



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO PREF. WALTER DE SÁ LEITÃO – CAWSL
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

GEORGIANA DE MESQUITA MIRANDA

REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADES DE REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

AÇU/RN

2021

GEORGIANA DE MESQUITA MIRANDA

REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADES DE REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Unidade Assu, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Bosco Figueiredo Gomes.

AÇU/RN

2021

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M582r Mesquita Miranda, Georgiana de
REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADES DE REESCRITA NO
ENSINO FUNDAMENTAL. / Georgiana de Mesquita
Miranda. - Açu, 2021.
142p.

Orientador(a): Prof. Dr. João Bosco Figueiredo Gomes.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Expressões referenciais.. 2. Coerência.. 3. Ensino
de texto.. 4. Interação.. I. Figueiredo Gomes, João Bosco.
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADES DE REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Unidade Assú, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Bosco Figueiredo Gomes – PROFLETRAS/UERN
(Orientador/presidente)

Profa. Dra. Carla Daniele Saraiva Bertuleza – UFERSA
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira – PROFLETRAS/UERN
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

A Deus por nunca me desamparar. À minha mãe, que sempre me amparou e me deu a mão. A meu pai (em memória), que sempre foi meu norte e meu maior incentivador a voar alto e que, se vivo fosse, estaria mais feliz do que eu mesma ao ver sua filha concluir o mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força para continuar meus propósitos, mesmo nos momentos mais difíceis.

A meu pai (em memória), por ter sido um homem das Letras que, por acaso, fez-me enveredar por essa área e, também, pela língua de Molière.

À minha mãe, por sempre me estender a mão e compreender minhas ausências nesse processo de conclusão do mestrado.

À minha família, a quem eu devo muito: lembranças alegres, sabedorias, bons momentos, amor e apoio.

Ao meu primo-irmão Francisco Glauber Miranda Rodrigues, pelo apoio e amor.

Ao Prof. Dr. João Bosco Figueiredo Gomes, por ter aceitado tão pronta e gentilmente ser meu orientador, por ter me conduzido nesse processo, por seus ensinamentos e por ter sido paciente e compreensivo.

À Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante, por ter me conduzido também nessa caminhada (mesmo que de forma indireta), por seus ensinamentos e por sua atenção e amor.

Aos Professores do Curso do PROFLETRAS de Açu, pela acolhida, pelas aulas, pelos ensinamentos e pelo carinho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Portanto, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro durante a realização deste curso.

Aos meus colegas de mestrado: Gilson Câmara e Tatiana Carvalho, pela acolhida e nosso bom papo nos corredores entre uma aula e outra; Marismar Castro e Ludmila Paiva, pelas viagens até Açu, pelos quartos de hotel compartilhados e por todos os trabalhos feitos em grupo durante todo o curso, além da amizade.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza, por ter me liberado parcialmente para que eu pudesse fazer o mestrado.

Às escolas EM Governador Faustino de Albuquerque e EM Professor José Militão de Albuquerque, por meio de seus gestores, que me deram bastante apoio ao longo desse período de estudos.

Ao Grupo Protexto – UFC, por seus debates que me ajudaram a voltar a caminhar pelos campos da Linguística.

Às minhas amigas queridas e de força Liana Garcia Lima e Socorro de Nazaré Castro Rodrigues, pela amizade, carinho, zelo e apoio em todas as situações.

Ao amigo André Anderson Felipe Cavalcante, por ter sido tão generoso e carinhoso ao fazer a revisão de meu trabalho, tanto para qualificação quanto para a defesa.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu conseguisse realizar esta pesquisa e concluir o curso.

“A língua... é uma ponte que te permite atravessar com segurança de um lugar para outro.” Arnold Wesker

RESUMO

Os professores de Língua Portuguesa, no Brasil, possuem muitos desafios em sala de aula, sobretudo se olharmos os resultados das provas oficiais dos alunos, que ainda são pouco animadores, e mostram um certo “insucesso” nas aulas de língua materna. Talvez, pelo fato de ainda existir uma prática pedagógica ligada ao estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Daí o fato de concordarmos e aceitarmos que as aulas de português devam ter como objeto de estudo o texto, em diferentes modalidades enunciativas, uma vez que a interação ocorre através dele. Concordamos também com Antunes (2003) quando ela defende uma visão interacionista da atividade da escrita, em que a concebe como local de encontro e de parceria entre sujeitos participantes do ato comunicativo para que aconteça a negociação de sentidos e haja um acordo de ideias, de informações e de propósitos almejados. Esta pesquisa visa trabalhar a produção escrita por meio da referenciação, pois é um fenômeno textual-discursivo imprescindível na produção/compreensão de sentidos e na reconstrução da coerência textual (Cavalcante 2012, p.95). Com isso, pretendemos criar uma proposta pedagógica organizada em sequências didáticas (SD), que possa intervir no processo de produção escrita de um texto cuja sequência textual dominante seja narrativa, através de exercícios que ajudem na reescrita por meio de processos referenciais, desenvolvendo e aprimorando, assim, a competência comunicativa do aluno, sobretudo no que toca a modalidade escrita, a fim de dar mais mecanismos à construção de textos coerentes. Para isso, temos como objetivos: a) verificar se há o emprego de expressões referenciais inadequadas nos textos dos discentes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, baseando-se na classificação de Custódio Filho (2006); b) classificar as inadequações referenciais mais recorrentes nos textos analisados e verificar se aparecerão novas inadequações; c) buscar estratégias de intervenção possibilitadoras de um uso mais adequado e eficiente dos processos referenciais. Com apoio teórico, sobretudo para a referenciação, numa perspectiva sociocognitiva e interacional, exploramos Custódio Filho (2006), Cavalcante (2003, 2011, 2012), Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014) e, para a sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Sobre as teorias da LT, do texto e dos gêneros textuais, pautamo-nos em Koch e Fávero (2012), Marcuschi (2016, 2019), Costa Val (2016) e Köche e Marinello (2015). Feita a análise dos textos dos alunos, encontramos problemas de cunho referencial que incidem na quebra de coerência, sobretudo com relação à ausência de progressão, por conta de repetições excessivas. A partir disso, foram criadas atividades com o propósito de intervir na compreensão dos processos referenciais para o sucesso das atividades de leitura, de produção textual e de estudo da língua.

Palavras-chave: Expressões referenciais. Coerência. Ensino de texto. Interação.

RÉSUMÉ

Les enseignants de Langue Portugaise, au Brésil, ont de nombreux défis en salle de classe, surtout si nous observons les résultats des épreuves officielles des élèves, qui sont encore peu encourageants, et montrent un certain « échec » dans les classes de langue maternelle. Cela se doit peut-être parce qu'il y a encore une pratique pédagogique liée à l'étude du mot et de la phrase décontextualisés. D'où le fait que nous sommes d'accord et nous acceptons que les classes de portugais devraient avoir pour objet d'étude le texte, dans différentes modalités énonciatives, puisque l'interaction se produit à travers lui. Nous sommes aussi d'accord avec Antunes (2003) quand elle défend une vision interactionnelle de l'activité d'écriture, dans laquelle elle la conçoit comme lieu de rencontre et de partenariat entre les sujets participants à l'acte communicatif afin que la négociation des sens se produise et qu'il y ait un accord d'idées, d'informations et de buts souhaités. Cette recherche vise à travailler la production écrite par le biais de la référenciation, car il s'agit d'un phénomène textuel-discursif indispensable dans la production/compréhension des sens et dans la reconstruction de la cohérence textuelle (Cavalcante 2012, p.95). Avec cela, nous avons l'intention d'appliquer une proposition pédagogique organisée en séquences didactiques (SD), qui puisse intervenir dans le processus de production écrite d'un texte dont la séquence textuelle dominante est narrative, à travers la réécriture par des processus référentiels, en développant et en améliorant, ainsi, la compétence communicative de l'étudiant, en particulier en ce qui concerne la modalité écrite, à fin de donner plus de mécanismes à la construction de textes cohérents. Pour cela, nos objectifs sont les suivants: a) vérifier s'il y a l'emploi d'expressions de référentielles inadéquates dans les textes des élèves de la 6ème à la 3ème du collège, en s'appuyant sur la classification de Custódio Filho (2006); b) classer les problèmes référentiels les plus récurrents dans les textes analysés et vérifier si de nouveaux problèmes apparaîtront; c) chercher des stratégies d'intervention qui permettront une utilisation plus adéquate et plus efficace des processus référentiels. Avec un soutien théorique, en particulier pour la référenciation, dans une perspective sociocognitive et interactionnelle, nous explorons Custódio Filho (2006), Cavalcante (2003, 2011, 2012), Cavalcante, Brito et Custódio Filho (2014) et, pour la séquence didactique, Dolz, Noverraz et Schneuwly (2011). À propos des théories de la linguistique textuelle, du texte et des genres textuels, nous sommes basées sur Koch et Fávero (2012), Marcuschi (2016, 2019), Costa Val (2016) et Köche et Marinello (2015). Après avoir analysé les textes des élèves, nous avons trouvé des problèmes de nature référentielle qui se concentrent sur le manque de cohérence, notamment en ce qui concerne l'absence de progression, en raison des répétitions excessives. À partir de cela, des activités ont été créées dans le but d'intervenir dans la compréhension des processus référentiels pour le succès des activités de lecture, de production textuelle et d'étude du langage.

Mots-clés: Expressions référentielles. Cohérence. Enseignement du texte. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Processos Referenciais | 37 |
| Figura 2 – Esquema da sequência didática | 42 |
| Quadro 1 – Classificação geral das inadequações referenciais | 43 |
| Quadro 2 – Classificação das inadequações referenciais decorrentes de prejuízo à coerência textual | 55 |
| Quadro 3 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 6º ano. | 56 |
| Quadro 4 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 7º ano. | 60 |
| Quadro 5 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 8º ano. | 62 |
| Quadro 6 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 9º ano. | 63 |
| Tabela 1 – 1º CICLO - <u>1ª sequência didática 6º e 7º anos</u> | 67 |
| Tabela 2 – 2º CICLO – <u>2ª sequência didática 6º e 7º anos</u> | 69 |
| Tabela 3 – 3º CICLO – <u>3ª sequência didática 6º e 7º anos</u> | 73 |
| Tabela 4 – 4º CICLO – <u>4ª sequência didática 6º e 7º anos</u> | 75 |
| Tabela 5 – 5º CICLO – <u>5ª sequência didática 6º e 7º anos</u> | 78 |
| Tabela 6 – 1º CICLO – <u>1ª sequência didática 6º e 7º anos</u> | 80 |
| Tabela 7 – 2º CICLO – <u>2ª sequência didática 8º e 9º anos</u> | 82 |
| Tabela 8 – 3º CICLO – <u>3ª sequência didática 8º e 9º anos</u> | 85 |
| Tabela 9 – 4º CICLO – <u>4ª sequência didática 8º e 9º anos</u> | 87 |
| Tabela 10 – 5º CICLO – <u>5ª sequência didática 8º e 9º anos</u> | 91 |

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LT - Linguística Textual

PCNs - Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental

SQ – Sequência Didática

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL | 17 |
| 2.1 OS MOMENTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL..... | 17 |
| 2.2 O TEXTO E SUAS CONCEPÇÕES | 20 |
| 2.3 A COESÃO E A COERÊNCIA..... | 24 |
| 2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS | 28 |
| 3 O FÊNOMENO DA REFERENCIAÇÃO | 32 |
| 3.1 CONCEITOS-CHAVE: REFERENCIAÇÃO, EXPRESSÃO REFERENCIAL E REFERENTE | 32 |
| 3.2 A REFERENCIAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS | 34 |
| 3.3 SOBRE EXPRESSÕES REFERENCIAIS E SUAS FUNÇÕES TEXTUAIS..... | 37 |
| 4 METODOLOGIA | 43 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 43 |
| 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 43 |
| 4.3 PARTICIPANTES E O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA..... | 46 |
| 4.4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... | 46 |
| 4.4.1 A sequência didática e o ensino de produção textual..... | 46 |
| 4.5 A PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA AS INADEQUAÇÕES REFERENCIAIS..... | 48 |
| 4.5.1 Grupo 1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade..... | 50 |
| 4.5.2 Grupo 2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão..... | 52 |
| 4.5.3 Grupo 3 – Expressão referencial responsável por contradição..... | 55 |
| 4.6 A ANÁLISE DE DADOS | 61 |
| 5 ROTEIRO DE ATIVIDADES PROPOSTAS | 74 |
| 5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - 6º E 7º ANOS..... | 74 |
| 5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - 6º E 7º ANOS..... | 76 |
| 5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - 6º E 7º ANOS..... | 79 |
| 5.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - 6º E 7º ANOS..... | 82 |
| 5.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - 6º E 7º ANOS..... | 85 |
| 5.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - 8º E 9º ANOS..... | 86 |
| 5.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - 8º E 9º ANOS..... | 89 |
| 5.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - 8º E 9º ANOS..... | 92 |
| 5.9 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - 8º E 9º ANOS..... | 94 |
| 5.10 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - 8º E 9º ANOS..... | 98 |
| 6 CONCLUSÃO | 100 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| APÊNDICE A – Caderno Pedagógico | 105 |

1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras, tem sido alvo de discussões e de questionamentos entre numerosos estudiosos e especialistas da área, principalmente, porque as dificuldades em relação ao domínio da habilidade de leitura e de escrita, pelos estudantes, têm sido apontadas como uma das causas principais do fracasso escolar.

Outro fator que poderia justificar a aula de português ser ainda um fracasso é a constatação de que ainda persista uma prática pedagógica reduzida ao estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Daí o fato de concordarmos e aceitarmos que a aula de português deva ter como objeto de estudo o texto, em diferentes modalidades enunciativas, uma vez que a interação ocorre através dele. E, ainda, concordamos com Antunes quando ela defende que devemos ter uma visão interacionista da atividade da escrita, em que a concebemos como local de encontro e de parceria entre sujeitos participantes (interlocutores) do ato comunicativo para que aconteça a negociação de sentidos e haja um acordo de ideias, de informações e de propósitos almejados. Dessa forma, um sujeito (locutor) escolhe alguma coisa a ser dita para outro sujeito (interlocutor). (ANTUNES, 2003).

A escrita de textos, para muitos alunos, é uma atividade complexa e difícil. No entanto, para melhorar essa impressão que se tem do processo da produção textual em sala de aula, trabalharemos a referenciação, pois é um fenômeno textual-discursivo imprescindível na produção/compreensão de sentidos (CAVALCANTE 2012, p.95) e na (re)construção da coerência textual. A referenciação é uma das formas de construir a “ligação” entre as entidades (referentes) de um texto e acontece por processos de introdução referencial, anáfora e dêixis, o que envolve, muitas vezes, o emprego de expressões referenciais. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

De acordo com Custódio Filho (2006), a referenciação é um processo que nos ajuda a refletir sobre como se produzem a continuidade e a progressão de um texto, no nosso caso na modalidade escrita, visto que este trabalho terá como foco a produção escrita dos alunos. Muitos estudos procuram, na área da Linguística Textual (LT), estabelecer um quadro panorâmico dos variados tipos de expressões referenciais, sobretudo no que se refere a compreender como essas construções ajudam na edificação da continuidade e da progressão textuais. Há também numerosos estudos que se preocupam em analisar um fenômeno específico de construção referencial como: anáfora indireta, encapsulamento etc., mas este não é o principal objetivo da

presente pesquisa, que se interessa pela análise do uso adequado de expressões referenciais em produções escritas de alunos do ensino fundamental, a fim de sugerir atividades que colaborem para a melhoria das habilidades de escrita. Como afirmam Cavalcante et al. (2014), um dos aspectos relevantes para a unidade de sentido em contexto é o uso adequado de expressões referenciais. Portanto, daremos ênfase ao trabalho com elas com o intuito de darmos embasamento a nossos discentes para a tarefa de produção de textos mais coerentes.

Segundo Custódio Filho (2006), nos trabalhos sobre referenciação, há a pretensão de investigar a função dos aspectos contextuais nas escolhas das expressões referenciais manifestas no contexto, objetivando, dessa forma, tentar esclarecer que fatores motivaram a seleção de construções que possam representar os referentes textuais almejados.

Em sua pesquisa, ao analisar que expressões referenciais são tidas como inadequadas, Custódio Filho (2006) acredita haver duas motivações para considerá-las como transgressoras de uma “norma textual”: a ruptura na construção do sentido e a desobediência à norma linguística.

Pretendemos, em nosso trabalho, classificar as inadequações referenciais mais recorrentes nos textos de nossos alunos, levando em conta a classificação proposta por Custódio Filho (2006) e verificar se aparecerão novas inadequações nos textos analisados de nossos discentes, visto que acreditamos que os mecanismos referenciais são instrumentos relevantes ao aperfeiçoamento da competência linguística escrita. Sendo assim, este trabalho busca trazer à luz um caminho para o aperfeiçoamento das modalidades escritas de nossos educandos, primeiramente apoiando-se em uma proposta de análise que investigue as inadequações referenciais e, posteriormente, contemple atividades de compreensão e produção escritas que façam uso de expressões referenciais norteadoras para a construção de textos bem desenvolvidos, eficazes e, sobretudo, coerentes.

A ideia de trabalhar a referenciação, neste trabalho, surgiu da experiência desta pesquisadora, sobretudo enquanto professora de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II, já que as aulas de produção textual, muitas vezes, não são tão produtivas como deveriam ou poderiam sê-lo; e, também, pelos fatos de sempre termos desejado estudar o assunto e acreditarmos nas possibilidades promissoras de levá-lo à sala de aula. Em geral, os alunos não são tão proficientes na produção escrita e muitos deles chegam ao Ensino Médio sem uma boa aptidão nesta modalidade.

Além disso, é preciso ressaltar que os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCNs) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), falam da necessidade de se utilizar, adequadamente, os referentes textuais, que são muito propícios à produção textual.

Daí, vemos a importância de se trabalhar o assunto mencionado nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, pretendemos pesquisar se as dificuldades no ato de fazer retomada de certos referentes estão relacionadas à ambiguidade e à vagueza, ou ao emprego inadequado de expressões anafóricas recategorizadoras. Almejamos, ainda, ver se é possível fornecer ao professor um recurso teórico e metodológico satisfatório da referenciação para a melhoria do ensino de escrita no ensino fundamental, por meio de refações de trechos das redações que tornem mais precisos os referentes construídos e que evitem a ambiguidade e a quebra de coerência. Exercícios com o uso de construções de valor semântico equivalente podem surtir um bom resultado na reescritura.

Frente ao exposto, o objetivo geral da pesquisa é aplicar uma proposta pedagógica que possa intervir no processo de produção escrita de um texto cuja sequência textual dominante seja narrativa, através da reescrita por meio de processos referencias, desenvolvendo e aprimorando, assim, a competência comunicativa do aluno, sobretudo no que toca a modalidade escrita. Como objetivos específicos, pretende-se:

- a) Verificar se há o emprego de expressões referenciais inadequadas nos textos produzidos por alunos do 6º aos 9º anos do ensino fundamental, de acordo com a classificação de Custódio Filho (2006);
- b) Classificar as inadequações referenciais mais recorrentes nos textos analisados e verificar se aparecerão novas inadequações;
- c) Buscar estratégias de intervenção possibilitadoras de um uso mais adequado das expressões de referenciação.

A relevância social da pesquisa está no fato de pretender trabalhar com os alunos o ato de referir, ou seja, de se falar de algo (no nosso caso, por meio da modalidade escrita), fazendo com que eles se percebam como seres sociais e que podem agir, em sociedade, por meio do uso da língua escrita que cumpre, na diversidade de seus usos, funções comunicativas socialmente determinadas e importantes.

Ademais, quando escrevemos levando em conta a visão interacionista da escrita, pensamos que existe o outro, o *tu*, com quem interagimos, para quem escrevemos. Então, devemos trabalhar e enfatizar que essa outra pessoa, o interlocutor, é o parâmetro para tomar decisões sobre o que devemos dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES 2003, p. 46) A autora defende ainda que escrever sem saber para quem é algo ineficaz, pois devemos ter em mente a referência do outro, para quem todo texto deve adequar-se.

Custódio Filho (2006), em sua dissertação de mestrado, defende que a referenciação nos ajuda a compreender de que forma acontece a relação entre língua e realidade. Ele se baseia nas autoras Mondada e Dubois (2003), que recusam a ideia de que o processo de referir tenha uma relação especular língua-mundo, ou seja, que as coisas do mundo já existam, e a função de nós, indivíduos (locutores e interlocutores), seria apenas nomeá-las através da língua. As autoras preferem contrapor a essa visão a provável chance de “reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias, por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização” (MONDADA e DUBOIS, 2003, P.19 *apud* Custódio Filho (2006)).

Segundo Custódio Filho (2006), as autoras fortalecem a ideia de que os usos linguísticos não mostram a realidade em si, mas, sim, um discernimento do real, como é bastante propagado em vários estudos que possuam orientação sociocognitivista. Em outras palavras, o autor afirma que a experiência que os indivíduos têm do real são elaborações e reelaborações cognitivas por alguns desses indivíduos, evidenciadas por intermédio da linguagem.

Além disso, a proposta da referenciação mostra-se relevante nos estudos da LT, visto que se apoia em duas óticas bastante importantes à disciplina: o social e o cognitivo. A ótica social, por um lado, coloca em destaque a necessidade de se analisarem os referentes linguísticos sob o foco da Pragmática, assegurando, assim, relevo aos vários aspectos que possam interferir na tessitura textual e que se localizam além dos aspectos estritamente linguísticos. Já o cognitivo, por sua vez, dá ênfase ao processamento referencial, já que os indivíduos (locutores e interlocutores) escolhem formas de agir sobre a produção e recepção de textos, fazendo, para isso, uso do conhecimento de sua bagagem enciclopédica. (CUSTÓDIO FILHO, 2006)

O processamento referencial, ainda segundo Custódio Filho (2006), ajuda na compreensão de dois fenômenos: a coesão e a coerência textuais, visto que a forma como os referentes textuais se ativam, se reativam e se desativam é importante para aprofundar conhecimentos sobre continuidade e progressão textuais, que são aspectos pertinentes para a criação da coesão e da coerência.

Esta dissertação está estruturada em 5 (cinco) capítulos.

No capítulo 1 - Introdução, são discutidos a problemática, o objetivo geral e específicos e a relevância social da pesquisa.

No Capítulo 2 - A Linguística Textual, são tratadas as bases teóricas relacionadas à Linguística Textual que embasaram nossa pesquisa: como surgiu a LT, suas fases e seu objeto de estudo. Em seguida, discutimos o texto e suas concepções, explanamos conceitos sobre a

coesão e a coerência, que se mostram de muita relevância a este trabalho, e abordamos um assunto chave para as aulas de português, de um modo geral: o de gêneros textuais.

No capítulo 3 - O Fenômeno da Referenciação, abordamos o tema mencionado no título, dando ênfase aos seus conceitos-chave: referenciação, expressão referencial e referente. Além disso, tratamos de suas características e das funções textuais de seus processos referenciais.

No capítulo 4 - Metodologia, são apresentados os passos metodológicos que utilizamos para o andamento desta pesquisa. Além disso, explanamos sobre o tipo de pesquisa, sua natureza, suas características, em que nos pautamos para a realização desses passos metodológicos e a análise dos dados encontrados. Tais análises foram ilustradas por meio de excertos de textos produzidos por alunos participantes da pesquisa.

Já no capítulo 5 - Roteiro de Atividades Propostas, são apresentadas as sequências didáticas elaboradas como forma de intervir nas inadequações encontradas nos textos do *corpus* estudado, uma vez que a intervenção efetiva, em sala de aula, não foi possível por conta da pandemia pelo Covid-19.

E o último capítulo - Conclusão trata das considerações finais sobre nossa pesquisa e sobre os resultados encontrados. Fizemos também a retomada de alguns conceitos debatidos ao longo dos capítulos desta dissertação, como forma de relembrar o propósito deste trabalho. Esperamos que nossa pesquisa possa ajudar as discussões em torno da referenciação, da produção textual escrita ou, porventura, de algum outro assunto da Linguística Textual.

2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual é uma recente área da ciência da linguagem que começou a se desenvolver na década de 1960 na Europa, sobretudo na Alemanha, cujo objeto de análise passaria a ser o texto, por ser através dele que a linguagem se manifesta, deixando de lado a palavra e a frase, segundo Fávero e Koch (2012). Corroborando as ideias das autoras, Marcuschi (2012) afirma que as pesquisas em linguística anteriores à década de 1960 se limitavam ao estudo da frase, que era pautado na fonologia, na morfologia e, ainda, na sintaxe frasal; desconsiderando, dessa maneira, questões semânticas, pragmáticas e contextuais presentes em diversas situações de comunicação. Decorrente dessa perspectiva tradicional, o linguista considera que as descrições que se fazem da norma linguística, limitando-se ao protótipo da língua escrita, desprezando os usos e as situações comunicativas em suas variadas diversidades, fazem com que as características do texto não sejam percebidas.

Fávero e Koch (2012), pautadas em Conte (1977), falam da existência de três momentos essenciais na LT. Porém, esses momentos não podem ser tomados por ordem cronológica, mas, sim, topológica, devido ao fato de não existir uma sucessão temporal entre eles, levando cada um deles instituírem uma maneira diferente de desdobramento teórico. O primeiro momento é o da *análise transfrástica*, em que se desenvolvem estudos de regularidades superiores aos limites do enunciado; o segundo é marcado pela elaboração das *gramáticas textuais*; já o terceiro é o da edificação das *teorias de texto*. Vejamos como são esses momentos a seguir na seção (2.1). Depois, veremos o texto e suas concepções (2.2), a coesão e a coerência (2.3) e os gêneros textuais (2.4).

2.1 OS MOMENTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

No que concerne ao primeiro período da LT, as linguistas relatam haver, ainda, a pesquisa reduzida a enunciados ou sequências de enunciados com o intuito de partir destes para o texto, cujo principal objetivo era o de examinar os tipos de relação possíveis entre os diversos enunciados para constituir uma sequência significativa. Dessas relações, destacam-se as referenciais, à parte a correferência, por ser considerada um dos fatores principais para a estruturação da coesão textual.

As autoras citam alguns trabalhos que seguiram essa vertente, como os trabalhos de Harweg (1968). Este pesquisador considera ser os *pronomes* fatores importantes para a formação de um texto em texto. Para ele, o pronome é toda e qualquer expressão linguística que

realiza retomada de uma outra expressão linguística correferencial; e o texto seria um fluxo de unidades linguísticas produzido por uma conexão ininterrupta de pronomes.

No entanto, Fávero e Kock (2012) esclarecem esse primeiro momento como um período de bastante heterogeneidade em virtude de haver, nessa linha de pesquisa, estudiosos pertencentes à linha estruturalista, como H. Weinrich e R. Harweg, e outros mais voltados ao gerativismo, como H. Isenberg, W. Thümmel, R. Steinitz e L. Karttunen.

Além disso, as autoras evidenciam a relevância desse primeiro momento por ter dado um grande salto em razão da superação dos limites da frase e por ter, de algum modo, fomentado o terreno para o surgimento de uma gramática textual. Todavia, Fávero e Kock (2012, p. 19) ponderam afirmando não ter havido, ainda nesse período, um tratamento soberano em relação ao texto, nem a existência de um modelo teórico consistente e apto a assegurar “um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados”.

Já no segundo momento, segundo as autoras, o grande evento protagonista é o surgimento da gramática textual, cuja finalidade era refletir sobre acontecimentos linguísticos ininteligíveis por intermédio de uma gramática do enunciado. Aquela gramática tem papel fundamental para os estudos de LT, pois ela defende que não há uma continuidade entre enunciado e texto, devido ao fato de haver uma diferença de cunho qualitativo, não somente quantitativo.

Dessa forma, o texto deixa de ser “uma simples sequência de enunciados”. Para realizar sua compreensão e sua produção, o falante – locutor e interlocutor – deve lançar mão de sua competência específica: a competência textual. Esta se notabiliza da competência frasal ou linguística em sentido estrito – descrita por Chomsky (1965) –, de acordo com as pesquisadoras. A respeito disso, Fávero e Kock (2012, p.19) explicam mais:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual.

Sobre as gramáticas textuais, as autoras asseguram a existência de três ofícios básicos:

- a) o primeiro seria o de verificar o que leva um texto ser considerado um texto, procurando delimitar os seus *princípios de constituição*, os fatores garantidores de sua *coerência* e as condições que propiciam o surgimento da textualidade;

- b) o segundo objetivava elencar critérios que possam delimitar textos, uma vez que a *completude* é uma das características indispensáveis do texto;
- c) já o último teria o papel de discriminar as variadas categorias textuais.

Em suma, o surgimento da gramática textual teve significativa relevância, pois, como defendem Fávero e Kock (2012), ela não se trata de um tipo específico de gramática, como é o caso da estrutural, da gerativo-transformacional ou da funcional. A gramática textual se estabelece pelo tipo de *objeto* que visa descrever expressamente, ou seja, o “texto” ou “discurso”. As autoras advogam ainda que, semelhantemente, a linguística textual não deve ser descrita de acordo com certos métodos ou modelos, mas, sim, com seus tipos de objetos e de problemas que compõem a sua área de estudos.

Consideramos que o terceiro momento da LT merece bastante visibilidade, uma vez que, nele, o tratamento com os textos, pelo viés do contexto pragmático, ganhou notório destaque. Em outras palavras, segundo as linguistas, a investigação se expande do texto ao contexto. Efetivamente, os fatores externos ao texto passaram a ser levados em conta no momento de seu estudo. Fatores esses que ganharam relevância para a análise do texto no momento de sua produção, de sua recepção e de sua interpretação.

Ainda sobre a questão da gramática de texto, é relevante falar que, segundo Koch (2016), muitos estudiosos da LT da década de 70 estavam bastante ligados à gramática estrutural e à gramática gerativa. Daí o fato o interesse pela concepção de “gramáticas de texto”, que têm a finalidade de mostrar os elementos que entram em jogo para a constituição do texto.

