



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

LUCIA IRENE CHOPTIAN

ANÁFORA PRONOMINAL E REPETIÇÃO LEXICAL:
ESTUDO APLICADO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CASCAVEL- PR

2015

LUCIA IRENE CHOPTIAN

ANÁFORA PRONOMINAL E REPETIÇÃO LEXICAL:
ESTUDO APLICADO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagem e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Rita Maria Decarli Bottega.

CASCADEL - PR

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C476a

Choptian, Lucia Irene

Anáfora pronominal e repetição lexical: estudo aplicado ao 9º ano do ensino fundamental. /Lucia Irene Choptian.— Cascavel, 2015.

173 p.

Orientadora: Profª. Drª. Rita Maria Decarli Bottega

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Coesão textual. 2. Estudo da linguagem. 3. Conteúdos. 4. Prática docente. I. Bottega, Rita Maria Decarli. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 415

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

LUCIA IRENE CHOPTIAN

Anáfora pronominal e repetição lexical:

Estudo aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)

Orientadora

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)

1º Membro Titular

Profª . Dr.ª Roselene de Fátima Coito

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

2º Membro Titular

Cascavel, julho de 2015.

**Ofereço este trabalho a Deus, que me chamou
à vida e confiou-me a missão de ser educadora.**

AGRADECIMENTOS

Sei que na vida não conquistamos nada sozinhos. Precisamos de outras pessoas para alcançar os nossos objetivos e muitas vezes simples gestos podem mudar nossas vidas e contribuir para nosso sucesso. Por isso, faço meus agradecimentos:

A Deus, pela oportunidade de aprender um pouco mais, superar minhas dificuldades, e assim poder ensinar melhor.

Aos meus pais, José e Maria Deloski Choptian, e aos meus familiares, pela vida, amor, carinho continuamente compartilhados.

Ao professor João Catelan, que compôs a banca de qualificação.

À Professora Doutora Rita Maria Decarli Bottega, orientadora dinâmica e atenta a todos os detalhes, por suas justas e necessárias exigências, por sua imprescindível e valiosa contribuição em todas as etapas desta pesquisa.

Às professoras Carmen Teresinha Baumgärtner e Roselene de Fátima Coito, pela disposição em comporem a banca examinadora e cederem parte de seus tempos preciosos para contribuir com meu trabalho.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

Aos professores do Programa Profletras, por acreditarem na possível excelência da Educação Pública por meio de nossa formação profissional.

À secretária do Profletras, Cristina Nicolau, que contribuiu em todas as etapas de nossos estudos com muita competência e responsabilidade para que todos os materiais, compromissos com a agenda do curso, disciplinas,

eventos e deveres fossem criteriosamente observados por cada um de nós durante os dois anos de curso.

Aos amigos de turma, pelo companheirismo e entusiasmo em compartilhar as experiências boas e as difíceis ao longo destes dois anos de convivência.

Ao diretor Ademir José Santana, à equipe pedagógica, aos professores e aos alunos do Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, pela receptividade e colaboração com o desenvolvimento deste Projeto.

À professora regente Tânia Henrique Faria, por ter cedido as aulas de Língua Portuguesa para que pudéssemos aplicar o projeto de intervenção didática.

Às mãos e às mentes visíveis e invisíveis, que direta ou indiretamente, contribuíram com esta pesquisa, para conclusão deste curso. Nossa imensa gratidão a todos.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (Mikhail Bakhtin).

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. (Antoni Zabala).

CHOPTIAN, Lucia Irene. **Anáfora pronominal e repetição lexical**: estudo aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional Proletras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar os pressupostos teóricos da Linguística Textual e sua relação com o ensino dos elementos de coesão textual referencial (lexicais e pronominais), com vistas à aplicação no contexto de sala de aula, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como aporte teórico a Linguística Textual e os encaminhamentos didáticos referentes à concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2004), (GERALDI, 1984; 1997) (TRAVAGLIA, 2005). A escolha do tema, que está relacionado aos elementos coesivos referenciais, justifica-se devido à necessidade de se desenvolver estudos que contribuam para o aprimoramento da modalidade escrita nas produções textuais dos alunos. O trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa qualitativa, por meio da metodologia da pesquisa-ação, visto que as atividades de mediação pedagógica visavam a contribuir para superação das dificuldades dos alunos, bem como possibilitar reflexão da pesquisadora em relação à sua prática docente. Para o desenvolvimento da prática pedagógica, utilizou-se como instrumento de geração de dados o registro das aulas, o diário de campo. As análises das atividades aplicadas tiveram como parâmetro os subsídios teóricos propostos por Zabala (1998), que defende o ensino de conteúdos atitudinais, conceituais, factuais e procedimentais na prática docente. As análises realizadas permitiram verificar que houve assimilação significativa do conteúdo proposto por parte dos alunos e os objetivos foram atendidos. Contudo, observa-se a necessidade de ampliar a prática educativa com o ensino de conteúdos atitudinais e procedimentais, bem como ampliar o trabalho sistemático do ensino da coesão textual.

PALAVRAS-CHAVE: coesão textual; estudo da linguagem; conteúdos; prática docente.

CHOPTIAN, Lucia Irene. **Pronominal anaphora and lexical repetition**: Study applied to 9 th grade of Elementary School. 2015 173 f. Dissertation (Professional Master Profletras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

ABSTRACT

The overall objective of this research was to investigate the theoretical assumptions of Textual Linguistics and its relation to the teaching of textual cohesive elements benchmarks (lexical and pronoun), for applicability in the classroom context, in a class of 9th grade of Elementary School .The research was theoretical support in Textual Linguistics and educational referrals relating to language interactional conception (BAKHTIN, 2004), (GERALDI, 1984; 1997) (TRAVAGLIA, 2005). The choice of topic related to cohesive elements benchmarks is justified by the need to develop studies that contribute to the improvement of writing method in the textual productions of the students. The study was conducted based on qualitative research method was characteristic of research-action, since the pedagogical mediation activities designed to contribute to overcoming the difficulties of the students as well as possible reflection of the researcher as their teaching practice. In the development of pedagogical practice, it was used as a recording instrument classes the field diary and analysis of the activities had applied as a parameter the theoretical basis proposed by Zabala (1998), which defends teaching attitudinal contents, conceptual, factual and procedural in teaching practice. The analyzes allowed to verify that there was significant assimilation of the content proposed by the students and the objectives have been met. However, there is the need to expand educational practice with teaching attitudinal and procedural contents, as well as expand the systematic work of the textual cohesion teaching.

KEY- WORDS: textual cohesion; study of language; content; teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 COMPONENTE METODOLÓGICO	17
1.2 DADOS DO COLÉGIO EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA.....	28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	31
2.2 DAS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL AO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS	37
2.3 CONCEITOS E CATEGORIZAÇÕES DE COESÃO SEGUNDO HALLIDAY & HASSAN (1976) E KOCH (1989, 2005).....	46
2.4 CONCEITO DE COESÃO E SUA RELAÇÃO COM A ANÁLISE TEXTUAL.....	52
2.5 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO.....	54
2.6 A ANÁFORA.....	60
2.7 REPETIÇÃO LEXICAL	65
3 APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	67
3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	67
3.2 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS TEXTOS	80
4 IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	82
4.1 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	83
5 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	149
APÊNDICE A - TABELA DIAGNÓSTICA	149
APÊNDICE B - UNIDADES DIDÁTICAS	150

INTRODUÇÃO

A educação pública necessita de melhorias significativas em todo o nosso país. Os índices das pesquisas disponibilizados pelo MEC/INEP revelam o quanto ainda precisa ser feito para que os educandos da escola pública possam adquirir as competências básicas para o domínio do saber sistematizado, para a continuidade de seus estudos, atuação e inserção social.

Ao se considerar essa realidade, é sempre um desafio para nós, educadores, encontrar formas de lidar com práticas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem de nossos alunos, para que eles se sintam motivados a encontrarem, na educação escolar, perspectivas de desenvolvimento intelectual e melhoria de suas condições de vida, na qualidade de sujeitos sociais.

O que cabe a nós, como pesquisadores e professores de Língua Portuguesa (LP, de ora em diante), é avaliar as dificuldades de nossos alunos, utilizar os dados dessas avaliações como parâmetro para orientar o quanto e que conteúdos ainda necessitam ser trabalhados, a fim de que possamos contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades linguísticas. Acreditamos que práticas de intervenção didático-pedagógicas, quando bem definidas, podem colaborar para a sistematização do saber formal, para o domínio de habilidades linguísticas necessárias ao exercício da cidadania dos alunos.

Acreditamos também que, se houver mais projetos e investimentos das diversas instâncias governamentais, gestões públicas éticas que destinem recursos financeiros suficientes para o desenvolvimento educacional, muitas mudanças poderão ocorrer para o progresso do país e de modo particular ao desenvolvimento educacional de nossos alunos.

Embora enfrentando diversos obstáculos para dar continuidade a nossos estudos, visto que estamos inseridos num contexto educacional que nos dificulta conciliar tempo para o aperfeiçoamento profissional com a jornada de trabalho semanal, depositamos expectativas neste projeto de investimento à Educação Básica, o *Mestrado Profissional em Letras - Profletras*, ofertado pelo Governo

Federal em parceria com a UFRN e UNIOESTE, confiantes de que o regresso à Universidade poderia contribuir para nossa atualização profissional e, assim, proporcionar novas alternativas de encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino.

O tema selecionado para esta pesquisa contempla nosso interesse de ampliar os conhecimentos quanto aos elementos coesivos referenciais, sendo esses mecanismos linguísticos relevantes para a constituição da textualidade. O conhecimento sobre tais mecanismos pode contribuir para competência discursiva dos alunos, por isso, constitui-se como requisito importante para serem ensinado no Ensino Fundamental.

O início do interesse por esse tema de pesquisa foi (à época ainda de forma intuitiva) no 4º bimestre de 2013, quando trabalhávamos com uma turma de 8º ano e desenvolvíamos atividades de produção textual. Como professora regente, observamos que a maior parte dos alunos necessitava aprimorar suas produções, desenvolver argumentação, melhorar o uso de coesões referenciais e organização de ideias de forma geral. Fizemos um percurso de trabalho com leituras de alguns gêneros textuais, realizamos debates, reflexões sobre os gêneros estudados naquele momento – o artigo de opinião e carta ao leitor, quando, também, realizamos algumas produções textuais.

Decidimos então selecionar essa turma para aplicar o projeto de intervenção pedagógica por considerar a importância de levar subsídios linguísticos que pudessem favorecer para a solução de alguns problemas verificados em grande parte dos textos dos alunos quanto ao uso de elementos coesivos lexicais e pronominais.

Ao regressarmos à escola no mês de abril de 2014, a fim de dar sequência à pesquisa, verificamos junto à professora regente do 9º A o planejamento proposto para turma. Assim, expusemos para ela nossa intenção de continuar desenvolvendo tal trabalho e aplicar um projeto de intervenção nos dois últimos bimestres do ano letivo. A professora concordou e colocou-se à disposição para acompanhar o desenvolvimento do trabalho.

Além disso, verificamos que a turma antes constituída por 34 alunos, em 2014, teve cinco deles transferidos para outros estabelecimentos, e três remanejados para outra turma do colégio, restando, portanto, 24 alunos com os quais desenvolveríamos o projeto de intervenção. Constatamos também que havia

alunos novos na turma, por isso coletamos produção de textos deles junto à professora regente, a fim de se fazer um diagnóstico prévio da escrita desses também.

Consideramos complexa a atividade de ensinar os alunos a realizar textos bem elaborados pois, para isso, faz-se necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais da língua, quanto aos aspectos sintático-semânticos, pragmáticos e discursivos. Contudo, nem sempre tais aspectos são abordamos nas aulas de LP, por isso, ficam muitas lacunas que podem ser notadas em suas produções escritas, as quais precisam ser superadas ao longo da Educação Básica. Essa constatação gera a necessidade de trabalhar com os alunos não só a noção de texto, de gêneros discursivos, práticas da leitura, mas também a necessidade de focalizar nos textos aspectos linguísticos que contribuam como consequência para a coesão do texto.

Diante ao exposto, surgiram questões pertinentes a este projeto de pesquisa: Como as atividades de coesão lexical e anafórica poderiam contribuir para que as produções de textos se tornassem mais adequadas à finalidade de uso da linguagem? Em que sentido os elementos coesivos referenciais (anafóricos e lexicais) poderiam contribuir para coesão textual nas produções dos alunos do Ensino Fundamental? Como os alunos poderiam assimilá-los?

Nesse sentido, por meio deste projeto tivemos como objetivo geral investigar os pressupostos teóricos da Linguística Textual e sua relação com o ensino dos elementos de coesões textuais referenciais (lexicais e pronominais) para aplicabilidade no contexto de sala de aula em uma turma do Ensino Fundamental. Esse objetivo geral subdivide nos seguintes objetivos específicos:

- a) Observar de que forma os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental utilizam os elementos de coesão textual referencial;
- b) Elaborar encaminhamentos didático-pedagógicos que contribuíssem para aprimorar as produções textuais dos alunos, no tocante à coesão textual;
- c) Aplicar uma proposta pedagógica com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, abordando a coesão textual, especificamente;
- d) Avaliar os resultados do trabalho realizado em sala de aula após o projeto de intervenção didática, refletindo sobre o projeto e a prática educativa como um todo.

Levantamos como hipótese a possibilidade de que os alunos do 9º ano pudessem aprimorar alguns aspectos de suas produções textuais, caso conseguissem assimilar algumas estratégias de referenciação por meio de atividades de leitura, estudo do texto e exercícios de análise linguística.

Koch (2005) afirma que há fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto e que a Linguística Textual toma como objeto particular de investigação “não só a palavra ou a frase isolada, mas o texto” (KOCH, 2005, p. 11), considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o ser humano se comunica por meio de textos diversos, e não por meio de frases isoladas.

Produzir um texto é uma atividade que exige planejamento, uso de especificidades linguísticas e uma intenção comunicativa. A partir dessa noção de intenção definida com um determinado propósito, é preciso ativar conhecimentos prévios que garantam a formação de unidade de sentido ou unidade temática. A esse respeito, vejamos as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, de ora em diante): “Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer” (BRASIL, 1998, p. 76).

Assim, para lidar com esse projeto de dizer, conforme os PCN (BRASIL, 1998), o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer, o autor precisa também planejar sua produção textual, utilizar estratégias adequadas às finalidades do texto, e, antes de publicá-lo, revisá-lo, efetuando as correções que se fizerem necessárias.

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Textual a qual nos apresenta contribuições essenciais para compreender a constituição linguística, a organização, o processamento dos textos escritos e o funcionamento da língua como unidade comunicativa.

Diante do exposto, esta dissertação encontra-se assim organizada: no primeiro capítulo, tecemos considerações sobre a metodologia desta pesquisa, indicando o tipo de pesquisa, os aspectos teóricos-metodológicos a ela ligados, a descrição do campo onde a pesquisa se desenvolveu; no segundo capítulo, que está dividido em seis subitens, apresentamos o referencial teórico que embasou o estudo; no terceiro capítulo, descrevemos a proposta de aplicação pedagógica; por fim, no quarto capítulo nos dedicamos à descrição e à análise da implementação da

Proposição Pedagógica; seguida das considerações finais, dos apêndices e do anexos.

1 COMPONENTE METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada. Ressaltamos que a metodologia de pesquisa utilizada neste projeto teve em vista não somente investigar o fenômeno das coesões, mas também realizar atividades de mediação em sala de aula, por meio de um projeto de intervenção pedagógica. Após a aplicação do projeto de intervenção, foram elaboradas análises sobre a prática educativa, a fim de se avaliar a prática docente em sala de aula e seus resultados.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em relação à tipologia, esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Lüdke e André (1986), tem o ambiente como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. No caso desta investigação, há uma parte do trabalho destinada à investigação mais direta dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, que conta com maior ênfase na pesquisa bibliográfica, a fim de construir o escopo teórico sobre o tema. No entanto, este tema também teve o foco de aplicação pedagógica, sendo que a pesquisa bibliográfica serviu também para a reflexão prática destinada ao ensino, especificamente, às atividades que foram aplicadas em sala de aula, elemento obrigatório de trabalho vinculado à formação do Profletras.

Além de qualitativa, esta pesquisa pode ser designada como pesquisa-ação, uma vez participamos na função de professora regente, refletindo a partir de um problema de sua realidade escolar e, ao mesmo tempo, aplicará projeto de intervenção pedagógica como proposta de se observarem alguns indícios de aprendizagem dos alunos, ocorridas após essa etapa. Engel (2000) define a pesquisa-ação da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182, destaques do autor).

Conforme o autor supracitado, uma pesquisa-ação deve compreender as seguintes etapas: a) definição de um problema; b) pesquisa preliminar; c) hipótese; d) desenvolvimento de um plano de ação; e) implementação de um plano de ação; f) coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano; g) avaliação do plano de intervenção; h) comunicação dos resultados.

Dessa forma, observamos que a pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e sua utilização como forma metodológica possibilitará aos participantes condições de investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, a pesquisa-ação é uma metodologia que pode fornecer ao pesquisador – no caso, o professor – dados sobre o desenvolvimento de sua própria prática, uma vez que nesse processo estão envolvidos uma intervenção pedagógica (plano de ação, nas palavras de Engel) e uma avaliação do que foi desenvolvido.

Conforme Pimenta e Franco (2008), a pesquisa-ação possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. É por meio da pesquisa-ação que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações, realizar levantamentos diagnósticos e alterar sua prática com base nos levantamentos realizados, contrapondo resultados.

Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa-ação é uma forma de investigação que propicia a constituição do professor-pesquisador, ou mais especificamente, a presença da pesquisa no trabalho do professor, não somente restrita à atuação do pesquisador acadêmico, que trabalha na universidade. A necessidade de que o professor desenvolva trabalhos na escola, aproximando-se do saber desenvolvido pelas pesquisas na universidade, e que o pesquisador acadêmico também deva se aproximar da escola, é amplamente exposta por

Zeichner (1998), que defende a construção de uma identidade profissional como professor-pesquisador e reitera a importância da relação universidade-escola.

Para Pimenta e Franco (2008), a partir dessa reflexão, o professor participante (pesquisador) poderá desenvolver uma maior abertura para revisão de sua prática docente, utilizando, para isso, o trabalho individual e coletivo, pois a abertura para o universo escolar para os pesquisadores deve acontecer de maneira interativa com os participantes, sendo necessária uma relação muito próxima entre teoria e prática. Sendo assim, esta pesquisa difere-se das demais por contrapor o paradigma da pesquisa desenvolvida por especialistas (pesquisas teóricas) que se encontram fora do contexto escolar. Dessa forma, podemos afirmar que o objetivo geral do trabalho, enunciado na introdução, traz em sua constituição a preocupação com a prática pedagógica, com as atividades que possam ser realizadas em sala de aula, dentro das condições que o espaço escolar possibilitam.

Os pressupostos metodológicos para esta pesquisa, como já exposto, coadunam-se com o que expõem Lüdke e André (1986) para a pesquisa qualitativa, e o que é exposto por Engel (2000) para a pesquisa-ação, que prevê a necessidade de se organizar a pesquisa-ação por meio de etapas, as quais consistem desde a definição do problema, até a análise final dos dados obtidos e sua possível divulgação.

Observamos também as orientações de Zabala (1998), que aborda os tipos de conteúdos que devem fundamentar a prática educativa e que nos permitem realizar a avaliação da intervenção pedagógica. Dessa forma, poderíamos expor a pesquisa da seguinte forma: pesquisa qualitativa, com bifurcações em dois sentidos:

Sentido A: para a elaboração dos aspectos teóricos, trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico cujos instrumentos são fichamentos e resumos.

Sentido B: aplicação em sala de aula, tendo em vista alguns dos pressupostos da pesquisa-ação. Um dos itens da pesquisa-ação é a *avaliação da prática pedagógica* (item “f” *coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano* e item “g” *avaliação do plano de intervenção*, dos passos propostos por Engel, expostos acima), que será efetuada a partir dos elementos de ensino (tipos de conteúdos), propostos por Zabala (1998). Como instrumento de geração dos dados das atividades desenvolvidas em sala de aula, foram realizadas anotações no diário de bordo.

Como aporte teórico para o trabalho buscamos orientação principalmente na Linguística Textual, que possui diversas pesquisas relacionadas ao processo de referenciação, de coesão textual, bem como possui reflexões a respeito da linguagem com base em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004). Destacamos também Geraldi (1984,1996, 1997a, 1997b), Travaglia (2005) que promovem reflexões quanto ao Ensino da LP, às concepções de gramática, à linguagem, ao uso do texto em sala de aula. Com tais reflexões, defendem a concepção de linguagem como forma de interação social. Os apontamentos relativos ao pensamento de tais pesquisadores estão apresentados mais adiante.

A primeira etapa desta pesquisa foi iniciada no mês de setembro de 2013, com uma turma de 34 alunos que estavam regularmente matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental. Naquele período, estávamos em regência na referida turma e havíamos proposto como trabalho bimestral leitura e produção de textos argumentativos, uma vez que constatamos junto aos alunos que eles haviam estudado mais em outras séries o gênero narrativo e apresentavam dificuldades em tecer argumentos em torno das questões solicitadas, em suas produções escritas. Por isso, selecionamos alguns artigos de opinião e também o gênero carta ao leitor e, durante um mês, realizamos leituras e atividades de compreensão desses textos. Depois que os alunos já estavam mais familiarizados com o gênero artigo de opinião, solicitamos que eles produzissem três textos argumentativos.

O primeiro texto teve como tema “O Meio ambiente”; o segundo, o “Meio ambiente e cuidados com a dengue”; e o terceiro “Programas veiculados pela mídia e cenas de violência”. Para essa última proposta, os alunos poderiam também optar em escrever uma carta ao leitor como resposta ao comando de produção textual.

As produções foram realizadas logo após os estudos e debates dos referidos gêneros que abordavam estas temáticas. E como nosso objetivo específico consistia em verificar a produção escrita, seus aspectos da coesão, selecionamos a última produção dos alunos para constituição do *corpus* inicial, atendendo ao pressuposto de que é importante trabalhar em sala de aula com os problemas que os alunos possuem (item da definição do problema exposto por Engel, 2000) . Após esta etapa, selecionamos dez textos para análise e descrição de alguns fenômenos observados, a fim de realizar um diagnóstico das produções textuais dos alunos, no que se refere ao uso dos mecanismos de coesão textual referencial.

Esses dez textos pertencem a alunos que faziam parte da turma em 2013, o que permitiu que observássemos as produções dos discentes em dois momentos distintos: em 2013 e em 2014, após a implementação pedagógica. No entanto, mesmo contando com uma amostra de dez textos, sabemos pela nossa experiência docente que os problemas são recorrentes e se repetem nos textos de grande parte da turma, sendo raras as exceções. Nesse sentido, os dez textos são uma amostra significativa da realidade de escrita dos alunos e permitem-nos a realização do diagnóstico. Por essa razão, a proposta pedagógica desenvolvida nesta dissertação foi aplicada a toda a turma do 9º ano de 2014, por entendermos que ela mostrar-se-ia adequada ao conjunto dos alunos. Nesse caso, a média da sala é que foi levada em conta.

Entendíamos, no entanto, que tal amostragem permitiria a análise dos recursos de coesão empregados pelos alunos e isso possibilitaria que elaborássemos atividades de intervenção didática para que a turma pudesse utilizar adequadamente tais recursos linguísticos. Da análise dos textos produzidos em 2013, sintetizamos a descrição de alguns fenômenos observados e fizemos uma tabela diagnóstica (vide Apêndice A) para a categorização dos problemas. A partir da elaboração dessa tabela, localizamos alguns problemas relacionados à referenciação, percebendo as suas formas de ocorrência, bem como a frequência.

Após o levantamento dos aspectos não dominados ou parcialmente dominados pelos alunos, elaboramos algumas atividades de intervenção pedagógica – iniciais para o momento da qualificação. Após elaborado o plano completo de implementação pedagógica, ele foi aplicado na sala do 9º ano A do Colégio Estadual Antonio Lacerda Braga, da cidade de Goioerê, nos meses de novembro e dezembro de 2014.

O desenvolvimento do trabalho de intervenção pedagógica previu atividades de mediação com enfoque na leitura, na compreensão textual e nas atividades de análise de coesões lexicais e anáforas pronominais. Nessa etapa, conduzimos o trabalho por meio de atividades que pudessem contribuir para a reflexão linguística desses elementos coesivos, bem como atividades de reescrita de alguns textos, produzidos em 2013, para que os alunos pudessem observar o emprego de coesões lexicais e anáforas pronominais.

No decorrer das aulas, o aluno deveria observar o “projeto do dizer”, levando em consideração as características de produção de alguns gêneros discursivos

selecionando da esfera jornalística, as características de linguagem comuns a esses gêneros, as escolhas gramaticais e lexicais que os autores comumente faziam, conforme contexto de produção e circulação.

Durante o desenvolvimento do projeto de implementação didática, procuramos explicar que o uso de elementos coesivos não se restringe a colocar determinadas palavras no texto, mas consiste também em desenvolver uma atitude de observação em relação a ele, percebendo que as palavras não são postas ali aleatoriamente, mas que aquela palavra possui uma função na sequência textual, de acordo com o gênero discursivo em questão e os propósitos sociocomunicativos de seus autores. Procuramos observar as reações dos alunos diante da proposta pedagógica, suas atitudes e aproveitamentos de conteúdos, conforme propõe Zabala (1998), quanto à necessidade de se realizar uma prática educativa que supere a aplicação dos conteúdos conceituais e factuais e que contemple o ensino de conteúdos atitudinais e procedimentais como complementares à ação educativa.

Zabala (1998) defende que os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: “tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, entre outros” (ZABALA, 1998, p. 15). O autor considera também que a intervenção pedagógica apresenta um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. Para ele,

O planejamento e avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. (ZABALA, 1998, p. 17).

Dessa forma, conforme o autor, partindo da visão processual da prática, em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, deve-se delimitar a unidade de análise que representa os processos de ensino. Ou seja, não se fixar apenas no conteúdo por matéria, mas compreender a concepção que se tem dos diversos tipos de conteúdos de aprendizagem, a fim de aprendê-los e ensiná-los também. Nesse sentido, Zabala afirma que

A tendência habitual de situar os diferentes conteúdos de aprendizagem sob a perspectiva disciplinar tem feito com que a aproximação à aprendizagem se realize segundo eles pertençam à disciplina ou à área: matemática, língua, música, geografia, etc., criando, ao mesmo tempo, certas didáticas específicas de cada matéria. Se mudarmos de ponto de vista e, em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, considerarmos-os segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc., e não pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina. (ZABALA, 1998, p. 39).

Zabala (1998) defende que, durante o processo de aprendizagem de qualquer disciplina, há integração entre os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais: “Todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e portanto será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p. 40). O autor cita, por exemplo, que aspectos factuais de soma (código e símbolo) podem ser aprendidos com os conceituais de soma (união e número), com os algoritmos (cálculo mental e algoritmo) e juntamente os conteúdos atitudinais (sentido e valor). Essa integração, conforme o autor, faz-se necessária para constituir maior significância à aprendizagem em uma perspectiva construtivista de ensino. No nosso caso, tais conteúdos também serviram para efetuarmos a análise da aula tendo em vista alguns critérios, para além das impressões mais imediatas ou intuitivas desta realidade fluida e dinâmica, que é a sala de aula.

Os conteúdos factuais são definidos por Zabala (1998) como conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, como, por exemplo, a idade de uma pessoa, a conquista de um território, os códigos, os axiomas, entre outros. O autor considera que o ensino é repleto de conteúdos factuais e o aluno consegue aprendê-los quando é capaz de reproduzi-los, embora não seja uma reprodução literal, mas implique em uma lembrança o mais fiel possível dos elementos que os compõem e suas relações “Dizemos que alguém aprendeu quando é capaz de recordar e expressar, de maneira exata, o original [...]” (ZABALA, 1998, p. 41).

Os conteúdos conceituais, conforme o autor, são os conceitos e os princípios abstratos. “Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros” (ZABALA, 1998, p. 42).

O autor considera também que não é possível dizer que alguém aprendeu um conceito ou princípio se não entendeu o significado. Nessa concepção, segundo ele, conhecer não é apenas repetir definições, mas saber utilizá-las para a interpretação e compreensão de um fenômeno ou situação concreta.

Quanto aos conteúdos procedimentais, o autor afirma que eles incluem as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, isto é, são ações ordenadas e com um fim, dirigidas para a realização de um objetivo. “São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.” (ZABALA, 1998, p. 44). Apesar dos conteúdos procedimentais apresentarem como denominador comum o fato de serem ações ou conjuntos de ações, apresentam características diferentes e podem ser aprendidos a partir de modelos especializados. Ao se ensinar conteúdos procedimentais, o professor deverá observar que as sequências dos conteúdos deverão conter atividades com algumas condições determinadas, como as apresentadas a seguir:

- As atividades devem *partir de situações significativas e funcionais*, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente. Por isso é imprescindível que este tenha sentido para o aluno. [...]
- A sequência deve conter atividades que *apresentem os modelos* de desenvolvimento do conteúdo de aprendizagem. Modelos onde se possa ver todo o processo, que apresentem uma visão completa das diferentes fases, passos ou ações que os compõem, para passar posteriormente, se a complexidade do modelo assim requer, ao trabalho sistemático das diferentes ações que compreendem. [...]
- Para que a ação educativa resulte no maior benefício possível, é necessário que as atividades de ensino/aprendizagem se ajustem ao máximo a uma sequência clara com uma ordem de atividades que siga um *processo gradual*. [...]
- São necessárias atividades com *ajudas de diferentes graus e prática guiada*. A ordem e o progresso das sequências de ensino/aprendizagem, no caso dos conteúdos procedimentais, estarão determinados, na maioria das vezes, pelas características das ajudas que se irão dando ao longo da aplicação do conteúdo. [...]
- Atividades de *trabalho independente*. [...] O trabalho independente, por um lado, é o objetivo que se persegue com a prática guiada e, por outro, se assume em sua verdadeira complexidade quando se aplica a contextos diferenciados. (ZABALA, 1998, p.82-83, grifos do autor).

A aprendizagem de conteúdos atitudinais, por sua vez, engloba uma série de conteúdos que podem agrupar valores, atitudes e normas. Cada um desses grupos

tem uma natureza diferenciada que necessita, em dado momento, de uma aproximação específica. O autor define os três grupos no seguinte sentido:

Entendemos por *valores* os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.

As *atitudes* são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como a pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplo de atitude: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.

As *normas* são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obriguem a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indiquem o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo (ZABALA, 1998, p.46-47, grifos do autor).

As características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais estão relacionadas à importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutuais que contêm cada um deles. Dessa forma, o autor conclui que os processos ligados à compreensão e à elaboração dos conceitos associados ao valor, somados à reflexão e à tomada de posição que comporta, envolvem um processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal.

Além disso, a vinculação afetiva necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado implica o estabelecimento de relações afetivas, que são condicionadas pelas necessidades pessoais, ambiente, contexto, ascendência das pessoas ou coletividade que possam promover reflexão ou identificação com os valores que se promovem. Para Zabala (1998),

Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação. (ZABALA, 1998, p. 48).

O autor expõe, ainda, que, para a organização do ensino, é necessário que o professor disponha de critérios que permitam considerar o que é mais conveniente em dados momentos do ensino e da aprendizagem e para determinados objetivos.

Esses critérios, conforme o pesquisador, devem servir para analisar a prática docente, reorientá-la em alguns sentidos, servir até mesmo para se evitar problemas e confusões futuras durante o desenvolvimento do processo. O autor considera que os conteúdos atitudinais, factuais, conceituais e procedimentais devem ser avaliados em que proporções devem ser ensinados, planejados, conforme a realidade das turmas e observados durante todo o processo de ensino aprendizagem.

No que se refere ao ensino de conteúdos conceituais, o autor reitera que eles requerem uma compreensão do significado da aprendizagem e um processo de elaboração pessoal, ou seja, as atividades devem ser significativas. De acordo com o pesquisador, “atividades que possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios, que assegurem a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento, que provoquem uma atividade mental, etc.” (ZABALA, 1998, p. 81).

Dessa forma, é durante a elaboração de sequências de conteúdos conceituais que o professor deve, conforme o autor, planejar para que ocorra tal significância e funcionalidade nos conteúdos.

Quanto ao processo de ensino de conteúdos procedimentais, faz-se necessária a dedicação de tempo suficiente a eles. Por isso, é preciso partir de atividades de situações significativas e funcionais; devem também constituir-se por sequências de conteúdos que apresentem atividades modelo de desenvolvimento do conteúdo. Nesse viés, o autor afirma:

Modelos onde se possa ver todo o processo, que apresentem uma visão completa das diferentes fases, passos ou ações que os compõem, para passar posteriormente, se a complexidade do modelo assim o requer, ao trabalho sistemático das diferentes situações e contextos sempre que convenha. (ZABALA, 1998, p. 82).

Outros aspectos relevantes considerados pelo mesmo autor, em relação aos conteúdos procedimentais, consistem em que o professor observe na prática educativa uma sequência “gradual” e “uma ordem progressiva” de “atividades com ajudas de diferente grau e prática guiada”, que facilitem a aprendizagem e que estejam além da simples repetição (ZABALA, 1998, p. 82).

Neste sentido, no caso dos conteúdos procedimentais, é preciso considerar a ordem e o progresso das sequências de ensino e de aprendizagem. Assim, esse tipo

de conteúdo estará determinado, principalmente, pelas características das ajudas que ocorrerão durante a aplicação do conteúdo. A ajuda progressiva e guiada, nesse caso, é dirigida pelo professor que poderá mantê-la, modificá-la, ou mesmo retirá-la, conforme observar a necessidade no decorrer da execução das atividades e desenvolvimento de seus alunos.

No que se refere ao ensino dos conteúdos atitudinais, um aspecto essencial considerado por Zabala (1998) é o componente afetivo, que é determinante para a aprendizagem. Para o referido pesquisador,

As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como , sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. (ZABALA, 1998, p. 83).

Além disso, é necessário prestar muita atenção aos aspectos que não se incluem de maneira explícita nas unidades didáticas, mas que se referem aos aspectos organizativos e participativos, e compõe o currículo oculto. “Neste sentido, a manifestação explícita dos conteúdos em geral implícitos, e a reflexão pessoal e grupal dos professores de todos os componentes da comunidade escolar, tornam-se algo fundamental” (ZABALA, 1998, p. 84).

Nas sequências de aprendizagem de conteúdos atitudinais, em cada unidade didática e no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, é importante que se leve em conta uma série de medidas, tais como:

- Adaptar o caráter dos conteúdos atitudinais às *necessidades e situações reais* dos alunos, levando em conta, ao defini-las, as características, os interesses pessoais de cada um deles e do grupo-classe em geral.
- Partir da realidade e *aproveitar os conflitos que nela se apresentam* tem que ser o fio condutor do trabalho destes conteúdos.
- Introduzir processos de *reflexão crítica* para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas.
- Favorecer *modelos* das atitudes que se queiram desenvolver, não apenas por parte dos professores, incentivando e promovendo comportamentos coerentes com estes modelos.
- Fomentar a *autonomia moral* de cada aluno, o que implica não apenas que os professores estabeleçam espaços para colocá-la em prática, como também que criem nos alunos espaços de experimentação dos processos de aquisição que permitam esta autonomia. (ZABALA, 1998, p. 85, grifos do autor).

Além dessas medidas, os diferentes conteúdos apresentados aos alunos exigem esforços de aprendizagem e ajudas específicas, e o discernimento do professor quanto às escolhas dos conteúdos, pois, segundo o autor, os conteúdos selecionados influenciam na estrutura das interações educativas em sala de aula. A configuração de cada um dos conteúdos apresentados anteriormente será importante no momento da análise das aulas cujo objeto de trabalho foi a coesão textual.

