



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

JOSLEI APARECIDA HANK JANKOSKI

**ENSINO DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROGRESSÃO TEXTUAL POR ANÁFORA**

CASCAVEL – PR
2021

JOSLEI APARECIDA HANK JANKOSKI

**ENSINO DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROGRESSÃO TEXTUAL POR ANÁFORA**

Dissertação para o Exame Final apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

CASCADEL – PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Jankoski, Joslei Aparecida Hank
ENSINO DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL : PROGRESSÃO TEXTUAL POR ANÁFORA / Joslei
Aparecida Hank Jankoski; orientador(a), Aparecida Feola
Sella, 2021.
129 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2021.

1. Referenciação. 2. Livro didático de Língua Portuguesa
6º ano. 3. Ensino. 4. Substantivo. I. Sella, Aparecida
Feola. II. Título.

JOSLEI APARECIDA HANK JANKOSKI

**ENSINO DO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROGRESSÃO TEXTUAL POR ANÁFORA**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Aparecida Feola Sella
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza
1º Membro Efetivo (UEM)

Prof^a. Dra. Clarice Cristina Corbari
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Valdeci Batista Melo Oliveira
3º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Esther Gomes de Oliveira
1º Membro Suplente Externo (UEL)

Prof^a. Dra. Greice da Silva Castela
2º Membro Suplente Interno (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel, 05 de maio de 2021.

Aos meus filhos Jailine, Lauane e
Jordano, três motivos para viver e evoluir
sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi meu suporte, principalmente nos momentos de maior dificuldade. Nele encontrei alívio, resiliência, além de segurança e proteção na estrada, durante as longas e constantes viagens até a universidade.

A meus pais, por me proporcionarem a vida e uma educação que me fez valorizar os estudos e acreditar que esse é o meio mais digno na conquista de uma vida melhor.

Aos meus filhos, para os quais tenho a responsabilidade de deixar um bom exemplo de mãe e pessoa, que busca crescer, aprender e evoluir sempre, apesar das circunstâncias. Sou grata a eles pelas palavras de incentivo para confiar na minha capacidade de obter sucesso, quando o desânimo e a vontade de desistir se apresentavam.

À minha orientadora, que, apesar de sua agenda lotada, sempre reservou com carinho um pouco do seu tempo e seu conhecimento para me ensinar e orientar. Com ela, passei a me ver como pesquisadora e, o mais importante, descobri meus limites e aprendi a acolher as críticas com um olhar mais positivo, humilde e grato, entendendo os “erros” e revisões, não como fracasso ou “burrice”, mas como parte do processo quando se busca a excelência.

Ao Profletras e seus idealizadores, pois trouxeram para bem perto este meu sonho que, outrora, considerava distante, quase impossível.

À Capes, por facilitar esta jornada, financiando minhas despesas de viagem, entre outras, que poderiam ser obstáculos consideráveis no decorrer do trabalho.

A todos os professores do Profletras, por sua dedicação e amor em nos ensinar, obrigada pelo esforço extra que dedicaram a nós; pela consideração de nossas condições de trabalho e individualidades; por nos tratarem com humanidade, como colegas/iguais/gente e tornarem as nossas aulas mais agradáveis e prazerosas.

Às professoras Valdeci B. M. Oliveira e Ismara E. V. S. Tasso, pelas contribuições na construção do texto durante a banca de qualificação; em especial, à professora Clarice C. Corbari, por sua disponibilidade em ajudar, ensinando, revisando e esclarecendo nossas dúvidas, sempre com carinho e empatia.

Aos meus colegas de turma, pelas muitas trocas de informações, apoio, companheirismo e, até mesmo, de piadas, memes, áudios da “tia” e tik toks que tornaram a trajetória mais leve e divertida.

Às minhas queridas “Amigas do Chima”, que souberam entender muitos “nãos” e minha ausência em alguns encontros do grupo; nossa amizade permanece.

Aos meus colegas professores e, especialmente, aos diretores das escolas em que trabalhei, pela grande ajuda nas adaptações de horários, além das palavras de motivação para seguir até o fim.

Às minhas amigas Julhana Cella e Bruna Rosin, pelos conselhos e “empurrões” para acreditar que seria capaz de ingressar no mestrado do Proletras. Com o exemplo e indicação delas, descobri que meu sonho era realizável e aqui se concretiza.

Aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

(GERALDI, 1998, p. 63-64)

JANKOSKI, Joslei A. Hank. **O ensino do processo de referenciação no 6º ano do Ensino Fundamental: progressão textual por anáfora.** 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

RESUMO

Nesta dissertação, relata-se pesquisa sobre o ensino do substantivo no livro didático de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental e propõe-se trabalho de análise linguística com a finalidade de contribuir com o ensino da produção escrita. Teve-se como objetivo geral apresentar uma unidade didática sobre o ensino do substantivo como elemento que integra a progressão textual por anáfora, para o que foi considerado determinado livro didático para o desenvolvimento da pesquisa. À luz da teoria da referenciação, seguiu-se a perspectiva de que mecanismos linguísticos, especificamente substantivos, servem como pistas representativas na produção de textos. Desenvolveram-se revisão bibliográfica, análise de livro didático, elaboração e proposição de unidade didática, cujo enfoque é o ensino da referenciação anafórica por meio de substantivos no 6º ano do Ensino Fundamental. A base teórica desta pesquisa constitui-se em Antunes (2003; 2007), Koch (2000; 2003; 2005; 2018a; 2018b), Koch e Elias (2018), Marcuschi (2001; 2005a; 2005b; 2008; 2012), dentre outros. Verificou-se que a abordagem do substantivo, no livro didático, não considera os processos de retomada. Por isso, a proposta didática aqui constante enfoca a identificação do processo de referenciação no desenvolvimento de competência linguística dos alunos, não somente no ambiente escolar, mas também na sua vida como um todo, uma vez que se trata de um fenômeno de língua que indica pontos de vista do produtor do texto. Apresenta-se o substantivo como elemento que compõe estrutura sintática (o sintagma nominal), responsável em grande parte pela progressão textual. Portanto, sugere-se que a referenciação serve para demonstrar que o substantivo é elemento integrante dos juízos de valor que residem nos sentidos presentes nos textos.

Palavras-chave: Livro didático; Substantivo; Referenciação.

JANKOSKI, Joslei A. Hank. **The teaching of reference processes in the 6th year of Elementary School: textual progression by anaphora.** 2021. 107 f. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This Master thesis reports a research on the approach of nouns in a Portuguese textbook for the 6th year of Elementary School and proposes linguistic analysis activities with the aim to contribute to the teaching of writing. The general objective is to present a didactic unit for addressing the noun as a constitutive element of textual progression by anaphora, and, for achieving this goal, we considered the results of a textbook analysis. In the light of the Reference theory, we followed the perspective that linguistic mechanisms, specifically the nouns, are important clues in written texts. We carried out bibliographic review and textbook analysis, based on which we developed a didactic unit for the 6th year of Elementary School, focusing on the use of nouns for anaphorical reference. Our theoretical framework is based on Antunes (2003; 2007), Koch (2000; 2003; 2005; 2018a; 2018b), Koch and Elias (2018), Marcuschi (2001; 2005a; 2005b; 2008; 2012), among others. We verified that the addressing of nouns proposed in the textbook does not consider the anaphorical processes. For this reason, the didactic proposition presented here focuses on the identification of the referencing process in the development of the students' linguistic competence not only in the educational context, but also in their broad social context, since it is related to a linguistic phenomenon that indicates the text producer's viewpoints. We present the noun as an element that constitutes a syntactic structure (the noun phrase) that is largely responsible for text progression. Therefore, we suggest that Reference serves to demonstrate that the noun is an element that convey value judgments in the meanings triggered in the texts.

Keywords: Textbook; Noun; Reference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reprodução de parte de orientação metodológica do livro didático em análise	52
Figura 2 – Orientações metodológicas para o trabalho com a leitura	59
Figura 3 – Orientações metodológicas para análise linguística, seção intitulada no LD como “Reflexão sobre o uso da língua”	59
FIGURA 4 - Orientações metodológicas para análise linguística, seção intitulada no LD como “Reflexão sobre o uso da língua – Flexão do substantivo.....	64
Figura 5 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Jogo de frases.....	94
Figura 6 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Cesto de doces.....	95
Figura 7 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Reescrita com substituição do sintagma "um antropólogo".....	95
Figura 8 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Saci, juro que vi! Quebra-cabeça - 1	96
Figura 9 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Saci, juro que vi! Quebra-cabeça - 2	96
Figura 10 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Saci, juro que vi! Quebra-cabeça - 3	96
Figura 11 - Print de tela: EAD <i>Google Jamboard</i> Saci, juro que vi! Quebra-cabeça - 4	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição de atividades do livro didático	57
Quadro 2 – Transcrição de conceituação e atividades do livro didático	61
Quadro 3 – Definições de substantivo encontradas em manuais gramaticais	65
Quadro 4 – Definições de substantivo concreto e substantivo abstrato encontradas em manuais gramaticais	67
Quadro 5 – Sugestão de classificação das partes da história “Saci, juro que vi!”	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TEORIA DA REFERENCIAÇÃO	18
1.1 REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADE DISCURSIVA	18
1.2 PROCESSOS DE ANAFORIZAÇÃO	28
1.2.1 Anáfora direta	30
1.2.2 Anáfora indireta	32
1.3 REFERENCIAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO	37
2 O LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR PARA O 6º ANO	43
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	44
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>TECENDO LINGUAGENS</i>	49
2.2.1 Sobre o livro em análise.....	49
2.2.2 O ensino do substantivo no livro didático em análise	55
2.2.3 Classe de palavras substantivo nos manuais tradicionais de gramática	65
3 PROPOSTA DE ENSINO DO SUBSTANTIVO: UNIDADE DIDÁTICA COM BASE NA REFERENCIAÇÃO	72
3.1 PERCURSO E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	72
3.2 UNIDADE DIDÁTICA.....	73
3.2.1 Planejamento das aulas	75
3.2.2 Procedimentos alternativos: Adaptações de atividades para ensino remoto e aulas de EAD	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, por mais que se tenha avançado nos debates teóricos e metodológicos, ainda é tema recorrente de discussão entre os professores e estudiosos da área. O tema se faz presente, entre outras razões, devido aos resultados de baixo desempenho quanto às competências orais, escritas e de leitura, conforme se verifica nos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), para o ano de 2018, de acordo com relatório publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019). Sobre a competência de leitura, especificamente, “[...] a média de proficiência nesse domínio melhorou entre 2000 e 2009 e, desde então, vem oscilando em torno de 410 pontos” (INEP, 2019, p. 64). Há vários fatores que contribuem para esse resultado, de modo que a responsabilidade não pode ser única e exclusivamente do professor; porém, é necessário dar a devida importância à questão e buscar contribuir para um ensino mais eficaz.

Tanto nos manuais didáticos quanto em práticas pedagógicas em aulas de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, observa-se uma abordagem do conteúdo substantivo (foco desta pesquisa) que demonstra a pressuposição de que o estudante já possui uma base de conhecimento construída e assimilada sobre o conteúdo, adquirida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na função de professora de 6º ano, pode-se verificar um conhecimento que se resume em memorização de nomenclaturas de forma precária. Os alunos demonstram familiaridade com o termo e com algumas classificações; porém, em suas produções escritas, demonstram pouco domínio dessa classe de palavras como recurso linguístico na construção das ideias. Há uma lacuna entre o ensino do substantivo e a correlação deste com o texto, ou seja, a aplicação desse conhecimento ao lidar com o texto.

Não se trata de afirmar que o ensino da gramática tradicional deva ser descartado, uma vez que “*não existe língua sem gramática*” (ANTUNES, 2003, p. 85) e “falar em não ensinar o português padrão equivale a tirar o português das escolas” (POSSENTI, 2012, p. 33). Além disso, de acordo com Sella, Roman e Busse (2007, p. 16), “como um apanhado de regras da língua padrão escrita, a

gramática tradicional tem um caráter normativo e prescritivo, e como tal precisa ser considerada”.

É possível considerar, portanto, a existência de uma lacuna em relação ao ensino de gramática, entendida como “um conjunto de regras que especificam o uso, o funcionamento da língua” (ANTUNES, 2003, p. 125), nas aulas de língua portuguesa, especificamente do substantivo, no caso desta pesquisa: Existem inadequações com relação ao ensino do substantivo no livro didático do 6º ano? As análises linguísticas integram, ou não, o estudo do texto? Qual seria a abordagem pedagógica mais adequada, na referida série de ensino, para o ensino do substantivo, com enfoque na progressão textual?

Esta pesquisa poderá contribuir para o ensino do substantivo nas aulas de língua portuguesa, pois está articulada a uma proposta de aplicação teórica relativa ao processo de referenciação para o entendimento de que o substantivo rege o sintagma nominal, assunto ainda pouco presente nos espaços da Educação Básica, especialmente nos livros didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula.

O objetivo geral é apresentar uma unidade didática sobre o ensino do substantivo como elemento que integra a progressão textual por anáfora. Os objetivos específicos são os seguintes: (I) analisar o ensino do substantivo em livro didático de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental; (II) refletir sobre o ensino do substantivo a partir da teoria da referenciação; (III) produzir uma unidade didática que contenha reflexão teórica sobre o assunto. Os passos desta pesquisa percorrem revisão bibliográfica, análise de livros didáticos, análise de manuais de gramática, reflexão sobre as formas de ensino do substantivo, com base na teoria da referenciação (KOCH, 2000), e, por fim, criação de uma unidade didática sobre o ensino do substantivo em sala de aula de 6º ano. Adicionou-se, também, uma reorganização do percurso, com alterações obrigatórias, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Diante da atual situação pandêmica, esta investigação sofreu modificações de metodologia. Inicialmente, projetou-se, além da elaboração de um plano de aula, a sua aplicação em sala, a fim de analisar os resultados na prática. No entanto, com a impossibilidade dessa aplicação nas aulas, passa-se a apresentar o referido plano apenas em caráter propositivo, ou seja, a pesquisa deixa de ser pesquisa-ação, já que tal natureza de pesquisa infere interação e intervenção em sala de aula.

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa interpretativista, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), tem compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. Consideram-se, neste trabalho, também, características importantes, como:

respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para entender o fenômeno que é objeto desta pesquisa, foi realizada revisão de literatura, que, aliada à análise de livro didático de língua portuguesa, tem orientado as ações em sala de aula e a elaboração da unidade didática.

A base teórica selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa decorreu da necessidade de repensar a forma como é ensinado o substantivo no ensino fundamental. Buscou-se orientação nos estudos pautados na referenciação, uma vez que ela permite vislumbrar a progressão textual de forma mais sistemática e reflexiva. Para tanto, o respaldo teórico desta pesquisa constitui-se, principalmente, em Antunes (2003; 2007), Geraldi (2012), Koch (2000; 2018a; 2018b), Koch e Elias (2018), Koch, Morato e Bentes (2005), Marcuschi (2012), Possenti (2014) e Travaglia (2009).

Além desta Introdução, este trabalho está organizado em três seções principais, que se apresentam da seguinte maneira: A primeira está reservada à revisão bibliográfica, em que se expõe a base teórica desta pesquisa, com conceitos, exemplos, função e contribuições da teoria da referenciação para o ensino de língua portuguesa, especificamente na construção de discursos. Essa seção está subdividida em: “Referenciação: atividade discursiva”, com informações e discussões sobre a teoria em geral; “Processos de anaforização”, que apresenta concepções importantes acerca das anáforas, direta e indireta, e seu papel na construção textual; “Referenciação e práticas de ensino”, subseção em que se expõem exemplos de aplicação da teoria da referenciação, em sala de aula, os quais servem de base para a construção da unidade didática aqui proposta.

Na segunda seção, encontram-se reflexões e discussões acerca do livro didático de língua portuguesa e o ensino do substantivo nesse material. Tal seção se organiza da seguinte maneira: “Livro didático”, com reflexões sobre a origem do

referido material e sua utilização no ensino; “Livro didático de língua portuguesa *Tecendo Linguagens*”, em que se expõe descrição do referido material, adotado em 2020, para o ensino de língua portuguesa no estado do Paraná; “Sobre o livro em análise”, texto em que são explicitados os anseios das autoras na construção e publicação do referido material didático; “O ensino do substantivo no livro didático”, subseção que apresenta uma análise de como se realiza o ensino do substantivo no livro didático, material muito utilizado e, por vezes, único de que os professores dispõem nas salas de aula; e, por fim, “Classe de palavras substantivo nos manuais tradicionais de gramática”, em que se encontram concepções atribuídas ao substantivo em gramáticas tradicionais, reflexões sobre a aplicabilidade de tais conceitos na atualidade, além de sugestões de reformulação desses conceitos.

Na terceira seção, apresenta-se a metodologia desta pesquisa e a proposta de uma unidade didática destinada ao trabalho com o substantivo, sob a perspectiva de ensino da teoria da referenciação, cujo objetivo é possibilitar a reflexão e a prática dos processos de retomada por anáforas diretas e indiretas, considerando o substantivo como núcleo das expressões nominais, e, portanto, elemento central na ampliação e progressão de textos escritos. Nesta seção constam, também, reflexões, acerca da parte aplicada, que podem ilustrar a relação entre a teoria e a prática. Tal seção compõe-se das seguintes subseções: “Percurso e características da pesquisa”; “Unidade didática” e “Resultado de aplicação parcial anterior à pandemia”.

Por fim, expõem-se as considerações finais, com discussões acerca dos resultados da pesquisa.

1 TEORIA DA REFERENCIAÇÃO

Este estudo busca na teoria da referenciação sua principal fonte teórica. Situada na Linguística Textual, essa teoria oferece importante contribuição para análises e reflexões pertinentes, no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

1.1 REFERENCIAÇÃO: ATIVIDADE DISCURSIVA

A referenciação, de acordo com Marcuschi (2008), corresponde a duas distintas tendências: uma mais tradicional e objetiva, e outra, mais recente, sociocognitivo-interacionista. A primeira é vista sob uma perspectiva lógico-semântica, na qual a linguagem é uma representação extensional da realidade objetiva e circundante. Nessa concepção, a referência passa a ser um processo reduzido, uma operação ou mecanismo de correlação de termos ao seu referente no âmbito da sentença, tendo o referente como um objeto do mundo extralinguístico, estável.

Já a segunda concepção, com um viés sociocognitivo-interacionista, considera a linguagem como uma atividade interativa e sociocognitiva e “postula o texto como *evento*” (MARCUSCHI, 2008, p. 139); em que os conhecimentos partilhados têm um papel crucial, uma vez que os sentidos se fundam numa atividade de interação e coprodução. É nessa segunda concepção que esta pesquisa se situa, quando se busca resolver a questão da relação entre processos referenciais (referenciação) e organização tópica (coerência) na atividade discursiva (MARCUSCHI, 2008).

Koch (2005), assim como Marcuschi (2008), concebe a referenciação por essa perspectiva, no entendimento da relação entre a linguagem e o mundo; ou seja, em vez de privilegiar a relação entre as palavras e as coisas, passa-se a considerar, nessa relação, as práticas sociais e situações enunciativas. De acordo com Biezus (2010, p. 38), “a referenciação é uma atividade criativa, que depende de nossa percepção de mundo, de nossas crenças e atitudes e do objetivo comunicativo que temos em mente”. Com essa mudança de visão, ocorre a substituição do termo *referente* por *referenciação*, que indica que um ponto de vista está sendo tecido no processo de retomadas.

Cabe aqui ressaltar que a noção de referenciação anteriormente apresentada está vinculada a pesquisas da área da Linguística Textual, especificamente quando não focalizam apenas a frase em suas análises, mas, antes, consideram uma análise linguística centrada no texto, já que, conforme Koch (2018a, p. 14), “um texto não é apenas a soma ou sequência de frases isoladas”.

Marcuschi (2012) pontua que a linguística de texto surgiu na década de 1960, desenvolveu-se com rapidez e, embora ainda esteja em desenvolvimento, já tem uma concepção de texto bem definida: “é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” (MARCUSCHI, 2012, p. 16). O autor ainda afirma que a Linguística Textual tem “uma certeza: a gramática da frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p.16).

Com relação à referenciação, Bernardi (2012) explica:

referenciar envolve interação no processo da língua em uso, pois o produtor seleciona o material linguístico que melhor se adapte ao seu ponto de vista ideológico, a fim de concretizar sua proposta de sentido. A situação discursiva referencial criada no momento interativo são entidades designadas por Koch (2006a) como objetos-de-discurso. Um dado objeto de discurso pode ser recategorizado de diversas formas, e a escolha de um determinado objeto é carregada de valores e posicionamentos (BERNARDI, 2012, p. 44).

Os processos de retomada contribuem para a *tessitura* dos textos, pois, conforme Koch (2018a, p. 15), “é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina *coesão textual*”. Para a autora, “coesão é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2018b, p. 45).

Koch (2018a, p. 13-15) exemplifica a coesão textual, por meio de um fragmento do texto “Os urubus e sabiás” de Rubem Alves:

- (1) (1) **Tudo** aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... (2) Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que mesmo contra a natureza, **eles** haveriam de se tornar grandes cantores. (3) E para **isto** fundaram escolas [...].

Observa-se que o pronome *tudo*, no primeiro segmento, remete a elementos que se encontram à frente, na sequência do texto; ou seja, é um elemento catafórico. Já no segundo e no terceiro segmento do exemplo anterior, ocorre uma referência a elementos anteriores, de forma que o pronome *eles* retoma os *urubus*, e o pronome *isto* faz a retomada da informação que o precede: o fato de os urubus se tornarem grandes cantores. Tais retomadas são chamadas de anafóricas.

Dentro dessa perspectiva, Koch e Elias (2018) definem a referenciação como uma atividade discursiva; isto é, as formas de referenciação são escolhas realizadas pelo produtor do texto, orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo da escrita. Para as autoras, “quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina *progressão textual*” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 132). Segundo as autoras, ainda, essa retomada pode ser feita de forma retrospectiva, *para trás*, por meio de *anáforas*, ou prospectiva, *para frente*, com as *catáforas*.

Para melhor compreensão de tais termos, os exemplos das próprias autoras (KOCH; ELIAS, 2018, p. 132) podem ilustrar:

- (2) **Carla Lamarca**, 1,80 m, está de volta à televisão. **Ela** estava afastada das telas há dois anos [...].

No exemplo apresentado pelas autoras, a retomada do referente *Carla Lamarca*, por meio do pronome *ela*, é feita de forma retrospectiva; portanto, tem-se um caso de anáfora.