A autora assevera que as Teorias do Texto se fortalecem somente a partir de 1980. A linguista explica que “Teorias” é no plural, visto que elas se diferem bastante uma das outras pelo enfoque que elas assumem, mesmo com pressupostos comuns. Dessa forma, a LT possui várias vertentes, e seus principais representantes, de acordo com Koch (2016), são: Beaugrande, Dressler, Givón, Weinrich, Van Dijk, Petöfi e Schmdti. Além desses nomes, a autora destaca ainda os linguistas franceses: Charolles, Combettes, Vigner e Adam pelo engajamento nos problemas de disposição textual e nas concepções teóricas quanto ao ensino de línguas.

Por fim, Koch (2016) faz um apanhado acerca da LT delimitando o seu objeto de estudo e defendendo a concepção de que a linguagem só se manifesta pelo texto:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é

meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2016, p.11).

Ademais, a autora assegura que, em LT, a pesquisa passou a investigar os elementos que fazem com que um texto seja um texto, ou seja, quais fatores são garantidores de textualidade. A pesquisadora menciona que tais fatores são apresentados por *Beaugrande&Dressler* (1981): coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Este trabalho ainda abordará os dois primeiros mais à frente. Agora, passemos às concepções de texto, pela ótica da LT.

2.2 O TEXTO E SUAS CONCEPÇÕES

Nesta seção, discutiremos sobre as definições ou características de texto. Como este trabalho aborda a referenciação e a produção textual escrita, consideramos relevante fazer um apunhado das concepções de texto, na perspectiva da Linguística Textual, para que deixemos clara a noção de texto que este trabalho adota.

Costa Val (2016) assevera que, para que haja uma melhor compreensão sobre o evento da produção textual escrita, é pertinente entender como se caracteriza o texto, sendo escrito ou oral. A autora passa então a caracterizá-lo como uma “unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos.” (2016, p.3). Além disso, define-o como um evento falado ou escrito, não sendo exigida uma extensão mínima ou máxima, que possua uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal e que esteja em uso no âmbito da linguagem para cumprir uma função detectável numa dada situação sociocomunicativa. Ademais, a autora elenca uma série de fatores pragmáticos que possuem função decisiva para sua produção e recepção. Esses fatores, que amparam a construção de seu sentido e favorecem que ele seja reconhecido como um emprego comum da língua, são os elementos peculiares de qualquer ato comunicativo:

as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face. Desse modo, o que é pertinente numa situação pode não o ser em outra. O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa (uma certa “etiqueta” sociocomunicativa, que determina a variação de registros, de tom de voz, de postura etc.) (COSTA VAL, 2016, p. 4).

Sendo assim, a autora nos leva a perceber que, para compreender ou produzir um texto escrito ou falado, devemos pôr em jogo conhecimentos de cunho situacional, contextual, sociocomunicativo e sociocultural, além do linguístico, ou seja, devemos considerar o cotexto junto ao contexto. Se não procedermos dessa maneira, a produção e a recepção de qualquer texto tendem a ficar prejudicadas. Em outras palavras, não haverá a construção de seu sentido.

Uma outra propriedade imprescindível do texto que a linguista levanta em seu livro é o fato de ele possuir uma unidade temática. Para que um “suposto texto” seja considerado um texto, ele precisa ser avistado “como um todo significativo” (p.4). Isto é: ele deve ter coerência. Falaremos mais a respeito disso na próxima seção.

A autora considera uma outra característica fundamental para a constituição do texto: sua unidade formal. Ela advoga que “seus constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso.” (COSTA VAL, 2016, p.4) Aqui, ela fala da coesão que será ainda abordada, neste trabalho, junto à coerência.

Diante de tudo o que já foi levantado até aqui, nesta seção, a linguista enumera 3 aspectos condicionantes para que um texto seja bem compreendido. São estes:

- a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
- c) o formal, que diz respeito à sua coesão. (COSTA VAL, 2016, p. 5)

Se um texto tiver uma boa avaliação através desses 3 aspectos, ele será bem compreendido, ou seja, seu sentido será bem (re)construído pelo receptor.

Cavalcante (2016) advoga pela interação verbal, seja escrita ou oral, realizada através de textos, uma vez que, segundo a linguista, a interação verbal acontece por sujeitos em situação de interação fazendo uso efetivo da língua para realizar práticas discursivas através daqueles. Afirma ainda que os textos fazem parte de qualquer evento comunicativo. Portanto, podemos deduzir que a comunicação só se efetiva por meio deles. Como argumento para sua tese, a autora traz uma citação de Marcuschi (2008, p. 88) *apud* Cavalcante (2016, p. 18): “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Por conseguinte, vemos o quão é imprescindível o papel do texto para que o exercício da língua se efetive, seja na modalidade escrita ou falada. Outrossim, a linguista, do mesmo modo que Costa Val (2016), sustenta a ideia de que o tamanho do texto não é importante; e assegura que existe um conjunto de fatores, operacionais em cada

evento interacional, que fazem com que o texto seja reconhecido como um texto e que assentam a coerência, ou seja, seu sentido.

Cavalcante (2016) advoga que, para que se realizem a compreensão e a produção de um texto, a mobilização de vários conhecimentos é fundamental para se ter êxito nas ações mencionadas. Esses conhecimentos seriam não somente linguísticos, mas também os de cunho sociocognitivo, aqueles adquiridos e desenvolvidos através da convivência social, que nos trazem informação e nos “moldam” a como proceder em variadas situações cotidianas. Daí o fato de a autora assegurar que sua noção de texto se origina da concepção de Beaugrande (1997). Este define o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas” Beaugrande (1997, p. 10) *apud* Cavalcante (2016).

Para que compreendamos melhor esse conceito, a autora sugere observar um panorama das diversas concepções de textos já defendidas ao longo dos estudos desenvolvidos pela LT. Baseada em Koch (2002), afirma que o conceito de texto varia de acordo com o sentido de língua e de sujeito que lhes atribui. Vejamos abaixo as três concepções básicas acerca de texto apresentadas por Cavalcante (2016, p.18 e 19):

- a) artefato lógico do pensamento: o texto era, de início, visto como um simples artefato lógico do pensamento. Desse modo, o leitor cumpria um papel passivo de apenas captar uma representação de dado texto e as intenções de quem o produzia;
- b) decodificação das ideias: nessa concepção, o texto era compreendido como um produto codificado por um emissor e que deveria ser decodificado pelo ouvinte. Sendo assim, para sua compreensão, o ouvinte precisava somente possuir domínio do código linguístico, ou seja, da parte estrutural da língua. O destaque, aqui, dá-se ao pensamento de que o texto teria como função primordial difundir informações a um ouvinte, que continuaria passivo;
- c) processo de interação: dessa vez, vemos uma mudança significativa no modo de compreender o texto, uma vez que a noção de interação entra em jogo para um melhor entendimento de sua concepção. Desse modo, o texto é considerado, segundo Cavalcante (2016), “como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.”

Ainda no que concerne ao processo de interação, Cavalcante (2016, p.16), embasada em Koch (2002) e Costa Val (1999), evoca o destaque dado por estas.

A atividade textual não se realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento comunicativo.

Dessa maneira, podemos dizer que os sentidos do texto não são (re)construídos somente pela parte “material”, o cotexto, mas, sim, por uma gama de fatores outros que emanam da esfera social, cognitiva, histórica e contextual. Na interação, os participantes devem pôr em jogo todos esses fatores, além do linguístico, para dar sentido ao texto. Como Cavalcante (2016) afirma, “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor.” Além disso, a pesquisadora, fundamentada em Koch e Elias (2006), assume, a respeito do texto escrito, uma concepção socio-cognitivo-interacional de língua, em que os sujeitos envolvidos na interação e seus conhecimentos em ações interacionais possuem grande relevância; e que o sentido do texto não está previamente construído na superfície textual, mas construído, levando-se em conta as “sinalizações textuais” cedidas pelo autor e os conhecimentos da bagagem do leitor.

Por conseguinte, Cavalcante elabora uma definição de texto, com a qual concordamos e afirmamos ser nosso posicionamento neste trabalho:

o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE, 2016, p.20)

Todavia, anos depois, a autora junto a outros linguistas revisitaram os atributos do texto e publicaram um artigo cujo título é “O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise”. Nele, Cavalcante et al (2019) defendem uma LT não apenas interacionista, mas também discursiva, uma vez que, embora a interação continue no centro das investigações, a forma como ela é abordada se pauta em variadas noções sociológicas e antropológicas, não se centrando apenas numa pragmática da comunicação. Portanto, não se deve levar em conta uma concepção estreita de situação interacional, ou seja, não se deve espreitar apenas o contexto comunicativo imediato. O contexto, que é parte que integra o texto, é, aqui, alargado por sua amplitude sócio-histórica, pois, baseados em Hanks (2008), que se baseou em Bourdieu, existem duas condições imprescindíveis que nos fazem considerar o contexto como parte integrante do texto. São estas: a emergência e a incorporação. A primeira tem a ver com a enunciação do texto, ou seja, quando ele se efetiva na interação; já a incorporação está ligada “à imbricação dos aspectos organizacionais e situacionais com enquadres culturais e com uma espécie de causalidade sócio-histórica. (2019, p. 35)

Assim sendo, os autores desse artigo defendem que a LT se atenta às dimensões sociointeracionais e discursivas, mas sem o interesse de abordar, de forma metodológica, as

relações interdiscursivas que permeiam as formações discursivas, já que as regularidades que favorecem a produção e interpretação dos “sentidos em contextos negociados argumentativamente” são o objeto de estudo da ciência em questão.

Por fim, os linguistas do referido artigo, com os quais também concordamos e aderimos à sua concepção de texto, concluem que

[...] o texto só pode ser considerado como um nível de análise para além da sintaxe se admitir os condicionamentos sociais das práticas discursivas que envolvem o enunciado, o evento enunciativo instável e irrepetível, além das regularidades composicionais e organizacionais mais ou menos estabilizadas. (2019, p. 37)

Em suma, este trabalho abraça uma concepção de texto em que este é visto como um acontecimento comunicativo que se dá na interação e cujos fatores linguísticos, aspectos visuais e sonoros, fatores cognitivos, pragmáticos e sócio-históricos entram em jogo na produção e compreensão dos sentidos.

Ainda sobre o texto, é pertinente citarmos a textualidade. Costa Val a define como um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” (COSTA VAL, 2016, p.5) Beaugrande e Dressier (1983), segundo a autora, indicam a existência de sete fatores garantidores da textualidade de um discurso. Os dois primeiros têm a ver com o material conceitual e linguístico do texto: a *coesão e a coerência*; os outros cinco se conectam aos fatores pragmáticos relacionados ao processo sociocognitivo: *a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade*. No entanto, este trabalho só abordará os dois primeiros fatores responsáveis pela textualidade. Aliás, esse será o assunto da seção a seguir.

2.3 A COESÃO E A COERÊNCIA

A coesão e a coerência são dois dispositivos imprescindíveis para a tessitura textual. É em razão deles que podemos transformar sequências de palavras ou de frases em um todo organizado, lógico e com sentido, ou seja, um texto.

Segundo Marcuschi (2019, p. 119), baseado em Beaugrande (1980), existe uma diferença notória entre os dois dispositivos citados acima. A coesão se basearia na forma. Já a coerência, no sentido. Elas são duas maneiras de visualizar a textualidade e “dois aspectos que mais ocuparam os linguistas de texto até hoje”.

Koch (2016, p. 16) afirma que a coesão tem como obra clássica “Cohesion in English”, de Halliday & Hasan (1976). Nela, estes trazem o conceito de coesão textual ligado à semântica

“que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto”.

Halliday & Hasan (1976, p. 4) defendem que há coesão no momento em que a interpretação de algum elemento no discurso fique dependente da de um outro. Além disso, os autores encaixam a coesão no sistema de uma língua. Embora esteja ligada a uma relação semântica, ela se realiza por meio do aparato léxico-gramatical. Logo, alguns tipos de coesão se efetivam por meio da gramática e outras, por meio do léxico.

Koch traz ainda mais detalhes acerca do que Halliday & Hasan defendem sobre coesão e seu processo em um texto.

Para esses autores, a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”. (KOCH, 2016, p. 16)

A linguista traz ainda considerações de Beaugrande & Dressler (1981) e Marcuschi (1983). Para os dois primeiros, a coesão tange a maneira como os elementos da superfície textual (palavras e frases) estão conectadas entre si dentro de uma sequência linear, mantendo dependências gramaticais. Já o segundo advoga que os fatores de coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” e que não dizem respeito a princípios simplesmente sintáticos, mas, sim, de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”. Em outras palavras, trata-se do “material” formal de uma língua que propicia edificar relações de sentido entre os elementos linguísticos de um texto. (2016, p. 16 e 17)

Koch (2016, p. 17) traz posicionamentos importantes para a discussão da coesão. Segundo a autora, Halliday & Hasan e Marcuschi divergem em relação a esse assunto. Os primeiros veem a coesão como algo necessário para a criação de textos, apesar de não entendê-la como algo suficiente. Já Marcuschi não a vê nem como condição necessária, nem como suficiente, pelo fato de haver textos carecidos de mecanismos coesivos, porém dotados de sentido, mesmo sem possuir “continuidade nas relações entre os constituintes linguísticos”. Em contrapartida, alguns textos podem possuir “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura”. Com isso, surgiu a distinção entre *coesão* e *coerência*, ainda que esta discussão tenha sido subestimada por muitos teóricos. Todavia, já é praticamente consolidada a ideia de que se trata de noções distintas.

Para Beaugrande & Dressler, a coerência está ligada aos sentidos. De acordo com Koch (2016, p. 17), estes teóricos asseguram que “a coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos

A autora aponta que a coerência dá conta da continuidade dos sentidos em um texto e não se mostra como um simples traço nele, pois se apresenta como um “produto acabado” decorrente de uma múltipla rede de fatores linguísticos, cognitivos e interacionais.

Koch e Travaglia (2018) abordam a coerência textual com vários exemplos. Para começar sua abordagem, apontam exemplos que possam ser julgados como incoerentes, como os que estão abaixo:

- (1) Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa.
- (2) João não foi à aula, entretanto estava doente.
- (3) A galinha estava grávida.

Passagens extraídas de Koch e Travaglia (2018, p. 9).

Os referidos autores acima explicam que a falta de coerência é gerada em (1) devido em razão do criador da sequência mostrar a mesma ação em fases distintas para sua realização, como algo acabado e não acabado simultaneamente, algo impossível de ser aceito. Em (2), a sequência com as duas orações “João não foi à aula” e “estava doente” formam uma espécie de ligação de oposição que vai de encontro à relação de causa que parece ser mais aceitável e razoável entre as ideias expostas por essas duas orações. Já em (3), a oração estaria incoerente pelo fato de ir contra o conhecimento geral, mesmo se pensarmos que só se considere incoerente se o mundo “real” for representado pelo texto e não um outro mundo como um mundo de fantasia ou imaginado. Desse modo, segundo Koch e Travaglia (2018), haveria validação de que o julgamento para considerar um texto incoerente não descende somente do modo como os elementos linguísticos são combinados em um texto, mas também de conhecimentos que já se tem previamente acerca do mundo, de qual tipo de mundo em que o texto se insere e de qual tipo de texto.

Portanto, parece evidente que a coerência se prende ao fato de poder atribuir um sentido para o texto. Em outras palavras, ela assegura o texto possuir sentido para os leitores e produtores deles. Ademais, Koch e Travaglia (2018, p. 21) asseveram que ela deve ser vista “como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido,

evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.” Daí o fato de se julgar incoerente a sequência do exemplo (1), embora suas duas partes possuam sentido: “Maria tinha lavado a roupa quando chegamos” e “ainda estava lavando a roupa”. Logo, para que a coerência exista, deve haver a possibilidade de se assentar no texto alguma configuração de unidade ou relação entre seus elementos. No exemplo (1), não foi possível associar o conteúdo das duas partes, tendo em vista a impossibilidade da realização da conexão semântica com o “mas”.

Cavalcante (2016) faz considerações também no que concerne à coerência e fala também da interpretabilidade, como o fizeram Koch e Travaglia (2018). Aquela sustenta que,

[...] a coerência é um princípio de interpretabilidade, ou seja, a coerência de um texto não se manifesta apenas através da decodificação de seus elementos linguísticos, mas de uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos. Tais conhecimentos são acionados, sempre, durante a interação, e variam de acordo com cada situação comunicativa. (CAVALCANTE, 2016, p. 32)

Assim sendo, a linguista reafirma que os elementos linguísticos não são os únicos fatores para que um texto seja considerado coerente. É necessária uma gama de elementos para a construção de sentido(s) num texto com coerência como: o código linguístico, aspectos cognitivos, aspectos socioculturais e interacionais.

A autora destaca também a divergência entre teóricos no que tange a existência ou não de textos incoerentes. Para uns, existe o não texto ou o texto sem sentido. Para outros, não existe texto incoerente. Participam do primeiro grupo Beaugrande & Dressler (1981) e Marcuschi (1983). Beaugrande & Dressler advogam pela ideia de que o texto é incoerente quando o receptor não consegue encontrar qualquer “continuidade de sentido”, devido à incompatibilidade dos conhecimentos ativados e ao desacordo cognitivo. Em contrapartida, outros teóricos pensam de forma contrária. Para eles, todos os textos, a priori, seriam admissíveis, não havendo assim textos incoerentes, visto que, segundo Cavalcante (2016, p. 33): “quem se ocuparia em produzir algum texto para não ser alcançado, em alguma medida, pelos possíveis interlocutores?” Charolles ([1978] 1988) é a favor dessa ideia. Segundo esse autor, um texto só poderia ser julgado incoerente se fosse inadequado quanto à situação de comunicação, tomando como base fatores extralinguísticos, pragmáticos e linguísticos como: “intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos etc”, de acordo com Cavalcante (2016, p. 33).

Diante do que foi abordado sobre a coerência, assumimos concordar com o posicionamento de Charolles e de Cavalcante, uma vez que acreditamos que um texto deve ser levado em consideração pelo prisma de sua funcionalidade em uma dada situação comunicativa

e pelo “projeto de dizer” de seu enunciador. Os aspectos linguísticos são importantes para construção da coerência, mas é preciso pôr em análise outros conhecimentos de cunho contextual: o sociocultural, o cognitivo e a situação interacional (incluindo a intencionalidade desses enunciador), assim como defende Cavalcante (2016).

Na próxima e última seção deste capítulo, falaremos de um tema de relevância incontestável para o ensino de português: os gêneros textuais.

2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Já se tornou consenso que as aulas de Língua Portuguesa devam trabalhar a comunicação e a interação, embora simuladas, em sala de aula; tendo em vista que a língua/linguagem é o objeto de estudo desta disciplina. Segundo Santos e al (2018, p.17), “O texto é elemento de interação”. Assim, o texto mostra-se imprescindível para se trabalhar as situações comunicativas em sala de aula. Ainda de acordo com as referidas autoras, se quisermos ler ou compreender um texto, devemos levá-lo em conta pelo seu todo significativo, como o gênero ao qual pertence e pela tipologia que predomina nele. Portanto, faz-se necessário o uso dos gêneros textuais como ferramenta em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também chamado PCNs (BRASIL, 1998, p. 58) defendem essa ideia, pois eles “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania.”. Outrossim, Köche e Marinello (2015) afirmam “O texto constitui unidade básica do ensino de Língua Portuguesa.” (p. 7) As autoras, embasadas no documento citado acima - que orienta a educação brasileira -, asseveram a necessidade de se trabalhar, nas aulas de Língua Portuguesa, variados gêneros textuais que permeiam a sociedade, para que os alunos sejam usuários competentes da língua, posto que considera os gêneros como instrumentos de interação social em variadas situações de comunicação.

Além do que, de acordo com as escritoras, os PCNs (2000) consideram que o estudo dos gêneros discursivos e das formas como se articulam promove um panorama das variadas perspectivas do uso da língua. Por esse motivo, vemos uma justificativa plausível para este trabalho abraçar esta causa: levar os gêneros textuais para sala de aula. Por conta da pandemia, como será melhor explicado no capítulo 4, sobre a metodologia, analisamos um *corpus* composto de redações do gênero textual relato pessoal. Logo, resolvemos trabalhar com este gênero e outros cujo sequência textual predominante seja relatar ou narrar como: notícia e

crônica. A escolha desses dois gêneros se liga ao fato de que são gêneros bem mais acessíveis, diferentemente do relato pessoal.

Köche e Marinello (2015, p.7) advogam a necessidade de se voltar o ensino da língua materna para o desenvolvimento da leitura e da escrita para fazer com que os alunos tenham suas habilidades de interpretação e produção de gêneros textuais aprimoradas, assim como a habilidade de analisar a língua em uso, “a fim de ampliar a compreensão da realidade pelo estudante e suas possibilidades de participação social.” Diante de tudo o que foi difundido neste parágrafo, vemos o quão os gêneros textuais têm de relevante não somente para o trabalho pedagógico em si com a língua materna, mas, também de ordem social, pois capacita o aluno para saber lidar com a realidade, bem como de agir em sociedade em diversas situações de interação.

Podemos dizer ser trivial mencionar Bakhtin ao se falar no conceito de gêneros textuais. Todavia, segundo Marcuschi (2019), o estudo deles data de muito tempo e centrava-se na literatura. Platão, com a tradição poética, e Aristóteles, com a tradição retórica, foram os precursores, mas o nome de Bakhtin é inquestionável para os estudos da noção de gêneros.

Marcuschi (2019) assegura ser impossível se comunicar verbalmente que não seja por meio de um gênero textual. Da mesma maneira, é impossível haver comunicação se não for através de um texto. Logo, o gênero textual se insere em algo indissociável da comunicação. Além disso, segundo Santos et al (2018, p.25), os gêneros textuais são valiosos para o ensino, pois “o texto só existe situado social, cultural e historicamente.” Em vista disso, o texto está ligado a uma situação de comunicação contextualizada, e os discentes devem estudar, na escola, os variados usos que podemos fazer da língua de maneira contextualizada.

Köche e Marinello (2015, p. 9) afirmam que a interação cotidiana acontece através de gêneros textuais pelos falantes da língua, que foram criados por práticas sociais e definem os gêneros, baseadas em Bakhtin (1992): “os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis* de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização.” Desse modo, as autoras explicam que os gêneros são plásticos. Conseqüentemente, os usuários da língua podem fazer uso dos que já permeiam a sociedade para modificá-los ou até mesmo criar outros gêneros embasados nos que já existem.

A respeito da quantidade ou limitação dos gêneros, as autoras apontam uma ideia de Marcuschi (2002) que defende um número ilimitado de gêneros, tendo em vista o gigantesco número de situações comunicativas que exigem seu uso. Além disso, o referido autor advoga pela maleabilidade dos gêneros, já que eles são eventos que se realizam de acordo com as

necessidades, as atividades socioculturais e as inovações tecnológicas. Por conseguinte, há o surgimento de outros gêneros graças às novas tecnologias.

Como já foi explicitado acima, os gêneros textuais são inúmeros e, com a dinamicidade das situações comunicativas e das novas tecnologias, a tendência é que esse número aumente ainda mais ao longo dos tempos. Contudo, podemos citar alguns como exemplos, levando em conta os gêneros orais e escritos evidentemente: telefonema, palestra, crônica, artigo de opinião, piada, bate-papo, notícia, reportagem, receita, relato pessoal etc.

Sobre a importância de se estudar e conhecer os gêneros, Köche e Marinello, baseadas em Bronckart (1999), sustentam que a apropriação dos gêneros

[...] é fundamental para a socialização e a inserção prática do indivíduo nas atividades comunicativas humanas. Assim, é imprescindível que o usuário da língua amplie sua capacidade de expressão nas mais diversas situações de emprego da linguagem verbal. (KÖCHE e MARINELLO, p. 10)

Diante do exposto, Bronckart nos traz uma reflexão cara ao ensino de Língua Portuguesa: o engajamento social dentro das aulas. Se quisermos que nossos alunos sejam usuários proficientes da nossa língua materna, devemos, sim, trazer ao mundo pedagógico variados gêneros a fim de que os discentes possam experimentá-los e conhecê-los para que saibam fazer uso deles em situações comunicativas diversas que exijam a aplicabilidade da linguagem verbal.

Marcuschi (2019, p. 154) traz um outro aspecto extremamente relevante sobre os gêneros textuais, quando advoga que não se pode dizer que um gênero textual não equivale a uma forma linguística, mas, sim, “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” Ideia esta similar à de Carolyn Miller (1984), como afirma o linguista brasileiro.

O teórico brasileiro nos dá de forma clara, sistemática e explícita os conceitos de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Marcuschi (2019, p. 154 e 155) assegura que o *tipo textual* “designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}.” Ademais, afirma ainda que que pode ser visto como sequências linguísticas, e não como textos materializados. Os *tipos textuais* se compõem de seis categorias: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

Diferentemente dos gêneros, os *tipos textuais* existem em quantidade limitada e, segundo o linguista brasileiro, essa quantidade não tem tendência a aumentar. Já sobre os *gêneros textuais*, afirma serem

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2019, p. 155)

Já sobre o *domínio discursivo*, o linguista assevera ser uma “esfera da atividade humana”, baseando-se em Bakhtin. Não sendo, dessa maneira, uma definição pautada em classificação de textos, mas, sim, em *instâncias discursivas*. Não compete a um gênero específico, no entanto faz com que surjam vários deles. Alguns exemplos seriam: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.

Para dar embasamento a essas definições acima, Marcuschi (2019, p.155) defende, baseado em Bakhtin, o julgamento: “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”. O teórico brasileiro admite ainda que não se pode observar o gênero do discurso sem implicar sua realidade social e a relação que ele tem com as atividades humanas.

Portanto, diante de tudo o que foi exposto acima sobre os gêneros textuais, podemos afirmar que, se almejamos trabalhar o texto, o contexto, o uso da língua pelo viés da visão interacionista, é imprescindível trazer os gêneros à sala de aula, até porque, segundo Marcuschi (2019), como já citado, é impossível se comunicar com a linguagem verbal se não for através dos gêneros textuais.

Terminamos, aqui, o capítulo 2. Nele, fizemos um apanhado de conceitos-chave da LT pertinentes, de forma direta, à presente pesquisa. No próximo capítulo, trataremos da referenciação, que se faz uma teoria fundamental para quem queira ocupar-se do processo de construção de sentidos e da coerência, como é o propósito deste trabalho.

3 O FÊNOMENO DA REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo, trataremos da referenciação, um fenômeno textual-discursivo imprescindível para o estudo das estratégias de textualização, tendo em vista sua relevância para compreensão e produção dos sentidos. Iniciaremos com a compreensão de alguns conceitos-chave sobre a teoria da referenciação (3.1); em seguida, passamos às suas características (3.2) e terminamos o capítulo com os processos referenciais e suas funções dentro de um texto (3.3).

3.1 CONCEITOS-CHAVE: REFERENCIAÇÃO, EXPRESSÃO REFERENCIAL E REFERENTE

Segundo Custódio Filho (2006), a referenciação favorece a compreensão da relação entre língua e realidade. Mondada e Dubois (2003) *apud* Custódio Filho (2006, p. 15) enjeitam as ideias que concebem o ato de referir como uma relação especular língua-mundo, ou seja, na qual as coisas do nosso mundo já existam e que nós, enunciador e coenunciador, apenas as nomeamos pelo uso da língua.¹ As autoras preferem contrapor a essa visão a ideia de que exista a instabilidade constitutiva das categorias cognitivas e linguísticas. A partir daí, propõem o termo referenciação para manifestar a ideia de dinamismo que envolve o ato no qual acontece

uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações, de concepções individuais e públicas do mundo. [...] Esta abordagem implica [...] um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 20 *apud* CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 16)

Logo, por esse panorama, podemos concluir que uma mesma “realidade” pode ser manifestada sob diversas maneiras, dependendo do contexto de produção dos enunciados. Assim, uma “realidade” expressa por uma pessoa pode sofrer modificação se for expressa por outra pessoa, condicionada a vários fatores como intencionalidade, momento sócio-histórico etc. Daí falar-se que a referenciação seria uma reelaboração da realidade, instruída por esses fatores.

¹ Custódio Filho (2006, p. 15) advoga que esta seria a posição de Milner (2003, p.85) e corrobora com as seguintes passagens: “Costuma-se reconhecer que, sob certas condições, as sequências linguísticas podem ser associadas a certos segmentos da realidade, os quais elas supostamente designam e que são sua referência [...] Uma sequência nominal possui, então, uma referência, a qual é o segmento da realidade que lhe é associado”.

Seguindo a proposta da referenciação, uma expressão referencial remete-se a uma entidade que, por sua vez, é elaborada na atividade discursiva e é proveniente da construção perceptual da realidade. Custódio Filho (2016) afirma que o referente é aquilo a que remete uma expressão referencial e, ainda, que seria uma entidade do discurso. Com isso, Mondada e Dubois (2003) *apud* Custódio Filho (2006) denominam referente como objeto-de-discurso.²

A referenciação é, de acordo com Cavalcante (2016), um fenômeno textual-discursivo muito relevante aos processos de compreensão/produção de sentidos de textos escritos e orais. As estratégias de referenciação podem ajudar na construção das estruturas de textos e se efetivam através da construção de referentes, que, por sua vez, se realizam por meio de expressões linguísticas, que também podem ser chamadas de expressões referenciais. Além disso, estas são essenciais à manutenção das cadeias coesivas e da coerência textual.

A título de exemplificação, vejamos o texto a seguir:

(1) Everton acerta salário astronômico com Everton Cebolinha e negociação ganha novo capítulo

O final de ano, com mais uma **janela de transferências** se aproximando, pode marcar uma saída importante no Grêmio. Um dos principais destaques do clube nas últimas temporadas, **o atacante Everton "Cebolinha"** está na mira do futebol europeu e não tem permanência assegurada no clube. As tratativas (tentativas) avançam entre **o camisa 11** e **seu xará Everton**, da Inglaterra.

A equipe inglesa está focada na contratação do brasileiro e a negociação ganhou um **novo capítulo** na manhã deste domingo (1). De acordo com o jornalista Bruno Andrade, **o Everton acertou os salários com "Cebolinha"**. O atacante, que ganhou ainda mais projeção sendo peça-chave da Seleção Brasileira na Copa América substituindo Neymar, receberá em torno de **4,5 milhões de euros por temporada** caso se transfira para a terra da Rainha.