Apresentamos, no próximo item, informações sobre o colégio em que o trabalho de intervenção foi realizado.

1.2 DADOS DO COLÉGIO EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA

O colégio Estadual Antônio Lacerda Braga está localizado no município de Goioerê, situado no Jardim Curitiba. Esse colégio é uma das instituições educacionais mais tradicionais pertencentes ao Núcleo Regional de Goioerê, pois foi fundado na década de 70, época em que o município abrigava cerca de 100 mil habitantes e naquele período atendia a maior parte dos alunos do município e da região circundante. Hoje é um colégio de médio porte que atende principalmente aos alunos que residem em bairros mais próximos à sua localização e também alguns alunos provenientes do centro da cidade.

Conforme informações no site¹ do estabelecimento de ensino, a origem do nome do Colégio se deve a homenagens póstumas ao pai do Governador em exercício na época, Ney Amintas de Barros Braga. E devido ao Colégio ter participado mais tarde do *Programa de Melhoria ao Ensino Médio*, é também chamado pela comunidade escolar de PREMÉM II.

Segundo o mesmo site, o Colégio foi fundado no ano de 1978, sob o Decreto nº 5127 de 14 de julho de 1978, na gestão do então Governador Ney Braga, por meio do Programa de Expansão e Melhoramento do ensino de 2º Grau, Projeto federal implantado nos anos de 1970.

Atualmente, o Colégio oferta o Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano), o Ensino Médio e Educação Profissional – Técnico em Contabilidade. Dentro de suas

¹ <http://www.greantoniobraga.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas>.

instalações, é atendida também a escola Municipal José Jesus Cavalcante que atua do Pré-escolar ao 5ª ano e com o Ensino Especial para deficientes Visuais e Auditivos.

O Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, possui 16 turmas de alunos, sendo 13 no período matutino, 03 no período noturno. Estudam, nos dois períodos, um total de 640 alunos, que são atendidos por 58 professores.

No período matutino, são atendidos alunos do Ensino Fundamental e Médio, sendo um alunado bastante diversificado proveniente tanto da zona rural como da zona urbana. Há alguns alunos com bastante defasagem na aprendizagem e repetentes de séries, não estando, portanto, na série adequada.

No período noturno, são atendidos os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, além do Técnico em Contabilidade. Tanto no período matutino quanto no noturno são atendidos os alunos residentes na zona rural e urbana e esses pertencem às classes sociais baixa e média baixa.

Para atender à demanda de alunos matriculados e às modalidades de ensino ofertadas, o estabelecimento possui quatorze salas de aula equipadas com TV Pendrive, uma biblioteca, um auditório, uma quadra de esportes coberta, uma mini-quadra, um campo de futebol, uma cozinha, um refeitório, uma sala hora atividade para professores, uma sala para professores, duas secretarias (uma da Escola Municipal José Jesus Cavalcante e outra do Colégio em que realizamos a pesquisa) duas salas de direção (uma da Escola José Jesus Cavalcante- Ensino Fundamental I e uma do Colégio em que realizamos a pesquisa), uma sala para equipe pedagógica, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala destinada a guardar materiais de Educação Física, dois depósitos, banheiros para professores, funcionários e para os alunos .

Os alunos da Escola Municipal José Jesus Cavalcante, do 1º ao 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental, são atendidos no período vespertino e compartilham das mesmas dependências do Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, já que nesse período somente alguns da II etapa do Ensino Fundamental e alguns do Médio vêm para o Colégio com objetivos de participar de alguns projetos que a escola oferece, tais como: sala de recursos multifuncionais, aulas de reforço escolar, projetos de esportes, CELEM, Curso preparatório para o vestibular.

Atualmente, o Colégio conta com dois laboratórios de informática, sendo um do Paraná Digital, contendo vinte máquinas, e outro do Proinfo, contendo dez máquinas. Além disso, há um laboratório de Matemática, um de Ciências, com seus respectivos materiais de uso, e três aparelhos de *data-show* para todas as disciplinas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, destinado à fundamentação teórica, apontamos algumas reflexões com relação ao ensino da LP, tendo como base a concepção de linguagem interacionista, contribuições da Linguística Textual aos estudos do texto, concepções de coesão textual, tipos de coesão referencial e apontamentos sobre coesão anafórica e lexical.

2.1 PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

As transformações sociais, as evoluções que afetam as formas de pensar, agir e comunicar-se no mundo atual, o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à filosofia da linguagem (Bakhtin e estudiosos de seu círculo), estudos relacionados às concepções de linguagem, entre outras, contribuíram para reorganizar no contexto escolar o ensino da LP.

No Brasil, ao se iniciarem os debates com relação às crises de ensino de LP e suas relações com as concepções de linguagem que fundamentam as práticas docentes, Geraldi (1984) considera que houve a necessidade de que se fizessem questionamentos em relação ao que ensina, para que se ensina, bem como para que as crianças aprendem, e o que aprendem do que se ensina em LP.

Tais debates tiveram como intuito rever a situação do ensino no contexto brasileiro e tentar novas alternativas para o ensino da LP. Segundo apontam as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, doravante) (PARANÁ, 2008)², os principais debates em relação às concepções de linguagem concebiam-na como uma expressão do pensamento e como um instrumento de comunicação. As discussões começaram sobretudo a partir da década de 70, quando surgiram outras teorias tais como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Semântica e a Linguística Textual.

² Endendemos que os materiais oficiais podem, *a priori*, não compor o cabedal de textos de base teórica para a discussão do tema em estudo. No entanto, tendo em vista que a pesquisa tem destinação didática – aplicação em sala de aula –, optamos por incluir as orientações dos materiais oficiais sobre o assunto.

Ainda de acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), os debates dessas teorias encontraram consistência também ao serem atrelados ao momento da consolidação da abertura a novos momentos políticos que se iniciaram a partir de 1980, com a superação do Regime Militar e com o fortalecimento da Pedagogia Histórico-Crítica que propiciou “uma rede de outras pesquisas, inserindo, no pedagógico dos anos 80, uma vertente progressista” (PARANÁ, 2008, p. 45).

A partir desse momento, conforme preconizam as DCE (PARANÁ, 2008), tal pedagogia propiciou reflexões sobre estudos linguísticos centrados no texto/contexto e na interação das práticas discursivas. Além disso, essas reflexões tomaram corpo com a chegada das primeiras obras do Círculo de Bakhtin no final da década de 1970 e início de 1980. O documento assevera:

Deve-se aos teóricos do Círculo de Bakhtin o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão linguística de caráter formal-sistemático por considerar tal concepção incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua. (PARANÁ, 2008, p. 46).

Bakhtin/Volochínov (2004) considera o uso das palavras como signos ideológicos que nascem nas diversas funções sociais e servem em todas as relações entre as pessoas. De acordo com o filósofo russo, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 41).

Consoante com o pensamento dos diversos autores brasileiros e frente às necessidades de mudanças no ensino da LP, torna-se oportuno lembrar a importância da percepção da língua como algo que se constitui e para quais finalidades se destina. Assim, é possível observar que, atualmente, não é mais possível um ensino de língua conforme modelos de abordagens que consideravam apenas seus aspectos estruturais e funcionais, mas se fazem necessárias práticas docentes de leitura e escrita que possibilitem analisar os “fios ideológicos” que tecem as palavras e constituem os diversos tipos de discursos. Nesse viés, Bakhtin/Volochínov (2004), defendem que não é possível estudar a língua de forma exterior ao fato social ao qual ela está incorporada, mas em contextos de enunciações ideológicas e concretas:

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 95, grifos do original).

Tendo como perspectiva tal entendimento, percebemos a necessidade de promover práticas didático-pedagógicas que favoreçam ao aluno compreender a natureza dos recursos ideológicos que compõem os discursos, que esses discursos circulam por meio de gêneros textuais pertencentes a diversas esferas sociais, bem como prepará-los para darem respostas condizentes aos eventos comunicativos dos quais fazem ou farão parte. É necessário, portanto, compreender a natureza material desses signos linguísticos que são tecidos em resposta aos interesses e às intenções dos seres humanos. “Afiml, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 33-34).³

Geraldi (1997) separa a linguagem e suas concepções em três vertentes, sendo elas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, conforme Geraldi (1997b), é a concepção que respalda os estudos tradicionais e apoia-se na afirmação preconceituosa de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Quanta a essa concepção, Travaglia (2005) corrobora com o exposto por Geraldi, e esclarece que nessa concepção,

³ Em Bakhtin (2004), o sentido do enunciado se dá por meio da compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é efeito de interação dos interlocutores. Neste viés, distinguimos não se tratar de uma mesma acepção de termos entre conceito de interação destacado por Bakhtin e concepção de linguagem interacionista, embora atualmente, haja a influência dos estudos bakhtinianos para o desenvolvimento desta. A concepção de linguagem interacionista surge para contrapor-se às visões tradicionais que eram centralizadas em exercícios de descrição gramatical, normas, regras, terminologias de forma descontextualizada nas práticas pedagógicas. Esta concepção passa a observar a linguagem como acontecimento social em que se consideram seus aspectos sociais e históricos em que os sujeitos estão inseridos, bem como o contexto de produção dos enunciados. No processo de ensino aprendizagem da linguagem, o texto passa ser utilizado como unidade central valorizando o processo de diálogos : “o diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 1997a, p. 22).

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2005, p. 21).

É possível verificar que a concepção de linguagem como expressão do pensamento aparece consubstanciada ao uso da gramática normativa ou tradicional, e apesar de já ter passado sobre o cenário da LP, ainda exerce influências nas formas de ensino atual, visto que muitos professores continuam centrando o ensino de língua nas normas gramaticais.

A segunda concepção que concebe a linguagem como instrumento de comunicação segundo Geraldi (1984), está ligada à Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um sistema organizado de signos para a comunicação entre os indivíduos. Assim, por meio de regras estabelecidas, esse sistema permite a relação entre emissor e receptor, desde que ambos dominem o mesmo código. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), essa segunda vertente compreende ainda a linguagem tão somente vinculada a um meio ou a um objetivo para a comunicação.

Já a terceira concepção considera a linguagem como uma forma de interação social, indo além da exteriorização do pensamento e além de apenas vislumbrar um sistema de signos a ser decifrado. Para Geraldi (1984) e Travaglia (2005), a linguagem como fenômeno de interação não serve apenas para transmitir informações de um emissor a um receptor, mas é vista como lugar de interação humana. Nesse sentido, essa concepção considera que, ao falar, o sujeito da enunciação não transmite apenas informações, mas age sobre o seu interlocutor, construindo vínculos que não existiam antes do ato verbal.

Nessa terceira concepção, o trabalho com a linguagem passa a se tornar mais amplo e permite a reflexão desse caráter social dos signos linguísticos. Consequentemente, isso exige dos professores conhecimentos mais amplos a fim de que possam articular esses saberes às suas práticas.

Para Geraldi (1997), admitir a concepção interacionista de linguagem é aceitar que ela é histórica, que os sujeitos praticam ações com a linguagem e que ela é utilizada em determinado contexto social. Dessa forma, o centro da reflexão da linguagem é tanto o sujeito quanto as condições de produção do seu discurso, as relações estabelecidas entre os interlocutores, as intenções, ideologias e historicidades da linguagem.

As três concepções de linguagem, conforme Travaglia (2005), afetam a forma de ensinar no contexto escolar. Isso pode se refletir nas práticas docentes atuais, pois os professores de língua materna, muitas vezes, se sentem inseguros e despreparados para fazer articulações metodológicas ao ensino das regras gramaticais, ensino dos elementos estruturais constitutivos da língua (a norma padrão) e também articulação com práticas metodológicas de ensino da língua como uma fenômeno vivo de interação social.

Conforme o mesmo autor, outros fatores que estão intimamente ligados a essa problemática são os modelos de formações docentes frágeis, bem como a realidade de trabalhos com materiais didáticos limitados e uma abordagem de conteúdos fundamentados, em sua grande maioria, nas duas primeiras concepções de linguagem.

Geraldi (1997) aponta que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste mesmo processo” (GERALDI, 1997b, p. 6), por isso, a língua não pode ser vista como um sistema pronto e acabado, mas que se constitui a partir de processos de interação.

Nesse contexto, o discurso, o gênero e o texto passam a ser considerados como fundamentais para o enfoque de trabalho com a linguagem em sua natureza sócio-histórica, voltada para as relações sociais de seus falantes que atuam como sujeitos nas diversas práticas sociais. A partir daí, o trabalho focalizado na gramática, apenas no nível da frase, torna-se insuficiente para explicar as possibilidades de fenômenos que acontecem por meio das interações interlocutivas.

Nesse sentido, torna-se necessário, portanto, compreender o processo interlocutivo dos agentes envolvidos na comunicação. Tanto Geraldi (1984) como Travaglia (2005) consideram que o texto deve ser entendido como uma unidade linguística concreta que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica. Assim, o texto é considerado uma unidade de sentido, produto concreto da atividade comunicativa que se constitui por meio de regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos.

As concepções de linguagem, bem como sua importância para o ensino do português, já foram discutidas diversas vezes por grupos de estudiosos. Aqueles que apoiam a vertente interacionista, assim como Geraldi, acreditam que a forma

como a linguagem é vista define os caminhos percorridos pelos professores e alunos.

Conforme o mesmo autor, os professores têm como dever priorizar o uso dos textos vinculado a um ensino das práticas de análise linguística. O autor prioriza ainda que a escrita caminhe junto à leitura, como indicado na terceira concepção descrita a seguir:

A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidade de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (GERALDI, 1996, p. 66).

Para isso, o professor de LP deve priorizar práticas de leitura, compreensão/interpretação textual, bem como atividades de reflexão linguística de forma contextualizadas, pois essas contribuirão para formação global do aluno. Sob essa ótica, conforme as DCE (PARANÁ, 2008), o texto deixará de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passará a ser o objeto de ensino.

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Nesse sentido, compreende-se que o ensino de aspectos gramaticais e princípios discursivos dos quais tratam esses autores devem ser fundamentais para a produção textual, já que, para a concepção interacionista, a língua não é um simples sistema de regras, mas necessita delas para constituir suas representações sociais, seus signos linguísticos ordenados. Esses fenômenos merecem estudos aprofundados e as pesquisas afetas à Linguística Textual (LT, de ora em diante) vieram contribuir para o trabalho didático.

Assim, a base teórica para o desenvolvimento desta pesquisa considera principalmente as contribuições da LT que evidencia a importância do texto, do

conhecimento de sua organização para a prática docente, o funcionamento da língua em seu contexto sociocognitivo, bem como a terceira concepção de linguagem, que concebe a língua como possibilidade de interação social dos sujeitos sócio-historicamente constituídos para as práticas sociais discursivas. Na seção subsequente, trataremos das contribuições da LT para o trabalho com os gêneros.

2.2 DAS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL AO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

As questões relacionadas ao texto, seu conceito e suas características, surgiram após o desenvolvimento de “áreas específicas na tentativa de tratar, de maneira mais particular, o texto e seus processos de produção” (COSTA, 2012). Por meio de estudos sobre as gramáticas textuais surgiram diversas teorias, das quais resultou a ciência da linguagem que atualmente designa-se Linguística Textual.

Entre os autores que discorrem a respeito das fases da LT no Brasil, encontram-se Fávero e Koch (1994), Koch (2004; 2005) Marcuschi (2008). Segundo esses autores, é possível destacar a passagem da frase para a teoria de texto em três momentos, com diferentes representações de texto, sendo eles: as Análises Transfrásticas, as Gramáticas de Texto e a LT.

A primeira fase da linguística é descrita por Marcuschi (2008) pela Análise Transfrástica, em que o interesse principal é centrado nas relações interfrásticas. Sobre isso o autor afirma:

Constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros. (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

O segundo momento, chamado de as Gramáticas de Texto, servia como um momento de reflexão, quando os envolvidos com seus estudos ficaram preocupados em elaborar regras gramaticais que pudessem ser aplicadas a todo o tipo de texto, isto é, um período centrado em normas padrões, levando em conta os aspectos da norma padrão. A gramática textual, conforme Fávero e Koch (1994), surgiu com a

finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Conforme as autoras,

Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística [como a descreve, por exemplo Chomsky (1965)]. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística – em sentido amplo. (FÁVERO; KOCH, 1994, p.14).

À medida que os estudos foram sendo aprofundados, as noções de emissor e receptor de um texto tornaram-se mais abrangentes. Aos poucos, o texto deixou de ser considerado apenas como um sistema linguístico “preso” e limitado a códigos. Por conseguinte, surge a LT. Conforme Koch (2005), a LT surgiu na década de 1960, na Europa e, sobretudo, na Alemanha.

Naquele momento, o objeto particular de investigação dessa ciência não mais consistia no estudo da palavra ou frase, mas no texto, pelo fato de que os textos passaram a ser considerados formas específicas de manifestação da linguagem. Por isso, alguns procedimentos como de produção, de recepção e de interpretação dos textos passaram para o primeiro plano. A partir daí, passou-se a destinar nos estudos linguísticos um outro direcionamento; isto é, da oração ao texto e ao contexto de produção e circulação, das unidades morfossintáticas às unidades semânticas, valorizando as relações que se estabelecem entre os diferentes elementos constituintes do texto e o contexto.

Na década de 70, segundo a mesma autora, muitos estudiosos encontravam-se ainda bastante presos ou à gramática estrutural, ou, principalmente, à gramática gerativa, o que explicava seus interesses na construção de uma “gramática de texto”. Segundo Koch (2005), nessa década, a LT apresentava, inicialmente, a preocupação de descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados; alguns desses fenômenos semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase.

Já a partir da década de 80, surgem as Teorias do Texto alicerçadas em estudos de pesquisadores de diversas vertentes, que, em sua maioria, preferiram a denominação Linguística de Texto à Teoria de Texto. Iniciam-se, então, trabalhos

relacionados ao estudo do texto, partindo da visão de que a interação necessita de modelos mentais para que se concretize. Nesse quesito, Koch (2004) afirma que “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais” (KOCH, 2004, p. 21). Nesse caso, considera-se que o usuário do discurso realiza escolhas linguísticas a partir dos conhecimentos acumulados em sua vida social, e esses ficam armazenados na memória até que são ativados para que a interação com o leitor seja bem sucedida.

Para Marcuschi (2008), os pesquisadores do momento em questão organizavam regras e combinações gramaticais por meio de categorias voltadas ao texto. Apesar de ser, ainda, uma teoria tradicional, o texto já era considerado como uma unidade linguística hierarquicamente elevada, com maior importância que as frases, ou seja, as regras elaboradas partiam da análise do texto como um todo, de uma unidade maior para partículas menores (regras). Não obstante, continuavam sendo considerados objetos de codificação com importância dada apenas aos aspectos formais. Segundo Marchuschi, “se no início da LT o argumento era a necessidade de desenvolver uma gramática transfrástica, hoje o argumento para prosseguir no desenvolvimento da uma LT já é outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Para o autor, atualmente, a teoria textual apresenta um caráter mais amplo do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro, ela apresenta um caráter heurístico:

Dizer que os critérios definidores das propriedades de um texto são heurísticos equivale a propor que sejam indicadores e sugestivos para permitir a produção e a compreensão, mas não regras rígidas e formais como condições necessárias e suficientes para a boa-formação textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 74).

Nos dias atuais, a LT opera com fatos mais amplos que a linguística tradicional. Contudo, ao se fazer uma análise textual, reconhecemos que é preciso que se tenha em mente que alguns aspectos linguísticos são essenciais: “deve-se ter em mente que aspectos estritamente linguísticos, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Conforme Koch (2004) e Marcuschi (2008), a LT realizou um longo percurso, expandindo seu foco no texto e nos fatores de textualidade. Compreende-se, a partir

dessa expansão, uma perspectiva de trabalho direcionada ao processamento sociointeracionista do texto, uma vez que palavras ou frases isoladas passam a não ter um significado real, mas valoriza-se o contexto, o processamento e o uso do texto. De acordo com Koch (2005), a partir da emancipação da LT, passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, quais elementos ou fatores são responsáveis pela textualidade. Merecem destaque, conforme a mesma autora, Beaugrande & Dressler (1981), que elencam sete fatores de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Na primeira metade da década de 80, segundo Koch (1999), professores e pesquisadores brasileiros começam a ter acesso à ciência linguística, aos seus objetivos, aos pressupostos e às categorias de análise pelo texto. Destacamos as seguintes obras: *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz*, de Luiz Antônio Marcuschi (1983); *Linguística Textual: Introdução*, de Leonor L. Fávero & Ingedore G. Villaça Koch (1983; 1994); *A Coesão Textual* de Ingedore G. Villaça Koch (1989); *A Coerência Textual* de Koch & Travaglia (1990).

Conforme Koch (1999), influenciaram principalmente, nessa década, os critérios ou padrões de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981); coesão textual, por Halliday & Hasan (1976), inspirando-se nos estudos da escola funcionalista de Praga, quanto às questões de progressão temática; a coerência textual; a intertextualidade; a tipologia de textos; a produção/compreensão/sumarização de textos; os mecanismos de conexão (conectores semânticos e pragmático/discursivos); outros processos linguísticos vistos sob a ótica textual (topicalização, referenciação, nominalização, tempos verbais; emprego do artigo etc.). A partir de então, o assunto ganha destaque em revistas especializadas e anais de congressos.

Nesse viés, Koch (1999) aponta que pesquisadores brasileiros como Marchuschi (1983), Koch (1984) Fávero & Koch (1983) acrescentam a subjetividade nos estudos teóricos e colocam a coesão e coerência como macro-fatores de textualidade, resultante da atuação conjunta de todos os demais fatores que são decisivos para a caracterização da textualidade. Quanto aos recursos de coesão e coerência, Koch (1999) especifica:

Distingue, assim, dois grandes grupos de recursos coesivos: os que são responsáveis pela remissão a outros elementos textuais ou inferíveis (coesão remissiva ou referencial) e os que se destinam a tornar possível a progressão textual, garantindo a continuidade de sentidos (coesão sequencial). Em Koch & Travaglia (1989, 1990), procede-se à conceituação da coerência como um princípio de interpretabilidade do texto, na esteira de Charolles (1987), a partir de três pressupostos básicos: 1. A coerência *não* constitui mera qualidade ou propriedade do texto em si; 2. em decorrência de 1, ela não se confunde com a coesão, a qual não é condição nem necessária nem suficiente da coerência; 3. a coerência resulta da atuação conjunta de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural, interacional etc. (KOCH, 1999, p. 4).

Assim, na LT coesão e coerência textual passam a ser fatores considerados pelos linguistas como elementos fundamentais para a organização e textualidade, visto que contribuem para o sentido do texto e envolvem tanto os aspectos lógicos-semânticos quanto os aspectos cognitivos que constituem os elementos cotextuais das construções discursivas. Em relação a esses dois fatores de textualidade, Koch e Travaglia (2000), apontam também que não seriam somente as relações de coesão que fariam do texto um texto, pois ele precisa apresentar também um certo grau de coerência que envolve os vários componentes interpessoais e outras formas de influência do falante e da fala. Segundo os pesquisadores,

Um texto é uma passagem do discurso que é coerente em dois aspectos: a) em relação ao contexto de situação, portanto consistente em registro; b) em relação a si mesmo e, portanto, coeso. A coesão é interna (linguística) e a coerência, externa, pois diz respeito aos contextos de situação. O registro seria “constituído pelos traços linguísticos que são tipicamente associados com a configuração de traços situacionais”, seria o “conjunto de configurações semânticas que é tipicamente associado com a classe particular de contextos de situação” e define a substância do texto: o que ele significa mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado (interpessoais etc.) e também o representacional (referencial). (KOCH; TRAVAGLIA, 2000, p. 17, destaques dos autores).

Koch (1999) e Marcuschi (2008) abordam que, no início da década de 90, fazia-se referência à adoção de uma perspectiva sócio-interacional no tratamento da linguagem no intuito de estudar os processos e estratégias sócio-cognitivas envolvidas no processamento textual, tanto na compreensão quanto na produção. O enfoque era direcionado à estrutura e ao funcionamento da memória, formas de

representação dos conhecimentos, seu acesso, utilização, recuperação e atualização, as principais estratégias de ordem sócio-cognitiva, interacional e textual postas em ação durante o processo de produção/ inteligência e processamento textual.

Essa possibilidade de trabalho sob o ponto de vista de uma perspectiva sócio-interacional também chega às escolas brasileiras com maior ênfase a partir das contribuições e expansões dos estudos linguísticos. Como ponto de partida, os PCN (BRASIL, 1998) destacam a proposta de mudança na forma de ensinar a LP no que se refere à reflexão gramatical. Esse documento norteador de ensino aponta que as práticas didático-pedagógicas devem estar voltadas à produção e à interpretação textual, e os estudos da gramática devem estar articulados às práticas de linguagem. Tais mudanças passaram a exigir uma formação continuada por parte de educadores, para que pudessem acompanhar as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas e assim, pudessem atualizar suas práticas pedagógicas conforme esta nova maneira de incorporar as exigências sociais no ensino da LP.

Consoante os PCN (BRASIL, 1998), em nosso país começaram a acontecer mudanças significativas a partir de 1980⁴ nas formas de ensinar a LP, principalmente com a divulgação de teses que ressignificavam as noções de erros, e valorizando as

⁴ No Oeste do Paraná, as novas formas de ensinar a Língua Portuguesa tiveram uma história específica a partir de umas das ações da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) na região, o lançamento do livro “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984), organizado por João Wanderley Geraldi a partir da contribuição de diversos linguistas brasileiros. O livro propunha ideias revolucionárias para época na qual foi escrito, visto que se baseava em provocações inovadoras, distantes do convencional, como, por exemplo: incentivo à leitura como prazer, a aplicação dos conceitos gramaticais ao texto, a criação de um novo conteúdo de ensino e de novas metodologias, a avaliação como parte de um processo transformador. O livro também destacou, entre outros fatores, as experiências histórico-culturais dos leitores e serviu como um dos pilares para a realização de projetos de formação continuada de professores (COSTA-HÜBES, 2008). A partir dessa obra referencial, iniciaram-se movimentos em busca de novas perspectivas de ensino no Oeste do Paraná, aplicando-se, posteriormente, a outras regiões do país, conforme atestado por Athayde Júnior (2006). Todavia, o período contava com uma precária formação de professores, ausência de discussões amplas sobre o assunto e com um movimento ativista do estatamento burocrático, o que dificultava a aplicação da nova proposta. Na prática, em relação a essa nova proposta, Athayde Júnior (2006) relata as dificuldades e percalços enfrentados por ele e demais professores formadores, na tentativa de colocar em ação a elaboração coletiva de propostas curriculares para o estado, por meio das discussões para a reforma curricular no Paraná. Devido à dificuldade de aceitação dos profissionais, pelas diferentes posições profissionais, posturas teóricas e políticas, formas de pensar, e disposição frente às mudanças, não houve a implementação inicial da proposta “nova” preconizada no “Texto na sala de aula”. Após diversas discussões e impasses, obteve-se a redação final das diretrizes curriculares em novembro de 1988, com registros oficiais de pressupostos que, à época, eram considerados fortes pontos de partida para a concretização das ações educativas. Observa-se, portanto, mesmo sem aceitação integral, a influência causada pela obra “O texto na sala de aula” para a concretização desse documento. Vale deixar claro que o ambiente político da época teve importante participação sobre as decisões tomadas, o que marcou períodos de confrontos e radicalizações nas questões referentes ao ensino (ATHAYDE, 2006).

variedades linguísticas utilizadas por seus sujeitos. Esses e outros aspectos possibilitaram uma nova configuração para o trabalho com a linguagem, como exposto na sequência:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. (BRASIL, 1998, p.18).

Dessa forma, ampliaram-se os estudos e capacitações de docentes com relação à prática de ensino de LP e muitos desses estudos com influências advindas da LT. O ensino, que até então era pautado apenas no estudo da estrutura da língua, passou a vincular situações concretas de uso da linguagem, a valorização de contextos sociais que circundam o cotidiano e as discussões de propostas de trabalho com gêneros discursivos como fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas de se ensinar a língua materna em seu uso real. Neste sentido Marcuschi sintetiza:

Em suma: o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma LT, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras e normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Observamos, assim, que tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008) passam a considerar a necessidade de se reorganizar o ensino de LP, a fim de não mais se tomar como unidades básicas do processo de ensino atividades isoladas que decorram de uma análise de fragmentos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudos gramaticais e pouco ligados à competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de relevância para o ensino de língua passou a ser o texto como ponto central, mais recentemente com abordagem específica sob um ponto de vista de trabalho com gêneros discursivos. Nesse viés, os PCN associam a noção de texto no seguinte sentido:

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Na mesma perspectiva, Koch (2004) argumenta que a Linguística Moderna, também denominada Linguística do Discurso, considera a linguagem como lugar de interação, como meio de provocar reações e compromissos. A Linguística do Discurso desenvolveu-se principalmente a partir de Bakhtin, que concebe as condições de produção textual, bem como a análise da linguagem a partir de enunciados concretos. De Bakhtin (2003) a Linguística herdou conceitos importantes, como gêneros discursivos, dialogismo, entre outros que contribuem para ampliar os estudos no campo da linguagem.

Quanto à constituição do que é texto, Bakhtin define-o como “realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (BAKHTIN, 2003, p. 307) e acrescenta também que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Esse autor estabelece uma concepção dialógica de linguagem ao tratar de gêneros discursivos. A premissa é de que todo enunciado tem em comum o fato de que remete a um sujeito, a uma fonte enunciativa, que esse mesmo enunciado provém de um querer dizer orientado ao seu enunciador e regido por normas sociais e linguísticas.

Para o autor, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados (orais e escritos) que organizam o uso que fazemos da linguagem da mesma maneira que organizam as formas gramaticais. Neste sentido, Bakhtin afirma:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir - lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas o diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Segundo Bakhtin (2003), se não existissem os gêneros do discurso e se tivéssemos que criar cada enunciado que utilizamos, a comunicação verbal seria quase impossível. Por isso, a diversidade de gêneros, nessa perspectiva, contribui

para a organização do pensamento humano. Fávero e Koch (1994) não empregam o termo gênero, mas diferem a palavra *texto* e *discurso* e estabelecem a conceituação de texto em sentidos *lato* e *estrito*:

É lícito concluir, portanto, que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto* em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (sentido *estrito*). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial à coesão e a coerência. (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25, grifos das autoras).

Conforme as autoras, na construção do texto como um todo significativo merece destaque a coesão e coerência. Já para Marcuschi (2008), a noção de texto, de discurso e de gênero devem apresentar uma determinada relação: “Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2008, p. 81, grifos do autor).

Nesse sentido, Marcuschi observa que “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (enunciação)” (MARCUSCHI, 2008, p. 81) e o texto “no plano da esquematização (a configuração)” (MARCUSCHI, 2008, p. 81), enquanto o *gênero*, segundo o autor, exerce a função de condicionar a atividade de enunciação. Dessa forma, é possível considerar que o conceito de texto torna-se mais amplo, ele passa a ser considerado não apenas como uma simples sequência linguística, mas como uma unidade textual em construção, visto que ocorre em harmonia com um contexto de comunicação, produzido em função desse contexto sócio-histórico compartilhado pelos interlocutores, o que faz com que as pessoas interajam e concretizem a comunicação.

Dessa forma, o conceito de coesão textual, por exemplo, tem sentido se aplicado ao texto e, nele, na sua funcionalidade de interação. Assim, não se trata de

apenas prescrever o conceito ou o uso linguístico de determinado elemento de coesivo, enumerando-o, como se fosse a descrição de uma categoria gramatical, por exemplo. Trata-se, então, de observarmos a aplicabilidade do uso de determinado recurso de coesão e qual(is) sentido(s) estará(ão) sendo acionado(s) por meio desse uso. No próximo item, apresentamos algumas conceituações de coesão textual.

2.3 CONCEITOS E CATEGORIZAÇÕES DE COESÃO SEGUNDO HALLIDAY & HASSAN (1976) E KOCH (1989, 2005)

Pesquisadores da LT consideram diferentes tipos de coesão conforme a natureza das marcas, dos índices e das formas usadas como pistas de sinalização para a orientação do interlocutor na construção de um sentido para o texto. Todavia, verificamos que nem sempre há consenso entre eles quanto às definições de coesão, como podemos observar, por exemplo, nas concepções adotadas por Halliday & Hasan (1976), Fávero e Koch (1985, 1994), Koch (1989, 2005), Marcuschi (1983, 2008), entre outros.

Halliday e Hassan consideram que a coesão textual é uma propriedade que constitui a textura ao texto. Para eles, “um texto tem textura, e é isso que o distingue de algo que não é um texto”⁵ (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 30, tradução nossa). Nesse caso, os autores consideram esse recurso como elementar para que um texto seja considerado como tal, embora outros autores discordem da importância deste fator para constituir textualidade .

Outro aspecto relacionado à concepção de coesão, para esses autores, consiste no fato de que a coesão possui uma base semântica, visto que consideram que a coesão ocorre quando um elemento do texto é explicado por outro, ou seja, não pode ser decodificado sem o recurso desse outro elemento. Nesse caso, o conceito de coesão é apresentado como uma relação semântica que se estabelece entre os elementos linguísticos contextuais, de forma que a interpretação de elemento do discurso pressuponha a relação de um elemento para com o outro. Nesse viés, os autores afirmam:

⁵ “A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text” (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 30).

A coesão ocorre, quando a INTERPRETAÇÃO de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um PRESSUPÕE o outro, no sentido de que ele não pode ser efetivamente decodificado exceto pelo auxílio do outro. Quando isso acontece, a relação de coesão se instaura, e os dois elementos, o pressuponente e o pressuposto, estão desse modo pelo menos potencialmente integrados em um texto. (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 4, tradução nossa, destaques dos autores).⁶

Conforme Koch (2005), Halliday & Hasan apresentam o conceito de coesão textual vinculado a um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto, bem como consideram a coesão como parte do sistema de uma língua. Nesse sentido, a autora afirma:

Para esses autores, a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”. (KOCH, 2005, p. 16, grifos da autora).

Já a definição de Koch para coesão textual diferencia-se desses autores. Para ela, “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2005, p.18). Nesse sentido, a autora defende que a coesão contribui para compreensão e produção de sentido do texto, uma vez que esse recurso não se estabeleceria somente por meio de combinações morfossintáticas, mas também pelo sentido veiculado por essas combinações. Dito de outra forma, caso essas formas combinadas não produzissem sequências veiculadoras de sentido, não poderiam ser chamadas de coesão. A autora propõe a categorização de coesão em dois grupos: referencial e sequencial.

Diferentemente de sua definição, Koch (2005) expõe que Halliday e Hasan (1976) defendem a coesão como elemento essencial que constitui uma unidade de

⁶ “Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text” (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 4).

um outro conjunto – uma unidade semântica que faz com que um texto se constitua como tal. Ou seja, é um recurso que permite distinguir um texto de um não texto, constitui uma textualidade baseada na forma, já que esses autores consideram que os vínculos coesivos são conexões semânticas que se estabelecem entre formas linguísticas (gramaticais ou lexicais).

Halliday & Hasan (1976) distinguem cinco mecanismos de coesão: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frásica); elipse (nominal, verbal frásica); conjunção (aditiva, adversativa, causal e temporal) e coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). Nesses grupos, verificamos que esses autores estabelecem diferenças entre substituição e referência.

Koch (2005) explica as diferenças entre substituição e referência estabelecidas por Halliday & Hassan:

Segundo esses autores, a principal diferença entre substituição e referência é que, nesta, há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, ao passo que a substituição ocorre sempre alguma redefinição. A substituição seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando há, pelo menos, uma especificação nova a ser acrescentada, o que requer um mecanismo que seja não semântico, mas essencialmente gramatical. (KOCH, 2005, p. 20).