O enunciado a seguir, também de Koch e Elias (2018, p. 31), exemplifica a catáfora, em que a retomada é feita *para frente*:

- (3) **Ele** era tão bom, **o meu marido!**

Com relação ao processo de anaforização, existem diferentes tipos e denominações de anáforas. Neste estudo, interessam duas definições: direta e indireta, as quais serão retomadas e detalhadas em seção específica adiante. De acordo com Koch e Elias (2018),

Diferentemente das anáforas diretas que retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, na anáfora indireta, geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto, ocorre uma estratégia de *ativação* de referentes novos, e não de uma *reativação* de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita (KOCH; ELIAS, 2018, p. 136).

Nos exemplos anteriores (2) e (3), verifica-se a ocorrência de anáforas e catáforas diretas, respectivamente. Há, ainda, as formas anafóricas e catafóricas indiretas, isto é, que fazem retomada por meio de termos ou expressões que se relacionem diretamente com o contexto discursivo do objeto-do-discurso. Para Marcuschi (2005b, p. 89), a anáfora indireta “pode ser útil e servir para acessar entidades mentais envolvidas no universo discursivo”. Por exemplo:

- (4) O Saci fugiu assim que ouviu os passos do Pedrinho. *O cachimbo* ficou sem que o traquina percebesse. Deixara-o sobre a mesa da cozinha enquanto queimava o feijão.

O cachimbo, no exemplo acima, caracteriza-se como uma anáfora indireta do objeto-do-discurso Saci, já que retoma/faz parte do universo discursivo dessa personagem.

É importante acrescentar que, de acordo com Marcuschi (2005b), existem duas formas de referenciação:

- (I) Endofórica (ou lexical), que ocorre dentro do texto, por exemplo: “Realizara todos os seus sonhos, menos *este*: o de entrar para a Academia” (KOCH, 2018a, p. 20), em que *este* se refere cataforicamente ao que vem a seguir “o de entrar para a Academia”;
- (II) Exofórica, também chamada por Koch (2018a) de situacional, na qual o referente é encontrado fora do texto, ou seja, extralinguisticamente, conforme ocorre nos exemplos a seguir: “Você não se arrependerá de ter lido este anúncio [...]” e “Por que você está decepcionada? Esperava algo de *diferente*?” (KOCH, 2018a, p. 20), em que *você* e *diferente* remetem a elementos externos ao texto. Ou seja, para que se possa entender a que se

referem as palavras em destaque, o leitor deve acionar conhecimentos de mundo, os quais se encontram no contexto. Conforme Marcuschi (2012), a referenciação exofórica comprova reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que atualiza as estratégias de recepção.

De acordo com o exposto, a anáfora (referência a elementos anteriores) e a catáfora (referência a elementos posteriores) ocorrem dentro do texto; logo, é possível afirmar que se trata de elementos endofóricos, sobre os quais discorre-se na sequência.

A título de ilustração das teorias aqui apresentadas, durante a realização desta pesquisa, em momento de orientação, realizaram-se atividades de associação entre teoria e prática. Produziram-se textos que facilitaram a compreensão e assimilação dos conceitos de anáforas diretas e indiretas e sua função na produção escrita.

Dentre os textos produzidos, segue uma narrativa cuja personagem protagonista se assemelha ao saci-pererê¹, e é denominada *trasgo*, figura folclórica da cultura espanhola. O referido texto exemplifica e pode elucidar o funcionamento da anáfora, conforme é possível conferir a seguir:

(5) Trasgo em São Paulo

Caminhando por umas ruas de São Paulo, perto da Paulista, encontrei, no jardim de um prédio enorme, *um serzinho assustador: um trasgo. Ele, apesar de causar medo pela sua aparência, era uma figurinha curiosa ali no meio das flores, encolhido, meio choroso, olhando com olhos esbugalhados* toda pessoa que passava pela rua. Percebi que precisava de ajuda, e parei para conversar.

Perguntei o que fazia com que uma *personagem mitológica*, de um continente tão distante (ainda mais se pensamos no tamanho do coitadinho), estivesse em plena terra da garoa, numa manhã quente, sem garoa nenhuma.

¹ Grafia da palavra conforme o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), da Academia Brasileira de Letras: s. m. saci-pererê; pl. saci-pererês e sacis-pererês. Disponível em: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulário>. Acesso em: 10 maio 2020.

O *pequeno* me olhava esperançoso. Os *olhos* diziam que estava feliz por, enfim, me ver e ouvir, mas também estavam um pouco confusos. Lembrei-me de que talvez só falasse espanhol, então repeti a pergunta no idioma *dele*.

Assim que ouviu o *idioma tão familiar*, o *trasguinho* se animou. *Aqueles pezinhos* caminharam até a calçada onde eu estava e pude perceber ainda melhor *aquela figura*.

Começou, então, a contar-me que tinha vindo por engano, junto com uma encomenda de gnomos de jardim, e que, mesmo esperto como era, não havia conseguido se desvencilhar dessa enrascada. Eu respondi que conseguia entender a confusão, o gorro vermelho, o tamanho, a carinha esquisita. Era muito provável que eu, no lugar da pessoa que fez o envio da carga, o encaixotasse e despachasse com convicção.

O *trasgo* sorriu, um pouco desconsolado. Quando falei que poderia tentar ajudá-lo a voltar para casa, o *sorriso* ficou quase maior que *ele*. [...] (COLARES, 2020)².

Assim, no caso do fragmento de Colares (2020), apresentado anteriormente, o SN *um trasgo* atua como objeto-de-discurso. Verifica-se que esse SN (cujo núcleo é o substantivo *trasgo*) vai sendo (re)construído ao longo do texto, como: *um serzinho assustador / Ele / uma figurinha curiosa / encolhido / meio choroso / com olhos esbugalhados*.

Esse processo de retomada por meio de anáforas opera a recategorização da expressão *um trasgo*, atendendo ao propósito comunicativo da autora do referido texto. Tal processo, de acordo com Koch (2005, p. 40), “tem o poder de orientar o interlocutor para conclusões”. No caso do exemplo analisado, o interlocutor pode, ao longo da leitura, ir construindo a imagem das características da personagem *trasgo* com base nas retomadas. Em suma, ainda nas palavras de Koch (2005, p. 36), a utilização de expressões nominais anafóricas opera a recategorização dos objetos-de-discurso, os quais vão se (re)construindo de acordo com os propósitos comunicativos do falante/escrevente.

² Texto sem publicação, produzido em momento de orientação (concomitante) para produção de trabalho acadêmico de Iniciação Científica e de Mestrado, em março de 2020.

Além disso, as retomadas podem ter caráter persuasivo, de modo a levar o interlocutor à recategorização do objeto-de-discurso conforme intencionado pelo escrevente. Koch (2005, p. 41) exemplifica tal afirmação:

- (6) ***O brasileiro que não desiste nunca*** é aquele que continua apostando na MegaSena [...]. Todos se reconhecem como ***maratonistas olímpicos*** sem que precisem sair do lugar.

O exemplo (6) evidencia a intenção persuasiva no uso do referente *maratonistas olímpicos*, utilizado aqui como “rótulo (avaliativo)” atribuído ao povo brasileiro, que está sempre tentando acertar na loteria; *maratonistas olímpicos* retoma também o rótulo comum de que o *brasileiro não desiste nunca*.

O próximo exemplo é um fragmento do poema “Identidade”, de Pedro Bandeira (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 45), no qual se verificam, também, rótulos e juízos de valor implícitos. O eu lírico do poema (possivelmente uma criança) vai recebendo um vocativo diferente no decorrer do poema.

- (7) *Às vezes nem eu mesmo / sei quem sou. / Às vezes sou / “o meu queridinho” / às vezes sou “moleque malcriado” [...].*

Koch e Elias (2018) apontam duas formas de introdução de referentes no modelo textual: a introdução *ancorada* e a *não ancorada*. Segundo as autoras, quando se introduz no texto um elemento totalmente novo, o qual pode ser representado por uma expressão nominal (que opera uma primeira categorização do referente), há uma introdução *não ancorada*.

Confere-se com o exemplo apresentado por Koch e Elias (2018, p. 135):

- (8) *Do Virtual ao Personal*
*No começo fiquei assustado. Mas talvez não seja especialmente horrível a notícia que li na **Folha** deste domingo, sobre **a mais nova profissão do mundo**. Trata-se do “personal amigo”, e o nome, por si só, já é um poema.*

Pode-se observar, no exemplo dado pelas autoras, que o referente foi categorizado como *a mais nova profissão do mundo*. Há aqui um caso de catáfora, porque se coloca anteposto a seu referente, que seria *personal amigo*. Além disso, ocorreu, nesse caso, uma introdução de ativação não ancorada, pois esta “opera uma categorização do referente” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 134).

A outra forma de introdução de referentes textuais ocorre por meio da ativação *ancorada*. Koch e Elias (2018) explicitam como isso ocorre no texto:

[...] o escritor produz **uma introdução (ativação) ancorada** sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2018, p. 135).

Pode-se ilustrar a ativação ancorada por meio do exemplo seguinte, também exposto por Koch e Elias (2018, p. 135):

(9) *Tatuados no baile*

Após dois meses de reforma, A Mulher do Padre reabriu suas portas na rua Augusta com dez DJs, vodca, saquê, cerveja e 12 dúzias de ovos cozinhados pessoalmente pela dona, Paula Ferrali. A festa, cheia de modernos e modernas, contou com o maior número de tatuagens por metro quadrado da região dos Jardins.

No exemplo (9), é possível entender que a expressão nominal *a festa* remete a elementos que não podem ser apontados no texto, e, para encontrar o referente, é necessário buscar um elemento de relação, ou seja, um elemento *âncora*. Tal elemento, segundo Koch e Elias (2018), é decisivo para a interpretação.

Segundo Paludo (2014), a continuidade referencial não ocorre obrigatoriamente com a manutenção do mesmo referente. Nem toda anáfora é correferencial, isto é, retoma o mesmo referente ou objeto-de-discurso. Em casos de não correferencialidade, a progressão textual vincula-se a uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram por inferência.

Veja-se este exemplo de autoria própria:

- (10) *A secretaria de educação do Estado do Paraná (SEED) **encarregou os professores a apresentarem aulas online durante a pandemia Covid-19. A decisão** foi tomada em reunião com o governador.*

Nesse caso, conforme Koch e Elias (2018), vê-se que o substantivo *decisão* está ancorado na porção textual em negrito. Ou seja, é necessário estabelecer associação entre os referentes, por meio da inferência (uma estratégia interpretativa que se ancora no conhecimento de mundo relativo ao que se entende sobre a porção negritada). Neste caso, não há correferencialidade; logo, para que haja compreensão, é necessário verificar o que está escrito antes, e que autoriza o processo interpretativo.

Paludo (2014) pontua:

Nessa perspectiva de análise, a informação semântica nova necessita de pontos de ancoragem criados pela informação dada para que possa adentrar ao texto e inferir na construção de sentidos. O entendimento de ligações entre termos anafóricos e seus antecedentes amplia as possibilidades de compreensão das informações veiculadas, bem como da elaboração de melhores produções escritas (PALUDO, 2014, p. 43).

Bernardi (2012), citando Kleiber (2001), ilustra a inferência a partir do seguinte exemplo:

- (11) *Nós chegamos a **uma aldeia. A igreja** estava fechada.*

Verifica-se que há uma relação entre o sintagma nominal *uma aldeia* e seu referente, *igreja*. Nesse caso, para que haja essa inferência, os conhecimentos de mundo do interlocutor (ou seja, o conhecimento de que é comum haver igrejas nas aldeias) devem ser ativados.

A possibilidade de entender o funcionamento dos elementos linguísticos, em especial o substantivo e os elementos a ele diretamente relacionados, por meio da teoria da referenciação, conforme anteriormente apresentado, proporciona a reflexão sobre a linguagem e, conseqüentemente, aciona os conhecimentos de mundo, enciclopédico, sociointeracional, dentre outros. Pode-se conferir, por exemplo, no recorte a seguir, a atuação do substantivo *trasgo* como núcleo do sintagma nominal

um trasgo, o qual é retomado no decorrer do texto pelos referentes *um serzinho assustador* e *uma personagem mitológica*, que englobam conhecimento de mundo, tanto do escritor quanto do leitor do texto:

“Trasgo em São Paulo”: *Caminhando por umas ruas de São Paulo, perto da Paulista, encontrei, no jardim de um prédio enorme, um serzinho assustador: um trasgo. [...] Perguntei o que fazia com que uma personagem mitológica, de um continente tão distante [...], estivesse em plena terra da garoa. [...]*

Com essa prática no ensino de língua, o indivíduo não apenas conhece palavras, mas as ressignifica e passa a utilizá-las com sentido e como estratégia de comunicação (leitura/escuta, escrita e interpretação de texto) em seu cotidiano como falante/escrevente. Conforme apontam Koch e Elias (2018, p. 10), “o processamento estratégico do texto depende não só de características textuais, como também de características cognitivas dos usuários da língua³, tais como seus objetivos, convicções e conhecimentos de mundo”.

Logo, por meio da referenciação, o processo de desenvolvimento da linguagem passa a ter seu lugar real de existência e deixa de ser um mero cumprimento de currículo escolar, preso aos muros da escola. Trata-se de um processo em que se busca desvendar os segredos dessa “entidade multifacetada que é o texto” (KOCH, 2003, p. 157), nas construções textuais, tanto próprias como de outrem, em um processo de interação verbal.

Por tudo o que foi exposto nesta subseção, entende-se que o processo da referenciação tem sua importância no ensino de língua portuguesa, porque contribui para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, não somente no ambiente escolar, mas também na sua vida como um todo. Dessa forma, com base nas análises e nos pressupostos teóricos apresentados até aqui, foi elaborada uma unidade didática sobre o ensino do substantivo, a qual é apresentada em seção específica, mais adiante.

³ Entendida neste trabalho como “uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal [...], um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2005a, p. 125).

1.2 PROCESSOS DE ANAFORIZAÇÃO

O processo de anaforização configura-se e tem sua função estabelecida à medida que faz com que o texto evolua. É um processo de retomadas ou remissões a um mesmo referente, para o qual, conforme Koch e Elias (2018), dá-se o nome de progressão referencial.

Como pontuam Sousa e Machado (2014, p. 36), “muitas palavras e expressões que organizamos no texto são anáforas que vão compondo o sentido e a progressão textual. E muitos significados passam a englobar outros no processo de anaforização”.

A atividade de escrita (e de fala) pressupõe em seu desenvolvimento que o construtor do texto: (I) faça constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; (II) mantenha em foco os referentes introduzidos por meio de retomadas; (III) desfocalize referentes deixando-os em *stand by*, para que haja introdução de outros referentes. Por meio de tais estratégias, os objetos-de-discurso são construídos e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto (KOCH; ELIAS, 2018).

Quando se fala em referentes, logo se pensa em retomadas. Esse processo de retomar referentes contribui para a *tessitura* dos textos, pois “é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto” (KOCH, 2018a, p. 15) e tem-se, aí, a progressão textual, ou seja, quando os referentes são retomados no texto mais adiante ou servem de base para introduzir novos referentes, configura-se a progressão referencial (KOCH; ELIAS, 2018).

Ao produzir um enunciado, o “falante/escrevente” (KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 37) sempre precisa articular, selecionar, relacionar unidades linguísticas entre si no discurso, ou seja, deve escolher certa palavra e relacioná-la com outras para a construção da frase e, conseqüentemente, do discurso, do texto, concebido como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a

interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2000, p. 22).

Nesse contexto, situam-se as anáforas, as quais, como estratégias de progressão discursiva, exercem o papel de retomar, construir e/ou reconstruir os objetos de discurso; logo, colaboram na construção da coerência e coesão textual.

Kleiman e Sepulveda (2014) definem anáfora como:

Fenômeno de retomada de uma expressão no texto; uma expressão tem a função de guiar a interpretação da outra. Dependendo da direção da interpretação na cadeia, a Linguística Textual distingue anáfora, quando a palavra que rege a interpretação se situa antes da expressão anafórica (*Paulo não achou que fariam isso com ele*) de catáfora, quando a posição é inversa, a expressão anafórica vem depois da palavra que rege a interpretação (*Isto é o que estava precisando: um banho quente*) (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 153).

Como pontua Marcuschi (2008, p. 139), “hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão”; no entanto, tal questão se apresenta de maneira sutil nas práticas de ensino de língua portuguesa, especialmente nos livros didáticos, conforme explicita-se mais adiante, em seção específica.

Para o conhecimento dos processos de referenciação e sua utilização em salas de aula da educação básica pressupõe-se que o professor siga conceitos, exemplos e algumas funções acerca de cada processo referencial, de modo que possa se fazer útil como fundamentação no ensino da escrita, à luz da teoria da referenciação. Marcuschi (2001) expõe a importante função que a teoria assume para o entendimento da progressão textual:

Originalmente, o termo anáfora, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial (MARCUSCHI, 2001, p. 219).

A anaforização concretiza-se quando um elemento introduzido no texto é novamente mencionado ou continuado de outras formas no cotexto⁴, por meio de referências ou de pistas textuais que sugiram sua continuidade. É o caso das anáforas, que podem ocorrer de modo direto ou de modo indireto (MATOS, 2018).

Ambos os modos se denominam anáforas diretas e anáforas indiretas, assunto das próximas subseções.

1.2.1 Anáfora direta

Koch e Elias (2018) e Marcuschi (2001) concebem as anáforas diretas como elementos que retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Entre a anáfora e seu antecedente, parece haver uma equivalência semântica e especialmente, uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente.

Conforme Marcuschi (2001), a anáfora direta atua como uma espécie de substituto do elemento que é retomado por ela. Segundo o autor,

A noção de correferencialidade é nesses casos crucial, embora não se dê sempre de modo estrito. Seguramente, aspectos gramaticais tais como concordâncias de gênero e número serão decisivos em muitos casos, especialmente quando houver mais de um candidato a antecedente referencial. Pode-se dizer que a visão clássica da anáfora direta se dá com base na noção de que a anáfora é um processo de reativação de referentes prévios (MARCUSCHI, 2001, p. 219)

Em caráter de exemplificação do exposto, sugere-se o seguinte:

(12) **Ubuntu**

Um antropólogo, em um estudo na África, enquanto Ø observava algumas crianças brincando, Ø decidiu fazer uma experiência e propôr-lhes uma brincadeira. Ele colocou uma porção de doces num cesto e deixou-o debaixo de uma árvore...

⁴ “O contexto abrange todos os elementos de uma situação de comunicação: o contexto verbal e não verbal do texto, o contexto da enunciação, o contexto social formado pelas relações entre os interlocutores. Alguns autores usam *cotexto* para o contexto linguístico, deixando contexto para os aspectos situacionais” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 154).

Fonte: Adaptado de NAMASTÊ, R. Ubuntu. *Recanto das Letras*, 2014. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/4964560>. Acesso em: 28 maio 2020.

Verifica-se, nos termos em destaque (12), a presença da anáfora direta, uma vez que a expressão nominal *Um antropólogo* é retomada por elipses⁵, marcadas no texto com o símbolo Ø, e o pronome pessoal *ele*. Ou seja, tais elementos constituem anáforas diretas, porque estão *reativando* um elemento prévio (*ativação*) que está explícito e pode ser identificado facilmente no texto. Há, portanto, correferencialidade entre esses elementos.

Para que o texto (12) progrida, tenha continuidade, automaticamente, será necessário retomar o referente introduzido no início (*um antropólogo*), além de introduzir (ativar) novos referentes, que, por sua vez, também serão retomados, por meio de anáforas.

Veja-se outro exemplo, de autoria de Koch e Elias (2018, p. 138):

(13) “**Um atlas da ONU divulgado em Poznan (Polônia)** aponta florestas que, se protegidas, beneficiam tanto o clima global, quanto a preservação de espécies raras. **Ele** mostra a sobreposição de áreas altamente biodiversas e de grande estoque de carbono. [...]”

Conforme verifica-se no texto anterior, o pronome *ele* exerce o papel de substituir e retomar o seu referente já citado no início do texto, ou seja, é um caso de anáfora direta, uma vez que retoma um referente prévio: a expressão (âncora) *Um atlas da ONU divulgado em Poznan (Polônia)*, elemento facilmente identificado no texto.

Observem-se mais alguns exemplos de anáforas diretas, apresentados por Koch (2018b, p. 46-47):

(14) *A jovem* acordou sobressaltada. **Ela** não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.

⁵ Conforme Koch (2018a, p. 21), as elipses são reconhecidas como um dos mecanismos de coesão textual, em que ocorre uma substituição por zero: “omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto. Exemplo: Paulo vai conosco ao leilão? Ø Vai Ø”. Nesse exemplo, os termos referentes ao verbo *Vai* ficam subentendidos pelas informações da sentença anterior: (Ø = Paulo) Vai (Ø = ao leilão).

(15) Acorreram ao local muitos *curiosos*. **Alguns** trepavam nas árvores para enxergar melhor.

Pode-se conferir, em (14) e (15), a retomada dos referentes anteriores, a *jovem e curiosos*, realizada por meio dos pronomes *ela* e *alguns*, os quais se encontram explícitos no texto.

1.2.2 Anáfora indireta

Distintamente da anáfora direta, a anáfora indireta se constitui geralmente por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem correspondência a um antecedente (ou subsequente) evidente no texto, ou seja, realiza-se a ativação de referentes novos, sem que haja correferência a um elemento previsto no texto (KOCH; ELIAS, 2018).

As retomadas ou remissões a um mesmo referente podem se configurar por meio de diferentes elementos linguísticos, os quais, com base em Koch e Elias (2018), apresentam-se a seguir, com os respectivos exemplos, evidenciando a função que cada elemento desempenha na progressão e continuidade do texto:

a) *formas de valor pronominal*: pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.

(16)

Especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) dão uma ajuda para os 5,1 milhões de candidatos que vão fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2019. **Eles** analisaram sete redações que alcançaram a nota máxima, a sonhada nota mil, no exame do ano passado.

Fonte: portal.mec.gov.br

b) *numerais*: cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários.

(17)

Ao contrário do que se costuma supor, o descobrimento do Brasil foi bem documentado e aparece descrito em várias fontes primárias. Essas fontes podem ser divididas em **três grandes grupos**. **O primeiro** deles reúne as cartas escritas por membros da expedição de Cabral, **no segundo** incluem as cartas redigidas pelos banqueiros ou mercadores que financiavam a armação da esquadra. **O terceiro** grupo de documentos originais é constituído pelas crônicas [...]

Fonte: Koch e Elias (2018, p. 138)

c) *certos advérbios locativos*: aqui, lá, ali, etc.

(18)

Dirigimo-nos ansiosos ao local do evento. Ao chegarmos, **lá** estava a tia Rosa, que não víamos há mais de vinte anos. **Ali** mesmo, caímos nos braços dela a chorar de alegria.