Na conversão atual, Everton pode ter a oportunidade de receber cerca de **R\$ 21,02 milhões a cada ano**, ou seja, aproximadamente **R\$ 1,75 milhão por mês**. Segundo o jornalista Bruno Andrade, após o **acerto verbal com o jogador**, o próximo passo será **o clube inglês apresentar uma proposta ao Grêmio**. A oferta deve ficar em **35 milhões de euros (R\$ 163,5 milhões)**. O presidente **Romildo Bolzan Júnior** terá que definir pelo desfecho da negociação.

O Grêmio já recusou proposta da China maior que essa. Como é uma proposta inicial, acredito que tenha margem para subida, mas por esse valor não sai.

² Assim como Custódio Filho (2006), utilizaremos, em nosso trabalho, os vocábulos *referente* e *objeto-de-discurso* como sinônimos, pois acreditamos que, assim, deixamos claro que nos afastamos da concepção de *referente* como objeto da realidade apontado pela língua.

— *Felipe Adiers (@FelipeAdiers) 1 de dezembro de 2019*

O Tricolor Gaúcho tem **50% dos direitos econômicos** de **Everton**, enquanto **30%** pertencem ao empresário **Gilmar Veloz**, e os demais **20%** são divididos entre o **Fortaleza**, clube formador do jogador, e o empresário **Celso Rigo**, parceiro do **Grêmio** em negociações. No **último mês de outubro**, a diretoria gremista **renovou o contrato** do **camisa 11** até o **final de 2023** e subiu a **multa rescisória** para **120 milhões de euros (R\$ 535,4 milhões)**, praticamente **dobrando o valor do salário**.

Por Bruno Nunes Loreto

01 DEZ 2019

Disponível em : < <https://www.90min.com/pt-BR/posts/6508520-everton-acerta-salario-astronomico-com-everton-cebolinha-e-negociacao-ganha-novo-capitulo> >. Acesso em 26 março 2020.

O texto, já no título, introduz dois referentes “Everton”, um clube de futebol europeu e o outro referente é o jogador “Everton Cebolinha”, na época jogador do Grêmio, clube brasileiro. Este mesmo referente é retomado pela expressão “camisa 11”. É claro que o referente inicial “Everton Cebolinha” recebe novas predicções ao longo do texto, manifestadas por expressões referenciais como “brasileiro”, “Cebolinha”, “Everton” (duas vezes) e mais uma vez a expressão “camisa 11”. Esse processo é pertinente para o desdobramento do texto, construindo, assim, a progressão textual através do “desenvolvimento” do objeto de discurso do qual se quer falar. Dessa forma, podemos também dizer que se assegura a coesão textual, visto que esses mecanismos linguísticos constroem uma ligação lógico-semântica no todo do texto.

As expressões referenciais, materializadas pelas estruturas linguísticas no cotexto, expressam os referentes ou objetos-de-discurso no contexto e são formadas por sintagmas nominais, sintagmas pronominais com função de substantivo ou sintagmas adverbiais. É pertinente destacar a distinção entre esses dois elementos: o referente envolve o objeto de discurso elaborado na mente dos interlocutores, no contexto. Já a expressão referencial condiz à estrutura que, como já dito acima, pode ser formada por sintagma nominal, pronominal ou adverbial, e que manifesta, no cotexto, o referente.

3.2 A REFERENCIAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Sobre o fenômeno da referenciação, é imperativo falar sobre essas três características: a referenciação é uma (re)elaboração da realidade; a referenciação resulta de uma negociação e a referenciação é um processo sociocognitivo, baseado em Cavalcante et al (2014). Quanto ao

fato de ser uma (re)elaboração da realidade, isso é fundamental para a compreensão da referenciação, visto que “os objetos do mundo não são expressos, nos textos, de forma objetiva e imutável, pois eles são sempre construídos de acordo com as especificidades de cada interação”. (2014, p. 29) Em outras palavras, os objetos do discurso não expressam fielmente uma “realidade feita”, mas, sim, uma realidade edificada e “moldada”, por meio da linguagem, de acordo com os elementos contextuais que emergem na interação e dos interlocutores. Assim, Cavalcante (2012, p. 105) afirma: “os eventos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, não são estáticos. Eles sempre são reelaborados a fim de que façam sentido”. Cavalcante (2012) defende ainda que não se deve tomar a reelaboração da realidade pela linguagem como algo que sirva para “maquiar a realidade”. Para a estudiosa, isso nem seria possível, pois “no fundo, não há uma verdade absoluta”. Isso seria uma função inerente à linguagem: (re)elaborar as práticas sociais.

Ademais, a autora fala do aspecto de ser laborioso acolher a ideia de realidade instável devido ao fato de a existência neste mundo parecer nos demonstrar o contrário. Cavalcante (2012, p. 106) assegura: “E o senso comum defende esse contrário com unhas e dentes: como forma de facilitar nossa vida social, é importante crer que há um mundo estável que precisa ser conhecido por meio de formulações racionais, lógicas e confiáveis.” Todavia, a linguista advoga pela concepção de que as coisas não acontecem dessa forma e cita como exemplo ou constatação a forma como agimos para interpretar e produzir sentidos por vias textuais. Quando há a necessidade de nos comunicarmos, procuramos, de modo frequente, adaptar, elaborar, modular o nosso dizer para atingir necessidades que surgem na interação. Dessa forma, ainda segundo a autora, acontece a transformação dos referentes, ou seja, procuramos continuamente recategorizar os objetos. A recategorização referencial faz parte, de forma recorrente, aos estudos da referenciação e estuda o fenômeno do referente passar por transformações ao longo do processo de textualização. Segundo Cavalcante (2012), essas transformações estão relacionadas à orientação argumentativa que o produtor almeja imprimir ao seu texto, mas igualmente a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc. Porém, a pesquisadora afirma ser impossível enumerar todas as funções discursivas da transformação ou recategorização de um referente, pois existem de variados tipos.

No que concerne a segunda característica, podemos afirmar que “a referenciação resulta de uma negociação” pelo fato de se estabelecer um entendimento entre os sujeitos participantes de uma interação. Em outras palavras, segundo Cavalcante et al (2014), os sujeitos interagem ativamente na produção e na compreensão de textos, construindo sentidos de forma negociada. Desse modo, o ato de se referir é dinâmico, pois possibilita as modificações com o decorrer das

ações. Para que um interlocutor/destinatário faça qualquer atividade de interpretação, é preciso que ações sejam demandadas desse leitor, que é concebido como um coenunciador. O leitor/interlocutor vai agir de forma ativa na (re)construção dos sentidos.

Na tentativa de clarear esse conceito, os autores dão como exemplo uma leitura do dia a dia, algo comum: leitura de uma reportagem de uma revista. A compreensão da mensagem transmitida pela reportagem faz parte de uma etapa do processo. Depois disso, passa-se a estratégias para valer-se da seleção de conhecimentos que se farão necessários ao andamento do processo. Depois da compreensão da mensagem, “é preciso confrontar a mensagem adquirida com outras obtidas anteriormente, com a visão de mundo, com as ideologias.” (2014, p. 39) Após tudo isso, Cavalcante et al (2014) defendem a existência da etapa de se pensar se se concorda ou não com essa nova mensagem (a reportagem lida) e se se acredita nela ou não. Portanto, todos esses processos manifestam que “ler é negociar”.

Pensando no contexto didático, os autores acreditam que os discentes devem ser aguçados a lançar mão de estratégias que explicitem a aplicabilidade desse princípio na prática de produção e de leitura. Os aprendizes devem compreender que “o uso da linguagem pela aceitação da audiência, o que demanda uma antecipação sobre como representar os referentes. Por conseguinte, devem ser incitados a “negociar” com os textos que lê/escuta e dialogar para poderem participar da construção dos conhecimentos provenientes desses textos. Isso corrobora a visão interacionista da escrita que Antunes (2003) defende, visto que os sujeitos participantes de uma interação devem ser ativos para negociar os sentidos e para que aconteça um acordo de ideais – como citado na introdução deste trabalho –, e o locutor escolhe algo a ser dito para outro sujeito, o interlocutor. Logo, o locutor deve preparar seu discurso, com antecedência, pensando em seu interlocutor, sua audiência, para moldar seu discurso baseado nos conhecimentos acerca do interlocutor e seu propósito comunicativo ou seu “projeto de dizer”.

Já em relação à sua terceira característica, o fato de a referenciação ser vista como um processo sociocognitivo tem a ver com as características anteriores. Cavalcante (2012) nos lembra que o fenômeno da referenciação demanda um exercício de elaborar a realidade. Portanto, a negociação entre os sujeitos de uma interação precisa se fazer presente, no intuito de que essa elaboração beneficie as exigências de cada situação comunicativa.

Cavalcante et al (2014, p.40) defendem que há “uma relação necessária essencial entre o processo de conhecer (da alçada da cognição) e as experiências culturais (da alçada social), embora não se separem, a rigor, esses dois níveis: o cognitivo e o social.” Além disso, os autores afirmam que é a natureza sociocognitiva dos mecanismos de construção dos referentes que garantem a função da referenciação, que é de planejar versões para a realidade, e o modo como

ela se efetiva, que é através das negociações. Em outras palavras, vemos que a referenciação é um processo que ocorre pela troca da bagagem cognitiva de um sujeito com um outro sujeito que, por sua vez, também possui sua própria bagagem cognitiva. Uma bagagem que é construída ao longo da vida e através de conhecimentos adquiridos pelas informações e experiências, provenientes da vivência no mundo. Logo, a referenciação é de natureza sociocognitiva e assegura o aspecto de dinamicidade do processo, de acordo com os autores. Ademais, sobre a pedagogia em sala de aula, eles estimulam justamente explorar esse dinamismo na produção e na leitura de textos para que os alunos percebam que essas ações são possíveis pela regulação do caráter cognitivo. E acrescentam: “Uma vez que percebam que qualquer texto é incompleto, eles poderão usar isso a seu favor, empregando mecanismos que possibilitem a recuperação de informações implícitas”. (2014, p.41) Desse modo, os autores sugerem que nós, professores, transportemos para sala de aula uma prática que leve em consideração “a importância dos conhecimentos prévios para o uso linguístico.” Por conseguinte, fica evidenciada a relevância de se trabalhar a referenciação nas aulas de português, visto que, através dela, o aluno vai melhor entender que os sentidos são construídos de forma negociada e de modo dinâmico. Aliás, ele vai perceber que os sentidos não estão prontos ali, nem que basta que ele os “capture”, mas, sim ele entenderá que é preciso mover estratégias de leitura e de textualização para que ele possa depreender ou atribuir sentidos a qualquer texto.

Para continuar o assunto do fenômeno da referenciação, falaremos dos processos referenciais na próxima seção.

3.3 SOBRE EXPRESSÕES REFERENCIAIS E SUAS FUNÇÕES TEXTUAIS

De acordo com Cavalcante (2016), os processos referenciais, *grosso modo*, são três: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Contudo, para esta pesquisa, vamos deter-nos somente nos dois primeiros.

A autora expõe uma proposta de classificação das expressões referenciais valiosa para a realização deste trabalho e divide os referentes em dois grupos: a introdução referencial – que diz respeito a um novo referente ainda não mencionado no texto; e as anáforas – que fazem a retomada de um referente antes já mencionado (ou mencionado parcialmente) no texto. Como ilustração, vejamos um exemplo retirado do livro da própria autora:

(2) **O bêbado**, no ponto de ônibus, olha pra **uma mulher** e diz:

- Você é feia, hein?

A mulher não diz nada. E o bêbado insiste:

- Nossa, mas você é feia demais!

A mulher finge que não ouve. E o bêbado torna a dizer:

- Puxa vida! Você é muito feia!

A mulher não se aguenta e diz:

- E você é um bêbado!

- É, mas amanhã eu melho...

Texto extraído de Cavalcante (2016, p. 122).

A autora, em sua obra, afirma que as expressões *O bêbado* e *uma mulher* não estão associados a nenhum elemento citado anteriormente. Logo, os dois referentes são introduzidos, pela primeira vez, no texto. Segunda a autora, trata-se de duas introduções referenciais. Sendo assim, Cavalcante (2016, p.122) defende que a introdução referencial acontece quando “um ‘objeto’ até então não apresentado é introduzido no texto, sem que haja qualquer elemento do discurso em que ele esteja ‘ancorado’ anteriormente.”

Já as anáforas, para a autora, são estratégias de retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais. As que retomam referentes já apresentados no texto por outras expressões são classificadas como anáforas diretas ou correferenciais. Vejamos outro exemplo da própria autora:

(3) Patativa do Assaré * 05/03/1909 * 08/07/2002

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

de sua autoria. Em 1972, o cantor Fagner gravou sua música “Sina” e mais tarde tornou-se produtor de seus discos.

Texto extraído de Cavalcante (2016, p. 123).

Com o texto acima, podemos ver várias expressões que retomam o referente introduzido pela expressão “Patativa do Assaré”. Essas expressões são chamadas de expressões referenciais anafóricas e retomam o referente “Patativa do Assaré”. Cavalcante (2012) afirma que essas retomadas podem se realizar por estruturas linguísticas. Como: pronomes: “ele”, “seu”; novo sintagma nominal: “Poeta”, “repentista cearense”, “Antonio Gonçalves da Silva”; repetição de um item lexical ou pronominal: “Patativa”, “ele”.

No entanto, existem também outras anáforas que não possuem correferencialidade. Em outras palavras, que uma nova expressão represente um referente já elaborado no texto. A anáfora que ativa um novo objeto de discurso, do qual podemos interpretar algo dependente de dados já mencionados anteriormente ou ancorados pela cadeia semântica de qualquer dado antes citado. Essas anáforas são chamadas de anáforas indiretas. Observemos o seguinte texto:

(4) Ensino

Adélia Prado

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

Texto extraído de Cavalcante (2016, p. 124).

A autora nos explica que a anáfora “o pai” do poema (exemplo 4) surge no texto pela primeira vez, contudo essa expressão é mostrada na superfície textual (cotexto) como se já fosse conhecida; prova disso, segundo Cavalcante (2016), é que acompanhada pelo artigo definido, o que aponta que o leitor já sabe do que está sendo falado. Além disso, essa expressão, ainda segundo a autora, vem ancorada no termo “mãe” já citado anteriormente; e, levando em conta

que quem tem pai normalmente tem mãe também, essas duas expressões pertencem ao mesmo campo semântico. A estratégia de apresentar um novo referente como já conhecido, podendo ser inferido “pelo processamento sociocognitivo do texto, é chamada de anáfora indireta.” (CAVALCANTE, 2016, p. 125).

Ainda sobre as anáforas indiretas, é pertinente mencionar que a autora afirma que elas salientam 3 aspectos: “a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de um referente novo e o *status* de referente novo expresso no contexto como conhecido.” (CAVALCANTE, 2016, p. 125 - 126)

A respeito das anáforas, a referida autora nos mostra ainda que existe um outro caso de anáfora em que nem mesmo é preciso que uma expressão pontual possa ser localizada na superfície textual (cotexto). A anáfora, nesse caso, pode remeter a longos trechos que não podem ser associados a uma “entidade” específica. Para exemplificar, a autora nos traz o texto abaixo:

(5) 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 neste 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 sua namoradina, pode matar alguém no meio da rua, mas não pode ser responsabilizado penalmente por isso.

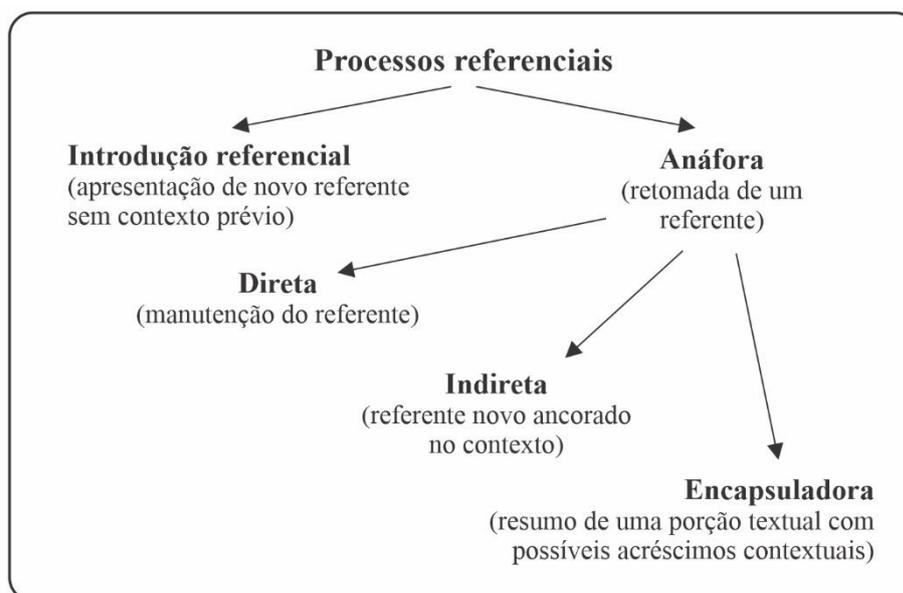
Texto extraído de Cavalcante (2016, p. 126).

Sobre o texto acima, a autora comenta que o anafórico “naquele estilo” não faz a retomada de nenhum referente específico do cotexto. De fato, esse anafórico “naquele estilo” resume (ou encapsula) mais ou menos o que será mencionado depois. Nesse caso, a ideia de que “a moda é descumprir as leis, afinal não há punição mesmo”. Logo, vemos que não há uma expressão específica para a qual esta expressão remeta, por isso temos, segundo Cavalcante (2016), uma referência difusa. Ela defende ser bastante comum o emprego dos pronomes demonstrativos “isto” e “isso” para encapsular fragmentos textuais. Como podemos ver no final

do texto acima, o demonstrativo sublinhado desempenha essa função. Esse processo anafórico é chamado de anáfora encapsuladora.

Para ilustrarmos as estratégias de referenciação discutidas aqui, vejamos o quadro abaixo extraído do próprio livro de Cavalcante (2016, p. 127), que as resume muito bem:

Figura 1 – Processos Referenciais



Fonte: (CAVALCANTE; 2016, p. 127)

Os processos de referenciação são três, como já fora afirmado mais acima. Entretanto, decidimos delimitar nosso estudo somente a dois: a introdução referencial e a anáfora – conforme apresentados na figura 1–, pois acreditamos que, se acrescentássemos a dêixis, o escopo deste trabalho ficaria muito amplo, tendo em vista que este processo referencial se divide em cinco subtipos, como é possível ver em Cavalcante (2003). Além disso, o processo dêitico, a priori, não se liga à continuidade textual, que é um dos parâmetros utilizados em nossa pesquisa para analisar as redações quanto à quebra de coerência, pela luz da classificação proposta por Custódio Filho (2006). Cavalcante (2013) defende a existência de cinco tipos de dêixis: pessoais, temporais, espaciais, memoriais e discursivos (textuais). Dentre esses cinco, somente os últimos, os dêiticos discursivos (textuais), fazem parte do grupo das continuidades por fazerem remissão a trechos do contexto, e os outros apenas introduzem referentes. Daí, o foco desta pesquisa se dirigir mais às anáforas.

Aqui, concluímos o capítulo 3. Discutimos aspectos relevantes da referenciação: conceitos importantes, suas características e os processos referenciais. O fenômeno da

referenciação ligado às anáforas nos ajuda a ver a progressão textual, que é um outro parâmetro para a análise das redações do *corpus*. Passemos, então, aos aspectos metodológicos no próximo capítulo.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos dos quais nos servimos para a realização deste trabalho. Desse modo, detemo-nos nas características da pesquisa, em sua natureza, em seu objeto de estudo, bem como no tipo de pesquisa realizada e em que nos baseamos para a realização da intervenção pedagógica. Além disso, abordamos a análise dos dados encontrados no *corpus*.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, caracterizamos a pesquisa a fim de trazer à luz o norte pelo qual este trabalho se orientou. Nosso trabalho será composto de duas fases para a construção deste projeto. A primeira será baseada no método hipotético-dedutivo, visto que, a priori, descobrimos um problema e criamos algumas hipóteses de investigação, fundamentadas nos resultados obtidos pela observação empírica.

Logo em seguida, realizaremos uma pesquisa-ação. Portanto, este trabalho tem caráter qualitativo, com ênfase na pesquisa-ação, pois essa abordagem possibilita aos sujeitos envolvidos no processo, docentes e discente, a interação e a busca de soluções face às dificuldades enfrentadas por ambos. Thiollent (1985, p.14) discorre sobre essa questão:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Desejamos, como produto final deste projeto, uma proposta de intervenção pedagógica que possa ajudar professores e alunos do 6º ano ao 9º ano, do ensino fundamental, a melhor manejarem os processos referenciais na elaboração de sentidos na produção textual, ou seja, a produzir textos coerentes.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, caracterizamos a pesquisa deste trabalho a fim de trazer à luz o norte pelo qual nos orientamos. Porém, faz-se necessário contextualizarmos o momento em que vivíamos durante o percurso desta pesquisa. Durante sua realização, fomos surpreendidos por um

acontecimento que marcou e que ainda marca – no momento da escrita desta dissertação - o mundo: uma pandemia pelo vírus Covid-19.

Antes da referida pandemia, como deveríamos atender às expectativas do Programa de Mestrado Profissional em Letras, precisávamos aplicar uma proposta de produção textual, que era e continua sendo o foco deste trabalho, em uma ou mais turmas; depois, corrigi-la individualmente e de modo qualitativo para que fizéssemos a análise desses textos, levando em conta as inadequações referenciais provenientes da ruptura da coerência textual, de acordo com a classificação de Custódio Filho (2006), fundamentada nas meta-regras de *Charolles*: continuidade, progressão e não contradição. Na sequência, com o aparato das inadequações encontradas nos textos dos discentes, tínhamos que conceber atividades de intervenção, por meio de uma sequência didática fundamentada em DOLZ; SCHNEUWL (2011), que esclarecessem e trabalhassem as expressões referenciais, bem como as inadequações que causam ruptura da coerência textual. Por conseguinte, deveríamos realizar a intervenção com essas atividades elaboradas por esta pesquisadora para que, ao final, pedíssemos uma produção de outro texto escrito para realizarmos a investigação da intervenção efetivada, fazendo, dessa forma, um comparativo das produções produzidas antes da realização da intervenção e das produções pós-intervenção.

Todavia, como as aulas presenciais foram suspensas, não havia mais a possibilidade de realizarmos a intervenção como nos era exigido pelo programa do curso, dados os fatos de termos um prazo para a finalização deste trabalho e de que a pandemia perdurou por muito. Dessa forma, o Programa de Mestrado Profissional em Letras, mantendo seus objetivos de capacitar e enriquecer a prática do fazer pedagógico dos docentes de Língua Portuguesa da rede pública deste país e de contribuir ativamente para alcançar a qualidade da Educação Básica no Brasil, deu-nos uma nova possibilidade: a de produzirmos um caderno pedagógico com atividades que pudessem intervir nas inadequações analisadas nas redações dos alunos (corpus), no entanto sem haver a intervenção desta pesquisadora em sala de aula, tendo em vista que a pandemia durou muito e ainda continua (no momento de conclusão desta pesquisa).

Ademais, julgamos ser imperativo ainda esclarecer que, no primeiro projeto de nosso trabalho, ou seja, antes do surgimento do fenômeno da pandemia pelo Covid-19, almejávamos trabalhar com a produção do gênero e-mail pessoal argumentado, estimulando nossos discentes a produzir textos através de assuntos motivadores e de cunho mais “engajador”. Dessa maneira, tencionávamos e ainda tencionamos exercitar a escrita como atividade social e interacional, fazendo com que esses alunos tivessem consciência do ser social que eles são e do poder que eles têm para, através da interação, bem como do bom uso e efetivo da linguagem, realizar algo

na sociedade em que vivem. Por esse motivo, os textos produzidos pelos alunos se pautariam numa proposta de produção que incentivasse a elaboração de argumentos a partir de uma simulação de escrita possível e, de certo modo, real.

Além do que, abraçamos a ideia de que a escola, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, deve incentivar a produção de textos que se adéquem ao cotidiano de vida de nossos alunos, para que eles se vejam, como já citado anteriormente, como um ser social e que saibam como interagir e se portar em sociedade, embora saibamos que muitos dos exercícios de produção textual, na escola, sejam, na maioria das vezes, uma simulação de uma atividade real. Todavia, se essa simulação for bem contextualizada e planejada, a atividade será um exercício discursivo profícuo e interessante para o andamento das aulas, bem como para a formação discursiva do discente. Outrossim, a escola deve oferecer um ensino de leitura e de escrita de qualidade (não somente nas aulas de Língua Portuguesa), contribuindo para o uso eficaz da linguagem, tanto dentro como fora da sala de aula. Daí, vemos um pouco do quão é importante o papel da escola na vida de nossos discentes.

Com a eclosão da pandemia, não tivemos tempo nem mesmo de aplicarmos a primeira proposta de produção textual: um texto do gênero e-mail pessoal argumentado. Desse modo, como nossos alunos não puderam fazer essa primeira produção textual, decidimos, então, analisar um *corpus* de produções textuais de alunos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, produzido e levantado para uma disciplina do próprio mestrado: *Gramática, Variação e Ensino*.

Logo, esta pesquisa é constituída de duas fases. A primeira é amparada no método hipotético-dedutivo, visto que, a priori, descobrimos um problema e criamos algumas hipóteses de investigação, fundamentadas nos resultados obtidos pela observação empírica, que foi realizada pela correção de textos, que constituem o *corpus* deste trabalho, produzidos pelos alunos (falaremos ainda sobre os participantes desta pesquisa). O processo de correção foi feito e pautado na proposta de classificação das inadequações referenciais sugerida por Custódio Filho (2006). Assim, analisamos as expressões referenciais que causam a quebra de coerência em produções de texto cujo gênero é o relato pessoal, pois, para a disciplina mencionada acima, foi decidido que o *corpus* seria composto por produções com o gênero em questão.

Já na segunda fase, depois de termos feito esse apanhado de ocorrências com inadequações provenientes de ruptura da coerência, partimos para a operação de confeccionar atividades de intervenção que pretendem mostrar e esclarecer o uso e o emprego de expressões referenciais para evitar essa ruptura da coerência na atividade de tessitura textual. As atividades se orientam pelas sequências didáticas propostas por DOLZ; SCHNEUWL (2011) – como será

melhor explicado mais à frente. Essas atividades compõem o nosso caderno pedagógico. Elas consistem em procedimentos pedagógicos para o trabalho do tema elencado.

4.3 PARTICIPANTES E O *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa, cujo nome é *Corpus Escrita Fundamental – CEF/PROFLETRAS/AÇU*, foi levantado a partir da produção textual de alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, de escolas municipais e estaduais, na disciplina Gramática, Variação e Ensino, do próprio mestrado – como já foi dito acima.

Os participantes da pesquisa têm idade entre 11 e 15 anos, são alunos de escolas públicas do Estado do Ceará e do Rio Grande do Norte e foram convidados, pelos seus professores que estão ou estavam - muitos já concluíram o curso - no PROFLETRAS na Unidade Açú, a participar de uma pesquisa da disciplina já mencionada.

Os textos tiveram sua produção nas aulas de Língua Portuguesa, em seu horário regular. Foi orientado que antes da produção, o aluno recebesse uma motivação ou um norte do professor para escrever. O gênero textual sugerido foi um relato, uma vez que falar sobre um fato vivenciado parece, de certa maneira, descomplicado, prazeroso e motivante.

O corpus é composto de uma seleção de noventa e dois textos ao total, sendo quarenta e seis textos de alunos do gênero masculino e quarenta e seis do gênero feminino. Apesar de haver turmas inteiras que participavam das produções textuais, os textos foram selecionados dessa maneira para a homogeneidade do quantitativo entre os gêneros.

4.4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção abordará nossa proposta de intervenção que se inspira nas sequências didáticas propostas por DOLZ; SCHNEUWL (2011). Para isso, retomaremos a ideia da importância do texto como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a importância de se abordar os gêneros textuais para uma prática escolar proficiente no que toca o trabalho com a linguagem, visto que ela se realiza através destes.

4.4.1 A sequência didática e o ensino de produção textual

Para começarmos, devemos trazer a definição de sequência didática dos autores. Segundo eles, uma sequência didática seria “um conjunto de atividades escolares organizadas,

de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWL, 2011, p. 82). Uma das principais características de uma sequência didática é trabalhar com gêneros. Dolz e Schneuwyl (2011, p.83) justificam assim:

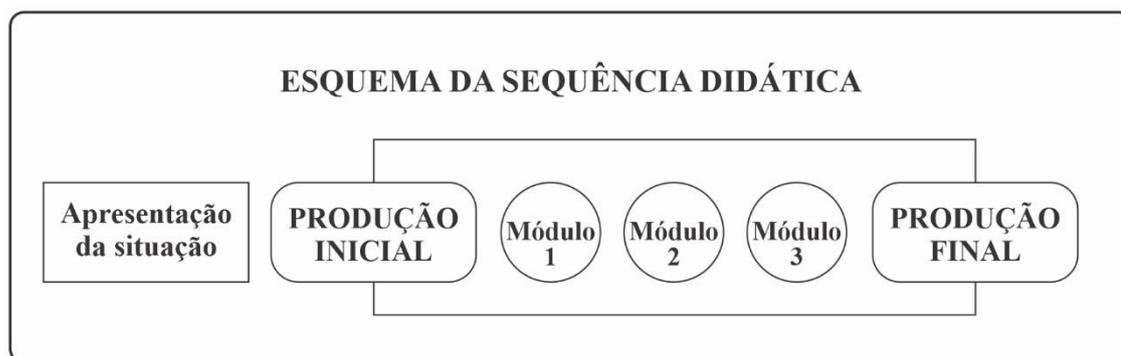
Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de texto*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso.

Diante do exposto, fica clara a justificativa de se trabalhar com gêneros na escola. Quando tentamos nos comunicar, fazêmo-lo por meio de gêneros, já que esses estão adaptados à situação de comunicação. De acordo com a situação em que nos encontramos, selecionamos um texto escrito ou oral para produzirmos e, por meio dele, realizarmos um propósito comunicativo almejado.