No mesmo viés, Fávero (1995) considera que a proposta de Halliday & Hassan suscita algumas indagações como:

1ª. A separação entre referência, substituição e elipse não resiste a uma análise mais acurada, pois a substituição também é uma forma de referência e, se a elipse é, como eles mesmos o dizem, uma substituição por zero (\emptyset), porque considerá-la um tipo à parte?

2ª A exófora deve ser considerada um mecanismo coesivo? Se considerarmos coesão, segundo Beaugrande e Dressler (1981), os modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência, só podem ser considerados coesivos os elementos extratextuais recuperáveis no texto.

3ª Quanto à coesão dita lexical, não tem ela, também, função de estabelecer referência ou recorrência? Por que então considerá-la um tipo à parte? (FÁVERO, 1995, p. 15-16).

Para justificar esses questionamentos, Fávero (1995) afirma que, em 1985, ela, juntamente com Koch, apresentaram uma primeira classificação de coesão: “**referencial**, que englobaria a referência (exofórica e anafórica), a elipse e a definitivização; **lexical**, que englobaria a reiteração e a substituição; **sequencial**, englobando a temporal e a conjunção de Halliday e Hasan” (FÁVERO, 1995, p. 17, grifos da autora).

Rosa (2005) concorda que, para Koch (2005), a maior diferença entre substituição e referência consiste que, no caso da segunda, sempre haveria total identidade referencial entre os pressupostos e os pressupostos; no caso da substituição isso não ocorreria. Assim, o autor afirma: “Koch acredita que seria muito difícil argumentar em favor da **identidade total** em qualquer situação de referência, se, por exemplo, é possível um pressuposto referir-se a um pressuposto que muda espacial ou cronologicamente ao longo de um texto” (ROSA, 2005, p. 40, grifos do autor). Quanto à concepção dos linguistas ingleses, o autor diferencia:

Halliday & Hasan têm a preocupação de distribuir os tipos de coesão (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical) em dois grupos maiores: *coesão gramatical* e *coesão lexical*. A coesão lexical, como se vê pelo próprio nome, comporia solitariamente o segundo grupo (embora os autores reconheçam que na referenciação lexical é típica a ocorrência de um artigo ou um demonstrativo, que seriam a porção gramatical a somar-se com a porção lexical do substantivo reiterado), ao passo que a referência, a substituição e a elipse seriam casos típicos de coesão gramatical. (ROSA, 2005, p. 42).

No viés de categorização, Koch (1989) considera, além dos pronomes, a repetição, a elipse, as relações semântico-lexicais, as expressões sinônimas ou quase sinônimas como elementos de coesão referencial. Os chamados grupos nominais definidos, que além de fornecerem, num grande número de casos, instruções de concordância e conexão podem conter, conforme Koch, “instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralinguístico” (KOCH, 1989, p. 34). Nesse sentido, a autora ilustra com alguns exemplos:

- a) expressões sinônimas ou quase
A porta se abriu e apareceu uma **menina**. A **garotinha** tinha olhos azuis e longos cabelos dourados.
A **multidão** ouviu o ruído de um motor. **Todas** olharam para o alto e viram a coisa se aproximando.
- b) lexemas idênticos

Os **cães** são animais de faro apuradíssimo. Por isso, os **cães** são excelentes auxiliares da polícia.

c) elipse

Os convidados chegaram atrasados. (**ø**) Tinham errado o caminho e custaram a encontrar alguém que os orientasse. (KOCH, 1989, p. 46-47, grifos da autora)

Verificamos, portanto, que Koch (1989, 2005) considera tanto a coesão lexical quanto a de ordem gramatical como formas remissivas ou referenciais. Para a autora, a maior diferença entre substituição e referência consiste que, no caso da segunda, sempre haveria total identidade referencial entre os pressupostos e os pressupostos; no caso da substituição isso não ocorreria. Nesse sentido, afirma: “Entre os problemas que a classificação de Halliday & Hasan apresenta, está, em primeiro lugar, a fluidez dos limites entre referência e substituição” (KOCH, 2005, p. 22). Neste trabalho, para efeito de análise das atividades com coesões lexicais e pronominais, optamos pela categorização de Koch (1989, 1998; 2005), considerando, portanto, tanto as coesões pronominais quanto as lexicais como formas remissivas ou referenciais.

Para Koch (1998), a remissão funciona como dispositivo de (re)ativação de referentes e também como “sinalização textual”, ou mecanismo de organização textual que fornece ao interlocutor “apoios” para o processamento textual. A remissão pode ocorrer tanto por meio de recursos de ordem “gramatical”, tais como: pronomes pessoais de terceira pessoa, pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; quanto por intermédio de recursos de natureza lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele, e finalmente, por meio da elipses. A autora cita alguns exemplos:

- (1) A jovem acordou sobressaltada. **Ela** não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.
- (2) Márcia olhou em torno de si. **Seus** pais e **seus** irmãos observavam-na com carinho.
- (3) Acorreram ao local muitos curiosos. **Alguns** trepavam nas árvores para enxergar melhor.
- (4) O concurso selecionará os melhores candidatos. O **primeiro** deverá desempenhar o papel principal na nova peça.
- (5) O juiz olhou para o auditório. **Ali** estavam os parentes e amigos do réu, aguardando ansiosos o veredito final.

(6) **Um policial** que segurava uma arma aproximou-se do **desconhecido**. O estranho, ao ver **o policial**, lançou-se a **seus** pés. (KOCH, 1998, p. 37, grifos da autora).

Koch (2005) apresenta um levantamento das principais formas remissivas (ou referenciais) utilizadas em LP, que podem ser de ordem gramatical ou lexical, e subdivide essas formas em dois grupos que denomina de *formas remissivas gramaticais presas* e *formas gramaticais livres*.

As formas remissivas gramaticais presas são as que acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome dentro do grupo nominal. Exercem, portanto, a função dos determinantes da gramática estrutural e gerativa. Seriam, em termos de nossas gramáticas tradicionais, os artigos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais, quando acompanhados de nomes. E as formas gramaticais remissivas livres os pronomes de pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles e elas, e os pronomes substantivos em geral (demonstrativos, possessivos etc.) que têm função pronominal propriamente dita, bem como advérbios pronominais do tipo lá, ali, acima etc. (KOCH, 2005, p. 34-35).

Na visão da mesma autora, as formas remissivas gramaticais livres são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual. Então, quando a remissão pode ser feita *para trás*, constitui uma *catáfora*, e quando é *para frente*, constitui uma *anáfora*. Podemos verificar isso nos seguintes exemplos: “O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, **ele** parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (anáfora); **Ele** era tão bom, o meu marido! (catáfora) (KOCH, 2005, p.31, grifos da autora).

No que se refere especificamente à coesão lexical, Koch afirma: “A *coesão lexical* é obtida por meio de dois mecanismos: a *reiteração* e a *colocação*. A reiteração se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de *sinônimos*, *hipônimos*, *hiperônimos*, *nomes genéricos* [...]” (KOCH, 2005, p. 22 grifos da autora). A autora apresenta os seguintes exemplos de coesão lexical:

1. O *presidente* viajou para o exterior. O *presidente* levou consigo uma grande comitiva. (Mesmo item lexical)

2. Uma *menininha* correu ao meu encontro. A *garota* parecia assustada. (Sinônimo)
3. O *avião* ia levantar vôo. O *aparelho* fazia um ruído ensurdecedor. (Hiperônimo: *aparelho designa o gênero de que avião é espécie*)
4. Todos ouviram um rumor de asas. Olharam para o alto e viram a *coisa* se aproximando. (nomes genérico: coisa, pessoa, fato, acontecimento etc.) (KOCH, 2005, p. 22, grifos da autora).

Quanto a colocação e contiguidade, Koch (2005) categoriza como um tipo de uso de termos que pertencem a um mesmo campo de significados, por exemplo: “ Houve um grande *acidente* na estrada. Dezenas de *ambulâncias* transportaram os *feridos* para os *hospitais* da cidade mais próxima” (KOCH, 2005, p. 22, grifos da autora).

Koch afirma que as formas remissivas lexicais além de trazerem instruções de conexão, apresentam um significado de extensão, ou seja, designam referentes extralinguísticos. Por exemplo: “Reagan perdeu a batalha no Congresso. O *presidente dos Estados Unidos* vem sofrendo sucessivas derrotas políticas” (KOCH, 2005, p. 48, grifos da autora).

Nesse caso, conforme a autora, as expressões efetuam uma “ativação parcial” de propriedades ou características do elemento de referência que as precede no texto. Em outros casos, no entanto, conforme Koch (2005), nem sempre as instruções referenciais da forma remissiva consistem em “ativação parcial” de instruções referenciais do contexto antecedente. A autora observa essa questão com o seguinte exemplo: “Reagan perdeu a batalha no Congresso. O *cow-boy do farwest americano* não tem tido a mesma sorte que tinha nos filmes da Warner & Brothers” (KOCH, 2005, p. 49, grifos da autora).

Dessa forma, é possível observar de modo geral que, embora haja diferentes tipos de coesões referenciais e variadas definições, esses elementos apresentam funções semelhantes nos discursos, pois promovem modificações no processamento discursivo, podem (re)categorizar as informações textuais por meio das retomadas dos referentes os quais permitirão a formação do sentido no texto.

2.4 CONCEITO DE COESÃO E SUA RELAÇÃO COM A ANÁLISE TEXTUAL

Marcuschi (2008) considera que os processos de coesão textual não são apenas princípios sintáticos, mas são elementos que formam os padrões formais

para transmitir conhecimentos e sentidos ao texto. Nas palavras do autor, “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99). Então, não é possível pensar que a coesão textual forme uma espécie de gramática de texto ou que se resuma a funções sintáticas. A coesão, para ele, é um tipo de recurso que interliga não somente as frases, mas também as partes do texto, os parágrafos e outros segmentos que constituem o sentido que se pretende atribuir às produções linguísticas que necessitem desses elementos.

Isso significa, em outras palavras, que as ligações que ocorrem na superfície textual, para alcançar o efeito de sentido pretendido, devem também sinalizar relações conceituais, não apenas sintáticas. Esses recursos podem, desse modo, ser escolhas linguísticas intencionais do autor do texto, que não dependam, necessariamente, estar presentes em todos os gêneros textuais, levando-se em conta que cada gênero tem uma função própria; em cada um deles é possível que haja sentido e unidade sem que apareçam elementos coesivos na superfície textual. “Neste sentido, a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 102).

O autor defende, ainda, que, no processo de leitura de um texto, cada leitor o entende de sua maneira, ou mesmo o entende muito pouco, segundo sua compreensão de mundo. No que se refere à análise do texto, conforme o autor, entram tanto as condições gerais dos interlocutores quanto os contextos de produção e recepção, já que esses são responsáveis pelos processos de formação de sentidos conforme as configurações ideológicas que constituem as produções discursivas. Dessa forma, o autor salienta que uma análise textual não poderia ser realizada apenas no nível da frase, mas em decorrência de uma situação comunicativa:

Daí surge um dilema para as análises de texto: se, por um lado, os textos são produções linguísticas, por outro, não podem ser analisadas simplesmente pela extensão das categorias gramaticais para a frase, pois elas são uma ocorrência comunicativa no contexto de uso. Levando ao extremo, isso resultaria na tese de cada texto teria sua gramática se quiséssemos dar a gramática do texto. De certo modo, essa tese é correta, pelo menos no sentido de que cada gênero textual tem uma forma de realização própria, de maneira que

a textualidade de um poema e a de uma carta comercial observam princípios constitutivos diversos. (MARCUSCHI, 2008, p. 104).

Portanto, para o autor, embora a coesão não seja suficiente nem necessária para garantir a textualidade de uma produção linguística, uma vez que ela nem sempre se faz necessária em todos os gêneros textuais, por outro lado, pode ser significativa e necessária no processo de formação de sentido dos gêneros que necessitem de sua materialidade em sua superfície textual.

2.5 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

De acordo com Koch (1999), na década de 90, pesquisas sobre anáfora e referência são efetivadas principalmente na França, “no bojo do projeto *L'Anaphore et son traitement*” (KOCH, 1999, p. 3). Nesse período, a questão da referenciação é apresentada como diversas formas de remissão textual, vários tipos de recursos anafóricos e de seu processamento sócio-cognitivo. Destacam-se nesse período, no Brasil, os autores Luiz Carlos Travaglia, Clélia Cândida Spinardi Jubran, Mercedes Sanfelice Rizzo, Maria do Rosário Gregolin, Maria Irandé Antunes, dentre outros. Conforme Koch (1999), esse foi um período em que se percebia a necessidade de se superar estudos que estivessem centrados no nível de frase, para se dar ênfase a outros fenômenos textuais mais amplos tais como o estudo da referenciação. Sobre o viés de estudos relacionados à referenciação, Gurpilhares e Oliveira (2006) complementam:

O referente foi introduzido nos estudos da ‘coesão referencial’, considerado inicialmente numa abordagem sintático-semântica. Mais tarde, a partir da década de 80, delineou-se com o vigor a abordagem cognitiva do texto, que ganha terreno e passa a dominar o cenário, no início da década de 90, já com forte tendência sociocognitiva; ou seja, a coesão referencial deixa de ater-se às preocupações com os aspectos da estruturação concreta dos nexos internos, para integrar-se às dimensões pragmático-discursivas do texto. (GURPILHARES; OLIVEIRA, 2006, p. 67).

Os mesmos autores apontam que, naquele momento, surge uma nova visão de referência (função pela qual um signo linguístico se relaciona a outro objeto extralinguístico), que, por sua vez, deixa de ser um problema de representação do

mundo, e, por esse motivo, é substituído pelo contexto de referenciação, onde se toma a noção de referente pela noção de objeto do discurso.

A referência pode ser dividida entre pessoal (com pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (apropriando-se de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e comparativa, a qual se faz pela via indireta, por meio de identidades ou similaridades (FÁVERO, 1995). A partir do momento que o leitor identifica os processos de retomada e reflete sobre o uso desses recursos, acredita-se o que ele começará a utilizar tais referentes em sua constituição discursiva. Nesse caso, espera-se que o aluno passe a utilizar esses recursos em seus textos, escrevendo com melhor qualidade, bem como possa melhorar a compreensão textual a partir da identificação dos referentes.

Ao produzir um texto, o aluno deve perceber que o uso de diferentes formas de referentes transforma o sentido do texto e possibilita identificar cadeias referenciais que tornam as ideias menos repetitivas, quando utilizados adequadamente. Nesse sentido, Teixeira (2004) afirma que àquele que escreve cabe a tarefa de delimitar o referente, enquadrá-lo em uma classe, torná-lo reconhecível. E ao leitor compete a tarefa de identificar o referente, observando, para isso, todas as informações disponíveis no enunciado. Assim, o uso de elementos linguísticos que servem para demarcar referenciação permite ao leitor, por exemplo, identificar termos ou expressões já citadas anteriormente no próprio texto, permite também a continuidade de compreensão de ideias (progressão) a construção de sentido lógico que colaboram para a coerência discursiva, projeto de dizer do produtor do texto.

O processo de referenciação tem a função importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido. Koch (2005) chama de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.

Para Neves (2011), falar de referenciação textual implica falar de definitude e, na verdade, muito facilmente se há de entender que entidades da língua que são referenciadores textuais, como, por exemplo, os artigos e alguns pronomes têm de ser avaliadas no campo da definitude, o mesmo ocorrendo com sintagmas nominais fóricos.

Segundo a mesma autora, isso significa que o referenciador pode estar relacionado não só a objetos-de-discurso presentes no texto, mas também a objetos

de uma realidade discursiva qualquer, como, por exemplo, um contexto de oralidade em que a referencialidade dependa da identificação de referentes contextuais, e não apenas no nível do próprio discurso. Pode também estar em acordos estabelecidos entre os falantes tal qual no caso de falsas proposições como citadas nestes exemplos: “O rei da França é calvo” e “O atual rei do Brasil é magro” (NEVES, 2011, p. 87).

Nesse caso, conforme a mesma autora, a referência a *um rei da França* ou a *um rei do Brasil* necessariamente estará construída segundo o contrato estabelecido entre os interlocutores no momento da construção do universo da referência, ou seja, do universo discursivo estabelecido entre os interlocutores.

De acordo com Neves, a referenciação observada na teia do texto se liga a um jogo entre entidades indefinidas, jogo que os interlocutores manipulam dentro da negociação em que se constitui o estabelecimento do universo discursivo. Assim, a autora afirma:

Uma referenciação textual é bem sucedida quando o ouvinte consegue identificar o referente do discurso do ponto em que essa operação lhe é solicitada, e tal identificação ocorre quando o falante a deixa acessível. Isso configura duas propriedades da referencialidade no discurso, a identificabilidade e a acessibilidade, ambas ligadas à distribuição de informações, dependendo do contínuo em que se distribuem o ‘dado’ e o ‘novo’ no discurso. (NEVES, 2011, p. 88, destaques da autora).

Além disso, a referenciação contribui para a progressão, que consiste na “construção e reconstrução de objetos de discurso”. Uma vez “espelham” diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo, mas são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, conforme o conhecimento linguístico e o propósito comunicativo de quem os utiliza, conforme defendem Koch e Elias (2007).

Para as autoras, as formas de referenciação são “escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer – dizer”. “Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re) constroem no próprio processo de interação” (KOCK; ELIAS, 2007, p. 125). As estratégias de referenciação, conforme as autoras, são três:

Introdução (construção): um “objeto” até então não mencionado, é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual.

Retomada (manutenção): um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.

Desfocalização: Quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário. (KOCH; ELIAS, 2007, p.125-126, destaques das autoras).

As formas de introdução de referentes no modelo textual são de dois tipos. Koch e Elias (2007) as denominam de ativação “ancorada” e “não-ancorada”. Conforme as autoras, a introdução será não ancorada quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto, representado por uma expressão nominal e esta opera uma primeira categorização do referente. Já a ativação ancorada ocorre quando 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. No mesmo viés, Silva (2008) exemplifica como pode ocorrer a ativação de referentes:

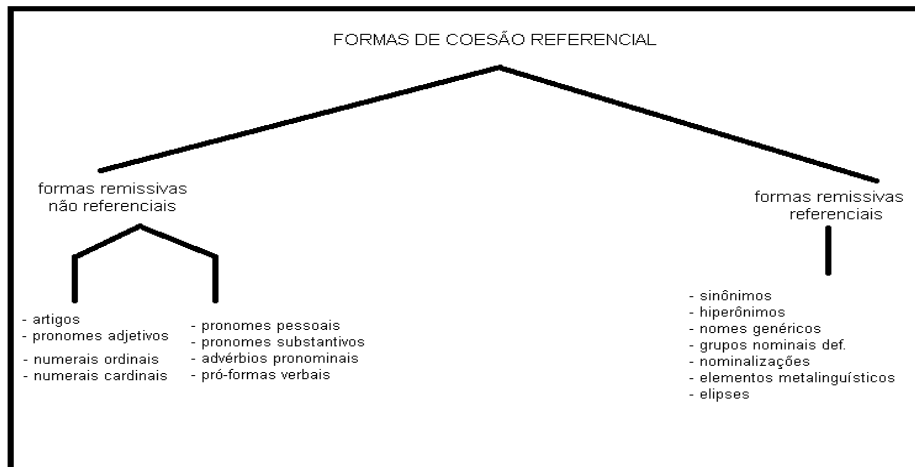
Contatos imediatos. **Três círculos** que apareceram em um canalial intrigam a população de Riolândia (SP). São três marcas, uma de 60 metros de diâmetro e duas de 8 metros cada. Moradores e ufólogos falam em pouso de disco voador. **Um homem** garantiu ter visto pela janela um objeto oval pairando sobre a região, relatou o G1. (SILVA, 2008, p. 84).

Em análise ao trecho sobre a ativação de referentes, Silva continua, “o referente três círculos foi introduzido por ativação não-ancorada, pois se trata de um objeto de discurso totalmente novo; já a expressão um homem foi introduzida por ativação ancorada; no caso a âncora se encontra em moradores” (SILVA, 2008, p. 84). Assim, observa-se que foi considerada como ativação ancorada a possibilidade de associação entre o novo referente e algum elemento já presente no texto.

Ainda sobre as características da referenciação, encontram-se diferentes tipos de formas de coesão referencial. A figura a seguir, descrita por Marcuschi (2008), representa as principais estratégias de organização referencial dentro de um

texto, isto é, a classificação dos elementos de coesão referencial, subdivididos em dois grupos: formas remissivas referenciais e formas remissivas não referenciais.

Figura 1: Formas de coesão Referencial



Fonte: Marcuschi (2008).

A noção remissiva referencial que opera sobre a relação da coesão referencial é apontada por Marcuschi (2008) como uma forma de remeter a outra, em que se incluem todos os tipos de anáforas, que serão posteriormente representadas. Sendo assim, as formas referenciais são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras.

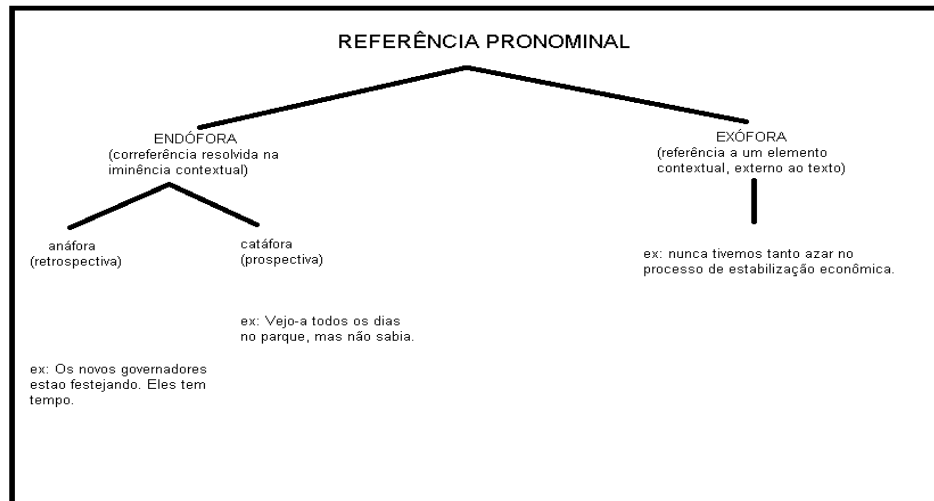
Desse grupo, conforme o autor, fazem parte os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses. Tais elementos são formas com algum tipo de referência virtual própria, e em semântica são itens lexicais plenos.

As formas remissivas não referenciais, por sua vez, correspondem a formas que não possuem autonomia referencial, ou seja, só referem concretamente sejam os artigos ou pronomes, sendo capazes de estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Eles podem, de maneira mais clara correferir, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido ou, ainda, referir algo por analogia ou associação, sendo estas formas presas (artigos) ou livres (pronomes pessoais) (MARCUSCHI, 2008).

Ao grupo de formas remissivas não referenciais o mesmo autor relata que pertencem os artigos, os pronomes adjetivos, numerais ordinais e cardinais, pronomes pessoais, pronomes substantivos, advérbios pronominais e pró-formas

verbais. Sobre a divisão livre da referência pronominal, Marcuschi (2008), constrói a próxima imagem.

Figura 2: Formas de referência pronominal



Fonte: Marcuschi, (2008).

A referência pronominal é um dos fenômenos mais desenvolvidos no texto, visto que, segundo Marcuschi, “o pronome é um fenômeno central como fator e organização textual, por formarem a classe mais genérica dos nomes são minimamente marcados do ponto de vista semântico” (MARCUSCHI, 2008, p.110).

Como observado, a referência pode ser classificada como situacional ou exofórica (extratextual) e textual ou endofórica, subdividida entre anáfora e catáfora. Para Marcuschi,

A exófora diz respeito a elementos que chamamos de “externos ao texto” e recuperáveis na situação diretamente (particularmente na oralidade) ou por aspectos cognitivos, conhecimentos partilhados, etc., mas, não pela via de expressões coreferentes “dentro do texto”. A exófora comprova a reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que atualiza as estratégias de recepção. (MARCUSCHI, 2008, p.110, destaques do autor).

Por conseguinte, na visão do mesmo autor, o sentido aplicado à referência exofórica direciona-se à recuperação de entidades situadas fora do texto excluindo o fator direto a ele, em geral, por pronomes de 1ª e 2ª pessoas e pronomes possessivos associados a esse âmbito. Desse modo, a anáfora pode estar relacionada com seus referentes de maneira exofórica em que o objeto discursivo

pode ser encontrado na situação extralinguística (exofórica) ou de forma endofórica (no interior do texto). A endófora, segundo Marcuschi (2008), é um tipo de recurso que faz referência a elementos recuperáveis no interior do texto; ocorre por meio de pronominalização textual e é dividida em dois subtítulos:

A anáfora que refere entidades já introduzidas e vem depois das expressões correferidas (ou não);

A catáfora, que refere entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida (ou não). (MARCUSCHI, 2008, p. 111).

Marcuschi (2008) complementa que, embora as definições destes subtipos de coesão textual sejam claras e não haja como confundi-las, a realização textual por meio do uso de pronomes é problemática, pois muitas vezes podem ocorrer ambiguidades, principalmente quando há várias possibilidades de emprego de referenciação. Além disso, segundo o autor, o uso exagerado da pronominalização num texto pode levar a uma progressiva diminuição da informação e uma maior dificuldade de processamento cognitivo. Nesse sentido, a orientação do uso equilibrado destes recursos na produção textual deve ser foco de estudo.

No subitem a seguir, apresentamos outras definições de anáfora conforme concepção de alguns autores, já que temos como um dos focos da pesquisa a delimitação quanto a este tipo de coesão textual.

2.6 A ANÁFORA

De acordo com Koch e Elias, a anáfora é “o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 127). Conforme as autoras, é comum se denominar anáfora à remissão que se faz para trás (por ex., Paulo saiu; *e/le* foi ao cinema), e de catáfora à remissão para frente (por exemplo: Só quero *isto*: que vocês me entendam). As anáforas são designadas por essas autoras de duas formas: anáforas indiretas e anáforas associativas. Para elas,

As anáforas indiretas caracterizam-se pelo fato de não existir no contexto um antecedente explícito, mas sim, um elemento de relação que se pode denominar de *âncora* e que é decisivo para a interpretação.

Por sua vez, a anáfora associativa introduz um referente novo no texto, por meio da exploração de relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que um dos elementos da relação pode ser considerado, de alguma forma, *ingrediente* do outro. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 128, grifos das autoras).

Consoante Koch e Elias (2007), a definição de retomada é vista como “a operação responsável pela manutenção em foco, no objeto de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas” (KOCH; ELIAS, 2007, p.130). As autoras esclarecem sobre as cadeias coesivas como as “responsáveis pela progressão referencial no texto”, que as operações básicas de referenciação operam sobre os textos por meio de estratégias de construção, reconstrução e desfocagem, seja de forma ancorada ou não ancorada, como descrito anteriormente.

O texto constitui, então, uma dinâmica dialógica propícia ao desenvolvimento dos referentes que, por sua vez, contribuem para a configuração e progressão textual, diante de uma rede dinâmica, onde se constroem as relações anafóricas nominais e pronominais (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2008) tece as seguintes considerações sobre anáfora:

A anáfora com antecedente explícito na superfície textual é fundamentalmente gerada por algum tipo de relação entre dois constituintes oracionais e é resolvida por uma relação de um antecedente com um conseqüente. Assim, dado certo elemento textual x num ponto (que pode ser um item lexical ou um sintagma e até uma oração), a anáfora a noutro ponto teria aquele x como seu antecedente. Isto significa que para uma anáfora com antecedente explícito sempre é possível identificar na superfície textual, algum elemento que lhe corresponde. No geral, a anáfora não apresenta problemas para sua interpretação ou compreensão, pois ela apresenta congruências com marcas de vários tipos. (MARCUSCHI, 2008, p.116).

Entre os tipos de anáfora existentes, destacam-se a anáfora pronominal e, após essa, Adam (2008) expõe sobre outros dois tipos comuns: a anáfora resumidora e a anáfora associativa. A resumidora encontra-se presente em casos de retomadas de título ou de acontecimentos, com o intuito de sintetizar um segmento longo, por exemplo:

ACIDENTE. Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), **um carro** fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, **a passageira** foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia Grison. Quanto **ao motorista**, ficou apenas levemente ferido. (ADAM, 2008, p.134-135, grifos do autor).

No caso acima, a palavra *acidente* retoma o título do texto. A anáfora associativa, por sua vez, fica responsável por introduzir no discurso um elemento que ainda não foi mencionado; todavia, pode ser recuperado por meio das informações expostas anteriormente no texto, ou seja, pela associação, desde que os interlocutores compartilhem dos mesmos conhecimentos, com a possibilidade de se criar um referente textual.

Já para Apóthelóz (2003), as anáforas são descritas como pronominais, definidas e demonstrativas. A pronominal refere-se a fatores anteriormente introduzidos no discurso, podendo ser vistas como substituição de um termo por um pronome sem, entretanto, comprometer a progressão textual, assegurando a continuidade do termo referencial. Por exemplo: Chico Chavier o grande escritor. **Ele** nem sempre era adorado por todos. Possuidor de grande inteligência, sabedoria e destaque, **o grande escritor**, atingia o seu mais alto esplendor quando **ele** escrevia baseado nas mais variadas inspirações. Nesse caso, o pronome “Ele” referiu-se ao escritor Chico Chavier; por sua vez, o segundo pronome encontra-se interligado ao grande escritor.

Sobre a anáfora definida, Adam (2008) comenta que o referente se encontra representado por inferência, geralmente onde os encadeamentos apresentam introdução de um referente sob forma indefinida; em seguida, uma retomada lexical idêntica por exemplo, no caso de “um menino/ o menino”. Verificamos, portanto, que o referente não sofre alterações, visto que não são acrescentadas propriedades novas ao termo anaforizado.

O mesmo autor aponta, ainda, que esse tipo de anáfora pode ser classificada pela passagem de um termo hipônimo (sentido mais específico) para um hiperônimo (vocabulário mais abrangente), anáfora fiel (mesmo item lexical/sinônimo) e infiel (hipônimo/hiperônimo).

Por fim, a anáfora demonstrativa indica a identificação e a relação com um segmento posto na memória anteriormente, mas ela o faz operando uma reclassificação do objeto do discurso. Pode-se dizer que a anáfora demonstrativa

“trata da introdução de um novo ponto de vista sobre o objeto” (ADAM, 2008, p.142). Nesse caso, os pronomes “esse”, “este”, “essa”, “esta”, “aquele”, “aquela”, entre outros, podem ser usados na substituição de um nome, bem como para dar ênfase a este. Por exemplo: “Você chamou **ela** para ser sua babá? Mas, logo **ESSA** mulher?” Observa-se nesse exemplo que houve uma ênfase negativa, uma vez que a expressão anafórica “essa mulher” carrega uma conotação de que ela não possui qualidades para ser uma boa babá. Ainda vinculada a esses modelos, a anáfora é subdividida em correferencial e não correferencial. Sobre o tema Cortez acrescenta:

Em termos gerais, é possível dizer que a correferência é um fator importante, embora não seja suficiente para entender essa distinção. Em geral, as diretas são correferenciais na medida em que solicitam um antecedente explícito, um referente pontual na superfície do texto (aqui se incluem as anáforas em sentido estrito). Porém, existem as diretas que, mesmo solicitando um antecedente no contexto, não operam correferencialmente, mas apenas por recategorização lexical. Já as indiretas são sempre não correferenciais, pois ao invés de solicitarem um antecedente no contexto, apoiam-se em “âncoras” textuais, que funcionam como elementos ou informações suporte para a interpretação referencial. O tratamento dado às diretas, ao privilegiar a noção de correferencialidade, é válido para tratar das anáforas nominais que se estabelecem por relação de sinonímia ou que se processam por repetição lexical. Nestes casos, há uma relação explícita entre anáfora e antecedente textual, sendo a direta uma espécie de “substituto” do termo retomado. (CORTEZ, 2012, p. 18).

A correferência é uma “relação de identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis independentemente de um ou do outro”, duas ou mais estruturas que se referem ao mesmo antecedente sem a necessidade do estabelecimento de dependência entre estas (ADAM, 2008, p. 132).

Neves (2011) ilustra que quando o referente determinado – uma terceira pessoa – já foi introduzido no discurso, o falante frequentemente o representa, em outros pontos do enunciado, como elemento ‘dado’, e não apenas como elemento ‘conhecido’, e assim, o termo que se refere a ele, além de implicar referenciação, implica correferenciação. Nesse caso, conforme a autora, há correferência absoluta, com a identidade total entre o antecedente e anáfora.

Para Neves (2011), a anáfora textual é mais do que uma retomada referencial, porque o texto é criação discursiva e o percurso referencial nele inserido se submete ao universo de entidades que se organizam discursivamente. Apothéloz (2003) concorda com a afirmação e aponta que “os mecanismos da anáfora podem

levar muito além da simples retomada de informação e contribuir para os aspectos mais especificamente construtivos do discurso” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 73). Pela dinâmica desse mecanismo surgem diversas discussões em torno do tema.

Conforme Koch (1998; 1999), o estudo da referenciação contempla, enfim, estratégias de reativação de referentes no texto que podem ocorrer por meios de referentes anafóricos, estabelecer cadeias coesivas mais ou menos longas. A autora define como *referenciação* a introdução no texto de novos referentes ou entidades e como *progressão referencial*, o momento em que os referentes são retomados pelo sujeito-autor para a construção de novos referentes. Nessa atividade discursiva em que interagem autor-texto-leitor, além do saber construído a partir dos elementos linguísticos no texto, são mobilizados os conteúdos inferenciais a partir desses elementos nele presentes.

Percebemos, a partir desse viés, que os recursos textuais referenciais anafóricos estabelecem ligações com as condições de produção, funcionam como formas de escolhas linguísticas que os sujeitos fazem em função de um “querer dizer” e mobilizam estratégias de sentido no texto, por isso, escrever bem engloba conseguir articular tais recursos em prol do ponto de vista a ser defendido pelo produtor do texto.

Nesse caso, em se tratando de estudos em uma concepção interacionista de linguagem, verificamos que é preciso considerar que os elementos textuais não estão presentes no texto de forma gratuita ou sem propósito: eles concorrem para o ponto de vista a ser defendido, para a ação que será praticada pelo produtor do texto, por intermédio texto escrito. Reside aí a importância de se trabalhar com os aspectos textuais com os alunos, orientando-os sobre os usos linguísticos e sua relação com o que se pretende expor no texto.

No presente capítulo, abordamos alguns aspectos que constituem a noção de coesão referencial, processo de referenciação, bem como tipos de anáforas. Buscamos, também, confrontar a temática da referenciação sob a perspectiva dos principais linguistas que tratam desse fator de textualidade em nosso país tais como Marcuschi, Koch, Fávero e Neves. Destacamos principalmente as contribuições de Koch cujas obras são diversas nesse campo. Esses conceitos nos deram a sustentação necessária para aplicação pedagógica, que trataremos no próximo capítulo.

2.7 REPETIÇÃO LEXICAL

Halliday e Hasan (1976) distinguem que a coesão lexical pode ocorrer de duas formas: por reiteração e por colocação. A reiteração para os autores, consiste no processo de remissão de um segmento a outro, anterior ou posteriormente introduzidos, por meio de itens lexicais idênticos ou semelhantes, como por exemplo, no uso de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos. Já a colocação consiste no processo de associação de itens lexicais pertencentes a um mesmo campo de significados. A função da coesão lexical é recategorizar referentes no texto, quando selecionadas pelo enunciador pode expressar seu ponto de vista e sua força argumentativa.