Fonte: Koch e Elias (2018, p. 139)

d) *elipses*⁶:

(19)

“Mãe, você viu aquele vídeo que te enviei pelo *WhatsApp*?”

“Sim, Ø vi Ø.”

Fonte: Elaboração da autora

Observa-se pelo exemplo, a omissão dos elementos destacados: “Sim, **eu vi o vídeo que me enviou pelo *WhatsApp***”.

e) *formas nominais reiteradas*: Confere-se, a seguir, a repetição (intencional) da expressão nominal **quero-quero** na crônica de Ruy Castro, exemplo utilizado por Koch e Elias (2018, p. 140):

(20)

Quero-quero no gramado

RIO DE JANEIRO - Neste fim de semana, morreu mais **um quero-quero** nos gramados do Brasil. **Quero-quero** é aquele passarinho que freqüenta os nossos campos de futebol e pode ser visto durante as partidas, perdido entre os jogadores e se arriscando a levar uma bolada. Às vezes, leva mesmo e morre, como aconteceu domingo, em Curitiba, no jogo Coritiba x Palmeiras. **O quero-quero** gosta de viver perigosamente. Imagine um bicho com, no máximo, 35 cm de altura e pesando 300 gramas, em meio a certos beques e volantes como os que abrilhantam hoje os nossos clubes. Alguns desses jogadores têm tão pouca intimidade com a bola que não será surpresa se um deles a confundir com **um quero-quero**. Estou escrevendo quero-quero, mas não existe **o quero-quero** individual. Estão sempre em bando, geralmente de meia dúzia, e não se sabe muito bem o que eles vêm nos campos de futebol. O gramado, pelo menos, não parece um lugar seguro para a fêmea botar seus ovos -não enquanto o Obina estiver exercendo a profissão. Até há pouco, eu só via os bandos de **quero-queros** nos campinhos do interior nos jogos do Campeonato Paulista. Agora passei a ver **quero-queros** em toda parte, até mesmo no último

⁶ Conforme Koch (2018a), a elipse consiste em uma substituição por zero, ou seja, faz-se a omissão de um item lexical, de uma oração, de um sintagma ou de todo um enunciado, os quais podem ser recuperáveis facilmente pelo contexto.

estádio em que esperava encontrá-los: o Maracanã. E, como em todos os estádios, os quero-queros do Maracanã têm predileção por aquela área do gramado perto da bandeirinha do córner. Estou vendo a hora em que um zagueiro dará um carrinho num quero-quero junto à linha de fundo. Ou, ao bater um escanteio, o atacante mandará **o quero-quero** para dentro da área pensando que é a bola. Ou, num lançamento pelo alto para a zona do agrião, um goleiro mais afoito defenderá de soco mandando **o quero-quero** para longe, enquanto a bola penetra placidamente em seu gol.

Fonte: Castro, Ruy Quero-quero no gramado. *Folha de S Paulo*, 14 maio 2008, *apud* Koch e Elias (2018, p. 140).

f) *formas nominais* sinônimas ou quase sinônimas:

(21)

POEMA CÉLEBRE DE JOÃO CABRAL TEM VERSÃO EM DESENHO ANIMADO

O mais célebre poema de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*, ganhou versão em **desenho animado**. A saga do retirante Severino, “aquele da Maria do Zacarias, lá da serra do Costela, limites da Paraíba”, foi ilustrada pelo cartunista pernambucano Michel Falcão. **A animação**, também transformada em quadrinhos, entra na grade de programação da TV Escola nesta segunda-feira, 4. [...]

Fonte: MEC, ABRIL, 2011

g) *formas nominais hiperonímicas*:

(22)

ANTA

Muitos creem que o **nome** é nativo do Brasil. Mas o **animal**, um dos mais vinculados à **fauna** brasileira (apesar de parentes na Malásia), recebeu denominação de outro **bicho**, africano: o termo autóctone é tapir; menos usado. [...]

Fonte: M. E. Viaro. 2010, p. 24. In: SOUSA; MACHADO, 2014, p.35.

No verbete anterior, observa-se a cadeia referencial entre os termos em negrito, ou seja, há um contexto semântico entre essas palavras, uma vez que fauna engloba bicho, animal e anta, um exemplo de hiperonímia.

h) *nomes genéricos*:

(23)

"Devemos ensinar explicitamente as crianças a **converter letras em sons**? Sim, claro. Essa é **uma das principais habilidades** que os bons leitores adquirem. Devemos ensinar as crianças a ler textos fáceis com palavras familiares? Sim, claro. É desse modo que elas

desenvolvem fluência e automatismo. Devemos nos concentrar em ensinar **vocabulário e conteúdo**? Sim, claro. É assim que elas desenvolvem o **conhecimento** que sustenta a compreensão. Devemos expor as crianças a **histórias instigantes**? Sim, claro. É assim que elas aprendem sobre **narrativas** e se sentem mais motivadas a ler. Todas as divergências sobre o **ensino de leitura** começam com a alegação de que é preciso fazer uma ou outra dessas coisas no começo da **alfabetização**. Na verdade, temos de fazer tudo isso." (Catherine Snow, Doutora em Psicologia pela McGill University Professora de Educação da Escola de Graduação em Educação de Harvard)

Fonte: portal.mec.gov.br

Conferem-se, no texto anterior (23), retomadas para cada novo referente no decorrer das ideias da autora. As substituições e a progressão se constituem com termos genéricos, para os quais encontra-se sentido por meio do contexto. A cada pergunta e resposta da própria construção da autora, observam-se pares de referentes, os quais estão identificados por cores diferentes. Verifica-se, também, ao final do texto, a retomada de todas as ideias apresentadas, com as expressões “essas coisas” e “tudo isso”⁷.

As anáforas indiretas desempenham papel fundamental nas produções textuais, uma vez que contribuem para a continuidade e a progressão temática do texto. E consoante Sousa e Machado (2014),

explorar as relações de hiperonímia e homonímia presentes nos textos permite ao professor construir com os alunos o entendimento de que, na progressão textual, na continuidade do texto, a substituição lexical desempenha importante papel (SOUSA; MACHADO, 2014, p. 36).

Em suma, para constituir-se a anáfora indireta, é necessário acionar conhecimentos extratextuais; deve-se considerar o contexto, os conhecimentos de mundo, e não apenas os elementos explícitos no texto, ou seja, os “antecedentes não podem ser apontados no texto, mas devem ser inferidos com base em âncoras textuais” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 136).

⁷ “Por ocasião da progressão referencial, é possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal: é a isso que se denomina *encapsulamento*” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 152).

Acrescenta-se, ainda, que “as anáforas indiretas também podem ser constituídas com base em esquemas cognitivos ou modelos mentais” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 137). Por exemplo:

- (24) O jovem de 17 anos ajudava seu pai na produção de silagem, quando *um acidente* aconteceu. Imediatamente, a família acionou o *SAMU* e o rapaz foi levado ao *hospital*.

Fonte: Elaboração da autora

Observa-se, em (24), que a introdução das expressões referenciais *SAMU* e *hospital* encontram-se ancoradas textualmente na expressão *um acidente* e no modelo mental segundo o qual associam-se *acidente* a *SAMU*, *hospital*, pronto socorro, médico, enfermeiros, emergência, ambulância etc.

Outro exemplo de anáfora indireta se dá na sequência do texto “Ubuntu” (25):

- (25) [...] O antropólogo chamou *as crianças* e combinou que quando ele dissesse “já”, *elas* deveriam sair correndo até o cesto e, *quem chegasse primeiro*, ficaria com todos os doces.

Fonte: Adaptado de NAMASTÊ, 2014.

Nesse caso, em (25), verifica-se que a expressão *as crianças* foi acrescentada e passou a ancorar retomadas, tanto diretas (*elas*), quanto indiretas (*quem chegasse primeiro*). É importante observar a diferença entre as duas formas de retomada, ou seja, a retomada indireta aciona, além dos elementos textuais, o conhecimento de mundo dos leitores para que o sentido seja construído.

Marcuschi (2001), alicerçado em Schwarz (2000, p. 49), na busca para uma definição das anáforas indiretas, sugere a seguinte reformulação (acréscimos destacados):

No caso da Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas [e expressões pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (MARCUSCHI, 2001, p. 224).

Em suma, apresentam-se definições produzidas por Matos (2018), as quais podem tornar a exposição anterior mais didática:

Anáfora – ocorre com a propriedade de continuar uma referência, seja de modo direto, seja de modo indireto. Ambos os modos levam a duas ordenações de anáforas:

I. **Anáfora direta (correferencial)**: retoma um mesmo referente, o qual já foi introduzido no discurso. Este processo é responsável por manter os referentes ativos na memória discursiva do interlocutor, tornando possível a evolução destes na condução enunciativa. [...]

III. **Anáfora indireta (não correferencial)**: não retoma um mesmo referente, pois introduz uma entidade ao modo do “novo”, porém remete, indiretamente, ou a outros objetos expressos no contexto, ou a pistas contextuais de qualquer espécie, com as quais se associa para permitir ao coenunciador inferir essa entidade (MATOS, 2018, p. 94-98, grifos nossos).

1.3 REFERENCIAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO

A teoria da referenciação é uma ciência já conhecida e debatida no meio acadêmico. Surge no Brasil a partir das novas concepções advindas da Linguística Textual (LT) em 1980, e, desde então, diversas pesquisas confirmam a contribuição da referenciação nas práticas de ensino. No entanto, verifica-se uma presença ainda sutil no ambiente escolar de educação básica, especialmente nos livros didáticos. Toma-se, como exemplo, um dos estudos de Santos (2013) acerca das práticas de ensino e referenciação em materiais didáticos, que, após analisar a coleção de livros didáticos *Projeto Eco*, constata:

poucas informações e atividades referentes às estratégias de referenciação podem ser encontradas nessa coleção, que ainda não privilegia uma abordagem mais atual no ensino de língua materna, bem como não contempla a referenciação, fenômeno textual-discurso tão importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual na construção do sentido dos diferentes gêneros (SANTOS, 2013, p. 107).

Como é possível verificar na referida pesquisa, dentre outras que serão citadas mais adiante, novas pesquisas se tornam fundamentais, com propostas que subsidiem os professores de língua portuguesa. Diante dessa perspectiva, este estudo se desenvolve com o intuito de apresentar estratégias de ensino que

possibilitem a aplicação da teoria da referenciação nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

Em levantamento realizado nos bancos de teses, dissertações e livros produzidos para divulgação científica sobre o tema em questão, encontram-se exemplos de encaminhamentos metodológicos bem-sucedidos, os quais podem servir de referência na construção do produto final desta pesquisa, isto é, propor uma unidade didática de ensino do substantivo à luz da referenciação.

Dentre os estudos encontrados, destacam-se alguns que podem contribuir com a produção da referida unidade didática, como:

(I) Tese de doutorado intitulada *Transposição didática: uma proposta de ensino da referenciação na produção escrita*, de Damares Souza Silva (2017). Esse trabalho teve como objetivo principal analisar os efeitos de sentido da referenciação nas cartas do leitor produzidas pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, após uma intervenção de ensino acerca do conceito de referenciação. Foram analisadas quinze produções de textos e, como resultado, a autora destaca:

Concluimos que [...] é possível ensinar ao aluno o conceito de referenciação, oferecendo condições de ensino que considerem a heterogeneidade discente, de modo que o estudante possa usar as várias possibilidades de interação potencializadas pelo processo de referenciação, para produzir efeitos de sentido em sua produção escrita (SILVA, 2017, p. 114).

A referida tese apresenta, também, por meio de três anexos, estratégias de ensino com atividades que exploram cada conceito com relação à teoria da referenciação; além de propostas de produção de texto para aplicação dos conceitos abordados.

(II) Artigo *Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura*, de Manuela Colamarco (2014), orientada pela Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos. Tal estudo apresenta resultados de análises de dois gêneros textuais: fábula e conto de terror; e inclui sugestão de atividades que exploram estratégias referenciais utilizadas nesses gêneros específicos, a fim de demonstrar como é possível articular pesquisas recentes em Linguística de Texto ao ensino de aspectos gramaticais e textuais/discursivos.

Com relação aos resultados deste estudo, Colamarco (2014) pontua:

Ainda há muito a discutir em relação a conceitos teóricos relacionados à referenciação, mas é cada vez mais urgente inserir a análise dos processos referenciais no ensino para colaborar na formação do leitor crítico, que pode vir a produzir textos também com mais consciência das potencialidades textuais e discursivas de que pode dispor. Por exemplo, usando estratégias de referenciação que constituam elementos basilares na construção do mistério, característica fundamental dos contos de terror. E, finalmente, é necessário levar até os alunos as descobertas do meio acadêmico por meio de metodologias e materiais a serem desenvolvidos (COLAMARCO, 2014, p. 17).

(III) E-book organizado por Leonor Werneck dos Santos, em 2013, como resultado de trabalhos do ProfLetras/RJ, intitulado *Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos*. Esse material, de acordo com a organizadora,

é composto de oito artigos elaborados como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação “Leitura, referenciação e argumentação em gêneros textuais jornalísticos [...] O objetivo principal desta publicação é divulgar debates teóricos que travamos durante o curso sobre referenciação, argumentação e a aplicação desses temas ao ensino, por meio da análise de alguns livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio, especificamente a partir de textos midiáticos. [...] A análise dos livros abarcou-se em como a referenciação [...] era abordada teoricamente, se havia atividades sobre referenciação com base em textos da mídia, se o Manual do Professor tratava do tema e se havia alguma associação entre os processos referenciais e a argumentação. Ao final de cada artigo, um dos textos midiáticos presentes em uma das coleções foi escolhido para elaboração de novas atividades, incluindo referenciação. [...] Nosso objetivo é mostrar como é possível elaborar atividades mesclando leitura, análise linguística e produção textual, tendo como foco a referenciação (SANTOS, 2013, p. 5-6).

Um dos capítulos da obra que vem ao encontro desta pesquisa é o estudo de Amanda Heiderich Marchon (2013), intitulado “A referenciação e a construção de sentido: um caminho a percorrer”. Nesse trabalho, com base em análises dos livros didáticos, a autora constatou que a referenciação praticamente inexistente nas propostas de atividades de tais materiais. Em análise à seção do livro destinada ao estudo das classes gramaticais, a pesquisadora observa:

Embora, a cada capítulo do estudo gramatical, os autores apresentem uma seção que busca associar o conteúdo à construção de sentido do texto, os exercícios propostos não contemplam, de forma aprofundada, a função referencial das classes de palavras. No estudo do substantivo e do adjetivo, por exemplo, não se faz qualquer menção à função dos sintagmas nominais na criação de

cadeias coesivas, tampouco à possibilidade de esses elementos contribuírem para a criação de objetos de discurso e, conseqüentemente, para a argumentação (MARCHON, 2013, p. 21).

Segundo a autora, a única abordagem sobre referenciação encontrada no livro é com a classe dos pronomes, mas de maneira superficial, pois “não se faz qualquer menção à função dos sintagmas nominais na criação de cadeias coesivas” (MARCHON, 2013, p. 21). Com relação às propostas de atividades, a pesquisadora sugere que os autores poderiam ir além do ensino restritamente metalinguístico, tradicional, em que o substantivo tem papel de nomeador, mas explorar as possibilidades de geração de novas significações, para além do que está expresso no texto, na construção de objetos discursivos, ou seja, ensinar as classes gramaticais com base na teoria da referenciação (MARCHON, 2013).

Ainda sobre o e-book organizado por Santos (2013), de maneira geral, verificam-se análises de livros didáticos e a abordagem da referenciação nas atividades sugeridas e todas comungam o seguinte resultado: as estratégias de referenciação são pouco presentes nas abordagens de ensino dos manuais didáticos analisados.

Ao final do referido livro, há um capítulo com diversas propostas de atividades elaboradas pelos dez autores, com base em notícias de jornal (versão online), as quais se destinam a alunos do Ensino Fundamental e Médio e constituem-se de propostas de leitura, produção e análise linguística, com enfoque nos processos referenciais.

(IV) Capítulo do livro *Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento*, criado no ProfLetras/UFRJ e organizado por Jeane de Cássia Nascimento Santos, José Ricardo de Carvalho e Mariléia Silva dos Reis, em 2017. O capítulo foi escrito por Cristiane Barbalho e Leonor Werneck dos Santos, e tem como título: “Referenciação: uma abordagem crítica em sala de aula”. Nesse estudo, as autoras apresentam reflexões sobre os processos de referenciação, enfatizando os mecanismos anafóricos que revelam julgamentos, valores e opiniões dos enunciadores nas construções textuais. São propostas atividades de análise linguística para as séries finais do Ensino Fundamental com o gênero carta ao leitor, com o propósito de despertar no aluno a capacidade de leitura crítica. Tais atividades foram aplicadas em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

Observa-se, nas abordagens propostas pelas autoras, um trabalho que contribui para uma leitura mais crítica e, conseqüentemente, melhor interpretação, já que levam o aluno a tomar consciência de que as escolhas lexicais dos enunciadores podem revelar seu juízo de valor sobre o que diz, seu posicionamento diante do mundo, sua ideologia. Conforme as pesquisadoras do estudo em questão, as temáticas discutidas na Linguística Textual são abordadas, sem mencionar nomenclaturas e diferenças entre processos referenciais, “mas trabalhando o caráter recategorizador promovido pelas escolhas” linguísticas (BARBALHO; SANTOS, 2017, p. 23).

Como resultado final, após a aplicação da proposta didática, as referidas autoras manifestam satisfação, por meio de relatos de que os alunos demonstraram avanço gradativo, com relação à leitura, mediante um olhar mais crítico e também compreenderam que não há sinônimos perfeitos, nem discursos isentos de ideologia, pois as escolhas no processo de comunicação revelam o modo com que cada sujeito pode ver o mundo.

O referido estudo contribui, portanto, para comprovar

que é possível sim trazer para a sala de aula no ensino fundamental os avanços alcançados em LT sobre referenciação, a fim de levar o aluno a perceber as estratégias argumentativas nas escolhas realizadas pelos enunciadores e sujeitos envolvidos no processo de comunicação, em que os elementos referenciais não nomeiam o mundo, mas a forma como o vemos e o julgamos. Ao propor esse tipo de ensino, damos às aulas de Língua Portuguesa uma aplicabilidade para além de sala de aula, contribuindo para a formação de alunos mais críticos e conscientes no manuseio da sua língua materna (BARBALHO; SANTOS, 2017, p. 36).

(V) Tese de doutorado *Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo*. Esse trabalho é de autoria de Manuela Colamarco Pereira Gomes, que foi orientada pela Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, no ano de 2014. Esse estudo apresenta importantes reflexões acerca dos efeitos de sentido que cada elemento linguístico contém em um texto. As discussões apresentadas pela autora traçam um paralelo entre as expressões nominais utilizadas pelas fábulas de Esopo e as de Monteiro Lobato, estabelecendo comparação e revelando as sutis diferenças de significados de termos, aparentemente neutros no discurso das fábulas dos referidos autores. Encontra-se, nessa tese, um trabalho com as pistas textuais e seu papel na construção dos sentidos. A pesquisadora relata que,

nas fábulas de Esopo, há um efeito de sentido de neutralidade; já nas de Monteiro Lobato, acontece o contrário. Colamarco (2014, p. 159) pontua que “as pistas textuais são mais recorrentes nas fábulas nacionais e também avaliam o referente de forma mais direta e enfática”.

Por fim, com essa investigação, é possível confirmar que

a discussão sobre referenciação pode contribuir para a formação de alunos-cidadãos-leitores críticos, que, por dominarem os mecanismos de que se compõe o discurso, terão autonomia para ler o mundo e para posicionar-se diante dele (COLAMARCO, 2014, p. 160).

(VI) Texto intitulado *O fenômeno da referenciação por meio de “movimentos” funcionais: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de compreensão*, de José Alves Ferreira Neto e Valdinar Custódio Filho. Esse artigo apresenta análise de uma proposta de atividade de compreensão textual, em que se focaliza o desenvolvimento das estratégias de referenciação, por meio dos “movimentos” funcionais. Tal trabalho, aplicado em uma turma de 9º ano, com atividades de compreensão textual, conforme apontam os autores, proporcionou auxílio aos discentes na construção dos sentidos dos textos, uma vez que “as questões possibilitaram que os discentes compreendessem como a construção dos ‘movimentos’ funcionais faz os objetos de discurso progredirem no decurso da compreensão textual” (NETO; FILHO, 2019, p.107).

Em face do exposto, é possível construir uma unidade didática, respaldada teoricamente por pesquisadores da referenciação, que atenda ao propósito de subsidiar os professores nas aulas de língua portuguesa e contribuir para a formação de alunos com mais criticidade e competência linguística; e, concomitantemente, difundir essa teoria *crucial* (MARCUSCHI, 2008) na produção e compreensão dos textos, porém, ainda pouco presente na educação básica.

2 O LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR PARA O 6º ANO

Neste capítulo, são expostas reflexões acerca do livro didático (doravante LD). Embora muito já se tenha avançado, a discussão sobre esse material didático faz-se ainda relevante, visto que o LD está presente no ensino, em muitos casos, como o único material ao alcance do professor de escola básica.

Inicialmente, busca-se conceituar o LD por meio de algumas considerações de estudiosos do assunto. Em uma palestra transmitida pela internet, no canal do Youtube, Ernani Terra (2020) caracteriza o LD como:

aquele que foi escrito, editado, comprado para ser utilizado em situações escolares; deve estabelecer uma via de comunicação entre as correntes linguísticas e pedagógicas que norteiam os enfoques atuais do ensino de língua e a prática cotidiana da sala de aula; continua sendo o principal instrumento utilizado pelo professor em sua atividade docente; o modo como a instrumentalização é feita revela a concepção que o autor tem do professor; é um material escolar: giz, apagador, mapa, computador (TERRA, 2020).

Geraldi (1987, p. 5) acredita que “todo livro presta-se a ser utilizado para fins didáticos [...] Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático”.

Segundo Lajolo (1996):

Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter – e efetivamente têm – papel importante na escola. Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática (LAJOLO, 1996, p. 5).

Coracini e Cavallari (2016, p. 13) entendem por LD um material didático que tem por “objetivo ensinar um dado conteúdo”. No entanto, segundo as autoras, há também que se considerar a visão de que o LD pode funcionar “como um portador de verdades absolutas que devem ser praticadas e ratificadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 13).

