividades desenvolvidas**

A intervenção aconteceu em uma sequência de atividades selecionadas na perspectiva da gramática reflexiva e contextualizada, com ênfase nos processos de referenciação, responsável tanto pelas construções dos referentes textuais quanto pela introdução, manutenção de referentes, bem como pela construção de outros referentes. Observamos, sobretudo, como as várias estratégias de referenciação pela seleção de formas nominais são usadas para a produção de sentidos do texto.

A questão, apontada neste estudo, apoia-se na repetição viciosa dos referentes observada nas produções textuais dos alunos sujeitos desta pesquisa; assim, na intervenção, propomos exercícios voltados para a substituição de expressões referenciais e selecionamos atividades

epilinguísticas – atividades reflexivas sobre o uso da língua, de operação sobre a própria língua, tais como: comparar expressões, transformá-las, experimentar novos modos de construção, investir nas formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 2006), a partir de textos com cadeias referenciais bem organizadas, pois nossos estudos apontaram que a melhor forma de se ensinar estratégias de produção de texto é por meio de reflexões gramaticais na análise e na observação de textos nos quais os referentes se manifestam de forma proficiente.

Dessa forma, os exercícios foram direcionados para a compreensão das consequências e dos efeitos discursivos de se usar uma expressão ou outra em determinado contexto. A repetição, inclusive, nem sempre pode ser considerada uma estratégia condenável, desde que esteja associada ao propósito comunicativo do locutor.

Após essas breves considerações sobre a nossa proposta de intervenção, passaremos a descrever cada etapa que desenvolvemos por meio de intervenção em sala de aula.

### **1º momento**

Neste primeiro momento, utilizamos três aulas, de 45 minutos, para executar as atividades planejadas de acordo com o plano de aula registrado no Apêndice A. Inicialmente, apresentamos aos alunos o projeto de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido, explicando que eles participariam de uma sequência de atividades, cuja proposta inicial seria a produção de uma carta de leitor, e que por meio dela iríamos trabalhar a gramática do texto produzido de forma reflexiva e contextualizada. Dessa forma, pedimos a compreensão de todos para realizar as atividades propostas, ressaltando a importância da participação de cada um deles para o êxito da pesquisa.

Após esse momento, empenhamo-nos em pôr em prática as atividades planejadas. A primeira delas consistiu em uma roda de conversa informal com os alunos, para verificar o que eles já conheciam sobre o gênero carta do leitor e como eles caracterizavam esse gênero. Não ficamos surpresos ao ouvir dos alunos, sem exceção alguma, que nunca tinham ouvido ou sequer lido uma carta do leitor e, por isso, não poderiam caracterizá-la.

Diante dessa observação, apresentamos o gênero carta do leitor, a partir da atividade proposta do livro didático dos alunos intitulado *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, constante de sua 9ª edição reformulada. A atividade foi impressa e entregue aos alunos, constando no Apêndice B.

A escolha pelo uso do livro didático pode ser justificada pelo fato de ser um material com o qual os alunos estão familiarizados em sua vida escolar, como um dos recursos utilizado

nas aulas de português e, além disso, dispõe de uma abordagem sociointeracionista que comunga com a proposta do nosso trabalho de trabalhar a gramática de forma reflexiva e contextualizada.

A atividade selecionada parte da observação de um texto representativo do gênero em foco, presente no Anexo A, considerando-se, em seguida, a partir de questões elaboradas, suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação. As questões propostas, portanto, dizem respeito, entre outros aspectos, às condições de produção do gênero.

Primeiramente pedimos que os alunos, reunidos em dupla, fizessem a leitura de uma carta de leitor e dispensamos um tempo de dez minutos para isso. Em seguida, perguntamos a eles se gostariam que relêssemos o texto, ao que eles responderam de forma positiva. Para uma melhor contextualização das questões a serem discutidas sobre o conteúdo da carta, recuperamos a notícia (ver Anexo B) que motivou a carta do leitor trazida pelo livro, e somente depois de também solicitar uma leitura silenciosa aos alunos desse texto e fazer algumas explicações orais sobre a relação entre os dois textos, foi que começamos a discutir as questões propostas na atividade.

As questões foram respondidas de forma coletiva, líamos as questões, ouvíamos as possíveis respostas e quando alguma resposta não era adequada, nós sempre problematizávamos com o grupo para que a resposta fosse redefinida. Com esse objetivo, pedíamos que os alunos relessem o enunciado da questão e retomassem o texto para tentar resolver o questionamento proposto. Na questão n.º 6 foi confeccionado pelos alunos um quadro com as características de uma carta do leitor para que fosse exposto em um mural para ser visualizado por toda a comunidade da escola.

## **2º momento**

Neste segundo encontro, que correspondeu a duas aulas de 45 minutos, conforme o plano de aula constante no Apêndice C, realizamos algumas atividades para conhecer melhor uma carta do leitor. Expomos, através de *data show*, alguns exemplares de cartas do leitor provenientes de diferentes suportes e voltados para públicos-alvo distintos – público adulto (revistas Veja, Época, Exame etc.), público adolescente (revistas Capricho, Toda Teen etc.) público infantil (revista Ciência Hoje das Crianças, Recreio etc.). Com isso pretendíamos

ampliar e retomar os aspectos relacionados ao gênero discutidos no encontro anterior: seu conteúdo temático, sua estrutura organizacional, sua linguagem, seu contexto de produção e de recepção, reforçando as questões referentes à dimensão sociodiscursiva do gênero.

Nesse sentido, fizemos a leitura das cartas, levando os alunos a entenderem que os conteúdos são diferentes porque cada revista é direcionada para públicos distintos. Ao mudar o suporte e o público-alvo, mudam-se também os objetivos, o nível de linguagem e a maneira de construir o discurso, pois as cartas apresentam propósitos diferentes e, desse modo, as condições de produção direcionam a escrita das cartas.

Assim, colocamos para os alunos as informações de que as cartas do leitor nas revistas para adolescentes podem tematizar pedidos de conselho, orientações relacionadas a sexo, à saúde e a relacionamentos, funcionando como uma espécie de consultório sentimental; já as cartas do leitor em revistas infantis tematizam a interação entre leitor e revista, a troca de correspondência entre os leitores, a divulgação de clubes etc.; nas cartas de revistas direcionadas para adultos o tema é voltado para assuntos veiculados anteriormente pela revista e os leitores escrevem com o objetivo de opinar, comentar, parabenizar, completar informações sobre reportagens anteriores.

Evidenciamos nas discussões e leituras das cartas, sobretudo, que a carta do leitor é produzida em coautoria, e, desse modo, tanto o leitor quanto os editores da revista constroem o discurso de acordo com a apreciação valorativa que fazem sobre a revista e o tema. Contudo, ao escolher cartas que fazem referências às matérias já mostradas pelas revistas, o veículo se autoreferencia pela fala do leitor.

### **3º momento**

Nesta etapa, que transcorreu em duas aulas de 45 minutos, seguimos o planejamento constante do Apêndice D, nas quais os alunos foram orientados a escreverem uma carta como leitor de um texto da revista GALILEU, mais precisamente uma reportagem sobre *bullying* intitulada “Bullying deixa marcas para a vida toda”, constante do Apêndice E. Para tanto, preparamos um “Planejamento do texto” (Apêndice F), uma adaptação do que já constava no livro dos alunos, com o intuito de ajudá-los a se organizarem para a produção dos textos, retomando os elementos essenciais do gênero que devem ser observados durante a produção, tais como: qual é o público-alvo, qual é a finalidade do texto a ser produzido, quais características essenciais do gênero em relação ao conteúdo, à estrutura e à linguagem, qual é a

variedade linguística mais adequada, entre outros aspectos que contribuem para a caracterização do gênero carta do leitor.

Vale ressaltar que o tema escolhido para essa produção inicial se fez bastante pertinente na ocasião, pois estávamos no mês de setembro, mês em que é comemorado o “Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio”, e, como o *bullying* é um dos fatores associados ao suicídio, nada mais conveniente abordar esse tema junto ao alunado.

Como já frisamos no início desta exposição, a partir dessa primeira produção, detectamos os conhecimentos que os estudantes tinham sobre o gênero carta do leitor, adquiridos após as orientações e explicações, bem como observamos aspectos gramaticais que mereciam ser abordados; dentre eles, chamou-nos atenção problemas relacionados à referenciação, o que se tornou o foco do nosso estudo.

Após essa constatação, planejamos a realização de uma série de atividades, a fim de que pudéssemos contribuir para superação do problema de referenciação constatado nas produções, de forma reflexiva, tendo como ponto de partida o texto do aluno. Nosso centro de atenção, a partir desse momento, passou a ser o estudo da progressão textual referencial.

Ressaltamos que os textos produzidos ficaram guardados para serem refeitos em momento oportuno, após as reflexões e atividades sobre o processo de referenciação.

#### **4º momento**

Neste quarto encontro, utilizamos três aulas de 45 minutos para desenvolver as atividades propostas no plano de aula constante do Apêndice G, com foco, agora, exclusivamente em nosso objeto de estudo (a referenciação), que foi determinado a partir da sondagem realizada no encontro anterior. Iniciamos com a leitura e discussão do texto “*O carro como paixão*”, de Moacyr Scliar, presente no Anexo C.

Para realizar as atividades, dividimos a turma em duplas e pedimos que os alunos fizessem uma primeira leitura do texto, para que pudessem apropriar-se da temática. Após dez minutos, tempo concedido a eles para fazerem essa primeira leitura, perguntamos se gostariam que relêssemos o texto, ao que eles responderam que sim. Relemos o texto e, em seguida, pedimos que tentassem responder em dupla as questões relacionadas ao texto, constante do anexo C e, para essa atividade, disponibilizamos 25 minutos. Findada essa etapa, procedemos à discussão das respostas.

As questões serviram de mote para que pudéssemos introduzir e discutir aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo, a referenciação. Nesse sentido, inicialmente, através

das questões, apresentamos o conceito de *referenciação, referente e expressão referencial*, considerados básicos para o início do nosso estudo. Também enfocamos as diversas formas de referir um *objeto de discurso/referente*: a repetição do termo já utilizado; a utilização de um pronome, a elipse e a utilização de outro item lexical, que poderia, inclusive, exprimir algum ponto de vista do produtor do texto. Destacamos também o fato de que diversos fatores textual-discursivos podem influenciar a escolha de uma dessas formas.

Exploramos ainda, a partir de trechos do texto, as *anáforas correferenciais cossignificativas*, compreendidas como aquelas que retomam um mesmo referente, através de palavras sinônimas, como estratégia lexical para evitar uma repetição, mas mantendo sua significação, e as *anáforas correferenciais recategorizadoras*, responsáveis por retomar um referente fazendo uso de formas diferentes de se interpretar esse referente, em função do direcionamento argumentativo que o produtor queira dar ao seu texto. Para tanto, recorremos a exemplificações no quadro para destacar determinados fenômenos referenciais.

Vale salientar que o procedimento didático-pedagógico adotado por nós na pesquisa, privilegia o texto como objeto de ensino, por isso consideramos a leitura e a interpretação efetiva dos textos, atividades necessárias aos estudos gramaticais; nessa perspectiva, não nos preocupamos em passar para os nossos alunos termos técnicos e metalinguística com suas regras gramaticais, pois “na operação com a língua lidamos mais do que com um simples uso de regras [...], todos temos uma competência textual discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente” (MARCUSCHI, 2008, p.81). Assim, buscamos com as atividades epilinguísticas, aqui apresentadas, levar os alunos a repensar as condições de textualidade de seu texto, melhorando, conseqüentemente, sua produção de sentido.

Concluído esse momento de discussão, bastante importante para as aulas posteriores, encerramos o encontro.

## **5º momento**

No quinto encontro, dispusemos de duas aulas de 45 minutos para executar as atividades traçadas no plano de aula registrado no Apêndice H. Dedicamo-nos a discutir, especificamente, a importância das estratégias anafóricas para a construção de sentidos do texto.

Para concretizarmos esse encontro, distribuímos aos alunos, de forma impressa, a atividade registrada no Apêndice I. Pedimos aos alunos que, em duplas, lessem e tentassem responder as questões; todavia, lemos o texto que introduz tais questões, pois queríamos que a

partir da leitura do texto, eles já fossem percebendo quão estranho pode soar um texto que apresenta uma repetição exaustiva de um mesmo referente.