É pertinente ainda falar da finalidade de se trabalhar uma sequência didática. Sua finalidade seria “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWL, 2011, p. 83). Os autores sugerem ainda que o trabalho escolar deve ser realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou pouco domina; sobre os que dificilmente são acessíveis pelos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. Além disso, os autores justificam o trabalho com as sequências didáticas, já que elas serviriam de acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou pouco domináveis, ou seja, ao uso efetivo da linguagem.

Para termos uma visão geral do que seria a estrutura de uma sequência didática, apresentamos o esquema indicado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011)

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 83)

Na apresentação da situação, é exposta, com detalhes, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão. Estes, por sua vez, criam um primeiro texto inicial correspondente ao gênero escolhido para ser trabalhado. Isso seria a primeira produção. Segundo os autores, esse momento é importante para que o professor possa avaliar as capacidades já alcançadas e ajustar as atividades e os exercícios prognosticados às possibilidades e dificuldades de uma turma. Ademais, segundo os autores, esse momento acaba definindo o significado de uma sequência para o aluno, visto que ela mostra as capacidades que deverão ser desenvolvidas para melhor manusear o gênero de texto escolhido. Já os módulos são constituídos de variados exercícios e atividades que lhe darão instrumentos indispensáveis para o manuseio e domínio do gênero em estudo. Sendo assim, os problemas encontrados na produção inicial serão tratados de forma sistemática e aprofundada. Já a produção final é o momento em que se finaliza a sequência didática. Nesse momento, “o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados” (DOLZ; SCHNEUWL, 2011, p. 84).

Porém, é relevante deixar claro alguns detalhes: decidimos chamar os módulos de ciclos no nosso trabalho, mas que, na prática, guardam a mesma função que os módulos propostos pelos autores. Ademais, a respeito da última etapa da sequência didática: a produção final. Não foi possível realizá-la porque não pudemos fazer a intervenção pedagógica. Logo, propomos ciclos de atividades para cada sequência didática em um caderno pedagógico. Essas atividades foram inspiradas nas inadequações encontradas nas redações do corpus. Para analisarmos essas redações, baseamo-nos na classificação que é contemplada pela seção a seguir.

4.5 A PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO PARA AS INADEQUAÇÕES REFERENCIAIS

A proposta do autor se baseia em dois pontos: na quebra da coerência textual e na desobediência à norma linguística.

Para analisarmos a proposta do pesquisador acima citado, vejamos o quadro abaixo a seguir (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 123):

Quadro 1 – Classificação geral das inadequações referenciais

1- Inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual

Grupo 1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade

Expressão não-continuada
Expressão com aparência de já mencionada

Grupo 2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão

Expressão presente em conteúdo redundante
Expressão redundante
Expressão com modificador redundante
Expressão com baixo teor de informatividade

Grupo 3 - Expressão referencial causadora de contradição

Expressão causadora de contradição interna
Expressão causadora de contradição externa

2 - Inadequações decorrentes de desobediência à norma linguística

Grupo 1 – Inadequações que desobedecem à norma gramatical

Expressão referencial que desobedece à concordância gramatical
Anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional
Anáfora com concordância inadequada do modificador
Expressão referencial recategorizadora com flexão inadequada
Anáfora redundante em relação ao sujeito oracional

Grupo 2 – Inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva

Expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao contexto
Expressão referencial incongruente com a marcação pretendida de pessoa gramatical
Pronome anafórico ambíguo
Pronome anafórico proscrito

Fonte: (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 123).

É válido destacar, ainda, que os textos analisados pelo autor, em sua pesquisa, foram produzidos por alunos que cursavam ou que já haviam cursado o Ensino Médio. Diante do exposto, foi preciso, em nosso trabalho, fazer uma adequação nas categorias a serem classificadas. Decidimos, a priori, não analisar as inadequações referenciais oriundas da desobediência à norma linguística. Optamos dar prioridade às inadequações referenciais

originadas pela quebra da coerência textual, haja vista que muitas das regras prescritivas ainda não foram vistas pelos alunos do Ensino Fundamental 2.

As inadequações referenciais provenientes da ruptura da coerência textual, de acordo com o Quadro 1, foram subdivididas em três grupos e baseadas nas meta-regras de Charolles *apud* Custódio Filho (2006, p. 96): continuidade, progressão e não contradição. Passemos à descrição desses grupos:

4.5.1 Grupo 1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade

Nesse grupo, o autor trata dos casos em que as expressões referenciais realizam a abertura de um tópico que não é continuado no decorrer do texto e afirma que o problema não estaria na expressão em si, porém estaria na quebra de expectativa de não ser mais mencionado o objeto discursivo. Além disso, ele defende que esse problema não está relacionado exclusivamente à referenciação, visto que abrange também a continuidade tópica; e que os tópicos são constituídos através dos objetos-de-discurso. Daí ele conclui que a continuidade textual é também da competência da referenciação.

As expressões referenciais que sofrem prejuízo pela quebra de continuidade acontecem em dois casos, de acordo com Costa Val *apud* Custódio Filho (2006):

- 1 Quando um texto traz um referente e, sem nenhuma razão, deixa de mencioná-lo na superfície textual.

(6) No Oriente Médio peçoas vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos. Como pode uma mulher que mora no Marrocos ter que passar 24 horas coberta não podendo mostrar seu corpo, seu rosto e até mesmo seus cabelos.

Mulheres não tem o direito de escolher seus próprios maridos, nunca casam-se por amor mas por intereces familiar, não tem o direito de ser autônomas e sempre tem que ser submissa aos homens.

Existem muitas desigualdades sexuais e sociais, lá o homem pode se casar com várias mulheres e forma várias famílias ao mesmo tempo, enquanto que as mulheres se trairem pode ser chicotiada ou pedrejada a praça pública.

Existem varias intoleranças culturais até hoje neste pais, muitas precisam ser mudadas tornando a comunidade mais feliz, principalmente as mulheres que vivem apenas para satisfazer os homens, sem qualquer direito mas com varios deveres.

No exemplo (6), Custódio Filho (2006) analisa-o como uma ocorrência inadequada, visto que se trataria de um objeto-de-discurso relevante para o plano textual, já que faz parte do argumento logo na introdução (na primeira frase). Com isso, teríamos a expectativa de que esse

referente tivesse continuação no texto, se considerarmos a noção de continuidade como manutenção de referente, o que não acontece, já que, na segunda frase do texto, aparece a expressão referencial “uma mulher que mora no Marrocos” e são discorridas algumas coisas a respeito dela. O texto segue fazendo alusão a essa expressão, através de expressões anafóricas e de novas predicções. Se mantivermos a ideia de que se trata de uma inadequação e se quisermos justificá-la, não seria compreensível entender que a expressão “pessoas” é correferencial em relação à expressão “uma mulher”, pois, sobre o que é mencionado sobre esta e suas anáforas, não há nada predicado em relação ao isolamento se seus familiares, vizinhos e amigos. O assunto dissertado está centrado na temática da mulher ser submissa ao marido (algo que não pode ser tido como correferencial ao referente “pessoas”).

No entanto, se pensarmos que as relações anafóricas não se realizam apenas no plano da escrita correspondência correferencial, seria possível considerar que a expressão “uma mulher que mora no Marrocos” é uma anáfora parcial de “pessoas”, e que todas as predicções sobre a primeira expressão edificam, de forma indireta, uma situação de isolamento, o que se liga à predicção concebida para a expressão “pessoas”. Desse modo, a continuidade se faria presente, e a inadequação seria tão logo rejeitada. O autor afirma que essa última análise seria compatível com a posição de Cavalcante (2013) no que concerne à continuidade referencial ser um caso mais abrangente que a manutenção referencial.

- 2 Quando um referente é mencionado no texto pela primeira vez, todavia manifestando-o como se já fosse conhecido pelo leitor. Vejamos o exemplo abaixo:

(7) A redução da maioria de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não agüenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes. [...]

Já em (7), o autor também considera a possibilidade de dupla análise em relação à adequação da expressão “mais... traficantes”, que aparece como se houvesse uma motivação prévia. Na tentativa de buscar sua provável adequação, o autor afirma que a expressão “crimes mais bárbaros de nosso país” pode desempenhar o papel de âncora para a anáfora indireta “mais... traficantes”. Esse argumento é razoável, uma vez que “...uma das características da anáfora indireta é exatamente a apresentação de um referente novo sob o modo do conhecido.” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 98)

Entretanto, o autor julga forçoso “... considerar que a anáfora indireta, embora seja caracteristicamente apresentada numa forma pouco usual, precisa ser de alguma forma prevista, a fim de que seu processamento seja efetivado.” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 98) E, segundo o autor, esse grau de previsibilidade não seria garantido. O texto, nesse caso, aborda a criminalidade relacionada a assassinatos cometidos por menores de idade. Não se falou do tráfico de drogas. Por conseguinte, fazendo uma análise por esse ângulo, a expressão “mais... traficantes” rompe a continuidade prevista em conformidade com o plano textual desenvolvido.

4.5.2 Grupo 2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão

Custódio Filho (2006) defende que, para esse grupo, existem duas situações:

- a) Quando há repetição desnecessária de um determinado trecho na superfície textual;
- b) Quando há insuficiência de informação para que um determinado assunto seja tratado satisfatoriamente.

Vejamos os seguintes exemplos sobre a repetição:

(8) O nível de instrução ganharia um maior grau de importância, porque a sobrevivência não seria tão difícil, e tendo melhores condições de vida, a população teria mais tempo para se qualificar para o mercado de trabalho. Ou seja, a educação ganharia um enfoque maior, porque as pessoas a veria como uma necessidade primordial que não a da alimentação.

(9) Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a ideia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente.

(10) Não deixar que crianças cresçam incrédulas e sem fé é de fundamental importância. Esse é o principal papel da escola. Crescer na fé e na esperança por dias melhores, torna a vida mais feliz. E o que é melhor, os laços da família se fortalecem.

(11) Nascemos, crescemos e vivemos com e para o outro, quer queiramos ou não, as outras pessoas precisam de nossa aceitação. Então por que ser tão incomodado? chegando até a formular preconceitos, criar intrigas e confusões, muitas vezes por nada?

Em (8), são retomados “a educação” e “um enfoque maior”, mas essas retomadas não trazem acréscimo de informação às expressões referenciais da oração anterior: “o nível de instrução” e “um maior grau de importância”, respectivamente. Acontece o mesmo caso em (9), visto que tanto o pronome “ele” quanto a expressão “a alegria de muita gente” constituem uma oração que não traz progressão a respeito dos antecedentes dessas anáforas que aparecem na oração anterior.

O autor nos apresenta uma provável motivação para a ocorrência dessa estratégia: a tentativa de disfarçar a escassez de progressão. Esse disfarce pode ser realizado pelo emprego de elementos indicadores de paráfrase como “ou seja” e “isto é”. Dessa forma, essas retomadas dão uma aparente ideia de que a progressão referencial está acontecendo, o que ocultaria a ausência de progressão tópica. O autor afirma, ainda, que ocorrências dessa categoria parecem ser muito recorrentes em redações escolares e dão ao corretor a aparente ideia de que o texto é “vazio”. Isso não quer dizer que, segundo o autor, todo o uso de “isto é” ou “ou seja” obriga uma ocorrência para que ela seja interpretada como não-progressista. Na verdade, o que está sendo analisado é que nem sempre se formulam paráfrases com estas palavras conectivas por uma razão discursiva que as expliquem.

Já os exemplos (10) e (11) são considerados, por Custódio Filho (2006), recategorizações que não acrescentam informações ou características consideráveis a um já introduzido referente. Com isso, o autor acredita que as expressões “na esperança” e “confusões”, respectivamente, não fornecem nenhum traço adicional às expressões “fé” e “intrigas”.

Segundo o autor, é possível designar uma diferença entre as repetições da categoria de (8) e (9) e as da categoria de (10) e (11). Sobre a primeira categoria, Custódio Filho (2006) defende que uma ou mais recategorizações (ou pronomes anafóricos) são utilizadas em uma proposição que repete informações já ditas numa proposição anterior, em que está(ão) a(s) expressão(ões) precedente(s). Somente é vislumbrada a ausência de progressão quando se vê que a preposição em que a retomada referencial se encontra é repetitiva relativamente a uma proposição anterior. No que concerne à segunda categoria, a ausência de progressão tem relação com a própria construção do referente, e não com a informação constituída por proposições.

E para finalizar a análise das redundâncias, o pesquisador fala da possibilidade de incluir, ainda no que concerne as inadequações relacionadas à ausência de progressão, casos nos quais um modificador adjetival não incorpora traços de informação ao referente. E as razões para que isso ocorra são duas: a possibilidade da atribuição está explicitada em outra porção textual, como ocorre em (12) (em que “Hoje em dia” já determina que se vai falar dos “jovens

de hoje”); a outra possibilidade é a de que o próprio referente já carrega em si o atributo que o modificador lhe asseguraria, conforme (13) e (14):

(12) Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis, em relação ao trânsito.

(13) A polêmica a respeito da pena de morte é grande. Más acho que não só nesse caso, do Saddam, mas também em outros casos, como crimes barbaros e estupros violentos, a pena de morte deveria ser adotada.

(14) Isso não é legal para a saúde e pode levar o individuo a morte, isso é um problema sériíssimo e que deveria ser visto com mas serenidade, não só pelas as escolas, mas por toda sociedade existente.

Devemos citar ainda que Custódio Filho (2006) advoga ser essencial admitir que tais casos só podem ser da competência da progressão se se considerar a possibilidade extrema de a progressão realizar-se não apenas entre proposições ou entre expressões referenciais, outrossim entre os elementos constitutivos de um sintagma referencial³.

O autor cita ainda o caso da insuficiência de dados. Segundo Custódio Filho (2006), existem expressões referenciais “vagas” ou pouco informativas. Elas não dariam a especificidade necessária para se conceber um objeto-de-discurso adaptável com o texto. Desse modo, isso “empacaria” a progressão textual aguardada. É o que ocorre com a expressão “o sistema da polícia” do exemplo (7). Julgamos necessário repeti-lo. Vejamos:

(7) A redução da maioria de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não agüenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes. [...]

³ Embora não se refira a um problema de progressão, Custódio Filho (2006) acredita que não está descaracterizada a inadequação. Ele sugere ser, talvez, mais adequado que esses exemplos fiquem melhor abrigados dentro da classificação das inadequações referenciais guiada pelas características semântico-lexicais dos itens referenciais.

Segundo Custódio Filho (2006), foi omitida, no texto, uma informação a respeito do que seria precisamente o “sistema da polícia”. A expressão tange o sistema de atuação profissional, de seleção de policiais, ou afetaria mais o sistema carcerário? O pesquisador advoga que, em virtude da argumentação intencionada, há uma confrontação entre a troca do “sistema da polícia” e a pena de morte. Logo, ele acha fundamental a especificação desse termo.

É válido destacarmos que o pesquisador acredita que a avaliação da suficiência informativa de um referente possa ser relativizada, visto que um leitor mais tolerante, em algumas circunstâncias, pode argumentar a menor carga informativa por meio da capacidade de se resgatar informações implícitas. A título de ilustração, examinemos o exemplo abaixo:

(15) O hábito de fumar vem crescendo cada vez mais entre os estudantes, que mostram uma postura de que podem fazer o que quiserem sem se importar com suas consequências.

Criar um ambiente exclusivo para que fumem, seria um grande erro. Isso serviria para mostrar que as escolas aceitam sem problemas e serviria de exemplo para os que não fumam adquirirem essa experiência.

Os estudantes não devem ser proibidos de assistir aula, mas se forem pegos pelos corredores fumando deverá ter uma observação nas suas notas de que trará problemas no seu desempenho. Os pais deverão ser chamados para reuniões com seus filhos todas as semanas para conversar sobre os efeitos que o cigarro provoca.

O cigarro é uma droga que deve ser visto como a maconha e o álcool, e o seu consumo não deve ser liberado nas dependências das escolas, nem em casa, nem em shows e ambientes que estejam outros jovens que querem estar longe dos efeitos prejudiciais da fumaça.

Com relação ao exemplo (15), Custódio Filho (2006) fala sobre a possibilidade de haver alguém que considere o referente edificado pelas expressões “os efeitos que o cigarro provoca” e “dos efeitos prejudiciais da fumaça” como pouco particularizado, justificando que essa particularização poderia fazer parte da argumentação pretendida, assim sua ausência comprometeria a carga informativa do texto. No entanto, um outro avaliador poderia ver de forma diferente: que o conhecimento sobre os “os efeitos que o cigarro provoca” é super resgatável que não haveria a necessidade de se acrescentar mais nada à superfície textual (cotexto). O pesquisador diz que essas são algumas amostras de situações que podem ser consideradas certas ou erradas, favorecendo graus maiores ou menores de divergência entre os parâmetros de adequação.

4.5.3 Grupo 3 – Expressão referencial responsável por contradição

Essa categoria acontece, também, em duas situações:

- a) Quando há divergência de informações no texto em si, na superfície textual, ou seja, no plano interno;
- b) Quando há divergência de informações com o mundo textual representado, ou seja, no plano externo.

Custódio Filho (2006) afirma que a não contradição é assegurada pela compatibilidade de uma informação do texto no tocante tanto ao plano interno, ou seja, no que se refere a outras informações textuais, quanto ao plano externo, ou seja, no que diz respeito ao mundo textual representado. Dessa maneira, podemos afirmar que existem expressões referenciais que causam contradição interna e que existem expressões referenciais que causam contradição externa.

Sobre a *contradição interna* oriunda de expressões referenciais, Custódio Filho (2006) afirma que podemos considerar diferentes tipos de incompatibilidade. Há aí as inadequações decorrentes de uma recategorização que amplia ou reduz impropriamente o significado pretendido por uma introdução referencial, como vemos nos exemplos (16) e (17) que seguem:

(16) Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis, em relação ao trânsito. Alguns se comportam de modo convincente, estes já com seus 18 anos, que respondem por si próprio.

Já a maior parte de menor dirigem nas ruas, brincam como se fossem carro de brinquedo. Essa idéia de jovem de 16 anos tirarem a carteira não sou a favor, pois, a morte no trânsito já está elevadíssimo, imagine com jovens de 16 anos dirigindo? O índice de morte não pararia.

Se todos fossem responsáveis com seus atos, assumiria seus erros sem a presença dos pais, poderia ter a possibilidade de tudo da certo, mas como muito não conseguir seguir essa responsabilidade é melhor como está: “Carteira de Motorista só com 18 anos”.

(17) Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Os alunos de escola pública já tem insenção na matrícula e no Enem, isso já é o suficiente para quem não paga nada. Se quer passar no vestibular tem que estudar e não ganhar a vaga de presente.

Tem aluno que trabalha para pagar uma escola particular e tem que pagar um Enem caro para cobrir o preço dos alunos de escola pública que não pagam.

Daqui a pouco vão querer que os alunos de ensino privado paguem para estudar em universidade estadual e federal. Esse projeto é incoerente, desigual e injusto. Os estudantes de hoje são os profissionais de amanhã.

No exemplo (16), a expressão “todos” teria a incumbência de retomar o referente de “a maior parte de menor” e “jovem de 16 anos”, visto que a argumentação planeada rodeia em torno da irresponsabilidade dos “motoristas” menores de 18 anos. Todavia, a ideia envolvida no quantificador “todos” faz pensar que essa expressão possui um alvo maior que o referente pretendido, sendo possível abarcar até mesmo o referente instituído pela expressão “estes já

com seus 18 anos”, que, de acordo com o texto, atuariam com responsabilidade no tocante à direção de um veículo. Daí, o pesquisador defende que temos, dessa maneira, uma recategorização que amplia impropriamente o sentido do referente pretendido.

Já no exemplo (17), segundo Custódio Filho (2006), a expressão “universidade estadual e federal” especifica o seu antecedente (“na universidade”). Com isso, a interpretação do objeto construído é modificada, que antes era compreendido como qualquer universidade brasileira. No entanto, esse caso permite uma leitura que fale em favor da adequação. O pesquisador afirma que seria possível, de acordo com o que foi dito para o exemplo (15), que a informação sobre a reserva de vagas se reportar às universidades públicas é em alto grau resgatável que se torna dispensável. Logo, sua omissão seria, dessa forma, justificada.

Custódio Filho (2006) defende ainda que pode haver outros tipos de incompatibilidade. Como exemplo, ele fala da possibilidade de uma contradição ser decorrente de questões relativas ao uso do determinante do sintagma recategorizador. É o que veremos em (18):

(18) Não podemos deixar de lembrar que uma boa educação e saúde também se devem ao dinheiro. Porque se somos cidadãos educados e saudáveis não podemos dizer que é pelos serviços públicos. Ou seja, mais um item ligado ao dinheiro e conseqüentemente à felicidade.

Em (18), o pesquisador explica que, para que haja compatibilidade entre o recategorizador e as expressões recategorizadas, seria indispensável modificar o determinante. Logo, no lugar do numeral “um”, deveria haver o numeral “dois”.⁴

Custódio Filho (2006) nos mostra ainda outros exemplos de incompatibilidade. Como em (19). Vejamos:

(19) Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente. Podemos dizer que isso é verdade, o dinheiro facilita a vida das pessoas, em todos os sentidos, seja no hospital, na rua, no trabalho. Aqueles que tem condição financeira melhor, desfrutam dos melhores lugares, alimentação saudável e cuidam melhor do corpo e da mente. Por exemplo, uma pessoa está muito doente, se for de família rica é atendida no melhor hospital, recebendo bom atendimento e um avançado tratamento.

O dinheiro, além de trazer a felicidade, ele tem o poder de comprar as pessoas, seja no emprego ou na amizade. As pessoas que se dizem ricas se acham com mais poder do que os outros menos favorecidos. Ele traz prazer, pois a pessoa que tem dinheiro compra o melhor carro, uma roupa que gosta. Ele também dá liberdade e independência.

⁴ O pesquisador faz uma observação importante acerca desse caso e afirma que este poderia não ser interpretado como um problema de coerência, mas somente como uma inadequação gramatical no tocante ao uso do determinante.

Enfim, o dinheiro é algo tão simples, uma cédula feita de papel, mas seu valor é grande, oferece muitas vantagens, além de trazer felicidade.

O pesquisador explica que até o último parágrafo o objeto-de-discurso “dinheiro” possui apenas uma recategorização: “condição financeira melhor”. Todavia, ao longo dos três primeiros parágrafos, há informações que mostram o referente “dinheiro” sendo construído discursivamente, representando, assim, a noção de *poder aquisitivo*.

Porém, no último parágrafo, a palavra “dinheiro” sofre duas predicções (“algo tão simples, uma cédula de papel”) oponentes ao objeto construído até então. Custódio Filho (2006) afirma que esse objeto-de-discurso pode, sim, ser representado sob essas duas predicções, no entanto elas são inadequadas com a representação edificada até o momento. Por conseguinte, há aí um “desarranjo” entre as formas de representar um mesmo objeto-de-discurso.

O exemplo (19) mostra, segundo o pesquisador, a possibilidade de um referente vir sendo edificado sob uma certa óptica até que uma recategorização causa uma ruptura no sentido programado. No entanto, o pesquisador argumenta ainda em favor de uma adequação: o emprego do conectivo “mas” evidencia as possíveis distinções para os sentidos da palavra “dinheiro”.

Agora, veremos, nos exemplos (20) e (21), a crença do pesquisador de que a incompatibilidade referencial causadora de contradição interna pode ser “extrapolada”, caso o professor se oriente pela concepção de língua enquanto espelho fiel da realidade.

(20) A maioria dos jovens, principalmente os menores de 18 anos, não sabem usar sua liberdade com responsabilidade consigo mesmo e com os outros.
A juventude só quer saber em badalar, curtir a vida e fazer tudo que tiver vontade.
Muitos garotos pegam o carro e saem em alta velocidade, muitas vezes acidentando pessoas inocentes e indefesas.

(21) Os adolescentes de hoje estão procurando ser cada vez mais independentes. É normal então que eles, ainda aos 16 anos, já queiram ter carteira de motorista.
 A cada dia que passa os jovens se tornam mais responsáveis, e eles necessitam de nossa confiança para poderem mostrar isso.

Em (20), Custódio Filho (2006) argumenta que “A juventude” parece remeter a um grupo maior que “A maioria dos jovens” ou “Muitos garotos”, demonstrando, assim, uma inadequação. O pesquisador examina ainda uma outra possibilidade de não considerar a ocorrência de incompatibilidade entre as duas expressões, visto que não seria difícil perceber que “A juventude” se refere a “A maioria dos jovens” e a “Muitos garotos” pela argumentação planejada e pelas predicções feitas para as três expressões referenciais. Portanto, temos mais

uma categoria em que a inadequação dependerá do professor corretor. O pesquisador explica ainda que ocorrências como esta estão sendo destacadas para apontar como a correção relacionada a aspectos da coerência textual associados à referenciação pode dar margem a diferentes modos de interpretação de certo e de errado.

Considerando-se uma concepção de língua enquanto espelho da realidade, poderíamos defender, em (21), que a expressão “os jovens” não pode operar como um recategorizador harmonioso para “os adolescentes de hoje”, uma vez que os dois núcleos sintagmáticos dizem respeito a grupos de indivíduos com faixas etárias diferentes.

No que diz respeito à inadequação referencial que causa *contradição externa*, Custódio Filho (2006) cita a possibilidade de a expressão remeter a um referente que não condiz com o objeto-de-discurso designado no mundo textual representado. Esse é o caso dos dois exemplos a seguir:

(22) A instalação da CPI do bingo está sendo muito questionada. Pois, parte do Senado, composto pelo Partido Trabalhista, é contra e a outra é a favor. Já, a grande maioria da nossa população é simpatizante da ação desta CPI.

(23) Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Os exemplos (22) e (23) possuem como mundo textual o “mundo ordinário”, segundo Custódio Filho (2006). O conhecimento compartilhado desse mundo nos assinala que o partido político de situação anos atrás não era o “Partido Trabalhista”, mas, sim, o Partido dos Trabalhadores; sobre o projeto citado em (23), sabemos também que é sobre as vagas nas universidades públicas e que o ensino nelas é gratuito. Assim sendo, não há bolsas de estudos para estas instituições. Isso torna inadequada a anáfora indireta na ocorrência em questão.

Ainda sobre as ocorrências acima, Custódio Filho (2006) afirma que elas nos fazem notar que a forma utilizada para se categorizar um objeto-de-discurso comporta restrições, dentre as quais não se pode deixar de levar em consideração o conhecimento partilhado do que se chama “mundo real”.

O pesquisador fala ainda de um outro aspecto relacionado à *contradição externa*: as expressões referenciais generalizadoras. Refere-se a introduções referenciais que geram uma significação mais ampla do que a que deveria ter o referente dentro do universo textual pretendido. Logo, estes referentes seriam mais específicos do que pretende a expressão utilizada para representá-los. Vejamos, no exemplo a seguir, o item “dos brasileiros” possui como

referente uma parcela da população do Brasil (é uma parcela considerável, inquestionavelmente, porém não corresponde ao seu todo):

(24) Infelizmente, a vida dos brasileiros é muito diferente da vida que queriam ter. Com o salário que ganham, pagam suas contas, alimentam suas famílias e geralmente é só para isso que o dinheiro dá. Para cuidar da saúde e educação dos filhos dependem de órgãos públicos, que todos nós sabemos, que no Brasil deixa muito a desejar por não ser de qualidade.

Custódio Filho (2006) defende que, da mesma maneira que ocorre com a avaliação da carga informativa de um referente, também a avaliação da carga “generalizante” se subordina à atividade do receptor, o que seria mais uma questão intimamente agregada ao grau de aceitabilidade e ao tipo de interação.

E, para finalizar, o pesquisador inclui, no elenco das expressões referenciais que causam contradição externa, o uso de uma expressão referencial incomum. Por exemplo, temos, no texto (25), a expressão “os alunos públicos”, já que propõe uma denominação incomum, não podendo ser considerada uma recategorização exitosa para “os estudantes de escolas públicas”.

(25) A população brasileira encontra-se mais uma vez dividida. Agora o centro da discursão é a reserva de 50 % das vagas, para os estudantes de escolas públicas. [...] Já que o governo não faz investimentos nas escolas, então deixem os alunos públicos terem à chance de pelo menos brigarem de igual pra igual no mercado de trabalho.

Em (25), exemplos como esses são chamados de *inadequação vocabular*, que seria um evento relativo à “contradição léxico-semântica” (COSTA VAL, 1999 *apud* CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 109).

Finalizamos, aqui, a classificação das inadequações referenciais provocadas por prejuízo à coerência textual. Vejamos a seguir um quadro que resume as ocorrências apresentadas (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 109):

Quadro 2 – Classificação das inadequações referenciais decorrentes de prejuízo à coerência textual

Grupo 1 – Expressão referencial responsável por quebra de continuidade
 Expressão não-continuada
 Expressão com aparência de já mencionada

Grupo 2 – Expressão referencial responsável por ausência de progressão
 Expressão presente em conteúdo redundante
 Expressão redundante
 Expressão com modificador redundante
 Expressão com baixo teor de informatividade

Grupo 3 - Expressão referencial causadora de contradição

Expressão causadora de contradição interna

Expressão causadora de contradição externa

Fonte: (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 109).

Custódio Filho (2006) faz ainda algumas ponderações acerca da classificação acima. O pesquisador afirma que sua proposta não esgota que haja outras possibilidades de inadequações, assim como a tipologia poderia se pautar por outros critérios, como o semântico, cita-o como exemplo. As inadequações apresentadas foram encontradas em sua amostra, não esgotando-se, assim, os subtipos de “inadequações”. Ademais, o pesquisador assegura que, como foi mostrado, os desvios descritos por ele podem ser analisados de maneiras diferentes, o que pode variar de acordo com o tipo de receptor. Desse modo, o quadro teria um caráter sugestivo, mas não menos importante, uma vez que, até então, a discussão da inadequação das expressões referenciais ainda não havia sido feita satisfatoriamente.