Verifica-se, portanto, por meio das concepções supracitadas, a impossibilidade de dissociação entre o LD, ensino e aprendizagem; ou seja, para ser

considerado didático, o material deve ter como função o ensinar e o aprender. Ao avançarem as reflexões neste trabalho, poder-se-á verificar mais claramente acerca desses conceitos atribuídos ao LD.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Como parte das reflexões, considera-se importante apresentar uma breve revisão histórica sobre o LD e seu surgimento no Brasil. Em linhas gerais, de acordo com Tambara (2002), a origem do LD se deu nos idos dos anos 1808, com a vinda da corte portuguesa para o no Rio de Janeiro, a qual promoveu a construção de uma estrutura de produção gráfica, chamada “imprensa régia”, cujo objetivo era divulgar atos governamentais. Nesse período, o Estado inicia um controle dos sistemas de ensino no Brasil e mecanismos burocráticos são estruturados para determinar as diversas competências com relação ao ensino. Leis foram criadas e recriadas pelos governantes com um único objetivo: manter o controle ideológico da população. Nesse contexto, os materiais didáticos eram constituídos sob rigorosa inspeção e vigilância do Estado.

A partir do século XIX, foram criadas as “cartilhas” com caráter doutrinário, com valores cristãos, cuja principal premissa era: formação moral e cívica dos alunos. Um dos exemplos é a cartilha *Catecismo de Doutrina Cristã*, criada por Cônego Fernandes Pinheiro, com seu Catecismo de Doutrina Cristã, um dos materiais de mais aceitação nas escolas de primeiras letras do Brasil, segundo Tambara (2002).

Diante do exposto, verifica-se que a trajetória do LD se inicia sob um viés ideológico e, no decorrer do caminho, torna-se, ademais, uma fonte de renda muito cobiçada por autores e editoras de textos escolares, os quais viam o poder público como seus principais “clientes”, já que, se aprovada pela “Comissão de Instrução da Província”, sua obra teria muitas reproduções e, conseqüentemente, lucro garantido. Nessa “oportunidade”, a mão do estrangeiro também se fez atuante, isto é, editoras francesas, como a Garnier e Villeneuve, “encerraram suas atividades no Brasil e voltaram à França verdadeiramente ‘entesourados’” (TAMBARA, 2002, p. 30).

Ernani Terra (2020), em uma transmissão no canal do Youtube, intitulada “O livro didático e o ensino de português”, explica que o primeiro LD genuinamente brasileiro é *Antologia Nacional*, com 1ª edição em 1895, constituído de textos em

prosa. Esse material didático foi referência, pois era utilizado pelo Colégio Pedro II⁸, o que representava uma espécie de selo de qualidade.

De acordo com Freitag (1997), em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pela qual se estabelece uma política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação de tais obras. “Esta comissão tinha muito mais a função de um controle que propriamente uma função didática” (FREITAG et al., 1997, p.13)

A partir da década de 1970, o LD começa a apresentar preocupação com o ensinar; surge, então, outro LD importante, intitulado *Estudo dirigido de português*, cujo autor era professor, tanto de Ensino Fundamental quanto Superior; esse fator resultou em importantes mudanças na produção do LD, pois, a partir daí, o conteúdo do LD passa a ter, além de coletânea de textos, uma preocupação com as metodologias de ensino, apresentando, também, estratégias didáticas, com orientações e encaminhamentos metodológicos em um manual do professor, por exemplo.

Para Soares (2001), a criação do material didático *Estudo dirigido de português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, é um marco importante no ensino, porque concretiza uma nova proposta de LD, a qual, além da seleção de textos, metodologias de ensino, didatização da leitura, passa a considerar, também, orientações para a ação do professor.

De acordo com os estudos de Fernandes, Coracini e Cavallari (2016), elucidase o papel do LD como instrumento ideológico, detentor da verdade; um instrumento de poder da instituição escolar. Fernandes (2016) afirma que:

a trajetória do LD no Brasil foi marcada por políticas públicas de controle e distribuição dos livros que visavam regular seu modo de produção e de circulação. Esse controle estatal justificou-se inicialmente pela ausência de atualização dos manuais didáticos [...] que apresentavam erros de ordem conceptual e até mesmo conteúdo preconceituoso [...] A educação é vista como um campo de ação estratégica onde o Estado pode atuar de modo massivo na manipulação do povo [...] impor seu *assujeitamento ideológico* sob a aparência de uma “ação neutra” (FERNANDES, 2016, p. 204-205).

⁸ Criado para ser referência de ensino no Brasil, o Colégio Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária. Sua longa tradição se confunde com a própria história do país. O Colégio foi protagonista da educação nacional, do Império à República, por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira.

Por fim, para encerrar essa breve trajetória do LD no Brasil, a afirmação de Terra (2020) favorece reflexão: “no LD do séc. XVIII tem o DNA do LD do séc. XXI”. São pertinentes algumas afirmações/questões: (I) Havia (ou ainda há?) uma grande disputa pelo mercado editorial do livro didático; (II) O Estado determinava (ou ainda determina?) um sistema de ensino para promover um processo de homogeneização, cujo objetivo era consolidar a ordem moral vigente; (III) O professor e o aluno, principais “consumidores” do LD, não eram (ou ainda não são?) considerados na elaboração desse material.

Especificamente sobre o LD de língua portuguesa, verificam-se as mesmas transformações anteriormente mencionadas. Estas sofrem outras alterações ao longo dos anos, como reflexo das transformações ocorridas na educação, em decorrência de mudanças nas concepções de ensino, por exemplo. Inicialmente, havia um ensino centrado na aquisição do código e da gramática, foco na língua como estrutura, um ensino estruturalista, cujo objetivo principal era ensinar a gramática do bem falar e bem escrever; conseqüentemente, focava-se apenas na norma culta (certo e errado), com um método “catequético” de memorização das informações, atividades superficiais e mecânicas.

Uma pesquisa realizada por Bezerra (2003) confirma as informações anteriores, ao analisar o processo de seleção dos textos principais e complementares que compõem os LD de língua portuguesa. A autora constata que, até 1960, só eram selecionados os textos literários, os quais serviam de modelo para os alunos aprenderem a ler e escrever “bem”. A partir de 1970, os LD começaram a admitir textos jornalísticos e histórias em quadrinhos cujos temas eram menos convencionais. Segundo a pesquisadora, tal atitude decorre da mudança de concepção de texto por parte dos autores de LD.

A partir de 1998, os PCN apresentam uma nova concepção: uma visão sociointeracionista de língua e conseqüentemente de ensino. Essa mudança de concepção obriga os LD a se adaptarem. Nesse novo formato de ensino: a língua em uso passa a ser considerada; o sujeito é visto como agente, que interage com o objeto de ensino; a variação linguística também se torna um aspecto importante; o texto deixa de ser pretexto para estudar a gramática (pelo menos em teoria). O foco nos aspectos funcionais da língua faz com que se trabalhe com gêneros textuais, os quais se dão na língua em funcionamento na ação social de escrita e de fala, ou

seja, a partir dos PCN, o foco do ensino de língua portuguesa no LD passa a ser não somente a norma padrão, mas também a norma não padrão da língua.

A BNCC (2017) apresenta avanço em relação ao documento anterior (PCN), com informações acrescentadas que visam a atender às demandas sociais mais contemporâneas. Por exemplo, quanto ao trabalho com as práticas de linguagem, o documento elucida:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

De acordo com Lajolo (2020), em participação no evento, *online*, da Abralín - Associação Brasileira de Linguística⁹, intitulado “Literatura linguística e ensino”, os LD continuam muito engessados na tradição: “eles têm de pôr tanta coisa que acabam ficando na superfície [...] são pesados, bastante especializados, tentam dar conta de uma multiplicidade de abordagens possíveis para a linguagem” (LAJOLO, 2020).

Lajolo (2020) sugere alternativas, estratégias de ensino paralelas ao LD, e justifica que o professor tem toda a capacidade de selecionar textos, bem como criar atividades mais contemporâneas e contextualizadas, que correspondam à realidade em que atua. Segundo a autora, “a escola precisa tornar o aluno sensível, esperto para lidar com a linguagem tanto a que ele ouve, quanto a que ele lê, produz e fala” (LAJOLO, 2020). Evidencia-se, portanto, que focar o ensino apenas no que se propõe no LD pode resultar em um trabalho que fica na superficialidade.

Marcuschi (2008) identifica inadequações nas metodologias de ensino do LD de língua portuguesa que podem contribuir para o insucesso do ensino, especificamente no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais. Sua pesquisa demonstrou limitações nas atividades de compreensão e interpretação de textos, as quais propõem questões que não oferecem subsídios no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, ou seja, há predomínio de questões objetivas

⁹ O evento aconteceu durante o período de 4 de maio de 2020 a 31 de julho de 2020. Contou com uma agenda diária de conferências e mesas-redondas com renomados autores do cenário nacional e internacional da Linguística. O conteúdo transmitido online está disponível no endereço: <https://www.abralin.org/site/evento/abralin-ao-vivo>.

que não estimulam as inferências, habilidades de interação que instigam o aluno a encontrar informações implícitas no texto. De acordo com Marcuschi (2008), vários estudos atuais evidenciam que, embora muito se discuta acerca do ensino de leitura, atividades superficiais ainda estão muito presentes no livro didático de língua portuguesa.

No LD analisado, verificam-se visões contemporâneas de ensino e de concepção de língua, porém as concepções tradicionais ainda permanecem, principalmente em conteúdos relacionados à análise linguística. Concorda-se com a afirmação de Dionísio (2002, p. 88): “na parceria livro didático-professor, parece que ambos ainda estão acertando o passo na travessia entre as teorias linguísticas e o ensino de língua materna”.

Considerando o processo histórico pelo qual passou o LD, mudanças importantes ocorreram, o material evoluiu; porém, o que ainda ficou? Ainda não há a devida correlação entre teoria e prática; ainda parece haver estratégia de marketing e não uma orientação metodológica (sugestões de obras e fontes extra para o professor); inspeção e carimbo na capa do livro com expressões “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCNs” (alguma semelhança com o selo de qualidade?), os quais, segundo Dionísio (2002), não asseguram, a tal obra, coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas.

A nossa experiência de docência sugere que o LD é praticamente o único suporte de leitura para o aluno e de ensino para o professor, na maioria das escolas do país, principalmente de periferia. Logo, a responsabilidade de oferecer subsídios de ensino-aprendizagem de boa qualidade torna-se essencial. Nessa perspectiva, existe o PNLD¹⁰, cuja função é aprovar/desaprovar as obras para esse fim. No entanto, pelos estudos de Santos e Colamarco (2014), com relação ao ensino de mecanismos linguísticos, os LD brasileiros deixam a desejar, com abordagens de ensino superficiais, o que justifica a necessidade de formação continuada: carga horária para o professor pesquisar e poder refletir sobre diagnósticos e contribuir com um ensino de língua portuguesa mais aprofundado. Portanto, conforme Santos e Colamarco (2014), torna-se

¹⁰ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Ministério da Educação - Ministério da Educação – mec.gov.br).

extremamente pertinente a formulação de atividades que tratem a referenciação numa perspectiva sociocognitiva e interacionista para o ensino fundamental, a fim de ajudar na construção de alunos/leitores mais críticos e conscientes de suas escolhas linguísticas e o caráter argumentativo delas (SANTOS; COLAMARCO, 2014, p. 48).

É importante que o aluno tome consciência de como e quais elementos linguísticos utilizar em seus discursos, e com que intenção fazer determinadas escolhas lexicais, processo que se aprende pelo viés da teoria da referenciação.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA *TECENDO LINGUAGENS*

A realização desta pesquisa iniciou-se a partir da investigação do livro *Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 6º ano Ensino Fundamental – Manual do professor*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Esse livro foi definido como novo manual didático de língua portuguesa do Estado do Paraná e adotado para utilização nas escolas públicas estaduais, para os anos letivos de 2020 a 2023.

2.2.1 Sobre o livro em análise

O referido livro didático faz parte de uma coleção composta de quatro livros destinados ao ensino de língua portuguesa do Ensino Fundamental, de 6º a 9º ano. Ele integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foi publicado pela editora IBEP, no ano de 2018.

Oliveira e Araújo (2018) explicam, na carta de apresentação do material, que o livro tem por finalidade oferecer subsídios ao professor no seu trabalho em sala de aula e ajudá-lo a aprimorar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre conceitos importantes que embasam as propostas de ensino-aprendizagem apresentadas na coleção.

As produtoras desse material sugerem espaço para possíveis críticas e reformulações, visto que a obra é caracterizada por elas como aberta e flexível, em contínua construção, como um convite à reflexão e recriação, além de constituir um

ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo entre autores, professor e alunos.

No que se refere às características da obra anteriormente citadas, é possível adiantar que as propostas de ensino, tanto as do livro didático em questão quanto as desta pesquisa, apresentam semelhanças, já que este trabalho se constitui, também, de reflexões e contribuição na reconstrução de propostas pedagógicas, especificamente sobre o ensino do substantivo. Assim, o objetivo desta análise é verificar a obra e acrescentar propostas de ensino em caráter complementar, o que posteriormente, em seção específica, será mais bem explicitado.

Sob a perspectiva de discutir análise linguística, avaliaram-se, no interior do livro escolhido, as unidades que pudessem indicar um trabalho efetivo com o substantivo. Primeiramente, foi analisada a linha teórica das autoras em capítulo direcionado aos professores, intitulado “Manual do Professor”, que compõe o material, em páginas complementares deste. Nesse capítulo, verifica-se que as autoras garantem, nas propostas didáticas presentes em seu livro, um compromisso efetivo com as orientações da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Dessa forma, a BNCC é referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do aluno e das orientações para o professor propostas no Manual geral desta coleção (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII).

Nesse capítulo, portanto, as autoras apresentam uma relação entre a organização da coleção e a BNCC, o que se evidencia já no índice, pelos títulos: “A BNCC e o plano de estudos por competências”; “As habilidades e o plano da obra”; “Os eixos do ensino de Língua Portuguesa e a integração entre eles”. Em cada um dos subitens, há referência à BNCC. Por exemplo, na seção sobre as habilidades, Oliveira e Araújo (2018) apresentam um quadro com a estrutura dessas habilidades, anunciadas em códigos alfanuméricos, de maneira a esclarecer ao professor o que

representa cada uma das habilidades e como elas se organizam de acordo com a BNCC. Tais códigos estão presentes em toda a obra, de acordo com cada um dos conteúdos e propostas de atividades, visando a facilitar o trabalho do professor quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas em cada situação.

Acrescentam-se, aqui, algumas considerações pertinentes acerca das competências e habilidades com base no documento referido. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 147), no que tange a habilidades em geral, “trata-se de possibilitar vivências significativas”, articulando todas as áreas do currículo com os interesses e escolhas pessoais dos estudantes. Isto é, desenvolver ações e projetos culturais, visando a fomentar o protagonismo juvenil de maneira contextualizada. Por exemplo, o domínio de gêneros de circulação social, como debates, notícia, propaganda etc., a fim de que o estudante possa reconhecer a função social de tais gêneros presentes em seu contexto, além de elementos linguísticos e as demais semioses envolvidas na tessitura desses textos.

O documento apresenta as habilidades em subdivisões organizadas e identificadas de acordo com códigos alfanuméricos especificando e direcionando o professor de acordo com os conteúdos, dentro de cada “campo de atuação”¹¹ da linguagem, o que se almeja desenvolver como habilidade. Confere-se o exemplo a seguir, situado no campo da leitura:

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos (BRASIL, 2017, p. 151).

O código utilizado traduz-se da seguinte maneira:

EF: Ensino Fundamental.

69: Descritor de habilidades destinado às turmas do 6º ao 9º ano.

LP: Disciplina de Língua Portuguesa.

31: Posição da habilidade na lista do ano; numeração.

¹¹ Oralidade; análise linguística/semiótica; leitura; produção de textos (BRASIL, 2017).

Para Oliveira e Araújo (2018, p. X), “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. Conforme já mencionado, essas habilidades são descritas, no livro, em forma de código, cuja composição é assim exemplificada: EF69LP01, em que: EF: Etapa de ensino, Ensino Fundamental; 69: ano a que se refere a habilidade; LP: componente curricular de Língua Portuguesa; 01: posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos.

Ao lado de cada atividade proposta no livro, há um código como o anterior, de acordo com sua especificidade de aplicação: a etapa de ensino EF; o(s) ano(s) referente(s) àquela habilidade: 69 (6º a 9º); o componente curricular Língua Portuguesa LP; e a posição da referida habilidade entre as demais na numeração do ano ou bloco 01. A título de ilustração, pode-se conferir a figura a seguir, cujas orientações de atividades referem-se ao conteúdo tema desta pesquisa.

Figura 1 – Reprodução de parte de orientação metodológica do livro didático em análise

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Habilidades
(EF06LP04) e (EF67LP35)

Se considerar adequado, realize as atividades da seção com os alunos, lendo os boxes explicativos em seguida.

Atividade

1. Ao fazer a correção da atividade, pergunte aos alunos se eles já conheciam o conceito de substantivo. Pergunte também se conhecem a classificação dos substantivos, enfatizando que ela é importante para analisarmos a função dessa classe gramatical no estudo do texto.

EF= Ensino Fundamental
06= 6º ano
67 = 6º e 7º ano
LP = Língua Portuguesa
04 = posição na numeração sequencial das habilidades
35 = posição na numeração sequencial das habilidades

Fonte: Oliveira e Araújo (2018)

O livro do professor contém uma reprodução da listagem das habilidades e das competências gerais específicas de linguagem e de língua portuguesa de acordo com a BNCC, com o intuito de, conforme as produtoras, instruir e facilitar o

uso do material e direcionar o trabalho do professor em salas de aula, cumprindo com as novas orientações da BNCC. Ressalta-se que o objetivo da coleção, segundo as autoras, consiste em colaborar com a educação integral dos alunos de forma a permitir a mobilização das competências para a participação plena na sociedade, ou seja, ajudar os alunos a “olhar a realidade e agir de forma cidadã” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. IX).

Como propósito geral da coleção, as autoras apresentam uma intenção de trabalho pedagógico menos burocrático, mais humanizado, alegre e comprometido com os interesses e as necessidades, tanto de professores como de alunos. Além disso, destacam-se as palavras das autoras, que, em trecho específico sobre a utilização desse livro didático, afirmam que o material constitui “[...] *um dos* suportes para a prática pedagógica” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII, grifo nosso).

Porém, ressalta-se que o professor de escola pública, a quem é destinada a coleção, em grande maioria, tem o livro didático como *único* apoio pedagógico, não como *um dos* suportes, conforme sugerem as autoras. Souza (1999, p. 94), por exemplo, pontua que “o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores”. Isso também ocorre com boa parte dos alunos, que tem apenas esse material como fonte e acesso ao conhecimento.

No que se refere ao trabalho com os conhecimentos linguísticos do livro em análise, as autoras, pautadas na BNCC, afirmam que os conhecimentos linguísticos e gramaticais estão a serviço da oralidade, da leitura e da escrita, e que, portanto, esse aprendizado deverá ocorrer de modo contextualizado, a partir dos textos selecionados para isso. As autoras afirmam, também:

a análise linguística permite aos alunos mobilizar conhecimentos para analisar não somente os aspectos visíveis (ortografia, uso da norma-padrão, paragrafação, concordância), mas, também aspectos mais complexos, ligados ao gênero produzido como escolhas e tipo de registros adequados a cada situação de comunicação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIII).

Para as autoras, o trabalho com a gramática não é espontâneo; por isso, cabe ao professor oportunizar reflexões sistematizadas e direcionar atividades, por meio de gêneros que estimulem o interesse dos alunos. Estes precisam dominar os

conhecimentos acerca do funcionamento da língua para desenvolver o raciocínio e compreender como a língua se estrutura e, assim, manejar consciente e intencionalmente a língua em suas produções. Para tanto, é proposto, no material analisado, um trabalho cujas atividades permitem ao aluno construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo geralmente de um texto; ou seja, a proposta consiste essencialmente na reflexão sobre o uso da língua. Oliveira e Araújo (2018) ressaltam que o aluno já possui um conhecimento prévio da chamada “gramática natural”, que deve ser considerada, já que faz mais sentido para ele; e, como estratégia, o professor deve utilizar, além de gêneros presentes na realidade dos alunos, os próprios textos deles para trabalhar a reflexão e reelaboração desses textos.

Quanto ao trabalho com a nomenclatura da gramática tradicional, as autoras apontam que, ao utilizar essa abordagem, deve-se ter consciência de que sua função é facilitar a tematização dos conceitos mais complexos de análise linguística, para melhor compreender os fenômenos estudados. Em outras palavras, para as autoras:

O uso da nomenclatura da gramática tradicional e a abordagem dos conceitos dessa área de conhecimento (atividade chamada metalinguística) estão estreitamente relacionados aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma abordagem funcional da gramática, que analisa o emprego da língua em situação de produção (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIII).

Em análise de uma seção intitulada “Pressupostos teórico-metodológicos”, verifica-se que as autoras apresentam as quatro bases nas quais a coleção está assentada: pensar, sentir, trocar e fazer de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso. De maneira geral, no quesito prática pedagógica, as autoras buscaram suporte teórico nos estudos de Lev Vigotski (1896-1934), nos quais o pressuposto fundamental é o de que “o ser humano torna-se um ser humano pela interação social. A cultura molda o seu funcionamento psicológico” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXVIII). Além de Vigotski, as produtoras desse material também se pautaram em Mikhail Bakhtin (1895-1975), especificamente com relação ao entendimento de que o indivíduo traz suas situações reais de vida para a sala de aula, e isso deve ser considerado no planejamento do processo ensino-aprendizagem, isto é, “a realidade e a qualidade da interação do aluno com essa

mesma realidade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIX) apontará caminhos ao professor para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Como referencial teórico, as autoras utilizaram uma variedade de estudos, cujos autores são renomes em cada área de pesquisa da língua portuguesa. Entre eles, destacam-se: Bagno (2007); Bakhtin (2003); Bechara (1991); Bortoni-Ricardo (2004); Castilho (2000); Cunha (1978); Dutra (2003); Elias (2011); Fávero (1991); Geraldi (1987; 1996); Ilari (1992); Koch (1988; 1989); Marcuschi (1986; 2004); Perini (2005); Rojo (2015); Travaglia (1991; 2013); Vigotski (1896; 1934).

Diante do exposto, é possível adiantar a verificação de uma afinidade no que se refere ao embasamento teórico das produtoras do material em análise e o desta pesquisa, o que será evidenciado mais adiante.

As autoras também disponibilizaram, ao professor e ao aluno, um Manual digital (CD anexo no livro), que apresenta os trabalhos bimestrais, com os objetivos de conhecimento e as habilidades relacionadas às práticas didático-pedagógicas, aponta sugestões de atividades, indica fontes de pesquisa, orienta para a gestão do tempo em sala de aula, propõe acompanhamento das aprendizagens e indica habilidades necessárias para dar continuidade aos estudos.