Koch (1998) afirma que muitas vezes, a repetição é avaliada de forma negativa quando é observada apenas como recurso estilístico. A autora defende, porém que a repetição é uma estratégia básica de estruturação do discurso, nos textos podem aparecer como construções paralelas, em pares sinônimos ou quase sinônimos e na oralidade de forma enfática, por exemplo.

Koch (1998, p. 95) defende também que é impossível construir textos apenas com informações novas, já que é preciso estabelecer ancoragem entre as informações conhecidas e as desconhecidas, assim a repetição contribui para informação e contextualização textual, dessa forma pode ser vista como mecanismo essencial para constituir a coesão textual.

Além disso, a autora aponta que há estudos que distinguem os tipos de repetições tais como: as repetições intencionais, repetições não-intencionais, aquelas que são produzidas com objetivos textuais específicos, as repetições próximas e distantes, as literais e não literais, entre outras. Cabe nos observar aqui as repetições nos textos escritos por alunos do ensino fundamental, nos quais observamos que muitas vezes, ocorrem repetições não-intencionais, mas automática devido ao domínio restrito de opções vocabulares que eles apresentam, isto ocorre devido a falta de atividades de análise linguísticas específicas nas aulas, que possam contribuir para que os alunos desenvolvam reflexões quanto ao uso destes elementos coesivos em seus textos.

Por meio do desenvolvimento de atividades centradas na observação do uso das opções lexicais nos textos, a repetição pura e simples que é frequentemente

utilizada pelos alunos do ensino fundamental pode aos poucos, ser substituída pela ampliação no uso de novas opções lexicais, as quais propiciem o desenvolvimento ou encadeamento semântico do texto, sem prejudicar a sua informatividade ou sem deixá-lo com estruturas circulares ou redundantes, por exemplo. Neste trabalho, buscamos desenvolver algumas atividades com os alunos do 8º ano, a fim de que pudessem refletir quanto às suas escolhas lexicais.

3 APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo tem por escopo apresentar a aplicação pedagógica que realizamos como parte prática desta pesquisa. As atividades de aplicação pedagógica tiveram dois momentos, sendo o primeiro no ano de 2013, quando os alunos cursavam o 8º ano, e o segundo no 9º ano, quando foram aplicadas as atividades de intervenção didática. Apresentamos a seguir, o levantamento inicial e, na sequência, os resultados da aplicação final.

3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Um levantamento inicial (conforme já exposto no capítulo 1) contou com a análise de dez textos⁷ dos alunos, que foram previamente selecionados para diagnóstico das dificuldades apresentadas tendo como foco o uso de coesões referenciais.

No terceiro bimestre do ano 2013, abordamos com o 8º ano A o estudo dos gêneros textuais *carta do leitor* e *artigo de opinião*. As atividades consistiram em exposição sobre esses gêneros, leituras, debates sobre os temas propostos e atividades de compreensão textual dos textos trabalhados. Após essas etapas, solicitamos aos alunos que produzissem, conforme sua opção, uma carta do leitor ou um artigo de opinião em relação ao tema “Mídia e programas que exibem *cenas de violência*”. Nessa proposta, o aluno deveria expressar sua opinião em relação ao tema e, conforme compreendeu, o que assimilou em relação ao gênero.

Depois dessa produção, selecionamos dez textos para análise da textualidade no que se refere principalmente aos aspectos de coesão referencial. Os textos estão digitados abaixo conforme foram produzidos pelos alunos em seus aspectos estruturais e composicionais, sem terem passado qualquer tipo de correção ou reestruturação. Eles serão designados na análise apenas pelas referências aos seus números de 1 a 10, omitindo-se o nome dos alunos.

⁷ Os textos dos alunos estão transcritos conforme a versão original. Estão marcados neste trabalho com recuo de 3 cm, tamanho 11 e letra destacada pelo uso de itálico.

Texto 1

Prezado leitor

Estamos falando de um assunto muito polêmico e importante, o cuidado que a famílias devem ter em relação aos programas violentos que a mídia oferece. Na minha opinião deveríamos ter certos horários e digamos tempo para assistir televisão ao menos 3 horas por dia na TV porque não há nada de bom passando sempre passando algo como sexo, violência, matança, mentiras, traição, ambição por dinheiro, só coisas ruins que tem na tv.

Jogos violentos que ensinam a assaltar bancos, isso tudo não poderia existir devia ser proibido, isso acaba com o futuro de nossos filhos, ainda bem que algumas mães tem cabeça para pensar e não deixa seus filhos brinquem com essas coisas de jogos violentos e assistem porcaria na televisão, computador também é um veneno claro que podemos usar para coisas boas, mais tem gente que não pensa assim usa, para jogos violentos, pornografia, drogas, compra de armas e entre outras coisas. Acho que devemos ficar mais de olho nos nossos filhos não queremos ver eles nas ruas drogados, armados, bandidos, então devemos cuidar.

Observamos de, forma geral, no texto 1, que não há separação adequada das ideias e isso contribui para deixá-lo caótico, confuso, com problemas para sua compreensão. Também não há elementos coesivos ligando o primeiro parágrafo ao segundo.

No primeiro parágrafo, há incoerência na argumentação quando o aluno expõe : “*deveríamos ter certos horários e digamos tempo para assistir televisão ao menos 3 horas por dia na tv porque não há nada de bom passando sempre passando algo como sexo, violência, matança, mentiras, traição, ambição*”. Ao afirmar “*deveríamos ter certos horários*” e “*e digamos tempo para assistir ao menos 3 horas por dia*”, evidencia-se a incoerência de ideias, pois, aparentemente, o aluno pretendia argumentar em relação aos limites de horários estabelecidos pelos pais: “*ao no máximo de três horas diárias*”; contudo, não consegue articular as ideias e estalebecer essa relação. Nas expressões: “*não há nada de bom passando*”, “*sempre passando.....só coisas ruins na tv*” (linhas 5-7), observa-se

que, ao utilizar o termo anafórico “só **coisas** ruins”, ocorre uma generalização de ideias.

No primeiro parágrafo, ocorre também uso inadequado de elipse, ausência de forma remissiva como, por exemplo, de um advérbio ou de uma anáfora na expressão: “porque não há nada de bom *passando* [] sempre *passando* algo como sexo, violência...”. No espaço em destaque faltou uma expressão remissiva adverbial, anafórica ou mesmo um item lexical.

Especificamente, quanto ao uso dos elementos coesivos referenciais, observamos repetições desnecessárias de alguns itens lexicais e uso inadequado dos recursos anafóricos. Há repetição, por exemplo, no uso do item “tv”, (linhas 5 e 7). Observamos o uso inadequado da anáfora pronominal, como, por exemplo na linha 9, na qual o demonstrativo “**isso**” não apresenta congruência sintática com seus antecedentes, pois não remete a nenhum antecedente explícito na oração. Já na linha 8, a anáfora “isso” foi utilizada para referir-se à informação anterior no mesmo enunciador. Na linha 11, o termo anafórico “**essas coisas**” foi utilizado de forma desnecessária já que não estabelece conexão referencial com nenhum termo anterior, mas foi utilizado para dar ênfase à expressão posterior “**de jogos violentos**”, e por isso, poderia até mesmo ser suprimido. Na oração: “*computador também é um veneno claro que podemos usar para coisas boas, mais tem gente que não pensa assim usa, para jogos violentos, pornografia, drogas, compra de armas...*”, observamos a ausência de formas pronominais junto ao verbo usar/usa (usá-lo). A ausência desse referenciador contribui para tornar mais vaga a argumentação utilizada no enunciado. No final da informação da última linha do texto, notamos também a ausência da anáfora “deles” para complementar o sentido do verbo – “cuidar deles” ou “cuidá-los”.

Além disso, verificamos que há uso abundante de expressões da linguagem informal, vinculada à oralidade, que também contribuem para deixar o texto com ideias vagas e inferíveis ao contexto, tais como: “*porcaria na televisão*”, “*computador também é um veneno*”, “*não queremos ver eles nas ruas*”, “*devemos ficar mais de olho nos nossos filhos*”, entre outras que influenciam no grau de informatividade. Tal uso reflete o que Riolfi et al (2008) destacam quando expõe que a escrita não é representação da fala, como comumente os alunos admitem, mas uma modalidade

diferenciada e específica de uso da linguagem. A aproximação da linguagem escrita com a oralidade é muito comum em textos de alunos na escola⁸.

Texto 2

“O cuidado quando os filhos pequenos”

Na minha opinião os pais não deveriam deixar os filhos muito na tv, computador, telefone, jornais e revistas inapropriada para menores de 18 anos porque isso trará muita violência e agressividade quando estiver maior.

Segundo uma pesquisa feita pela Universidade de Columbia maior parte das brigas, homicídios entre 16 e 22 anos está ligado ao numero de horas diária na televisão, computador etc... podemos percebe jovens e adolescentes exposto a tv por três horas tem mais agressividade por causa de jogos de matar, filmes violentos.

Por isso acho que os pais deveriam ter mais cuidado com os filhos prestar mais atenção na vida fora de casa dos seu filhos, eles deveriam conversar mais sobre isso para que seu filho não fique agrecivo quando adulto e sem uma pessoa boa e trabalhe, faça coisas boas e ter um futuro melhor.

No primeiro parágrafo do texto 2, observamos que o aluno evita o uso da repetição lexical “**filhos**” ou mesmo da anáfora pronominal “**eles**”, pois deixa elíptico na expressão verbal “*estiver maior*” essas possíveis formas remissivas. Verificamos também inadequação na concordância verbal já que o autor flexiona esse verbo na 3ª pessoa do singular e seus referentes exigiriam a concordância no plural. No mesmo parágrafo, ainda, o aluno utiliza corretamente a anáfora pronominal “*isso*” para referir-se às ações praticadas pelos filhos.

⁸ Embora estes aspectos do texto não sejam relacionados especificamente à coesão lexical, optamos por deixar no trabalho as considerações que podem se relacionar a aspectos da coerência textual – que não é o foco direto do trabalho neste momento. O mesmo acontece com outros textos.

No início do segundo parágrafo, o aluno faz referência a uma informação do artigo de opinião que havia lido antes da produção e deixa subentendido na linha 6 o item lexical “*jovens*”. Na linha 8, o aluno não utiliza o sequenciador “*que*” logo após o verbo perceber. Já nas linhas 10, 11 e 12 o aluno utiliza repetição desnecessária (por três vezes) do item lexical “*filhos*”. Esse dado pode nos revelar que as repetições indicam a dificuldade do produtor do texto em lidar com outros elementos anafóricos pronominais que pudessem contribuir para a progressão e a textualidade.

Além disso, há uso inadequado da anáfora demonstrativa “*isso*” (linha 12), pois ela não retoma o referente “*violência*”, expresso no primeiro parágrafo, nem às *horas diárias diante dos meios de comunicação*, subentendido no 2º parágrafo. O uso inadequado da anáfora, nesse caso, ocasiona uma incoerência de ideias e dificulta a compreensão do texto.

Texto 3

Na minha opinião as crianças estão tendo muitos contatos com filmes , series, jogos violentos .

Influenciam sim desde porque desde novos estão varias hora por dia focados jogos violentos.

Os pais simplesmente não pode deixar seus filhos comprar jogos sosinho eles deveriao ir juntos

As autoridades deviam proibir pistolas de brinquedo por que ela desde cedo ensina a vandalismo.

As crianças quando são pequenas precisa correr, pular, brincar não ficar horas e horas a frente de computador, tv ou videogone

Eles precisam de energia

Pois eu concordo sim, que influenciam as crianças.

No texto 3, notamos a segmentação de ideias que compromete a condição de continuidade textual. Isso ocorre devido à falta tanto de elementos coesivos referenciais quanto sequenciais, os quais poderiam garantir ligação entre as partes do texto, reduzir a sua descontinuidade. Além disso, observamos que a falta de articulação e de informatividade é macroestrutural, perpassa todos os parágrafos,

gerando, desse modo, a incoerência ou inconsistência de ideias a ponto de não poder ser designado um texto coerente. Percebemos ao longo dos parágrafos – marcados pelo aluno pelo uso de nova linha e não de recuo – que o aluno escreveu conforme o fluxo da sua consciência, acionando pela memória elementos das discussões anteriores à produção textual. Aqui, ressaltamos que não se trata apenas em propormos atividades de coesão textual, mas a necessidade de abordar com esse aluno aspectos quanto ao planejamento textual, já que a organização inadequada promoveu um problema relativo à macroestrutura do seu texto

Texto 4

A influência da mídia na vida dos jovens

A alguns dias atrás eu estava caminhando na rua da minha casa e vi algo que me chamou a atenção: dois meninos que não aparentavam ter mais de oito anos correndo de um lado para outro com armas de brinquedo fingindo atirar.

Isso me fez refletir sobre como hoje em dia os pais não sabem educar seus filhos não sabem lhes mostrar as coisas boas, os bom valores, armas de brinquedo não são para crianças tão pequenas, aliás, não é brinquedo para criança alguma. Na minha opinião, a fabricação deste tipo de brinquedo deveria ser proibida não só no Brasil, mas sim no mundo todo.

Atualmente quase todo o tipo de meio de comunicação influencia as crianças e os jovens a serem mais violentos, ensina a matar roubar, etc. A televisão mostra muita violência, a internet, jornais, enfim, são muitas influencias que atuam na formação da personalidade dos jovens e das crianças e que, infelizmente, não são coisas boas.

Uma boa dica para os senhores pais é que prestem mais atenção no que seus filhos veem na televisão, acessam na internet, até mesmo com as companhias que andam com seus filhos, porque isso também pode influenciar.

Para finalizar, quero deixar uma dica para os pais: prestem mais atenção em seus filhos, participe ativamente da vida escolar deles, isso faz toda a diferença.

No texto 4, observamos de forma geral uso adequado dos elementos coesivos referenciais; não obstante, é possível destacar que a inserção de alguns itens lexicais e/ou anafóricos poderiam garantir melhor tessitura entre as ideias, como, por exemplo, em: “**os pais** não sabem educar seus filhos não sabem lhes mostrar as coisas boas...”. Nesse caso, o aluno apresenta uma generalização de ideias que poderia ser retificada pelo uso da anáfora pronominal “**alguns pais**”.

Texto 5

A influência da tecnologia e dos brinquedos na educação de uma criança

Hoje em dia é normal olhar para sua volta e ver uma criança ou um adolescente com total acesso a internet ou a brinquedos e jogos que podem ser considerados violentos, como por exemplo um jogo de como assaltar um banco isso pode gerar assaltantes ou até matadores.

Na minha opinião eu acho que esse tipo de jogo ou arminhas de Brinquedo e total acesso a internet e a televisão deveria ser proibido a crianças.

Hoje em dia os pais não se importam com o que o filho esta fazendo na internet ou mesmo a programação que o filho esta visualizando na recomendação de idade apropriada.

Observamos no texto 5 baixa argumentatividade e pouca utilização de elementos coesivos referenciais. Além disso, há falta de continuidade nas ideias, pouca informatividade e progressão textual. Percebemos algumas ocorrências de repetições de alguns termos, tais como a locução adverbial “hoje em dia” e também das expressões equivalentes: “na minha opinião”, “eu acho” (linha 6), o que pode indicar a dificuldade de expansão de ideias de seu autor, bem como vocabulário restrito.

Texto 6

Os pais precisam dar limites a seus filhos

Todos os dias vemos na televisão, escutamos na rádio, e temos a noção de como os adolescentes estão ficando a cada dia que passa.

As influências, o que eles assistem e, jogam e escutam são umas das principais causas, a maioria das crianças que convivem com pessoas de má fé, traficantes dendê a ficar assim.

Os pais deveriam não deixar seus filhos fazerem o que bem querem nem dar tudo que eles pedem, muitas vezes os pais não tem o respeito de seus filhos, antes dos pais mandarem nos filhos, são os filhos que mandam nos pais.

Muitas crianças convivem com a violência doméstica os pais acridem as suas mães na frente deles, e várias vezes não entende, mais guardam para si e talvez vão fazer a mesma coisa com suas esposas quando adulto.

Na minha opinião, os pais não podem dar tudo o que os filhos pedem, saber com quem eles andam, convivem, se são pessoas boas, são umas das prevenções que os pais podem fazer.

Ter pulso firme não se comover com o filho quando pede com aquele jeito porque só é manha pra conseguir o que quer.

Nunca de brinquedos como armas quando pequeno vão brincar, crescendo podem até usar para matar pessoas inocentes.

Por isso converse com seu filho, saiba de sua vida, conheça seus amigos, não de o que querem e não deixe que ele mande em você você que tem que educa-lo, e ele o obedecer.

É possível verificar no texto 6 a ausência de um elemento coesivo que possa estabelecer relação entre o primeiro e o segundo parágrafo. Identificamos, por exemplo, que o aluno poderia fazer retomada do item coesivo “adolescentes” para introduzir adequadamente o segundo parágrafo: “Os adolescentes sofrem influências....” ou mesmo iniciar a oração a partir da anáfora pronominal “eles” para

reorganizar o enunciado. “Eles sofrem influências ...”. Esse lapso causa a interrupção de ideias.

No segundo parágrafo, observamos a repetição do item lexical “filhos” por quatro vezes poderia ser substituída por uma anáfora pronominal, por exemplo, para amenizar o efeito causado por essas repetições.

Nos demais parágrafos, percebemos que, embora haja tentativa do aluno estabelecer progressão e continuidade de ideias, a ausência de uso adequado de articuladores referenciais também dificulta a textualidade, causando alguns problemas tais como a ambiguidade observada no terceiro parágrafo: “*Muitas crianças convivem com a violência doméstica os pais acridem as suas mães na frente deles...*”.

No quarto parágrafo observamos falta de coesão ocasionada pela ausência de uma elipse ou mesmo de uma anáfora pronominal antes do verbo saber (linha 16) “*Na minha opinião, os pais não podem dar tudo o que os filhos pedem, (ø) saber com quem eles andam...*”.

Texto 7

Dê conelhos ao seu filho

Somos atacados pela violência divulgada pela mídia, são roubos, acidentes, sequestro e brigas, etc.

Tudo isso é causado pelo o impacto da mídia.

Os jovens e criança hoje em dia assiste muita televisão, jogam jogos violentos, etc.

Hoje os jovens e adolescentes tem muito mais facilidade de azeçar um computador do que antigamente.

Os jogos de hoje são muito violentos cada vez mais tentando imitar a realidade da violência, as redes sociais divulgando o que não presta e os pais que não orientam os filhos para estar preparado para o dia a dia.

Na minha opinião os pais não deveria autorizar os seus filho a comprar jogos violentos e não assistir o que não presta, e também proibir a venda de armas de brinquedo.

No texto 7, notamos a ruptura de ideias ocasionada pela separação inadadequada dos parágrafos e também baixa informatividade e inconsistência dos argumentos. Há, também, algumas repetições dos mesmos itens lexicais tais como dos advérbios e expressão adverbiais: “hoje em dia”, “hoje”, “de hoje”, (linhas 4, 6 e 8), entre outras ocorrências. Percebemos com esse texto que a falta de habilidade do aluno no trato com a apresentação das informações (seja pela suficiência dos dados, seja pela ordenação das ideias) interfere na disposição da coesão textual. Poderemos dizer, então, que a “carência de domínio de escrita do aluno” parece ser generalizada no texto, incidindo sobremaneira para a adequada textualidade.

Texto 8

Prezados leitores:

Hoje venho aqui expor minha opinião ao assunto violência na televisão. Sabemos que quem deveria orientar seus filhos a coisa certa de se ver na televisão são eles. Isso é errado. Crianças tem a mente muito pequena a entender certos assuntos, hoje a violência esta quase todos os canais, e para as crianças que não entendem acabam achando que é certo e começam a serem violentos. Não só na tv como nas lojas vendem armas de brinquedo, isso é um absurdo. Sendo de brinquedo ou não, criança é criança, se interessa pelo brinquedo e quando grande já se interessa pelo assunto. Jogos de luta, tiro isso é errado. Não estou dizendo que quem joga esses tipos de jogos tem arma de brinquedo vai virar um assassino, marginal ninguém está dizendo isso, mais influência muito. Ninguém sabe o que está a passar na cabeça de uma criança. São ingênuas são tem a cabeça com a ideia firme. Vamos nos concentizar ao que nossos crianças estão a ver na tv, estão jogando, estão usando. Cuidado! Atenção! Cuide de seus filhos.

Verificamos no texto 8 que o aluno não separa as ideias em parágrafos e faz uso inadequado das anáforas pronominais, por isso, compromete a relação de continuidade e, ao mesmo tempo, desconfigura a tessitura textual. Na linha 3, por exemplo, o aluno utiliza a anáfora “eles”; porém, ela não faz correferência a nenhum sintagma nominal anteriormente expresso no cotexto. Da mesma forma, utiliza a anáfora demonstrativa “isso”, que também não retoma nenhuma expressão citada anteriormente no enunciado.

Nas demais linhas do texto aparecem, também, várias repetições do item lexical “crianças”, além disso, o aluno não consegue estabelecer relação de concordância nominal com os correferentes como se pode observar nas linhas 5 e 6 (crianças/violentos) e (nossos/crianças) na linha 15. Também, verificamos há falta de concordância entre o sintagma “criança” e a elipse do verbo *ser* em: “Ninguém sabe o que está a passar na cabeça de uma **criança**. São ingênuas não tem a cabeça com a ideia firme”.

Texto 9

Oriente seus filhos

Hoje em dia os pais devem orientar seus filhos, para seguir um caminho certo na vida. Pois nos jornais, televisão entre outros não falam mais de coisas boas, apenas de tragédias, de que ladrões roubaram e mataram, e isso pode influenciar, muito as crianças, principalmente a serem pessoas violentas.

Na minha opinião, acho muito certo essa lei proibir venda e fabricação das armas de brinquedo, porque elas também dão grandes influencias, por exemplo a criança que adquire conserteza vai brincar de matar, roubar, coisa que podemos deixar eles conviver em violência.

Isto principalmente acontece quando crianças e jovens não tem influencias boas, muitas tem pais presos, que usam drogas e acabam sendo maltratadas, esses desgostos só levam eles a coisas ruins.

Portanto, os pais devem ter cuidado e sempre procurar a saber com que tipos de amigos seu filho esta andando, o que esta pesquisando na internet, ver os tipos de programas eles estão assistindo e muito mais cuidados que os pais devem ter.

Quanto ao texto 9, observamos, no primeiro parágrafo (na linha 3), que o aluno deixa subentendido o item lexical “meios de comunicação”; porém, ao utilizar a elipse junto ao verbo “falar” na mesma linha, a ausência do sintagma nominal contribui para deixar a oração um tanto vaga, imprecisa. Nesse caso, deveria ser completada pelo uso do sintagma e deveria ser evitada a generalização da informação expressa em toda a sentença: “Pois nos jornais, televisão *entre outros não falam mais de coisas boas, apenas* de tragédias, de que ladrões roubaram e mataram, e isso pode influenciar, muito as crianças, principalmente a serem pessoas violentas.”

No segundo parágrafo (linha 7), o aluno utiliza de forma inadequada a anáfora pronominal demonstrativa “**essa** lei”, pois há ausência do referente no cotexto. Na linha 9, ainda no mesmo parágrafo, verificamos a ausência de uma anáfora pronominal, de uma forma pronominal, ou mesmo de uma coesão lexical junto ao verbo **adquirir**: “*por exemplo a criança que [...] adquire [...] conserteza vai brincar de matar...*”. Há também, na mesma sentença, falta de concordância verbal e nominal com relação aos possíveis referentes e seus correferentes, isso dificulta no ato de acionar o processamento da informação textual, bem como dificulta a compreensão de ideias do parágrafo seguinte. “**a criança** que adquire conserteza vai brincar de matar, roubar, coisa que podemos deixar **eles** conviver em violência.

Além disso, podemos observar que nos dois últimos parágrafos do texto a falta de concordância continua a aparecer, gerando problemas semelhantes aos já citados anteriormente, o que compromete tanto a tessitura como o sentido do texto.

Texto 10

Os cuidados com os filmes violentos

Na minha opinião, os pais não devem deixar os filhos muito expostos a isso porque senão eles vão querer imitar as cenas que passaram no filme.

Segundo a pesquisa realizada aponta-se que quanto mais tempo a pessoa passa assistindo televisão mais violenta a pessoa fica. Também foi mostrado na pesquisa que quando outros meios de controle social não estão passando esses filmes violentos, aponta-se que a mídia que é responsável por isso.

Foi apontado na pesquisa que 3 horas que a pessoa fica em frente a TV aumenta 5 vezes mais o risco dessa mesma pessoa cometer atos violentos. Concluíram que quanto maior o tempo de ficar em frente a TV mais a pessoa fica violenta.

Porque se os pais proibirem os filhos de ve isso os filhos vão ser pessoas melhores.

Eu acho também que se os pais permitirem que os filhos veem essas coisas corre risco de no futuro essa pessoas tornarem-se marginais.

Os pais não se importam com o que os filhos fazem, muitas vezes, pois pensam que eles estão fazendo tarefa mas estão vendo filmes violentos.

No primeiro parágrafo do texto 10, o aluno utilizou incorretamente a anáfora demonstrativa “isso”, pois não apresentou anteriormente nenhum sintagma que possa estabelecer correferência com a mesma.

No segundo parágrafo (linha 5), o aluno apresenta repetição do item lexical “**pessoa**”, possivelmente pela dificuldade de associar a anáfora pronominal “**ela**”, por exemplo. Apresenta, também, no início do mesmo parágrafo, incompletude de informação quando utiliza a anáfora nominal “**a pesquisa**” (linha 6); todavia, essa anáfora não faz referência à informação do contexto, haja vista que é uma informação exóforica relacionada ao texto que haviam estudado antes da produção textual. Da mesma forma, o aluno cita novamente a “**pesquisa**” na sequência da oração, no parágrafo seguinte. Isso ocorre, possivelmente, quando o aluno faz “memória” ao artigo que leu anteriormente cujas informações são contextuais, mas que não consegue articular adequadamente ao contexto de sua produção.

Verificamos também a falta de concordância do referente “**pesquisa**” com o verbo “**concluir**” no 3º parágrafo, e também a desarticulação e incoerência de ideias com o quarto parágrafo, o que ocasiona ruptura e desconfigura a tessitura textual.

Além disso, observamos tanto neste texto como em parte dos outros analisados que aparecem com frequência, problemas relacionados à falta de articuladores sequenciais (conjunções), falta de concordância verbal e nominal, dificuldades de argumentação e progressão de ideias, baixa argumentatividade entre outros.

3.2 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS TEXTOS

De forma geral, observamos que em todos os textos há problemas relacionados ao uso dos elementos referenciadores. Na maioria dos textos, é possível verificar que, embora parte dos alunos façam uso dos referenciadores anafóricos alguns deles não conseguem utilizá-los de forma correta. O problema de uso inadequado das anáforas, por exemplo, gera ambiguidades ou mesmo contribui para incoerência textual, que, neste momento, não é o foco de nossa análise, mas que interfere diretamente no trabalho docente de avaliação de textos.

Verificamos também ausência de uso das anáforas pronominais, bem como de formas pronominais em algumas partes do texto onde esses recursos deveriam aparecer. Podemos observar que em alguns parágrafos dos textos aparecem algumas anáforas, mas em outros os alunos não conseguem mantê-las ou fazer a correlação de ideias com seus referentes.

Outro problema observado é a repetição dos mesmos itens lexicais que possivelmente resulta das dificuldades dos alunos em utilizarem outros recursos linguísticos, ou até mesmo ao número restrito de vocabulários que eles dispõem. Isso contribui para pouca progressão textual e torna a leitura dos textos pouco atrativa, gerando circularidade de informações, uma vez que o mesmo item lexical repetido aciona novamente a mesma informação.

Além dos pontos citados, há outras dificuldades relacionadas à falta de articuladores sequenciais (conjunções), dificuldade de lidar com anáforas nominais, falta de concordância verbal e nominal, erros ortográficos, uso de linguagem informal, falta de separação de ideais, pontuação inadequada, generalizações, pouca progressão, baixa argumentatividade, entre outros. Tais aspectos, embora presentes, não serão foco de observações neste trabalho.

Conforme apontamos na tabela constante no Apêndice A, os três problemas mais recorrentes nos textos analisados são: ausência de anáforas ou de formas

pronominais nos enunciados, utilização inadequada de anáforas pronominais e repetições desnecessárias dos mesmos itens lexicais.

Com base nas informações apresentadas nesse capítulo, continuamos com o capítulo subsequente para apresentar a implementação da proposta pedagógica e também refletir sobre os resultados.

4 IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

A implementação da proposta pedagógica foi desenvolvida no período de 10 de novembro a 3 dezembro de 2014, período normal em que os alunos frequentam a escola, com um total de 16 horas aulas, no Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, turma do 9º A, que, à época, estava constituída por 32 alunos dos quais 24 participaram das aulas, pois cinco constavam no livro de registros como transferidos e outros três como remanejados.

Para organização da proposta didática, os conteúdos foram abordados separadamente e foram organizados blocos de atividades sobre coesão textual. A proposta didática encontra-se no Apêndice B. No desenvolvimento das ações em sala de aula, procuramos trabalhar atividades para que os alunos observassem o emprego de coesões lexicais e das anáforas pronominais, realizassem exercícios de reflexão quanto ao emprego desses elementos observando a significação e a relação sintática nos textos. Propomos que refletissem quanto às diversas possibilidades de uso dos elementos coesivos, a fim de que pudessem concluir como esses elementos operam sentidos dentro do texto, contribuindo, ainda, para ampliação do repertório linguístico dos discentes.

Optamos pelo trabalho com textos da esfera jornalística/impressa para que os alunos pudessem refletir sobre práticas sociais que ocorrem em situações enunciativas concretas, bem como com o objetivo de despertar interesse da turma pela leitura de textos neste tipo de suporte. Procuramos relacionar a leitura dos gêneros selecionados aos seus conhecimentos de mundo, bem como realizamos leituras/interpretações do contexto e analisamos o funcionamento dos elementos coesivos lexicais e anafóricos observáveis nos gêneros estudados.

Organizamos as aulas em sequências ordenadas de atividades, procurando observar durante o processo de intervenção didático pedagógica os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais, conforme propõe Zabala (1998). O instrumento metodológico para geração de dados, enquanto ministrávamos as aulas, foi o diário de campo, no qual anotávamos diariamente informações pertinentes para, posteriormente, analisar as aulas. Adotamos uma sequência de atividades com diferentes graus de complexidade. Apresentamos a seguir o relato do

desenvolvimento das aulas, de acordo com a proposição didática constante no Apêndice B.

4.1 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

a) Primeiro dia de aula (1 aula)⁹

Iniciamos a primeira aula com o intuito de despertar o interesse dos alunos para a leitura e reconhecimento de jornais impressos. Porém, antes de iniciar a leitura, fizemos uma sondagem para verificar se os alunos apresentavam o hábito de leitura nesses suportes e com qual frequência faziam isso. Verificamos por meio de suas respostas que não apresentavam o hábito de ler, nem sequer conheciam as versões de jornais impressos e/ou eletrônicas que há na cidade em que residem. Para esse diagnóstico, fizemos perguntas orais quanto aos hábitos de leitura, bem como se eles tinham conhecimento sobre quais jornais existem na cidade, quais são em versão impressa, quais são em versão eletrônica.

Para preparação desta primeira etapa de trabalho em sala de aula, consideramos a orientação de Zabala (1998) quanto ao desenvolvimento de conteúdos procedimentais:

As atividades devem partir de situações significativas e funcionais, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente. Por isto é imprescindível que este conteúdo tenha sentido para o aluno [...] (ZABALA, 1998, p. 81-82, grifos do autor).

Apresentamos para os alunos, nessa aula, três tipos de jornais impressos, sendo o primeiro de Marechal Cândido Rondon, e dois da cidade de Goioerê. Distribuimos um jornal para cada aluno, iniciando pelo jornal de Rondon. Solicitamos que folheassem suas páginas. Ao fazerem isso, observamos que todos os alunos demonstraram-se interessados em conhecer os jornais e os folheavam com atenção, observavam as imagens e títulos de textos. A atitude revelada pelos alunos foi de aceitação, curiosidade e interesse em conhecer aquele jornal.

⁹ Quando numeramos os exercícios, a numeração está de acordo com aquela que aparece na proposta didática, constante no Apêndice B.

Informamos também que em momento oportuno poderíamos conhecer versões de jornais eletrônicos.

Após o primeiro contato dos alunos com o jornal impresso, conversamos a respeito da organização dos textos que acontecem por meio da distribuição de páginas e cadernos. Verificamos se os alunos identificavam alguns gêneros discursivos que o jornal pode apresentar. Quanto aos gêneros, os alunos citaram alguns: reportagens, notícias, resumo de novelas, classificados, horóscopos, fotos, entre outros. Acrescentamos a nomenclatura de outros gêneros que circulam nos jornais além daqueles que os alunos citaram, escrevendo-os na lousa. Conversamos brevemente sobre a finalidade de alguns desses gêneros.

Ao tratarmos de leitura e estudo do texto, consideramos importante observar o contexto de produção, o qual ultrapassa o sentido de um enfoque restrito ao entorno verbal e aos elementos internos do texto. Baseamo-nos na concepção de Koch (2009) que afirma a necessidade de se pensar não só nos elementos cotextuais, mas também no contexto sociocognitivo dos interlocutores, nos conhecimentos arquivados na memória deles, bem como nos aspectos sociais históricos e culturais que constituem a situação imediata para a interpretação de um texto.

Dessa forma, procuramos em, cada aula, observar que a interpretação dos textos deveriam estar inter-relacionadas com os conhecimentos prévios dos alunos, bem como com o estudo dos elementos contextuais daquelas publicações.

Chamamos a atenção dos alunos para observarem as disposições dos espaços nos jornais, iniciando pelo reconhecimento dos elementos que aparecem na capa, como, por exemplo: nome do jornal, cabeçalho, data e local de publicação, editor, manchetes, títulos, lides e fotos, entre outros. Observamos também, na contra capa, a ficha catalográfica do jornal, a fim de que observassem quantos cadernos havia nele. Notamos que a maioria dos alunos demonstrou dificuldades em identificar os cadernos do mesmo.

Em seguida, apresentamos também elementos da capa de dois jornais de nossa cidade (Gazeta Regional e Tribuna da Região). Pedimos para que observassem os elementos que constavam em cada um deles, e, conforme os alunos falavam, anotávamos as informações na lousa. Depois concluímos esta parte fazendo algumas observações quanto aos conteúdos e aos estilos de cada jornal.

Na sequência, após o reconhecimento desses elementos dos jornais, motivamos os alunos para que retornassem aos textos e procurassem ler aqueles que fossem de seus interesses. A maioria dos alunos leu pelo menos um texto completo, outros foram ao caderno em que havia palavras cruzadas e as completaram.

Depois desse momento, distribuímos o jornal *Gazeta Regional de Goioerê* - edição daquele final de semana -, sendo um exemplar para cada aluno. Da mesma forma, solicitamos que o folheassem e lessem também o que fosse de seus interesses. Com esse jornal os alunos demonstraram estar mais interessados, folheavam e comentavam sobre as notícias que liam. Ressaltamos também que poderiam recortar algum texto que lhes fosse de interesse. Alguns alunos recortaram piadas e palavras cruzadas. No jornal *Gazeta Regional* havia uma notícia sobre a Associação dos Melhores Amigos dos Animais de Goioerê - AMMA - que chamou a atenção de vários alunos, por isso, adiantamos que no decorrer das aulas leríamos e falaríamos mais sobre os animais e quem quisesse recortar aquela notícia e colar em seu caderno poderia fazê-lo. A maioria dos alunos fez isso, ou levou aquela página do jornal consigo, pois comunicamos que poderiam levar os jornais para casa, caso os quisessem.