4.6 A ANÁLISE DE DADOS

A partir da leitura e análise dos textos dos alunos do 6º aos 9º anos, selecionamos as inadequações encontradas quanto à quebra de coerência nessas redações. Analisamos um total de 96 redações: 22 redações do 6º ano, 24 do 7º ano, 20 do 8º ano e 30 do 9º ano. Após esse levantamento, preparamos um quadro com a classificação das inadequações, segundo os pressupostos teóricos de Custódio Filho (2006).

Apresentamos, a seguir, as dificuldades por séries em um quadro com excertos das inadequações identificadas, seguindo uma gradação do 6º ao 9º ano. É oportuno ainda esclarecer que foi usada uma sigla para a identificação dos textos e seguem a ordem seguinte descrita:

- a) M = indica o gênero feminino.
- b) H = indica o gênero masculino
- c) Primeiro numeral = indica a ordem dos textos.
- d) Segundo numeral = indica a série/ano.
- e) Iniciais do estado de aplicação dos textos.
- f) Iniciais das escolas em que foram aplicados os textos analisados por esta pesquisa.

Passemos, agora, ao levantamento e à análise feitos do corpus de cada série.

Quadro 3 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 6º ano.

| Identificação | Excertos | Inadequações |
|---------------------|--|-------------------------|
| M-1-6-CE-CEF | “Eu tenho 10 anos. Quando completei 10 anos, teve um acontecimento que me deixou muito feliz (...)” | Ausência de progressão. |
| M-2-6-CE-CEF | “(...)eu sofri um acidente de bicicleta foi assim eu Tava brincando de bicicleta com a minha prima eu não sabia andar em bicicleta quando(...)” | Ausência de progressão. |
| M-3-6-CE-CEF | “(...) saímos de la formos la para Casa Chegamo em Casa mamis disse que (...)” “(...)fomos para casa quando Chegamos em Casa mamis brigou Com avó porque ela compro muito doce! (...)” | Ausência de progressão. |
| M-4-6-CE-CEF | “(...)teve muitas coisas legais quando chegou aprildio 27 foi o aniversario de 2 anos da minha prima tanben foi muito legal(...)” | Ausência de progressão. |
| M-4-6-CE-CEF | “(...) a minha prima ela é muito linda ela crecel feis 3 anos ela começou a estudar quando a mãe dela e a deixa ela na escola ela comesava a Chora e não queria estudar mais de pois ela seacostumou e voutou a normal” | Ausência de progressão. |
| M-5-6-CE-CEF | “(...) eu cheguei na minha casa de carro vermelho. Então eu fui crecendo e agora eu estou enorme Quando eu eraera Pequena eu era Eu era bem gordinha, e bem fofinha agora eu sou magrinha e bem bonitinha e fofinha.(...)” | Ausência de progressão. |

| | | |
|----------------------|--|-------------------------|
| M-6-6-CE-CEF | “Eu tenho 11 anos Quando completei 07 anos teve um acontecimento que me deixou muito feliz foi a minha festa de 07 anos(…)” | Ausência de progressão. |
| M-9-6-CE-CEF | “(…) Quando ele nasceu ele era muito bonito quando ele foi tomar leite o peito da mãe estava sangrando ai teve (…)” | Ausência de progressão. |
| M-10-6-CE-CEF | “(…) E EU FUI COM A MINHA TIA COMPRAR A MINHA ROUPA DE ANIVERSARIO DEPOIS QUE EU COMPREI A MINHA ROUPA EU FUI Á PRAIA COM AS MINHAS PRIMA DEPOIS QUE EU VOTEI DA PRAIA EU FUI ME ARRUMAR PARA MINHA FESTA DE ANIVERSARIO DEPOIS QUE ME ARRUMEI FUI AJUDAR A MAMÃE A DECORAR A MINHA FESTA DE ANIVERSARIO QUANDO O MEU PAI CHEGOU NOS FOMOS BATE OS PARABÉM BATEMOS OS PARABÉM DEPOIS QUE BATI OS PARABEM E O FUI BRICAR NO PULAPULA DEPOIS EU FUI COMER O BOLO DE ANIVERSARIO (…)” | Ausência de progressão. |
| M-11-6-CE-CEF | “(…) Minha mãe passou 9 meses carregando a minha irmão na barriga, minha mãe tem uma amiga chamada lidia foi ela que ajudou minha mãe compra fraldas, foi ela que deu roupinhas, fraldas de pano, meu pai tambem foi ajudando. Quando minha mãe voutou da maternidade, eu tava só esperando ela eu achei ela muito bonita eu pide | Ausência de progressão. |

| | | |
|---------------------------|--|-------------------------|
| | a minha mãe para mim segura ela más a minha mãe não deixou (...)" | |
| H-1-6-CE-CEF | “(…)TEVE UM ACONTECIMENTO QUE ME DEIXOU MUITO DECEPICIONADO, FOI MEU ANIVERSARIO. 07/03/2018 MEU ANIVER- SARIO NESSE DIA EU IRIA, COMEMORA MEU ANIVERSARIO DE 10 ANOS MINHA MÃE SO ESTAVA, ESPERANDO CHEGAR, DA ESCOLA PARA COMECAR A ARUMAR (...)" | Ausência de progressão. |
| H-4-6-CE-CEF | “(…) e primeiro para eu ser um yutuber deve termina os estudos e comer coisas saudáveis e tem alimentação muito saudáveis mais eu não vou para de comer doces (...)" | Ausência de progressão. |
| H-6-6-CE-CEF | “(…) eu sai correndo e tem um batente alto e eu não senti minhas pernas e bati meu joelho abril meu juelho (...)" | Ausência de progressão. |
| H-6-6-CE-CEF | “(…) melevaram para o hospital, e estavam prepara- rando, a anestesia, a minha irmão fica la, e medico tava preparando a anastezia (...)" | Ausência de progressão. |
| H-10-6-CE- CEF | “(…) e eu ia brincar na rua vi Bola eu ficava tentando perggar a Bola (...)" “(…) ai ele ria e nadou eu parar e soltar a madeira e jogar Bola normal sem saber eu comeceu a rir Dele e Disse tanben não Quero essa Bola ai eu prefiro a Bola (...)" | Ausência de progressão. |

| | | |
|----------------------|--|-------------------------|
| H-11-6-CE-CEF | “(…) Quando completei 8 anos, teve um acontecimento Que me deixou muito triste foi numa tarde e nesa tarde em Que o meu vomorrel ele tinha 95 anos ele morrel (…)” | Ausência de progressão. |
|----------------------|--|-------------------------|

Fonte: (Dados da Autora)

O quadro 3 nos mostra os resultados encontrados nas redações dos 6º anos, de acordo com a proposta de Custódio Filho (2006). Nelas, só encontramos expressões referenciais inadequadas ligadas à ausência de progressão por haver muita repetição de palavras. Como exemplo, observemos o excerto **M-2-6-CE-CE**, vemos que o referente “bicleta” é introduzido no texto. Em seguida, ele é retomado por mais de uma vez pelo mesmo substantivo.

Já no excerto **M-3-6-CE-CEF**, temos a introdução de dois referentes “la” e “casa”. Esses dois referentes são retomados pela própria palavra, respectivamente, mostrando assim uma repetição desnecessária. É muito comum a repetição de uma palavra, um substantivo, ou de um pronome.

E há casos de textos que apresentam a quebra de progressão mais de uma vez, como podemos ver nos dois excertos **H-6-6-CE-CE**. Neles, vemos a repetição do pronome “eu”, do substantivo “joelho” e do outro substantivo “anestasia”. É muito comum encontrar, no *corpus*, a repetição de uma palavra, seja um substantivo ou um pronome.

Quadro 4 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 7º ano.

| Identificação | Excertos | Inadequações |
|----------------------|--|-------------------------|
| M-1-7-CE-CEF | “Eu tenho doze anos. Quando eu completei cinco anos teve um acontecimento que me deixou muito triste, quando tinha cinco anos (…)” | Ausência de progressão. |
| M-3-7-CE-CEF | “Eu tenho 13 anos. Quando eu completei 13 anos teve um acontecimento que me deixou muito feliz. (…)” | Ausência de progressão. |
| M-6-7-CE-CEF | “Eu tenho 12 anos. Quando eu completei 12 anos teve um | Ausência de progressão. |

| | | |
|----------------------|---|-------------------------|
| | Acontecimento que me deixou muito preocupado (...)" | |
| M-8-7-CE-CEF | "(...) Alguns dias depois saiu o resultado da prova estava ansiosa e nervosa,antes de sair o resultado tinham liberado o gabarito e fui vê-lo com meu pai,fiquei muito feliz pois sabia que tinha passado,pulei de alegria ao ver que tinha conseguido entrar aqui,foi muita emoção ao saber que eu havia conseguido (...)" | Ausência de progressão. |
| M-11-7-CE-CEF | "Eu tenho 12 anos. Quando completei 7 anos teve um acontecimento que me deixou muito preocupada. Quando eu completei sete anos de idade(...)" | Ausência de progressão. |
| M-11-7-CE-CEF | "(...) assim que eu cheguei em casa receber uma noticia terrível,que meu pai tinha sofrido um acidente de carro,meu pai me disse que um homen bebado estava dirigindo em alta velocidade e bateu na viatura que ele estava. Eu só fiquei sabendo que meu pai sofreu esse acidente por causa que a (...)" | Ausência de progressão. |
| H-1-7-CE-CEF | "Eu tenho 11 anos.Quando completei 11 anos Teve um acontecimento que me deixo muito feliz. (...)" | Ausência de progressão. |
| H-3-7-CE-CEF | "Eu tenho onze anos.Quando completei onze anos teve um acontecimento que me deixou muito feliz.(...)" | Ausência de progressão. |
| H-4-7-CE-CEF | "(...) Eu gostei do meu aniversário,principalmente foi antes do ultimo momento que foi a "jogadeira",tinha também the "legend of zelda the breath of | Ausência de progressão. |

| | | |
|----------------------|--|-------------------------|
| | nula”,nós jogamos e escolhemos jogar o “Mario Kart” por muito tempo porque eu não gosto de compartilhar (Não é dividir).” | |
| H-6-7-CE-CEF | “Eu tenho 13 anos.Quando completei 13 anos teve um acontecimento que me deixou muito feliz, (...)” | Ausência de progressão. |
| H-9-7-CE-CEF | “Eu tenho 12 anos.Quando completei 12 anos teve um acontecimento que me deixou muito feliz.(...)” | Ausência de progressão. |
| H-9-7-CE-CEF | “(…)Eu estava muito ansioso por chegar na final e muito feliz também pela oportunidade de disputar,competir aquela grande final contra Pernambuco.(...)” | Ausência de progressão. |
| H-10-7-CE-CEF | “Eu tenho doze anos.Quando completei doze anos (...)” | Ausência de progressão. |
| H-10-7-CE-CEF | “(…) teve um acontecimento que me deixou muito preocupado. Nesse dia foi muito preocupante pois era no final do ano e eu estava com a (...)” | Ausência de progressão. |

Fonte: (Dados da Autora)

Já o quadro 4, do 7º ano, a ausência de progressão mais uma vez se sobressaiu e pelo mesmo motivo das redações do 6º ano: repetição de palavras. Aliás, foi a única inadequação encontrada. O excerto **M-11-7-CE-CEF** traz o referente “pai” retomando várias vezes pelo mesmo vocábulo, algo muito recorrente também nos excertos dessa série.

Quadro 5 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 8º ano.

| Identificação | Excertos | Inadequações |
|----------------------|-----------------|---------------------|
|----------------------|-----------------|---------------------|

| | | |
|----------------------|--|-------------------------|
| M-10-8-CE-CEF | “(...) Mas eugosto daqui, afinal já estou três anos aqui mesmo. (...)” | Ausência de progressão. |
| H-1-8-CE-CEF | “(...) eu fui pulei numa pedra cai bem dizendo (rasura) eu tava com bastante bom da vista o caro piso ai deu um tempinho ajeitaro e na vota depoisdeu tudo certo bom quase tudo né eu sai da peda em Sali mas to de boa né afina um vesti inteiro (...)” | Ausência de progressão. |
| H-3-8-CE-CEF | “(...)Eu cheguei na sala la estava uma bicicleta bem bonita e eu falei assim pai de quem e essa bicicleta e ele falou assim qual bicicleta e ele veio e então ele falou assim essa bibicleta e sua voce mim deu aquele anuncio dizendo qual era os pressos das bicleta para mim E eu vi voce estudando bastante etãoresovi compra uma para voce esse foi meu presente toma essa bicicleta e sua esse presente e Seu presente.” | Ausência de progressão. |
| H-4-8-CE-CEF | “(...) No comesebebê eu e toda minha familia resolvemos entrar na piscina, mas quando eu fui entrar na piscina eu escorreguei e taquei a cabeça no chão. (...)” | Ausência de progressão. |
| H-10-8-CE-CEF | “(...)Já no momento de ir para lá, nós fomos de carro, no carro do meu pai e no do meu avô (...)” | Ausência de progressão. |

Fonte: (Dados da Autora)

Já no corpus do 8º ano, como podemos ver através dos excertos acima, a ausência de progressão mais uma vez se destacou nas redações analisadas. Aliás, essa categoria, que causa

problema para a coerência textual, foi a única encontrada, como no 6º e 7º anos. Curiosamente, a razão pela ausência de progressão é a mesma: repetição de palavras.

Quadro 6 - Inadequações e excertos encontrados nos textos do corpus do 9º ano.

| Identificação | Excertos | Inadequações |
|---------------------|--|-------------------------|
| M-9-1-RN-CEF | “Meu carnaval ia ser o pior de todos, pois minha mãe só queria deixar se eu brincasse com meu irmão e os amigos dele uma turma show que mete dança pessoas legais, mais eu não queria ir, dai chamei Malu pra ir no primeiro dia comigo e eles. Depois do primeiro dia fui com os outros 3 dias e foi o melhor carnaval da minha vida (...)” | Quebra de continuidade. |
| M-9-4-RN-CEF | “(…) Quando minha vó morreu, Passei a morar com a vizinha da minha vó. Eu Queria muito morar com ela eu com apenas cinco anos gostava muito dela e ela de mim. E hoje ela é minha mãe (...)” | Ausência de progressão. |
| M-9-5-RN-CEF | “(…) Quando ele tinha uma semana de vida ele tava com infecção no sangue, ele teve que se enterna, depois de três semanas de vida ele voutou pra casa ele só passou 5 dias em casa e se enternou de novo com o mesmo problema, dessa vez ele não tinha mais onde ele tomar injeção, ele teve que tomar (nós) injeção nas arqueilas, nós pés e ele teve que raspar a cabeça para leva injeção. Aí ele voutar para casa 2 meses e uma semana. É como 2 anos ele vai morrer em Recife e só voutar Quanda tar com 3 anos, Quando ele completar 4 anos, teve o aniversario que ele ficou muito feliz, o presente que ele gostou mais foi um carro da polícia que tinha o controle remoto. Quando ele tinha 5 anos ele caio da escada (...)” | Ausência de progressão. |
| | | |

| | | |
|----------------------|--|-------------------------|
| M-9-8-RN-CEF | “No dia 10 desse mês eu descobri que não Posso confia em ninguém, pois a pessoa que dizia Ser meu melhor amigo, mentiu para mim, dizendo que eu estava estragando a vida de Vítor (...)” | Quebra de continuidade. |
| H-9-1-RN-CEF | “(...) No primeiro dia de ensaio, eu achava que não ia dar certo, mas foi legal, no segundo dia, Breno alterou muita coisa, e durante todos os dias dos ensaios, muita coisa aconteceu e nós iríamos apresentar muita coisa, como por exemplo: a gente dançando (...)” | Ausência de progressão. |
| H-9-6-RN-CEF | “(...) Eu comecei a gostar dela, mais só que ela estava com outro, quando foi um dia ela estava triste e disse que não queria fala com meninos mais, Disse que não gostava mais de meninos. A Ai eu fui perguntei o que ouve, ela disse e que Foi machucada por dentro, o garoto que ela estava Gostando ferio ela. Bem, quando um dia eu foi Falar que eu a amava, falei muitas coisas para só um dia eu não vi mais ela, ela tinha indo embora. Passou o ano e entrou 2019 eu fui sabe dela atraves de uma amiga dela. Eu passei minha vida toda atras dela, quando eu falar com a ami- ga dela, ela desse que não queria mais ver, não não queria olhar mais para. E o amor que eu dei pra ela, ela levou de mi. E até os dias de hoje eu pensso nesse amor que dei para ela.” | Ausência de progressão. |
| H-9-10-RN-CEF | “Todas as noites eu oro, antes de dormir, mas uma dessas noites macou a minha vida. Era uma noite de terça-feira, a hora não nem | Ausência de progressão. |

| | | |
|-----------------------------|---|--------------------------------|
| | <p>recordo muito, entre As 23:30 ou 00:00. A hora não sei exatamente mas as minhas palavras naquele dia lembro perfeitamente. (...)”</p> | |
| <p>H-9-13-RN-CEF</p> | <p>“O FILME FALA SOBRE UM HOMEM, QUE FAZ UMAPROMESSA, QUE NÃO PEGARIA EM ARMA, EM PLENA GUERRA, PESSOAS CHINGARAM ELE, BATERAM NELE, PORQUE ELE NÃO QUERIA PEGAR EM ARMA. APESAR DE NÃO TER PEGADO EM ARMA NA GUERRA, FOI ELE QUEM MAIS AJUDOU NA GUERRA. FOI ELE QUE SALVOU AS PESSOAS QUE ESTAVAM BALEADAS E ENTRE OUTROS. ME IMPACTOU, POIS MOSTRA A FIDELIDADE DELE, MOSTRA A FORÇA DE VONTADE QUE ELE TEVE, FOI ATÉ O FIM, MESMO SENDO CRITICADO PELOS OS OUTROS, ELE OLHOU PARA O SEU ALVO E CONSEGUIU SALVA O MUNDO MESMO SEM ARMA. ELE TEVE MUITA HUMILDADE, APESAR DE TER SOFRIDO COM OS AMIGOS, ELE PERDUOU. (...)”</p> | <p>Ausência de progressão.</p> |

Fonte: (Dados da Autora)

E, por último, nas redações do 9º ano, a ausência de progressão continuou a ser destaque pelo mesmo motivo das séries anteriores: repetição de palavras. Além dessa ocorrência, houve também a quebra de continuidade, mas com poucos casos.

Com relação à ausência de progressão, encontramos, mais uma vez, assim como nas séries anteriores, variados exemplos. Observemos o excerto **M-9-4-RN-CEF**. Nele, a aluna introduz o referente “vó”. Depois, ela retoma o referente com a repetição do pronome “ela”. Algo muito recorrente também nas outras séries, mas desta mesma série temos mais exemplos como os excertos **M-9-5-RN-CEF**, **H-9-6-RN-CEF** e **H-9-13-RN-CEF**, em que houve muita repetição de pronomes “ele” e “ela”.

Já a respeito da quebra de continuidade, foram encontradas inadequações no excerto **M-9-1-RN-CEF** e no excerto **M-9-8-RN-CEF**. Os dois excertos introduzem referentes “Malu” e “Vitor”, respectivamente, e não fizeram mais menção a esses referentes ao longo de seus respectivos textos. O que configura uma quebra de continuidade, seja por mencionar um referente pela primeira vez como se já fosse conhecido pela audiência, seja pelo fato de introduzir um referente e não mencioná-lo mais no restante do texto.

Depois de feita toda a análise acima dos excertos das quatro séries, teríamos que pensar nas atividades de intervenção para tentar encontrar soluções para um uso mais adequado das expressões referenciais. Como o problema mais recorrente foi a anáfora direta, pois os alunos fizeram muitas retomadas, embora não muito apropriadas, de referentes já mencionados na superfície textual, decidimos dar ênfase às anáforas diretas dentro das atividades propostas do Caderno Pedagógico. As anáforas diretas são elementos que dão sequência ao texto ou mesmo continuidade e se materializam através de palavras, sintagmas nominais e trechos maiores. Dessa maneira, o texto vai evoluindo, progredindo.

E por falar em continuidade, temos algumas ponderações a fazer. A quebra de continuidade foi um outro problema encontrado no *corpus* estudado, porém em bem menor escala. Diante disso, apareceram dúvidas cruciais: o que trabalhar como exercício para dar ênfase à continuidade? Se temos que trabalhar exercícios que abordem a progressão, temos também que trabalhar exercícios que contemplem a continuidade? Como fazê-lo de forma separada? É possível fazer exercícios que abordem somente a continuidade? Parece-nos que quando se trabalha a progressão referencial, trabalha-se também a continuidade referencial. Isso porque a continuidade e a progressão temática estão ligadas à retomada de referentes, ou seja, à continuidade e à progressão referenciais. Portanto, os processos referenciais corporificam a organização tópica. Se alguém introduz um referente em um texto e não menciona mais nada sobre esse referente, há a quebra de continuidade. E, se essa pessoa fizesse diferentemente. Se ela introduzisse um “referente” e o retomasse mais à frente com outras informações, essa pessoa estaria fazendo a progressão referencial avançar. Daí, chegamos à conclusão de que possivelmente as atividades que contemplassem a progressão referencial, contemplariam também a continuidade referencial. Por conseguinte, elaboramos atividades (da próxima seção) que trabalham as anáforas diretas e indiretas (mas estas em menor quantidade).

Acreditamos que nosso trabalho cumpriu o que se propôs a fazer. Fizemos uma discussão teórica acerca do assunto escolhido. Exploramos um *corpus* examinando se havia expressões referenciais inadequadas que prejudicavam a coerência textual. Em seguida, buscamos estratégias de intervenção possibilitadoras de um uso mais adequado/correto dessas

expressões. Esperamos que nossa proposta de atividades seja aceita e acolhida pelos colegas discentes, mesmo que estes achem oportuno fazer modificações. Passemos então ao próximo capítulo, que traz a proposta interventiva com atividades.

5 ROTEIRO DE ATIVIDADES PROPOSTAS

Nesta seção, abordaremos o fruto de nossa pesquisa: o caderno didático. No entanto, é propício retomarmos, antes, os resultados encontrados na análise de nosso *corpus*. Devíamos procurar as expressões referenciais inadequadas que causariam a quebra de coerência, de acordo com a classificação de Custódio Filho (2006). Então, depois dos resultados em mãos, decidimos trabalhar as anáforas diretas e indiretas com o intuito de trabalhar a continuidade e progressão textuais. Vejamos, então, as atividades sugeridas.

Os subcapítulos a seguir, estabelecem as sequências didáticas propostas em ciclos para os diferentes anos letivos, com suas respectivas atividades:

- a) Sequência didática 1 - 6º e 7º anos;
- b) Sequência didática 2 - 6º e 7º anos;
- c) Sequência didática 3 - 6º e 7º anos;
- d) Sequência didática 4 - 6º e 7º anos;
- e) Sequência didática 5 - 6º e 7º anos;
- f) Sequência didática 2 - 8º e 9º anos;
- g) Sequência didática 3 - 8º e 9º anos;
- h) Sequência didática 4 - 8º e 9º anos;
- i) Sequência didática 5 - 8º e 9º anos.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - 6º E 7º ANOS

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o gênero textual relato pessoal.

Tabela 1 – 1º CICLO - 1ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|--|
| Assunto: | Gênero textual relato pessoal e suas características. |
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e reconhecer as características do gênero textual relato pessoal, bem como as características da tipologia textual predominante; trabalhar a compreensão textual |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler um relato pessoal e responder a questões sobre o texto. A partir disso, identificar e reconhecer suas características através da leitura, da resolução das questões e do debate sobre tudo isso. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo e responda às questões que seguem.

COMO COMECEI A ESCREVER

Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2018/05/relato-pessoa-texto-e-atividade.html>

Questões sobre o texto proposto:

1. O autor relata, com emoção, experiências vividas no passado. Qual é o assunto principal do texto?

A imersão do autor Carlos Drummond nas letras quando era criança e como ele começou a escrever ainda na infância e já rapaz.

2. Tempo e espaço são mencionados com exatidão ou de maneira indeterminada? Explique sua resposta.

Com relação ao tempo, podemos dizer que é mais ou menos preciso, visto que o narrador cita, no início do texto, o ano de 1910. Além disso, só sabemos que os acontecimentos ocorrem na infância e na juventude do autor. Já sobre o espaço, é possível dizer que os eventos narrados acontecem, possivelmente, na casa do personagem, na escola e num café. No entanto, não sabemos em que cidade se passa.

3. O relato é escrito em 1ª pessoa. O autor registra somente os fatos vividos? Explique sua resposta.

Não, também fala de seus sentimentos diante desses fatos e reflete sobre seu significado para ele.

4. No texto, há a presença do autor e de seus pais. Além deles, quem são as outras pessoas mencionadas no relato?

O autor fala das professoras, de seu irmão que mora na Capital e de uns amigos que ele conheceu quando já era rapaz.

5. Por que o autor já tinha um pouco de conhecimento de leitura quando começou a frequentar a escola? Justifique sua resposta.

Porque ele já tinha tido contato com jornais, e sua mãe o ajudava nessa tarefa quando ele diz: “Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso.”

6. Com que finalidade Carlos Drummond escreveu este texto?

Relatar experiências ou episódios importantes vividos por ele.

7. O texto lido pertence ao gênero relato pessoal pois:

- a) É um texto escrito em 3ª pessoa do singular com verbos no futuro.
- b) É um texto que possui apenas relatos fictícios da vida de Carlos Drummond.
- c) É um texto escrito em 1ª pessoa do singular em que são contados episódios vividos pelo próprio autor com verbos predominantes no passado.
- d) É um texto escrito em 1ª pessoa do plural para relatar o cotidiano de sua família.

A resposta é C.

8. De acordo com o que foi visto na leitura do texto, a tipologia textual predominante no gênero relato pessoal é:

- a) Narrativa, com predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.
- b) Descritiva, pois apresenta, de forma marcante, o uso de adjetivos.
- c) Argumentativa, pois tem o objetivo de defender um ponto de vista.
- d) Expositiva, já que apresenta informações sobre determinado assunto.

A resposta é A.

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - 6º E 7º ANOS

Veja a tabela abaixo com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre gênero textual crônica, identificação de referentes e das retomadas desses referentes.

Tabela 2 – 2º CICLO – 2ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Gênero textual crônica e suas características; coesão textual: anáforas. |
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e (re)conhecer o gênero crônica e a sequência textual narrativa; identificar os referentes que retomam e que fazem a referência anafórica em gêneros textuais cuja sequência textual predominante seja a narrativa. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler o texto, no caso uma crônica; responder a questões sobre sua compreensão e levar os alunos a identificar os referentes e suas anáforas ao longo do texto. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. E responda às questões que seguem.

Histórias, de Fábio Porchat



Eu adoro histórias. Adoro contá-las e ouvi-las. Mas aquelas histórias que aconteceram com alguém que viu uma pessoa dizer que já leu em algum lugar que é verdade mesmo. Tenho algumas preferidas e queria contá-las para vocês. Dom, vocação, talento, criatividade e trabalho. Sempre me perguntei se já nascemos com algum dom ou se isso vai se criando ao longo da vida. Ou os dois? E de que adianta talento se você não desenvolvê-lo? Todos nós somos criativos em algum grau. Uma mente criativa pode mudar o mundo, uma mente bitolada é a que tenta deixar o mundo exatamente do jeito que ele está!

Uma menina de 12 anos começou a ir muito mal na escola. A direção chamou a mãe para uma conversa e disse para ela procurar a ajuda de um psicólogo. A mãe, assustada, a levou no dia seguinte. No consultório, a mãe falava preocupadíssima sobre a filha, quando o psicólogo notou que a menina estava com o olhar meio perdido e balançando a perna no ritmo da música ambiente. Ele pediu para falar em particular com a mãe e os dois saíram da sala. Antes de sair ele aumentou o volume do som. Passados cinco minutos do lado de fora, ele sugeriu que voltassem. Quando entraram, deram de cara com a menina dançando tranquilamente no meio da sala. O psicólogo na hora diz: “minha querida, sua filha não é má aluna, ela é bailarina. Inscreva-a imediatamente num curso de dança”. Um mês depois, a menina voltava a tirar dez em matemática.

Tem alguma história assim? Me conta que eu quero ouvir!

Fábio Porchat .www.fabioporchat.com.br

Fonte: Trilhando novos caminhos – Língua Portuguesa, 8º ano, 2021.
<https://armazemdetexto.blogspot.com/search/label/CR%C3%94NICA>

Questões sobre o texto proposto:

1. Quem escreveu o texto acima?

Fábio Porchat.

2. Para quem escreveu o autor do texto?

Para o público em geral.

3. Com que finalidade o autor escreveu esse texto? Reflita.

Fazer o leitor refletir sobre um determinado assunto através de um acontecimento cotidiano.

4. O texto lido se trata do gênero crônica que aborda, de uma forma diferenciada, acontecimentos do cotidiano a fim de fazer uma análise crítica dessas situações do dia a dia, dando a possibilidade ao leitor de refletir sobre o assunto em questão. Que reflexão o texto acima nos leva a fazer?

O texto nos mostra que muitos de nós podemos ter dons desconhecidos que precisam ser descobertos e desenvolvidos.

5. Na língua portuguesa, é comum usarmos palavras ou expressões que fazem referência a outras já mencionadas anteriormente. Nos itens a seguir, diga o que as expressões em negrito retomam em cada trecho:

a) “Eu adoro histórias. Adoro contá-**las** e ouvi-**las**.”

As palavras em negrito retomam “histórias”.

b) “Sempre me perguntei se já nascemos com algum dom ou se isso vai se criando ao longo da vida. Ou **os dois**?”

Aqui, a expressão “os dois” faz referência a duas ideias: a de nascermos com algum dom e a de que o dom se cria com o passar do tempo.

c) “E de que adianta talento se você não desenvolvê-lo?”

O pronome “lo” se reporta à palavra “talento”.

d) “Uma menina de 12 anos começou a ir muito mal na escola. A direção chamou a mãe para uma conversa e disse para ela procurar a ajuda de um psicólogo. A mãe, assustada, **a** levou no dia seguinte.”