No final do livro, após todas as unidades de estudos, há um “Apêndice”, da página 256 até a 286, que apresenta complementos com lista de exemplos dos conteúdos gramaticais abordados no livro, subdivididos e enumerados em doze itens: substantivo; artigo; crase; adjetivo; pronome; verbo; numeral; interjeição; acentuação gráfica; pontuação; concordância nominal; concordância verbal e afixos (prefixos e sufixos). Por exemplo, sobre o substantivo, há uma listagem de exemplos de cada uma das classificações. Supõe-se que os alunos poderão consultar e esclarecer suas dúvidas com um maior número de exemplos de cada caso.

No entanto, não foi possível verificar, no Manual do Professor, a presença de estratégias metodológicas com base na teoria da referenciação, o que se propõe neste trabalho.

2.2.2 O ensino do substantivo no livro didático em análise

Com relação ao capítulo específico voltado ao ensino da classe gramatical substantivo, no livro didático analisado, buscou-se verificar a articulação entre teoria e prática e como o ensino do substantivo é proposto. Avaliou-se o conteúdo geral do

livro e decidiu-se que o enfoque desta pesquisa ocorrerá no capítulo 1 do livro didático, já que nele apresenta-se o conteúdo específico da classe substantivo.

Cada capítulo do livro subdivide-se em seções que buscam contemplar os eixos de ensino e campos de atuação da língua portuguesa, de acordo com os gêneros textuais e outros conteúdos abordados no capítulo. No primeiro capítulo, cujo conteúdo é enfoque deste estudo, as seções se apresentam da seguinte maneira:

I - Para começo de conversa: propõe primeiramente uma discussão prévia (em duplas ou pequenos grupos) sobre questões relacionadas à identidade, tema do capítulo, que contribuem para a socialização, ou seja, para que o aluno conheça o outro e, também, a si mesmo. Em seguida, propõe a leitura e exploração de uma história em quadrinhos do Menino Maluquinho, na qual ele se observa no espelho com dúvidas sobre seu visual. São propostas, a partir do texto, algumas questões, cujas respostas são predominantemente pessoais, que levam o aluno a perceber o uso e efeitos de sentido das linguagens verbal e não verbal (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

II – Prática de leitura: apresentam-se dois textos, organizados da seguinte maneira: “Texto 1 – Tela”: apresenta-se uma imagem da obra de arte com a legenda “Velázquez, 2000 (1976), de Rodrigo Cunha. Acrílica sobre tela, 202 cm X 143 cm”. Essa obra retrata uma situação semelhante à do texto da seção I, isto é, um homem observando-se atentamente no espelho enquanto pinta seu autorretrato. São propostas atividades de oralidade e escrita sobre os textos, sobre a relação entre as linguagens, e apresentam-se conceitos básicos de texto verbal, visual e multissemiótico. Além disso, há proposta para que os alunos troquem ideias entre si, colocando-se no lugar das personagens dos textos trabalhados, a fim de que os alunos exponham os comportamentos ou impressões que têm de si mesmos. Sugere-se ao professor que aproveite o momento para reforçar valores éticos, como respeito e empatia. Em seguida, há o título: “Texto 2 – Romance (fragmento)”, em que consta o texto “O menino no espelho”, de Fernando Sabino. A partir desse texto, propõem-se 11 questões de compreensão e interpretação, e apresenta-se um *box* com uma pequena biografia do autor do texto (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Na sequência, o livro apresenta uma seção intitulada “Reflexão sobre o uso da língua”, em que o nome “Substantivo” se apresenta já de início, como subtítulo das atividades. Para melhor análise, segue a atividade transcrita do livro:

Quadro 1 – Transcrição de atividades do livro didático

1. Leia o trecho a seguir, extraído do texto “O menino no espelho”.

Levantava a perna, e ele levantava também, ao mesmo tempo. Abria os braços, e ele fazia o mesmo. Coçava a orelha, e ele também.

Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita; enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda. (SABINO, 2004).

- a) Que partes do corpo do menino são citadas nesses parágrafos?

Sugestão de resposta: Perna, braços e orelha.

- b) Essas palavras que você encontrou dão nome a algo que existe no mundo real, por isso, podemos afirmar que são **substantivos**. Releia o texto e localize outros substantivos que nomeiam partes do corpo do menino.

Sugestão de resposta: Mão, palma, rosto, espinha, pele, dedos, olhos, costas, cabelos e dentes.

- c) Por que esses substantivos que nomeiam partes do corpo do menino são importantes para a construção do sentido do texto? Sugestão de resposta: O narrador observa-se no espelho e descreve os movimentos de seu corpo e como este reage enquanto ele se observa, utilizando substantivos para detalhar essa descrição.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 20-21)

Observa-se, conforme exposto, que, previamente às atividades com o substantivo, apresentou-se um trabalho sobre o texto “O menino no espelho”, o qual serviu também como preparação para a construção do conceito da referida classe de palavras. É possível verificar, diante disso, que Oliveira e Araújo (2018) apresentam uma conceituação construída a partir de um texto, o que atende à BNCC, cuja proposta

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em

atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 68).

No entanto, com base nas atividades de análise linguística propostas, nota-se que as afirmações teóricas das autoras quanto à abordagem dos conceitos gramaticais (metalinguagem) parecem destoar da prática, visto que o termo “substantivo”, conforme a nomenclatura tradicional, é colocado em evidência. Isso pode sugerir que a designação vem em primeiro lugar, para depois encaminhar-se a reflexão e a construção do conceito.

No material de apoio ao professor, verifica-se também uma diferença em relação aos demais eixos de trabalho (práticas de linguagem, segundo a BNCC) no ensino de língua portuguesa: as orientações metodológicas disponibilizadas para o professor são muito reduzidas nas atividades de prática de análise linguística/semiótica¹²; já nas outras práticas, há um gama de ideias e comentários para auxiliar a atuação do professor. Por exemplo, na página específica da classificação do substantivo em comum ou próprio, o professor conta com a seguinte orientação: “Recapitule a diferenciação entre os substantivos próprios e comuns por meio de exemplos de palavras da realidade local” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21). Já para auxiliar o professor com o trabalho de leitura, por exemplo, as autoras disponibilizam um número maior de orientações. Compare-se a seguir:

¹² Designação utilizada pela BNCC para referir-se a uma das práticas de linguagem: “Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. Por essa razão, em cada campo é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção, [...] para que a análise não se limite aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, mas seja relacionada a situações de uso” (BRASIL, 2017, p. 79-80).

Figura 2 – Orientações metodológicas para o trabalho com a leitura

O menino no espelho

[...]

Levantava a perna, e ele levantava também, ao mesmo tempo. Abria os braços, e ele fazia o mesmo. Coçava a orelha, e ele também.

Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita: enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda. Reparando bem, descobria outras diferenças. O escudo da escola, por exemplo, que eu trazia colado no bolsinho esquerdo do uniforme, na blusa dele era no direito.

17

prudente sugerir uma renexão em caso de divergências entre os interlocutores.

PRÁTICA DE LEITURA

Habilidades

(EF67LP28) e (EF69LP47)

Atividade

1. (Antes da leitura) Nesse momento, o objetivo é fazer o levantamento de hipóteses dos alunos. Elas serão retomadas durante a leitura.

Depois da coleta e apresentação dos dados, reflita com os alunos sobre o poder dos influenciadores digitais na vida dos adolescentes. Questione, também, qual a visão deles sobre a imagem desses influenciadores, se eles consideram que é verdadeira ou construída.

Selecionamos abaixo o *link* de uma reportagem, entre muitas, para análise com os alunos.

- SEGUIR dicas de influenciadoras digitais sem auxílio de profissionais pode trazer riscos à saúde, dizem especialistas. *G1*, Rio de Janeiro, 4 ago. 2017.

Disponível em: <<https://glo.bo/2jcdpkR>>. Acesso em: 23 set. 2018.

Você poderá escolher outra reportagem que mais se aproxime da realidade de seus alunos e refletir com eles sobre as imagens, produtos e serviços “vendidos” pelos influenciadores digitais.

Sugere-se convidar alguns familiares para uma roda de conversa com os alunos sobre a seguinte questão: “De que forma vocês eram influenciados na adolescência e de que modo essas influências determinaram, positivamente ou negativamente, o que vocês são hoje?”.

PARA SABER MAIS

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

17

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 17)

Figura 3 – Orientações metodológicas para análise linguística, seção intitulada no LD como “Reflexão sobre o uso da língua”

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Habilidades

(EF06LP04) e (EF67LP35)

Se considerar adequado, realize as atividades da seção com os alunos, lendo os boxes explicativos em seguida.

Atividade

1. Ao fazer a correção da atividade, pergunte aos alunos se eles já conheciam o conceito de substantivo. Pergunte também se conhecem a classificação dos substantivos, enfatizando que ela é importante para analisarmos a função dessa classe gramatical no estudo do texto.

- vôz era igual à minha.”
9. Que semelhança há entre o comportamento dos personagens dos textos que você leu até agora neste capítulo? *Os três textos trazem personagens que se olham através de um espelho.*
10. Entre os personagens dos textos lidos até o momento:
- Qual(is) se mostra(m) satisfeito(s) diante da imagem refletida? *O menino Fernando ou Ódnanref (do texto 2).*
 - Qual(is) não está(ão) satisfeito(s) com essa imagem? *O Menino Maluquinho. O personagem da tela não revela sentimento de tristeza ou alegria.*
11. Leia a informação do quadro a seguir.

O **foco narrativo** é a perspectiva por meio da qual o narrador conta um fato, uma história ou um acontecimento.

Se o narrador permanece “do lado de fora” e não participa dos fatos relatados, o foco narrativo é em **terceira pessoa**.

Se o narrador também é um personagem, assumindo a condição de narrador protagonista ou narrador coadjuvante, o foco narrativo é em **primeira pessoa**.

- Qual é o foco narrativo do texto lido? *O foco narrativo é em primeira pessoa.*
- Identifique um trecho do texto que justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Substantivo

1. Leia o trecho a seguir, extraído do texto “O menino no espelho”.

Levantava a perna, e ele levantava também, ao mesmo tempo. Abria os braços, e ele fazia o mesmo. Coçava a orelha, e ele também.

Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita; enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 20)

Outra observação importante quanto a essas orientações paralelas que o livro apresenta é a pressuposição de que o aluno já tem conhecimento prévio do conceito ou do conteúdo básico relacionado ao objeto a ser estudado, o que faz com que este seja apresentado de maneira superficial, com poucas atividades e de maneira sucinta. A transcrição anterior da atividade (Quadro 1) proposta pelo livro comprova essa afirmação, uma vez que nela se verificam atividades que consideram o conceito pronto e construído: “Substantivo: é a palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos e ações, entre outros elementos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21). Logo, surge a hipótese de que não há um trabalho de reflexão e construção do conceito por meio da interação e manipulação da linguagem, já que a proposta do livro didático parece não propiciar essa oportunidade ao aluno.

Na sequência, no livro, são apresentadas as classificações do substantivo, com a seguinte organização: nome da classificação, conceito, exemplos e exercícios. Ou seja, nesta proposta, verifica-se o predomínio dos procedimentos típicos da abordagem tradicional da gramática, a qual assenta-se na Gramática Normativa¹³ (conceito-exemplificação-exercício). No quadro 2 consta transcrição da classificação do substantivo em concreto e abstrato.

Quadro 2 – Transcrição de conceituação e atividades do livro didático

Substantivos concreto e abstrato

Substantivo abstrato: dá nome a qualidades, ações, sentimentos e sensações, ou seja, não possui existência própria, precisando de outro ser para existir. Exemplos: *abandono, amizade, confiança, alegria*.

Substantivo concreto: indica seres que não dependem de outro para existir, ou seja, possuem existência própria, como objetos, pessoas, animais, vegetais, minerais etc. Exemplos: *menino, espelho, mão*.

1. De acordo com essa classificação, calafrio e imaginação são substantivos concretos ou abstratos? Justifique sua resposta. São substantivos abstratos, pois não têm existência própria, ou seja, dependem de outro ser para existir.
2. Localize, nas frases a seguir, retiradas do texto mais dois exemplos de substantivo abstrato.

a) *Mais do que nunca me vem a sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro do espelho, se divertindo em me imitar.*

Sensação.

b) Ninguém poderia desconfiar de nossa existência dupla, pois com isso se acabaria o encanto, significando o seu imediato regresso, para todo o sempre, ao interior do espelho.

Existência, encanto e regresso.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 21-22)

¹³ “É aquela que estuda apenas fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial [...]. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral [...] uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30-31).

O que chama a atenção, tanto nessa quanto nas demais atividades sobre os substantivos, é a forma reduzida como são apresentadas. Cada classificação se apresenta de maneira sintética; há pouca exploração do assunto, pois, praticamente da página 20 à página 24, resumem-se todas as classificações dos substantivos e os respectivos exercícios. Observam-se, também, nas orientações metodológicas, sugestões que sugerem partir do pressuposto de que os alunos já têm conhecimento do conceito e que as atividades são meramente de revisão, o que é possível conferir no trecho a seguir:

Substantivo concreto e abstrato

Atividades

1 e 2. As atividades retomam o conceito de substantivo abstrato, a fim de diagnosticar se os alunos o compreenderam. Caso eles ainda não tenham conseguido fazer a distinção entre substantivos concretos e abstratos, comente que os substantivos abstratos dão nome às ações, como *sensação* (ação de sentir). Peça-lhes que respondam, seguindo o exemplo, a que ações os substantivos *existência*, *regresso* e *encanto* se referem (ações de existir, regressar e encantar, respectivamente) (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 22).

Em termos de apresentação e fixação dos conceitos, as atividades propostas no capítulo referido mostram-se não ultrapassar a formalidade do ensino. Um exemplo é o exercício 2 do quadro anterior, o qual se assemelha muito a atividades tradicionais, pois se trata de uma atividade de busca e identificação de substantivos dentro de um texto, com caráter aparentemente metalinguístico.

Na organização das atividades, o material destinado aos professores contém algumas orientações metodológicas localizadas em coluna paralela, conforme já ilustrado na Figura 1 deste estudo. Observa-se que tais orientações, quanto ao eixo análise linguística, em grande maioria, sugerem que o professor explore oralmente, com exemplos, explicações complementares etc. Mas é pertinente considerar, aqui, o fato de que, se o professor dispõe somente do livro didático como material de apoio, a referida abordagem de ensino poderá se limitar ao que esse recurso oferece.

Conforme Antunes (2003, p. 124), “o livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem oportunidade de *criar* seu curso”, ou seja, o professor fica limitado pelas condições que enfrenta e não consegue atender ao

que se espera dele: um professor leitor (de tudo!), pesquisador, curador e observador da língua acontecendo.

Diante disso, observa-se uma aparente diferença entre os pressupostos teóricos (apresentados no início desta seção) e as práticas propostas no material, pois Oliveira e Araújo (2018) pontuam que o uso de designações da nomenclatura tradicional e a abordagem de conceitos devem se relacionar à prática de reflexão da língua em situação de produção. Portanto, a exposição do conteúdo pode não favorecer a fixação e utilização como conhecimento em produções de textos, já que não há aparente relação entre os conceitos de substantivo e suas classificações com as práticas sociais dos alunos, de forma a se apropriarem de tais conceitos, com real sentido para eles, e tornarem-se escritores e falantes mais competentes.

Quanto aos tipos de substantivo, o LD contempla as seguintes classificações: comum e próprio; concreto e abstrato; simples e composto; primitivo e derivado; coletivo, além de abordar o processo de formação do substantivo (derivação e composição, afixos). Cada classificação é acompanhada de conceituação, exemplos e, em média, de dois a quatro exercícios, os quais têm como base trechos do texto “O menino no espelho”, já referido anteriormente. Porém se trata de orientação que segue a gramática tradicional sem que haja reflexão sobre conceitos e exemplos.

Com as análises, também se verificou uma orientação intitulada “Aprender brincando”, que sugere ao professor selecionar jogos que utilizam substantivos para que os alunos sistematizem o conteúdo de forma lúdica. Como exemplo, consta dessa nota o endereço eletrônico de um *site* dos referidos jogos. Depois de uma busca ao endereço sugerido, identificou-se um jogo de classificação dos substantivos, em que o jogador deve “arrastar” as palavras (substantivos) para sua classificação correspondente, recebendo uma notificação de *certo* ou *errado*, de acordo com suas “jogadas”. Essa forma de validação da resposta do aluno pode caracterizar a atividade como vinculada à gramática tradicional, embora em formato contemporâneo.

Nas páginas seguintes, ainda no capítulo 1 do LD, entre outras atividades de prática de leitura, oralidade e interpretação textual, o livro aborda as flexões dos substantivos, tomando como base uma autobiografia e uma notícia. Essas propostas de atividades, especificamente referentes aos substantivos, também se resumem em aproximadamente três páginas (da 29 à 31).

Observa-se a seguir, na parte do livro destinada a orientar o professor, a suposição de que o aluno já tem conhecimento prévio, além de se configurar como uma orientação resumida, ou seja, há ausência de aprofundamento e sugestões de exploração do assunto.

Figura 4 - Orientações metodológicas para análise linguística, seção intitulada no LD como “Reflexão sobre o uso da língua – Flexão do substantivo (gênero, número e grau)”

The image shows a page from a textbook. At the top, there is a green header with a globe icon and the text "REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA". Below this, the sub-section is titled "Flexão do substantivo (gênero, número e grau)". The text reads: "Você viu anteriormente o que são substantivos. Agora vai estudar como eles se flexionam. Os substantivos sofrem flexão de gênero, número e grau." The page number "29" is in the bottom right corner. Below the main text, there is a blue header "REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA" and a yellow box labeled "Habilidade (EF06LP04)". The text in this box says: "Saliente aos alunos que a intenção é partir do conhecimento que possuem sobre o uso de substantivos no masculino e no feminino para aprofundar o assunto, percebendo, por exemplo, os diferentes recursos da língua para a flexão de gênero e número." To the right of this text is a blue header "ANOTAÇÕES" followed by a large empty rectangular box for notes.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 29)

Por fim, buscou-se analisar, ao final do capítulo em questão, se havia alguma referência à classe gramatical explorada na proposta de produção escrita. Porém, no enunciado que orienta para a produção, não se identificou menção ao conhecimento dos substantivos correlacionado à construção de texto; ou seja, essa habilidade linguística trabalhada, aparentemente, não foi considerada como parte importante na produção escrita. Isso poderia ter ocorrido conforme sugere-se adiante, na seção destinada à proposta de unidade didática.

Em vista das análises já expostas, de maneira geral, verifica-se uma aparente incoerência entre os pressupostos teóricos anunciados no Manual do Professor e a

abordagem efetiva do conteúdo selecionado. Logo, é possível verificar que, embora os pressupostos teóricos sigam visões mais contemporâneas, com as quais também se concorda neste trabalho, nas atividades práticas do livro não se demonstra consideração à teoria da referenciação para o ensino do substantivo, uma vez que apresentam a explanação de conceitos (tradicionais) e a fixação de nomenclatura, o que remete aos moldes tradicionais de ensino que tanto se pretende superar.

2.2.3 Classe de palavras substantivo nos manuais tradicionais de gramática

O substantivo é tratado aqui como uma classe de palavras e, nesse sentido, segue parcialmente a tradição gramatical. Porém, na unidade didática elaborada para integrar esta pesquisa, as estratégias de aplicação propositiva em sala de aula alinham-se a algumas correntes teóricas da linguística, principalmente aquela que discute a questão da referenciação em textos escritos. Portanto, os conceitos gramaticais tradicionais serão apresentados a partir de reflexões trazidas dessas correntes teóricas, a começar pelo conceito de substantivo. Na sequência, apresentam-se três concepções de substantivo encontradas em três obras de gramática diferentes.

Quadro 3 – Definições de substantivo encontradas em manuais gramaticais

Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2009)	Nossa Gramática Completa Sacconi: teoria e prática (SACCONI, 2011)	Nova Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA; CINTRA, 2017)
<p>Substantivo – é a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos <i>objetos substantivos</i>, isto é, em primeiro lugar, substâncias (<i>homem, casa, livro</i>) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (<i>bondade, branca</i>), estados (<i>saúde, doença</i>), processos (<i>chegada, entrega, aceitação</i>).</p>	<p>Substantivo é o nome de todos os seres que existem, reais ou imaginários. Ex.: livro, alma, fada. Toda palavra que venha antecedida de um artigo é substantivo. Ex.: o não, o saber, o porém, o agá, o Ceasa, o Dersa. (SACCONI, 2011, p. 120)</p>	<p>SUBSTANTIVO é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral. São, por conseguinte, substantivos:</p> <p>a) os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um gênero, de uma espécie ou de um dos seus representantes: homem, cidade, Senado, árvore, cedro...</p> <p>b) os nomes de noções, ações, estados e qualidades, tomados como seres: justiça, colheita, velhice, largura, bondade...</p> <p>Observação: Do ponto de vista funcional, o substantivo</p>

(BECHARA, 2009, p. 93)		<p>é a palavra que serve, <i>privativamente</i>, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronomes substantivos, numeral ou qualquer palavra substantivada). (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 191).</p>
------------------------	--	--

Fonte: Adaptado de Bechara (2009), Sacconi (2011) e Cunha e Cintra (2017)

Conforme o quadro anterior, observa-se que as definições são semelhantes, mas com especificidades acrescentadas de acordo com as concepções de cada autor.

É importante considerar as diversas pesquisas e estudos na área da linguística que apresentaram relevante contribuição para o entendimento do funcionamento dos mecanismos linguísticos, com uma visão da linguagem como atividade interativa e sociocognitiva. Antunes (2007), por exemplo, afirma:

Nenhum manual de gramática pode ser completo. A língua é *grande demais*, seus usos são deveras complexos e plurais para caberem em algumas poucas centenas de páginas. Nenhum manual de gramática pode ser exato. A língua é fluida, é movediça; escapa constantemente a nossas projeções, pois é comandada por pessoas, que, necessariamente, nunca se repetem, nem mesmo quando dizem o mesmo duas ou mais vezes (ANTUNES, 2007, p. 113).

Esses estudos comprovam que certas concepções da gramática tradicional¹⁴ não são capazes de explicar determinados usos que os falantes fazem dos elementos linguísticos nas diferentes situações comunicativas do português. Porém, não se trata de desmerecer ou desconsiderar o que a tradição representou e ainda representa nos estudos de língua portuguesa, uma vez que “o conhecimento da nomenclatura gramatical também faz parte de nosso conhecimento enciclopédico [...] de nosso repertório cultural” (ANTUNES, 2007, p. 79), mas, sim, de reconhecer as limitações, corrigi-las e criar novas concepções, que possam atender à

¹⁴ “Teoria das línguas humanas surgida na Antiguidade clássica e que se mantém essencialmente igual; essa teoria tem sua formulação completada já na Idade Média e é base do pensamento sobre as línguas humanas em, pelo menos, todo o mundo ocidental” (BORGES NETO, 2012, p. 88).

dinamicidade da língua, além de respeitar “as variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 25), evitando preconceitos de toda espécie.