Quanto à atitude dos alunos em relação à primeira etapa do trabalho, observamos a importância do aspecto de afetividade para com a leitura desses textos, ou seja, os conteúdos que mais despertaram interesse deles. As características dos conteúdos atitudinais, conforme Zabala (1998), assumem papel determinante para a aprendizagem: “As características dos conteúdos atitudinais, e o fato de que o componente afetivo atue de forma determinante em sua aprendizagem, fazem com que as atividades de ensino destes conteúdos sejam muito mais complexas que as dos outros tipos de conteúdo” (ZABALA, 1998, p. 83). Nesse sentido, notamos que os alunos estabeleceram atitudes interativas com o conteúdo, o que nos indicou a possibilidade de prosseguir com o trabalho de leitura dos gêneros da esfera jornalística. Quando os alunos, por vontade própria, recortaram a notícia e a colaram no caderno, tais procedimentos de registro revelaram uma atitude em relação à notícia: uma vontade de que o registro ficasse no caderno, de posse do aluno e não se perdesse juntamente com os jornais. Percebemos nesse momento uma atitude muito interessante dos alunos a qual

consistia no envolvimento com as atividades propostas e curiosidade pelo tema das notícias que recortavam dos jornais.

Na sequência, os alunos continuaram lendo o mesmo jornal, observavam as fotos e alguns faziam comentários sobre as notícias que liam. Ao final da aula, recolhemos os volumes que restaram, agradecemos a participação de todos e afirmamos que voltaríamos no dia seguinte para dar a continuidade ao projeto.

Observações quanto ao primeiro dia de aula de intervenção

Nessa primeira aula, a partir das anotações no diário de campo ¹⁰, observamos alguns dados relevantes para a continuidade de nossos trabalhos. Em primeiro lugar, constatamos que os alunos não tinham hábito de ler jornais, mas que a maioria demonstrou interesse pelos jornais que lhes foram apresentados. Alguns manifestaram facilidade em reconhecer os elementos que compõem os jornais, tais como os diversos tipos de gêneros e cadernos, outros demonstraram que não tinham esse conhecimento ou noção. Alguns alunos expressaram maior interesse em ler textos longos e completos; parte deles preferiu a visualização de fotos e atividades de entretenimento como palavras cruzadas e leitura de piadas.

Consideramos que, para o início desta etapa, a observação dos conteúdos atitudinais e procedimentais apontados por Zabala (1998) contribuíram para nossa reflexão docente quanto à necessidade de observarmos o perfil da turma, o interesse dos alunos e suas motivações.

Avaliamos que o tempo (de uma aula apenas) para a apresentação de jornais e incentivo à leitura foi limitado, visto que não utilizamos outros tipos de veículos tais como edições de jornais estaduais e nacionais e das versões eletrônicas, por isso, concluímos que é fundamental, ao propor uma atividade dar continuidade a ela, seguir etapas a fim de que possamos realizar um trabalho integral e promover uma visão global quanto ao que se pretende ensinar.

Além disso, observamos quanto ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais, que os alunos não apresentaram resistências quanto às propostas das atividades. Para essa aula, houve poucas conversas paralelas, não jogaram lixo no chão ao fazer os recortes dos textos, de forma geral, avaliamos como relevante o trabalho

¹⁰ Esta informação é válida para todas as aulas, já que as anotações no diário de campo eram constantes e realizadas logo após a realização das aulas.

inicial de apresentação e exploração do recurso didático que utilizamos. A participação dos alunos foi bastante significativa, tendo em vista que nesse dia faltou apenas um aluno que estava de atestado médico. Neste sentido, consideramos que quando a frequência dos alunos é boa e estes acompanham o início do desenvolvimento de uma sequência de conteúdos, favorecendo para a continuidade e compreensão das demais etapas.

b) Segundo dia (2 aulas)

O objetivo geral das aulas do dia 11 novembro de 2014 consistiu em desenvolver leitura e estudo de textos do gênero notícia. Nesse dia, informamos aos alunos que daríamos continuidade à leitura de textos jornalísticos; porém, dissemos que não leríamos as notícias em jornais, mas em impressões de papel sulfite. A princípio, trabalhamos com duas notícias que tratavam de um mesmo assunto (Concurso de fotografias); uma extraída de um jornal em versão eletrônica e outra de um jornal impresso, ambos de jornais da cidade de Goioerê.

Comunicamos aos alunos que iríamos utilizar textos de jornais de nossa cidade e as notícias selecionadas tratavam sobre um concurso de fotografias realizado recentemente ali. Distribuímos os impressos e solicitamos a eles para que fizessem leitura silenciosa dos dois textos. Observamos que a maioria dos discentes começou a ler imediatamente, alguns não deram muita importância, olharam para o texto com pouca determinação em ler, trocavam ideias com seus colegas. Pedimos novamente para aqueles que não estavam lendo iniciarem a leitura, estabelecemos alguns minutos para que terminassem de ler.

Transcorridos alguns minutos, percebemos que a maioria havia terminado de ler as notícias, alguns comentavam sobre o que haviam lido nelas, e, como ainda havia uns cinco alunos que não estavam lendo, sugerimos que fizéssemos uma segunda leitura em voz alta para que todos se envolvessem com a atividade. Solicitamos que espontaneamente, por filas, cada qual que desejasse poderia ler um parágrafo. Naquele momento, observamos que todos quiseram ler em voz alta, mesmo aqueles que não haviam feito a leitura silenciosa.

Após a leitura, explicamos sobre o contexto de produção do texto. Pedimos, então, para que os alunos observassem os elementos indicados no quadro da notícia 1 (ver no apêndice B) e explicamos sobre a importância de reconhecerem

informações como: dia da publicação, nome do jornalista, meio de circulação, finalidade do texto, público que se destina, entre outros. Salientamos que isso é sempre importante quando estamos lendo jornais ou outras publicações para que haja compreensão do contexto de produção dos textos.

Após as explicações, entregamos uma folha digitada com atividades de compreensão textual, explicamos sobre como os alunos deveriam fazê-las e pedimos para que, se necessário, lessem mais de uma vez os textos a fim de compreendê-los melhor. Também informamos que passaríamos observando as atividades individualmente e, caso tivessem dúvidas, deveriam fazer perguntas. Observamos que boa parte dos alunos começou a responder aos exercícios, outros; porém, demonstravam inseguranças e dúvidas. Vários alunos fizeram perguntas quanto à forma de responder às atividades. Boa parte deles perguntou mesmo sobre as questões mais simples de decodificação, em que as respostas estavam explícitas nos textos.

Nossa atitude de responder às perguntas dos alunos no momento de suas dificuldades aponta para os procedimentos do professor, o qual poderá responder com ajudas de diferentes graus, prática guiada e encaminhamento para o trabalho independente, conforme aponta Zabala (1998). A situação observada também aponta para as atitudes dos alunos que, por um lado, poderia indicar a real necessidade de contribuição do professor, ou, por outro, a de imediatismo: pedir ajuda sem retornar ao texto a fim de revê-lo para obter as respostas da atividade com pouco esforço pessoal.

A orientação do autor para problemas dessa natureza consiste em procurar mostrar “modelos” ao aluno, fornecer exemplos e, ao mesmo tempo, realizar uma prática guiada, a fim de que o aluno possa dominar o procedimento a ser seguido. “Assim, em muitos casos, a estratégia mais apropriada, depois da apresentação do modelo, será a de proporcionar ajudas ao longo das diferentes ações e ir retirando-as progressivamente” (ZABALA, 1998, 82-83). Por meio da prática guiada, conforme o autor, os alunos poderão assumir, de forma progressiva, o controle, a direção e a responsabilidade na execução das atividades. É o que na linguagem do aluno significa “ver como é pra fazer”, ou seja, ter uma direção para a forma correta de realização da atividade, no caso, do uso de determinados elementos textuais.

No decorrer da aula, alguns alunos reclamaram que havia muitos exercícios para fazer, mas observamos que aos poucos foram fazendo cada um deles.

Praticamente, no meio da segunda aula, a maioria deles já havia terminado de respondê-los, alguns; no entanto, conversavam com seus colegas, ainda tinham parte das questões por responder, por isso, passamos em suas carteiras motivando-os para que se concentrassem nas atividades. Perguntamos se tinham dúvidas, esclarecemos aos que manifestavam interesse em perguntar, questionamos também quanto ao motivo de não terem feito as atividades. Dois deles nos disseram que estavam com preguiça de fazer e de pensar. Estabelecemos, então, mais alguns minutos para que terminassem as atividades. Os alunos mais interessados começaram a ler e perguntar sobre os últimos exercícios referentes ao estudo da linguagem (referente às coesões lexicais). Explicamos a eles individualmente e, quando a maioria havia terminado, realizamos a correção das atividades de 1 a 6. Corrigimos os exercícios oralmente e, como já estava no final da aula, não restou tempo para explicar para toda a turma sobre as coesões lexicais. Informamos que retomariamos aquele conteúdo na aula seguinte e continuaríamos a partir dos exercícios que estavam propostos para serem realizados após a explicação.

Observações quanto ao segundo dia de aulas

Nas aulas desse dia, observamos que boa parte dos alunos apresentaram dificuldades relevantes em leitura, isso pôde ser notado durante as atividades de decodificação e compreensão textual que acompanhamos individualmente e durante correção. Além disso, verificamos que alguns manifestaram pouca vontade de ler e fazer atividades; por outro lado, parte da turma (cerca de 13 alunos) fizeram-nas de forma rápida, apresentaram maior interesse em respondê-las, pelo que verificamos de suas respostas, estavam na maioria corretas. Esses alunos manifestaram motivação pelo conteúdo, interesse em responder às atividades, mesmo àquelas que ainda não havíamos explicado coletivamente. Nesse sentido, chegamos à conclusão de que a turma é bastante heterogênea tanto em relação aos níveis de interesses e comportamentos quanto aos níveis de aprendizagem.

Nessa perspectiva, quanto à atenção dada à diversidade, Zabala (1998) orienta que devemos levar em conta se os alunos são suficientemente maduros, ou seja, a atenção deve recair nos próprios alunos. “Neste caso, levar em conta a diversidade dos alunos consiste em avaliar o número de atividades que deve realizar

cada aluno para aprender o conteúdo e não a maneira de ensiná-lo” (ZABALA, 1998, p. 81). O autor complementa que, para atender à diversidade dos alunos, o professor necessita, nesse caso, estimular os alunos a fazerem as atividades de que cada um necessita para o domínio do conteúdo. “Portanto, o próprio aluno tem que exercitar por sua conta até que seja capaz de assimilar o conteúdo” (ZABALA, 1998, p. 81).

Dessa forma, é pertinente lembrar que, no ensino de conteúdos factuais, o aluno necessita realizar diversos exercícios para assimilar o conteúdo, mesmo sob pena de reclamações quanto ao número de atividades, como verificamos que alguns faziam para tentar se eximir da responsabilidade de fazer as tarefas que lhes foram determinadas. No caso dos alunos que apresentaram bastante dificuldade em compreensão textual, observamos a necessidade de desenvolver maior número de atividades na modalidade de leitura, a fim que pudessem se igualar aos demais da turma que demonstraram maior rapidez em assimilar e processar as informações daqueles textos.

Nesse dia, não conseguimos terminar todas as atividades conforme o planejamento, atribuímos que isso ocorreu principalmente devido aos desníveis que encontramos na turma (alguns bastante rápidos, outros muito lentos). Quanto ao nível de desenvolvimento de cada aluno durante a sequência didática, Zabala (1998) aponta que: “A participação dos alunos durante a sequência permite, desde que o professor esteja alerta, reconhecer as dificuldades de compreensão que se apresentam” (ZABALA, 1998, p. 70).

Nesse viés, o autor complementa que é necessário adequar as explicações aos diferentes graus de assimilação. Nesse sentido, pelo que verificamos, havia necessidade de se realizar atendimento individualizado para buscar atender aos diferentes graus de assimilação no caso de turmas heterogêneas como essa. Isso mostra que o ato de ensinar envolve a heterogeneidade de relação. Os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: “tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, entre outros.” (ZABALA, 1998, p. 15). O autor considera também que a intervenção pedagógica apresenta um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional.

Além disso, observamos que havia alguns alunos distraídos, que precisamos chamar a atenção por algumas vezes para que tivessem foco nas atividades, bem como proporcionamos atenção individualizada para aqueles que demoravam para realizar a atividade e para aqueles que solicitavam atenção. Assim, retornamos ao ensino de conteúdos atitudinais observando a orientação de Zabala:

É uma das primeiras medidas a se tomar é a de sensibilizar o aluno sobre as normas existentes na escola e na aula, com o objetivo de que compreenda sua necessidade e de que, a partir da reflexão e da análise não apenas as aceite, mas as respeite como suas". (ZABALA, 1998, p. 84).

Procuramos atender e motivar todos os alunos para participarem das aulas; contudo, verificamos que as dificuldades que alguns apresentavam contribuíram também para que não pudéssemos avançar mais com os conteúdos. Durante essas aulas; portanto, procuramos observar as características individuais de cada aluno e fazer interferências conforme se faziam necessárias.

c) 3º dia (duas aulas)

Os objetivos das aulas do dia (13 de novembro de 2014) consistiram em realizar atividades de estudo da linguagem, apresentar o conteúdo específico das coesões lexicais a partir dos textos anteriormente trabalhados.

Logo no início da aula, a turma foi informada pela pedagoga da escola que naquele dia a professora regente fazia aniversário e lembrou aos alunos que deveriam prestarem-lhe homenagens, por isso, após a saída da pedagoga da sala de aula, seguiram-se momentos para os parabéns e cumprimentos. Após ser cumprimentada, a professora regente comunicou aos alunos que deveriam também fazer homenagens ao diretor, pois aquele dia (13 de novembro) era dedicado a ele porque era "o dia do diretor", por isso sugeriu que um aluno fosse à sala do diretor convidá-lo a vir à turma a fim de que recebesse os cumprimentos dos alunos. Após a vinda dele, os alunos cantaram "parabéns" e cumprimentaram-no. Terminadas as homenagens, retomamos o conteúdo, embora os alunos se encontrassem um tanto eufóricos por causa dos fatos ocorridos. Tais fatos demonstraram o que em nossa experiência docente é uma constante: a presença de fatores diversos e que

interferem na organização do tempo previsto para a aula e também no envolvimento dos alunos, que podem estar mais ou menos eufóricos depois de uma atividade diferenciada da rotina escolar.

Iniciamos a abordagem de estudo da linguagem a partir das questões propostas no exercício 7. No decorrer das explicações, comparamos os exemplos de estilos observados nas notícias 1 e 2 que havíamos lido nas aulas anteriores; observamos algumas características daqueles textos que apontavam para o gênero notícia, observamos também os títulos nelas utilizados. Em seguida, propusemos uma breve reflexão a fim de que os alunos levantassem hipóteses quanto às diferenças entre as duas notícias, como, por exemplo, qual dos textos era mais extenso, qual deles foi impresso, qual era em versão *on line*, qual apresentava mais detalhes e por quais motivos seriam esses detalhes. Explicamos quanto aos tipos de leitores (interlocutores) das notícias que poderiam ser públicos diferentes, interesses diferentes, que alguns deles (talvez) dispusessem de maior tempo para ler textos maiores, outros maior imediatismo, entre outras observações e hipóteses que os alunos fizeram.

Além disso, observamos se os dois textos apresentavam vozes sociais diretas ou paráfrase. Para tanto, mostramos nos textos como se localizavam essas vozes naquelas notícias. Analisamos se os autores utilizavam vocábulos semelhantes para escrever sobre o mesmo fato (concurso de fotografias). Pedimos para que os alunos levantassem hipóteses se os redatores planejavam as escolhas linguísticas em suas redações ou não. Procuramos observar, para o desenvolvimento dessa etapa, as considerações de Koch (2004) cujas explicações sobre a Linguística Moderna também denominada Linguística do Discurso, e as questões sobre a linguagem como forma de interação social (apresentadas anteriormente) focalizam que a análise da linguagem deve ser concebida como lugar de interação, como meio de provocar reações e compromissos, considerando as condições de produção, ultrapassando o nível de descrição frasal e verificando as intencionalidades do discurso no interior do texto.

Na sequência de atividades, para a observação das opções lexicais utilizadas pelos autores, dispomos de duas questões iniciais:

1. *Observe que no texto 1, o autor utiliza no título a palavra “**ganhadores**”. Que outra palavra poderia ser utilizada como sinônimo de “ganhadores”?*

2. No texto 2, os autores utilizam no título, a palavra “**vencedores**”. Qual palavra utilizam no decorrer do texto para fazer referência a este mesmo termo?

Explicamos a primeira questão e solicitamos a participação dos alunos para que expressassem suas respostas oralmente. Alguns deles (cerca de dez), cujo conteúdo já havíamos explicado individualmente, na aula anterior, expuseram opções como: “a palavra **ganhadores** pode ser substituída por **campeões**”, por “**escolhidos no concurso**”, os “**melhores no concurso**”, “**os vitoriosos**”, entre outras. Os demais alunos não sugeriram opções, reliam os textos, prestavam atenção e observavam as respostas dos colegas.

A questão dois exigia a procura da resposta no texto. Por isso, solicitamos que os alunos fizessem a releitura da notícia, identificassem os itens lexicais e os registrassem na folha de atividades. Aqueles que eram mais atentos e rápidos já haviam feito também essa questão na aula anterior, aguardaram os demais terminarem para a realização da correção.

Quanto à questão 2, observamos que boa parte dos alunos teve dúvidas para respondê-la, pois os redatores da notícia 2 não repetiram o mesmo item lexical “**vencedores**”, nem mesmo seu sinônimo “**ganhadores**”; por três vezes eles utilizaram o termo “**autores das fotos**”, por isso, percebemos que a maioria manifestou dúvidas quanto à resposta que poderiam registrar.

A partir dessa dúvida, explicamos sobre as formas que a coesão lexical pode assumir, ou seja, cumprir função de manter o mesmo termo na superfície do texto, ou substituir termos que apresentam sentidos equivalentes, para isso, fornecemos alguns exemplos na lousa e fizemos observações quanto ao efeito da reiteração e da colocação das palavras nos exemplos que citamos durante a explicação. Para essa atividade, consideramos a definição de Koch (2005): “A coesão lexical é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos [...]” (KOCH, 2005, p. 22).

Na sequência, para investigar se os alunos haviam compreendido o conteúdo, fornecemos uma notícia curta intitulada: “*Estudante goioerense participa do Miss Teenager*” e solicitamos que completassem os espaços deixados no texto com itens lexicais de suas escolhas, mas que fizessem remissão ao título do texto

“*Estudante goioerense...*”. Informamos que o texto seria recolhido para observação das respostas e corrigido na aula do dia seguinte. Alguns alunos se adiantaram e falaram oralmente as respostas, mas solicitamos que completassem por escrito e observassem se a opção que escolheriam possibilitaria sentido ao texto.

Após o término dessa atividade, recolhemos o material para avaliar o desempenho dos alunos. Depois, demos prosseguimento com o exercício seguinte cuja proposta consistia na localização de palavras que faziam *referência* a outras. Por isso, solicitamos que eles as indicassem com flechas na notícia que deveriam ler. Consideramos, em relação à definição de *referência*, a categorização feita por Koch (2005): “São elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação” (KOCH, 2005, p.19).

Citamos na notícia 1 exemplos tais como: a expressão **ACIG** (Associação Comercial e Industrial de Goioerê), que foi utilizada na linha 1 do primeiro parágrafo, e substituída pela expressão equivalente “**entidade**”, na terceira linha do mesmo parágrafo. “O Conselho do Jovem Empresário **da ACIG** divulgou sexta-feira, 10, o resultado do concurso de fotografias “Goioerê em Foco”, que teve o objetivo de selecionar fotografias para o calendário 2015 **da entidade**” (Jornal Goio News , ed. 11 out 2014). Após alguns minutos, os alunos terminaram a atividade e realizamos a correção dela.

Informamos que utilizaríamos uma tabela para que eles pudessem registrar algumas palavras que funcionam como elementos de coesão nos textos que leriam; essas palavras deveriam ter função de sinônimos ou expressões equivalentes a eles. Entregamos a tabela aos alunos, a fim de que pudessem refletir quanto às opções utilizadas pelos redatores das notícias que haviam lido. A maioria deles registrou a palavra “**ganhador**” e como opção lexical remissiva a esta, as seguintes palavras: **campeão, vitorioso, vencedor, escolhido, autor e premiado**.

Finalizado o registro, explicamos que para a continuidade das atividades e estudo dos próximos textos adotariamos a temática sobre animais de estimação e eles poderiam anotar na tabela outras palavras no decorrer das aulas .

Na sequência, fornecemos novo material para leitura: textos com imagens coloridas de cachorros, com linguagem verbal e não verbal. Sugerimos a leitura destes textos, e solicitamos aos alunos que observassem dos detalhes e recursos utilizados em cada imagem. Realizamos breve discussão das questões propostas e

observamos que os alunos ficaram bastante empolgados ao falar do tema. Fizemos um levantamento questionando sobre os tipos de animais que eles têm em suas casas e a maioria revelou que possui cachorros. Dezoito alunos revelaram com entusiasmo que possuíam aquele tipo de animal de estimação, outros afirmaram que possuíam gatos, pássaros, entre outros.

Depois dessas ações, distribuimos um texto do gênero charge para que os alunos realizassem novas conclusões de ideias quanto ao tema e também fizessem por exercício escrito a questão proposta. Combinamos um tempo para que produzissem suas respostas e entregassem a atividade. Treze alunos fizeram a atividade e a entregaram, os demais alunos não atenderam ao tempo estipulado. O comando da atividade consistia em observação e elaboração de resposta interpretativa, na qual o aluno deveria observar a imagem proposta, interpretar a charge e depois expressar sua opinião. O comando para a produção da resposta interpretativa foi o seguinte: “Observamos que na imagem B, o ser humano não é considerado pelo autor do texto como animal e na charge sim. Em que outros momentos podemos considerar o ser humano como animal irracional? Expresse sua opinião.”

Na sequência, lemos as respostas dos treze alunos que responderam à questão. Constatamos que a maioria deles interpretou que o ser humano pode ser considerado irracional quando desrespeita o meio ambiente, os animais e as pessoas. Os demais alunos, embora motivados para apresentar a resposta, não a fizeram por escrito; alguns deles pensavam sobre o que responder, outros iniciaram conversa paralela, alguns comentaram oralmente.

Posteriormente, aos que haviam terminado e entregue a atividade, distribuimos outro texto para leitura. Informamos que se tratava de uma reportagem e seguiríamos com as atividades de compreensão, estudo da linguagem, exercícios de coesão, bem como uso da tabela de sinônimos para registro das opções lexicais. Solicitamos para que fizessem a primeira leitura em silêncio; porém, quando estavam quase na metade do texto, a responsável pelo projeto de higiene bucal da escola veio comunicar que era momento de se fazer aplicação de flúor. Todos saíram para essa atividade e voltaram minutos depois.

Após o retorno dos alunos, alguns deles estavam agitados e dispersos. Pedimos para que continuassem as atividades que estavam realizando. Aqueles que

estavam por produzir a resposta da atividade interpretativa deveriam fazê-la e os que estavam lendo a reportagem deveriam dar continuidade com leitura silenciosa.

Observamos que, enquanto alguns alunos liam o texto, outros que ainda não haviam feito a resposta da atividade anterior conversavam paralelamente. Questionamos sobre as razões de não estarem respondendo a atividade, perguntamos se tinham dúvidas; todavia, eles não afirmaram que tinham dúvidas, mas alguns disseram que não queriam fazer, logo em seguida, a aula terminou e combinamos prosseguir com as atividades nas aulas da semana seguinte.

Observações quanto às aulas do terceiro dia

Pudemos verificar que a sequência de atividades efetivadas nessas aulas, de forma geral, atendeu medianamente ao objetivo proposto. Aferimos que houve interesse dos alunos pelas questões de estudos da linguagem e a maioria deles as desenvolveu e as corrigiu. A temática dos textos “Animais de estimação” também despertou bastante o interesse dos alunos para observação e leitura das notícias. Notamos, no entanto, que os dois momentos de interrupções da aula, no início para as homenagens, e depois para atividade de higiene bucal, dispersaram em partes a atenção dos alunos.

Ao analisarmos a primeira atividade na qual os alunos deveriam completar com itens lexicais os espaços no texto, verificamos que a maioria utilizou palavras não repetidas. Para a reiteração da expressão “**Estudante goioerense**”, por exemplo, o aluno A fez uso dos seguintes itens lexicais para o termo em destaque: “**a jovem, a garota, a estudante**”; o aluno B, utilizou os itens: “**a jovem, ela, a garota**”; o aluno C preferiu: “**a jovem, a moça, a garota**”; o aluno D completou com as palavras: “**a jovem, a estudante, a garota**” e o aluno F utilizou: “**a moça, ela, a participante**” etc.

Pedimos também para que os alunos indicassem uma palavra para ser registrada na tabela de sinônimos e que pudesse constituir possível sinônimo com a expressão em destaque no título da notícia “**Estudante goioerense** participa do Miss Teenager Paraná/Brasil”. A maioria dos alunos afirmou que poderia ter sido utilizada a palavra “**menina**”, anotaram na tabela este item, a partir deste vocábulo registraram na tabela de sinônimos opções como: jovem, garota, moça, candidata, escolhida, miss, beldade, entre outras. Comentamos também com os alunos que a

escolha das palavras nos textos expressavam o ponto de vista e a intenção de quem os escreve, considerando a afirmação de Koch: “ A forma como é feita a remissão, isto é, a construção das cadeias coesivas e a escolha dos elementos linguísticos usados para fazer a remissão, o tom e o estilo podem constituir índices valiosos das atitudes, crenças e convicções do produtor do texto [...]” (KOCH, 1998, p. 42).

Com os procedimentos realizados nas aulas deste dia, confrontamos a consideração de Zabala (1998) quanto às características da aprendizagem dos conteúdos conceituais que, segundo o autor, devem possibilitar a ampliação do conhecimento do aluno de forma significativa, nunca ser considerados acabados, mas que promovam a elaboração e construção do conhecimento. “Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; [...]” (ZABALA, 1998, p. 43). Consideramos que, embora a atividade de registro de sinônimos se tratasse de uma atividade semelhante a realizada no exercício de completar os espaços no texto, essa atividade contribuiu para associação ao conhecimento prévio do aluno, bem como para a análise de outras possibilidades de uso de coesões lexicais.

Quanto ao conteúdo atitudinal, observamos que nessas aulas também predominaram atitudes e comportamentos semelhantes aos identificados na aula anterior, quando verificamos que pouco mais da metade da turma (13 alunos) desenvolveram as atividades com bastante rapidez e demonstraram prontidão para fazer outras tarefas. Todavia, os demais alunos faziam com bastante lentidão, alguns destes inclusive não fizeram a última atividade de produção de resposta interpretativa. Procuramos incentivá-los a realizar a atividade, mas a atitude de não fazê-la refletiram possíveis hábitos comportamentais (já arraigados na vida de estudante destes alunos, talvez) e a necessidade de ajudas específicas para que se reencaminhasse a aprendizagem e a participação dos alunos. Para essa etapa de observação, quanto aos conteúdos atitudinais, Zabala conclui: “Nem tudo se aprende do mesmo modo, no mesmo tempo nem como o mesmo trabalho” (ZABALA, 1998, p. 86). O que ocorreu nessa aula tem sido recorrente em nossa prática docente: em algumas circunstâncias, alguns alunos não correspondem à atividade por meio da realização de exercícios e se envolvem sobremaneira com os colegas, conversando com eles e permanecendo distraídos. Intervenções do professor para que iniciem ou concluam as atividades, solicitações para que façam

silêncio e se concentrem são muitas vezes ignoradas por eles. Podemos afirmar que as atividades desenvolvidas na prática pedagógica ora proposta contaram com situações reais de ensino e de aprendizagem na escola, inclusive, com determinados comportamentos dos alunos.

d) 4º dia de intervenção (1 aula)

No quarto dia de aula de intervenção, 17 de novembro de 2014, prosseguimos com o conteúdo de leitura, análise linguística de coesões lexicais. Estiveram presentes 21 alunos, realizamos uma hora/aula. O objetivo dessa consistiu em dar continuidade ao conteúdo em desenvolvimento.

No início da aula, realizamos leitura de um texto do gênero reportagem. Solicitamos que os alunos fizessem leitura silenciosa dando continuidade ao que haviam iniciado na aula anterior. Na sequência, orientamos para que os alunos respondessem os exercícios de compreensão textual e os exercícios de análise da coesões lexicais.

Ao responder aos exercícios, vários alunos fizeram perguntas para esclarecer suas dúvidas, principalmente, quanto às questões de compreensão do texto. Quanto ao exercício de coesão, poucos perguntaram; pareciam conseguir resolvê-los sozinhos. A maioria dos alunos terminou os exercícios durante a aula, cerca de quatro alunos não conseguiram terminá-los, por isso, comunicamos que poderiam finalizar na próxima aula, continuar realizando também o registro de coesões na tabela quanto a reportagem que haviam lido. Recolhemos o material para dar continuidade no dia seguinte, bem como para realizar análise do desenvolvimento daquelas atividades.

Observações quanto ao quarto dia de intervenção didática

Ao realizar a observação das atividades de linguagem, nas quais os alunos deveriam reler o texto para encontrar os referentes das coesões lexicais em destaque, foi possível verificar que parte considerável deles apresentaram dificuldades para localizar os referentes solicitados. No item “b” do exercício de análise das coesões lexicais, por exemplo, os alunos deveriam ler o enunciado e

apontar o referente da palavra que estava em destaque: “O *gato mais velho do mundo, segundo o Guinness Book, era uma fêmea chamada Poppy. A **felina** tinha 24 anos e morreu em junho de 2014*” (exercício do apêndice). Verificamos, a partir dessa atividade, que, dos dezenove alunos que entregaram a folha de respostas, apenas sete apontaram o item “**Poppy**” como referente à **felina**. Sete alunos apontaram o item “**gata**”, um aluno utilizou a referência no masculino “**gato**”, um aluno não respondeu e três utilizaram incorretamente a expressão “**Gata Preciosa**”, cujo item se tratava de um sintagma de outra informação textual, não relacionada; portanto, à cadeia referencial do sintagma “Poppy”.

No item “c” do mesmo exercício, os alunos deveriam apontar também um referente para a palavra em destaque: “*Uma gata mossoroense está bem próxima dessa idade e quem sabe, pode chegar a ser a mais velha do mundo. **Preciosa** nasceu em outubro de 1994 e em dezembro daquele ano foi adotada por Francisca Ferreira Tavares. Desde então, foi construída uma amizade que dura até hoje*”. (exercício constante no apêndice). Nesse exercício, onze alunos apontaram o item “**gata**”, como referente a “**Preciosa**”, dois alunos utilizaram o diminutivo “**gatinha**”, um aluno não respondeu, um deles utilizou o masculino “**gato**”, outro utilizou o termo “**felina**”, outro utilizou a expressão “**senhora gata de 20 anos**”, um deles usou a expressão: “**gata mais velha do mundo**” e um apontou o item “**Poppy**” como referente, alguns não fizeram esta atividade.

De forma geral, observamos que parte dos alunos apresentaram dificuldades em realizar exercícios como estes que exigiam maior atenção e compreensão adequada do texto. Como já havíamos averiguado anteriormente que boa parte deles apresentava dificuldades em responder às atividades de compreensão textual, mesmo aquelas de decodificação, assim confirmamos a mesma dificuldade na realização desses exercícios de análise das coesões lexicais. Para avaliar as dificuldades dos alunos quanto à compreensão destas coesões, como elementos de referenciação no texto, reportamo-nos às estratégias de leitura desses mecanismos abordadas por Koch e Elias (2007).

Koch e Elias (2007) listam algumas das estratégias usadas para a (re)construção dos referentes textuais, que são as seguintes:

- Introdução (construção): ocorre quando um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, ocupando lugar de destaque;

- Retomada (manutenção): ocorre quando um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo-se em foco o objeto-de-discurso;

- Desfocalização: ocorre quando um novo “objeto” é lançado ao texto, atraindo para si o foco.

Conforme as autoras, os referentes podem ser modificados ou expandidos, e, durante todo o processo de compreensão, o leitor cria uma sequência representativa que lhe dará informações acerca de categorizações e avaliações dos referentes, o que o auxiliará na interpretação do texto. Contudo, observamos que parte dos alunos tiveram dificuldades em processar a informação da reportagem que leram, alguns deles, por exemplo, não conseguiram categorizar ou avaliar a qual informação do texto pertenciam os referentes “**Poppy**” e “**Preciosa**”. Alguns pensaram se tratar de um mesmo sintagma, assim, observa-se a desfocalização do objeto-de-discurso, a não distinção das informações neste caso, a falta de localização do referente.

Os resultados observados a partir desses exemplos de atividades que realizamos em sala de aula, confrontados com os aspectos metodológicos do processo de aprendizagem, apontam para a complexidade dos processos de ensino e para os aspectos que envolvem a construção do conhecimento. Zabala (1998) avalia que a estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimentos, que se definem como as representações que uma pessoa possui e ao longo da vida, das experiências com o conhecimento. Os esquemas modificam-se, transformam-se e tornam-se mais complexos à medida dos contatos com a realidade e com os novos conhecimentos, já que, segundo o autor,

A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação e revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares. (ZABALA, 1998, p. 37).

As dificuldades dos alunos observadas nesse sentido nos conduzem a uma reflexão sobre a necessidade de se dar continuidade no desenvolvimento de mais atividades que contribuam para que possam superá-las e desenvolver mais a aprendizagem a partir de seus conhecimentos prévios.

Embora observando essas dificuldades em relação ao domínio do conteúdo, avaliamos de forma geral que os alunos participaram bem da aula desse dia, realizaram as atividades propostas, comentaram sobre os cuidados para com os animais, mostraram-se receptivos quanto ao que leram no texto. Um aluno comentou que o material utilizado naquela aula foi diferente de outros que usaram durante o ano, por ser impresso. Fez a seguinte afirmação: *“Se não fosse a professora trazer estes textos impressos pra nós, a gente ia perder todas as folhas de sulfite que trouxemos no começo do ano pra escola, porque ninguém tinha usado ainda pra imprimir textos diferentes.”*

Diante desta afirmativa do aluno, para não causar polêmicas quanto ao comentário dele, uma vez que a professora regente encontrava-se também na sala de aula naquele momento, não perguntamos se os alunos tinham hábito de ler textos em outros materiais impressos, além do livro didático; porém, avaliamos que seu comentário foi revelador de um aspecto que muitas vezes ocorre nas salas de aula de Língua Portuguesa: o uso de livro didático como único (ou quase único) instrumento de trabalho. Nesse sentido, avaliamos como positiva a escolha do material didático que selecionamos para utilizar nas aulas de intervenção didática.

e) 5º dia da intervenção didática (duas aulas)

Aos 18 de novembro de 2014, trabalhamos mais duas aulas, realizamos correção de atividades, leitura, estudo de coesões lexicais e pronominais. O objetivo geral das aulas desse dia consistiu em ampliar o conhecimento dos alunos quanto às possibilidades de uso dos elementos coesivos em estudo. Estavam presentes nas aulas 22 alunos.

Como no dia anterior alguns alunos não haviam terminado a atividade correspondente ao registro de coesões na tabela, devolvemos o material para que estes as terminassem, pedimos que relesem o texto com atenção visto que verificamos que parte deles havia feito incorretamente a análise de alguns exercícios na aula anterior, estipulamos um tempo para isso e depois fizemos a observação do que haviam registrado em suas tabelas.