O pronome “a” remonta “a menina de 12 anos”.

e) “No consultório, a mãe falava preocupadíssima sobre a filha, quando o psicólogo notou que **a menina** estava com o olhar meio perdido e balançando a perna no ritmo da música ambiente. **Ele** pediu para falar em particular com a mãe e **os dois** saíram da sala.”

“A menina” faz referência à “filha”, o pronome “ele” retoma “o psicólogo” e “os dois” se reporta à mãe e ao psicólogo.

f) “Passados cinco minutos do lado de fora, ele sugeriu que voltassem. Quando entraram, deram de cara com a menina dançando tranquilamente no meio da sala. O psicólogo na hora diz: ‘minha querida, sua filha não é má aluna, **ela** é bailarina. Inscreva-**a** imediatamente num curso de dança’”.

Os pronomes “ela” e “a” se reportam à “filha”.

6. No trecho “Uma mente criativa pode mudar o mundo, uma mente bitolada é a que tenta deixar o mundo exatamente do jeito que ele está!”, o autor parece opor “mente criativa” à “mente bitolada”. O que você compreende dessa oposição levando em consideração todo o trecho destacado?

Nesse trecho, ele defende que “mente bitolada” não ajuda a mudar o mundo, já que é limitada a mudanças. Enquanto que “mente criativa” ajuda o mundo a progredir através de mudanças, se se mostrar necessário, visto que é uma mente aberta a mudanças.

5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - 6º E 7º ANOS

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre as anáforas que fazem a retomada de referentes com expressões variadas.

Tabela 3 – 3º CICLO – 3ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: estudo das anáforas que fazem a retomada. |
| Objetivo: | Identificar e reconhecer que os mecanismos coesivos do texto manifestos através de recursos lexicais, ou seja, as expressões referenciais contribuem para a continuidade e progressão textuais, de modo a poderem transferir o conhecimento adquirido na leitura e na observação para a tecitura de textos coesos, com continuidade e progressão. |
| Instrução: | Caro professor, aqui, é importante trabalhar com textos completos com variadas expressões referenciais que façam menção a um objeto discursivo ou mais de objeto discursivo, quando possível, a depender do que versa o texto escolhido. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia a notícia abaixo e sublinhe as palavras ou expressões que estabelecem ligações com Sandy, Lucas e Theo.

Vizinhos revelam atitude inesperada do marido de Sandy em condomínio



Da Redação em 17/08/2021 - 17:46

Lucas Lima se envolveu com **Sandy** desde 1998 e se casou com ela em 2008, mas continua com a mesma simplicidade de sempre no dia a dia.

De acordo com informações dos vizinhos do casal, em contato com a colunista Fábria Oliveira, o famoso mostra ser uma pessoa bastante humilde.

Apesar de viver com Sandy em um condomínio de luxo em Campinas, é considerado uma das pessoas mais simpáticas e gente boa do local.

A esposa, por sua vez, é mais reservada e quase nunca é vista pelos moradores. Consequentemente, o filho da cantora mantém a imagem preservada.

Os dois são pais do pequeno **Theo** desde 2014 e, recentemente, a cantora publicou uma foto rara do marido junto ao filho, e fez uma confissão especial.

Em comemoração ao Dia dos Pais, a filha de Xororó postou uma foto do garotinho sentado com Lucas, no que parece ser um restaurante e ambos de costas.

A artista evita ao máximo divulgar imagens do herdeiro e sempre que faz isso, o coloca de costas, impedindo que o rosto da criança se torne conhecido.

Na data especial, ela compartilhou esse registro em seu perfil do Instagram e resumiu todo seu amor pela família que construiu com o músico:

“Meu lindo, você me mostra a cada dia a força do amor que existe nesse seu coração e o parceiro maravilhoso que você é nessa ‘missão’ de criar o nosso pequeno gigante, que floresce e brilha tanto a cada dia. Ainda bem que a gente se escolheu... Feliz dia, meu amor! Te amo”.

Lucas Lima disparou vários emojis de coração, mostrando que se emocionou com a mensagem: *“Ai meu Deus... Pô, me avisa antes pra eu alongar”.*

A famosa aproveitou o campo de comentários para explicar que a foto foi tirada em janeiro de 2020.

O marido de Sandy, em outra publicação na rede social, avisou a seus seguidores que pretende sumir da internet por aproximadamente 1 semana e expôs suas razões:

“Tô me achando muito chique que nem aqueles cara que ‘ó, vou tirar uma semana de férias do Instagram e tal porque, blablá, menos stories e mais histórias, olhar os rios e não os Reels, feed only the soul etc etc’. Mas na real eu tô precisando mesmo desconectar um pouquinho. Sei que corre o risco de a internet desmoronar e eu ter que vir salvar o entretenimento do brasileiro, mas uma pausa vai ser tri, eu acho... Aliás ficar uma semana off é a IDEIA mas tô super preparado pra falhar miseravelmente. Então se depois de amanhã eu colar aqui falando bobagem, não me julguem”.



Sandy é esposa de Lucas Lima (Imagem: Reprodução / Instagram)

Acessado em 25 de agosto de 2021: <https://rd1.com.br/vizinhos-revelam-atitude-inesperada-do-marido-de-sandy-em-condominio/>

Questões sobre o texto proposto:

| |
|--|
| Sandy |
| <i>Ela, a esposa, a filha de Xororó, a artista, a famosa.</i> |
| Lucas |
| <i>O marido de Sandy, o famoso, o músico, o parceiro maravilhoso.</i> |
| Theo |
| <i>O filho da cantora, o filho, garotinho, herdeiro, o, o pequeno gigante.</i> |

5.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - 6º E 7º ANOS

Veja a tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o uso de sinônimos para fazer referência a um objeto discursivo.

Tabela 4 – 4º CICLO – 4ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: uso de sinônimos. |
| Objetivo: | Mostrar o uso de expressões adequadas e variadas para a manutenção da imagem de um objeto de discurso, evitando a repetição de expressões e, assim, construindo a progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é propor aos alunos que faça a substituição de expressões referenciais por outras adequadas na tentativa de manutenção de uma perspectiva escolhida de um objeto de discurso. Desse modo, mostram-se as várias possibilidades de se referir a um objeto do discurso aos alunos, evitando a repetição e construindo a progressão textual. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. Em seguida, complete o texto abaixo lacunado escolhendo expressões adequadas ao sentido do texto original.

| |
|--|
| CINEMA |
| Na Netflix, Maisa conquista carreira internacional com Pai em Dobro. |
| Longa está entre os cinco mais vistos em todo o mundo na plataforma de streaming, de acordo com a FlixPatrol |

Marcela Brito

19/01/2021 5:00, atualizado 19/01/2021 10:05



O talento de [Maisa](#) começou a aparecer nas telas quando ela tinha apenas 3 anos de idade, em 2005. À época, a participação televisiva no [Programa do Raul Gil](#) foi apenas o prenúncio da carreira da garotinha extrovertida e talentosa que conquistaria o Brasil.

Apesar da pouca idade, a jovem ostenta um currículo artístico amplo para quem tem apenas 18 anos. [Queridinha de Silvio Santos](#), ela se consolidou diante do [Bom Dia e Companhia](#), atração infantil matinal do [SBT](#).

Multifacetada, Maisa lançou álbuns musicais, apresentou programas de televisão, atuou em novelas e em sete filmes, criou uma agência de marketing e publicidade e acumula mais de 36 milhões de seguidores no Instagram, além de outros 9,5 milhões no Twitter.

Atualmente atriz, empresária e apresentadora, e [umas das grandes apostas da Netflix](#), Maisa tem a carreira internacional como próximo passo. E a missão não parece estar muito distante. Ela protagoniza o longa-metragem *Pai em Dobro*, seu primeiro trabalho com a plataforma de streaming, que estreou em 190 países na última sexta-feira (15/1), e já tem números impressionantes.



filme tem roteiro de Thalita Rebouças

Audiência internacional

Além da audiência certa no Brasil, a produção conquistou grande público no exterior. De acordo com a [plataforma de monitoramento FlixPatrol](#), o filme já é um dos 3 mais vistos do mundo na Netflix.

No site, o longa aparece a atrás apenas dos títulos [Zona de Combate](#) e Pequenos Grandes Heróis.

Nesta segunda-feira (18/1), Maisa compartilhou um tuíte que mostrava o filme no TOP 5 entre os mais assistidos no Chile. Na Espanha, o sucesso se repetiu e a atriz agradeceu aos fãs pelo prestígio.

(...)Acessado em 17 de agosto de 2021:

<https://www.metropoles.com/entretenimento/cinema/maisa-alca-vo-vo-internacional-com-pai-em-dobro-3o-filme-mais-visto-da-netflix>

Agora, complete o texto com algumas das expressões abaixo. Atenção ao fazer a escolha da expressão adequada para guardar o sentido do texto original.

a incompetente - a artista – a menina sem talento - a adolescente – a estrela – a menina – a estrela brasileira

CINEMA

Na Netflix, Maisa conquista carreira internacional com Pai em Dobro

Longa está entre os cinco mais vistos em todo o mundo na plataforma de streaming, de acordo com a FlixPatrol

Marcela Brito

19/01/2021 5:00, atualizado 19/01/2021 10:05

O talento de Maisa começou a aparecer nas telas quando ela tinha apenas 3 anos de idade, em 2005. À época, a participação televisiva no Programa do Raul Gil foi apenas o prenuncio da carreira da garotinha extrovertida e talentosa que conquistaria o Brasil.

Apesar da pouca idade, *a adolescente* _____ ostenta um currículo artístico amplo para quem tem apenas 18 anos. Queridinha de Silvio Santos, *a menina* _____ se consolidou diante do Bom Dia e Companhia, atração infantil matinal do SBT.

Multifacetada, *a artista* _____ lançou álbuns musicais, apresentou programas de televisão, atuou em novelas e em sete filmes, criou uma agência de marketing e publicidade e acumula mais de 36 milhões de seguidores no Instagram, além de outros 9,5 milhões no Twitter.

Atualmente atriz, empresária e apresentadora, e umas das grandes apostas da Netflix, *a estrela* _____ tem a carreira internacional como próximo passo. E a missão não parece estar muito distante. *A garota* _____ protagoniza o longa-metragem Pai em Dobro, seu primeiro trabalho com a plataforma de *streaming*, que estreou em 190 países na última sexta-feira (15/1), e já tem números impressionantes.

Audiência internacional

Além da audiência certa no Brasil, a produção conquistou grande público no exterior. De acordo com a plataforma de monitoramento FlixPatrol, o filme já é um dos 3 mais vistos do mundo na Netflix.

No site, o longa aparece a atrás apenas dos títulos Zona de Combate e Pequenos Grandes Heróis.

Nesta segunda-feira (18/1), *a estrela brasileira* _____ compartilhou um tuíte que mostrava o filme no TOP 5 entre os mais assistidos no Chile. Na Espanha, o sucesso se repetiu e a atriz agradeceu aos fãs pelo prestígio.

(...)

OBSERVAÇÃO: Há outras possibilidades de resposta. A sugestão de respostas apresentada foi pensada de acordo com as informações veiculadas pelo contexto e pelo cotexto.

5.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - 6º E 7º ANOS

Na tabela abaixo, há informações relevantes para a aplicação da atividade sobre anáforas diretas e indiretas.

Tabela 5 – 5º CICLO – 5ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-----------------|--|
| Assunto: | Coerência e coesão textuais: anáforas diretas e indiretas. |
|-----------------|--|

| | |
|-------------------|--|
| Objetivo: | Reconhecer a função das expressões referenciais, bem como de suas relações anafóricas diretas e indiretas para que o texto seja coerente e possua progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, esta atividade trata da função das expressões referenciais, bem como de suas expressões anafóricas diretas e indiretas para a construção do fluxo de informação para a continuação da tessitura textual. O aluno, aqui, deve perceber como os referentes se relacionam, estabelecendo implícitos recuperáveis (incluindo as cadeais coesivas). |

Fonte: (Dados do autor)

Analise e preencha as lacunas dos enunciados deste relato pessoal com expressões que assegurem a coerência textual, ou seja, que apresentem sentido de acordo com o assunto do texto.

| |
|---|
| <p>O meu <i>aniversário</i> _____</p> <p>Eu tenho 10 anos. Quando completei essa idade, houve um acontecimento que me deixou bastante feliz. Meus pais fizeram uma linda festa _____ surpresa de <i>aniversário</i> _____.</p> <p>Eles chamaram várias <i>pessoas</i> _____: meus amigos, alguns colegas de sala, meus primos e outros membros da minha família. Estar ao lado deles é o maior presente, mas ganhei, sim, vários <i>presentes</i> _____ como: muitos brinquedos, roupas e chocolates.</p> <p>A <i>decoração</i> _____ estava maravilhosa. Minha mãe cuidou dessa parte. Pelo que já notei, as <i>mulheres</i> _____ têm muito talento para essa <i>tarefa</i> _____. Os balões eram grandes, coloridos e metalizados. O tema da festa era a personagem Mulher Maravilha. Então, tudo da mesa era azul e vermelho. O <i>bolo</i> _____ também era azul e vermelho, fofinho, com bastante recheio e gostoso. Todos adoraram e pediram mais de uma fatia.</p> <p>Em cada ano de vida que completamos, temos que nos sentir muito alegres e felizes. Ainda mais se tivermos uma bela festa como foi a minha. Não desconfiei de nada, porque sempre realizamos uma <i>comemoração ou festinha</i> _____ mais intimista: só um almoço ou <i>jantar</i> _____ entre nós 3. Meus pais são incríveis. Todo aniversário é especial, mas esse foi um pouco mais e nunca sairá de minha <i>memória ou cabeça</i> _____.</p> <p style="text-align: right;">(Texto adaptado de uma aluna do 6º ano.)</p> |
|---|

5.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - 8º E 9º ANOS

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o gênero textual relato pessoal.

Tabela 6 – 1º CICLO – 1ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Gênero textual relato pessoal e suas características. |
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e reconhecer as características do gênero textual relato pessoal, bem como as características da tipologia textual predominante; trabalhar a compreensão textual. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler um relato pessoal e responder a questões sobre o texto. A partir disso, identificar e reconhecer suas características através da leitura, da resolução das questões e do debate sobre tudo isso. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. E responda às questões que seguem.

QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma jovenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho até hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar! ...” É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de “Formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá”.

Paulo Freire. Nova Escola, nº 81.

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/texto-em-algum-lugar-do-passadoque.html>

1. No texto, Paulo Freire relata, com emoção e carinho, experiências vividas no passado. Qual é o assunto principal do texto?

Ele relata o início de sua vida escolar quando conheceu a professora Eunice e como se davam as aulas da referida professora.

2. O tempo e o espaço dos episódios narrados são tratados de forma imprecisa ou com exatidão no texto? Explique sua resposta.

Com relação ao tempo, o autor fala de acontecimentos de sua infância, na década de 20. E quanto ao espaço, ele cita a escola.

3. O autor registra somente os fatos que viveu? Explique sua resposta.

Não, ele expressa seus sentimentos diante desses fatos, externando o significado deles para sua vida. Além disso, ao final, ele relata um pouco a vida da professora Eunice.

4. Quando se relata algum episódio marcante da vida, é normal a presença de outras pessoas. No texto lido, além do autor e de sua professora, podemos citar a existência de outras? Se sim, cite-as.

Sim, ele cita a mãe, que o ajudou em sua alfabetização; a família da professora Eunice e a irmã dela, Débora.

5. Outro aspecto comum ao relato é a expressão de sentimentos. Que sentimentos o texto de Paulo Freire manifesta? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.

O sentimento de saudade. Podemos comprovar com a passagem: “Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-a-bá”.

6. Com que finalidade Paulo Freire escreveu este texto?

Relatar experiências ou episódios importantes vividos por ele.

7. O texto lido pertence ao gênero relato pessoal pois:

- a) É um texto escrito em 3ª pessoa do plural com verbos no passado.
- b) É um texto que possui apenas relatos fictícios da vida de Paulo Freire.
- c) É um texto escrito em 1ª pessoa do singular em que são contados episódios vividos pelo próprio autor com verbos predominantes no passado.
- d) É um texto escrito em 1ª pessoa do plural para relatar o cotidiano de sua família.

A resposta é C.

8. De acordo com o que foi visto na leitura do texto, a tipologia textual predominante no gênero relato pessoal é:

- a) Narrativa, com predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.
- b) Descritiva, pois apresenta, marcadamente, o uso de adjetivos.
- c) Argumentativa, pois tem o objetivo de defender um ponto de vista.
- d) Expositiva, já que apresenta informações sobre determinado assunto.

A resposta é A.

5.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - 8º E 9º ANOS

Veja a tabela abaixo com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre gênero textual notícia, identificação de referentes e das retomadas desses referentes.

Tabela 7 – 2º CICLO – 2ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|------------------|---|
| Assunto: | Gênero textual notícia e suas características; coesão textual: anáforas. |
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e (re)conhecer o gênero notícia e a sequência textual narrativa; identificar os referentes que retomam e que fazem a referência anafórica em gêneros textuais cuja sequência textual predominante seja a narrativa. |

| | |
|-------------------|--|
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler o texto, no caso uma notícia; responder a questões sobre sua compreensão e levar os alunos a identificar os referentes e suas anáforas ao longo do texto. |
|-------------------|--|

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto. Em seguida, responda às questões que seguem:

Jovem com decote é impedida de entrar no Museu d'Orsay, em Paris; instituição pede desculpas

Extra, com agências internacionais, Extra 10 de setembro de 2020



Em foto tirada quatro horas antes do episódio no museu, Jeanne mostra o vestido que usava

A estudante francesa Jeanne decidiu fazer uma visita ao Musée d'Orsay, em Paris, na França, com uma amiga, na terça-feira, mas foi impedida de entrar no local por um funcionário da instituição por conta do vestido decotado que usava na ocasião. Segundo Jeanne, ela só conseguiu continuar o passeio após colocar uma jaqueta.

O relato viralizou nas redes sociais. Jeanne contou que a amiga que a acompanhava também usava um top que deixava a barriga à mostra mas isso não foi uma questão para o funcionário que a abordou antes mesmo dela apresentar os ingressos na entrada.

Segundo a jovem, o funcionário repetiu algumas vezes que "aquilo não era permitido, não era aceitável". Logo depois, ela conta, um guarda se aproximou citando "regras do museu". "Eles ficavam olhando para meus seios, referindo-se a eles como 'aquilo'", conta.

Após tomar conhecimento do caso, a instituição centenária se desculpou pelo que caracterizou como um "incidente". "Lamentamos profundamente e pedimos desculpas à pessoa envolvida, com quem estamos entrando em contato", informou em nota. Em entrevista à "BBC", Jeanne confirmou que representantes do Musée d'Orsay entraram em contato com ela.

— Fique satisfeita por terem entrado em contato pessoalmente por telefone e foram muito compreensivos, apresentando um sincero pedido de desculpas, mas senti que nota do museu no Twitter foi falha em reconhecer a natureza sexista e discriminatória do que ocorreu — ressaltou.

Acessado em 10 de dezembro de 2021: <https://br.noticias.yahoo.com/jovem-com-decote-%C3%A9-impedida-134818581.html>

Questões sobre o texto proposto:

1. Quem escreveu o texto acima?

Provavelmente, um jornalista do jornal Extra.

2. Para quem escreveu o autor do texto?

Para o público em geral ou leitor do jornal.

3. Com que finalidade o autor escreveu esse texto? Reflita.

Relatar ou noticiar um fato que possa ser de interesse ao público.

4. O texto lido se trata do gênero textual notícia que relata um fato socialmente relevante para um amplo público. Que fato foi relatado na notícia acima?

O fato de uma jovem francesa ter sido impedida de entrar em um famoso museu de Paris, o Museu d'Orsay, por conta de seu decote.

5. E você? O que pensa do assunto abordado pelo texto lido?

Resposta pessoal.

6. No primeiro parágrafo, o pronome “ela” faz referência a quem?

7. No trecho “Segundo **a jovem**, o funcionário repetiu algumas vezes que "aquilo não era permitido, não era aceitável", a expressão em negrito faz referência a quem?

À Jeanne, a estudante francesa.

8. Ainda sobre o mesmo trecho da questão anterior, questão 7, a palavra “aquilo” se refere a quê?

A palavra “aquilo” se refere à ação de entrar no museu com decote.

9. No terceiro parágrafo, há a frase “Eles ficavam olhando para meus seios, referindo-se a eles como ‘aquilo’ ”. Existem dois pronomes “eles”. A que eles se referem?

O primeiro “eles” faz referência ao funcionário e ao guarda, que foram citados anteriormente. Já o segundo “eles” retoma a palavra “seios”.

10. No penúltimo parágrafo, a expressão “a instituição centenária” se reporta a quê?

Ela se reporta ao Museu d’Orsay.

5.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - 8º E 9º ANOS

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre as anáforas que fazem a retomada de referentes com expressões variadas.

Tabela 8 – 3º CICLO – 3ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: estudo das anáforas que fazem a retomada. |
| Objetivo: | Identificar e reconhecer que os mecanismos coesivos do texto manifestos através de recursos lexicais, ou seja, as expressões referenciais contribuem para a continuidade e progressão textuais, de modo a poderem transferir o conhecimento adquirido na leitura e na observação para a tecitura de textos coesos, com continuidade e progressão. |
| Instrução: | Caro professor, aqui, é importante trabalhar com textos completos com variadas expressões referenciais que façam menção a um objeto discursivo ou mais de objeto discursivo, quando possível, a depender do que versa o texto escolhido. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia a notícia abaixo. Sublinhe as palavras ou expressões que estabelecem ligações com Pequena Lo.

Pequena Lo comemora sucesso e não se limita: 'Posso ser quem eu quiser'



Comediante bomba com seus vídeos na internet
Imagem: Imagem: Reprodução/Instagram@_pequenalo

Colaboração para o UOL, em São Paulo 03/05/2021 17h29 Atualizada em 03/05/2021 17h29

Com quase 4 milhões de seguidores no Instagram e uma enxurrada de visualizações no TikTok, Lorrane Silva, mais conhecida como Pequena Lo, recentemente virou comentarista fixa do 'Plantão BBB', na Globo.

Sucesso absoluto com os seus vídeos na internet, a psicóloga que virou comediante agora brilha semanalmente na telinha. "Foi muito rápido. O estouro aconteceu em 2020 (já durante a pandemia), porque não tem nem um ano que isso tudo aconteceu. Quando era

criança, falava para minha mãe que iria aparecer na televisão, mas não sabia como. Estar na TV foi uma experiência muito boa, a primeira experiência que eu tive de estar ali, ao vivo. Quero ir para a TV (ou continuar nela) também, talvez tendo o meu talk show. Então, o 'Plantão BBB' foi algo para eu já ir treinando", disse a famosa para o jornal Extra.

Feliz da vida pelas conquistas, a mineira ainda levanta a bandeira da representatividade, já que ela usa muletas devido a uma displasia óssea rara, doença que enfrenta desde o nascimento.

"Meu estudo genético foi até para fora do Brasil, mas não descobriram. Então, os meus pais decidiram não procurar mais, não ir mais a fundo", explicou ela que garantiu se sentir "confortável com o próprio corpo".

"Ao mesmo tempo, não falo diretamente sobre o capacitismo ou pessoas com PCD (pessoa com deficiência). Mas, além do humor, tem a representatividade. Num vídeo meu de festa, por exemplo, mostra que nós também frequentamos esses lugares. Não é porque tem o cadeirante ou eu, eu que ando de muleta, que não podemos ir nesses lugares. Posso ser quem eu quiser", declarou.

Recentemente, Lo deixou a cidade de Uberaba, Minas Gerais, para morar com a mãe em São Paulo, por conta do trabalho. Apesar da grande aceitação do público, a artista disse que tira os haters de letra, porém, não tolera comentários ofensivos a respeito de sua condição física.

"O hater é uma pessoa que está mal com ela mesma. Não é você o problema. Pessoa amarga e mal resolvida. Mas, quando fala da minha condição, eu já vou para outro lado. E tem o 'bloquear' e 'silenciar', graças a Deus, para cuidar da nossa saúde mental", falou ela que está cheia de sonhos e vídeos novos para lançar e fazer as pessoas rirem. "É o meu carisma, né?", exaltou a pequena grande Lo.

Acessado em 25 de agosto de 2021: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/03/pequena-lo-comemora-sucesso.htm>

Questão sobre o texto proposto:

Pequena Lo

Lorrane Silva, a psicóloga, a famosa, a mineira, ela, Lo, a artista, a pequena grande Lo.

5.9 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - 8º E 9º ANOS

Veja a tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o uso de sinônimos para fazer referência a um objeto discursivo.

Tabela 9 – 4º CICLO – 4ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: uso de sinônimos. |
| Objetivo: | Mostrar o uso de expressões adequadas e variadas para a manutenção da imagem de um objeto de discurso, evitando a repetição de expressões e, assim, construindo a progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é propor aos alunos que faça a substituição de expressões referenciais por outras adequadas na tentativa de manutenção de uma perspectiva escolhida de um objeto de discurso. Desse modo, mostram-se as várias possibilidades de se referir a um objeto do discurso aos alunos, evitando a repetição e construindo a progressão textual. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. Em seguida, complete o texto abaixo lacunado escolhendo expressões adequadas ao sentido do texto original.

Rebeca Andrade, eternizada na história das Olimpíadas

Após conquistar o ouro no salto e a prata na ginástica artística individual geral, a atleta brasileira de 22 anos se consagra como o maior nome da história da modalidade esportiva no Brasil.



Rebeca Andrade se despede dos **Jogos Olímpicos Tóquio 2020** com o nome escrito na história. Mais de quarenta anos depois de a primeira ginasta brasileira estreiar em uma Olimpíada —Cláudia Magalhães Costa, nos Jogos Olímpicos Moscou 1980— a jovem atleta natural de Guarulhos, na Grande São Paulo, encerra sua participação com a melhor e mais vitoriosa campanha da ginástica artística brasileira em Olimpíadas, mesmo com o quinto lugar na final do solo obtido na manhã desta segunda-feira ao som de um orquestrado *Baile de favela* (música que não sai da cabeça dos brasileiros desde a disputa da final olímpica, em 29 de julho). Rebeca leva na mala uma prata na final geral da ginástica artística feminina e um ouro no salto.

Antes mesmo de conquistar as inéditas medalhas olímpicas, a filha de Dona Rosa Santos sabia que já tinha feito história ao chegar ao Japão. A atleta sofreu graves lesões antes de competir, passou por três cirurgias no joelho e quase desistiu da carreira. Mas o amor pela modalidade e o apoio que teve da família e treinadores ao longo do processo de recuperação a fizeram seguir firme no propósito de embarcar rumo ao pódio olímpico. Ela certamente sonhava com a medalha, mas talvez não imaginasse a dimensão do feito que alcançaria do outro lado do mundo.

“Acho que mesmo se eu não tivesse ganhado a medalha, eu teria feito história, justamente pelo meu processo para chegar até aqui”, disse, depois de levar a prata. “Não desistam, acreditem no sonho de vocês e sigam firmes. Dificuldade sempre teremos, mas temos que ser fortes suficientes. Tive pessoas maravilhosas que me ajudaram a passar por esse processo, espero que vocês tenham pessoas incríveis para ajudá-los a chegar no topo, assim como cheguei.”

Do alto do pódio, Rebeca Andrade exaltou o papel das ginastas que competiram antes dela, como a gaúcha Daiane dos Santos, 38 anos, que foi às lágrimas ao comentar, ao vivo na televisão, a medalha de prata da paulista de 22 anos. Rebeca Andrade tinha apenas 5 anos quando Daiane, campeã mundial, se classificou para uma final olímpica, na Atenas 2004. A gaúcha terminou em 5º lugar, o melhor resultado do Brasil na ginástica artística até então. E se transformou naquele dia em um modelo para Rebeca e ginastas mundo a fora.

A campeã olímpica começou sua carreira no Projeto Iniciação Esportiva de Guarulhos, com treinamentos no ginásio municipal Bonifácio Cardoso, na Grande São Paulo. Pisou pela primeira vez num centro de treinamento em 2005 —um ano depois de ver Daiane brilhar nos Jogos Olímpicos na Grécia. “Durante muito tempo disseram que as pessoas negras não podiam fazer alguns esportes, e a gente vê hoje a primeira medalha, de uma menina negra. Tem uma representatividade muito grande atrás de tudo isso”, destacou Daiane, numa clara e emocionada demonstração de que o carinho e admiração entre as atletas é mútuo. As futuras gerações da ginástica artística brasileira têm mais um nome forte para se inspirar.

Acessado em 15 de agosto de 2021: <https://brasil.elpais.com/esportes/jogos-olimpicos/2021-08-02/rebeca-andrade-eternizada-na-historia-das-olimpiadas.html>

Agora, complete o texto com algumas das expressões da lista abaixo. Atenção ao fazer a escolha da expressão adequada para guardar o sentido do texto original.

a mais nova estrela do esporte - esta - a incompetente - a revelação do país neste esporte - a persistente ginasta – a derrotada

Rebeca Andrade, eternizada na história das Olimpíadas

Após conquistar o ouro no salto e a prata na ginástica artística individual geral, a atleta brasileira de 22 anos se consagra como o maior nome da história da modalidade esportiva no Brasil.



Rebeca Andrade se despede dos **Jogos Olímpicos Tóquio 2020** com o nome escrito na história. Mais de quarenta anos depois de a primeira ginasta brasileira estrear em uma Olimpíada —Cláudia Magalhães Costa, nos Jogos Olímpicos Moscou 1980— a jovem atleta natural de Guarulhos, na Grande São Paulo, encerra sua participação com a melhor e mais vitoriosa campanha da ginástica artística brasileira em Olimpíadas, mesmo com o quinto lugar na final do solo obtido na manhã desta segunda-feira ao som de um orquestrado *Baile de favela* (música que não sai da cabeça dos brasileiros desde a disputa da final olímpica, em 29 de julho). *A revelação do país neste esporte* _____ leva na mala uma prata na final geral da ginástica artística feminina e um ouro no salto.