Perini (2005), entre outros estudiosos da gramática do português, posiciona-se quanto à importância de refletir e tentar solucionar alguns problemas de linguagem encontrados tanto por alunos quanto por professores nos estudos gramaticais:

Sustento a idéia de que é responsabilidade dos lingüistas brasileiros elaborar uma descrição ampla e detalhada da realidade lingüística do Brasil. Entendo essa descrição como abrangendo não só a estrutura da língua padrão (objeto da minha *Gramática*), mas ainda a descrição da língua coloquial, sua variação social e geográfica, sua história etc. Construir uma nova gramática é uma humilde parte dessa tarefa. Não tenho ilusões quanto à importância relativamente reduzida dos estudos gramaticais *stricto sensu*, frente ao estudo de outros aspectos da língua [...] Mas a construção da gramática é um dos passos que precisam ser dados, e isso lhe confere importância suficiente (PERINI, 2005, p. 14-15).

No Quadro 4, a seguir, apresentam-se definições dos três gramáticos já referidos para a classificação dos substantivos concretos e abstratos. Essa classificação é a que, dentre as demais, apresenta maior complexidade, razão pela qual será aqui especificada:

Quadro 4 – Definições de substantivo concreto e substantivo abstrato encontradas em manuais gramaticais

Classificação dos substantivos	GRAMÁTICA 1 Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2009)	GRAMÁTICA 2 Nossa Gramática Completa Sacconi: teoria e prática (SACCONI, 2011)	GRAMÁTICA 3 Nova Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA; CINTRA, 2017)
SUBSTANTIVOS CONCRETOS	Os concretos são <i>próprios</i> e <i>comuns</i> . Substantivo concreto é o que designa ser de existência independente: <i>casa, mar, sol, automóvel, filho, mãe</i> . Os substantivos concretos nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais,	Quando o ser tem existência independente, real ou não. Ex.: <i>casa, fada, alma, Deus</i> . (SACCONI, 2011, p. 121)	Chamam-se concretos os substantivos que designam os seres propriamente ditos, isto é, os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um gênero, de uma espécie ou de um dos seus representantes: <i>homem, cidade,</i>

	minerais e coisas. (BECHARA, 2009, p. 93)		Senado, árvore, Pedro, cedro... (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 192)
SUBSTANTIVO ABSTRATO	É o que designa ser de existência dependente: <i>prazer, beijo, trabalho, saída, beleza, cansaço</i> . Os substantivos abstratos designam ações, (<i>beijo, trabalho, saída, cansaço</i>), estado e qualidade (<i>prazer, beleza</i>), considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual. (BECHARA, 2009, p. 93)	Quando o ser tem existência dependente, ou seja, o ser não tem existência no mundo real, existe sempre no âmago de outro ser. Ex. amor, saudade Também quando indicam ação e estado. Ex. trabalho, ameaça, ataque, viuvez, orfandade, etc. (SACCONI, 2011, p. 121)	Dá-se o nome de ABSTRATOS aos substantivos que designam noções, ações, estados e qualidades, considerados como seres: justiça, colheita, velhice, doença, bondade, viagem, largura... (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 192)

Fonte: Adaptado de Bechara (2009), Sacconi (2011) e Cunha e Cintra (2017)

Pode-se identificar, no Quadro 4, o que já foi apontado anteriormente. Verificam-se concepções fixas com os exemplos iguais ou muito semelhantes nos manuais de gramática e que deixam lacunas quanto ao ensino. O professor que busca orientação para embasar-se nas explicações desses materiais pode ser surpreendido com dúvidas, tanto suas como dos próprios alunos em sala de aula. Por exemplo, na classificação do substantivo em concreto ou abstrato, podem ocorrer dificuldades, já que as explicações dos conceitos em tais gramáticas são facilmente questionáveis, pois “o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de reforma e relocação” (FRANCHI, 1991, p. 16).

A título de comprovação, seguem tentativas de classificação do substantivo *coração*, baseadas nas concepções de cada uma das gramáticas supracitadas: a) Gramática 1: *coração* é substantivo abstrato, pois designa um ser de existência dependente; b) Gramática 2: *coração* se encaixa nas duas definições: pode ser abstrato, se se conceber que depende de outro para existir, mas, se se considerar que o coração fora do corpo continua a existir, então é concreto; c) Gramática 3: *coração* é substantivo concreto, ser propriamente dito; não é ação, não é estado, não é noção, nem qualidade. E, no caso da frase “Eu te dou meu *coração!*”, o aluno pode se confundir com a classificação. Será que esse substantivo *coração* seria

concreto ou abstrato? Por exemplo, na frase “Gosto de comer *coraçõzinho* assado”: esse substantivo (no diminutivo) seria concreto ou abstrato?

Essas e outras situações sinalizam que as conceituações dos manuais de gramática, quando entendidas como regras fixas e verdades absolutas, podem comprometer o ensino da língua, criando descompasso com a realidade do usuário dessa língua, a qual não é fixa. Para Franchi (1991, p. 17), “a sintaxe das línguas naturais funciona sob outros critérios que impedem essa visão de interpretação como uma decodificação direta” e não há exemplos contextualizados.

Em cada situação de uso de uma palavra, de acordo com os sujeitos envolvidos na comunicação, interlocutores, haverá um significado, um sentido diferente. Diante dos exemplos, fica aparente a limitação da classificação em consulta às gramáticas analisadas, especialmente se aplicada ao ensino. A dúvida permanece: *coração* é substantivo concreto ou abstrato? Por quê? Tais questionamentos podem surgir na sala de aula, e cabe ao professor ter respostas, mas isso se torna difícil se ele próprio se questiona sobre as definições. Esse tipo de situação, conforme experiência profissional, resulta em equívocos no desenvolvimento do ensino de língua portuguesa, e, conseqüentemente, em desinteresse pelos estudos e pelo ensino da gramática, já que tais atividades não se concretizam como necessidade na ação verbal, ou seja, nas práticas sociais que a vivência de um falante/escrevente exige. É preciso reconhecer a importância dos manuais de gramática; no entanto, também se deve considerar que a língua é dinâmica, “fluida e movediça” (ANTUNES, 2007), e, como tal, escapa muitas vezes das conceituações fixas que os manuais de gramática apresentam.

Sugere-se conceber a classe dos substantivos de forma que essa concepção ultrapasse a formalidade da metalinguagem da gramática tradicional e se torne presente na vida dos alunos.

Consoante Antunes (2003), acredita-se que, no ensino de língua portuguesa, a escola deve ter como pretensão chegar aos usos sociais da língua na forma em que ela acontece no dia a dia das pessoas, caso contrário, não terá sentido. Logo, cabe ao professor buscar subsídios para realizar um trabalho que resulte na competência comunicativa. E, para isso acontecer, de acordo com Bortoni-Ricardo (2012), em entrevista à revista *Línguas e Letras*, a principal contribuição do professor é conhecer como os alunos usam a língua, para, então, a partir do

conhecimento desses modos de falar, levar os alunos a ampliar a sua competência comunicativa.

Em consonância com as afirmações e com o que se propõe neste trabalho, antes de saber classificar as palavras em substantivo, adjetivo, advérbio etc., como bem propõe Franchi (1991), é preciso que se tenha usufruído efetivamente desses elementos e suas diferenças gramaticais em construções e reconstruções textuais, ou seja, é “no longo exercício de operação sobre a linguagem que se pode compreender melhor a função da morfologia” (FRANCHI, 1991, p. 35).

Diante das análises abordadas e da preocupação com a efetividade do ensino de língua portuguesa no contexto atual, Sella (2020) observa a necessidade de lidar com conceitos alternativos, baseados na ciência linguística, e transpostos para o ensino.

Faz-se necessário fomentar a reflexão sobre a língua, sobre seu uso, sobre as possibilidades e impossibilidades de definição. Pensa-se em uma língua que é, ao mesmo tempo, em muitas situações de uso, concreta e abstrata, e em que uma palavra já tem sentidos encerrados em si, mas que esses sentidos podem ser vários.

No exemplo da classificação do substantivo *coração*, podem ocorrer dúvidas se o contexto não for analisado. Ele pode ser considerado concreto quando pensamos na sua existência: ele existe fisicamente; porém, também pode ser considerado abstrato, porque depende de outro ser para existir, de fato. Assim, *coração* pode ser abstrato quando alguém fala que vai dar o *coração* a outra pessoa, ao mesmo tempo em que pode ser concreto, ao considerar-se que o coração é um músculo.

Kleiman e Sepulveda (2014, p. 61) apontam que, “para atingir os objetivos pedagógicos de reflexão sobre o sistema linguístico, é necessário engajar o aluno em uma reflexão sobre as palavras da sua língua”. Essas autoras sugerem um encaminhamento metodológico que se resume em partir do concreto para chegar à abstração, como mostram no seguinte relato de uma aula para 6º ano do Ensino Fundamental:

Ao mostrar a cadeira e perguntar o que é, os alunos logo respondem, em tom de evidência “*Uma cadeira*”, mas quando ela (a professora) escreve na lousa a palavra cadeira e pergunta “*O que é isso?*”, as respostas não são seguras: “*É...*”. E precisa insistir e dar mais dicas “*Podem se sentar nisto? Não? É uma...?*” até os alunos chegarem à resposta “*Palavra*” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 64).

Essas reflexões podem levar a conceber que a linguagem e as suas conceituações são mais abertas que fechadas. Não há como prever o que pode ou não ocorrer na língua. Isso pode levar a pensar que a língua é muito mais criativa do que se poderia prever, a partir de uma ou outra gramática. Especificamente quanto à construção de conceitos para a classe de palavras, foco desta pesquisa, Sella (2020) explica que o substantivo é

a essência do sintagma nominal, é como se fosse a célula principal. Quando se pensa em substantivos, surgem traços da cultura humana, cultura que tem um atravessamento histórico, ficcional, do cotidiano... uma cultura que é elástica cronologicamente e que se acomoda aos gêneros textuais (SELLA, 2020)¹⁵.

Conclui-se esta subseção com as palavras de Perini (2005), que sintetizam o que se defende aqui: “O que autoriza ou desautoriza as formas da língua (palavras, frases, sintagmas) é a gramática que todos levamos impressa em nosso cérebro, não a gramática enquanto livro ou instituição educacional” (PERINI, 2005, p. 52).

¹⁵ Transcrição de áudio de orientação de pesquisa realizada no dia 6 de março de 2020.

3 PROPOSTA DE ENSINO DO SUBSTANTIVO: UNIDADE DIDÁTICA COM BASE NA REFERENCIAÇÃO

Esta seção descreve a metodologia adotada para a constituição da pesquisa e apresenta uma proposta de unidade didática, com base nos pressupostos teóricos da Referenciação.

3.1 PERCURSO E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa realiza-se com abordagem qualitativa, metodologia que, segundo Zanette (2017), contribui consideravelmente na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura em geral, uma vez que

reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (ZANETTE, 2017, p. 159).

A referida abordagem favorece a interação entre o pesquisador e a situação estudada, processo em que ambos são “afetados” (ANDRÉ, 2009, p. 28). Por exemplo, no caso desta pesquisa, e as demais realizadas no âmbito do Profletras, parte-se de um problema, percebido no cotidiano escolar em que se atua como professor, procura-se entendê-lo/interpretá-lo e contribuir para a possível solução, ou sugerir alternativas para amenizar o problema identificado. Em suma, consoante Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Segundo a autora,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa interpretativista, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), tem compromisso com a interpretação das ações

sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. Consideram-se, nesta pesquisa, também, características importantes, como:

respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para entender o fenômeno que é objeto desta pesquisa, foi realizada revisão de literatura, que, aliada à análise de livro didático de língua portuguesa, tem orientado as ações em sala de aula e a elaboração da unidade didática.

Em decorrência das mudanças de percurso metodológico, ocasionadas pela pandemia de Covid-19, este estudo iniciou-se com perspectiva de pesquisa-ação e alterou-se para pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), na qual encontra-se o respaldo teórico para ajudar a compreender o objeto de pesquisa e elaborar o material pedagógico, neste caso, uma unidade didática. Logo, esta pesquisa também possui caráter propositivo, ou seja, “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado” (BONAT, 2009, p. 12).

3.2 UNIDADE DIDÁTICA

Nesta subseção, apresenta-se a unidade didática elaborada para trabalhar com o ensino do substantivo, cujo enfoque está na reflexão linguística e, por isso, o conteúdo principal, que versa sobre a funcionalidade do substantivo, requereu planejamento e aporte teórico necessário para que fosse possível levar o aluno a entender que essa classe de palavras atua no nível do vocábulo, do enunciado e do texto.

Caro professor, considere que o sintagma nominal (SN) é um grupo de elementos linguísticos interligado a um núcleo (este representado por um substantivo), que pode ter a ele interligados elementos de outras classes de palavras: artigos, pronomes, adjetivos etc. O substantivo, nesta proposta didática, é concebido como um componente do SN, uma unidade linguística em que o substantivo rege outros termos. É nessa perspectiva que se pretende abordar essa

classe de palavras durante as aulas, que visa, sobretudo, a oferecer subsídios ao professor de língua portuguesa, especificamente no ensino de gramática.

O planejamento apresentado a seguir baseia-se na sondagem do funcionamento do substantivo no texto escrito. Para tanto, elegeu-se o texto narrativo, com enfoque em um personagem fictício: o saci-pererê. Como o público-alvo é composto por alunos de 6º ano, pensou-se em contemplar a ludicidade nas aulas, elemento fundamental para fomentar não só o interesse dos alunos, mas também a possibilidade de sondar conceitos complexos, como substantivo concreto e abstrato. As atividades desta proposta visam a instigar a curiosidade dos alunos, de forma que se coloquem como “detetives” e descubram palavras-chave (substantivos, propositalmente) que servirão de pistas na investigação e descoberta do nome da personagem saci-pererê. A cada aula, propõem-se atividades com textos, vídeos ou jogos, cuja temática estará relacionada à personagem misteriosa, à origem de sua lenda e ao autor que registrou suas histórias, Monteiro Lobato. Ao final, uma palavra será revelada, de preferência desvendada pelos alunos; caso isso não ocorra, o professor deverá revelá-la.

Essas palavras, descobertas ao longo das aulas, poderão ser registradas em cartaz ou em painel por meio da técnica de *brainstorm*¹⁶, de acordo com os recursos disponíveis ao professor. Sugere-se que esse cartaz ou painel permaneça fixado na parede ou seja exposto a cada aula, para que os alunos possam visualizá-lo e, assim, retomar as atividades anteriores e organizar a investigação. Posteriormente, além de servirem como pistas, as palavras-chave poderão servir de base para a construção do conceito da classe gramatical do substantivo. Essa proposta poderá ser desenvolvida em 30 horas-aula, divididas em 5 horas-aula por semana, consecutivamente, de tal forma que o conteúdo final de uma aula e o conteúdo inicial da aula seguinte estejam devidamente conectados: trata-se de apresentar conteúdo de forma gradativa, com enfoque na receptividade do aluno, o que pode requerer, talvez, aulas adicionais, ou menos aulas, a depender da situação.

¹⁶ *Brainstorm*, *brainstorming* ou “tempestade de ideias” é uma técnica que consiste em estimular a geração de ideias em uma dinâmica de grupo.

3.2.1 Planejamento das aulas

Título: A personagem misteriosa

Esse título deve-se à unidade temática proposta como base das aulas, cuja função se dá na ludicidade, conforme anteriormente explicitado.

Objetivos:

- Ensinar a classe de palavras substantivo por meio de textos relativos à personagem folclórica saci-pererê.
- Verificar os processos de retomada em contos sobre o saci-pererê e observar que o sentido das anáforas utilizadas emerge do texto;
- Descobrir, associar e inferir as relações de dependência existentes entre os termos da oração, considerando as construções de sentido no texto;
- Compreender a função do substantivo como elemento essencial dos sintagmas nominais;
- Despertar o interesse pela reflexão e análise linguística.

Turma-alvo: 6º ano do Ensino Fundamental

1º MOMENTO: Apresentação da proposta didática

A primeira aula consistirá em uma conversa com a turma sobre a proposta didática a ser desenvolvida. Nessa apresentação da proposta, explicar a dinâmica das aulas aos alunos da seguinte forma:

- Será desenvolvido um trabalho sobre uma personagem misteriosa (saci-pererê) e, por isso, as aulas serão cheias de adivinhações, mistérios e desafios, além de muita reflexão sobre as palavras e suas funções nos textos escritos.
- A cada aula, haverá pistas para descobrirem qual é a personagem misteriosa da unidade de estudos.
- Todos devem ficar atentos, porque, durante cada aula, uma palavra-chave relacionada à personagem será apresentada.

- Os alunos se tornarão detetives, que anotarão todas as observações em uma ficha de relatório investigativo, que será fornecida pelo professor.
- A cada nova pista lançada, o professor dará um tempo para formular as hipóteses, as quais deverão ser anotadas para organizar a investigação e chegar à solução do mistério.

Após a conversa, entregar aos alunos as fichas de relatórios (folha do caderno com itens de relatório investigativo, ou a critério do professor), para que possam personalizá-la, anotando seus nomes verdadeiros, pseudônimos etc. (ver, na sequência, um exemplo de ficha de relatório, elaborado pela autora, como sugestão).

 PERSONAGEM MISTERIOSA		
INVESTIGADOR(A)/ DETETIVE: ___(Aluno cria um pseudônimo)_____ DATA:	PISTAS (Aluno escreve a palavra-chave do dia)	PALPITES/ HIPÓTESES DA TURMA

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

2º MOMENTO: Caixa misteriosa

Preparação prévia: Preparar uma garrafa descartável (de água, vazia) e desenhar, na tampa, uma cruz (esse objeto é utilizado, segundo a lenda, na captura do Saci). Colocar essa garrafa em uma caixa (por exemplo, caixa de sapato), fechá-la com uma fita e levar à sala de aula.

Procedimentos da aula:

1. Colocar a caixa fechada sobre a mesa e, por meio da técnica de *brainstorm*, instigar os alunos a imaginarem o que há dentro da caixa e compartilharem oralmente suas respostas.
2. Acolher as hipóteses que os alunos formularem e promover discussões e reflexões sobre os palpites, de maneira que justifiquem suas conjecturas.
3. Anotar na lousa, painel ou cartaz cada hipótese que os alunos apresentarem e solicitar que eles também façam o registro em seus cadernos. Explicar que essa lista de palavras poderá ser retomada em aulas posteriores (a lista poderá ser utilizada na aula específica sobre substantivo e suas classificações).
4. Após ouvir as tentativas de todos os alunos (se possível) e suas devidas explicações, caso ninguém tenha revelado a palavra-chave, abrir a caixa (com suspense) e revelar a primeira pista da investigação da personagem misteriosa.
5. Após retirar a garrafa da caixa, deixar que os alunos a toquem e analisem minuciosamente, como fazem os detetives.
6. Em seguida, solicitar que registrem suas observações em seus fichários de detetive.
7. Se surgirem palpites sobre qual seria a personagem e qual seria sua relação com a garrafa, estabelecer um momento para ouvir os comentários dos alunos, organizando sempre os turnos de fala.
8. Finalizar a aula com as indagações: Qual será a próxima pista? Quem será nossa personagem misteriosa?

Obs.: Mesmo que algum aluno acerte o nome da personagem, não a revelar ainda, mas pedir que se certifiquem sobre suas conjecturas ao longo das aulas, após estabelecerem ligação com todas as demais palavras-chave.

Palavra-chave: GARRAFA (se os alunos indicarem outras características que observaram na análise da garrafa usada em aula, podem ser usadas também como palavra-chave)

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

3º MOMENTO: Jogo de frases

Preparação prévia: Organizar antecipadamente fichas com as seguintes palavras: MEU, O, A, ELE, ELA, SEU, AQUELE, UM, UMA, TRÊS, DUAS, VERMELHO, FORTE, PRETO, QUATRO, GRANDE, UNS, UMAS, OS, AS. Preparar, também, algumas fichas em branco e pincéis de cartaz.

Obs.: As fichas conterão palavras pertencentes a diferentes classes de palavras, mas, propositalmente, as classes dos substantivos e verbos não serão disponibilizadas, a fim de que os próprios alunos percebam essa falta e possam escrever de acordo com a situação de produção criada.

Procedimentos da aula:

1. Pedir aos alunos para formarem um círculo (com ou sem as carteiras, a critério do professor), colocar as fichas de palavras no centro, no chão, de maneira que todos possam vê-las.
2. Colocar, também no centro do círculo, as fichas em branco, com um pincel ao lado, e apresentar o seguinte comando: “Observem as palavras e todo o material que está colocado no chão e criem frases, mentalmente, que tenham sentido, que possam ser entendidas pelo leitor”.
3. Estabelecer um tempo para que os alunos, um a um, dirijam-se ao centro do círculo e façam suas tentativas de montar as frases. Aguardar até que os alunos se deem conta da dificuldade de criar frases com sentido sem as classes de palavras omitidas.

Obs.: O professor pode adaptar essa dinâmica de acordo com o número de alunos para que a atividade não demande muito tempo da aula. Sugere-se uma seleção por meio de sorteio dos números de chamada.

4. Realizar uma discussão e reflexão com a turma sobre as tentativas de montagem das frases e sobre a importância de determinadas palavras na

construção das ideias. A discussão poderá ser guiada por perguntas como: Por que não foi possível montar frases com sentido? Que tipo de palavras vocês acham que faltaram? Essas palavras que faltaram são essenciais nas frases? As palavras que estão nas fichas poderiam acompanhar que outras palavras, em sua opinião?

5. Na sequência, escrever a palavra GORRO e solicitar que tentem novamente criar frases. Intervir, quando necessário, mediando o trabalho dos alunos. Na realização da atividade, surgirão situações em que o aluno poderá querer uma palavra que não foi disponibilizada pelo professor; nesse caso, o professor deverá dizer que o próprio aluno poderá escrevê-la nas fichas em branco e montar sua frase.

6. Durante a montagem das frases, sugerir aos alunos que sempre leiam e releiam suas hipóteses, como procedimento de autocorreção (por exemplo, observar concordâncias de gênero e número e adaptar, quando necessário).

7. Registrar cada nova frase criada pelos alunos no quadro.

8. Com as frases montadas, escolher uma delas para fazer uma reflexão sobre a ausência de algumas palavras na frase e o comprometimento do sentido. Retirar uma palavra de cada vez do enunciado e pedir para que leiam a frase, analisem e comentem o que acontece com a retirada dessa palavra.