O texto “Presidente adia entrevista, por causa de assédio de jornalistas”, é um trecho de uma notícia e foi escolhido pela sua semelhança, quanto ao uso das estratégias de referenciação, com os textos produzidos por muitos dos alunos. É um texto que revela o nível baixo do seu produtor quanto à progressão textual referencial, ao limitar-se a uma remissão feita pela mesma palavra ou pelo uso de pronome pessoal. Recordamos junto aos alunos a anáfora correferencial ou anáfora direta, salientando que são expressões que retomam referentes já apresentados no texto por outras expressões, acrescentando agora a informação de que podem realizar-se por estruturas linguísticas diversas, como: *pronomes*, *novo sintagma nominal* ou *repetição de um item lexical* ou *pronominal*.

Levamos o aluno a perceber, nesse contexto, que a elipse de sucessão de sujeito e outras expressões poderiam ter sido utilizadas para retomar o referente e melhorar a clareza e progressão do texto.

Continuando a discussão, explicamos que muitos textos, a exemplo do que eles tinham em mãos, são marcados por repetições desnecessárias, que, além de comprometer o sentido e a progressão do texto, tornando-o cansativo, podem, ainda, gerar dúvidas quanto ao elemento que está sendo retomado. Destacamos, porém, na nossa explanação oral, que alguns escritores fazem uso da repetição de forma intencional em função do propósito comunicativo do texto. Como exemplo dessa ocorrência, apresentamos-lhes através de cópias e constante do Anexo D, o texto “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

Ressaltamos, também, na questão de n.º 5 da atividade proposta para esse encontro, que a palavra repetida no texto poderia ser substituída por outras, sem alterar o seu sentido, e pedimos que eles assim procedessem. No momento de reescrever o texto fazendo tais substituições, transmitimos aos alunos a informação de que a palavra “Presidente”, repetida no texto, referia-se a Luiz Inácio Lula da Silva, que era Presidente à época da notícia. Pelo fato de o contexto político que atravessámos ser um momento pós-eleições, quando Lula se encontrava preso e sua prisão dividia opiniões, os alunos recategorizaram o referente Lula por meio de expressões definidas diversas, mas que refletiam a imagem que cada um tinha do referente.

Nossa intenção, com essa atividade, foi levar os alunos a pensarem que quando precisamos nos comunicar, estamos frequentemente adaptando, elaborando, modulando o nosso dizer para atender a necessidades surgidas na interação, ou seja, estamos construindo e reconstruindo os referentes de forma contextualizada. Daí a importância de se trabalhar a gramática de forma contextualizada e reflexiva.

Dessa forma, essa atividade colaborou para reforçar o papel da linguagem – “o de apresentar uma realidade de acordo com os interesses específicos de cada situação” (CAVALCANTE, 2013, p. 119).

## **6º momento**

Neste sexto encontro, procuramos nos ater mais especificamente às *anáforas indiretas*, também nomeadas de *encapsuladoras*, e dispusemos de mais três aulas para realizar as atividades planejadas, conforme o plano de aula constante do Apêndice J.

Para iniciarmos as aulas desse encontro, entregamos a todos os alunos, de forma impressa, o texto presente e a atividade registrada no Anexo E. O texto escolhido é do gênero notícia e foi retirado da coleção “Português: a arte da palavra”, de Gabriela Rodella, Flávio Negro e João Campos (vol.1, p. 221, 2009), a partir do qual propomos questões que abordassem, especificamente, as *anáforas indiretas*.

Primeiro pedimos que a turma lesse o texto, atentando para os possíveis objetos de discurso categorizados; em seguida, solicitamos que os alunos tentassem responder as questões. Para essa etapa, permitimos que se reunissem em duplas.

Ressaltamos, no entanto, que após a leitura do texto pelos alunos sempre fazíamos a releitura, pois eles demonstravam dificuldades em interpretar os textos e os enunciados das questões; muitas vezes, durante a intervenção, fomos surpreendidos com a frase: “É pra fazer o que mesmo?” Com isso, sempre contextualizávamos os textos, esclarecíamos os enunciados das questões e direcionávamos a realização das atividades.

Seguindo a descrição desse encontro, procedemos à socialização das respostas com a leitura de cada enunciado, à escuta das respostas de diversos alunos, à discussão coletiva e à correção final. Apesar de tradicional, esse processo possibilitou-nos acompanhar o desempenho e o comprometimento dos alunos e perceber o quanto muitos deles apresentam falta de interesse e atenção às aulas.

Por meio da leitura do texto e da releitura de trechos, íamos apresentando-lhes as estratégias *anafóricas indiretas*, destacando que nessa estratégia um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de algum tipo de associação cognitiva ou discursiva. São representadas por expressões definidas, indefinidas ou pronominais, cujas interpretações se encontram ancoradas no contexto.

Destacamos que também sempre discutíamos o uso de determinada expressão e não de outra, levando os alunos a pensarem em outras possibilidades que poderiam ser utilizadas no

mesmo contexto, buscando sermos o mais didática possível no intuito de alcançarmos êxito no nosso trabalho de intervenção. Para discussões assim, recorriamos ao quadro para anotações de exemplos, a fim de reforçar o entendimento.

### **7º momento**

Neste último encontro, seguimos o planejamento apontado no Apêndice K; para tanto, utilizamos o espaço de duas aulas de 45 minutos cada, tempo necessário para que os alunos pudessem realizar a produção final, seguindo a proposta de “produção de texto final” constante do Apêndice L, reescrevendo seus primeiros textos, a partir do mesmo propósito comunicativo, mas agora com um olhar reflexivo sobre a referenciação, monitorando os textos, eliminando repetições desnecessárias e estabelecendo retomada de elementos por meio das estratégias de referenciação trabalhadas, trabalhando o sentido no desenvolvimento do texto.

Assim, essa atividade de reescrita possibilitou que os alunos revisassem o que haviam escrito na produção inicial, percebendo problemas não detectados antes, e que foram destacados, identificados e trabalhados durante as atividades propostas realizadas.

Inicialmente, fizemos uma breve revisão oral dos processos referenciais trabalhados nas atividades propostas e também reforçamos alguns aspectos relevantes quanto à estrutura organizacional básica de uma carta do leitor. Inúmeras vezes utilizamos a lousa para exemplificar algumas questões que surgiam.

Após esse momento de revisão com os alunos, devolvemos a eles suas produções iniciais realizadas no 3º encontro. Não fizemos nenhuma correção ou observação quanto aos problemas gramaticais detectados, pois não queríamos influenciar os resultados da pesquisa, maquiando-a de certa forma. Por isso, a orientação foi que reescrevessem seus textos evitando as repetições desnecessárias, utilizando, para tanto, algumas das estratégias de referenciação estudadas durante a intervenção, e atentando, também, para a estrutura organizacional básica de uma carta do leitor.

A atividade de reescrita requer uma leitura criteriosa do próprio texto, e os alunos, por sua vez, não demonstraram maturidade nesse quesito. Ao solicitarmos que fizessem um rascunho antes de passarem o texto para a folha padrão definitiva do *corpus*, percebemos que, após terminarem, muitos não releeram os textos e não se preocuparam em aprimorá-lo, sequer consultaram o dicionário disponibilizado a eles para consulta no caso de eventual dúvida quanto à escrita de determinada palavra.

Não podemos deixar de destacar que por inúmeras vezes, durante a intervenção, tivemos que pedir atenção dos alunos que se mostravam dispersos, o que se explica, talvez, pela intensidade das reflexões que envolviam a leitura e a escrita nas aulas, as quais não estão acostumados a realizar. Essa observação, infelizmente, comprova a atual conjuntura da realidade educacional no Brasil, de desvalorização da cultura escolar e dos atores que participam do processo educacional, refletindo negativamente no interesse do aluno em estudar.

Após a realização de tais atividades de intervenção, definiremos, então, na próxima seção, o *corpus* que servirá de análise definitiva desta pesquisa.

### **3.4 A delimitação do *corpus***

Inicialmente, tínhamos a previsão de delimitar o *corpus* do nosso trabalho em 18 (dezoito) textos, correspondentes ao número total de alunos que se dispuseram a participar da pesquisa. Dentre esses alunos, porém, 06 (seis) não participaram de todas as etapas de aplicação das atividades, restando, portanto, 12 (doze) alunos que participaram de todas as aulas e produziram tanto o texto inicial quanto o texto final.

Para diminuirmos essa quantidade de textos, utilizamos um outro critério de escolha: as seis versões iniciais e as seis versões finais, tanto dos alunos que já apresentam um bom nível de apropriação das estratégias referenciais quanto dos que apresentam um nível muito abaixo do que se espera para sua etapa de escolaridade. Dessa forma, nosso *corpus* de análise é constituído de 06 (seis) cartas do leitor, em duas versões: a primeira versão e a última, totalizando 12 (doze) textos.

No próximo capítulo, empenhamo-nos em analisar esse *corpus* à luz das concepções teóricas do estudo de aspectos gramaticais de forma reflexiva e contextualizada, que baseiam a presente pesquisa, bem como a elaboração de uma proposta de produção textual com reescrita e de outras atividades que foram desenvolvidas entre a produção textual e a sua reescrita ao longo da intervenção.

#### 4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TEXTOS INICIAIS E FINAIS DOS ALUNOS APÓS TRABALHO COM OS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo apresentamos, à luz dos aportes teóricos que orientam o nosso trabalho, uma análise comparativa entre as produções textuais iniciais e finais de cada sujeito da nossa pesquisa, determinado previamente nos procedimentos metodológicos. Para apresentarmos a análise e preservarmos a identidade dos nossos alunos participantes dessa pesquisa, os identificamos por nomes fictícios. Destacamos ainda que, pelo caráter comparativo do nosso processo de análise, transcrevemos nos quadros abaixo as produções iniciais e finais integralmente ou apenas trechos delas, dependendo do nosso interesse de análise.

Salientamos também que, ao fazermos as transcrições, mantivemos fielmente a escrita original dos alunos e, embora tenhamos detectado dificuldades relacionadas ao domínio de regras ortográficas, pontuação, regência e concordância, entre outras, nós examinamos apenas aquelas relacionadas ao uso de elementos referenciais, que interferem na construção de sentido para o texto.

Vale ressaltar que, em nossa análise, priorizamos as cadeias referenciais relacionadas aos referentes salientes (com algumas expressões referenciais correspondentes), devido à complexidade e demanda de tempo em analisar as cadeias referenciais de cada objeto de discurso presente nos textos dos alunos. Com isso, observamos se houve ou não avanços no que diz respeito ao uso dos aspectos de referenciação, nas cartas do leitor produzidas, no processo de intervenção.

Uma vez expostos e comentados os princípios norteadores desta etapa, passaremos à análise dos textos.

##### QUADRO 1 – Comparação dos textos inicial e final produzidos por Raul

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1	Adorei o título da reportagem	Adorei a reportagem “Bullying deixa
2	Bullying deixa marcas para a vida	marcas para a vida toda – até em quem
3	toda – até em quem não é a vítima.	não é a vítima,” pois hoje em dia é muito
4	Gostei muito porque hoje em dia é	comum acontecer isso nas escolas,
5	muito comum acontecer isso nas	acredito que é muito importante falar
6	escolas, acredito que é muito	sobre esse assunto nas escolas para que
7	importante falar sobre isso nas	os alunos que praticam bullying se dem
8	escolas para que os alunos que	conta da gravidade do que estão fazendo.
9	praticam se dem conta da gravidade	O bullying é algo muito sério e pode
10	dos seus atos, o bullying é algo muito	traumatizar as pessoas que sofreram essa

11	sério e podem traumatizar as pessoas	violência por toda vida e pode até levar a
12	que sofreram bullying pela vida toda	morte. Eu nunca pratiquei bullying, mas
13	e podem até levar a morte de uma	já sofri quando eu era menor. Isso
14	pessoa. Eu nunca pratiquei bullying	acontecia porque eu mim importava mais
15	mas já sofri. Quando eu era menor eu	com a opinião dos outros, mas hoje não
16	mim emportava mais com isso, mim	ligo mais com o que os outros falam.
17	enritava, hoje eu não ligo mais com a	Acredito que vocês deveria abordar mais
18	opinião dessas pessoas até porque	esse tipo de assunto que serve para
19	não sou eu que tenho que ter	conscientizar muita gente.
20	vergonha por sofrer bullying, as	
21	pessoas que fizeram bullying comigo	
22	que tenho que se envergonha de	
23	praticar bullying.	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Observando a versão inicial produzida pelo aluno, constatamos inicialmente que ele aproximou-se da estrutura composicional do gênero carta do leitor, embora tenha se esbarrado na dificuldade de monitorar e controlar os instrumentos linguísticos formais como pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal, acentuação e escolha das expressões referenciais para retomar os referentes do texto, em favor da progressão das informações durante a progressão textual. Nossa análise, todavia, se limitará aos aspectos relacionados a essa última problemática.