Antes mesmo de conquistar as inéditas medalhas olímpicas, a filha de Dona Rosa Santos sabia que já tinha feito história ao chegar ao Japão. A atleta sofreu graves lesões antes de competir, passou por três cirurgias no joelho e quase desistiu da carreira. Mas o amor pela modalidade e o apoio que teve da família e treinadores ao longo do processo de recuperação a fizeram seguir firme no propósito de embarcar rumo ao pódio olímpico. *A persistente ginasta* _____ certamente sonhava com a medalha, mas talvez não imaginasse a dimensão do feito que alcançaria do outro lado do mundo.

“Acho que mesmo se eu não tivesse ganhado a medalha, eu teria feito história, justamente pelo meu processo para chegar até aqui”, disse, depois de levar a prata. “Não desistam, acreditem no sonho de vocês e sigam firmes. Dificuldade sempre teremos, mas temos que ser fortes suficientes. Tive pessoas maravilhosas que me ajudaram a passar por esse processo, espero que vocês tenham pessoas incríveis para ajudá-los a chegar no topo, assim como cheguei.”

Do alto do pódio, *a mais nova estrela do esporte* _____ exaltou o papel das ginastas que competiram antes dela, como a gaúcha Daiane dos Santos, 38 anos, que foi às lágrimas ao comentar, ao vivo na televisão, a medalha de prata da paulista de 22 anos.

Esta _____ tinha apenas 5 anos quando Daiane, campeã mundial, se classificou para uma final olímpica, na Atenas 2004. A gaúcha terminou em 5º lugar, o melhor resultado do Brasil na ginástica artística até então. E se transformou naquele dia em um modelo para Rebeca e ginastas mundo a fora.

A campeã olímpica começou sua carreira no Projeto Iniciação Esportiva de Guarulhos, com treinamentos no ginásio municipal Bonifácio Cardoso, na Grande São Paulo. Pisou pela primeira vez num centro de treinamento em 2005 —um ano depois de ver Daiane brilhar nos Jogos Olímpicos na Grécia. “Durante muito tempo disseram que as pessoas negras não podiam fazer alguns esportes, e a gente vê hoje a primeira medalha, de uma menina negra. Tem uma representatividade muito grande atrás de tudo isso”, destacou Daiane, numa clara e emocionada demonstração de que o carinho e admiração entre as atletas é mútuo. As futuras gerações da ginástica artística brasileira têm mais um nome forte para se inspirar.

OBSERVAÇÃO: Há outras possibilidades de resposta. A sugestão de respostas apresentada foi pensada de acordo com as informações veiculadas pelo contexto e pelo cotexto.

5.10 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - 8º E 9º ANOS

Na tabela abaixo, há informações relevantes para a aplicação da atividade sobre anáforas diretas e indiretas.

Tabela 10 – 5º CICLO – 5ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|--|
| Assunto: | Coerência e coesão textuais: anáforas diretas e indiretas. |
| Objetivo: | Reconhecer a função das expressões referenciais, bem como de suas relações anafóricas diretas e indiretas para que o texto seja coerente e possua progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, esta atividade trata da função das expressões referenciais, bem como de suas expressões anafóricas diretas e indiretas para a construção do fluxo de informação para a continuação da tessitura textual. O aluno, aqui, deve perceber como os referentes se relacionam, estabelecendo implícitos recuperáveis (incluindo as cadeais coesivas). |

Fonte: (Dados do autor)

Analise e preencha as lacunas dos enunciados deste relato pessoal com expressões que assegurem a coerência textual, ou seja, que apresentem sentido de acordo com o assunto do texto.

Quando quebrei o *braço* _____

Eu tenho 13 anos. Quando eu tinha sete, aconteceu algo muito ruim. Eu estava brincando, na rua, de pega-pega, quando eu tropecei e caí. Imediatamente, comecei a sentir uma dor insuportável no *braço* _____.

A minha mãe me levou para o hospital, e o *médico* _____ disse que além de deslocado o meu braço estava *quebrado* _____. Além disso, disse que eu teria que ficar internada até meu braço melhorar e, se ele não melhorasse, eu teria que fazer uma *cirurgia* _____.

Eu conheci muitas crianças na *enfermaria* _____ do hospital, e fiz alguns *amigos* _____ lá. Porém, não precisei me operar, pois o *osso* _____ se juntou sozinho, então só fiquei internada durante treze dias.

O que posso dizer do que vivi de tudo isso é que não foi uma experiência muito boa, nem uma experiência muito ruim, mas foi bem interessante para minha evolução e vai ficar marcado em minha memória.

(Texto adaptado de uma aluna do 8º ano.)

As atividades apresentadas são um fechamento da pesquisa e têm o propósito de agir como uma ferramenta interventiva na compreensão dos processos referenciais. Além disso, desejamos que sejam vistas como um produto importante, quiçá promissor, para o êxito das atividades de leitura, de produção textual e do estudo da língua.

Depois de termos debatido a teoria que embasa este trabalho, a metodologia da pesquisa, os resultados a que chegamos e a proposta de intervenção sugerida, é chegada a hora de fazermos nossas considerações finais a respeito de todo o processo. Passemos, pois, à conclusão desta pesquisa.

6 CONCLUSÃO

Um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa é aperfeiçoar as competências de leitura e de escrita pensando na linguagem em uso. Desse modo, as aulas de português, de acordo com Köche et al (2012), devem ser materializadas em trabalhos interventivos nas habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais que permeiam a sociedade, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Logo, o ensino deve ser pautado no gênero como unidade comunicativa, até porque devemos pensá-lo sem esquecer o prisma da língua em uso.

Atualmente, ainda podemos perceber o quanto esses objetivos são extremamente importantes para permanecerem como o norte na sala de aula, haja vista os resultados das provas oficiais que avaliam os níveis de aprendizagem – embora não acreditamos que sejam somente esses os “termômetros” da aprendizagem – dos nossos discentes, que ainda possuem sérias lacunas no tocante ao desenvolvimento dessas habilidades, visto que a falta de desenvoltura nas atividades de leitura e de escrita, como mencionada no capítulo de introdução, tem sido responsável pelo “insucesso” nas aulas de língua materna. Apesar de reconhecermos o empenho e o engajamento dos professores na condução de seu trabalho e na formação de cidadãos capazes de pensar e agir criticamente em sociedade, há ainda muitos problemas no ensino/aprendizagem de nossa língua materna.

É bem verdade também, quase como um consenso entre nós discentes, que os alunos leem pouco. Consequentemente, escrevem não muito bem, até porque escrever é, assim como a leitura, uma ação escassa no cotidiano deles, exceto mensagens curtas instantâneas, dada a facilidade de comunicação do mundo tecnológico que nos cerca. E quando escrevem, muito mais em contexto escolar – não podemos negligenciar isso –, fazem-no com tribulações no que diz respeito a produzir textos com sentido, ou seja, coerentes. Reconhecemos igualmente a existência de vários problemas de outras ordens que não pertençam diretamente ao âmbito pedagógico e que geram dificuldades ao fluxo do processo de ensino/aprendizagem. Todavia, não compete à nossa pesquisa, pois, grosso modo, ocupamo-nos da parte didática/pedagógica.

No que se refere à coerência (mencionada no parágrafo anterior), é importante explicarmos isto: quando falamos na produção de textos coerentes, falamos de textos dos quais possamos depreender ou atribuir sentidos específicos em uma dada situação comunicativa, não deixando de levar em conta o elo entre o cotexto (o texto materialmente) e o contexto, que envolveria o aparato sociocultural, o papel dos interlocutores nessa situação comunicativa e os conhecimentos prévio dos envolvidos nessa interação, como defendem Cavalcante et al (2017,

p.103). A respeito dos textos, Cavalcante (2011, p. 9) afirma que não se pode ver o cotexto como materialidade do texto, tampouco pode reduzi-lo aos elementos que se dispõem na superfície textual suportado pelo discurso. O texto é construído em conjunto por cada um que se relaciona numa conexão entre enunciador, sentido/referência e coenunciador em uma situação comunicativa e sociocultural. Outrossim, a autora vê o texto como um “fenômeno comunicativo, o que supõe uma visão de coerência/coesão e de textualidade que não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no cotexto”. Koch e Elias (2015, p. 194) toca no mesmo ponto quando fala que a coerência não pode ser atribuída isoladamente ao texto, nem ao autor, nem ao leitor. No entanto, ela se institui na conexão que se cria entre todos esses elementos.

Cabe a nós, professores, conscientizar os discentes que, para a criação de textos coerentes - sobretudo na modalidade escrita, que é o foco deste trabalho, há um processo a ser seguido. Isto é: a ação de escrever um texto – ou mesmo reconstruir seus sentidos - exige diferentes habilidades, não pode ser feita de improviso e deve pôr em jogo vários mecanismos ou conhecimentos: linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais, como defende Koch (2015). Portanto, é uma atividade complexa e, por vezes, difícil, já que exige a ativação de vários aparatos. Contudo, escolhemos para este trabalho abordar a referenciação, pois, como dito na introdução desta dissertação, é uma estratégia textual-discursiva relevante para produzir e compreender sentidos e para (re)construção da coerência, de acordo com Cavalcante (2012). Além disso, Cavalcante et al (2017, p.103) asseguram que os processos referenciais facilitam a construção da coerência de um texto “na medida em que garantem a apresentação e a transformação dos objetos textualmente acionados.” Já Custódio Filho (2006), como já foi citado na introdução também, afirma ser importante a referenciação para a produção da continuidade e a progressão textuais. Cavalcante (2014) também advoga em defesa do trabalho, em sala de aula, dos papéis dos processos referenciais na construção dos textos e dos discursos, já que, para ela, explorar esse assunto favorece o desenvolvimento da leitura e da produção textual, objetivos principais das aulas de português, como já citado no início deste capítulo.

Nossa pesquisa-ação teve como ações analisar redações no que tange a presença de expressões referenciais inadequadas de um corpus de alunos de escolas do Estado do Ceará e do Rio Grande do Norte, do 6º ao 9º ano, algo já melhor detalhado no capítulo 4, e, depois, criar um Caderno Pedagógico com atividades interventivas para tentar melhorar o problema encontrado nas redações do corpus com relação às expressões referenciais inadequadas. Fizemos a análise desses textos, de acordo com a proposta de Custódio Filho (2006), para ver se havia expressões que prejudicavam a coerência textual como: expressões referenciais

responsáveis por quebra de continuidade, expressões referenciais que causavam ausência de progressão e expressões referenciais que conduziam à contradição. Ou mesmo se havia outras expressões que não contemplavam a proposta do pesquisador. Em nossa análise, o problema mais recorrente, de forma incontestável, foi a presença de expressões referenciais que causavam ausência de progressão. Com esse resultado, passamos à outra parte: a elaboração de um Caderno Pedagógico. Nele, criamos atividades – algumas adaptadas – a fim de ajudar os alunos nas estratégias de textualização para a elaboração de textos coerentes, sobretudo no que concerne à referenciação e à progressão textual, e em vários contextos de suas vidas.

Desse modo, esperamos que os discentes desenvolvam competências e aptidões no âmbito da escrita, de forma que possam assumir uma atitude engajada diante dos desafios da escola e, principalmente, da sociedade, utilizando a língua e o discurso como recursos a fim de se emancipar socialmente e construir um futuro de sucesso, se possível, em todos os âmbitos de suas vidas, pois aderimos à ideia de que a escola – não somente essa instituição, é bem verdade! – tem papel fundamental no processo de preparação dos alunos para viver e agir em sociedade como sujeitos/cidadãos autônomos. Quanto aos docentes, esperamos que estes possam ser auxiliados, de alguma forma, através das atividades sugeridas no Caderno Pedagógico – produto final deste trabalho – nessa missão tão cheia de desafios que é o de lecionar a língua de Camões.

Além do mais, almejamos que esta pesquisa colabore com a reflexão recente e em curso a respeito dos problemas e das possibilidades interligados no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de nossa língua materna, que sabemos se tratar de um assunto amplo e complexo, mas que faz parte sempre do cotidiano de um professor de português, sobretudo em escola de nível básico, como é o nosso caso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. **Expressões referenciais – uma proposta classificatória**. In: CADERNO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.

CAVALCANTE, M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza, Edições UFC, 2011.

_____, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V; CORTEZ, S. L.; PINTO, R. B. W. S.; PINHEIRO, C. L. **O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise**. (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS, v. 13, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, Mariza. A.P. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação**. 186p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006, p. 94-139.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. De Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odette Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de textual: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 7–22, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Renata Abreu Silvério de. **Processos referenciais em textos de alunos de 9º ano do ensino fundamental**: uma proposta de interação entre alunos-produtores e professores-leitores. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

APÊNDICE A – CADERNO PADAGÓGICO



UERN

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO PREF. WALTER DE SÁ LEITÃO - CAWSL
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CADERNO PEDAGÓGICO

**REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADES DE REESCRITA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GEORGIANA DE MESQUITA MIRANDA
DISCENTE**

PROF. DR. JOÃO BOSCO FIGUEIREDO GOMES

Apresentação

Prezado(a) professor(a),

Este Caderno Pedagógico é resultado de estudos e de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN, CAMPUS AÇU, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre, tendo como objetivo apresentar propostas de atividades que busquem desenvolver a atividade escrita de textos coerentes à luz da referenciação.

Nessa empreitada, elaboramos atividades que possam colaborar para a melhoria da produção de textos escritos, levando em conta o uso de processos referenciais, que favoreçam a coerência, em produções de alunos do ensino fundamental 2, ou seja, do 6º ao 9º ano.

A concepção deste material se pauta na produção de atividades de leitura e de escrita que contribuam para o uso de expressões referenciais adequadas para (re)construção de sentidos.

A respeito de sua estrutura, nosso Caderno Pedagógico possui uma parte teórica, na qual são explanados os pressupostos que o embasam, e uma parte prática, na qual estão dispostas 5 sequências didáticas para os 6º e 7º anos e 5 sequências didáticas para os 8º e 9º anos que contemplam atividades de leitura e de escrita. Os textos explorados nas sequências pertencem aos gêneros textuais relato pessoal, crônica e notícia.

Por fim, sabemos que esta alternativa didática poderá sofrer transformações e alterações. Isso vai sempre depender da realidade e da necessidade de cada contexto escolar. Desse modo, esperamos que este produto seja útil a você, professor, e que seja uma ferramenta de apoio para o trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de língua materna, principalmente no que diz respeito ao ato de se referir.

Boa leitura!

Sumário

| | |
|---|-----|
| Introdução | 108 |
| Sequência didáticas para 6° e 7° anos | 110 |
| Sequência didáticas para 8° e 9° anos | 124 |
| | 128 |
| Considerações Finais | 139 |
| Referências | 140 |

Introdução

Muitos estudos já foram desenvolvidos em torno do que e de como se ensinar a Língua Portuguesa. Ler e escrever são indubitavelmente habilidades sempre evocadas para fazerem parte do trabalho pedagógico em sala de aula de nossa língua materna, mas não mais para trabalhar somente a decodificação dos signos, mas, sim, para fazer emergir habilidades de nossos discentes para (re)construir sentidos de textos que sejam ligados aos variados usos sociais, como defende Antunes (2003).

A propósito, para trabalhar a (re)construção de sentidos dos textos, a referenciação vai ao encontro dessa tarefa, pois, segundo Cavalcante (2012), é um fenômeno textual-discursivo imprescindível na produção/compreensão de sentidos. Ademais, quando se fala em textos, levando em consideração seus usos sociais, ou seja, seus usos em contexto, o emprego de expressões referenciais adequadas propicia a (re)construção de sentidos em contexto, como asseguram Cavalcante et al (2014). Daí, nossa justificativa de termos escolhido esse tema a ser explorado nas atividades que compõem este caderno. Outro motivo pelo qual termos decidido por essa temática é o fato de a referenciação contribuir para o entendimento de como se dão a continuidade e a progressão referenciais.

Köche et al (2012) trazem considerações pertinentes ao ensino de língua materna. As autoras defendem que as práticas de leitura e de escrita são o principal objetivo em sala de aula e se efetivam por meio da exploração das habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais que circulam na sociedade. Sendo assim, asseguram que o ensino de Língua Portuguesa deve focar no gênero como eixo norteador, evidenciando suas características, seu contexto de produção, que informação pode ser transmitida, para quem produzir (pensar na audiência) e que propósito comunicativo se quer assumir.

Sobre as atividades de compreensão textual, sugerimos, tomando como base Köche et al (2012), que seja feito um trabalho de predição, ou seja, mobilizando a antecipação dos sentidos do texto ao levantar hipóteses sobre ele. Em seguida, decodificando-o, verificando e confirmando as hipóteses levantadas momentos antes de ser feita a leitura (no sentido comum), fazendo a inferência e a seleção de informações veiculadas pelo texto e suas condições de produção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a Base Nacional Comum Curricular, asseveram a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais utilizados em sociedade nas aulas de português e que o texto é a unidade básica da linguagem verbal. Köche et Marinello (2015)

afirmam ser importante essa perspectiva a fim de que os usuários da língua materna façam uso dela de forma competente, pois, abrange diferentes situações de comunicação nas quais lançam mão dos gêneros como mecanismos para interagir socialmente. Outrossim, as autoras garantem que o ensino da língua através deles faz com que os alunos tenham, progressivamente, domínio de recursos linguísticos e que o trabalho com aqueles em sala oportuniza o manuseio da linguagem em seus variados usos do dia a dia.

E, por falar em gêneros textuais, não podemos deixar à deriva outro assunto também pertinente ao emprego dos textos em sala de aula: as tipologias textuais. Os tipos textuais são para Marcuschi (2002): “uma espécie teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (2002, p. 22) *apud* Köche e Marinello (2015, p. 10). Os tipos textuais ajudam na composição dos gêneros e, portanto, são importantes para a produção textual, seja oral ou escrita, a depender do gênero.

Ainda sobre a referenciação, é necessário apresentar uma outra consideração. Custódio Filho (2006) assegura ser a referenciação um processo importante para compreender a coesão e a coerência textuais, pois, segundo o autor, o modo como os referentes são ativados, reativados e desativados é propício para pesquisar conhecimentos sobre a continuidade e a progressão textuais. E é algo que nos interessa diretamente, pois trabalhamos as expressões referenciais, a coesão, a coerência, a continuidade e a progressão textuais em nossa pesquisa.

Ao mencionar as questões acima, buscamos relacionar as reflexões teóricas a propostas deste material didático materializadas por meio de atividades de leitura e de escrita, que objetivam ajudar os alunos a escrever textos coerentes fazendo uso de expressões referenciais adequadas. Desse modo, foram elaboradas atividades inspiradas ou adaptadas em Cavalcante (2012) e Cavalcante et al (2014).

Sequência didáticas para 6º e 7º anos

Sequência didática 1 - 6º e 7º anos

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o gênero textual relato pessoal.

Tabela 1 – 1º CICLO - 1ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|--|
| Assunto: | Gênero textual relato pessoal e suas características. |
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e reconhecer as características do gênero textual relato pessoal, bem como as características da tipologia textual predominante; trabalhar a compreensão textual |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler um relato pessoal e responder a questões sobre o texto. A partir disso, identificar e reconhecer suas características através da leitura, da resolução das questões e do debate sobre tudo isso. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo e responda às questões que seguem.

COMO COMECEI A ESCREVER

Carlos Drummond de Andrade



Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava

em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2018/05/relato-pessoa-texto-e-atividade.html>

Questões sobre o texto proposto:

1. O autor relata, com emoção, experiências vividas no passado. Qual é o assunto principal do texto?

2. Tempo e espaço são mencionados com exatidão ou de maneira indeterminada? Explique sua resposta.

3. O relato é escrito em 1ª pessoa. O autor registra somente os fatos vividos? Explique sua resposta.

4. No texto, há a presença do autor e de seus pais. Além deles, quem são as outras pessoas mencionadas no relato?

5. Por que o autor já tinha um pouco de conhecimento de leitura quando começou a frequentar a escola? Justifique sua resposta.

6. Com que finalidade Carlos Drummond escreveu este texto?

7. O texto lido pertence ao gênero relato pessoal pois:
- É um texto escrito em 3ª pessoa do singular com verbos no futuro.
 - É um texto que possui apenas relatos fictícios da vida de Carlos Drummond.
 - É um texto escrito em 1ª pessoa do singular em que são contados episódios vividos pelo próprio autor com verbos predominantes no passado.
 - É um texto escrito em 1ª pessoa do plural para relatar o cotidiano de sua família.
8. De acordo com o que foi visto na leitura do texto, a tipologia textual predominante no gênero relato pessoal é:
- Narrativa, com predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.
 - Descritiva, pois apresenta, de forma marcante, o uso de adjetivos.
 - Argumentativa, pois tem o objetivo de defender um ponto de vista.
 - Expositiva, já que apresenta informações sobre determinado assunto.

Sequência didática 2 - 6º e 7º anos

Veja a tabela abaixo com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre gênero textual crônica, identificação de referentes e das retomadas desses referentes.

Tabela 2 – 2º CICLO – 2ª sequência didática 6º e 7º anos

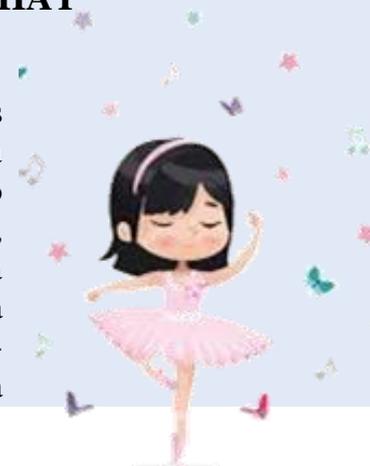
| Assunto: | Gênero textual crônica e suas características; coesão textual: anáforas. |
|-------------------|---|
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e (re)conhecer o gênero crônica e a sequência textual narrativa; identificar os referentes que retomam e que fazem a referência anafórica em gêneros textuais cuja sequência textual predominante seja a narrativa. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler o texto, no caso uma crônica; responder a questões sobre sua compreensão e levar os alunos a identificar os referentes e suas anáforas ao longo do texto. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. E responda às questões que seguem.

HISTÓRIAS, DE FÁBIO PORCHAT

Eu adoro histórias. Adoro contá-las e ouvi-las. Mas aquelas histórias que aconteceram com alguém que viu uma pessoa dizer que já leu em algum lugar que é verdade mesmo. Tenho algumas preferidas e queria contá-las para vocês. Dom, vocação, talento, criatividade e trabalho. Sempre me perguntei se já nascemos com algum dom ou se isso vai se criando ao longo da vida. Ou os dois? E de que adianta talento se você não desenvolvê-lo? Todos nós somos criativos em algum grau. Uma mente criativa



pode mudar o mundo, uma mente bitolada é a que tenta deixar o mundo exatamente do jeito que ele está!

Uma menina de 12 anos começou a ir muito mal na escola. A direção chamou a mãe para uma conversa e disse para ela procurar a ajuda de um psicólogo. A mãe, assustada, a levou no dia seguinte. No consultório, a mãe falava preocupadíssima sobre a filha, quando o psicólogo notou que a menina estava com o olhar meio perdido e balançando a perna no ritmo da música ambiente. Ele pediu para falar em particular com a mãe e os dois saíram da sala. Antes de sair ele aumentou o volume do som. Passados cinco minutos do lado de fora, ele sugeriu que voltassem. Quando entraram, deram de cara com a menina dançando tranquilamente no meio da sala. O psicólogo na hora diz: “minha querida, sua filha não é má aluna, ela é bailarina. Inscreva-a imediatamente num curso de dança”. Um mês depois, a menina voltava a tirar dez em matemática. Tem alguma história assim? Me conta que eu quero ouvir!



Fábio Porchat. www.fabioporchat.com.br

Fonte: Trilhando novos caminhos – Língua Portuguesa, 8º ano, 2021.
<https://armazemdetexto.blogspot.com/search/label/CR%C3%94NICA>

Questões sobre o texto proposto:

1. Quem escreveu o texto acima?

2. Para quem escreveu o autor do texto?

3. Com que finalidade o autor escreveu esse texto? Reflita.

4. O texto lido se trata do gênero crônica que aborda, de uma forma diferenciada, acontecimentos do cotidiano a fim de fazer uma análise crítica dessas situações do dia a dia, dando a possibilidade ao leitor de refletir sobre o assunto em questão. Que reflexão o texto acima nos leva a fazer?

5. Na língua portuguesa, é comum usarmos palavras ou expressões que fazem referência a outras já mencionadas anteriormente. Nos itens a seguir, diga o que as expressões em negrito retomam em cada trecho:

a) “Eu adoro histórias. Adoro contá-**las** e ouvi-**las**.”

b) “Sempre me perguntei se já nascemos com algum dom ou se isso vai se criando ao longo da vida. Ou **os dois**?”

c) “E de que adianta talento se você não desenvolvê-**lo**?”

d) “Uma menina de 12 anos começou a ir muito mal na escola. A direção chamou a mãe para uma conversa e disse para ela procurar a ajuda de um psicólogo. A mãe, assustada, **a** levou no dia seguinte.”

e) “No consultório, a mãe falava preocupadíssima sobre a filha, quando o psicólogo notou que **a menina** estava com o olhar meio perdido e balançando a perna no ritmo da música ambiente. **Ele** pediu para falar em particular com a mãe e **os dois** saíram da sala.”

f) “Passados cinco minutos do lado de fora, ele sugeriu que voltassem. Quando entraram, deram de cara com a menina dançando tranquilamente no meio da sala. O psicólogo na hora diz: ‘minha querida, sua filha não é má aluna, **ela** é bailarina. Inscreva-**a** imediatamente num curso de dança’”.

6. No trecho “Uma mente criativa pode mudar o mundo, uma mente bitolada é a que tenta deixar o mundo exatamente do jeito que ele está!”, o autor parece opor “mente criativa” à “mente bitolada”. O que você compreende dessa oposição levando em consideração todo o trecho destacado?
-
-
-
-
-

Sequência didática 3 - 6º e 7º anos

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre as anáforas que fazem a retomada de referentes com expressões variadas.

Tabela 3 – 3º CICLO – 3ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: estudo das anáforas que fazem a retomada. |
| Objetivo: | Identificar e reconhecer que os mecanismos coesivos do texto manifestos através de recursos lexicais, ou seja, as expressões referenciais contribuem para a continuidade e progressão textuais, de modo a poderem transferir o conhecimento adquirido na leitura e na observação para a tecitura de textos coesos, com continuidade e progressão. |
| Instrução: | Caro professor, aqui, é importante trabalhar com textos completos com variadas expressões referenciais que façam menção a um objeto discursivo ou mais de objeto discursivo, quando possível, a depender do que versa o texto escolhido. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia a notícia abaixo e sublinhe as palavras ou expressões que estabelecem ligações com Sandy, Lucas e Theo.

VIZINHOS REVELAM ATITUDE INESPERADA DO MARIDO DE SANDY EM CONDOMÍNIO



Da Redação em 17/08/2021 - 17:46

Lucas Lima se envolveu com **Sandy** desde 1998 e se casou com ela em 2008, mas continua com a mesma simplicidade de sempre no dia a dia.

De acordo com informações dos vizinhos do casal, em contato com a colunista Fábila Oliveira, o famoso mostra ser uma pessoa bastante humilde.

Apesar de viver com Sandy em um condomínio de luxo em Campinas, é considerado uma das pessoas mais simpáticas e gente boa do local.

A esposa, por sua vez, é mais reservada e quase nunca é vista pelos moradores. Consequentemente, o filho da cantora mantém a imagem preservada.

Os dois são pais do pequeno **Theo** desde 2014 e, recentemente, a cantora publicou uma foto rara do marido junto ao filho, e fez uma confissão especial.

Em comemoração ao Dia dos Pais, a filha de Xororó postou uma foto do garotinho sentado com Lucas, no que parece ser um restaurante e ambos de costas.

A artista evita ao máximo divulgar imagens do herdeiro e sempre que faz isso, o coloca de costas, impedindo que o rosto da criança se torne conhecido.

Na data especial, ela compartilhou esse registro em seu perfil do Instagram e resumiu todo seu amor pela família que construiu com o músico:

“Meu lindo, você me mostra a cada dia a força do amor que existe nesse seu coração e o parceiro maravilhoso que você é nessa ‘missão’ de criar o nosso pequeno gigante, que floresce e brilha tanto a cada dia. Ainda bem que a gente se escolheu... Feliz dia, meu amor! Te amo”.

Lucas Lima disparou vários emojis de coração, mostrando que se emocionou com a mensagem: *“Ai meu Deus... Pô, me avisa antes pra eu alongar”.*

A famosa aproveitou o campo de comentários para explicar que a foto foi tirada em janeiro de 2020.



Sandy é esposa de Lucas Lima (Imagem:

Reprodução / Instagram)

O marido de Sandy, em outra publicação na rede social, avisou a seus seguidores que pretende sumir da internet por aproximadamente 1 semana e expôs suas razões:

“Tô me achando muito chique que nem aqueles cara que ‘ó, vou tirar uma semana de férias do Instagram e tal porque, blablá, menos stories e mais histórias, olhar os rios e não os Reels, feed only the soul etc etc’. Mas na real eu tô precisando mesmo desconectar um pouquinho. Sei que corre o risco de a internet desmoronar e eu ter que vir salvar o entretenimento do brasileiro, mas uma pausa vai ser tri, eu acho. Aliás ficar uma semana off é a IDEIA mas tô super preparado pra falhar miseravelmente. Então se depois de amanhã eu colar aqui falando bobagem, não me julguem”.

Acessado em 25 de agosto de 2021: <https://rd1.com.br/vizinhos-revelam-atitude-inesperada-do-marido-de-sandy-em-condominio/>

Questões sobre o texto proposto:

Sandy

Lucas

Theo

Sequência didática 4 - 6º e 7º anos

Veja a tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o uso de sinônimos para fazer referência a um objeto discursivo.

Tabela 4 – 4º CICLO – 4ª sequência didática 6º e 7º anos

| Assunto: | Coesão: uso de sinônimos. |
|-------------------|---|
| Objetivo: | Mostrar o uso de expressões adequadas e variadas para a manutenção da imagem de um objeto de discurso, evitando a repetição de expressões e, assim, construindo a progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é propor aos alunos que faça a substituição de expressões referenciais por outras adequadas na tentativa de manutenção de uma perspectiva escolhida de um objeto de discurso. Desse modo, mostram-se as várias possibilidades de se referir a um objeto do discurso aos alunos, evitando a repetição e construindo a progressão textual. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. Em seguida, complete o texto abaixo lacunado escolhendo expressões adequadas ao sentido do texto original.