9. Perguntar aos alunos qual(is) seria(m), para eles, a(s) palavra(s) mais importante(s) da frase, e qual delas fez mais falta para completar o sentido.

Obs.: Possivelmente, os alunos se darão conta de que a ausência de palavras da classe dos substantivos, como também dos verbos, compromete muito o sentido – logo, são essenciais na construção de textos. Os alunos poderão não saber designar as classes de palavras, mas é possível que usem termos como “nome”, “a ação” etc. Vale ressaltar que não é necessário, neste momento, utilizar a nomenclatura de classes, pois a construção do conceito deve acontecer natural e gradativamente durante as aulas.

10. Questionar os alunos: Qual é a palavra que vocês viram na aula de hoje que pode ser a nossa palavra-chave do dia? Revelar a palavra-chave, após hipóteses dos alunos, e pedir que a anotem nos seus fichários de investigação.

Palavra-chave: GORRO

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

4º MOMENTO: Cesto de doces

Preparação prévia: Ler antecipadamente a seguinte versão do texto *Ubuntu*, adaptado com base no site “Recanto das Letras”, apresentado a seguir. Trata-se de um pequeno relato, com cunho moral, que mostra a surpresa de um antropólogo com a solidariedade e a empatia das crianças africanas. Para a aula, preparar um pacote de doces com quantidade suficiente para a turma e colocá-lo em uma cesta ou outro recipiente disponível.

Ubuntu

Um antropólogo, em um estudo na África, enquanto observava algumas crianças brincando, decidiu propor-lhes uma brincadeira. O antropólogo colocou uma porção de doces num cesto e deixou-o debaixo de uma árvore. Chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já” elas deveriam sair correndo até o cesto e, quem chegasse primeiro, ficaria com todos os doces.

As crianças se posicionaram e, quando o antropólogo deu o sinal, elas se deram as mãos e saíram correndo, em direção à árvore.

Chegando lá, pegaram o cesto, sentaram-se, felizes, e comeram os doces todas juntas.

Surpreso, o antropólogo quis saber por que tinham ido juntas, deixando de ganhar tudo para si. As crianças responderam, com naturalidade: “Ubuntu, tio! Como uma de nós poderia ficar feliz, se todas as outras ficariam tristes?”

Enfim, o antropólogo refletiu que, depois de tantos meses de estudo, aquela simples brincadeira tinha lhe proporcionado a mais importante descoberta de sua investigação: a verdadeira essência daquele povo resumia-se em uma única palavra, “Ubuntu”.

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/4964560>. Acesso em: 28 mai. 2020. Adaptação da autora.

Procedimentos da aula:

1. Levar os alunos a um local aberto (quadra, pátio, bosque), colocar a cesta de doces de um lado e os alunos de outro, a uma distância aproximada de 3 a 4 metros. Enfileirar os alunos lado a lado e passar o seguinte comando: “Ao meu sinal, vocês deverão ir até a cesta. Quem chegar primeiro, ganhará todos os doces para si”. Dar o sinal e observar as atitudes dos alunos.

2. Após a realização da dinâmica, sentar-se em círculo, ler o texto *Ubuntu* e interpretá-lo coletivamente, estabelecendo relação com a dinâmica (o objetivo é que o aluno vencedor divida os doces com todos os colegas, tal qual fizeram as crianças africanas no texto lido).

3. Em círculo, refletir com os alunos sobre a postura das crianças da África e sua cultura. Fazer perguntas como as seguintes: O que vocês acharam da atitude das crianças na história? Será que essa atitude seria considerada “normal” em todos os lugares? Por que vocês acham que eles agiram assim? Que palavras poderiam definir a atitude das crianças da história?

Obs.: As palavras que surgirem a partir desta última pergunta também poderão ser registradas e usadas futuramente, em momento de aprofundamento a respeito das classificações dos substantivos. Poderão surgir palavras como “solidariedade”, “empatia”, “caridade”, “respeito”, “cuidado”, “generosidade”, “confiança” e outras, que poderão ser usadas para exemplificar substantivos abstratos. Tais palavras, uma vez que já foram abordadas, se tornarão familiares aos alunos, o que facilitará a compreensão da referida classificação.

4. Ler o seguinte trecho, pronunciado por Nelson Mandela (prêmio Nobel da Paz em 1993), para traduzir a palavra “Ubuntu”: “Respeito. Cortesia. Compartilhamento. Comunidade. Generosidade. Confiança. Desprendimento. Uma palavra pode ter muitos significados. Tudo isso é o espírito de Ubuntu. Ubuntu não significa que as pessoas não devam cuidar de si próprias. A questão é: você vai fazer isso de maneira a desenvolver a sua comunidade, permitindo que ela melhore?” (NAMASTÊ, 2014).

5. Pedir para que os alunos reflitam sobre o significado da palavra “Ubuntu”, escrevam em seus cadernos e façam ilustrações. (Sugestão: “sou quem sou, porque somos todos nós”; acessar o link a seguir para saber mais: <https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/4964560>).

6. Dizer aos alunos que a palavra-chave do dia se refere ao lugar onde se passa a história.

7. Pedir para os alunos anotarem a nova palavra no fichário de detetive, tentarem relacionar a alguma personagem e, oralmente, exporem suas ideias.

Palavra-chave: ÁFRICA (uma das origens atribuídas ao saci-pererê: indígena, africana e portuguesa)

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

5º MOMENTO: Expansão de ideias

Procedimentos da aula:

1. Apresentar aos alunos as seguintes palavras (anotadas no quadro ou em um cartaz): CESTO, DOCES, CACHIMBO, CRIANÇAS, ÁRVORE. Dizer que a brincadeira é acrescentar palavras à direita e à esquerda de cada palavra para expandir seu significado.
2. Propor a criação coletiva do primeiro exemplo, que servirá de modelo.
Exemplo:
Cesto
Um cesto
Um belo cesto
Um grande e belo cesto
Um grande e belo cesto de vime
Um grande e belo cesto de vime trançado
Um grande e belo cesto de vime trançado e cheio de doces.
3. Estabelecer um tempo para que realizem a atividade, em duplas.
4. Estimular para que cada dupla compartilhe a atividade feita com uma das palavras.
5. Dizer que uma das palavras apresentadas no início da aula é a palavra-chave do dia, cuja dica é a seguinte: é uma palavra que não aparece no texto *Ubuntu*.

Palavra-chave: CACHIMBO

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

6º MOMENTO: Reescrita textual

Esta aula é destinada à reescrita textual com o processo de retomadas. Essa atividade consiste em propor recategorizações para substituir o sintagma nominal e os seus referentes em destaque no texto.

Procedimentos da aula:

1. Apresentar o texto *Ubuntu* em *slide* com recurso multimídia e instigar os alunos a buscar outras maneiras de se referir ao trecho em destaque, o sintagma nominal *um antropólogo*, ou seja, trocar por outras expressões, desde que o sentido se mantenha. Ouvir as sugestões dos alunos e propor algumas, como: *esse pesquisador atuante / o sábio estudioso / um antropólogo muito importante / esse querido antropólogo / esse estudioso da cultura humana / o pesquisador da sociedade* etc.

Obs.: Pode-se sugerir a busca em dicionários, já que esse termo pode não ser conhecido pelos alunos e, para haver relação, referência, também é necessário conhecimento enciclopédico.

2. Realizar a reescrita do texto coletivamente, no quadro ou, se possível, acrescentar as ideias dos alunos no próprio *slide*, modificando os referentes simultaneamente.

Ubuntu

Um antropólogo, em um estudo na África, enquanto \emptyset observava algumas crianças brincando, \emptyset decidiu propor-lhes uma brincadeira. \emptyset Colocou uma porção de doces num cesto e \emptyset deixou-o debaixo de uma árvore. **O antropólogo** chamou as crianças e \emptyset combinou que quando **ele** dissesse “já”, elas deveriam sair correndo até o cesto e, quem chegasse primeiro, ficaria com todos os doces.

As crianças se posicionaram e, quando **o antropólogo** deu o sinal, elas se deram as mãos e saíram correndo, em direção à árvore.

Chegando lá, pegaram o cesto, sentaram-se, felizes, e comeram os doces todas juntas.

Surpreso, **o antropólogo** quis saber por que tinham ido juntas, deixando de ganhar tudo para si. As crianças responderam, com naturalidade: “Ubuntu, tio! Como uma de nós poderia ficar feliz, se todas as outras ficariam tristes?”

Enfim, **o antropólogo** refletiu que, depois de tantos meses de estudo, aquela simples brincadeira tinha **lhe** proporcionado a mais importante descoberta de sua investigação: a verdadeira essência daquele povo resumia-se em uma única palavra, “Ubuntu”.

3. Dizer aos alunos que a palavra-chave do dia é uma parte do corpo que as crianças do texto *Ubuntu* usaram para correr até o cesto de doces.

Palavra-chave: PERNA

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

7º MOMENTO: *Trasgo em São Paulo*

Procedimentos da aula:

1. Apresentar o fragmento do texto “Trasgo em São Paulo” (a seguir) com uma história do Trasgo (personagem da cultura espanhola que se assemelha muito ao saci-pererê, mas essa comparação não pode ser feita explicitamente nesta aula).
2. Pedir aos alunos que, em duplas, releiam o texto com atenção, discutam com seu colega e decidam o final da história, ou seja: o Trasgo, que acabou se perdendo em São Paulo, voltou ou não para a Argentina, sua terra natal? Como isso ocorreu? Afinal, quem e como era esse ser?
3. Solicitar às duplas que compartilhem, oralmente, o final que criaram para a história.

Obs.: Durante as discussões, os alunos procurarão referências no texto para construir suas ideias. Assim, exercitam e desenvolvem processos de retomadas.

4. Propor questões interpretativas (na sequência do texto).

Trasgo em São Paulo

Caminhando por umas ruas de São Paulo, perto da Paulista, encontrei, no jardim de um prédio enorme, **um serzinho assustador: um trasgo. Ele**, apesar de causar medo pela sua aparência, era **uma figurinha curiosa** ali no meio das flores, encolhido, meio choroso, olhando com olhos esbugalhados toda pessoa que passava pela rua. Percebi que precisava de ajuda, e parei para conversar.

Perguntei o que fazia com que uma **personagem mitológica**, de um continente tão distante (ainda mais se pensamos no tamanho do coitadinho), estivesse em plena terra da garoa, numa manhã quente, sem garoa nenhuma.

O pequeno me olhava esperançoso. **Os olhos** diziam que estava feliz por, enfim, me ver e ouvir, mas também estavam um pouco confusos. Lembrei-me de que talvez só falasse espanhol, então repeti a pergunta no idioma **dele**.

Assim que ouviu **o idioma tão familiar**, **o trasguinho** se animou. **Aqueles pezinhos** caminharam até a calçada onde eu estava e pude perceber ainda melhor **aquela figura**.

Começou, então, a contar-me que tinha vindo por engano, junto com uma encomenda de gnomos de jardim, e que, mesmo esperto como era, não havia conseguido se desvencilhar dessa enrascada. Eu respondi que conseguia entender a confusão, o gorro vermelho, o tamanho, a carinha esquisita. Era muito provável que eu, no lugar da pessoa que fez o envio da carga, o encaixotasse e despachasse com convicção.

O trasgo sorriu, um pouco desconsolado. Quando falei que poderia tentar ajudá-lo a voltar para casa, **o sorriso** ficou quase maior que **ele**. [...]

Autoria: Andréia Colares

Questões interpretativas:

- Quem narra a história? Esse narrador está contando os fatos em 1ª ou em 3ª pessoa? Comprove com um trecho do texto.
- Ele somente narra os fatos ou demonstra algum posicionamento? Qual? Como você descobriu? (nas caracterizações do Trasgo: *ainda mais se pensamos no tamanho do coitadinho*)
- Quem é protagonista? Qual é o maior desejo dessa personagem?
- Como se caracteriza o protagonista? Comprove com elementos do texto.
- Por meio dessas características, você consegue criar uma imagem dessa personagem? Como seria?
- Houve algum conflito na história?
- Quais foram as outras formas que a escritora usou para se referir ao *trasgo*? Faça uma busca e destaque no próprio texto (destacado no texto).
- Houve um desfecho na história? Justifique. (Não, o trasgo e o narrador-personagem não resolveram o conflito).
- Nas narrativas, há um protagonista que busca alcançar seu *agon*, querer. No final da história que você criou com seu colega, o protagonista realizou algum desejo (alcançou seu *agon*)?
- Você conhece alguma situação da realidade que se assemelha a essa história? (Resposta pessoal).
- Você conhece alguma outra personagem parecida com o *trasgo*? Quais são as semelhanças? (Possível resposta: saci-pererê).
- Relacione essa história ao texto *Ubuntu*. O que podemos perceber de semelhante entre elas? (narrativas; choque de cultura; empatia; preconceito; ajuda mútua).

- O que podemos aprender com essa história? (Resposta pessoal).
- A que gênero pertence esse texto? Quais são as características de tal gênero?

Tempo aproximado: 4 aulas de 48 minutos.

8º MOMENTO: Os substantivos lá em casa

Preparação prévia: Pedir, antecipadamente, que os alunos façam, como tarefa de casa, uma lista de nomes de objetos que eles veem no armário da cozinha.

Procedimentos da aula:

1. Incentivar os alunos para que socializem as tarefas oralmente, de maneira que cada aluno possa expor ao menos três palavras que registrou em seu caderno.
2. Registrar as palavras no quadro, à parte.
3. Perguntar aos alunos: O que essas palavras têm em comum? (Resposta esperada, que pode ser estimulada por outros questionamentos do professor: todas são nomes de objetos).
4. Retomar as palavras da lista que foi construída nas aulas anteriores, bem como as palavras-chave de cada aula, e lançar o desafio: Quem consegue adivinhar o que estas palavras que vimos nas aulas anteriores e estas que vimos agora têm em comum? (Resposta esperada, que pode ser estimulada por outros questionamentos do professor: todas nomeiam algo).

Obs.: Neste primeiro momento, não utilizar os substantivos abstratos relacionados em aula anterior. (O conceito de substantivo abstrato deverá ser introduzido posteriormente, quando a noção de substantivo concreto estiver incorporada).

5. Dizer aos alunos que existe um termo que usamos para classificar todas as palavras que se referem ao nome das “coisas”. Perguntar se sabem qual é esse termo. Caso ninguém responda, indagar os alunos sobre o que eles acham que significa a palavra *substantivo*. Ouvir as hipóteses.
6. Explicar por analogia: “O substantivo é como se fosse o Planeta Terra, e suas classificações são como os continentes. Então, substantivo é uma palavra mais abrangente; dentro dela, há outras subdivisões, que serão estudadas, com

atividades do livro didático, mas sempre acrescentando as palavras trabalhadas até o momento durante a unidade didática da personagem misteriosa, pois essas palavras são de seu cotidiano, e por isso, mais significativas”.

7. Finalizar o mistério da personagem misteriosa, confirmando as hipóteses que os alunos foram criando ao longo das aulas. Perguntar de que forma as pistas (palavras-chave) ajudaram a desvendar o mistério. Relacionar cada palavra-chave com uma característica do saci-pererê.

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

9º MOMENTO: Saci, juro que vi!

Preparação prévia:

1. Preparar *data show* ou televisão, de acordo com a disponibilidade, para transmissão de um vídeo de aproximadamente 13 minutos. Nesse material, há uma animação em vídeo, intitulada “Saci, juro que vi”, com uma das aventuras do saci-pererê, coproduzida por alunos de uma escola municipal do Rio de Janeiro. De acordo com a descrição do vídeo:

Este episódio mostra as características e conta a história de um dos mais populares personagens do folclore brasileiro: o Saci. Um homem há muito tempo cortava caminhos em sua fazenda em busca de algo perdido, mas tem seu trabalho atrasado com a visita do Saci. Quando este menino aparece, toda a ordem é desfeita e ninguém escapa ao seu desconcerto. O fazendeiro, então, começa uma aventura para tentar capturá-lo. (David Franco)

A história encontra-se no *Youtube*, no seguinte endereço:
https://www.youtube.com/watch?v=zcQEPXPD-P0&ab_channel=DavidFranco

2. Criar um jogo de quebra-cabeças com frases de acordo com as cenas da história, evidenciando os substantivos com cor diferente das demais palavras. Selecionar aproximadamente 5 frases (uma para cada parte da narrativa, conforme o quadro adiante).

3. Recortar as frases separadamente, de maneira que as palavras sejam separadas, e colocá-las (cada frase com as palavras soltas) em uma caixinha/saco plástico/envelope de papel.

Sugestões de frases:

Essa história aconteceu nas Minas Gerais .
Um homem abria caminhos .
O travesso Saci trançou as crinas dos cavalos .
O fazendeiro ficou irritado com as travessuras do Saci .
O cavalo encontrou o Saci dentro do bule .
O Saci-pererê causou confusão na fazenda .
As panelas caíram na cabeça do fazendeiro .
O homem encontra o Saci no sótão .
Saci é preso numa garrafa .
Vários amigos do saci chegam em redemoinho para salvá-lo.
Uma longa luta acontece entre os sacis-pererês e o fazendeiro .
O homem desiste e liberta o saci da garrafa .
O saci ajuda o fazendeiro a resgatar a infância .
O saci e o fazendeiro se tornam grandes companheiros .
Mas o saci traquina continuou aprontando.
Quando se perde o caminho , existe sempre uma segunda chance de se encontrar, é só olhar pra dentro de si, recontar sua própria história , voltar pro começo ... e se transformar.

Essas frases, depois de montadas, podem ser organizadas de acordo com a estrutura da narrativa: Situação inicial – conflito – clímax – desfecho. Apresenta-se uma sugestão no quadro a seguir:

Quadro 5 – Sugestão de classificação das partes da história “Saci, juro que vi!”

SITUAÇÃO INICIAL	CONFLITO	CLÍMAX	DESFECHO
Essa história aconteceu nas Minas Gerais	O travesso Saci trançou as crinas dos cavalos	O homem encontra o Saci no sótão .	O homem desiste e liberta o saci da garrafa .
Um homem abria caminhos	O fazendeiro ficou irritado com as travessuras do Saci .	Saci é preso numa garrafa .	O saci e o fazendeiro se tornam grandes companheiros
	O cavalo encontrou o Saci dentro do bule .	Vários amigos do saci chegam em redemoinho para	Mas o saci traquina continuou aprontando.

		salvá-lo.	
	O Saci-pererê causou confusão na fazenda .	Uma longa luta acontece entre os sacis-pererês e o fazendeiro	Quando se perde o caminho , existe sempre uma segunda chance de se encontrar, é só olhar pra dentro de si, recontar sua própria história , voltar pro começo... e se transformar.
	As panelas caíram na cabeça do fazendeiro .		

Fonte: Elaboração da autora

Procedimentos da aula:

1. Contextualizar a história, antecipando informações a respeito da predominância da linguagem não verbal (pouco diálogo entre personagens), a qual exige maior atenção para a construção das ideias de cada cena.
2. Apresentar o vídeo “Saci, juro que vi!” ([link](#) apresentado anteriormente), primeiramente para apreciação. Se for necessário, reprisar, a fim de que compreendam bem a história.
3. Debater oralmente sobre a história. Sugestões: O que vocês entenderam? Qual das cenas mais gostaram? Qual fato gerou desequilíbrio/conflicto? Como se caracteriza o saci? E o fazendeiro? Há mais personagens, além deles? Onde acontecem os fatos? Vocês ficaram surpresos com atitude(s) de alguma personagem? Com qual delas você mais se identifica? Por quê? Há alguma lição de vida nessa história? Qual?
4. Organizar a turma em grupos de acordo com o número de frases que foram selecionadas para o quebra-cabeça. Por exemplo: pode-se escolher 5 frases, uma de cada parte da história (ver no Quadro 5) e dividir a turma em 5 grupos, cada um dos quais montará uma das frases.
5. Combinar um tempo de aproximadamente 15 minutos e propor que cada grupo monte a frase da maneira que achar mais adequado.
6. Monitorar os grupos e intervir na construção das ideias, se necessário. Aceitar qualquer construção, desde que haja sentido e que se relacione ao enredo da história.

Obs.: Como os substantivos estarão destacados em cor diferente, é provável que os alunos percebam e questionem acerca dessa diferença. Comentar que será explicado no final da atividade.

7. Desenhar, na lousa, o Quadro 5, com as partes de uma narrativa para que, após a montagem das frases, cada grupo discuta coletivamente e decida em qual das colunas a frase deve se encaixar.
8. Propor que colem as frases no quadro, com fita crepe.
9. Em seguida, fazer a leitura, coletivamente, e confirmar as hipóteses dos alunos ou sugerir trocas e adequações.
10. Por fim, fomentar a discussão com a turma quanto às palavras com cores diferentes, os substantivos, e sua importância na construção das ideias.
11. Sugerir trocas por sinônimos para alguns substantivos de maneira que o sentido seja o mesmo; trocar a posição dos substantivos para verificação de possíveis mudanças; ouvir as ideias e deixar a criatividade da turma fluir.
12. Propor uma produção de texto, a partir das frases já empregadas no jogo, as quais servirão como esquema na sequência narrativa e progressão textual.

Tempo aproximado: 4 aulas de 48 minutos.

10º MOMENTO: Brincadeira do substantivo: TRUBISCO?

Preparação prévia:

1. Selecionar substantivos (palavras relacionadas aos conteúdos) a critério do professor.
2. Ler e se inteirar dos procedimentos da brincadeira, dispostos a seguir:

Um aluno será escolhido para sair da sala, enquanto os demais, junto com a professora, escolhem uma palavra da classe dos substantivos (nome). Essa palavra misteriosa deverá receber o pseudônimo TRUBISCO para que o aluno que saiu revele o que é o “trubisco”. Para isso, ele deverá entrar na sala, escolher alguns colegas (5 aproximadamente) e começar a fazer as seguintes perguntas (uma para cada colega): Você gosta de *trubisco*? Tem *trubisco* aqui na nossa sala/na sua casa? Em que lugares encontramos *trubisco*? O *trubisco* é de comer? Do que é feito o *trubisco*? Para que serve o *trubisco*? Você usa *trubisco*? Como é o *trubisco*? Você tem um *trubisco*? Para que serve o *trubisco*? Em que lugar da casa você usa o

trubisco? Que formato tem o *trubisco*? Com o que se parece o *trubisco*? Por meio das pistas oferecidas pelos colegas, nas respostas, o aluno terá três chances de acerto; caso não descubra, a turma pode, então, revelar a palavra.