Ao corrigir oralmente os itens que os alunos haviam registrados, observamos que a maioria deles apontou o vocábulo **“animais”** e as palavras **“bicho”** e

“**bichinhos**”, utilizadas no texto para fazer remissão a este vocábulo. Alguns alunos localizaram também o substantivo próprio “Andressa”, registraram-na na tabela e durante a correção disseram que em outras partes do texto, o autor não havia utilizado mais o nome “**Andressa**”, mas a profissão daquela pessoa: “**a veterinária**”, da mesma forma, alguns observaram que na reportagem o autor do texto usou em uma das linhas um nome próprio “**Poppy**” para designar uma das gatas, em outra linha do texto, utilizou o vocábulo “**felina**” para se referir ao animal. Outros alunos registram o substantivo “**Preciosa**”, observaram que o autor utilizou como remissão a esta palavra os vocábulos “**gata**”, “**senhora gata**”, “**felina**” e “**gatinha**”. A maioria dos alunos localizou e registrou também na tabela o nome “**Francisca**” e durante a correção alguns observaram que o autor utilizou os vocábulos “**a dona**”, “**a tutora**”, para se referir à “*Francisca*” – dona da gata *Preciosa*.

Após verificação da atividade, solicitamos para que os alunos mantivessem a tabela em mãos para registrarem mais alguma opção que considerassem interessante quanto aos próximos textos que iriam ler e analisar.

Na sequência, realizamos atividade de leitura referente a um cartaz (texto 6) para motivação a continuidade do conteúdo. Solicitamos aos alunos para que observassem os detalhes do cartaz e descrevessem oralmente o que percebessem nele, tanto em relação à imagem como a linguagem verbal. Após ouvirmos seus relatos, acrescentamos mais informações quanto às observações que fizeram, pedimos também para que respondessem a três questões propostas como atividade. Uma das questões relacionava-se à análise da linguagem verbal utilizada no texto, na qual os alunos deveriam observar os pronomes em destaque (**ele/dele**), que se referiam ao animal da foto (um cachorro) e tinham a função de fazer remissão àquela imagem do animal. Após os alunos expressarem suas respostas, comunicamos também que estudaríamos mais sobre outros tipos de pronomes que exercem função de elementos coesivos, nos textos seguintes.

Propusemos então mais uma atividade para que os alunos completassem os espaços deixados em uma notícia. Explicamos que aqueles espaços destinavam-se às coesões que forneceriam sentido ao texto e eles poderiam utilizar tanto os recursos coesivos lexicais, como os pronominais, tal como observaram no cartaz. Para tanto, deveriam ler com bastante atenção e observar quais das palavras sugeridas nos parênteses seriam mais adequadas para evitar a repetição dos itens lexicais anteriormente utilizados pelo autor. Exemplo da atividade:

“Uma criança de 2 anos de idade foi atacada por quatro cães da raça pit bull no início da tarde desta segunda-feira (9) no bairro Jardim Universitário, em Cuiabá. estava apenas na companhia da babá e, conforme o Corpo de Bombeiros, os cachorros pertencem à família da criança. Um policial que passava pelo local atirou em três dos quatro cães.” (A criança/ A menina/ Ela/A vítima) (exercício constante no apêndice).

Observamos que a maioria dos alunos leu com atenção a notícia e procurou completar as lacunas evitando a repetição, alguns pareciam estar indispostos para estudar (os mesmos alunos que demoravam para fazer atividades anteriores), perguntamos se tinham dúvidas, demos exemplos de palavras que poderiam utilizar porém, alguns continuaram um pouco apáticos e demoraram um certo tempo para terminarem o exercício. Precisamos novamente motivá-los para a realização da atividade.

Depois que todos terminaram esse exercício recolhemos a folha de respostas para observar os resultados, notamos que a maioria utilizou palavras sinônimas nos espaços que deveriam completar, alguns optaram pelas anáforas pronominais (ela/ele/dela/deles) que também serviam para fazer remissão às palavras anteriormente usadas no texto. Após essa observação, devolvemos a atividade aos alunos e fizemos oralmente a correção da mesma, solicitando para que alguns alunos lessem suas respostas.

Realizada a correção oral, sugerimos que a partir da mesma notícia os alunos anotassem na tabela de coesões mais duas palavras. A maioria optou por registrar o substantivo “**criança**” e como sinônimos para esse anotaram “**menina**”, “**garota**”, alguns anotaram a coesão anafórica pronominal “**ela**”. Explicamos, então, que aquele pronome não tinha a mesma designação de coesão lexical e não funcionava como sinônimo, mas que no texto também servia para fazer remissão a outras palavras e poderia ser utilizado para evitar a repetição de um substantivo anteriormente utilizado, por isso, também era um elemento coesivo referencial. Parte dos alunos registrou na tabela a palavra “**policial**” que também constava naquela notícia, para esta apresentaram como elementos remissivos as palavras “**militar**” e “**PM**”. Alguns alunos, no entanto, não anotaram nada quanto a este texto em suas tabelas.

Finalizada a atividade do texto sete, fornecemos aos alunos o texto 8 (também do gênero notícia) para que realizassem atividade semelhante a proposta anterior; porém, nessa não havia sugestões de palavras nos parênteses, por isso deveriam ler

com bastante atenção antes de completar os espaços, observar no texto qual era o referente utilizado pelo autor e quais elementos coesivos poderiam utilizar para dar continuidade e sentido ao texto.

Durante a atividade, observamos que a maioria dos alunos fizeram-na com bastante rapidez; já os que mais demoraram para respondê-la eram os mesmos que tinham hábito de conversar e se levantar seus lugares, com regular frequência, em todas as aulas. Desse grupo de alunos mais lentos, apenas um deles nunca se levantava de seu lugar, mas demorava bastante para ler os textos e fazer os exercícios. Verificamos depois, junto à professora regente que esse aluno apresentava diagnóstico de atendimento a Necessidades Especiais na sala de aula. Ele lia muito vagarosamente os textos, apresentava maiores dificuldades de compreendê-los, por isso, carecemos investir mais atenção e orientação individual à ele durante todas as demais aulas.

Após essa etapa, para a continuidade dos estudos, iniciamos nova atividade com observação de três fotos do *“Batman brasileiro”*, seu carro e sua moto personalizada. Aquelas imagens eram relacionadas à próxima notícia que os alunos iriam ler. Distribuímos as fotos do Batman impressas em papel sulfite para que eles pudessem observá-las e expressar suas opiniões sobre aquela personagem. A maioria deles se mostrou interessada, principalmente os meninos quanto ao estilo do carro do Batman brasileiro. Um deles disse que o carro *“celta”* que o personagem adotou *“era muito simples, poderia ser um carro de luxo, já que seu dono era um engenheiro e poderia comprar um carro melhor.”* Outros alunos fizeram outros comentários, conforme seus pontos de vista.

Selecionamos aquele texto e suas respectivas fotos com intuito de despertar interesse aos alunos, consideramos para isso, as observações de Zabala (1998) quanto aos vínculos entre os conteúdos: *“Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamentos, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida”* (ZABALA, 1998, 94).

Finalizada a observação das fotos, distribuímos a notícia para a leitura, deixamos no texto lacunas para que os alunos pudessem completar com palavras que promovessem sentido às ideias do autor, fizessem referência a **Dione Kuquer Saulo**, o *Batmam brasileiro*, as palavras escolhidas por eles poderiam ser coesões lexicais ou pronominais.

Durante a realização da atividade, observamos que alguns alunos tiveram dificuldades de compreender o texto, alguns leram o parágrafo por mais de uma vez antes de completar os espaços deixados no parágrafo, alguns pareciam preocupados em encontrar a palavra mais adequada para fazer uso, alguns deles pediram sugestões para os colegas, solicitaram para que pudéssemos observar se a escolha que fizeram estava “interessante”. Depois que todos terminaram a atividade recolhemos esta para fazer análise das respostas, comunicamos aos alunos que estas atividades seriam corrigidas nas aulas do dia seguinte.

Observações quanto ao quinto dia de aulas

De forma geral, as aulas de intervenção do quinto dia foram boas, pois todos os alunos fizeram as atividades planejadas adequadamente, embora alguns deles não tenham feito o registro de palavras na tabela de sinônimos, mas observamos que a maioria deles fez com maior reflexão as suas escolhas linguísticas. Avaliamos que essa atitude, por um lado, revelou a preocupação desses alunos pela avaliação do professor, por outro, o planejamento quanto ao sentido do texto, uma vez que já haviam realizado atividades semelhantes àquela e também já havíamos explicado quanto a necessidade de compreender o texto, interpretar o sentido da retomada quanto ao referente introduzido anteriormente no texto.

Até essas aulas, estávamos trabalhando com o tema animais, mas inserimos um texto com tema diferenciado (notícia sobre o Batman brasileiro), a fim de observar se haveria maior interesse e motivação dos alunos pela leitura do texto. A maioria dos alunos mostrou-se motivada para realizar a leitura e a atividade de análise linguística

Verificamos, por exemplo, que a maioria dos alunos utilizou coesões lexicais bem diversificadas para constituir a textualidade daquelas notícias, alguns deles utilizaram também as anáforas pronominais de forma apropriada ao sentido dos textos. Para fazer remissão a Dione Kuquer Saulo (o Batman brasileiro), os alunos utilizaram palavras como: **“o engenheiro”, “o homem”, “o moço”, “Batmam”, “o homem morcego”, “o rapaz”, “o super-herói”, “o cidadão”, “o fã,” “ele”, “o fanático”,** entre outros. Alguns até utilizaram gíria para se referir ao personagem, como por exemplo, *“o cara”*, por isso, explicamos sobre a linguagem do jornal que nesse tipo de texto geralmente os jornalistas não utilizam gírias, por isso, deveriam

observar o estilo do autor e procurar manter uma linguagem mais próxima à linguagem formal da Língua Portuguesa.

Verificamos também que a maioria dos alunos leu os textos e praticou os exercícios de linguagem com mais atenção, alguns fizeram as atividades com maior rapidez visto que já estavam mais acostumados com os textos do gênero jornalístico e também pelo motivo de que os exercícios elaborados para essa aula foram bem objetivos e já estavam vinculados aos seus conhecimentos prévios, por isso, acreditamos que as atividades fluíram com maior rapidez.

f) 6º dia de intervenção didática (duas aulas)

Aos dezenove dias do mês de novembro de 2014, realizamos mais duas aulas do projeto de intervenção didática no 9º A, compareceram às aulas 23 alunos. Os objetivos das aulas desse dia consistiram em concluir as atividades referentes ao estudo das coesões lexicais, bem como para motivar os alunos a pesquisa e leitura de *sites* de jornais *on line*, conforme proposta realizada no início dessa sequência didática.

Na primeira parte da primeira aula, realizamos correções de atividades referentes a duas notícias que havíamos recolhido na aula anterior para fazer análises de suas respostas. Em seguida, fizemos leitura oral de alguns textos produzidos por alunos da turma em 2013 e pedimos para que os alunos ouvissem com atenção e depois comentassem que palavras notavam como repetitivas, e quais efeitos aquelas repetições faziam neles, se aquelas palavras contribuíam ou não para a compreensão da ideias, se eram recursos estilísticos do autor do texto, se contribuíam para reafirmar algum ponto de vista ou se eram repetições desnecessária que poderiam indicar restrição de vocabulários. Alguns expressaram suas opiniões quanto aos textos, entre as observações apontaram por exemplo, a locução adverbial “**hoje em dia**”, e outra o substantivo “**filho**” que eram recorrentes em um dos textos, alguns levantaram como hipótese que o autor daquele texto poderia ter dificuldade de usar outras palavras para substituí-las.

Explicamos que ocasionalmente ocorrem repetições não só de substantivos, mas de outras palavras, quer seja por intenção do autor em produzir um determinado efeito de sentido em um determinado gênero discursivo ou mesmo por

falta de opções de outros itens lexicais como observamos muitas vezes, em textos escolares nos quais diversos autores (alunos) demonstram não ter domínio de opções de recursos linguísticos variados para tecer suas produções.

Em seguida, anotamos no quadro algumas palavras que poderiam servir para substituir a repetição daquela locução adverbial, solicitamos que os alunos também dessem sugestões quanto àquela expressão. Surgiram opções como: **“atualmente”**, **“na atualidade”**, **“no momento”**, entre outras. E da mesma forma observamos quanto a repetição do item lexical **“filho”**, que, naquele caso, poderia ser substituído pela coesão anafórica pronominal **“ele”**.

Na sequência, entregamos a proposta de atividades para que pudessem ler e fazer a reescrita de alguns fragmentos de textos argumentativos e informativos em que observavam repetições desnecessárias de itens lexicais. Passados alguns minutos, boa parte da turma conseguiu reescrever os parágrafos dos textos; porém, alguns alunos pediram ajuda e orientação, demoraram um pouco mais para realizar a reescrita. Perguntaram, por exemplo, se deveriam mudar o texto todo ou somente as repetições de palavras. Orientamos para realizarem apenas as substituições das palavras repetitivas, depois que todos finalizaram, recolhemos a atividade para fazer as observações.

Após essa atividade, fomos ao Laboratório de Informática demonstrar aos alunos algumas sugestões de sites de jornais online, conforme havíamos previsto no início do desenvolvimento da unidade didática para incentivá-los a continuidade de leituras nestes suportes. Os alunos demonstraram-se entusiasmados e interessados por essa atividade.

Solicitamos que, primeiramente, pudessem acessar o jornal *Goio News*, da cidade de Goioerê, ler as manchetes e títulos de notícias, clicar nos boxes que tivessem interesse e verificar os conteúdos que havia neles. Ao realizarem o acesso, alguns alunos se detiveram mais nas notícias, outros passavam rapidamente por fotos e pelas páginas que mais lhes despertavam interesse, como, por exemplo, a maioria dos meninos procurou por notícias de esportes.

Após explorarem o jornal *Goio News*, pedimos que fossem ao site do *Guia Goioerê* e observassem as diferenças que havia de um site para com o outro. Naquele, os alunos selecionaram também as notícias que lhes despertaram mais interesse; enquanto liam, observávamos seus interesses e comentários quanto aos conteúdos daquele site. Procuramos não fazer interferências durante esse

processo. No jornal *Guia Goioerê*, a maioria das meninas preferiu acessar páginas de fotos de eventos sociais da cidade e região, e os meninos preferiram continuar lendo as notícias gerais, principalmente de esportes.

Depois desse momento, pedimos para que acessassem o jornal *Gazeta Regional de Goioerê*, solicitamos que observassem as semelhanças e diferenças entre os temas das notícias de outros jornais que haviam visualizado, bem como observassem se havia conteúdos diferenciados, durante esta etapa, da mesma forma os alunos detiveram-se nos temas de notícias que mais gostavam.

Por último, indicamos outros jornais online; sugerimos que acessassem por exemplo, a *Folha de São Paulo* e observassem a densidade do jornal, o maior número de cadernos, os gêneros textuais e as variedades de notícias locais, regionais e internacionais, entre outras características. Deixamos os alunos livres para que lessem o que quisessem naquele suporte, a fim de que contribuíssem para o incentivo à leitura, de forma prazerosa. Alguns permaneceram no site da *Folha de São Paulo*, até o final da aula, outros voltaram aos sites dos jornais locais. Enquanto observavam e liam os textos, alguns comentavam sobre os conteúdos das notícias com seus mais colegas próximos, alguns nos chamaram para ver o que lhes despertou mais curiosidade, como, por exemplo, um aluno perguntou sobre a linguagem que o jornalista utilizou, se estava correta ou não, pois uma das manchetes afirmava: “*Mulher é encontrada com muita munição e armas*”. Ele quis saber se a palavra “*farta*” não deveria estar escrita com “*l*”. Explicamos que naquele enunciado a palavra significava *grande quantidade* e não era uma palavra derivada do verbo “*faltar*”. O aluno disse que nunca havia lido nem escutado aquela palavra, um de seus colegas afirmou que a avó dele sempre dizia sobre “*mesa farta e fartura*” e ele sabia o que significava aquela palavra. Outros alunos comentaram sobre fotos, imagens de artistas, notícias sobre animais, esportes etc. No final da aula, motivamos os alunos quanto à importância de realizarem leitura diária de jornais, tanto em versão impressa quanto em versões online.

Observações quanto às aulas do sexto dia de intervenção didática

De forma geral, as aulas do sexto dia de intervenção didática foram bastante proveitosas, os alunos mostraram-se interessados pelas atividades propostas, não fugiram dos sites que lhes sugerimos. Analisamos isto como ponto positivo devido à

importância de formarmos leitores de diversos gêneros, nesse caso, o incentivo ao hábito de ler os diversos gêneros discursivos que há nos jornais.

Além disso, observamos e confirmamos por meio das respostas dos alunos que a maioria deles não conhecia os jornais online de nossa cidade, embora eles sejam bastante populares e boa parte dos alunos tenham acesso à internet em suas casas. Devido a esse dado, vimos a importância de realizar trabalhos de incentivo à leitura nesses veículos, pensando em estratégias para que os alunos do Ensino Fundamental possam iniciar o quanto mais cedo possível leitura nesses suportes.

g) 7º dia de intervenção didática

No dia 01 de dezembro de 2014, realizamos mais duas aulas do projeto de intervenção didática; no dia, estiveram presentes 19 alunos. Nessa etapa de aulas, o objetivo consistiu em desenvolver principalmente a análise das coesões pronominais anafóricas por meio de atividades de leitura compreensão/interpretação textual e análise linguística.

Para essas aulas, fundamentamo-nos em Koch e Elias (2007) quanto a esse tipo de coesão referencial: “A referenciação realizada por intermédio de formas pronominais foi sempre descrita na literatura linguística como pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 131). Conforme as autoras, o uso de pronomes ou de outras formas de valor pronominal são as principais estratégias de referenciação textual.

Segundo Koch (2007), o emprego de um item anafórico implica numa pressuposição de conhecimento partilhado e obriga o interlocutor a uma busca no contexto, cognitivo ou situacional. Considera-se que, dessa forma, o produtor do texto procede à seleção dos elementos linguísticos que se mostram mais adequados ao seu projeto de dizer, seu emprego vai exigir do interlocutor a percepção do motivo da escolha feita, no contexto dado, com vistas à construção de sentido.

Assim, é fundamental para a interpretação, a identificação e o entendimento das anáforas a cumplicidade do leitor com o sentido do texto, na questão de conhecimentos compartilhados com o autor, ou seja, a apresentação do referente no texto não é garantia de entendimento, visto que esse pode ser também inferido por elementos contextuais.

Consideramos também a importância de observar a integração de conteúdos no processo de aprendizagem, utilizar o conhecimento prévio do aluno, considerar não apenas os conteúdos conceituais e factuais, como também os conteúdos procedimentais e atitudinais, vinculados a uma perspectiva de ensino construtivista:

Desde uma perspectiva construtivista, as atividades de ensino têm que integrar ao máximo os conteúdos que se queiram ensinar para incrementar sua significância, pelo que devem observar explicitamente atividades educativas relacionadas de forma simultânea com todos aqueles conteúdos que possam dar mais significado à aprendizagem”. (ZABALA, 1998, p. 40).

Para o desenvolvimento desta sequência de atividades escolhemos o tema “consumismo”, selecionamos alguns gêneros discursivos, entre eles, História em Quadrinhos, notícia, artigo de opinião e reportagem. Realizamos uma breve revisão dos conteúdos desenvolvidos, a fim de que pudessem comparar as formas remissivas lexicais e pronominais. Para tanto, entregamos material impresso com dois textos curtos, conforme fragmentos a seguir:

Versão um:

O governo de muitos países tem decidido liberar a maconha para o uso doméstico. A Inglaterra agora faz vistas grossas ao **seu** consumo. **Ela** deixará, a partir de agora, de efetuar prisões por **seu** porte para consumo próprio. **Ela** segue a tendência europeia de maior tolerância com os usuários de drogas leves. (ABREU, 2008, p.17, grifos nossos).

Versão dois:

O governo de muitos países tem decidido liberar a maconha para uso doméstico. A Inglaterra agora faz vistas grossas ao **consumo da erva. As autoridades inglesas** deixarão, a partir de agora, de efetuar prisões pelo porte desse entorpecente para consumo próprio. **O país** segue a tendência europeia de maior tolerância com os usuários de drogas leves. (ABREU, 2008, p.17, grifos nossos).

No primeiro exemplo (versão um do fragmento), analisamos as coesões pronominais e no segundo as formas remissivas lexicais. Pedimos aos alunos para que observassem a diferença entre os dois textos, estilos do autor e concluíssem

quanto à possibilidade de construir textos por meio de escolhas linguísticas diferenciadas. Explicamos que ambas as construções estavam corretas; porém, apresentavam diferentes usos de elementos coesivos. Diante disso, dissemos que nessa etapa focaríamos mais as coesões pronominais, conforme exemplo mostrado na versão um.

No início da aula, os alunos leram um quadrinho que abordava a questão do consumismo; depois disso, pedimos para que respondessem aos exercícios de compreensão textual. Durante a execução da tarefa, alguns alunos fizeram observações quanto ao tema consumismo e aos objetos de consumo; outros, todavia, mostraram-se mais apáticos, sem fazer comentários. Depois que todos terminaram os exercícios de compreensão textual explicamos sobre os pronomes “**esse/essa**” que foram utilizados na linguagem dos quadrinhos. Destacamos também quanto à finalidade destas anáforas na condição de elementos coesivos naquele texto. Nesse sentido, sugerimos um exercício de escrita em que os alunos reelaborariam os enunciados utilizando as formas pronominais “**-la, -lo**”, a fim de que analisassem essas opções linguísticas enquanto elementos de coesão, utilizados para fazer substituições de palavras. Depois que todos terminaram de responder recolhemos os exercícios para sondagem de suas respostas.

Ao tratarmos do tema consumismo, consideramos pertinente conversar com os alunos sobre a movimentação do comércio da cidade em que eles residem, por isso, logo em seguida, solicitamos para comentassem em relação à movimentação das lojas no final de ano, as decorações natalinas, as compras de presentes de Natal, a chegada do Papai Noel, as formas de apelo ao consumo naquela época do ano. Após o debate, planejamos realizar uma produção textual do gênero notícia. Consideramos importante retomar esse gênero e associar essa produção à temática das aulas (consumismo), a fim de criar uma situação de produção contextualizada e significativa, conforme propõe Zabala (1998).

Na sequência, realizamos revisão dos elementos que formam o gênero notícia, para isso, lemos uma publicação que tratava sobre a chegada do Papai Noel em dezembro de 2013. Durante a leitura e explicação da notícia, parte dos alunos prestaram atenção, outros continuaram comentando com os colegas quanto às formas que o personagem natalino já havia utilizado para chegar à cidade nos últimos anos, citaram, por exemplo, helicóptero, caminhão da Coca-Cola, carro, rapel pela torre da igreja matriz, entre outras.

Alguns demonstraram gostar bastante de comentar sobre o assunto daquela notícia, perguntamos se eles já sabiam em que dia o Papai Noel iria chegar à cidade de Goioerê em 2014; boa parte deles afirmou que seria aos 14 de dezembro. Perguntamos também quanto à finalidade da chegada daquela personagem. Alguns disseram que seria para alegrar as crianças, tirar fotos com elas, outros disseram que deveria ser para que as pessoas pudessem sair à noite, visitar o comércio, comprar, reunir as pessoas nas lojas e centro da cidade etc.

Depois disso, pedimos para que os alunos imaginassem como seria a chegada do Papai Noel em 2014, qual meio de transporte ele poderia utilizar. Informamos que eles iriam produzir uma notícia para divulgar aos moradores da cidade como seria a chegada. Assim, distribuimos uma folha impressa com o comando da produção textual escrito e com sugestões de imagens do personagem natalino utilizando-se de alguns meios de transporte. Os alunos visualizaram as imagens e começaram a pensar em como produzir seus textos. Logo em seguida, a aula terminou. Informamos que no dia seguinte iríamos retomar a atividade e eles realizariam a produção textual.

Observações quanto ao sétimo dia de aulas

Quanto às aulas do sétimo de intervenção, de forma geral, destacamos que parte dos alunos demonstraram-se muito interessados pela leitura e debate do tema consumismo, alguns; entretanto, estavam um pouco dispersos e conversavam com seus colegas, por isso, tivemos que chamar a atenção destes por algumas vezes. Quando iniciamos o debate sobre a chegada do Papai Noel, alguns se envolveram mais e começaram a falar sobre o assunto, não contestaram sobre a proposta de produção, demonstraram-se dispostos a fazê-la.

Quanto aos exercícios realizados pelos alunos nestas aulas observamos que a maioria respondeu adequadamente às atividades de compreensão/interpretação textual e quanto ao exercício de uso de formas pronominais, verificamos que dos dezenove alunos presentes na aula dezesseis responderam corretamente a atividade, dois incorretamente e um dele deixou o exercício sem resposta.

h) Aulas do 8º dia de intervenção didática

No dia 02 de dezembro de 2014, realizamos mais duas aulas do projeto de intervenção didática, estiveram presentes 22 alunos. O objetivo das aulas desse dia consistiu em realizar uma produção textual do gênero notícia.

Iniciamos a aula com a oração da manhã – protocolo da escola, logo após, retomamos os conteúdos do dia anterior, corrigimos as atividades do texto 1 compreensão/interpretação de quadrinhos e exercícios sobre as anáforas pronominais/utilização de formas pronominais para substituir palavras ou sentenças.

Na sequência, recordamos aos alunos que eles iriam produzir uma notícia, comunicando aos moradores de seu município sobre a chegada do Papai Noel em dezembro de 2014. Informamos aos que haviam faltado no dia anterior para que acompanhassem a atividade proposta, explicamos novamente como deveriam elaborar a notícia, lemos o comando de produção, pedimos para observarem as características do gênero notícia que já havíamos explicado e analisado nas aulas anteriores. Além disso, lembramos que deveriam procurar fazer uso adequado das coesões lexicais e pronominais conforme já haviam estudado.

Em seguida, distribuimos o material com a proposta de produção, solicitamos aos alunos que elaborassem o texto em uma folha rascunho, a lápis, para depois passarem a versão final utilizando caneta. Alguns alunos começaram a escrever o texto imediatamente à caneta, parte deles fez primeiro a lápis, depois passando a limpo. Alguns demonstraram dificuldades em fazer a produção, e uma aluna, inclusive, afirmou que não queria fazer a produção porque estava sem vontade de estudar, mas depois a fez.

Durante a produção, boa parte dos alunos ficou em silêncio para pensar no que escreveriam, alguns conversavam sem demonstrar muito interesse em fazer prontamente o texto. Alguns perguntaram como deveriam iniciá-lo, outros comentavam com os colegas como pensavam que o Papai Noel iria chegar naquele final de ano. Passada praticamente uma aula e meia, a maioria dos alunos havia terminado de fazer a produção e entregaram seus textos. Na sequência, comunicamos que iríamos ler todas as produções e, no dia seguinte, comentaríamos sobre elas, bem como leríamos para toda a turma as que estivessem mais interessantes.

Depois disso, entregamos aos alunos que já haviam terminado a produção da notícia mais um texto para que fizessem a leitura. Explicamos que continuaríamos refletindo quanto à temática do consumismo, que deveriam fazer a primeira leitura em silêncio e com atenção. Alguns leram o texto e começaram a responder as atividades, outros precisaram de mais tempo para passar a versão do texto a limpo, pois haviam escrito a lápis, alguns conversavam com seus colegas.

Durante esse período de atividades, observamos que um aluno apresentou uma camiseta para que os colegas escrevessem seus nomes ou assinaturas (como é hábito fazerem isto em nosso colégio, no final de ano). Com frequência, ele pedia para que os colegas assinassem-na, isso, conseqüentemente, dispersou a atenção daqueles que realizavam as atividades, por isso, pedimos para que ele guardasse aquela camiseta, ele a guardou, no entanto depois voltou a circulá-la entre os colegas. Foi necessário fazer orientação quanto àquela atitude, pois o aluno que estava com a camiseta, além de não realizar suas tarefas, distraia a atenção de seus colegas.

Em situações de conflito como esta Zabala (1998) explica que deve haver uma retomada do conteúdo atitudinal para promover o debate e reflexão sobre os valores que decorrem das diferentes atuações ou pontos de vista. “Partir da realidade e aproveitar os conflitos que nela se apresentam tem que ser o fio condutor do trabalho destes conteúdos” (ZABALA, 1998, p. 85).

Nesse sentido, realizamos orientação para esclarecer àquele aluno quanto à sua atitude, que o momento não era oportuno para aquilo. Por isso, insistimos para que ele retomasse seu material de trabalho; contudo, ele afirmou que não queria estudar e fazer mais atividades. A professora regente observou que o comportamento daquele aluno foi recorrente durante todo o ano letivo, embora ela tenha tentado motivá-lo a estudar, raramente o aluno fazia as atividades completas, por isso, ela justificou que já havia desistido de insistir para que ele participasse de suas aulas. Motivamos novamente o aluno a fazer sua produção textual, verificamos ele já havia feito parte dela; todavia, afirmou que não queria passá-la a limpo, e de fato não a passou.

Assim que a maior parte dos alunos finalizou a leitura do texto, a aula terminou. Dissemos a eles que no dia seguinte iríamos comentar sobre suas notícias e fazer mais alguns exercícios a partir daquela que estavam lendo, por isso,

pedimos para que anotassem seus nomes nas folhas de atividades e recolhemos este material para a aula do dia seguinte.

i) Aula do 9º dia de intervenção didática

Aos três dias do mês de dezembro de 2014, realizamos as duas aulas finais do projeto de intervenção didática no 9º ano A; estiveram presentes 22 alunos. O objetivo dessas aulas consistiu em concluir as atividades iniciadas na aula anterior, bem como finalizar o trabalho de intervenção didática.

Retomamos o conteúdo a partir das produções textuais que os alunos haviam elaborado no dia anterior. Como havíamos comentado que leríamos algumas delas, eles estavam curiosos para saber quais notícias seriam lidas. Seleccionamos oito textos que melhor atenderam aos critérios de produção. Lemos cada uma delas sem citar o nome dos alunos, perguntamos se eles conseguiriam identificar de quem eram aqueles textos, boa parte deles apontou para alguns de seus colegas, acertando nas indicações.

Após cada leitura, fizemos breves comentários sobre aquelas produções, quanto às escolhas lexicais e pronominais que eles haviam utilizado em suas notícias, bem como quanto ao sentido geral de cada produção. Perguntamos, por exemplo, se consideravam os textos dos colegas interessantes. Pedimos para observarem se havia excesso de repetições de palavras próximas uma das outras ou não, se o interlocutor conseguiria compreender o texto ou se faltavam mais informações para fundamentar aquelas notícias. Os alunos expuseram suas opiniões e demonstraram ter gostado da criatividade nas escolhas das palavras utilizadas por seus colegas, alguns observaram também que a notícia poderia ser mais completa e trazer mais informações.

Depois que lemos as notícias selecionadas e os alunos expressaram suas opiniões, perguntamos se mais alguém gostaria de ler seu texto, apenas uma aluna expressou que pretendia ler sua produção. Depois que a aluna terminou sua leitura, fizemos um comentário geral sobre os demais textos, afirmando que a maioria das produções precisariam ser aperfeiçoadas, que ao longo do Ensino Médio iríamos dar continuidade ao planejamento da escrita; entretanto, naquele momento não faríamos mais produções nem as reescritas e correções dos textos deles, tendo em

vista que não teríamos tempo suficiente para realizar essas atividades naquele final de ano letivo.

Em seguida, relembramos que ainda iríamos finalizar a leitura do texto 2 “*Adolescência: alvo fácil para o consumismo*” (ver Apêndice B), o qual havíamos iniciado na aula anterior, e logo após desenvolver os exercícios propostos. Pedimos aos alunos que retomassem suas leituras; assim que todos as finalizaram, explicamos sobre aquele artigo de opinião, sua situação de produção, autor, características do gênero, meio de circulação, entre outros, bem como sobre os exercícios de estudo da linguagem que também eram relacionados às anáforas pronominais. Citamos como exemplo o item A daquela atividade, perguntamos se eles apresentavam dúvidas quanto aos demais itens. Como ninguém manifestou nenhuma naquele momento, observamos que a releitura do texto ou dos parágrafos anteriores sempre se fazia necessária para melhor compreensão, bem como para analisar e identificar os referentes dos itens coesivos. Cerca de meia hora depois, quatorze alunos (os mais rápidos da turma) terminaram de responder às nove questões de compreensão/interpretação e também aos exercícios 10 e 11 referentes à observação dos elementos coesivos. Os demais alunos (oito deles) levaram mais tempo para respondê-los e alguns não terminaram as atividades propostas, mesmo com incentivo e orientação individual em suas carteiras.

Na sequência, observamos as respostas daqueles quatorze alunos que nos entregaram as atividades; porém, não as corrigimos coletivamente visto que os demais alunos não as finalizaram durante aquela aula. Aos que haviam terminado as atividades, entregamos mais um exercício de análise de elementos coesivos pronominais (texto 3), enquanto os orientávamos e aguardávamos os demais terminarem as atividades do texto 2.

Acompanhamos também o desenvolvimento das atividades do texto 3, que consistia em completar os espaços de uma notícia atribuindo-lhe sentido por meio dos elementos coesivos que faltavam nela. Nessa atividade, os alunos não demonstram dificuldades, visto que já haviam realizado tarefas semelhantes àquela; nessa atividade utilizariam principalmente as anáforas pronominais. Após o término das atividades, recolhemos o material para observação, agradecemos a participação dos alunos em nosso projeto de intervenção didática e também à professora regente pela contribuição em ceder suas aulas para nossa prática didática. Distribuímos

bombons e cartõezinhos de agradecimento para cada aluno, também registramos fotos com a turma.

Finalizamos essa etapa do projeto; todavia, não trabalhamos toda a unidade didática preparada aos estudos das anáforas pronominais, haja vista que o calendário escolar estava terminando e a professora regente já havia previsto para as aulas seguintes o trabalho de recuperação dos conteúdos desenvolvidos por ela, com os alunos que ainda não estavam aprovados na disciplina de Língua Portuguesa.

Neste último dia, a professora regente permaneceu na sala o tempo todo e pediu para que os alunos levassem seus cadernos para ela avaliar as atividades que havia trabalhado com eles durante o bimestre. Com relação às atividades que trabalhamos com os alunos durante as dezesseis aulas de intervenção didática, fizemos anotações sobre o desempenho de cada um deles e entregamos à professora regente. Ela afirmou que atribuiria notas a eles conforme o número de atividades que realizaram.

Observações quanto ao 8º e ao 9º dia de aulas de intervenção

De forma geral, observamos nessas aulas que, embora tenhamos trabalhado o gênero notícia, parte dos alunos demonstraram dificuldades em elaborar seus textos, alguns deles até afirmaram que não sabiam como iniciar suas produções. Pedimos para que escrevessem a lápis em um rascunho, espontaneamente, para depois passarem a limpo, utilizando caneta. Durante a atividade, verificamos que parte alunos demonstraram maior interesse em refletir sobre o comando de produção, selecionar ideias, outros; no entanto, demonstraram-se mais apressados e afirmaram que iriam escrever diretamente na folha da versão final para não ter “dois trabalhos”, o que ocasionou em textos cujo traçado das letras dificultou a leitura e compreensão. Orientamos a todos sobre a importância de escreverem com atenção, usarem letra legível, rerelem as ideias após o término de cada parágrafo, analisarem o sentido delas, mesmo assim, alguns desconsideraram isso, pareciam que não possuíam o hábito de executar tais procedimentos.

No que se refere especificamente ao emprego dos elementos coesivos lexicais e pronominais, observamos que em suas produções houve uma aplicação significativa desses recursos de textualidade de forma apropriada.