É possível perceber que nos dois textos a estratégia utilizada para a ativação dos referentes em 1ª menção, relativa à notícia, ou melhor, ao tema discutido nesta, é feita a partir do uso de uma expressão definida, “o *bullying*”. O emprego do artigo definido é índice de identificabilidade do referente; assim, o aluno quis demonstrar que o assunto discutido é de conhecimento mútuo e de saliência contextual.

Para a retomada desse referente, o aluno utilizou na primeira versão, como principal estratégia anafórica, a repetição lexical. Ele repete de forma exaustiva o termo *o bullying*, ao todo 7 vezes (linhas 2, 10, 12, 15, 20, 21 e 23), o que nos faz vislumbrar que o aluno não dispõe de um leque de possibilidades linguístico-discursivas para referir o objeto de discurso em questão.

Ao observarmos a versão final, percebemos que o aluno, demonstrando que não seria adequada a repetição excessiva do mesmo referente, ora opta por retirar partes do texto, como podemos perceber pela retirada do trecho presente entre as linhas 19 a 23, ora utiliza a anáfora indireta pelo uso do termo genérico “esse assunto” (linha 6), “esse tipo de assunto” (linha 18).

Ao utilizar a expressão “essa violência” (linha 11) para se referir ao termo *bullying*, o aluno recategoriza o referente fazendo uso de uma anáfora recategorizante. A recategorização

referencial é um elemento fundamental para a tessitura do texto, e é a partir dela que o locutor exprime seu ponto de vista, suas impressões sobre o referente.

Na versão inicial, o aluno utiliza uma estratégia anafórica indireta, também chamada de encapsulamento, ao empregar o pronome demonstrativo neutro “isso” (linhas 5 e 7), para encapsular (resumir/sumarizar) parte do conteúdo trazido pela notícia que serviu de motivação para a elaboração da carta do leitor. Nesse texto, o pronome “isso” assume um valor pejorativo, uma vez que o aluno se posiciona, desde então, de forma contrária ao *bullying*, elogiando a matéria por trazer um assunto tão pertinente. Essa pronominalização, no entanto, gerou uma certa ambiguidade, pela possibilidade de mais de um objeto a ser referenciado: o tema da notícia ou os vários casos de *bullying* relatados na matéria, sendo necessário fazer inferências mais complexas para compreender a associação com a âncora - *bullying*. A esse respeito, Marcuschi (2008) destaca que o exagero no uso de pronominalizações num texto leva a uma progressiva diminuição de informação e a dificuldade crescente de processamento cognitivo.

Na reescrita, todavia, percebemos a repetição do mesmo procedimento pelo aluno. Dessa forma, percebemos que é necessário trabalhar mais ainda esse procedimento, gerando uma maior consciência sobre o seu uso no texto.

Por essa breve análise dos dois textos do aluno Raul, percebemos uma pequena evolução no texto do aluno no que se refere à produção de sentido, por meio da referenciação. O aluno, embora de forma ainda muito tímida, conseguiu fazer uso de outras estratégias de referenciação, que não fosse apenas àquela por repetição lexical, como pudemos observar pelo uso das anáforas recategorizadoras na versão final. Tudo isso demonstra que conseguimos levá-los a repensar as condições de textualidade de seus textos, melhorando, conseqüentemente, sua produção de sentido e gerando um domínio maior dos recursos gramaticais de forma reflexiva e contextualizada.

Contudo, temos consciência de que a maturidade linguística é resultado de um processo natural e contínuo de aprendizagem, em que, por meio da vivência de diferentes experiências de leitura e escrita, os alunos conseguem avançar em relação ao domínio dos recursos formais, gramaticais, disponíveis na língua de forma reflexiva e conforme o gênero desenvolvido, transitando entre uma e outra de forma mais consciente.

Feita essas observações a respeito dos dois textos do aluno Raul (versão inicial e versão final) passamos à análise das duas versões textuais do próximo aluno que compõe nosso *corpus*.

**QUADRO 2** – Comparação dos textos inicial e final produzidos por Aline

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1	Revista Galileu, eu adorei a	Revista Galileu, eu adorei a reportagem
2	reportagem sobre bullying. Eu queria	“Bullying deixa marcas para a vida toda
3	dizer que quem pratica o bullying é	– até em quem não é a vítima,” publicada
4	uma pessoa sem escrúpulos por que	em fevereiro. Eu quero acrescentar que
5	quem é alvo dessa ação pode praticar	quem pratica o bullying é uma pessoa
6	ações sem pensar, como o suicídio, os	sem escrúpulo porque quem é alvo dessa
7	cortes, o afastamento dos amigos e	ação pode praticar ela sem pensar. Tais
8	dos familiares. Os alvos dessas ações	ações podem trazer danos desastrosos as
9	são as pessoas mais gordas um pouco	suas vítimas como o suicídio, os cortes, o
10	mais magros. Eu digo não ao bullying	afastamento dos amigos e dos familiares,
11	você também pode dizer não a isso!	etc. Os alvos dessas ações são as pessoas
12		mais gordas ou um pouco mais magras.
13		Eu já sofri bullying, mas nunca dei muita
14		importância pra nada que os outros
15		diziam. Eu sou única e me sinto bem do
16		jeito que sou. Esse tema precisa ser mais
17		discutido, pois como vimos, os casos de
18		bullying são muitos e frequentes.
19		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Pela leitura da primeira versão do texto da aluna, pudemos perceber que há um propósito comunicativo e uma orientação argumentativa no seu texto, mas os elementos linguísticos não foram explorados em favor de uma organização que favorecesse a leitura e a progressão de sentido mais efetiva.

Na primeira linha, a aluna introduz o primeiro referente por meio de uma ativação não-ancorada: “Revista Galileu”. O vocativo, no entanto, não se configura como o referente saliente no texto, a aluna logo o desativa, deixando-o em *stand-by*, e introduz um novo referente, de maneira ancorada (*bullying*) em favor da progressão textual e respeitando a proposta inicial da produção de texto (a carta deveria fazer um comentário da matéria publicada sobre *bullying*, podendo também opinar, agradecer, perguntar, reclamar, elogiar, criticar etc.).

A aluna, no entanto, demonstra dificuldade em manipular e escolher expressões referenciais para retomar o referente ativado “*bullying*” (linha 2). Em um primeiro momento, ela utiliza a anáfora por repetição, por meio da repetição idêntica da palavra “*bullying*” (linha 4) não acrescentando, assim, nenhuma característica ou informação nova ao referente ou exprimindo algum ponto de vista.

Posteriormente, na linha 6, numa tentativa de evitar a repetição viciosa do referente “*bullying*”, ela utiliza a anáfora indireta pela expressão genérica “dessas ações”, um nome genérico que demonstra mais uma vez sua limitação linguístico-discursiva em referir um referente, comprometendo o desenvolvimento do tema. A aluna parece não saber bem o que falar sobre o assunto, por isso faz usos das informações trazidas na reportagem para escrever seu texto, acrescentando, no entanto, algumas experiências pessoais sobre o assunto, como podemos perceber no trecho “os alvos dessas ações são as pessoas mais gordas e um pouco mais magra” (linhas 10 e 11).

No final do texto (linha 13), há um encapsulamento por meio do uso do pronome demonstrativo “isso”, como forma de retomar de maneira resumida o conjunto de fatos associados ao *bullying*.

Na reescrita do texto, pudemos perceber alguns avanços no tocante à escrita da aluna. Ela escreveu um pouco mais, o que nos fez pensar que se sentia mais solta para escrever após as aulas da intervenção, chegando a relatar, inclusive, uma experiência pessoal como vítima do *bullying*. Todavia, com o aumento do texto, percebemos ainda um maior uso de estratégias básicas de referenciação, a estratégia de repetição lexical, sobretudo do pronome “eu” (linhas 1, 5, 15 e 18). Se considerarmos que a repetição lexical pode nos revelar algo, outros sentidos, diríamos que a escolha da aluna seria uma forma de autoafirmação.

Constatamos, ainda, a presença da expressão referencial “esse tema” (linha 17), para referir anaforicamente o referente *bullying*. Mais adiante, na linha 18, por meio de anáfora direta por repetição, há também uma remissão ao referente em foco.

Resumidamente, diríamos que na versão final a aluna buscou estratégias de designação alternativas, demonstrando uma compreensão das atividades realizadas na intervenção, mas não conseguiu avançar quanto à estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência. Isso se explica pela sua limitação em dominar os instrumentais linguísticos formais da superfície textual. Sabemos que esse processo de referenciação é complexo, e que com mais práticas o aluno pode ir ampliando o seu domínio no que se refere a esse recurso gramatical e textual.

Terminada a análise dos textos da aluna Aline, partiremos agora para a avaliação dos textos da aluna Ana.

**QUADRO 3** – Comparação dos textos inicial e final produzidos por Ana

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1	Revista Galileu, eu gostei da	Revista Galileu,
2	reportagem porque tem pessoas que é	Eu gostei muito da reportagem sobre
3	vítima mas não falam com os	bullying publicada no mês de fevereiro
4	familiares porque tem medo ou	pela importância do assunto. Com essa
5	vergonha.	reportagem as vítimas se sentiram
6	mas podia melhorar incentiva os	encorajados a falar sobre o assunto, pois
7	familiares a ajudarem, como	muitas vezes seus familiares pensam que
8	incentiva a se gostar do jeito que ele	é frescura e outras coisas e por isso
9	é, se o caso é verbal ou social é	muitas vítimas não falam com vergonha.
10	recomendado o psicólogo para se	Eu queria ver uma matéria sobre esse
11	cuidar antes que aconteça algo pior	mesmo assunto, porém dizendo como
12		deve agir os familiares das vítimas do
13		bullying.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Comparando as produções inicial e final da aluna, percebemos uma melhoria bastante significativa em relação aos usos das estratégias de referenciação e, conseqüentemente, ao uso da coesão e da coerência, uma vez que a função das expressões referenciais, no entrelaçamento do texto, não é apenas referir, mas colaborar na construção dos sentidos.

Na versão inicial, além dos vários problemas ortográficos e sintáticos evidenciados, observamos que a falta de articulação perpassa todo o texto, gerando a incoerência de ideias a ponto de não poder ser designado um texto coerente, demonstrando um limitado domínio dos aspectos formais da língua, responsáveis pela sequenciação dos enunciados. Todavia, à luz dos novos estudos sobre a referenciação que nos dão outra visão de textualização e porque conhecemos, enquanto interlocutora, o propósito comunicativo do texto, ou seja, o contexto de produção textual, conseguimos atribuir sentido ao mesmo.

Ao leitor comum, porém, esse texto inicial seria um exemplo do que se costuma chamar de texto caótico, no que se refere à coesão referencial e, por isso, de construções tidas como gramaticalmente incorretas.

Logo no início da nossa análise, percebemos um problema de referenciação em “eu gostei da reportagem porque tem pessoas que é vítima” (da linha 1 a 3). O referente do termo “vítima” não pode ser identificado pela via de expressões correferentes “dentro do texto”, pois a aluna, ao se limitar em dizer ter gostado da reportagem, não especificando-a, gera uma lacuna de sentido no discurso, desorientando o leitor.

Já na versão final, ela reestruturou o enunciado especificando a reportagem, anulando assim qualquer dificuldade em identificar o referente do termo “vítima” (linha 5) e melhorando a fluidez e o sentido do texto.

Voltando ao texto inicial, observamos, no trecho “mas não falam com os familiares porque tem medo ou vergonha” (linhas 3 a 5), que a aluna faz uma remissão ao referente impresso “vítimas”, através do uso anafórico por elipse do termo “falam”. Além disso, a aluna não traz para o enunciado do que se fala, ou seja, não está completo o enunciado, que poderia ter ainda um referente: “mas não falam” disse “com os familiares”. Essa ausência de referente é muito comum na oralidade. Na reescrita, a elipse em “falam” também é verificada em referência a “vítima”, apesar de a aluna ter podido referir a palavra “vítima” pelo uso do pronome “delas”, deixando com isso o seu texto mais fluente.