CINEMA

Na Netflix, Maisa conquista carreira internacional com Pai em Dobro.

Longa está entre os cinco mais vistos em todo o mundo na plataforma de streaming, de acordo com a FlixPatrol

Marcela Brito

19/01/2021 5:00, atualizado 19/01/2021 10:05

O talento de Maisa começou a aparecer nas telas quando ela tinha apenas 3 anos de idade, em 2005. À época, a participação televisiva no Programa do Raul Gil foi apenas o prenúncio da carreira da garotinha extrovertida e talentosa que conquistaria o Brasil.

Apesar da pouca idade, a jovem ostenta um currículo artístico amplo para quem tem apenas 18 anos. Queridinha de Silvio Santos, ela se consolidou diante do Bom Dia e Companhia, atração infantil matinal do SBT.

Multifacetada, Maisa lançou álbuns musicais, apresentou programas de televisão, atuou em novelas e em sete filmes, criou uma agência de marketing e publicidade e acumula mais de 36 milhões de seguidores no Instagram, além de outros 9,5 milhões no Twitter.

Atualmente atriz, empresária e apresentadora, e umas das grandes apostas da Netflix, Maisa tem a carreira internacional como próximo passo. E a missão não parece estar muito distante. Ela protagoniza o longa-metragem Pai em Dobro, seu primeiro trabalho com a plataforma de streaming, que estreou em 190 países na última sexta-feira (15/1), e já tem números impressionantes.



O filme tem roteiro de Thalita Rebouças

Audiência internacional

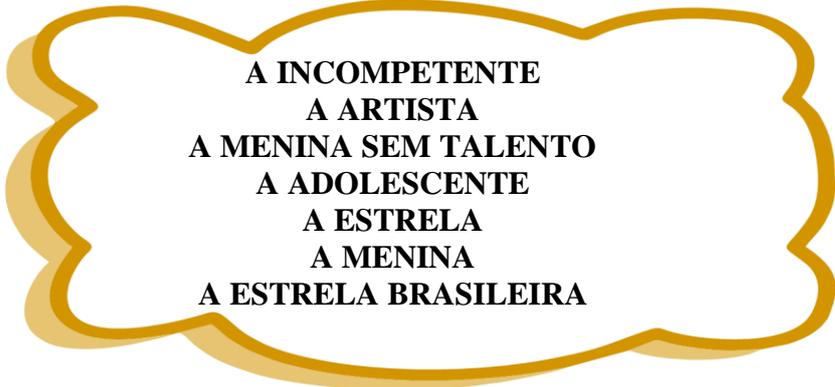
Além da audiência certa no Brasil, a produção conquistou grande público no exterior. De acordo com a plataforma de monitoramento FlixPatrol, o filme já é um dos 3 mais vistos do mundo na Netflix.

No site, o longa aparece atrás apenas dos títulos Zona de Combate e Pequenos Grandes Heróis.

Nesta segunda-feira (18/1), Maisa compartilhou um tuíte que mostrava o filme no TOP 5 entre os mais assistidos no Chile. Na Espanha, o sucesso se repetiu e a atriz agradeceu aos fãs pelo prestígio.

(...)Acessado em 17 de agosto de 2021: <https://www.metropoles.com/entretenimento/cinema/maisa-alca-voe-internacional-com-pai-em-dobro-3o-filme-mais-visto-da-netflix>

Agora, complete o texto com algumas das expressões abaixo. Atenção ao fazer a escolha da expressão adequada para guardar o sentido do texto original.



A INCOMPETENTE
A ARTISTA
A MENINA SEM TALENTO
A ADOLESCENTE
A ESTRELA
A MENINA
A ESTRELA BRASILEIRA

CINEMA

Na Netflix, Maisa conquista carreira internacional com Pai em Dobro

Longa está entre os cinco mais vistos em todo o mundo na plataforma de streaming, de acordo com a FlixPatrol

Marcela Brito

Marcela Brito

19/01/2021 5:00, atualizado 19/01/2021 10:05

O talento de Maisa começou a aparecer nas telas quando ela tinha apenas 3 anos de idade, em 2005. À época, a participação televisiva no Programa do Raul Gil foi apenas o prenúncio da carreira da garotinha extrovertida e talentosa que conquistaria o Brasil.

Apesar da pouca idade, _____ ostenta um currículo artístico amplo para quem tem apenas 18 anos. Queridinha de Silvio Santos, _____ se consolidou diante do Bom Dia e Companhia, atração infantil matinal do SBT.

Multifacetada, _____ lançou álbuns musicais, apresentou programas de televisão, atuou em novelas e em sete filmes, criou uma agência de marketing e publicidade e acumula mais de 36 milhões de seguidores no Instagram, além de outros 9,5 milhões no Twitter.

Atualmente atriz, empresária e apresentadora, e umas das grandes apostas da Netflix, _____ tem a carreira internacional como próximo passo. E a missão não parece estar muito distante. _____ protagoniza o longa-metragem Pai em Dobro, seu primeiro trabalho com a plataforma de *streaming*, que estreou em 190 países na última sexta-feira (15/1), e já tem números impressionantes.

Audiência internacional

Além da audiência certa no Brasil, a produção conquistou grande público no exterior. De acordo com a plataforma de monitoramento FlixPatrol, o filme já é um dos 3 mais vistos do mundo na Netflix.

No site, o longa aparece a atrás apenas dos títulos Zona de Combate e Pequenos Grandes Heróis.

Nesta segunda-feira (18/1), _____ compartilhou um tuíte que mostrava o filme no TOP 5 entre os mais assistidos no Chile. Na Espanha, o sucesso se repetiu e a atriz agradeceu aos fãs pelo prestígio.

(...)

OBSERVAÇÃO: Há outras possibilidades de resposta. A sugestão de respostas apresentada foi pensada de acordo com as informações veiculadas pelo contexto e pelo cotexto.

Sequência didática 5 - 6º e 7º anos

Na tabela abaixo, há informações relevantes para a aplicação da atividade sobre anáforas diretas e indiretas.

Tabela 5 – 5º CICLO – 5ª sequência didática 6º e 7º anos

| | |
|-------------------|--|
| Assunto: | Coerência e coesão textuais: anáforas diretas e indiretas. |
| Objetivo: | Reconhecer a função das expressões referenciais, bem como de suas relações anafóricas diretas e indiretas para que o texto seja coerente e possua progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, esta atividade trata da função das expressões referenciais, bem como de suas expressões anafóricas diretas e indiretas para a construção do fluxo de informação para a continuação da tessitura textual. O aluno, aqui, deve perceber como os referentes se relacionam, estabelecendo implícitos recuperáveis (incluindo as cadeais coesivas). |

Fonte: (Dados do autor)

Analise e preencha as lacunas dos enunciados deste relato pessoal com expressões que assegurem a coerência textual, ou seja, que apresentem sentido de acordo com o assunto do texto.

O meu _____

Eu tenho 10 anos. Quando completei essa idade, houve um acontecimento que me deixou bastante feliz. Meus pais fizeram uma linda festa _____ de _____.

Eles chamaram várias _____: meus amigos, alguns colegas de sala, meus primos e outros membros da minha família. Estar ao lado deles é o maior presente, mas ganhei, sim, vários _____ como: muitos brinquedos, roupas e chocolates.

A _____ estava maravilhosa. Minha mãe cuidou dessa parte. Pelo que já notei, as _____ têm muito talento para essa _____. Os balões eram grandes, coloridos e metalizados. O tema da festa era a personagem Mulher Maravilha. Então, tudo da mesa era azul e vermelho. O _____ também era azul e vermelho, fofinho, com bastante recheio e gostoso. Todos adoraram e pediram mais de uma fatia.

Em cada ano de vida que completamos, temos que nos sentir muito alegres e felizes. Ainda mais se tivermos uma bela festa como foi a minha. Não desconfiei de nada, porque sempre realizamos uma _____ mais intimista: só um almoço ou _____ entre nós 3. Meus pais são incríveis. Todo aniversário é especial, mas esse foi um pouco mais e nunca sairá de minha _____.

(Texto adaptado de uma aluna do 6º ano.)

Sequência didáticas para 8º e 9º anos

Sequência didática 1 - 8º e 9º anos

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o gênero textual relato pessoal.

Tabela 6 – 1º CICLO – 1ª sequência didática 6º e 7º anos

| Assunto: Gênero textual relato pessoal e suas características. | |
|--|---|
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e reconhecer as características do gênero textual relato pessoal, bem como as características da tipologia textual predominante; trabalhar a compreensão textual. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler um relato pessoal e responder a questões sobre o texto. A partir disso, identificar e reconhecer suas características através da leitura, da resolução das questões e do debate sobre tudo isso. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. E responda às questões que seguem.

QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.



Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho até hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...” É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de “Formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Atila Iório: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá”.



Paulo Freire. Nova Escola, n° 81.

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/texto-em-algum-lugar-do-passadoque.html>

1. No texto, Paulo Freire relata, com emoção e carinho, experiências vividas no passado. Qual é o assunto principal do texto?

2. O tempo e o espaço dos episódios narrados são tratados de forma imprecisa ou com exatidão no texto? Explique sua resposta.

3. O autor registra somente os fatos que viveu? Explique sua resposta.

4. Quando se relata algum episódio marcante da vida, é normal a presença de outras pessoas. No texto lido, além do autor e de sua professora, podemos citar a existência de outras? Se sim, cite-as.

5. Outro aspecto comum ao relato é a expressão de sentimentos. Que sentimentos o texto de Paulo Freire manifesta? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.

6. Com que finalidade Paulo Freire escreveu este texto?

7. O texto lido pertence ao gênero relato pessoal pois:

- a) É um texto escrito em 3ª pessoa do plural com verbos no passado.
 - b) É um texto que possui apenas relatos fictícios da vida de Paulo Freire.
 - c) É um texto escrito em 1ª pessoa do singular em que são contados episódios vividos pelo próprio autor com verbos predominantes no passado.
 - d) É um texto escrito em 1ª pessoa do plural para relatar o cotidiano de sua família.
8. De acordo com o que foi visto na leitura do texto, a tipologia textual predominante no gênero relato pessoal é:
- a) Narrativa, com predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.
 - b) Descritiva, pois apresenta, marcadamente, o uso de adjetivos.
 - c) Argumentativa, pois tem o objetivo de defender um ponto de vista.
 - d) Expositiva, já que apresenta informações sobre determinado assunto.

Sequência didática 2 - 8º e 9º anos

Veja a tabela abaixo com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre gênero textual notícia, identificação de referentes e das retomadas desses referentes.

Tabela 7 – 2º CICLO – 2ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Gênero textual notícia e suas características; coesão textual: anáforas. |
| Objetivo: | Discutir com os alunos a fim de sondar seus conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido; identificar e (re)conhecer o gênero notícia e a sequência textual narrativa; identificar os referentes que retomam e que fazem a referência anafórica em gêneros textuais cuja sequência textual predominante seja a narrativa. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é ler o texto, no caso uma notícia; responder a questões sobre sua compreensão e levar os alunos a identificar os referentes e suas anáforas ao longo do texto. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto. Em seguida, responda às questões que seguem:

Jovem com decote é impedida de entrar no Museu d'Orsay, em Paris; instituição pede desculpas

Extra, com agências internacionais, Extra 10 de setembro de 2020

A estudante francesa Jeanne decidiu fazer uma visita ao Musée d'Orsay, em Paris, na França, com uma amiga, na terça-feira, mas foi impedida de entrar no local por um funcionário da instituição por conta do vestido decotado que usava na ocasião. Segundo Jeanne, ela só conseguiu continuar o passeio após colocar uma jaqueta.

O relato viralizou nas redes sociais. Jeanne contou que a amiga que a acompanhava também usava um top que deixava a barriga à mostra mas isso não foi uma questão para o funcionário que a abordou antes mesmo dela apresentar os ingressos na entrada.

*Em
foto*



tirada quatro horas antes do episódio no museu, Jeanne mostra o vestido que usava

Segundo a jovem, o funcionário repetiu algumas vezes que "aquilo não era permitido, não era aceitável". Logo depois, ela conta, um guarda se aproximou citando "regras do museu". "Eles ficavam olhando para meus seios, referindo-se a eles como 'aquilo'", conta.

Após tomar conhecimento do caso, a instituição centenária se desculpou pelo que caracterizou como um "incidente". "Lamentamos profundamente e pedimos desculpas à pessoa envolvida, com quem estamos entrando em contato", informou em nota. Em entrevista à "BBC", Jeanne confirmou que representantes do Musée d'Orsay entraram em contato com ela.

— Fique satisfeita por terem entrado em contato pessoalmente por telefone e foram muito compreensivos, apresentando um sincero pedido de desculpas, mas senti que nota do museu no Twitter foi falha em reconhecer a natureza sexista e discriminatória do que ocorreu — ressaltou.

Acessado em 10 de dezembro de 2021: <https://br.noticias.yahoo.com/jovem-com-decote-%C3%A9-impedida-134818581.html>

Questões sobre o texto proposto:

1. Quem escreveu o texto acima?

2. Para quem escreveu o autor do texto?

3. Com que finalidade o autor escreveu esse texto? Reflita.

4. O texto lido se trata do gênero textual notícia que relata um fato socialmente relevante para um amplo público. Que fato foi relatado na notícia acima?

5. E você? O que pensa do assunto abordado pelo texto lido?

6. No primeiro parágrafo, o pronome “ela” faz referência a quem?

7. No trecho “Segundo **a jovem**, o funcionário repetiu algumas vezes que "aquilo não era permitido, não era aceitável", a expressão em negrito faz referência a quem?

8. Ainda sobre o mesmo trecho da questão anterior, questão 7, a palavra “aquilo” se refere a quê?

9. No terceiro parágrafo, há a frase “Eles ficavam olhando para meus seios, referindo-se a eles como ‘aquilo’ ”. Existem dois pronomes “eles”. A que eles se referem?

10. No penúltimo parágrafo, a expressão “a instituição centenária” se reporta a quê?

Sequência didática 3 - 8º e 9º anos

A seguir, uma tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre as anáforas que fazem a retomada de referentes com expressões variadas.

Tabela 8 – 3º CICLO – 3ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: estudo das anáforas que fazem a retomada. |
| Objetivo: | Identificar e reconhecer que os mecanismos coesivos do texto manifestos através de recursos lexicais, ou seja, as expressões referenciais contribuem para a continuidade e progressão textuais, de modo a poderem transferir o conhecimento adquirido na leitura e na observação para a tecitura de textos coesos, com continuidade e progressão. |
| Instrução: | Caro professor, aqui, é importante trabalhar com textos completos com variadas expressões referenciais que façam menção a um objeto discursivo ou mais de objeto discursivo, quando possível, a depender do que versa o texto escolhido. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia a notícia abaixo. Sublinhe as palavras ou expressões que estabelecem ligações com Pequena Lo.

Pequena Lo comemora sucesso e não se limita: 'Posso ser quem eu quiser'



Comediante bomba com seus vídeos na internet
Imagem: Reprodução/Instagram@_pequenalo

Colaboração para o UOL, em São Paulo 03/05/2021 17h29 Atualizada em 03/05/2021 17h29

Com quase 4 milhões de seguidores no Instagram e uma enxurrada de visualizações no TikTok, Lorrane Silva, mais conhecida como Pequena Lo, recentemente virou comentarista fixa do 'Plantão BBB', na Globo.

Sucesso absoluto com os seus vídeos na internet, a psicóloga que virou comediante agora brilha semanalmente na telinha. "Foi muito rápido. O estouro aconteceu em 2020 (já durante a pandemia), porque não tem nem um ano que isso tudo aconteceu. Quando era criança, falava para minha mãe que iria aparecer na televisão, mas não sabia como. Estar na TV foi uma experiência muito boa, a primeira experiência que eu tive de estar ali, ao vivo. Quero ir para a TV (ou continuar nela) também, talvez tendo o meu talk show. Então, o 'Plantão BBB' foi algo para eu já ir treinando", disse a famosa para o jornal Extra.

Feliz da vida pelas conquistas, a mineira ainda levanta a bandeira da representatividade, já que ela usa muletas devido a uma displasia óssea rara, doença que enfrenta desde o nascimento.

"Meu estudo genético foi até para fora do Brasil, mas não descobriram. Então, os meus pais decidiram não procurar mais, não ir mais a fundo", explicou ela que garantiu se sentir "confortável com o próprio corpo".

"Ao mesmo tempo, não falo diretamente sobre o capacitismo ou pessoas com PCD (pessoa com deficiência). Mas, além do humor, tem a representatividade. Num vídeo meu de festa, por exemplo, mostra que nós também frequentamos esses lugares. Não é porque tem o cadeirante ou eu, eu que ando de muleta, que não podemos ir nesses lugares. Posso ser quem eu quiser", declarou.

Recentemente, Lo deixou a cidade de Uberaba, Minas Gerais, para morar com a mãe em São Paulo, por conta do trabalho. Apesar da grande aceitação do público, a artista disse que tira os haters de letra, porém, não tolera comentários ofensivos a respeito de sua condição física.

"O hater é uma pessoa que está mal com ela mesma. Não é você o problema. Pessoa amarga e mal resolvida. Mas, quando fala da minha condição, eu já vou para outro lado. E tem o 'bloquear' e 'silenciar', graças a Deus, para cuidar da nossa saúde mental", falou ela que está cheia de sonhos e vídeos novos para lançar e fazer as pessoas rirem. "É o meu carisma, né?", exaltou a pequena grande Lo.

Acessado em 25 de agosto de 2021: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/03/pequena-lo-comemora-sucesso.htm>

Questão sobre o texto proposto:

Pequena Lo

Sequência didática 4 - 8º e 9º anos

Veja a tabela com as informações relevantes para a aplicação da atividade sobre o uso de sinônimos para fazer referência a um objeto discursivo.

Tabela 9 – 4º CICLO – 4ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|---|
| Assunto: | Coesão: uso de sinônimos. |
| Objetivo: | Mostrar o uso de expressões adequadas e variadas para a manutenção da imagem de um objeto de discurso, evitando a repetição de expressões e, assim, construindo a progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, nesta atividade, a ideia é propor aos alunos que faça a substituição de expressões referenciais por outras adequadas na tentativa de manutenção de uma perspectiva escolhida de um objeto de discurso. Desse modo, mostram-se as várias possibilidades de se referir a um objeto do discurso aos alunos, evitando a repetição e construindo a progressão textual. |

Fonte: (Dados do autor)

Leia o texto abaixo. Em seguida, complete o texto abaixo lacunado escolhendo expressões adequadas ao sentido do texto original.

REBECA ANDRADE, ETERNIZADA NA HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS

Após conquistar o ouro no salto e a prata na ginástica artística individual geral, a atleta brasileira de 22 anos se consagra como o maior nome da história da modalidade esportiva no Brasil.

Rebeca Andrade se despede dos Jogos Olímpicos Tóquio



2020 com o nome escrito na história. Mais de quarenta anos depois de a primeira ginasta brasileira estrear em uma Olimpíada —Cláudia Magalhães Costa, nos Jogos Olímpicos Moscou 1980— a jovem atleta natural de Guarulhos, na Grande São Paulo, encerra sua participação com a melhor e mais vitoriosa campanha da ginástica artística brasileira em Olimpíadas, mesmo com o quinto lugar na final do solo obtido na manhã desta segunda-feira ao som de um orquestrado *Baile de*

favela (música que não sai da cabeça dos brasileiros desde a disputa da final olímpica, em 29 de julho). Rebeca leva na mala uma prata na final geral da ginástica artística feminina e um ouro no salto.

Antes mesmo de conquistar as inéditas medalhas olímpicas, a filha de Dona Rosa Santos sabia que já tinha feito história ao chegar ao Japão. A atleta sofreu graves lesões antes de competir, passou por três cirurgias no joelho e quase desistiu da carreira. Mas o amor pela modalidade e o apoio que teve da família e treinadores ao longo do processo de recuperação a fizeram seguir firme no propósito de embarcar rumo ao pódio olímpico. Ela certamente sonhava com a medalha, mas talvez não imaginasse a dimensão do feito que alcançaria do outro lado do mundo.

“Acho que mesmo se eu não tivesse ganhado a medalha, eu teria feito história, justamente pelo meu processo para chegar até aqui”, disse, depois de levar a prata. “Não desistam, acreditem no sonho de vocês e sigam firmes. Dificuldade sempre teremos, mas temos que ser fortes suficientes. Tive pessoas maravilhosas que me ajudaram a passar por esse processo, espero que vocês tenham pessoas incríveis para ajudá-los a chegar no topo, assim como cheguei.”

Do alto do pódio, Rebeca Andrade exaltou o papel das ginastas que competiram antes dela, como a gaúcha Daiane dos Santos, 38 anos, que foi às lágrimas ao comentar, ao vivo na televisão, a medalha de prata da paulista de 22 anos. Rebeca Andrade tinha apenas 5 anos quando Daiane, campeã mundial, se classificou para uma final olímpica, na Atenas 2004. A gaúcha terminou em 5º lugar, o melhor resultado do Brasil na ginástica artística até então. E se transformou naquele dia em um modelo para Rebeca e ginastas mundo a fora.

A campeã olímpica começou sua carreira no Projeto Iniciação Esportiva de Guarulhos, com treinamentos no ginásio municipal Bonifácio Cardoso, na Grande São Paulo. Pisou pela primeira vez num centro de treinamento em 2005 —um ano depois de ver Daiane brilhar nos Jogos Olímpicos na Grécia. “Durante muito tempo disseram que as pessoas negras não podiam fazer alguns esportes, e a gente vê hoje a primeira medalha, de uma menina negra. Tem uma representatividade muito grande atrás de tudo isso”, destacou Daiane, numa clara e emocionada demonstração de que o carinho e admiração entre as atletas é mútuo. As futuras gerações da ginástica artística brasileira têm mais um nome forte para se inspirar.

Acessado em 15 de agosto de 2021: <https://brasil.elpais.com/esportes/jogos-olimpicos/2021-08-02/rebeca-andrade-eternizada-na-historia-das-olimpiadas.html>

Agora, complete o texto com algumas das expressões da lista abaixo. Atenção ao fazer a escolha da expressão adequada para guardar o sentido do texto original.

A MAIS NOVA ESTRELA DO ESPORTE
ESTA
A INCOMPETENTE
A REVELAÇÃO DO PAÍS NESTE ESPORTE
A PERSISTENTE GINASTA
A DERROTADA

REBECA ANDRADE, ETERNIZADA NA HISTÓRIA DAS OLIMPIADAS

Após conquistar o ouro no salto e a prata na ginástica artística individual geral, a atleta brasileira de 22 anos se consagra como o maior nome da história da modalidade esportiva no Brasil.

Rebeca Andrade se despede dos **Jogos Olímpicos Tóquio**



2020 com o nome escrito na história. Mais de quarenta anos depois de a primeira ginasta brasileira estreitar em uma Olimpíada —Cláudia Magalhães Costa, nos Jogos Olímpicos Moscou 1980— a jovem atleta natural de Guarulhos, na Grande São Paulo, encerra sua participação com a melhor e mais vitoriosa campanha da ginástica artística brasileira em Olimpíadas, mesmo com o quinto lugar na final do solo obtido na manhã desta segunda-feira ao som de um orquestrado *Baile de favela* (música que não sai da cabeça dos brasileiros desde a disputa da final olímpica, em 29 de julho). _____ leva na mala uma prata na final geral da ginástica artística feminina e um ouro no salto.

Antes mesmo de conquistar as inéditas medalhas olímpicas, a filha de Dona Rosa Santos sabia que já tinha feito história ao chegar ao Japão. A atleta sofreu graves lesões antes de competir, passou por três cirurgias no joelho e quase desistiu da carreira. Mas o amor pela modalidade e o apoio que teve da família e treinadores ao longo do processo de recuperação a fizeram seguir firme no propósito de embarcar rumo ao pódio olímpico. _____

_____ certamente sonhava com a medalha, mas talvez não imaginasse a dimensão do feito que alcançaria do outro lado do mundo.

“Acho que mesmo se eu não tivesse ganhado a medalha, eu teria feito história, justamente pelo meu processo para chegar até aqui”, disse, depois de levar a prata. “Não desistam, acreditem no sonho de vocês e sigam firmes. Dificuldade sempre teremos, mas temos que ser fortes suficientes. Tive pessoas maravilhosas que me ajudaram a passar por esse processo, espero que vocês tenham pessoas incríveis para ajudá-los a chegar no topo, assim como cheguei.”

Do alto do pódio, _____ exaltou o papel das ginastas que competiram antes dela, como a gaúcha Daiane dos Santos, 38 anos, que foi às lágrimas ao comentar, ao vivo na televisão, a medalha de prata da paulista de 22 anos. _____ tinha apenas 5 anos quando Daiane, campeã mundial, se classificou para uma final olímpica, na Atenas 2004. A gaúcha terminou em 5º lugar, o melhor resultado do Brasil na ginástica artística até então. E se transformou naquele dia em um modelo para Rebeca e ginastas mundo a fora.

A campeã olímpica começou sua carreira no Projeto Iniciação Esportiva de Guarulhos, com treinamentos no ginásio municipal Bonifácio Cardoso, na Grande São Paulo. Pisou pela primeira vez num centro de treinamento em 2005 —um ano depois de ver Daiane brilhar nos Jogos Olímpicos na Grécia. “Durante muito tempo disseram que as pessoas negras não podiam fazer alguns esportes, e a gente vê hoje a primeira medalha, de uma menina negra. Tem uma representatividade muito grande atrás de tudo isso”, destacou Daiane, numa clara e emocionada demonstração de que o carinho e admiração entre as atletas é mútuo. As futuras gerações da ginástica artística brasileira têm mais um nome forte para se inspirar.

| |
|---|
| <p>OBSERVAÇÃO: Há outras possibilidades de resposta. A sugestão de respostas apresentada foi pensada de acordo com as informações veiculadas pelo contexto e pelo cotexto.</p> |
|---|

Sequência didática 5 - 8º e 9º anos

Na tabela abaixo, há informações relevantes para a aplicação da atividade sobre anáforas diretas e indiretas.

Tabela 10 – 5º CICLO – 5ª sequência didática 8º e 9º anos

| | |
|-------------------|--|
| Assunto: | Coerência e coesão textuais: anáforas diretas e indiretas. |
| Objetivo: | Reconhecer a função das expressões referenciais, bem como de suas relações anafóricas diretas e indiretas para que o texto seja coerente e possua progressão textual. |
| Instrução: | Caro professor, esta atividade trata da função das expressões referenciais, bem como de suas expressões anafóricas diretas e indiretas para a construção do fluxo de informação para a continuação da tessitura textual. O aluno, aqui, deve perceber como os referentes se relacionam, estabelecendo implícitos recuperáveis (incluindo as cadeais coesivas). |

Fonte: (Dados do autor)

Analise e preencha as lacunas dos enunciados deste relato pessoal com expressões que assegurem a coerência textual, ou seja, que apresentem sentido de acordo com o assunto do texto.

Quando quebrei o _____

Eu tenho 13 anos. Quando eu tinha sete, aconteceu algo muito ruim. Eu estava brincando, na rua, de pega-pega, quando eu tropecei e caí. Imediatamente, comecei a sentir uma dor insuportável no _____.

A minha mãe me levou para o hospital, e o _____ disse que além de deslocado o meu braço estava _____. Além disso, disse que eu teria que ficar internada até meu braço melhorar e, se ele não melhorasse, eu teria que fazer uma _____.

Eu conheci muitas crianças na _____ do hospital, e fiz alguns _____ lá. Porém, não precisei me operar, pois o _____ se juntou sozinho, então só fiquei internada durante treze dias.

O que posso dizer do que vivi de tudo isso é que não foi uma experiência muito boa, nem uma experiência muito ruim, mas foi bem interessante para minha evolução e vai ficar marcado em minha memória.

(Texto adaptado de uma aluna do 8º ano.)

Considerações Finas

Trabalhar leitura e escrita de textos que configurem práticas de linguagem em situações de uso efetivo da língua é tarefa fundamental numa sala de aula, pois ampliam o “poder” de comunicação. Daí, podemos inferir que este caderno pedagógico, que é passível de modificação ou adaptação, a depender do público com quem pretenda trabalhá-lo, tem o intuito de ampliar “esse poder”, sobretudo no tocante à modalidade escrita, uma vez que priorizamos essa modalidade em nossa pesquisa.

Este caderno foi concebido para tentar ajudar os usuários da língua, nossos alunos, a usarem expressões referenciais adequadas para evitar a quebra de coerência. Em nossa pesquisa, foram encontradas muitas repetições de palavras, evidenciando a falta de coerência nos textos do *corpus*. Consequentemente, priorizamos o trabalho com as expressões referenciais, embora saibamos que os estudos da referenciação já tenham se desenvolvido por outras perspectivas, assim como os estudos acerca do texto que veem outras linguagens na edificação dos sentidos. Os estudos de referenciação também já levam em conta os sons e as imagens, além da linguagem verbal, para produzir e compreender textos, como afirmam Cavalcante et al (2014).

Santos et al (2018) sustentam a ideia de que a produção textual de um usuário da língua é resultado de um processo que começa por atividades de compreensão e análise de textos, vídeos e variados recursos que possam motivar sobre o tema a ser explorado em sua produção. Logo, esta foi nossa intenção: preparar atividades que servissem de alicerce para produções textuais futuras, sobretudo escritas.

Esperamos que este produto final de pesquisa de mestrado colabore com as práticas pedagógicas de colegas docentes que, porventura, sintam-se motivados a fazer uso dele em sala de aula. Esperamos também que, com o uso desse módulo didático, nossos discentes tenham maior êxito em atividades práticas de linguagens em situações comunicativas diversas, fazendo uso de nossa língua materna, e que se percebam como seres ativos em sociedade que podem atuar de maneira crítica e consciente em variadas práticas interativas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. **Expressões referenciais – uma proposta classificatória**. In: CADERNO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.

CAVALCANTE, M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza, Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, M; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, Mariza. A.P. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odette Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.