Apresentamos, na sequência, essas produções identificadas pelo código de texto 1 ao 22, grafadas com letra diferente (itálico), bem como números junto aos elementos coesivos¹¹ para efeito de análise deles. Destacamos nos textos apenas os tipos de coesões trabalhadas em sala, embora seja possível observar outros tipos de remissões nas produções, tais como por meio de elipses. No final de cada produção, apresentamos uma breve análise quanto às remissões estabelecidas por estes recursos. Para tal categorização de análise, utilizamos a definição de Koch (2005) quanto aos mecanismos de referências nos textos:

Chamo, pois, de *coesão referencial*, aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.

A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. (KOCH, 2005, p. 31).

Texto 1¹²

Todos os anos, o Papai Noel chega de forma diferente em Goioerê.

*Já chegou de moto e caminhão da coca-cola, já desceu da Torre da igreja matriz (1) **ele** virá de Carrão importado (2) **ele** trará muita alegria. A praça da igreja matriz deverá ficar lotada atraindo milhares de pessoas para o evento. O carrão importado (3) **dele** com certeza, despertará o interesse e a alegria de muitas pessoas, principalmente as crianças.*

Quanto ao texto um, observamos que o aluno utilizou adequadamente as três anáforas pronominais (**ele/ele/ dele**) para fazer referência ao sintagma nominal **Papai Noel** (observado no título do texto).

¹¹ Os números utilizados no texto junto aos elementos coesivos referenciais são para melhor efeito de localização nos apontamentos da análise.

¹² Os textos foram reproduzidos conforme versão original escrita pelos alunos, não passaram por atividades de reescrita em sala, por isso, é possível observar problemas linguísticos de diversas ordens, tais como: ortográficos, pontuação, acentuação, paragrafação, entre outros. Apresentam recuo de 3 cm e letra destacada em itálico, fonte 11.

Texto 2

A chegada do Bom velhinho

Esta **chegada** (1) é muito esperada pelas crianças de Goioerê será no dia 14 de dezembro às 21 hrs. na praça da matriz de Goioerê. **A chegada** (2) é esperada não só pelas crianças mas também pelos comerciantes porque se inicia a campanha da Acig.

A chegada do papai Noel (3) é boa também para aquelas pessoas que trabalham de dia pois, o comercio será aberto à noite e **isso** (4) impulsiona a compra de presentes para pessoas e familiares queridos.

Goioerê está todo enfeitado em clima de natal e **isso** (5) é muito bom porque traz harmonia às pessoas, afinal é natal, todos gostam **dessa data** (6) que é cheia de alegria porque foi o dia em que nosso senhor Jesus Cristo nasceu.

No texto 2, verificamos que o aluno utilizou repetição do mesmo item lexical em 1, 2 e 3, pois fazem remissão ao item “**chegada**”, apresentado no título. A anáfora demonstrativa “**isso**” em 4 faz remissão a “**o comercio será aberto à noite**”. Em (5), a anáfora “**isso**” foi utilizada para fazer remissão a expressão anterior “*enfeitado em clima de natal*”. Em (6), “**dessa data**” refere-se a “**natal**”.

Texto 3

A chegada do Papai Noel

Neste ano o **papai Noel** (1) chegara em Goioerê de um jeito diferente do tradicional, **ele** (2) irá vir de bicicleta abandonando o trenó e a renas pela **magrela**.(3)

O **bom velhinho** (4) vai chegar em dezembro dia 21 em Goioerê, com a **bicicleta** (5) **ele** (6) irá passear pela cidade junto com as crianças e **seus ajudantes** (7) os anões até o shopping onde as **crianças** (8) poderão sentar no colo **do Noel** (9) tirar fotos e pedir o que vão querer de presente de natal.

Ele (10) vai embora dia 26, um dia depois do natal então se quiser sentar no colo do **bom velhinho** (11) é bom chegar rápido, pois **ele** (12) irá ir com a (13) **sua** super bicicleta natalina, o **papai Noel** (14) veio para alegrar e colocar sorrisos nas crianças.

Observamos no texto 3 que o aluno utilizou a repetição lexical “**papai noel**” em (1) e em (14) para fazer remissão ao mesmo item do título **Papai Noel**. Em (2), utilizou a anáfora pronominal “**ele**” para referir-se a **papai Noel** (1). Em (3), “**magrela**” refere-se à “**bicicleta**”. Utilizou o item lexical “**bom velhinho**” em (4) e em (11) para fazer remissão a **Papai noel**. Em (5), “**bicicleta**” ocorre repetição do mesmo item “**bicicleta**” linha 2. Em (6), a anáfora pronominal “**ele**” faz referência a “**bom velhinho**” (4). Em (7), a anáfora “**seus**” remete a **bom velhinho** (4). Em (8), “**crianças**” ocorre repetição do mesmo item lexical “**crianças**” da linha anterior. Em (9), o item “**do Noel**” foi utilizado para substituir o item **Papai Noel** (1). Em (10), a anáfora pronominal “**ele**” foi utilizada para fazer remissão a **Noel** (9). Em (11), “**bom velhinho**” refere-se a “**Papai Noel**” (1). Em (12), a anáfora pronominal “**ele**” faz referência a **bom velhinho** (11). Em (13), a anáfora pronominal “**sua**” faz remissão a “**bom velhinho**” (11). Em (14), há repetição do mesmo item lexical “**papai noel**” (1).

Texto 4

Ninguém segura o bom velhinho!

Esse ano, o barba branca (1) vai se superar.

No dia 14 de dezembro, o papai Noel (2) vai nos surpreender pulando de “Pára-quadras”. É isso (3) mesmo, o amigo das crianças (4) vai pular de cima de um helicóptero!! O homem do Pólo Norte (5) vai saltar e cair no estádio Antônio Massaré, o evento está previsto para às 21 horas.

A chegada do Noel (6) é uma grande festa que alegra à todos (7). No ano passado, a chegada do velho (8) foi muito divertida, pois teve uma apresentação teatral emocionante preparada pela casa da Cultura. E também houve entrega de prêmios para crianças que com muita esperança escreveram cartas para o realizador de sonhos! (9)

Esse ano (10) acontecerá a mesma coisa, crianças estão escrevendo cartas emocionantes, contando sobre suas (11) vidas na esperança de serem presenteadas.

Observamos no texto 4 que o aluno utilizou diversas opções lexicais para fazer remissão ao personagem **Papai Noel** ou **bom velhinho**. Fez uso também de

algumas anáforas como em (3) o pronome demonstrativo “**isso**”, para remeter-se a parte do enunciado anterior, em (7) o pronome indefinido **todos** para se referir a cada pessoa que participaria do evento. Em (10), o demonstrativo “**esse ano**” para fornecer ao leitor função localizadora quanto a data (**2014 – informação exofórica**), em (11), a anáfora “**suas**” para remeter a crianças.

Texto 5

Crianças e adultos estarão na chegada do Bom Velhinho em Goioerê

*No dia 14 de dezembro de 2014, chegará na cidade de Goioerê o realizador de sonho: **O Papai Noel** (1).*

***Ele** (2) aparecerá ao centro da cidade na praça da Igreja Matriz.*

***Este ano** (3) **sua** (4) vinda será à cavalo, em **um animal branco** (5) a cor da paz.*

***Sua** (6) presença também será para a realização de abertura dos comércios no período noturno.*

***O evento** (7) ocorrerá em grande estilo e a “Acig” convida **todos** (8) à festejar uma noite de muitas alegria.*

*Venha você também porque **o bom velhinho** (9) chegou how how how.*

Observamos no texto 5 que o aluno também fez uso de elementos coesivos lexicais e anafóricos variados. Em (1), “**O Papai Noel**”, faz remissão a “**realizador de sonho**”. Em (2), a anáfora pronominal “**ele**” remete a (1) “**Papai Noel**”. Em (3), o demonstrativo “**este ano**”, remete a **2014** (linha 1). Os possessivos “**sua**” em (4) e em (6), respectivamente, fazem remissão a (1) “**Papai Noel**”. Em (5), o hiperônimo “**animal branco**” remete ao hipônimo “**cavalo**”. Em (7), o item lexical “**O evento**”, remete a expressão do título “**chegada do Bom Velhinho em Goioerê**”. Em (8), o pronome indefinido “**todos**” se refere a cada pessoa que participaria do evento. Em (9), ocorre a repetição do mesmo item lexical “**bom velhinho**” utilizado no título do texto.

Texto 6

Chegada do Papai Noel será espetacular este ano

O **Papai Noel** (1) chegará 14 de dezembro às 21 horas com **seu** (2) carro preto acompanhado de **sua** (3) esposa Mamãe Noel.

Neste mês, (4) o comércio aquece as vendas e o **Bom velhinho** (5) é atração que leva as pessoas as lojas, as vendas durante o dia e a noite.

Haverá uma grande festa para recepcionar o **Papai Noel** (6) e a **Mamãe Noel**. (7)

Observamos que no texto 6 o aluno utilizou os seguintes elementos coesivos: em (1) e em (6), respectivamente, ocorre a repetição do mesmo item lexical utilizado no título “**Papai Noel**”. Em (2) e em (3), os possessivos “**seu**” e “**sua**” remetem a (1) “**Papai Noel**”. Em (4), a expressão anafórica demonstrativa “**neste mês**”, remete a “**dezembro**” (linha 1). Em (5), o item lexical “**Bom velhinho**” remete a (1) “**Papai Noel**”. Em (6) e em (7), há repetições dos mesmos itens lexicais anteriormente citados: “**Papai Noel**” (1) e “**Mamãe Noel**” (linha 2).

Texto 7

O **Papai Noel** do comércio de Goioerê chegará no dia 14 de dezembro, às 21 horas na praça da Igreja Matriz.

O **amigo das crianças** (1) virá de caminhão de bombeiros acompanhado da Mamãe Noel.

As ruas estarão infeitadas para chegada do **bom velhinho** (2) muitas pessoas virão com **seus** (3) filhos para ver a chegada do **Papai Noel**.(4)

O **homem do Pólo Norte** (5) vai distribuir balas presentes e alegria para as crianças.

Essa chegada (6) do **bom velhinho** (7) em nossa cidade é uma grande diversão para **as crianças** (8) e até aos adultos além de movimentar o comércio e as vendas.

Observamos no texto 7 que em (1) “**o amigo das crianças**”, em (2) “**bom velhinho**” e em (5) “**o homem do Pólo Norte**”, o aluno utiliza expressões referenciais que exercem função remissiva a “**Papai Noel**” (linha 1). Em (3), o possessivo “**seus**” faz remissão a “**pessoas**” (na mesma linha). Em (4), “**Papai Noel**”

ocorre repetição do mesmo item lexical “**Papai Noel**” (linha 1). Em (6), “**essa chegada**” refere-se à informação da linha 1 “**no dia 14 de dezembro**”, em (7), ocorre repetição da mesma expressão “**bom velhinho**” utilizada em (2). Em (8), ocorre repetição do mesmo item lexical “**as crianças**” do parágrafo anterior.

Texto 8

A chegada do Papai Noel

Papai Noel (1) *chegara dia 14 de dezembro com grandes expectativas* **todos** (2) *ansiosos com a tradição da chegada do* **Bom Velhinho**. (3)

Esse ano **o Velhinho** (4) *quer impressionar os adolescentes chegando de Skate com Tonny Rauke.*

Esse evento (5) *terá muitos gastos* **isso** (6) *será pago pela associação de comércio com a ajuda da Prefeitura.*

Boas festas a **todos** (7) *e feliz natal tudo de Bom.*

Observamos no texto 8 que o aluno utilizou em (1) “**Papai Noel**” repetição lexical do mesmo item título do texto “**Papai Noel**”. Em (2) e em (7), o pronome indefinido “**todos**” refere-se a cada pessoa que poderia participar do evento. Em (3) “**Bom Velhinho**” e em (4) “**o Velhinho**”, ocorre remissão ao referente (1) “**Papai Noel**”. Em (5) “**esse evento**”, ocorre remissão a expressão do título do texto “**chegada do Papai Noel**”.

Texto 9

Ele chegou!!

Todos os anos o grande Papai-Noel chega de uma forma chamativa animada e surpreendendo, ninguém sabe ao certo como **ele** (1) *chegara. Algumas pessoas compartilhara* **sua** (2) *opção do* “**bom-velhinho**”(3) *chegará.*

Nathalia queria que **ele** (4) *chegasse de Jato, Stefhany que de unicoro, Juliana disse renas de verdade e Mariele queria de Paraquedas.*

Eu gostaria que em vez de **ele** (5) *chegar de uma forma “espetacular” fosse ajudar as pessoas que precisam muito de comida, felicidade, ser libertado de doenças e vício de drogas.*

*Mas **tudo isso** (6) é bonito, é sempre bom ter algo na cidade que chame atenção, que seja lindo, iluminado, divertido com Shows e poemas sendo sitados fogos de artifícios explodindo no céu com várias cores, sempre dá uma emoção diferente sempre desejo ver **isso**.(7) Quando a família inteira se reúne para comer e brincar. Amo muito **tudo isso**.(8)*

Observamos no texto 9 que o aluno faz maior uso das coesões anafóricas. Em (1), o item anafórico “**ele**” remete a “**grande Papai-Noel**” (linha 1). Em (2), o possessivo “**sua**” remete a expressão “**algumas pessoas**”(linha 3). Em (3), a expressão “**bom-velhinho**” faz retomada ao item lexical “**Papai Noel**” (linha 1). Em (4) e em (5), a anáfora pronominal “**ele**” refere-se a (3) “**bom velhinho**”. Em (6) e em (8), a expressão anafórica “**tudo isso**” remete às informações citadas no enunciado anterior. Em (7), o demonstrativo “**isso**” remete às informações apresentadas no mesmo enunciado.

Texto 10

Esse ano será inédito

*No dia 14 deste mês, acontecerá na praça da igreja. **Este ano** (1) o bom velhinho das barbas brancas prometeu algo surpreendente*

*Pelo que dizem **ele** (2) virá de long Board muito radical **esse velhinho!!** (3)*

*- Quero ser jovem!!! Diz **o velhinho das Barbas brancas**.(4)*

*- Irei descer de **long Board** (5) na rua da Igreja. Acho que irei animar um pouco as crianças e os jovens ali presentes.*

How How How

Feliz natal a todos.

Observamos no texto 10 que em (1) ocorreu retomada do título “**este ano**”. Em (2), a anáfora pronominal “**ele**” remete a “**bom velhinho de barbas brancas**”. Em (3) “**esse velhinho**”, também é feita remissão a “**bom velhinho de barbas brancas**”. Em (4), há a repetição do mesmo item lexical da linha 2. Em (5) “**long Board**”, há repetição do mesmo item lexical da linha 3.

Texto 11

Ho Ho Ho! O bom velhinho está chegando!

No próximo dia 14 de dezembro, no centro da cidade está prevista para acontecer a tão esperada chegada do Papai Noel, que este ano promete uma entrada triunfal.

*Não se sabe ao certo, mas o comentário é de que **este ano** (1) **o bom velhinho** (2) chegará pilotando uma Ferrari. **Isto** (3) está causando uma grande agitação na população goioerense que aguarda ansiosamente a chegada **do velhinho** (4). **Ele** (5) distribuirá balas e presentes para as crianças mais carentes.*

*Vale a pena lembrar que **neste mesmo dia** (6) o comércio da cidade passa a ficar aberto durante a noite, até às 22 horas, onde os cidadãos poderão comprar **seus** (7) presentes e apreciar os belos enfeites natalinos que ornamentam as principais ruas e praças de nossa cidade.*

*O prefeito convida **a todos** (8) para prestigiarem **a chegada do Papai** (9) e da Mamãe Noel e os diversos shows que animarão a noite.*

Observamos no texto 11 que em (1) o aluno utiliza o demonstrativo “**este**” para remeter a **2014 - informação exofórica**. Em (2), ocorre a repetição da mesma expressão lexical do título “**o bom velhinho**”. Em (3), a anáfora demonstrativa “**isso**” remete para informação do enunciado anterior. Em (4), o item lexical “**do velhinho**” substitui (2) “**o bom velhinho**”. Em (5), a anáfora pronominal “**ele**” refere-se a (4) “**bom velhinho**”. Em (6) “**neste mesmo dia**”, ocorre remissão à informação da primeira linha “**dia 14 de dezembro**”. Em (7), o possessivo “**seus**” remete a “**cidadãos**”. Em (8), “**todos**” refere-se a cada pessoa que poderia participar do evento. Em (9) “**a chegada do Papai**”, ocorre repetição lexical da mesma expressão da linha 2.

Texto 12

Papai Noel emociona todos

*Todos anos o **Papai Noel** (1) chega em dezembro, em Goioerê.*

*Esse ano, **ele** (2) chegará de skate saudando a todos com bala, risos e acenos. **Ele** (3) vem para fazer marketing no comércio, incentivar as vendas e a consumir.*

O bom velhinho (4) deixará as crianças eufóricas com manobras de 360 graus.

Será com certeza muito interessante porque **ele** (5) vira de uma forma nada convencional. Será prestigiada pelo prefeito da cidade que entregara ao **homem do Polo Norte** (6) a chave da cidade.

Na mesma noite acontecem sorteios do comércio e shows que devem atrair multidões para o evento.

No texto 12, o aluno utiliza em (1) repetição do mesmo item lexical do título “Papai Noel”. Em (2) e em (3), a anáfora pronominal “ele” refere-se a (1) “Papai Noel”. Em (4), “o bom velhinho” faz remissão a (1) “Papai Noel”. Em (5), a anáfora pronominal “ele” faz referência a (4) “bom velhinho” ou a (1) “Papai Noel”. Em (6), a expressão “homem do Polo Norte” faz remissão a (1) “Papai Noel”.

Texto 13

“Papai Noel chegará no dia 14”

Neste ano, no mês de dezembro, no dia 14 teremos a vinda do **bom velhinho** (1) à Goioerê.

Ele (2) irá chegar com **seu** (3) cavalo todo enfeitado com o tema natalino.

O local de chegada é em frente a igreja matriz (no centro).

A Acig que é organizadora do **evento** (4) tem uma expectativa muito grande do número de pessoas que comparecerão.

Nesse texto, observamos que em (1), “bom velhinho” faz remissão ao sintagma “Papai Noel” utilizado no título. Em (2) e em (3), as anáforas “ele” e “seu” referem-se a (1) “bom velhinho”. Em (4), “evento” refere-se a vinda do bom velhinho (linhas 1 e 2).

Texto 14

A chegada do Papai Noel

Novo espetáculo (1) acontecerá no dia 14 dezembro em nossa cidade.

O nosso **Bom Papai Noel** (2) *alegrará nossas crianças. Ele* (3) *estará presente na Praça da matriz em Goioerê onde será o espetáculo.*(4)

Sempre a chegada do Pai Noel (5) *acontece duas semanas antes do natal, os comércios de Goioerê ficam abertos até às 22 h. No comércio os pais podem comprar muitos presentes para seus* (6) *filhos.*

A nossa cidade é toda enfeitada em clima de natal isso (7) *é maravilhoso onde que traz paz e alegria e harmonia felicidade para as famílias.*

Observamos que em (1) e em (4) as expressões “**Novo espetáculo**” e “**espetáculo**” fazem remissão ao título do texto “**Chegada do Papai Noel**”. Em (2), “**Bom Papai Noel**” faz remissão ao título “**Papai Noel**”. Em (3), a anáfora pronominal “**ele**” faz remissão a (2) “**Bom Papai Noel**”. Em (5) “**chegada do Pai Noel**”, ocorre a reiteração da mesma expressão lexical do título . Em (6), a anáfora pronominal “**seus**” remete a “**pais**” no mesmo parágrafo. Em (7), a anáfora demonstrativa “**isso**” faz remissão à informação anterior do mesmo enunciado “*nossa cidade é toda enfeitada em clima de natal*”.

Texto 15

Ostentação na chegada do Papai Noel

Dia 14 de dezembro está prevista a chegada do Papai Noel (1) *na cidade de Goioerê, onde chegará com adrenalina pulando de para-quedas no clube de campo, e indo para o centro da cidade de limusine. Que ostentação!*

O Bom velhinho (2) *distribuirá presentes para as crianças enfrente a praça da Igreja matriz, todos estão convidados para ir recebê-lo,* (3) *e também se encantar com as belas apresentações, como teatro, dança e canto. chegada do Pai Noel*

No mesmo dia (4) *o comércio da cidade passará a ficar aberto até as 22 horas, onde o consumidor poderá aproveitar para comprar seus* (5) *presentes e apreciar a decoração de natal da cidade, onde estará exposto o presepio do menino Jesus.*

E para a surpresa da população, mamãe Noel chegará de lamborghini distribuindo doces para as crianças.

E para encerrar a noite com chave de ouro estará presente a cantora Paula Fernandes, venham todos (6) *conferir.*

Em (1), ocorre repetição do mesmo item lexical “**Papai Noel**” utilizado no título do texto. Em (2), “**O Bom velhinho**” faz remissão a (1) “**Papai Noel**”. Em (3), a forma pronominal “**lo**” faz referência a (3) “**Bom velhinho**”. Em (4), a expressão “**No mesmo dia**” faz referência a “*Dia 14 de dezembro*” (linha 1). Em (5), a anáfora pronominal “**seus**” faz remissão a “**consumidor**” utilizado na mesma na mesma linha. Em (6) “**todos**”, ocorre repetição do mesmo item lexical da linha 5.

Texto 16

*No dia 14 de dezembro acontecerá a chegada do papai Noel nesta cidade, na praça da igreja matriz. No ano Passado **ele** (1) chegou de moto e a cada ano que se passa a **sua** (2) chegada é um mistério. Nesse ano, **o Papai Noel** (3) chegará de bicicleta quando o pessoal menos esperar, **ele** (4) virá lá de cima do calçadão correndo e jogando balas, fazendo a alegria da criançada. **Este evento** (5) ocorrerá às 21 horas, a Acig de Goioerê convida toda população para prestigiar **esse evento**.(6)*

Em (1), a anáfora “**ele**” refere-se a “**papai Noel**” (linha 1). Em (2), o possessivo “**sua**” também remete a “**Papai Noel**” (linha 1). Em (3), ocorre repetição do mesmo item lexical “**Papai Noel**” (linha 1). Em (4), a anáfora pronominal “**ele**” refere-se a (3) “**Papai Noel**”. Em (5), a expressão “**este evento**” faz remissão à “**chegada do Papai Noel**” (linha 1). Em (6) “**esse evento**”, ocorre a repetição da mesma expressão utilizada em (5).

Texto 17

Como ele vem esse ano?

Todos esperam com muita alegria a chegada do Noel. No dia 14 de dezembro, às 22h30mins **ele** (1) aparecerá em frente ao Chiquinho sorvetes. A expectativa é bem grande para a chegada **do bom senhor**, (2) ainda mais para verem com qual transporte **ele** (3) vem esse ano.

Esse ano, **o Papai Noel** (4) virá de fusca! Sim população goioerense, **de fusca**. (5) Porém não será **um fusca** (6) qualquer, será **um carro de natal**, (7) todo enfeitado. Muitas luzes coloridas, enfeites de natal e muito brilho.

Pessoas de todas as idades não veem a hora de **ele** (8) chegar. O comércio se prepara todo para **a chegada do Noel**. (9) Enfeites e muita luz pela cidade de Goioerê. O clima da cidade se torna outro. **Um clima** (10) de paz, esperança e amor.

Afinal, estamos todos esperando ansiosamente pelo “Ho-Ho” de 2014.

Em (1), a anáfora pronominal “**ele**” faz remissão a “**Noel**” linha 1. Em (2), a expressão “**do bom senhor**” também faz remissão a “**Noel**” linha 1. Em (3), a anáfora “**ele**” também faz remissão a “**Noel**” e a 2 “**bom senhor**”. Em (4), o item lexical “**Papai Noel**” substitui os itens do parágrafo anterior “**Noel**” e “**bom senhor**”. Em (5) “**de fusca**”, ocorre reiteração do mesmo item lexical, citado na linha anterior. Em (7), a expressão lexical “**um carro de natal**” faz remissão a “**fusca**”. Em (8), a anáfora pronominal “**ele**” refere-se a “**Papai Noel**” (4). Em (9) “**a chegada do Noel**”, ocorre reiteração da informação da linha 1. Em (10) “**um clima**”, ocorre retomada do mesmo item lexical “**clima**” citado na mesma linha.

Texto 18

Veja, chegada do Papai Noel reunirá milhares de pessoas e terá uma grande surpresa

No dia 14 de dezembro, às 21 horas, a região toda deverá vir para o centro da cidade de Goioerê para receber o Papai Noel.

*O transporte que o **homo velho** (1) utilizara será uma moto esportiva, estará no calçadão fazendo manobras radicais, terá pipoca algodão doce, entre outros alimentos e guloseimas para as crianças **de Goioerê**.(2) Creio eu que dezembro é o melhor mês do ano, todos nós esperamos o Natal ansiosamente, tempo de união **tempo** (3) de rever toda a família e amigos e fazer uma grande festa. Neste final do ano vamos deixar todas as mágoas todos os problemas para traz e que venha 2015.*

Em (1) “**homo velho**”, o termo foi utilizado para referir-se a “**Papai Noel**” (linha 2). Em (2) “**de Goioerê**”, houve reiteração do mesmo item lexical da linha 2. Em (3) “**tempo**”, ocorre reiteração do mesmo item lexical presente na mesma linha.

Texto 19

Mistério envolve chegada do Papai Noel

Esse ano **o Bom Velhinho** (1) está preparando algo diferente para a **sua** (2) chegada, **ele** (3) pretende surpreender todas as crianças e adultos também.

Os goioerenses estão aguardando ansiosamente **a chegada do Papai Noel**, (4) que está marcada para o dia 14 de dezembro no calçadão.

A ACIG (Associação Comercial e Industrial de Goioerê) enfeitou a cidade com belas luzes de natal, assim, todos já estão em clima natalino, aguardando **o realizador de sonhos das crianças**.(5)

Em (1), “**o Bom Velhinho**” faz referência a “**Papai Noel**”, utilizado no título do texto. Em (2) e em (3), as anáforas “**sua**” e “**ele**” fazem remissão a (1) “**Bom Velhinho**”. Em (4) “**a chegada do Papai Noel**”, ocorre reiteração do mesmo item lexical utilizado no título. Em (5), “**o realizador de sonhos das crianças**” faz referência a “**Papai Noel**”.

Texto 20

Esse ano ele vem mais feliz

Mais uma vez o Natal está chegando para animar nossas vidas, e todo ano, nossa cidade (Goioerê), tem como tradição a chegada do Papai Noel.

Anualmente **ele** (1) vem para distribuir doces para as crianças e fazer o marketing dos comércios.

O Bom Velhinho (2) chega direto do Pólo Norte para a Igreja Matriz de Goioerê.

Esse evento (3) que ocorre anualmente, no dia 14 de dezembro, é esperado por maior parte da população.

Esse ano certamente, **o realizador de sonhos** (4) deve chegar em carros, ou caminhões da cidade.

Essa comemoração (5) sempre é destaque na cidade, como um dia muito feliz, por isso a ACIG (Associação Comercial e Industrial de Goioerê) prepara as ruas com muitas luzes e muitos enfeites, os comércios ficam abertos até às 22 horas para todos comprarem o presente para as pessoas especiais de sua vida.

Venham passar **esse dia feliz** ao lado (7) do **Amigo das crianças**.
How, How, How.

Em (1), a anáfora pronominal “**ele**” faz referência a “**Papai Noel**”. Em (2) “**O Bom velhinho**”, em (4) “**o realizador de sonhos**” e em (7) “**Amigo das crianças**”, ocorrem remissões a “**Papai Noel**”(linha 2). Em (3) “**esse evento**”, em (5) “**essa comemoração**” e em (6) “**esse dia feliz**”, faz-se referência à **chegada do Papai Noel** - linha 2 do primeiro parágrafo.

Texto 21

O mensageiro dos sonhos está para chegar

Todos os anos, o papai Noel chega em dezembro, em Goioerê. Esse ano **ele** (1) chegará de trator.

Será no dia 14 de dezembro, às 23 horas, **o amigo das crianças** (2) chegará na praça da igreja matriz, atrairá muita gente de toda a região.

O mensageiro dos presentes (3) chegará para melhorar o comércio e as vendas, e alegrar as crianças.

Em (1), a anáfora pronominal “**ele**” faz remissão a “**papai Noel**” no mesmo parágrafo. Em (2) “**o amigo das crianças** e em (3) “**o mensageiro dos presentes**”, faz-se referência a “**papai Noel**” linha 1.

Texto 22

O Bom Velhinho Vem nos alegrar novamente este ano de 2014

Este ano (1) o papai Noel se superou e vai vir de carroça, todos os anos **ele** (2) vem de um transporte diferente, mas **este ano** (3) virá de carroça. **Papai Noel** (4) significa para nós que mais um ano se passa, significa felicidade, prosperidade, etc.

Em (1) e em (3), a expressão “**este ano**” faz remissão e reiteração da informação do título do texto “**este ano de 2014**”. Em (2), a anáfora pronominal “**ele**” refere-se a “**papai Noel**”, linha 1. Em (4), ocorre repetição do mesmo item lexical “**papai Noel**” linha 1.

Quanto às produções textuais, de forma geral, percebemos que houve reflexões da maioria dos alunos quanto às suas escolhas linguísticas na superfície textual. As coesões lexicais e pronominais utilizados por eles revelam essa particularidade, visto que as remissões realizadas por meio desses recursos a seus referentes promoveram a unidade e a continuidade necessária para formação de sentido de suas ideias na maioria dos textos. Embora possamos constatar dificuldades expressivas em outros aspectos da organização textual, principalmente quanto à informatividade devido ao limitado domínio do gênero solicitado e das informações, verificamos nessas produções que os recursos de coesões referenciais selecionados pelos alunos são significativos, pois as novas informações textuais que apresentaram em suas produções estão somadas ao elemento referencial dado anteriormente, constituindo, assim, a textualidade necessária à compreensão textual de seus interlocutores. Além disso, verificamos que, embora os textos sejam pequenos, houve uma preocupação significativa dos alunos em selecionar as palavras para elaborar suas produções. Acreditamos que isso ocorreu devido às atividades de estudo dos textos, maior observação do uso da linguagem enquanto realizavam suas atividades, pois puderam observar que no uso da linguagem a seleção dos vocábulos deve ser consciente e produzir sentido ao texto para que possa ser compreendido. Notamos também que não houve ocorrências de ambiguidades no uso das anáforas pronominais, nem ausência delas como nos textos da primeira coleta realizada em 2013.

Outro aspecto verificado é quanto à afinidade dos alunos com a escolha do tema da produção textual, uma vez que conseguimos coletar 22 textos; em caso de outras atividades desenvolvidas, boa parte deles não as realizou, como, por exemplo, no caso da atividade de compreensão textual e exercício de análise linguística referente aos textos 2 e 3 dessa unidade, pois pouco mais da metade da turma concluiu, mesmo com incentivos, monitoramento e ajudas contínuas.

Nas quatro aulas finais aqui relatadas concretizamos nossos objetivos de concluir as atividades iniciadas anteriormente. Notamos, como nos dias anteriores de trabalho, as mesmas características de desempenho da turma, ou seja, pouco mais da metade do número de alunos realizando as atividades com maior interesse e rapidez, por outro lado, parte dela um tanto apática e apresentado mais demora para finalizá-las, resistência em realizar alguns procedimentos solicitados por nós, tais como reler os textos, passar as produções de texto a limpo, fazer perguntas em

caso de dúvidas ao responder às atividades, focar atenção nas tarefas, finalizá-las no tempo estipulado. Talvez seja esse um dos grandes desafios para a docência neste momento: contar com um estudante que tenha interesse em aprender e que perceba utilidade em escrever com maior correção. Nas aprendizagens dos professores em relação aos conteúdos de LP deveria ser acrescida à formação para as relações pessoais e profissionais que envolvem os alunos com comportamentos descomprometidos com seus processos de aprendizagem.

Após relatarmos como se deu a intervenção ditática, no próximo capítulo analisamos-a criticamente.

5 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante as aulas de intervenção didática, procuramos seguir as orientações de Zabala, (1998), que defende a integração entre os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais no trabalho de aprendizagem: “Todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e portanto será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p. 40). Nesse viés, realizamos observações com o intuito de verificar como isso poderia ocorrer em sala de aula, no período de desenvolvimento de nosso plano de intervenção didática, bem como objetivamos refletir sobre a relevância desses tipos de conhecimentos em nossa prática docente.

Destacamos que o objetivo de o autor valorizar a integração desses conteúdos deve-se a sua defesa de que a construção de uma prática para formação integral dos sujeitos necessita superar práticas de ensino centradas em tradições escolares “seletivas” e “propedêuticas”,¹³ cujas finalidades consistem em preparar os sujeitos para fins utilitaristas tais como o sucesso na carreira universitária. Nesse sentido, o autor defende que “muitos dos problemas de compreensão do que acontece nas escolas não se devem tanto às dificuldades reais. Devem-se mais aos hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica” (ZABABA, 1998, p. 197).

Quanto aos conteúdos atitudinais, verificamos que parte dos alunos apresentava disposição contínua para realizar as tarefas, parte deles; porém, demonstrou tendências também contínuas em não realizá-las no tempo estipulado, principalmente se não houvesse insistência de nossa parte. Alguns alunos mesmo

¹³ O ensino propedêutico pode ser entendido como uma etapa de formação geral, a nível médio, que se distinguia do ensino profissionalizante. Conforme Campelo (2009), no Brasil, por exemplo, houve uma dualidade no ensino a partir da Reforma Capanema, que, em 1942 o estabeleceu em dois ramos: de um lado, o ensino secundário, propedêutico que tinha em vista a formação intelectual dos estudantes que seguiriam seus estudos a nível superior, e de outro, os ramos técnicos (agrícola, industrial, comercial e normal) para a formação de trabalhadores instrumentais. Segundo a mesma autora, os estudantes que recebiam educação técnica não tinham, então, a possibilidade de acesso ao ensino superior. Somente em 1961, com a promulgação da Lei 4.024, a qual estabeleceu a equivalência entre ensino profissional e o ensino propedêutico, (atualmente chamado de ensino médio), tornou-se possível que os formandos de ensino técnico (nível médio), pudessem dar sequência aos seus estudos ao nível superior.

recebendo motivação, monitoramento enquanto demonstravam dúvidas ou dificuldades, deixaram de fazer algumas das tarefas propostas, ou seja, não as entregaram para nossa correção e observações de seus desempenhos. Conforme essa experiência, acreditamos que as atitudes que os alunos manifestaram podem estar relacionadas à necessidade de orientações mais específicas, tempo adequado para apropriação dos valores que se almeja construir, bem como para construção de maior afetividade com o professor para que ele possa exercer influências a partir dos princípios ensinados, assim conseguir melhor organização e participação dos alunos em sala de aula. “Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.” (ZABALA, 1998, p.46).

Especificamente quanto ao desenvolvimento do conteúdo procedimental, verificamos, de forma geral, que pouco mais da metade da turma conseguia realizar atividades de trabalho independente, boa parte dos alunos necessitava de ajudas de diferentes graus e prática guiada. Isso exigiu observação e atenção contínua de nossa parte a cada um deles, a fim de que pudéssemos atendê-los conforme seu grau de interesse e/ou dificuldades, sanar suas dúvidas, motivá-los para compartilharem seus conhecimentos prévios com a turma, não deixá-los assim, ociosos ao término das atividades e/ou mais suscetíveis à indisciplina, por exemplo. “O trabalho independente, por um lado, é o objetivo que se persegue com a prática guiada e, por outro, se assume em sua verdadeira complexidade quando se aplica a contextos diferenciados” (ZABALA, 1998, p. 83).