A princípio, ao usar o termo anafórico “podia” (linha 6), presente na passagem “mas podia melhorar e incentivar os familiares a ajudar, como incentivava a se gostar do jeito que ele é”, a aluna o faz no intuito, talvez, de sugerir que a revista apresente uma reportagem sobre como os familiares poderiam ajudar seus entes queridos a superar os danos causados pelo *bullying*; no entanto, ela não consegue articular bem as ideias nesse sentido, não utilizando recursos linguísticos adequados, ou seja, elementos da gramática disponíveis para nomear o referente no contexto e, assim, somente nos voltando para o contexto sabemos que se trata do referente “Revista Galileu”, evocado no início do texto. Ao escrever a versão final, porém, ela transforma esse trecho em uma sugestão de fato, que aparece no finalzinho do texto, melhor escrito do ponto de vista gramatical.

Observamos, ainda, no texto inicial, que a aluna faz uso de uma pronominalização, ao empregar o pronome “ele” (linha 8) para referir anaforicamente o ente querido que está precisando de ajuda para superar o *bullying*, mas esse entendimento, mais uma vez, se dá com base no contexto, não sendo possível ser encontrado pelo cotexto.

Ainda sobre o texto inicial destacamos que os termos “ajudares” (linha 7) e “incentiva” (linha 8), também não apresentam referentes expressos no texto. No primeiro caso, acreditamos, a partir do uso da terminação “es” no final da palavra, que a aluna até tentou utilizar um pronome oblíquo para referir o sujeito, mas não foi feliz na conclusão, incorrendo em um “erro” ortográfico.

Por fim, na sua produção inicial, ela usa o termo genérico “o caso” (linha 9) para fazer remissão, de forma sumarizada, aos problemas causados pelo *bullying*, que seria mais um referente não explícito no texto, mas recuperável pelo contexto.

Com a análise comparativa das duas versões do texto produzidas pela aluna, pudemos constatar a relevância do processo da referenciação para a produção e compreensão de textos.

**QUADRO 4** – Comparação dos textos inicial e final produzidos por João

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1	Revista Galileu, eu gostei muito	A Revista Galileu
2	dessa reportagem bullying deixa	Gostaria de parabenizá-la pela excelente
3	marcas para vida toda – até em quem	reportagem sobre bullying publicada no
4	não é a vítima. Por que pra quem	mês de fevereiro.
5	sofria ou sofre bullying é muito	Eu sou como uma dessas pessoas
6	desagradaveu. Eu sou uma dessas	trazidas pela matéria que já sofri bullying
7	pessoas que sofrem bullying algumas	mas sempre levei na brincadeira nunca
8	pessoas não aguenta sofrer bullying e	me importei é isso que todos que sofrem
9	acaba se suicidando. Eu dou um	bullying devem fazer. Um dia essas
10	conselho pra essas pessoas que	pessoas vão perceber o mal que estão
11	sofrem bullying, fassam igual a eu	fazendo. Assim aconselho a todos ate
12	essas pessoas que te botam apelidos	quem não sofre ajuda a quem sofri por
13	de mal gosto não liguem para isso,	esse mal. Eu queria ver uma matéria
14	leve tudo na brincadeira. Por isso um	sobre esse mesmo assunto, porém
15	dia eles vão se tocar que isso que ele	dizendo como deve agir os familiares das
16	fez pra você um dia ira acontecer pra	vitimas do bullying.
17	ele também e você não dê as costas	
18	pra ele ajude ele a supera o bullying	
19	como você superou, se não superou	
20	isso, vocês podem se ajuda a superar	
21	juntos o bullying.	
22		

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

No âmbito do nosso objeto de estudo, detectamos, inicialmente, a prevalência de algumas estratégias de referenciação, que poderiam ter sido substituídas por outras em favor da clareza e progressão de ideias.

Assim, na versão inicial, observamos que o locutor é referenciado por pronominalização: “*Eu* gostei muito dessa reportagem” (linha 1); já na versão final foi utilizada a elipse com esse mesmo propósito. Também foi constatado que o aluno usa a expressão nominal seguida de determinante demonstrativo (pronomes demonstrativos) para referir um referente ainda não expresso no texto - o assunto abordado na reportagem que serviu de motivação para a produção inicial, como podemos observar em: “Eu gostei muito dessa reportagem bullying deixa marcas para vida toda – até em quem não é a vítima (linhas 1 a 4). Tal construção é muito comum na oralidade. Na escrita, no entanto, seu uso apenas se justifica

se a intenção do locutor for causar suspense ao seu interlocutor quanto ao assunto abordado, o que não é o caso do gênero em questão.

Já na versão final, o aluno reestrutura o enunciado retirando a catáfora e deixando o enunciado mais enxuto e objetivo, servindo-se de uma gramática mais da escrita, indício de que o aluno tem consciência dessa gramática e tenta pô-la em prática no seu texto: “Gostaria de parabenizá-la pela excelente reportagem sobre bullying publicada no mês de fevereiro” (linhas 1 a 4).

Em “porque pra quem sofria ou sofre bullying é muito desagradaveu” (linhas 4 a 6), o aluno quis justificar o elogio dado à reportagem, no início do seu texto, pelo tema que abordou; no entanto, não conseguiu atender a esse propósito, deixando a frase inconclusa, sem que o leitor saiba ao que ou a quem se refere o locutor ao utilizar a palavra “desagradaveu”, fato que configura um problema de coesão referencial, ficando evidente sua falta de conhecimento da funcionalidade dos processos de referenciação. Na reescrita, porém, esse problema em articular as ideias também foi sanado quando o aluno resolveu reestruturar o enunciado.

Na versão inicial, ao observarmos as cadeias delineadas a partir da introdução do objeto de discurso “bullying” (linha 5), percebemos que o aluno o refere anaforicamente, por meio da repetição lexical, inúmeras vezes (linhas 7,9,11,19 e 22) demonstrando não dominar outra estratégia ou possuir um repertório lexical limitado.

O uso de outras formas de referir, como a anáfora encapsuladora e a recategorização, poderiam ter sido utilizadas pelo aluno na tentativa de diminuir a repetição da mesma palavra e acrescentar relações de sentido para expansão da informação.

Essa alternativa, no entanto, é usada pelo aluno na versão final. O objeto “bullying” é recategorizado duas vezes, pelo adjetivo “mal” (linhas 11 e 13), quando o locutor consegue imprimir no texto sua impressão sobre o assunto. Percebemos também nessa versão o uso de elipse para retomar o pronome “eu”, em: “[...] levei na brincadeira” (linha 7).

No seguinte trecho da versão inicial, “eu dou um conselho pra essas pessoas que sofrem bullying fassam igual a eu essas pessoas que te botam apelidos de mal gosto não liguem para isso, leve tudo na brincadeira”, percebemos, além do uso descabido do pronome pessoal “eu”, em vez do “mim”, que a frase “igual a essas pessoas que te botam apelidos de mal gosto”, encontra-se deslocada sintaticamente; o aluno, como que guiado pelo fluxo da sua consciência, escreve tal como fala, tornando o texto confuso.

Ainda nesse trecho, o aluno utiliza anaforicamente o pronome “isso” para encapsular o conselho que dá as pessoas que sofrem bullying, ou seja, para sumarizar a frase anteriormente apresentada: “[...] eu dou um conselho pra essas pessoas que sofrem bullying fassam igual a eu

[...] não liguem para isso”. Com esse mesmo propósito é utilizado o pronome indefinido “tudo” (linha 14).

O uso do pronome pessoal “ele” é reiterado várias vezes para referir anaforicamente o referente “as pessoas que te botam apelidos de mal gosto”. Essa pronominalização viciosa é recorrente na produção escrita dos nossos alunos e, nesse caso, poderia ter sido evitada pelo uso da elipse. A elipse em sucessão de sujeito, apesar de não acrescentar aspectos semânticos, poderia ser mais utilizada, nesse caso, pra não sobrecarregar o texto de elementos pronominais. Ainda poderia ter sido utilizada, em substituição do “ele” (linha 21), o pronome oblíquo *o*.

Em resumo, poderíamos dizer que toda a estrutura e compreensão da produção textual são comprometidas pela forma indevida de usar os processos referenciais em favor do sentido do texto. No entanto, como verificamos nos textos da aluna Ana, quadro 3, o aluno João também apresentou uma significativa evolução no que concerne à estruturação adequada das cadeias referenciais no texto em favor da clareza e progressão de ideias.

Em seguida, analisaremos as duas versões do texto produzido pela aluna Raquel, próxima amostra da nossa pesquisa.

#### QUADRO 5 – Comparação dos textos inicial e final produzidos por Raquel

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1	Eu li a matéria da Revista Galileu e	Revista Galileu, eu li a matéria de capa
2	amei. Pois fala de um assunto que	da revista publicada em fevereiro de
3	está sendo vivido e muito falado nos	2018 e amei. Pois fala de um assunto que
4	dias atuais “o bullying”. Eu mesma já	está sendo muito vivido pelos jovens nos
5	passsei por isso, já sofri bullying.	dias atuais “bullying”. Eu mesma já sofri
6	Tanto na escola, como na rua, pelo	Bullying e ainda sofro atualmente.
7	fato de ser magra já fui chamada de	Pra muitas pessoas, são apenas
8	várias coisas: “vara pau”, “Olívia	brincadeiras de criança
9	palito”... Não é brincadeira de	Na minha opinião, o bullying é um
10	criança, são palavras ofensivas e	assunto muito importante e deveria ser
11	quem as ouve, jamais esquece.	mais falado por alunos e professores.
12	Na minha opinião, o bullying é um	
13	assunto muito importante e deveria	
14	ser mais discutido por alunos e	
15	professores.	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Pela primeira leitura da versão inicial do texto da aluna, já percebemos que ela consegue utilizar diversas estratégias de referenciação, atendendo ao propósito comunicativo e atribuindo sentido ao texto.

No primeiro momento, é possível perceber que a aluna, cataforicamente, utiliza a expressão referencial “um assunto que está sendo vivido e muito falado” (linhas 2 a 4), por meio de um encapsulamento do tema abordado e posteriormente apresentado – o *bullying* (linha 6). Com essa estratégia de antecipação e sumarização do referente, ela consegue, além de chamar a atenção do leitor para o assunto a ser apresentado na sequência (o referente), ainda causar um certo suspense e curiosidade ao leitor.

Ao referir o termo “*bullying*”, a aluna faz uso de várias estratégias de referenciação. Primeiro, usa o pronome demonstrativo “isso” (linha 5) para encapsular tal referente e todas as ações cruéis a ele associadas. Na linha 6, por sua vez, numa segunda referência, utiliza a repetição lexical idêntica para referir o *bullying*. Nessa circunstância, a repetição funciona como a melhor estratégia a ser utilizada, evitando a ambiguidade quanto ao referente do termo “isso”, utilizado anteriormente, para o encapsulamento do referente.

As atitudes associadas ao *bullying* são recategorizadas pela aluna através de expressões nominais do tipo: “não é brincadeira de criança” (linha 9 e 10), “são palavras ofensivas” (linha 10), o que garante ao texto progressão e fluidez.

Na linha 10, a aluna utiliza o pronome “as” para referir a expressão anterior “palavras ofensivas”, possibilitando, dessa forma, resgatar o que já foi dito de modo sintético e permitindo a sequência do texto. Com o uso da pronominalização, nesse caso, podemos observar que acontece a dinamização da leitura, visto que se torna possível trazer ao foco novamente informações anteriores, sem a necessidade de repetição da mesma palavra.

O *bullying* é recategorizado, ainda, como “um assunto muito importante” (linha 12 e 13). Com essa estratégia, a aluna demonstra ter conhecimento do assunto abordado pela reportagem, conseguindo, inclusive, colocar no seu texto, de maneira clara, suas impressões e opiniões sobre o mesmo. Por fim, ela recorre à elipse em “deveria” (linha 13), com o propósito de fazer remissão ao referente saliente “*bullying*”.

Ao compararmos as duas versões, pudemos perceber que já na primeira escrita a aluna usa bem o material linguístico que tem a sua disposição e procede às escolhas significativas para representar um objeto, de modo condizente ao propósito comunicativo que pretende alcançar.

Em sua versão final, a aluna mantém basicamente a mesma composição inicial, mas com algumas alterações. Na última versão, ela resolve retirar o pronome demonstrativo “isso”, encapsulador do termo “*bullying*”, apontando de forma direta, através da repetição lexical, o referente. Na sua segunda versão, surge um problema de ambiguidade: não se consegue

identificar no cotexto o referente da sequência “pra muitas pessoas são apenas brincadeiras de crianças[...] são palavras ofensivas [...]”.