Obs.: Essa brincadeira, além de trabalhar a classe dos substantivos, pode ser realizada no intuito de introduzir alguma temática, reforçar conteúdo ou concluir estudos. A palavra central que deverá ser adivinhada pode ser o tema das aulas, de um texto, de uma unidade, entre outras, de acordo com os planos de aula. É uma atividade lúdica, os alunos serão desafiados à descoberta da palavra, e provavelmente todos se envolverão.

Procedimentos da aula:

1. Para iniciar a brincadeira, explicar os procedimentos. Se necessário, o professor pode simular uma rodada da brincadeira, até que todos entendam;
2. Transcrever as perguntas na lousa (opcional);
3. Definir quem ficará do lado de fora da sala;
4. Escolher a palavra que será o “trubisco”;
5. Chamar o aluno que saiu e mediar a investigação conforme o procedimento supracitado.
6. Realizar mais rodadas com outros alunos, de acordo com o tempo da aula;
7. Finalizar com exploração das palavras (sugestão: criação de frases/textos, coletivamente, com ênfase no substantivo como elemento importante na progressão textual).

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

11º MOMENTO: Monteiro Lobato e o Saci

Preparação prévia:

1. Selecionar livros e outros textos sobre o Saci Pererê e o autor Monteiro Lobato;
2. Agendar o laboratório de informática (com antecedência de uma semana) e checar, com funcionário responsável, o bom funcionamento dos aparelhos e acessórios (opcional: de acordo com a estrutura de cada escola).

Procedimentos da aula:

1. Levar os alunos ao laboratório de informática para pesquisar a biografia de Monteiro Lobato na internet (acessar textos escritos e, também, em vídeos);
2. Socializar as informações e anotar em tópicos, no caderno ou no aplicativo *Jamboard*, as palavras-chave, as mais importantes;
3. Conhecer outras obras do autor em um momento de aula de leitura.

Tempo aproximado: 3 aulas de 48 minutos.

12º MOMENTO: Atropelamento X fatalidade/acidente**Procedimentos da aula:**

1. Organizar a turma em duas equipes;
2. Explanar sobre o gênero discursivo “Notícia”, retomando suas características e elementos composicionais, de maneira geral;
3. Lançar a proposta de produção de uma notícia sobre o seguinte fato: Idoso morre ao atravessar a rua (dar o nome de uma rua conhecida dos alunos). Causa: atropelamento de carro cujo motorista é um jovem;
4. Designar os papéis de cada equipe: uma será a família do idoso e a outra, do jovem;
5. Cada equipe deverá produzir a sua notícia de acordo com a perspectiva que lhe cabe; preenchendo o corpo da notícia, adequando à estrutura própria desse gênero textual.
6. Estabelecer um tempo de aproximadamente 20 minutos e promover a leitura e discussão sobre as escolhas lexicais de cada equipe, de modo que se evidencie a argumentação presente nessas escolhas.

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

13º MOMENTO: Substantivo**Procedimentos da aula:**

- Trabalhar o conteúdo do livro didático e integrar as palavras-chave das aulas anteriores como recurso de explanação e produção de sentidos para os alunos, já que são de seu uso no dia a dia.
- Jogos online sobre a classe gramatical *Substantivo*, no site de jogos educativos *WordWall*, no seguinte endereço:

<https://wordwall.net/pt-br/community?localeId=1046&query=substantivos>

[substantivos - Recursos de ensino \(wordwall.net\)](#)

Tempo aproximado: 2 aulas de 48 minutos.

3.2.2 Procedimentos alternativos: Adaptações de atividades para ensino remoto e aulas de EAD

Diante das circunstâncias nas quais este trabalho situou-se, ou seja, em período de pandemia e necessidade de ensino a distância, surgiram no decorrer do percurso sugestões de estratégias, inclusas nas chamadas *Metodologias ativas*¹⁷, para que as aulas pudessem ser aplicadas remotamente, de maneira mais eficaz e atrativa aos alunos.

As atividades de manipulação das palavras na construção das ideias (Momentos 3, 5, 6 e 9) podem ser realizadas no aplicativo *Jamboard*: uma ferramenta Google de acesso grátis que funciona como um quadro branco na nuvem, ou seja, tudo o que se escreve ali pode ser compartilhado com as pessoas concomitantemente e poderá ser acessado a qualquer momento; é um quadro interativo no qual o aluno pode realizar suas atividades em tempo real, com a interação tanto da turma, como do professor.

Tal aplicativo foi utilizado, neste plano de aulas, como sugestão para adaptação de algumas das atividades propostas anteriormente, as quais foram elaboradas pela autora deste trabalho, na plataforma *Google Jamboard*. A seguir enumeram-se as referidas atividades:

1. Atividade referente ao 3º Momento

Figura 5 - Print de tela: EAD *Google Jamboard* Jogo de frases

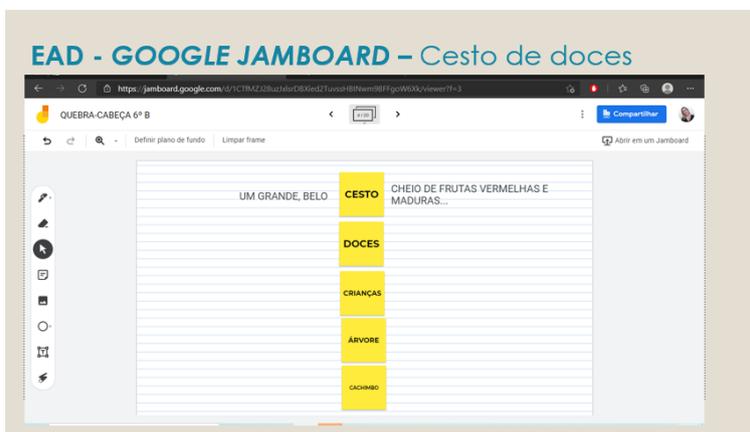


Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

¹⁷ Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (BACICH; MORAN, 2018)

2. Atividade referente ao 5º Momento

Figura 6 - Print de tela: EAD *Google Jamboard* Cesto de doces



Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

3. Atividade referente ao 6º Momento

Figura 7 - Print de tela: EAD *Google Jamboard* Reescrita com substituições do sintagma “um antropólogo”



Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

4. Atividade 1 referente ao 9º Momento

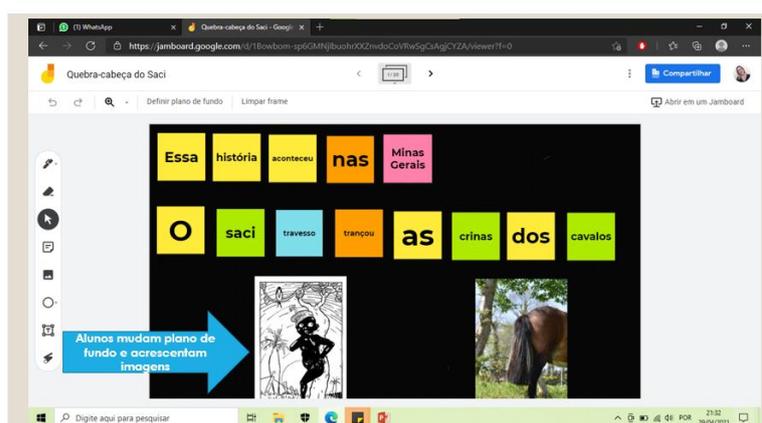
Figura 8 - Print de tela: EAD *Google Jamboard*: Saci, juro que vi! Quebra-cabeça



Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

5. Atividade 2 referente ao 9º Momento

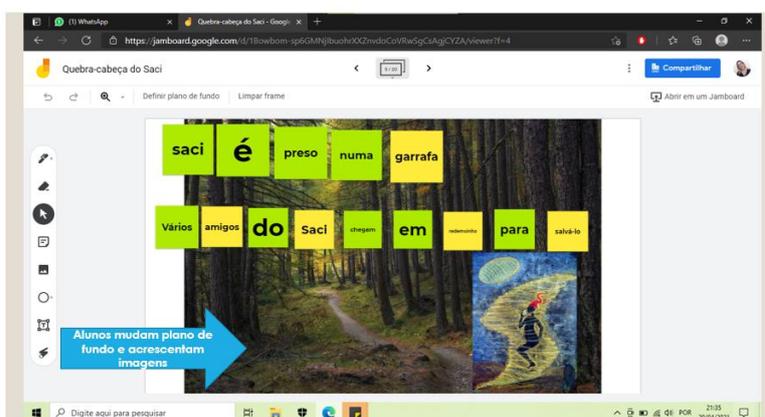
Figura 9 - Print de tela: EAD *Google Jamboard: Saci, juro que vi!* Quebra-cabeça



Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

6. Atividade 3 referente ao 9º Momento

Figura 10 - Print de tela: EAD *Google Jamboard: Saci, juro que vi!* Quebra-cabeça



Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

7. Atividade 4 referente ao 9º Momento

Figura 11 - Print de tela: EAD *Google Jamboard*: Saci, juro que vi! Quebra-cabeça



Fonte: <https://jamboard.google.com> (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerada a teoria utilizada nesta pesquisa e a prática em sala de aula relativa ao ensino do substantivo, anteriormente explicitada, evidencia-se que a definição dessa classe de palavras amplia-se consideravelmente. O substantivo é um elemento que assegura a progressão textual e tem importante papel na produção escrita. Ou seja, nos textos das atividades propostas na unidade didática, como na atividade de reescrita do texto *Ubuntu*, confere-se que, à medida que se propõe a retomada do sintagma nominal “o/um antropólogo”, cujo substantivo *antropólogo* é unidade central, este vai se recategorizando, o que contribui para a (re)construção de sentidos do texto, processo desenvolvido com a utilização das anáforas diretas e indiretas.

Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, percebeu-se que a experiência de ensinar o substantivo como um elemento que atua na progressão textual pode motivar o aluno a se interessar pelos processos de retomada e a identificar as anáforas indiretas como sinal de que no texto estão inscritos juízos de valor. Em Koch e Elias (2018), esse processo de referenciação por meio da utilização frequente das anáforas indiretas em produções textuais desempenha um papel relevante na progressão e coerência do texto.

Ademais, como aponta Antunes (2007), a ampliação do léxico, do repertório cultural pelo conhecimento de palavras, as opções de usar as palavras metaforicamente ou metonimicamente para dizer ou escrever é muito mais importante do que apenas ensinar gramática pela gramática, ou seja, promover a fixação do conteúdo com noções puramente gramaticais e por meio de metalinguagem.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2012), em entrevista à *Revista Línguas e Letras*, o ensino da gramática deve pautar-se numa perspectiva de “nem tanto ao mar, nem tanto à terra” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 271). Ou seja, concorda-se que é imprescindível, sim, ensinar conceitos e designações da nomenclatura gramatical, pois o aluno deve aprender e dominar, dentro do possível, a metalinguagem, uma vez que esta é importante quando se trata de análise linguística em sala de aula. Isso, no entanto, deve ocorrer no uso efetivo da língua, “porque o aluno, que já domina a variante coloquial, vai precisar desse

conhecimento como subsídio para conhecer e dominar também, a variante formal da língua que só se aprende na escola” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 271).

Nessa perspectiva, esta pesquisa objetivou contribuir para o papel da escola de ensinar o conhecimento científico, a norma padrão da língua, porém, também com a preocupação de que esse conhecimento seja útil e significativo ao aluno, com uma metodologia que considere a gramática internalizada, a qual “constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30) nas práticas sociais da linguagem, especialmente a escrita.

Oliveira (2020), em entrevista sobre o ensino de língua portuguesa, especificamente com relação ao substantivo, explicita:

A escola não pode constituir um fim em si mesma, mas sim na sociedade. O que é importante nos estudos linguísticos não é simplesmente saber identificar as classes gramaticais, mas o que é importante para o aluno ao reconhecer os elementos do texto (substantivo, por exemplo) é que ele amplie o seu cabedal cognitivo e amplie a sua atuação no mundo. Amplie a sua capacidade de escrita, leitura e comunicação, ampliando a sua inserção no mundo. Pois o que são as palavras? São as ferramentas para atuarmos no mundo (OLIVEIRA, 2020).

Essa ideia corrobora o propósito deste estudo, que consiste em proporcionar aos alunos a ampliação de suas capacidades comunicativas, já que se considera que “conhecer a língua é também conhecer-se, é um caminho para se adquirir autoestima, segurança, desenvoltura [...] aquele que estuda a língua, estuda-a visando integrar-se mais [...]” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 66).

Quanto à teoria da referenciação, base teórica desta pesquisa, Lima (2005) valida propostas de ensino que emergem de tal teoria. Para o autor, os estudos da referenciação são recursos não só legítimos, mas também “indispensáveis para que possamos compreender a língua como um fenômeno ao mesmo tempo cognitivo e social” (LIMA, 2005, p. 215). Pode-se confirmar, portanto, ao ensinar o papel do substantivo como núcleo do sintagma nominal, o quão simplificado se torna o estudo dessa classe de palavras por meio desse viés de ensino da gramática, mais significativo e menos tradicional.

Concorda-se com Antunes (2007, p. 51-53) ao afirmar que “a gramática sozinha é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê, ou escreve textos [...] saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz”. Logo, programas de ensino de línguas, como o que se propõe neste trabalho, se fazem relevantes e, segundo a autora: “podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática [...] para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um. (ANTUNES, 2007, p. 161)

Para a aplicação propositiva da unidade didática aqui proposta, as análises linguísticas incidem em textos do tipo narrativo, visto que tais textos são mais adequados ao 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa idade, as narrativas são muito presentes, fazem parte do cotidiano dos alunos, os quais estão frequentemente produzindo e ouvindo histórias. Conforme Geraldí (2012, p. 64), esses textos “não exercem uma função aleatória na sala de aula”. Portanto, a prática de análises propostas neste trabalho basicamente se desenvolveu em textos cuja estrutura composicional é a narração.

A unidade didática proposta neste trabalho foi formulada para demonstrar que o substantivo atua na coesão textual, que não se trata apenas de uma classe de palavras que nomeia algo, mas atuante na construção do texto, com a função de interligar e conectar elementos por retomada, fazendo com que haja progressão das ideias.

A proposta didática exemplifica a atuação do substantivo a partir de textos narrativos, como o texto *O trasgo*, em que os substantivos dão pistas para a caracterização não só do perfil da personagem ou dos elementos da narrativa, mas também de que lugar o narrador fala e o modo como ele vai construindo o enredo. Portanto, o substantivo e os termos que o rodeiam no interior do sintagma nominal são elementos que vão tecendo a forma como o narrador está lidando com a progressão do texto.

Olhar para o substantivo sob essa perspectiva favorece a análise e a interpretação textual. Esse reconhecimento pode auxiliar o professor a entender ser importante levar o aluno a perceber que, para além das gramáticas, ou seja, para além de saber conceituar e classificar palavras, a linguagem é fruto/resultado de sentidos decorrentes da interação. As palavras, em si, já são abstração, do ponto de vista que elas são representação de algo. Vigotski (2000, p. 398), na busca de uma

significação para *palavra*, conclui que “a palavra desprovida de significado, não é palavra, é só um vazio”, e que “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 412).

Propõe-se que, por meio da aplicação das atividades aqui apresentadas, os estudantes percebam a importância do substantivo na tessitura de um texto, visto que o trabalho com as retomadas leva o aluno a exercitar a manipulação da linguagem, acionando seus conhecimentos de mundo para compreender e construir os sentidos do texto.

No trabalho com o texto “Ubuntu”, por exemplo, os processos de retomada e de introdução de novos referentes são evidenciados e, assim, o escrevente passa a ter mais consciência da sua postura enquanto produtor de um texto, além de identificar o papel da classe gramatical substantivo, não apenas como uma classe de palavras, mas, também, como um elemento importante no processo da produção escrita, e da sua atuação na progressão textual.

O mesmo se observa no trabalho com as construções de frases em que se trocam palavras de lugar, escolhem-se outras, a fim de que se perceba a correlação entre o que se quer dizer e as escolhas lexicais, estratégia que promove a autonomia, a criticidade e sobretudo a competência linguística.

Em suma, a proposta dessa unidade didática buscou demonstrar que o substantivo não é somente uma classe de palavras, ele não representa apenas o mundo factual, empírico, as coisas, etc.; os substantivos acionados em um texto são constructos de um mundo discursivo que o narrador constrói na posição de autor do texto.

Esse procedimento de ensino, além de ajudar na compreensão e interpretação de texto, oportuniza o desenvolvimento da habilidade de produção escrita, mais consciente e crítica. O escrevente é instigado a refletir sobre as escolhas lexicais e elementos linguísticos (retomadas) que representem sua visão de mundo. Isto é, diante das estratégias de ensino referidas neste trabalho, configura-se a competência linguística na educação básica, atendendo aos anseios da BNCC e cumprindo com o papel do ensino de língua portuguesa.

Ressalta-se, ainda, uma importante consideração advinda da experiência como pesquisadora: constatou-se mudança de concepção com relação ao ensino de gramática, ou seja, anteriormente, evitava-se, não se atraía pelos estudos da

referida área da linguagem. No entanto, por meio das leituras e análises em decorrência da pesquisa, o conhecimento foi assimilado e, embora haja muito a aprender ainda, há motivação e interesse em abordar o ensino de gramática (*desta* gramática) na sala de aula. Espera-se que, pela experiência, possa-se propagar tal conhecimento, contribuindo com o papel do ProfLetras de difundir conhecimentos científicos e oferecer subsídios referentes ao ensino de língua portuguesa na escola básica.

A pesquisa trouxe outros parâmetros para as aulas, especificamente quanto ao ensino do substantivo, o que se passa a ver como ensino não mais dissociado do texto. Não se preocupa mais com memorizações de nomenclaturas e classificações, método comprovadamente superficial, que não traz significado para o estudante. Preocupa-se, a partir daqui, com a língua em uso, ou seja, ensinar os substantivos (entre outras classes gramaticais) como elementos linguísticos que possam ampliar a capacidade de escrita, leitura e comunicação dos estudantes, a fim de possibilitar-lhes a atuação no mundo, para que possam “dominar a língua” e não o contrário. Por fim, para cumprir com o papel de ensinar a competência linguística, habilidade que ultrapassa a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBALHO, C.; SANTOS, L. W. **Referenciação: uma abordagem crítica na sala de aula**. In: SANTOS J. C. N.; CARVALHO J. R.; REIS M. S. (Orgs.) **Ensino de Língua e Literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERNARDI, E. **Análise do processo anafórico em textos produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Cascavel-PR**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BIEZUS, M. F. G. T. **Processos de retomada em conto de Eça de Queirós: um olhar voltado para o ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
- BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- BORGES NETO, J. Gramática Tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? **Todas as Letras**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 87-98, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Ensino da língua portuguesa, ensino da gramática, mecanismos de avaliação do ensino e processos de letramento. Entrevista concedida a Aparecida Feola Sella, transcrita por Vanessa Raini de Santana. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 13, n. 24, p. 265, 2012. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/4249-entrevista-de-stella-bortoni-na-revista-linguas-letras-2012/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-df&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2020.

COLAMARCO, M. **Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COLARES, A. A. **Trasgo em São Paulo**. 2020. [Texto digitado]

CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. São Paulo: Pontes, 2016.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2017.

DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de português formam professores? *In*: MARFAN, M. A. (Org.). **Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1. p. 82-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. *In*: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. São Paulo: Pontes, 2016.

FERREIRA NETO, J. A.; CUSTÓDIO FILHO, V. O fenômeno da referenciação por meio de “movimentos” funcionais: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de compreensão textual. **Revista Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros (RN), v. 8, n. 2, p. 107-126, maio/ago. 2019.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Dedalus – Acervo – FE, 1991.

FREITAG, Bárbara et alii. O livro didático em questão. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. **Revista Leitura: teoria e prática**, Campinas, ano 6, n. 9, p. 03-07, jun. 1987.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. São Paulo: ABL & Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília:

INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes, 2014.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

LAJOLO, M. Livros didáticos: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, n. 69, ano 16, 1996.

LAJOLO, M. Videoconferência: Literatura, linguística e ensino. Palestra concedida ao programa **Abralin ao Vivo**. 20 jul. 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/marisa-lajolo/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LIMA, M. L. C. Referenciação e investigação do processamento cognitivo: o exemplo do indefinido anafórico. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 197-241.

MARCHON, A. H. **A referenciação e a construção de sentido do texto**: um caminho a percorrer. *In*: SANTOS, L. W. (Org.) **Referenciação e ensino**: análise de livros didáticos - Livro eletrônico – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18415>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 53-101.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

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

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35419/5/2018_tese_jgmatos.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

NETO, J. A. F.; FILHO, V. C. **O fenômeno da referenciação por meio de “movimentos” funcionais**: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de compreensão textual. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 8, n. 2, p. 107 – 126, maio/ago. 2019.

NAMASTÊ, R. **Ubuntu**. *Recanto das Letras*, 2014. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/4964560>. Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano**. Manual do professor. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, V. **Orientações** [mar. 2020]. Cascavel: UNIOESTE, 2020. 43 min. Orientação para produção de trabalho acadêmico do Projeto de Mestrado ProfLetras.

PALUDO, E. I. **Presença de anáforas em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná**: uma amostra de progressão textual. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-46.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática completa Sacconi**: teoria e prática. 31. ed. rev. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SANTOS, L. W. (Org.). **Referenciação e ensino**: análise de livros didáticos. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013. Disponível em: http://www.leonorwerneck.com/media/ebook_referenciacao_ensino_LW.pdf. Acesso em: 24 de jan. 2021.

SANTOS, J. C. N.; CARVALHO, J.R.; REIS, M. S. (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017

SANTOS, L. W.; COLAMARCO M. **Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura**. Gragoatá, Niterói, n. 36, p. 43-62, 1 sem, 2014.

SELLA, A. F. **Orientações** [mar. 2020]. Cascavel: UNIOESTE, 2020. 43 min. Orientação para produção de trabalho acadêmico do Projeto de Mestrado ProfLetras.

SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; BUSSE, S. **Roteiros de Análise Linguística**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

SILVA, D. S. **Transposição didática: uma proposta de ensino da referenciação na produção escrita**. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, M. (Org.). **Ler é navegar espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 2001. p. 31-76.

SOUSA, R. M.; MACHADO, V. R. Coesão Referencial aspectos morfossintáticos e semânticos. *In*: BORTONNI-RICARDO, S. M. (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 25-52, abr. 2002.

TERRA, E. Roda de conversa online: O livro didático e o ensino de português. Palestra concedida ao programa **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25 set. 2020. Disponível em:
[https://www.youtube.com/watch?v=w7QfJxPUJX8&t=4997s&ab_channel=Conversas comquemgostadeensinar](https://www.youtube.com/watch?v=w7QfJxPUJX8&t=4997s&ab_channel=Conversas+comquemgostadeensinar). Acesso em: 12 nov. 2020.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017.