**QUADRO 6** – Comparação dos textos inicial e final produzidos por Marcela

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1	Eu gostei da reportagem achei	Gostei muito da reportagem bullying
2	interessante o assunto, pode ajudar	deixa marcas para a vida toda – até em
3	várias pessoas a refletir o assunto,	quem não é a vítima.” Achei interessante
4	mostra o quanto sofre a pessoa que	o assunto, pois pode ajudar várias
5	está sendo atingida, como dito na	pessoas a refletir e até mesmo discutir
6	matéria, as vezes muitas sofrem	sobre o assunto, mostra o quanto sofre a
7	caladas e não tem a segurança de	pessoa que está sendo atingida, como dito
8	desabafar. Eu conheço uma pessoa	na matéria, as vezes muitas vítimas
9	que sofreu bullying e ficou calada se	sofrem caladas e não tem a segurança de
10	fechou para tudo e eu sofri em ver	conversar com por medo.
11	aquilo e não ter ajudado e hoje ela	Eu conheço uma pessoa que sofreu
12	ainda sofre e chora só de ouvir falar o	bullying e ficou calada, se fechou para
13	nome “bullying” e isso me machuca	tudo e eu sofri em ver o sofrimento que
14	pois zuaram ela demais e ela ficou	ela passou e não ter ajudado. Hoje em dia
15	calada. Nunca chegaram a bater nela,	ela ainda sofre e chora só de ouvir falar o
16	mas aquelas palavras pareciam uma	nome “bullying” e ainda me machuca
17	surra. Em minha opinião todas as	pois ela sofre muito quando lembra.
18	escolas deveriam ter palestras e	Nunca chegaram a bater nela, mas
19	desabafos para essas pessoas que	aquelas palavras pareciam uma surra.
20	sofrem caladas.	Todas as escolas deveriam ter palestras e
21		desabafos para essas pessoas que sofrem
22		caladas.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Ao analisarmos a versão inicial produzida pela aluna, constatamos que na estruturação das cadeias do texto manifestam-se operações referenciais confusas, que comprometem a coesão e fluidez da produção textual.

Assim, percebemos que a aluna usa o termo genérico “o assunto” para referir o tema da reportagem – *bullying*; no entanto, ela não o menciona anteriormente, o que nos faz recorrer ao contexto a fim de atribuir sentido ao enunciado. Na linha 3 a aluna repete a mesma expressão, para mais uma vez referir o tema abordado e ainda não citado cotextualmente. Apenas na linha 9, introduz o referente saliente “*bullying*”, voltando a referi-lo apenas na linha 11, através de um encapsulamento por meio do pronome *aquilo*.

A aluna utiliza anaforicamente o pronome *isso*, para referir todo o sofrimento pelo qual passa e continua passando uma pessoa a quem conhece e cuja experiência relata no texto; com

isso, podemos dizer que o pronome encapsula a porção textual precedente “ela ainda sofre e chora só de ouvir falar o nome bullying” (linhas 12 e 13), não acrescentando nenhum valor semântico, mas garantindo uma maior fluidez ao texto.

Observamos, ainda, que a aluna introduz o referente “uma pessoa” (linha 8) e para referi-lo utiliza reiteradamente o pronome *ela* (linhas 11,14,15), demonstrando não dominar outra estratégia de referenciação. Na linha 16, a referência se dá por meio do pronome “nela”.

Na linha 6, temos “muitas sofrem caladas” para referir as pessoas atingidas pelo *bullying*, uma elipse expressa pela forma verbal “sofrem”, configurando uma boa estratégia de retomada de referente nessa circunstância.

Em um determinado momento do texto, mais precisamente na linha 16, a aluna usa a expressão seguida de pronome demonstrativo “aquelas palavras” de forma inadequada, haja vista o fato de ela não ter introduzido no texto um referente para determinada expressão referencial.

No final do texto inicial, percebemos que ela retoma o referente “pessoas que sofrem caladas e não tem a segurança de desabafar”, por meio da repetição lexical, quando poderia ter recategorizado esse referente, trazendo para o seu texto mais informações sobre o assunto e mostrando a avaliação que faz sobre o mesmo.

Fica claro que a aluna não conseguiu estruturar adequadamente as cadeias no texto, a repetição de palavras e o uso reiterado de pronomes impediram a clareza e a progressão de ideias.

Se observarmos a forma como ela procede na versão final, percebemos uma significativa mudança de estruturação das ideias, especificamente na parte introdutória do texto, sem deixar de usar os argumentos apresentados na primeira versão.

Na versão final, a aluna reestrutura o início do texto, já especificando a reportagem a que se referem os enunciados posteriores, eliminando, assim, qualquer dúvida quanto ao termo referido “*bullying*”.

Já em relação ao problema do uso excessivo do pronome “ela” (linhas 14, 15,17 e 18), a aluna não utiliza uma estratégia alternativa para evitar tais repetições, assim como também não se empenha em melhorar o restante do seu texto, reescrevendo-o apenas na versão final.

Terminada essas análises, pudemos perceber o quanto um trabalho de ensino pautado na gramática contextualizada e reflexiva, a partir dos gêneros textuais, pode contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pois, ainda que de forma sutil, observamos avanços consideráveis nas produções finais dos alunos.

Entretanto, somos conscientes que as 17 horas/aula dedicadas à intervenção não garantirão ao aluno plenos conhecimentos de domínio da língua, pois a maturidade linguística é resultado de um processo natural e contínuo de aprendizagem, em que, por meio das diversas experiências de leitura e escrita vivenciadas, os alunos vão avançando em relação à apropriação dos mecanismos formais da modalidade oral e escrita da língua, transitando entre uma e outra de forma mais consciente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, centramos o foco no ensino de estratégias de referenciação a partir da produção textual de cartas do leitor pelos alunos, sob a perspectiva da gramática reflexiva e contextualizada. Para tanto, nos servimos das contribuições da Linguística do Texto.

Trabalhar com a gramática a partir do texto do aluno é trabalhar com algo não determinado, com algo novo; é trabalhar a partir do conhecimento do aluno. Quanto mais perto da língua do aluno, da investigação do seu texto, maior será a intervenção no seu aprendizado.

Por meio do exercício de uma visão gramatical reflexiva e contextualizada, defendendo o uso do texto, buscamos alcançar o nosso objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do educando, observando, no curso dos textos desses aprendizes, funções das categorias gramaticais; no caso, por meio da referenciação, na produção do sentido, bem como observando que o estudo dos elementos gramaticais não pode ser desprezado dos sentidos e das aspirações da criação do texto, um dos objetivos do ensino da língua.

Ao realizar este trabalho, buscávamos respostas para muitos dos questionamentos que fazíamos enquanto professora de Língua Portuguesa, sobre a melhor forma, ou melhor, a maneira mais eficaz de abordar conteúdos gramaticais nas aulas. Confessamos que esse foi um grande desafio, pois a formação profissional que temos leva-nos a uma prática tradicional, apesar de sempre acreditarmos estar trabalhando com a gramática contextualizada e reflexiva, ao tomar o texto como “suporte” para exercícios de reconhecimento e/ou classificação gramatical. Foi preciso mudar significativamente a nossa prática pedagógica, redimensionando o ensino de língua que adotávamos.

Nesse tipo de prática tradicional, adotada atualmente por muitos professores de Língua Portuguesa, dificilmente se consideram a leitura e a interpretação dos sentidos do texto atividades necessárias aos estudos gramaticais e sempre há na organização dos conteúdos de Língua Portuguesa uma divisão entre a leitura, a compreensão textual e o ensino da gramática, que se faz contextualizado, em textos, embora não sejam tomados como unidades de sentido ou como objeto de ensino. A chamada contextualização, nesse caso, é compreendida apenas como suporte contextual em que os elementos gramaticais foram empregados, sem que se estabeleça uma relação entre as indicações de sentido feitas por esses elementos e o sentido geral do texto. Por isso, os alunos não conseguem desenvolver a competência comunicativa de escrita, chegando ao final do Ensino Fundamental mal sabendo ler e escrever textos mais simples, como tem constatado os mecanismos de avaliação nacional.

No entanto, o levantamento teórico que fizemos a partir das aulas do Mestrado Profissional em Letras nos despertou para a compreensão de que as regras gramaticais são construídas por meio da reflexão em situações significativas de uso da língua. Ao ensinar a língua devemos nos importar, sobretudo, com a construção do sentido ou dos sentidos do texto, observando como certas escolhas lexicais, feitas dentro do leque de possibilidades de que dispõe a língua e o estilo pessoal, participam da construção do sentido desses textos.

Gostaria de ressaltar a importância do PROFLETRAS para a nossa formação docente e, conseqüentemente, para a realização deste trabalho. Através de professores comprometidos e conscientes do grandioso papel que é o de educar, este Programa de Pós-Graduação nos possibilitou retomar a vida acadêmica de descobertas e novos saberes para o ensino da língua, nos fazendo redimensionar a nossa prática docente, a partir de reflexões sobre o uso e processamento da língua e seu ensino; despertou em nós a vontade de pesquisar e estudar, nos tornando professores-pesquisadores ainda mais comprometidos com a nobre tarefa de ensinar.

O trabalho com os processos de referenciação, a partir dos pressupostos da gramática contextualizada e reflexiva por meio de atividades elaboradas, está em consonância com a proposta do Mestrado Profissional em Letras, de ressignificação do ensino de língua. e se apresentou como uma possibilidade de inovação no ensino gramatical, ao levar o aluno a voltar o seu olhar para os elementos gramaticais que colaboram com a tessitura do texto e para a construção do discurso.

Assim, em conformidade com os objetivos traçados anteriormente, de contribuir com o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa da escrita do aluno, pudemos verificar, por meio das análises comparativas dos textos iniciais e finais dos alunos, que obtivemos êxito em nossa proposta, pois os alunos, de forma geral, passaram a monitorar seu texto, refletindo sobre sua escrita, utilizando a língua de forma mais consciente, compreendendo, assim, que suas escolhas lexicais interferem no sentido do seu texto, mesmo sendo ainda necessário mais atividades semelhantes a realizada neste trabalho, no sentido de ampliar a maturidade linguística do aluno. Entretanto, por meio da intervenção realizada, percebemos que o aluno conseguiu refletir e desenvolver sua escrita de forma um pouco mais consciente, algo importante para a sua formação e atuação cidadã.

Dessa forma, podemos concluir que o nosso trabalho se mostra relevante para o ensino da língua, ao demonstrar como fazer do processo de ensino-aprendizagem da gramática reflexiva e contextualizada um poderoso aliado para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa da escrita do aluno, ambas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa como objetivo principal do ensino de língua materna.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 225-234.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3versao.revista.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

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

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** (volume 8) 9ª ed. reformulada. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

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

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biase; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos e parâmetros**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Zélia Xavier dos. **Referenciação anafórica:** um estudo de produções textuais no Ensino Fundamental. 2006. 110 f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada, literatura comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Prática de análise linguística sem ensino de gramática?** p. 299-318. *In:* Gelne 40 anos. São Paulo: Blucher, 2017.

# **A N E X O S**

## ANEXO A – Texto aplicado no 1º encontro



http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/meuolhar/2014/02/1408399-para-leitor-nao-ha-motivo-para-impedir-uso-

Painel do Leitor  
PRIMEIRA PÁGINA | PODCAST | FALE CONOSCO  
06/02/2014 14h55

**meu olhar**

Oliver Abreu Küffner  
de Munique (Alemanha)

**Para leitor, não há motivo para impedir uso de bermuda no trabalho**

Vi uma reportagem nessa semana sobre um cidadão que foi trabalhar de saia no Rio de Janeiro porque no trabalho dele não é permitido para homens o uso de bermuda, e ele não estava mais aguentando o calor no escritório.

Quando estive no Brasil, em março de 2013, fiz uma visita à usina de Itaipu. Durante a visita, o guia por diversas vezes reclamou do calor intenso e do fato de estar usando calças. Entretanto, o trabalho dele consistia em entrar e sair de um ônibus. Não consegui ver um bom motivo pelo qual ele não poderia usar bermudas.

Ao final do tour, o abordei e perguntei qual a razão de ele não poder trabalhar de bermuda. Ele disse não saber. Não satisfeito com a resposta, resolvi tentar ajudá-lo. Após nossa conversa preenchi o formulário com o *feedback* do tour e expus minha opinião sobre o assunto.

O fato de a maioria das empresas brasileiras obrigar os funcionários a usar calça é no mínimo ilógico. Somos um país tropical que importou os costumes de vestimenta oriundos de países europeus, de clima temperado. Não consigo pensar em algum motivo que não a importação de costumes.

Como seria bom se mais empresários brasileiros tivessem a coragem de começar a mudar esse panorama e desenvolver uma cultura "made in Brazil". Só vejo benefícios nisso:

- 1) É mais confortável para os funcionários, que não têm que assar quando estão em trânsito (trajeto casa-trabalho, ou qualquer caminho que seja).
- 2) É mais barato para as empresas, pois poderiam ajustar os equipamentos de ar condicionado cerca de 2°C ou 3°C mais quente. Para um prédio grande, isso é uma economia de algumas centenas ou milhares de reais por mês.
- 3) É melhor para a sociedade, pois o consumo de energia com equipamentos de ar condicionado é reduzido.

Lembrando que não usar calça não significa andar esculhambado. É muito possível usar bermuda e camisa e estar alinhado. Só requer um pouco de boa vontade das empresas em escrever manuais de conduta.

Apoio essa ideia, mesmo não morando mais no Brasil.

\*

PS – Na época, recebi um e-mail da gerência de Itaipu, dizendo que eles iriam encaminhar minha sugestão. Alguém foi para lá ultimamente e sabe se os guias já estão de bermuda?

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/meuolhar/2014/02/1408399-para-leitor-nao-ha-motivo-para-impedir-uso-de-bermuda-no-trabalho.shtml>. Acesso em: 10/6/2014.)

John Chapple/Flex Features/Glow Images

BIS

## ANEXO B – Texto aplicado no 1º encontro

## Proibido de trabalhar de bermuda no Rio, homem vai de saia e é hit na web

Segundo ele, funcionária passou mal por conta do calor 'desumano'. 'Não é palhaçada, é uma forma de questionar', disse André Amaral.

**Gabriel Barreira**

Do G1 Rio



O Rio vive um dos inícios de ano mais quentes das últimas décadas, e os cariocas que não trabalham em ambientes com ar condicionado sofrem. É o caso do ilustrador André Amaral Silva, que trabalha em um prédio no Centro onde homens são proibidos de entrar de bermuda. A proibição, no entanto, não vale para as mulheres, que podem também usar saias. Inconformado com a limitação e o "calor desumano", o jovem achou uma alternativa inusitada: foi trabalhar de saia.

A atitude curiosa foi parar na internet e rendeu 3,5 mil compartilhamentos e mais de 5,8 mil curtidas no Facebook em quatro horas, desde as primeiras horas desta terça-feira (4), dia em que uma funcionária vizinha, segundo ele, passou mal e desmaiou.

"É uma forma de questionar dentro da legalidade. Não foi para fazer palhaçada nem para aparecer. É uma coisa séria", garantiu.

A ideia, no entanto, quase não foi colocada em prática. Na chegada ao prédio, foi alertado pelo porteiro de que não poderia entrar. "Pela manhã, quando cheguei, o porteiro disse que não podia entrar. Contrargumentei que, se as mulhetes têm esse direito, eu estava correto. O administrador do prédio, que é policial militar, foi muito sensato e esclarecido. Orientou o funcionário a permitir e entrei", explicou o ilustrador.

Recentemente, uma campanha na internet pediu que as empresas permitissem a entrada de funcionários de bermuda. A Prefeitura adotou a prática.

"Os políticos, em seus carros particulares com motoristas, não pensam no que passamos. O que passo é difícil, mas quem vem do Subúrbio tem esse problema multiplicado por 'n' vezes. Os porteiros, os caras da limpeza pegam uma condução que demora quatro horas, que enguiça, vem todo mundo andando e ninguém fala nada", afirmou.

( disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/proibido-de-trabalhar-de-bermuda-no-rio-homem-vai-de-saia-e-e-hit-na-web.html>. Acesso em: 09/09/2018)

## ANEXO C - Atividade trabalhada no 4º encontro

TEXTO:

### O carro como paixão

MOACYR SCLIAR

Apaixonado por carros ele era, e desde criança. Sabia tudo sobre automóveis antigos. O Ford modelo A? Dizia em que ano havia sido projetado, quantos automóveis haviam sido vendidos na primeira leva. O Oldsmobile Ninety-Eighth 1957? Descrevia a grade do motor, o painel, o estofamento. O Chevrolet 1937? Sabia até a potência do motor e onde, exatamente, ficava o botão do arranque. Se pudesse, ele se tornaria colecionador. Compraria lendários modelos, levaria para sua casa, montaria uma exposição permanente. Mas isso não podia fazer. Em primeiro lugar, porque não tinha dinheiro. Auxiliar de escritório, mal ganhava para sustentar a si próprio e à mulher. Em segundo lugar, não tinha espaço para tais carrões: morava numa casinha de subúrbio, sem garagem, sem quintal. Mas aí o destino interveio. Através de um amigo ficou sabendo do falecimento de um famoso colecionador - cuja esposa, que detestava a paixão do marido, estava se desembaraçando dos carros por preços relativamente acessíveis. Esperançoso, foi até lá. Mas chegou tarde: todos os antigos modelos haviam sido comprados. Com exceção de uma enorme limusine, daquelas usadas em Nova York para transportar celebridades e que ninguém comprara, exatamente por causa do tamanho.

- Sabe de uma coisa? -disse a senhora. - Se você quiser, pode levar esse trambolho de graça. Já estou farta dessa coisa.

Quase sem acreditar no que ouvia, ele entrou na limusine e deu a partida. A mulher abanou para ele e entrou na casa, aliás um palacete. Tripulando o carrão (e chamando a atenção de todo mundo) foi para casa.

A mulher se desesperou. Onde colocariam aquilo? Dentro de casa, disse ele. Naquele fim de semana demoliu a parede da frente, introduziu a limusine no recesso do lar e tornou a edificar a parede. Mas o veículo era tão grande que tiveram de retirar todos os móveis da sala-quarto, inclusive a cama. O que não seria um problema: ele deu o jeito de transformar a limusine em quarto e em sala. A esposa, que nunca reclamava de nada, aceitou o arranjo. E, assim, realizaram um sonho dele: moravam num automóvel, aliás com bastante conforto.

Poderiam ter sido felizes para todo o sempre, se não fosse o mecânico que ele chamou para consertar um pequeno defeito no carro. A mulher se apaixonou pelo homem, aliás muito bonito, e fugiu com ele.

O colecionador viu os dois saindo, ela de mala na mão. Pensou em ir atrás deles, na limusine. Mas para isso teria de usar o carrão para demolir a parede da frente. E ele jamais arranharia uma pintura tão bem conservada.

## ATIVIDADE DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

1. Qual era o sonho do personagem principal da crônica?  


---



---
2. Ele tinha condições financeiras para realizar esse sonho? Justifique com elementos do texto.  


---



---



---
3. O personagem é designado por meio do pronome pessoal de 3ª pessoa - ele. No entanto, ao longo do texto, são usadas duas expressões mais específicas para se referir a ele de acordo com a atividade que exercia. Quais são essas expressões?  


---



---
4. Em sua opinião, o personagem realmente se tornou um colecionador? Justifique.  


---



---



---
5. Observe que a viúva do famoso colecionador se refere à limusine como “esse trambolho”, e diz estar farta “dessa coisa”.
  - a. Qual motivo a levou a entregar o carro de graça?  


---



---
  - b. Qual o significado da expressão “esse trambolho”?  


---



---
6. Já o homem, ao sair da casa da viúva, aliás, do palacete, se sentiu tripulando um carrão.
  - a. Por que, para o homem, a limusine era considerada o carrão?  


---



---
  - b. Qual a diferença de sentido entre casa e palacete?  


---



---
7. No texto, há outra referência ao objeto principal da cena. A limusine ainda é retomada pela palavra veículo. Observe: “Mas o veículo era tão grande que tiveram de retirar todos os móveis da sala-quarto, inclusive a cama”. Nesse caso percebemos que a referência apresenta:

( ) conotação positiva    ( ) conotação negativa    ( ) conotação neutra

8. Observe se nas frases abaixo a palavra carros é empregada com o mesmo sentido:

I- Apaixonado por carros ele era desde criança.

II- ... estava se desembaraçando dos carros por preços relativamente acessíveis.

- Em qual enunciado a palavra carros é usada em sentido amplo, designando carros de maneira geral?

---

- Em qual enunciado carros remete a um conjunto específico de carros, individualizados?

---

9. No 1º parágrafo, o autor do texto usa duas estratégias para se referir aos automóveis antigos.

a) Exemplifique com expressões do texto o uso da figura de linguagem metonímia, quando se usa a marca para se referir ao produto.

---



---

b) Exemplifique com expressões do texto o uso da relação de metonímia, quando o todo é retomado pelas suas partes.

---



---

10. Preencha o quadro abaixo com alguns referentes construídos no texto, bem como as expressões referenciais correspondentes a cada um deles:

Referentes	Expressões referenciais

**ANEXO D - Texto trabalhado no 5º encontro**

No Meio do Caminho  
Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 26 set. 2018.

## **ANEXO E - Atividade trabalhada no 6º encontro**

### **TEXTO**

**Uol tecnologia – 12.12.2006 – 10h40**

**Homem na Alemanha acompanha roubo de sua casa no Brasil pela web**

**por Alberto Alerigi Jr.**

SÃO PAULO (Reuters) - A tecnologia ajudou a evitar um assalto no litoral de São Paulo neste fim de semana, quando um empresário que estava na Alemanha viu imagens de sua residência sendo roubada por um ladrão. As imagens foram transmitidas por câmeras conectadas à Internet de sua casa e o ladrão foi preso depois que a polícia foi acionada.

O empresário estava na cidade alemã de Colônia e recebeu um alerta em seu celular vindo da casa litorânea, no outro lado do Atlântico.

O alerta foi acionado no dia 10 pelo sistema de segurança da casa, localizada na praia de Pernambuco, no Guarujá.

O empresário ligou seu laptop após receber o aviso eletrônico de invasão de sua residência e pela Internet conseguiu ver uma pessoa rondando e usando objetos da casa.

A vítima então avisou sua mulher, que chamou as autoridades e manteve contato com a polícia durante o cerco da residência.

"Ela passou detalhes para a gente de como era o ladrão e onde ele estava enquanto estávamos cercando a casa", contou à Reuters, por telefone, o cabo Américo Rodrigues, da 5ª companhia do 21º Batalhão do Interior da Polícia Militar. "Isso foi crucial para que a gente agisse com objetividade. A ação não demorou mais que 15 minutos", acrescentou o policial, que participou do cerco.

Segundo ele, o ladrão usou uma escada da própria residência para entrar na casa pelo primeiro andar.

Os donos puderam ver o ladrão provando roupas, e, quando os policiais entraram na casa, uma série de objetos, entre eletrodomésticos e ferramentas, estavam embalados em sacos na cozinha, prontos para serem levados.

O ladrão não desconfiou que estava sendo vigiado a milhares de quilômetros de distância.

"Ele ficou surpreso quando soube que estava sendo visto por câmeras pela Internet", disse Rodrigues.

Os donos da casa foram procurados pela Reuters, mas não puderam ser encontrados para comentar o ocorrido.

Folha Online. Disponível em:

<https://tecnologia.uol.com.br/ultnot/reuters/2006/12/12/ult3949u596.jhtm>.

Acesso em 11 out. 2018

---

## QUESTÕES

1. Muitas foram as formas utilizadas por essa notícia para retomar diversos referentes. Preencha a tabela abaixo com essas formas:

Homem	Ladrão	Américo Rodrigues

2. De acordo com a leitura do texto, podemos afirmar que o homem que colocou câmeras em sua casa pode ser retomado como “a vítima”? Justifique sua resposta.

---



---

3. Podemos entender como encapsuladores termos de natureza nominal ou pronominal que resumem indiretamente informações do texto e do contexto. Assim, analisando a fala do cabo Américo Rodrigues (6º parágrafo), quando diz “isso foi crucial”, ao que ele se refere?

---



---



---

4. Na manchete da notícia aparece a expressão “web”, que está diretamente ligada à área tecnológica. Ao longo do texto, outras expressões do campo semântico da tecnologia surgem para explicar a maneira como o assalto foi evitado. Retire do texto essas palavras.

---



---



---

5. Nos três primeiros parágrafos, o texto usa algumas expressões alternando os artigos que a precedem. Identifique que expressões são estas e justifique essa alternância.

---



---



---



---

## ANEXO F - Folha de rosto do projeto apresentado ao Conselho de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE CARTAS DO LEITOR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARIA LUCIA SERRANO DE SOUZA			
6. CPF: 036.818.864-74		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Frei Damião de Bozano Centro 039 ITAPOROCA PARAIBA 58275000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83987121033	10. Outro Telefone:
		11. Email: marialuciaserrano@bol.com.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>28</u> / <u>06</u> / <u>2018</u>		<i>Maria Lucia Serrano de Souza</i> Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ: 24.098.477/0001-10	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (83) 1316-7791		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: _____ / _____ / _____		_____ Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Plano de aula do 1º encontro (3 aulas)**

### **Objetivo Geral:**

Conhecer a proposta didático-pedagógica a ser desenvolvida.

### **Objetivos específicos:**

Reconhecer os aspectos de situação de produção e de recepção do gênero carta do leitor: quem é o locutor (o autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto e qual é sua esfera de circulação;

Detectar os elementos constitutivos do gênero carta do leitor (estilo, estrutura composicional e conteúdo temático);

Realizar a leitura e estudo de uma carta do leitor.

### **Conteúdo:**

O gênero carta do leitor, seus elementos constitutivos e enunciativos.

### **Procedimentos metodológicos:**

Leitura e estudo de uma carta do leitor;

Discussão sobre o gênero carta do leitor, enfocando seus elementos constitutivos bem como seu contexto de produção e recepção.

### **Recursos didáticos:**

Cópia da atividade proposta do livro didático dos alunos para apresentação do gênero carta do leitor.

Exemplares impressos dos textos citados nas referências.

### **Avaliação:**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

### **Referências**

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** (volume 8). 9 ed. reformulada. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

BARREIRA, Gabriel. Proibido de trabalhar de bermuda no Rio, homem vai de saia e é hit na web. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/proibido-de-trabalhar-de-bermuda-no-rio-homem-vai-de-saia-e-e-hit-na-web.html>. Acesso em: 09 set. 2018.

## APÊNDICE B – Atividade aplicada no 1º encontro

### A carta do leitor

A partir de hoje, iniciaremos o estudo sobre um gênero textual denominado carta do leitor. Jornais e revistas costumam manter uma seção destinada às cartas dos seus leitores. Nas versões impressas, em que há um espaço limitado destinado à publicação dessas cartas, somente uma parte delas – com as informações mais relevantes – é publicada. Nas versões digitais, entretanto, que não têm essa limitação, tais textos são publicados integralmente.

A carta do leitor que você tem em mãos, por exemplo, foi publicada sem cortes na *Folha Online*, versão digital do jornal *Folha de São Paulo*. Leia-a e em seguida, a fim de contextualizar melhor as questões discutidas logo mais, leia também a notícia que motivou tal texto. Feitas as leituras partiremos para a discussão:

1. A carta do leitor é um gênero que permite o diálogo dos leitores com o editor ou entre os leitores de uma revista ou jornal. Editor é a pessoa responsável pela publicação ou por setores dela. Por meio da carta do leitor, os leitores podem comentar, reclamar, solicitar, discutir, discordar, elogiar etc.

a) Na carta lida, é emitida uma opinião sobre o jornal ou sobre uma notícia ou reportagem publicada anteriormente no jornal?

---

b) É feito algum elogio, pedido ou questionamento na carta? Se sim, a quem?

---



---

2. Às vezes, um leitor envia uma carta a um jornal ou revista não apenas com a finalidade de comentar uma matéria publicada ou solicitar algo ao editor, mas com o propósito de fazer uma denúncia ou chamar a atenção para um assunto de interesse da sociedade.

a) Qual finalidade o autor da carta lida teve em vista?

---

b) Para o que o leitor chama a atenção em sua carta?

---

c) O autor da carta acredita na solução do problema comentado?

---

3. A carta do leitor tem estrutura semelhante à carta pessoal. Na versão escrita originalmente pelo leitor ela contém, em geral, local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura, e não apresenta título. Na versão publicada, ela tem outra estrutura.

- a) Entre os elementos que provavelmente a versão original da carta lida continha - local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura -, indique os que foram mantidos e os que foram suprimidos.

---



---

- b) Na forma como está publicada no site, a carta lida tem a mesma estrutura de uma carta pessoal?

---

- c) Levante hipóteses: Por que são feitas mudanças na estrutura da carta original?

---



---

- d) Há, na carta lida, um elemento típico de cartas, mas não essencial nelas. Qual é ele? Com que finalidade ele foi utilizado?

---



---

4. Observe a linguagem empregada pelo leitor na carta lida.

- a) Que variedade linguística predomina?

---

- b) Essa variedade é a mais apropriada para a produção desse gênero?

---

5. A carta do leitor geralmente é um texto em que predomina a argumentação, a exposição do ponto de vista acerca de um fato ou tema.

- a) Qual a opinião do leitor sobre o assunto debatido?

---



---

- b) Você concorda ou discorda da opinião da leitora? Pontue dois argumentos que justifiquem seu posicionamento.

---



---



---

- c) Identifique as palavras ou expressões utilizadas pelo autor para manifestar sua intenção, atitude e sentimento por ele debatido.

---

---

---

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais as características de uma carta do leitor?

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE C – Plano de aula do 2º encontro (2 aulas)**

### **Objetivo Geral:**

Conhecer a estrutura básica de uma carta do leitor, retomando suas caracterizações principais.

### **Objetivos específicos:**

Ampliar e retomar os aspectos relacionados ao gênero carta do leitor: seu conteúdo temático, sua estrutura organizacional, sua linguagem, seu contexto de produção e de recepção;  
Reforçar as questões referentes à dimensão sociodiscursiva do gênero;  
Realizar a leitura de diferentes cartas do leitor.

### **Conteúdo:**

As características funcionais, estruturais e argumentativas do gênero carta do leitor;

### **Procedimentos metodológicos:**

Leitura e estudo comparativo de textos;  
Leitura e discussão de diferentes cartas do leitor, enfocando nos diversos propósitos comunicativos desses a depender do suporte e público alvo.

### **Recursos didáticos:**

Computador, projetor multimídia (data show)

### **Avaliação:**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;  
Realização das atividades propostas.

### **Referências:**

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 225-234.

## **APÊNDICE D – Plano de aula do 3º encontro (2 aulas)**

### **Objetivo Geral:**

Elaborar uma carta do leitor, comentando uma matéria sobre “*bullying*” ou, ainda, opinando, agradecendo, perguntando, reclamando, elogiando, criticando etc.

### **Objetivos específicos:**

Perceber os diversos propósitos da carta do leitor;

Produzir uma carta do leitor que atenda à estruturação básica do gênero e que mostre qual aspecto gramatical o aluno precisa aprender para melhorar sua competência comunicativa escrita;

Retomar os elementos essenciais do gênero em estudo que devem ser observados durante a produção, tais como: qual é o público-alvo, qual é a finalidade do texto a ser produzido, quais características essenciais do gênero em relação ao conteúdo, à estrutura e à linguagem, qual é a variedade linguística mais adequada, entre outros aspectos, que contribuem para a caracterização do gênero carta do leitor.

### **Conteúdo:**

As características funcionais, estruturais e argumentativas do gênero carta do leitor.

### **Procedimentos metodológicos:**

Leitura e discussão do texto motivador para a produção de texto;

Produção de uma carta do leitor.

### **Recursos didáticos:**

Exemplares impressos do texto motivador para a produção textual inicial;

Exemplares impressos da folha padrão para os alunos escreverem o texto.

### **Avaliação**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas;

Análise dos textos produzidos pelo aluno.

### **Referências:**

Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/01/bullying-deixa-marcas-para-vida-toda-ate-em-quem-nao-e-vitima.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

## APÊNDICE E - Proposta de produção textual inicial

Professora: Maria Lúcia Serrano

Turma: 8º ano Data: 19/09/2018

Aluno(a): \_\_\_\_\_

### CARTA DO LEITOR – Proposta de Redação

O trecho abaixo pertence à reportagem de capa da edição de fevereiro de 2018 da revista GALILEU, intitulado "Bullying deixa marcas para a vida toda – até em quem não é a vítima". Leia-a e em seguida produza uma carta do leitor, dirigida à revista, comentando a matéria. Lembre-se que você pode também opinar, agradecer, perguntar, reclamar, elogiar, criticar etc. Siga a estrutura da carta corretamente.

## Bullying deixa marcas para a vida toda — até em quem não é a vítima

Não é brincadeira de criança. Não é só uma piada. Não é mimimi. A ciência já sabe que as consequências da perseguição sofrida quando criança ou adolescente atravessam (e prejudicam) a vida adulta.

Carol Castro e Felipe Floresti

**A** primeira vez que Fernanda Brzezinski fez uma dieta foi aos seis anos. A avó cobrava dela um corpo dentro dos padrões. E a menina absorvia toda aquela cobrança. Na escola, as piadas dos colegas também a estimulavam a perder peso. “Eu ainda era peluda, então começaram a dizer que eu parecia uma foca quando ria”, relembra. Não comprava roupas justas ou do tamanho certo; preferia camisetas e calças largas, na tentativa de esconder o corpo.

Na adolescência, quando frequentava a casa de uma amiga bem magra, na hora do lanche da tarde ela era proibida de comer. Fernanda só perdeu peso perto dos 30 anos, quando teve seus dois filhos: Felipe, hoje com 14 anos, e Sofia, com 10.

Os filhos passaram pelas mesmas dificuldades que a mãe. No ano passado, Felipe entrou em um papo sobre política no grupo de WhatsApp da sala de aula. Apaixonado pelo assunto, ele e os amigos discordaram de uma colega, que pediu para encerrar a discussão. Ela argumentou

que aquela conversa era coisa para adultos e não para adolescentes como eles — como resposta, tomou uma invertida: “Mas idade para beijar na boca você tem, né?”.

A briga não parou ali. Chateada, a garota adicionou amigos mais velhos no grupo para defendê-la. E foi o que fizeram. Só quem continuou na conversa foi Felipe — e ele foi ofendido de todas as formas por causa do peso. “Você vai morrer virgem”, ouviu. Aos prantos, mostrou a mensagem à mãe e perdeu a vontade de ir à escola. Só superou parcialmente o trauma com a ajuda de psicólogos.

Com a irmã, Sofia, a história foi outra. Ela começou a apresentar sintomas fortes de ansiedade — mordida a parte interna da bochecha até sangrar — e a adotar uma postura mais agressiva com todos, inclusive em casa, com os pais. Uma das professoras comentou com a mãe que a menina comia duas vezes durante os intervalos. Só não contou que ela havia se afastado dos amigos e que a única pessoa com quem conversava era a atendente da livraria da escola. Até que um dia Sofia não aguentou mais e pediu desesperadamente para mudar de colégio. Fernanda atendeu, e só depois da mudança se deu conta de que a filha sofria bullying.

É que reconhecer o bullying não é fácil. Em geral, todo mundo percebe que não era uma simples “brincadeira de criança” só quando a história atinge seu desfecho mais trágico — e não faltam casos nos últimos tempos. A Polícia Civil trabalha a hipótese de que o adolescente que atirou nos colegas numa escola em Goiânia, em outubro, foi motivado pelo bullying. Chamado de fedorento, ele teria ganhado um desodorante de presente de um colega dias antes.

Outra história, mais recente, que virou notícia no mundo todo em janeiro, é a da adolescente australiana Ammy “Dolly” Everett, de 14 anos. Ex-garota-propaganda de uma marca de chapéus, a jovem se suicidou depois de constantes ataques virtuais — os pais não disseram o motivo, mas deixaram um convite aos agressores. “Se as pessoas que pensaram que se tratava apenas de piadas e que se sentiam superiores com o bullying constante virem esse post, por favor, venham ao funeral para testemunhar a completa devastação que criaram”, escreveu Tick Everett, pai da garota, no Facebook.

Só tem um detalhe: histórias extremas como essas são exceções. Em geral, os adolescentes sofrem em silêncio — normalmente não tomam atitudes tão drásticas — e, por isso, os casos crescem fora das estatísticas, despercebidos. Ainda assim, segundo pesquisa do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2015 com mais de 70 mil alunos, um a cada três adolescentes brasileiros já sofreu bullying. Outros 20% admitem praticá-lo.

A maior parte dos agressores e das vítimas têm, em média, 14 anos. É a fase da puberdade, das conquistas amorosas, e quem não se enquadra nos padrões de beleza é quase sempre alvo. Não à toa, de acordo com a pesquisa, os principais motivos das zoeiras são a aparência do corpo e do rosto.

O problema persiste porque pais e professores ainda têm muita dificuldade até em nomear o que é bullying — até porque o termo surgiu e começou a ser estudado com afinco recentemente, em 1999. É definido como o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. A origem vem da palavra inglesa “bully”, e remete a valentões, tiranos e brigões. Mas nem todo bullying envolve briga física — as agressões podem ser verbais, como aconteceu com Felipe, ou psicológicas (isolar um colega, como fizeram com Sofia).

“Há pouco tempo, o conceito era rejeitado por não ser bem definido. E hoje é um pouco deturpado, tudo a gente diz que é bullying. ‘Ai, a professora não gostou do meu trabalho, sofro bullying’”, explica a psicoterapeuta Quézia Bombonato.

É justamente para não transformar tudo em bullying que os pesquisadores definiram critérios para descrever o problema: comportamento agressivo ou propositalmente doloroso ao outro, repetido várias vezes ao longo do tempo e caracterizado por um desequilíbrio de poder entre pessoas. Essas situações envolvem sempre três atores, não apenas um ou dois. Há o agressor, a vítima (mais frágil e, em geral, com baixa confiança e autoestima para se defender) e o público. Sem a plateia para rir ou repassar as piadinhas, nenhuma brincadeira tem vida longa.

Na sua época — e na de seus pais, avós, bisavós — isso já existia, só não era chamado de bullying. Diziam que era brincadeira e não tinha nada demais, afinal, você (ou eles) cresceu saudável e forte. Certo? Não exatamente. Fernanda sabe bem as marcas que o bullying deixou e que o tempo não apagou. “Como eu fui gorda, sempre avisei meus filhos: ou vocês emagrecem ou aceitam que serão chamados de gordos, como eu fui”, conta. “E errei nisso. Não estimei a autoestima deles.” Mas não é só isso.



**APÊNDICE F – Atividade aplicada no 3º encontro****PLANEJAMENTO DO TEXTO**

Antes de iniciar sua carta do leitor, siga as orientações abaixo:

1. Anotem os aspectos da matéria merecedores de comentário.
2. Façam uma lista de argumentos que possam fundamentar o ponto de vista adotado.
3. Mencionem a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual está escrevendo. Identifique(m) a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
4. Opinem de forma direta e objetiva. Em caso de crítica negativa, sejam polidos e não deixem de elogiar algum ponto positivo que possa ser salientado.
5. Tenham em mente o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista – criança, jovem ou adulto.
6. Empreguem uma linguagem adequada ao público do jornal ou revista.

Bom trabalho!

## **APÊNDICE G – Plano de aula do 4º encontro**

### **Objetivo Geral:**

Refletir sobre as condições de textualidade do texto, a partir dos processos de referenciação, melhorando assim, sua produção de sentido.

### **Objetivos específicos:**

Ler o texto citado na referência, enfocando as diversas formas de referir um *objeto de discurso/referente*: a repetição do termo já utilizado; a utilização de um pronome, a elipse e a utilização de outro item lexical, que poderia, inclusive, exprimir algum ponto de vista do produtor do texto.

Perceber o fato de que diversos fatores textual-discursivos podem influenciar na escolha desses referentes.

Efetuar os exercícios propostos com vistas a perceber aspectos relacionados à referenciação: as *anáforas correferenciais cossignificativas* e *anáforas correferenciais recategorizadoras*.

### **Conteúdo:**

Os processos de referenciação.

### **Procedimentos metodológicos:**

Leitura e discussão do texto proposto focando nos aspectos gramaticais da referenciação;  
Exemplificações no quadro para destacar determinados fenômenos referenciais;  
Efetuação e posterior discussão das respostas dos exercícios propostos.

### **Recursos didáticos:**

Cópias do texto e dos exercícios entregues aos alunos.

### **Avaliação**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;  
Realização das atividades propostas

### **Referências:**

SCLIAR, Moacyr. O carro como paixão. Folha de São Paulo, São Paulo, nov. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1411200506.htm>>. Acesso em: 20 set. 2018.

## **APÊNDICE H – Plano de aula do 5º encontro**

### **Objetivo Geral:**

Construir e reconstruir os referentes de forma contextualizada.

### **Objetivos específicos:**

Ler o texto indicado nas referências, percebendo quão estranho pode soar um texto que apresenta uma repetição exaustiva de um mesmo referente;

Reconhecer outras expressões que podem ser utilizadas para retomar o referente e assim melhorar a clareza e progressão do texto;

Reescrever o texto estudado substituindo a palavra repetida no texto por outra, sem alterar o sentido do texto, por meio de expressões definidas diversas;

### **Conteúdo:**

As estratégias referenciais anafóricas.

### **Procedimentos metodológicos:**

Leitura e discussão do texto proposto salientando o importante papel das anáforas diretas de retomar referentes no texto por estruturas gramaticais diversas como: pronomes, novo sintagma nominal ou repetição de um item lexical ou pronominal;

Efetuação e posterior discussão das respostas dos exercícios propostos.

### **Recursos didáticos:**

Cópias do texto e dos exercícios entregues aos alunos.

### **Avaliação:**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

## APÊNDICE I – Atividade trabalhada no 5º encontro

### ATIVIDADES DE REFERENCIAÇÃO

- Apresentamos, a seguir, um trecho de uma notícia. Leia-o com atenção:

#### **Presidente adia entrevista por causa de assédio de jornalistas**

O presidente chegou cedo para a entrevista. Os repórteres cercaram o presidente no saguão de entrada e fizeram inúmeras perguntas ao presidente. Os seguranças do presidente foram chamados imediatamente porque o presidente estava sendo sufocado pelos microfones e gravadores. O presidente mostrou-se irritado; nem mesmo a esposa do presidente conseguiu sair ilesa de alguma pergunta. Por fim, o presidente adiou a entrevista.

- Responda:

1. É possível atribuir sentido ao trecho lido acima?

---



---

2. Apesar de ser possível atribuir sentido a ele, a leitura do trecho lhe causou algum estranhamento?

---

3. Que palavra é repetida exaustivamente nesse trecho?

---



---

4. Quais são as consequências de tais repetições para a progressão textual?

---



---



---

5. A palavra repetida no texto poderia ser substituída por outras, sem alterar o seu sentido? Reescreva-o fazendo tais substituições, para tanto considere como sendo o referente o ex-presidente, Luís Inácio Lula da Silva.

---



---



---



---

## **APÊNDICE J – Plano de aula do 6º encontro (3 aulas)**

### **Objetivo Geral:**

Reconhecer as relações de sentido estabelecidas a partir do uso das anáforas indiretas/encapsuladora.

### **Objetivos específicos:**

Ler o texto proposto observando o uso das anáforas indiretas para referir um referente não explícito no texto, mas inferível pelo leitor, em função de algum tipo de associação cognitiva ou discursiva;

Retomar a análise a respeito da funcionalidade das anáforas para a continuidade e sentido de textos;

Identificar no texto estudado as expressões linguísticas que podem ser utilizadas com a função de anáforas indiretas, tais como: expressões definidas, indefinidas ou pronominais, cujas interpretações se encontram ancoradas no contexto.

### **Conteúdo:**

As anáforas indiretas e/ou encapsuladoras.

### **Procedimentos metodológicos:**

Leitura e discussão compartilhada do texto proposto;

Realização de atividades selecionadas e propostas sobre o uso de estratégias anafóricas indiretas seguidas de discussão, como forma de desenvolver a competência comunicativa escrita do aluno;

Exemplificações no quadro para reforçar o entendimento de alguns processos referenciais.

### **Recursos didáticos:**

Cópias do texto e dos exercícios entregues aos alunos.

### **Avaliação:**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.

### **Referências:**

RODELLA, G.; NIGRO, F; CAMPOS, J. **Português: a arte das palavras**. São Paulo: AJS, 2009.

**APÊNDICE K – Plano de aula do 7º encontro (2 aulas)****Objetivo Geral:**

Realizar a reescrita do texto inicial evitando as repetições desnecessárias, utilizando para tanto, algumas das estratégias de referenciação estudadas durante a intervenção e atentando, também, para a estrutura organizacional básica de uma carta do leitor.

**Objetivos específicos:**

Revisar os processos referenciais trabalhados nas atividades anteriores;

Reforçar alguns aspectos relevantes quanto à estrutura organizacional básica de uma carta do leitor.

**Conteúdo:**

As cartas do leitor produzidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

**Procedimentos metodológicos:**

Exposição oral de alguns procedimentos referenciais trabalhados nas aulas anteriores, para melhoria do texto do aluno.

**Recursos didáticos:**

A produção inicial da carta do leitor feita pelos alunos;

Folha padrão para escrita da versão final das cartas do leitor produzidas pelos alunos.

**Avaliação:**

Participação dos alunos nas discussões realizadas em sala de aula;

Realização das atividades propostas.



**APÊNDICE M – Termo de consentimento livre e esclarecido (Orientação para alunos)**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa, sobre o ensino da gramática contextualizada e reflexiva a partir de cartas do leitor, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Lúcia Serrano de Souza com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adecita sob a orientação do Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau.

O objetivo do estudo é realizar uma intervenção didático-pedagógica no sentido de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir do ensino da gramática contextualizada e reflexiva no estudo do gênero cartas do leitor.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa, solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

---

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal

---

Assinatura da Testemunha

Contato do pesquisador(a) responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria Lúcia Serrano de Souza.

Endereço (Setor de Trabalho): Rua Projetada, S/N. Bairro do Cruzeiro. Itapororoca – PB.

Telefone: (83) 98898 1034

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Assinatura do pesquisador responsável

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

## APÊNDICE N – Termo de assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada, POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA CARTA DO LEITOR, sob minha responsabilidade e da orientadora Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, cujo objetivo é realizar uma intervenção didático-pedagógica no sentido de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir do ensino da gramática contextualizada e reflexiva no estudo do gênero cartas do leitor.

A investigação terá caráter intervencionista e obedecerá às seguintes fases: a) Sondagem inicial, através de roda de conversa informal com os alunos da turma participante da pesquisa para verificar o que eles já conhecem sobre os diferentes tipos de carta e mais, especificamente, a carta do leitor; e ainda identificar como eles caracterizam este gênero; b) Leitura de várias cartas do leitor, por meio de alguns exemplares, voltados para a idade deles e, outros, para outro tipo de leitor, observando o aspecto formal, suporte e função, a fim de os familiarizarem com o gênero; c) seleção de um texto de revista atual com tema adequado a idade deles, para leitura e produção de uma carta do leitor; d) análise das produções identificando as dificuldades e apresentadas pelos alunos na produção escrita do gênero e sua gramática; e) Elaboração de uma proposta de intervenção, em forma de exercícios que considere a gramática contextualizada nesse gênero, conduzindo o aluno ao domínio dos pontos gramaticais selecionados; f) Reelaboração da carta do leitor, considerando os pontos gramaticais estudados e permitindo que os alunos possam, de forma autônoma, utilizar a leitura e escrita em situações efetivas de uso numa ação reflexiva.

Aos sujeitos da pesquisa, os benefícios são: 1. Vivenciar uma prática inovadora, na qual os alunos protagonizam o processo ensino-aprendizagem; 2. Despertar em nós, professores, a vontade de melhorar nossa prática com vistas ao sucesso escolar dos nossos alunos; 3. Proporcionar o uso de gêneros que despertem a interação e facilite a inserção do aluno no mundo moderno, que tem na linguagem, seu poder; 4. A possibilidade de deixar para a escola e para a comunidade na qual esta está inserida um modelo de experiência exitosa no trabalho com a gramática, desmistificando a ideia negativa a ela imposta devido à forma dogmática que tem sido tratada historicamente; 5. O estímulo à aprendizagem e a participação em atividades sociais que favorecem a tomada de decisões e defesa de pontos de vista dentro e fora da escola; e, por fim, 6. Refletir sobre os diferentes usos da língua.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Maria Lúcia Serrano de Souza, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: Rua Projetada, S/N. Bairro São João. Itapororoca – PB.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapororoca/PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE O – Carta de anuência assinada pelo diretor

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ADECITA

ENDEREÇO: Rua Projetada, S/N – 58275 000

Bairro São João - Itapororoca – PB

CNPJ 01.946.091/0001  
Escola Municipal de Ens  
Fundamental ADECITA  
Rua Projetada, S/N - Bai  
São João I - Itapororoca

### CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é apresentar uma proposta de atividade didática voltada para turmas do 8º ano do ensino fundamental, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir do ensino da gramática contextualizada e reflexiva no estudo do gênero cartas do leitor.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: *Professora Doutora Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB) [rosenicolau.ufpb@gmail.com](mailto:rosenicolau.ufpb@gmail.com)* e a *mestranda Maria Lúcia Serrano de Souza (UFPB) [marialuciaserrano@bol.com.br](mailto:marialuciaserrano@bol.com.br)*

Itapororoca/PB, 28 de junho de 2018.

Nome da Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Adecita

Responsável pela Instituição: Severina Honório Duarte

Severina Honório Duarte mat: 1014132