Durante os procedimentos de leitura e compreensão textual, verificamos que havia diferentes níveis de domínios entre os alunos. Elaboramos na unidade didática questões diversificadas tanto com o intuito de observar se já dominavam o nível de leitura linear, como também questões que focalizavam o contexto, os elementos linguísticos e extra-linguísticos, o implícito, a relação entre interlocutores e a construção de sentido de forma geral. Verificamos que, embora os alunos estivessem no último ano do Ensino Fundamental, havia entre eles alguns que apresentavam dificuldades evidentes na modalidade de leitura, pois respondiam incorretamente mesmo as questões lineares ou decodificativas, demonstrando assim a dificuldade de extrapolar a compreensão a nível da frase, realizar a passagem de domínio do texto para o contexto e para a construção global de sentidos. Para desenvolverem as atividades de estudo dos textos propostos,

observamos que vários alunos solicitavam ajuda para que explicássemos “melhor” as questões na tentativa de elaborem suas respostas.

Com relação ao procedimento para execução das atividades de análise linguística, elaboramos vários exercícios que demandavam a localização dos elementos coesivos referenciais nos textos e utilizamos principalmente a estratégia de exercitação por meio de atividades de completar os enunciados com elementos coesivos de forma a atribuir sentido ao texto. Verificamos que nas primeiras atividades os alunos apresentaram maior dificuldades, no decorrer das atividades práticas esse procedimento chamou a atenção de boa parte deles, atenção mais detalhada às informações dos textos.

Circunstancialmente aos conteúdos conceituais e factuais, em primeiro lugar, avaliamos a nossa própria proposição didática como uma tentativa de propor atividades significativas para o aprimoramento do conhecimento linguístico dos alunos. Observamos principalmente as orientações da Linguística Textual para uma abordagem na perspectiva de estudo integrado nas atividades de leitura, compreensão/intepretação/ análise linguística e produção textual.

Entre os fundamentos teóricos que podemos confrontar para leitura e estudo do texto, observamos que, ao se considerar os critérios de textualidade desenvolvidos por Beaugrande e Dessler (1981), a LT assume o texto como um evento comunicativo, como um produto em processo. Dessa forma, essa ciência vem defender que o sentido se constrói a partir da interação: leitor, texto e autor, bem como a partir do contexto. Corroboram desse pensamento também Koch e Elias (2007), que tratam da concepção de leitura como processo de interação. Nesse sentido, as autoras defendem que:

Neste nosso percurso, destacamos que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 35).

Conforme as mesmas autoras, na atividade de leitura e produção de sentidos, o leitor coloca em ação várias estratégias sócio-cognitivas, por meio dessas estratégias é que se realiza o processamento textual que ocorre com a mobilização

de vários tipos de conhecimentos, entre eles o conhecimento linguístico. Quanto a esse tipo de conhecimento, as autoras afirmam que:

Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 40).

Nessa perspectiva, nosso ponto de partida consistiu no desenvolvimento de atividades de leitura, compreensão e interpretação textual; em seguida, análise linguística dos elementos coesivos a partir destes textos em estudo. Considerando que a formação do conhecimento linguístico dos alunos está diretamente ligada aos processos de compreensão/interpretação textual, bem como integrado à realização de exercícios de análise dos materiais linguísticos da superfície textual, podemos destacar que por meio de uma leitura proficiente o aluno torna-se mais apto a identificar os processos de retomada e pode observar melhor as informações disponíveis nos enunciados, pode perceber que esses recursos linguísticos contribuem para o sentido e organização textual.

A partir desse contexto, concluímos que as atividades que desenvolvemos em sala de aula, ainda que de forma limitada, significaram tentativas de contribuir para reflexão dos alunos quanto ao processo de constituição discursiva dos textos. Observamos, por meio de suas leituras e exercícios de compreensão dos referentes textuais, que houve apropriação significativa desses recursos linguísticos por boa parte da turma. Notamos tal evidência, por exemplo, quanto aos recursos lexicais e pronominais diversificados que empregaram na produção de suas notícias e também nas atividades que foram realizadas cotidianamente em sala de aula.

Em segundo lugar, consideramos, quanto à aprendizagem de conteúdos conceituais, a orientação de Zabala (1998) em relação à aproximação que deve haver entre o conteúdo e o seu significado:

Não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não entendeu o significado. Saberemos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui. [...] Uma das características dos conteúdos

conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa (ZABALA, 1998, p. 43).

Nessa concepção, segundo o autor, conhecer não é apenas repetir definições, mas saber utilizá-las para a interpretação e compreensão de um fenômeno ou situação concreta. Assim, acreditamos que, após diversas atividades de leitura e análise linguística dos componentes lexicais e pronominais, foi possível fazer com que os alunos se apropriassem desses conteúdos; entretanto, sabemos que essa avaliação de domínio do conteúdo não pode ficar restrita à coleta que realizamos após o desenvolvimento da unidade didática. Espera-se que esse conteúdo tenha continuidade, pois, segundo Zabala, “a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa” (ZABALA, 1998, p. 43). Portanto, acreditamos que, no decorrer de novas leituras, atividades de análise linguística e produções textuais, a continuidade do ensino dos recursos coesivos deve ser reencaminhada para que se atinjam diferentes graus de domínios consoante a outros níveis de aprendizagens que os alunos poderão vivenciar.

Outro aspecto que podemos apontar quanto à prática educativa, segundo Zabala (1998), trata-se da organização do ensino, que deve ser disposta por critérios que permitam ao professor avaliar o que é mais conveniente em dados momentos do processo de ensino e de aprendizagem e para determinados objetivos. Tais critérios devem servir para direcionar a prática docente, reorientá-la em algum sentido, servir até mesmo para se evitar problemas e confusões futuras durante o desenvolvimento do processo.

Nesse sentido, verificamos que, muitas vezes, embora haja unidades didáticas significativas, essas nem sempre surtem efeitos para toda turma devido às situações diversas que ocorrem em sala de aula, como aquelas observadas durante o desenvolvimento de nossa unidade de conteúdos. Alguns alunos, por exemplo, não participaram ativamente de todas as atividades ou deixaram algumas delas sem respondê-las; houve, também, momentos de distrações, conversas paralelas, entre outros fatores adversos. Nesse caso, consideramos que não seria conveniente insistir no desenvolvimento dos conteúdos conceituais, factuais e

procedimentais com aqueles alunos que apresentavam essas atitudes, mas seria importante a retomada dos conteúdos atitudinais para que pudessemos refletir com eles a respeito de suas atitudes naqueles momentos, bem como reconduzir as atividades conforme o que seria mais importante para o momento, para cada um deles. Para Zabala, “[...] é preciso prestar atenção a muitos dos aspectos que não se incluem de maneira manifesta nas unidades didáticas e que se referem aos aspectos organizativos e participativos” (ZABALA, 1998, p. 83-84).

No início de nosso trabalho, levantamos algumas interrogações pertinentes ao projeto de pesquisa sobre como o conteúdo selecionado poderia contribuir para tornar as produções textuais mais adequadas à finalidade de uso da linguagem. Após o desenvolvimento de nossas aulas, pudemos concluir que as atividades de estudo das coesões lexicais e pronominais, quando trabalhadas junto às atividades de leitura e análise da linguagem, contribuem para melhorar a compreensão textual dos alunos, tanto na leitura, quanto na produção textual. Isso foi verificado principalmente quando notamos a dificuldade dos alunos em localizar os referentes coesivos nos textos, pois observamos que essa dificuldade estava relacionada à compreensão do texto como um todo. À medida em que direcionamos várias atividades semelhantes de compreensão e localização de referentes, a maior parte dos alunos assimilou a relação que há entre o sentido do texto, a coesão e a escolha linguística das palavras. Isso foi verificado por meio das atividades coletadas, de suas produções textuais, bem como durante orientação individual que realizamos com os alunos.

A partir deste viés, confirmamos nossa hipótese de que os alunos do 9º ano podem aprimorar tanto alguns aspectos de suas produções textuais, como também de sua compreensão leitora quando percebem a função dos elementos coesivos no texto e quando são submetidos a um trabalho sistemático sobre a construção da textualidade por determinados recursos de coesão textual.

Tivemos como objetivo geral investigar os pressupostos teóricos da Linguística Textual que fundamentam sobre o uso do texto em sala de aula e dos elementos coesivos e verificamos que o estudo dos elementos coesivos está relacionado à evolução da própria LT que, ao ampliar seu foco de estudo da frase para o texto, superou a teorias tradicionais que “não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto.” Nesse viés, surgiram diversas pesquisas na LT que puderam comprovar que a língua não acontece em unidades

isoladas, mas deve ser estudada em unidade de sentido, ou seja, dentro do próprio texto, a fim de que se possa compreender o funcionamento dela. “Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

De forma geral, após a análise das propostas dos diferentes conteúdos escolares propostos por Zabala (1998), cujas orientações implicam a incorporação de outros tipos de conteúdos à prática docente, bem como após o desenvolvimento de nosso plano de intervenção, foi possível refletir que, devido às diversas situações que ocorrem em sala de aula, diversos tipos de alunos, seus níveis variados de conhecimentos, experiências e múltiplas atitudes que apresentam em sala de aula, faz-se necessário observar a possibilidade de trabalhar a integração desses conteúdos em nossos planejamentos, pois, além do conteúdo conceitual que costumeiramente aplicamos, sofreremos também interferências de situações diversificadas que incidem diretamente sobre o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem, que influenciam no êxito de nossas propostas didáticas. Consideramos, assim, que essas situações não devem ser ignoradas, mas sim estudadas e colocadas em evidência, a fim de que surjam novas possibilidades de conduzir o ensino.

Apesar dos aspectos “em suspenso” elencados acima, que influenciaram na realização de nossas atividades, consideramos que aplicar a proposta pedagógica foi de grande importância para exercitar na prática o uso dos mecanismos de coesão textual. Por isso, acreditamos que os objetivos específicos previstos para o trabalho também foram alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a constatação de que os alunos do Ensino Fundamental do Colégio Antônio Lacerda Braga apresentavam dificuldades na produção escrita, buscamos realizar estudos com base na Linguística Textual quanto ao trabalho com textos para o desenvolvimento da habilidade discursiva. Tendo em vista as diversas possibilidades de pesquisas nessa ciência linguística, decidimos delimitar a pesquisa ao estudo da coesão textual, com enfoque nas coesões lexicais e anáforas pronominais, embora conscientes de que a coesão textual é um fator de textualidade amplo e que merece maior investigação quanto as diversas formas de aplicação no texto.

Buscamos selecionar gêneros discursivos que despertassem a atenção dos alunos para leitura. Selecionamos, para isso, textos da esfera jornalística e procuramos desenvolver procedimentos didático-metodológicos que incluíssem a leitura e estudo do texto antes do desenvolvimento das atividades específicas de análise linguística, a fim de que os alunos pudessem refletir sobre o funcionamento da língua em situação de interação verbal com os gêneros discursivos em questão.

Propomo-nos também a realizar observações de conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais a fim de que pudéssemos avaliar a influência desses no desenvolvimento das aulas de intervenção, bem como refletir sobre as influências dos mesmos na prática educativa. Registramos o desenvolvimento das atividades no diário de campo, o que nos permitiu recuperar informações, analisar a aula desenvolvida e promover as reestruturações didáticas, quando foi o caso.

Ressaltamos que não seria suficiente apenas declarar que a aula foi proveitosa ou que os alunos realizaram (ou não) as atividades a contento. Sentimos a necessidade de obtermos categorias mais direcionadoras para avaliar – no sentido de observar e analisar – a ação pedagógica implementada. Por essa razão, consideramos procedentes as categorias propostas por Zabala (1998), embora sabemos que o autor não é um linguista e nem trabalha com Língua Portuguesa. No entanto, como estudioso da área da educação, suas posições mostraram-se procedentes para analisar o trabalho que foi desenvolvido em sala de aula.¹⁴

¹⁴ O trabalho em sala de aula não é a mera aplicação dos elementos teórico-metodológicos de uma determinada área. Ele é um trabalho de mediação pedagógica, em que os elementos serão transformados em

Atribuimos que os conteúdos conceituais são prioritários; todavia, faz-se necessário também, ao repensar o ensino, avaliar determinados padrões comportamentais dos alunos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, dispensar atenção especial àqueles que manifestam rejeição em estudar, procurar conhecer as razões das inadequações desses alunos para a possível inclusão aos padrões esperados, inserção dos mesmos nas aulas. Avaliar as dificuldades dos alunos, bem como as razões de onde elas são oriundas contribui para que tenhamos mais clareza sobre os procedimentos a serem adotados na tarefa (árdua) de ensinar a escrever.

Após a trajetória de estudos dos elementos coesivos lexicais (com ênfase na observação das repetições) e anafóricos pronominais, foi possível verificar que o estudo da língua por meio de atividades de leitura diversificada com textos da esfera jornalística contribuiu para fornecer suporte à práxis pedagógica uma vez que as atividades de reflexão linguística que foram aplicadas traduziram nossa intenção de chamar a atenção do aluno para os aspectos linguísticos que estão inseridos nos textos e são utilizados em contextos comunicativos de diversos gêneros discursivos. Verificamos assim que os registros desses elementos coesivos efetivados pelos alunos em seus exercícios escritos e em suas produções textuais evidenciaram que esses aspectos textuais contribuíram para que parte considerável da turma pudesse incorporar novas estratégias de escolhas em seu repertório linguístico.

Além disso, verificamos que as aulas são muito diferentes umas das outras, a participação dos alunos, o rendimento do conteúdo, o envolvimento dos alunos são diferenciados de uma aula para outra. Isso pode dar ao professor uma grande noção para a docência: as aulas são irrepetíveis, se uma não teve seus objetivos atingidos, novas e melhores virão. Se a aula foi excelente e atendeu ou superou as expectativas, outras com menor rendimento virão.

Ao término do trabalho, chegamos à conclusão de que o estudo da coesão textual possibilita reorganizar o uso da linguagem, contribui para que o aluno pense em formas diferenciadas de organizar suas ideias e seus textos por meio da seleção vocabular, mas, para isso, faz-se necessário compreender a relação de sentido que

as escolhas linguísticas exercem no conjunto das relações textuais, bem como as diversas possibilidades de construir textos mais claros e com campo lexical mais diversificado e criativo.

Ao utilizarmos o referencial relativo à prática pedagógica proposto por Zabala (1998), observamos a complexidade quanto à prática educativa. Analisamos que nossas ações docentes, muitas vezes, condicionam-se ao ensino de conteúdos factuais e conceituais; porém, frente aos diversos fatores que compõem a ação educativa, precisamos também ensinar conteúdos procedimentais e atitudinais. Esses conteúdos contribuem para redimensionar a ação docente, levar em conta as diversidades que encontramos em sala de aula, tanto no que se refere às características individuais de cada aluno em nível de comportamento, quanto aos níveis de aprendizagem.

Observamos que vários fatores podem influenciar na prática docente, por isso, acreditamos que, embora, muitas vezes, estejamos bem intencionados e preparados para desenvolver os conteúdos factuais e conceituais, deparamo-nos com a realidade de alunos apáticos, desinteressados e pouco produtivos. Devemos, nesse caso, repensar por quais conteúdos iniciar nossa aula, observar se não seria oportuno, ao invés de iniciar pelo conteúdo conceitual, direcionar para o desenvolvimento de conteúdos atitudinais e conseqüentemente para os conteúdos procedimentais, posteriormente aos conceituais e factuais.

Passamos por um momento desmotivante no cenário da educação pública de nosso estado e país. Observamos que a educação não está sendo tratada com prioridade como deveria pois vem sofrendo influências agressivas de medidas políticas e econômicas que retiram investimentos desse setor como formas de economia aos cofres públicos. Tais medidas penalizam diretamente nossa categoria de trabalhadores da educação, desestabilizam nossas carreiras, retiram direitos e benefícios anteriormente conquistados com muita luta e esforços. Citamos como exemplo, o confronto que houve no dia 29 de abril de 2015 entre trabalhadores da educação e a tropa de choque da Polícia Militar do Estado do Paraná que, a mando do Governador do Estado, Carlos Alberto Richa, agrediu os profissionais da educação para que não adentrassem na Câmara Legislativa a fim de acompanharem a votação do Projeto de Lei nº 60/2015 que alterou o Regime Próprio de Previdência Social (RPPS). Esse fato, somado a tantos outros que têm ocorrido no campo educacional, abalam nossas certezas do que venha a ser

democracia e direito; deixam-nos atônitos com a força de governantes que, com muita facilidade, conseguem mudar leis, transformar emendas constitucionais em nome de um “equilíbrio financeiro” nas contas do Estado. Como educadores, reagimos por um lado, somos resistentes, fazemos greve, mas por outro lado, sentimo-nos inertes, inseguros pois não temos garantias quanto aos destinos de nossas carreiras e da Educação Pública nos próximos anos. Nesse sentido, pensamos que não lidamos somente com a sala de aula e suas limitações, mas também com as incertezas estabelecidas pelos “mandantes da educação” que por não priorizarem este setor desestabilizam a organização das políticas de ensino e de nossas carreiras. Para além dos conteúdos escolares, para além do ensino da linguagem, enfrentamos um emaranhado de forças e de lutas por nossa profissão.

Por fim, destacamos que o Mestrado Profissional foi de suma importância para nossa formação docente, visto que nos possibilitou a inserção em diversos campos de pesquisa. Nossos docentes nos motivaram substancialmente para reflexões quanto à necessidade de (re)significar a educação por meio da relação pesquisa-ensino. Embora tenhamos encontrado dificuldades para lidar com o gênero dissertação, justamente por não fazer parte de nosso cotidiano, bem como realizar pesquisas melhor elaboradas, acreditamos que as leituras que efetivamos, os materiais que selecionamos e adquirimos foram e serão muito importantes para a continuidade de nosso trabalho docente. Por meio dos estudos realizados nesse nível de especialização, pensamos que nos aproximamos um pouco mais da proposta de Zeichener (1998), cujas abordagens retratam que o professor deve ser um constante pesquisador. Enfim, no decorrer do curso, aprendemos que fazer pesquisa é um dos melhores caminhos para nossa formação continuada, à medida que aplicamos atividades diferenciadas e analisamos seus resultados fortalecemos nossas experiências e assim podemos redimensionar nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2008.

ADAM, Jean-Michel. **Linguística Textual**: introdução a análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Arena. **Clássicos da Linguística 1 – Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **Articular vozes. Deslocar sentidos**. O ensino da língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores. (Tese de Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BRAGA, **Colégio Estadual Antonio Lacerda**. Disponível em: <<http://www.greantoniobraga.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/13/870/10/arquivos/File/Documentos%20Escolar/PPP.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPELLO, Ana Margarida. **Dualidade educacional**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html#topo>>. Acesso em 03 de out. de 2015.

CORTEZ, Suzana Leite. A anáfora no processo textual. **Estudos da Linguagem**. Vitória da Conquista .v.10, n.2, p.11-29, 2012.

COSTA, Giselda dos Santos. Textos spimes: criando novas trilhas no percurso da linguística textual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 102-111, jan./mar. 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos Professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação

em Língua Portuguesa.(Tese de Doutorado). Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2008.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, nº. 16, 2000. Universidade Federal do Paraná. Paraná. Brasil. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1995.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: _____; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha; OLIVEIRA, Carlos Alberto. As anáforas associativas actanciais: um estudo com os verbos de movimento. **Lusorama**, v. 67-68, p. 136-151, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Coesin in English**. London: Longman Group Ltd, 1976.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Curso Tópicos em Linguística Textual: objetos de pesquisas e desenvolvimento atuais**. Universidade Federal da Bahia. Núcleo de Pesquisa do Discurso NUPED, 2007.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. 22 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 107 p. 2000.

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 1998.

_____. Linguística Textual: Retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 41: 67-78, 1997.

_____. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de Texto**: O Que é e Como Se Faz. Recife: EDITORA DA UFPE, 1983.

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

_____. Anáfora indireta: O barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore G. Villaça; MORATO Edwiges Maria; BENTES, Anna Chistina (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Maria Helena. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Curitiba, 2008.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em Educação**: Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RIOLFI, Claudia. .. [et al]. **Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROSA, Paulo Cesar Costa da. **Aspectos da progressão e da coesão textual**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Luciana Pereira da. **Prática textual em língua portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil. S.A. 2008. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 10 de dez. 2013.

TEIXEIRA, M. **Coesão referencial**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62759003/anaforas>> Acesso em: 10 nov. 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZABALA, A. **Prática educativa**: – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TABELA DIAGNÓSTICA¹⁵

DIFICULDADES DIAGNÓSTICADAS	T1 ¹⁶	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Ausência de anáforas e/ou formas pronominais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Ambiguidade referencial			X	X		X				
Repetição desnecessárias dos mesmos itens lexicais	X	X			X	X	X			X
Uso inadequado das anáforas pronominais	X	X	X			X		X	X	X
Uso inadequado de elipses	X	X				X		X	X	

¹⁵ Estão marcados com X os campos referentes aos textos em que aparecem os problemas diagnosticados.

¹⁶ Usamos a abreviação T para texto.

APÊNDICE B - UNIDADES DIDÁTICAS

I Conhecendo o jornal e as Coesões lexicais

I Momento – Apresentação de jornais

Em nossa cidade temos dois jornais impressos e três jornais em versões eletrônicas. A Tribuna de Goioerê, é um jornal impresso que circula duas vezes por semana, às quartas-feiras e aos sábados, e a Gazeta Regional é um jornal que circula na versão impressa seis dias semanais, de terça-feira ao domingo, e na versão online pode ser acessado todos os dias. O Goio News e o Guia Goioerê são jornais online bastante conhecidos na cidade por fazerem coberturas de eventos e divulgarem fotos e notícias 24 horas por dia.

Após essa apresentação, fizemos algumas perguntas aos alunos, tais como: Vocês conhecem estes jornais? Costumam ler alguns deles? Quais? Quantas vezes por semana vocês leem estes jornais?

Na sequência, os alunos manusearam os jornais locais que apresentam versão impressa, logo após esse momento, eles observaram alguns componentes das suas capas. (Acreditamos que poderíamos acessar também, em momento oportuno, versões de jornais eletrônicos para observar suas configurações).

Após o primeiro contato com esse veículo de informação, apresentamos os componentes da primeira página do jornal montando os recortes em um cartaz com os principais itens que aparecem nas capas, tais como: cabeçalho, manchetes, títulos, fotos e lides. Comentamos também que em um jornal há diversos gêneros discursivos, por exemplo, notícias, reportagens, artigos de opinião, publicidades, charges, classificados, coluna social, fotos, horóscopos etc., e que cada gênero tem uma função específica.

II Momento - Estudando as coesões lexicais no gênero notícia

Depois de conhecer um pouco da estrutura do suporte jornal, bem como alguns elementos que o compõem seguimos com motivações para atividades de leitura de notícias e estudo da linguagem dos textos.

Apresentação das atividades:

Vamos ler duas notícias e observar as semelhanças e diferenças entre os textos.

Texto 1

Conjem divulga ganhadores do concurso Goioerê em Foco

Hélder de Moura Villela

Goio News Goioerê 11/10/2014

O Conselho do Jovem Empresário da ACIG divulgou sexta-feira, 10, o resultado do concurso de fotografias “Goioerê em Foco”, que teve o objetivo de selecionar fotografias para o calendário 2015 da entidade. (...)

Fonte: <http://www.goionews.com.br/noticia/2014/10/11/2345/conjem-divulga-ganhadores-do-concurso-goioere-em-foco/52308/> Acesso: 31 out. 2014.¹⁷

Texto 2

Vencedores do Goioerê em Foco

Ary Valdo de Souza.

Leatriz Cristina de Souza

11 out. 2014.

Com o tema “Pioneiros” a foto da jornalista Leatriz Cristina foi a vencedora do concurso de fotografias “Goioerê em Foco” que vai abrir o calendário de 2015, que será confeccionado pela Associação Comercial e Empresarial de Goioerê para presentear os associados no final de ano. É uma realização do Conselho do Jovem Empresário para valorizar e divulgar Goioerê através de fotos. (...)

Fonte: *Jornal Tribuna da Região, 11 out. 2014. Nº 2.627 Caderno Variedades.*

¹⁷ Por uma questão de direitos autorais, o texto todo não será citado no trabalho, mas uma parte dele, seguido da fonte para consulta.

Após leitura dos dois textos, estabelecemos algumas relações sobre o contexto a situação de produção destas notícias, observamos com os alunos semelhanças e diferenças entre as duas notícias.

Quanto ao texto 1, observe:

Nome do jornal: Goio News

Dia da publicação: 11 de outubro de 2014.

Local da publicação: Goioerê

Jornalista/ redator: Hélder de Moura Villela

Meio de circulação: Jornal Eletrônico Goio News – usuários da Internet.

Público destinado: Leitores de cidade de Goioerê e região, bem como todo público que acessa o jornal.

Finalidade: Divulgar o resultado do Concurso anual de fotografias que acontece no município de Goioerê todos os anos.

Quanto ao texto 2, complete:

Nome do jornal:

Dia da publicação:

Local da publicação:

Jornalista/ redator:

Meio de circulação:

Público destinado:

Finalidade do texto:

2) A notícia, assim como a entrevista, a reportagem e o editorial, é um gênero jornalístico. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: lead e corpo. O **lead** consiste normalmente no 1º parágrafo da notícia e é a parte que apresenta o resumo dela, no qual são fornecidas respostas às questões fundamentais do jornalismo: o quê (fatos), quem (personagens/pessoas), quando (tempo), onde (lugar), como e por quê. Identifique e sublinhe no texto 1 as seguintes informações:

- a) Quando aconteceu o fato;
- b) O lugar onde aconteceu;
- c) O fato principal;
- d) As pessoas envolvidas no fato;
- e) Por que o fato aconteceu.

3) Conforme o texto 2, alguns vencedores do concurso tiveram mais de uma foto selecionada. Você concorda com este critério de seleção de fotos?

4) Que outra forma de seleção você proporia para este concurso de fotos?

5) Os vencedores do primeiro e terceiro lugares do concurso são jornalistas/fotógrafos do jornal Tribuna. Você considera que isto pode ter influenciado na qualidade técnica da produção das fotos selecionadas para o concurso?

6) Você já participou de concursos como este? Como foi a experiência?

7) Quanto ao gênero textual e ao estilo

- a) Como é a linguagem utilizada nestas notícias?
- b) Que características há no texto que apontam para o gênero notícia?
- c) Qual dos dois títulos das notícias é mais interessante, em sua opinião?
- d) Os títulos anunciam o assunto que será desenvolvido no texto?
- e) Para ampliar o enfoque sobre o fato relatado, os jornalistas costumam entrevistar pessoas envolvidas com ele. Depois, ao redigir a notícia, é comum utilizarem o discurso de algumas pessoas. Nas notícias, que você leu houve citação de discurso de outras pessoas? Se houve copie-os.

Observações: O que podemos observar quanto aos estilos dos autores no uso da linguagem do texto 1 e do texto 2? (Levantamos hipóteses com os alunos, explicamos sobre o uso de palavras sinônimas ou quase sinônimas que muitas vezes são utilizadas para tecer as notícias, não deixar o texto repetitivo e

interessante). Observamos outras características relacionadas aos estilos, tais como:

Texto 1 – Mais curto, utiliza menos palavras, possivelmente porque se trata de jornal *on-line*, texto menor por não ocupar muitas páginas e favorecer leituras mais rápidas para internautas que procuram por este tipo de informações. Não há uso de vozes sociais no texto 1, só marcas de autoria do editor.

Texto 2 – Mais extenso, apresenta a notícia com mais detalhes e informações. Neste texto há paráfrase de vozes sociais da presidente do Conjem, Luci Pancera e da diretora Debora Marinho.

8- Você imagina que os redatores das notícias têm preocupações em selecionar as palavras que utilizam em seus textos? Em que momentos da redação eles fazem isso?

9 – Observe que no texto 1, o autor utiliza no título a palavra “**ganhadores**”. Que outra palavra poderia ser utilizada como sinônimo de “ganhadores”?

10- No texto 2, os autores utilizam no título, a palavra “**vencedores**”. Qual palavra utilizam no decorrer do texto para fazer referência a este mesmo termo?

11- Localize as palavras que fazem referência a outras e indique-as com fechas. (Antes deste exercício mostramos exemplos).

Texto 3

Leia a notícia a seguir e complete os espaços com itens lexicais que façam referência a “estudante Goioerense”, evite repetição das mesmas palavras.

Estudante goioerense participa do Miss Teenager Paraná/Brasil

Jucelino Costa dos Santos

Gazeta Regional, 01 nov. 2014.

A Ana Júlia Mazonas Fonseca, participará no próximo dia 11 de novembro, do Miss Teenager Paraná/Brasil 2014, que será realizado no Calil Haddad em Maringá. Nesta semana, se reuniu com o prefeito Beto Costa para falar da expectativa de sua participação no concurso.

Fonte: <http://www.gazetaregional.com/?n=5009> Acesso: 03 nov. 2014.

Textos 4, 5, 6 – verbais e não-verbais. Leitura .

Antes de ler a próxima notícia observe as imagens. O que elas nos sugerem?

- a) Os animais são bem cuidados em nossa cidade?
- b) Você já teve ou tem algum animal de estimação?

Imagem A

https://www.google.com.br/search?q=charge+sobre+cuidado+aos+animais&rlz=1C1SAVU_enBR552BR552&es_sm=9 Acesso: 02 nov. 2014.

Imagem B

https://www.google.com.br/search?q=charge+sobre+cuidado+aos+animais&rlz=1C1SAVU_enBR552

Charge

https://www.google.com.br/search?q=charge+sobre+cuidado+aos+animais&rlz=1C1SAVU_enBR552

c) Observamos que na imagem B o ser humano não é considerado como animal e na charge sim. Em que outros momentos podemos considerar o ser humano como animal irracional?

Leia a notícia e encontre as palavras que fazem referência aos animais citados, como no primeiro parágrafo. Logo após, responda o exercício.

Texto 5

Animais idosos necessitam de cuidados especiais

4 de outubro de 2014, às 00:00

As doenças mais comuns em cães e gatos idosos são: catarata, diabetes, tártaro, perda de dentes, artrite, osteoporose, problemas de visão e audição, entre outras.

Jucilene Mendes – Da Redação

Hoje, 4 de outubro, é Dia dos Animais. E os bichinhos têm o que comemorar. A expectativa de vida dos animais domésticos, assim como dos humanos, também

aumentou, segundo a médica veterinária Andressa Suênia. Vários fatores contribuem para isso, como por exemplo, os cuidados com saúde e alimentação. Cães e gatos também envelhecem, embora pareçam ser eternos filhotes, também sofrem com os problemas de saúde ocasionados pela idade. (...)

Adaptado de :<http://gazetadooeste.com.br/animais-idosos-necessitam-de-cuidados-especiais/> Acesso: 03 nov. 2014.

A) Vamos identificar na reportagem as seguintes informações:

Nome do jornal:

Dia da publicação:

Local da publicação:

Jornalista/ redator:

Meio de circulação:

Público destinado:

Finalidade do texto:

B) Após ler a reportagem “Animais idosos necessitam de cuidados especiais”, responda:

- 1) Por que os bichinhos têm o que comemorar no dia 04 de outubro?
- 2) Quando se inicia a velhice de cães e gatos?
- 3) Qual era o gato mais velho do mundo, segundo o Guinness Book?
- 4) O que contribui para melhorar os sintomas de velhice dos animais?
- 5) Por que Preciosa precisou ser submetida a uma cirurgia?
- 6) Além do discurso do jornalista na notícia há vozes de outros discursos. De quem são estas vozes sociais?
- 7) Conforme o texto, os animais estão sendo tratados com mais respeito, a expectativa de vida deles está aumentando. Que ações contribuem para a melhoria de vida dos animais?

- 8) O que podemos fazer para que o direito a vida dos animais seja mais respeitado?
- 9) Localize as referências das seguintes palavras na reportagem
- a) No terceiro parágrafo: “O gato mais velho do mundo, segundo o Guinness Book, era uma fêmea chamada Poppy. **A felina** tinha 24 anos e morreu em junho de 2014.” A palavra em destaque refere-se a
- b) No terceiro parágrafo “Uma gata mossoroense está bem próximo dessa e idade e quem sabe, pode chegar a ser a mais velha do mundo. **Preciosa** nasceu em outubro de 1994 e em dezembro daquele ano foi adotada por Francisca Ferreira Tavares. Desde então, foi construída uma amizade que dura até hoje.” A palavra em destaque refere-se a
- c) No quinto parágrafo: “**A senhora gata de 20 anos** já foi até assunto de monografia há alguns anos.” A expressão em destaque refere-se a
- d) No sétimo parágrafo: “ A tutora, Maria das Graças Mendes, conta que por volta dos oito anos **o cãozinho** começou a perder os primeiros dentes por causa do tártaro. Já não tem mais nenhum.” Refere-se a
- e) Observe outras palavras que fazem referência no indique-as com fechas no texto.

Observe o cartaz:

https://www.google.com.br/search?q=charge+sobre+cuidado+aos+animais&rlz=1C1SAVU_e_nBR552 Acesso: 03 nov. 2014.

Questões

- a) Por que é importante adotar e não comprar um animal?
- b) Ligue no texto do cartaz as palavras “ele” e “dele” a seu referente.

Texto 7

Na atividade a seguir, você vai escolher a palavra que prefere utilizar. A notícia apresenta pontilhados para serem completados com uma das opções que estão indicadas nos parênteses. Escolha a qual lhe parecer mais adequada ou correta.

Criança foi encaminhada para o Pronto-Socorro em estado gravíssimo.

Policial passava pelo local, atirou em três cães e dois deles morreram.

10/01/2012 Hilton Franco

Uma criança de 2 anos de idade foi atacada por quatro cães da raça pit bull no início da tarde desta segunda-feira (9) no bairro Jardim Universitário, em Cuiabá. estava apenas na companhia da babá e, conforme o Corpo de Bombeiros, os cachorros pertencem à família da criança. Um policial que passava pelo local atirou em três dos quatro cães. (**A criança/ A menina/ Ela/A vítima**) (...)

Fonte:<<http://hiltonfranco.com.br/crianca-de-2-anos-e-atacada-por-4-caes-da-raca-pit-bull-em-cuiaba> > Acesso em: 01 jul.2014.

Texto 8

Leia a notícia a seguir e complete com palavras que não deixem seu texto muito repetitivo, observe o que você já anotou na tabela de sinônimos, continue nela também as anotações. Veja algumas sugestões de palavras: bichos, sobreviventes, seres indefesos, animalzinhos, eles, etc.

Número de denúncias de animais abandonados cresce em São Carlos

07/10/2014 16h13min. - Atualizado em 07/10/2014 16h13min.

Prefeitura já registrou 1,5 mil casos neste ano; ano passado foram 2 mil. Punição para quem faz esse tipo de crime vai de multa até processo judicial. (...)

<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2014/10/numero-de-denuncias-de-animais-abandonados-cresce-em-sao-carlos> Acesso: 03 nov. 2014.

Texto 9

Antes de ler o texto, observe as fotos do homem-morcego brasileiro e de seu carro. (Apresentação das fotos impressas para os alunos).

Agora você vai ler uma notícia que trata sobre um engenheiro e seu carro. Nesta notícia estão faltando algumas palavras, estas palavras são elementos de

coesão necessários para completar a informação e retomar o que está sendo contado sobre o fato. Complete o que está faltando, como se você fosse o jornalista, dando sentido ao texto, evitando o excesso de repetições.

Homem transforma carro em 'Batmóvel' no interior de Minas Gerais

09/10/2014

Engenheiro civil de 35 anos conta que sempre foi fã do Batman. Dione Kuquer Saulo tem carro e moto personalizadas.

Em Governador Valadares, Leste de Minas Gerais,, apaixonado pelo super-herói Batman das histórias em quadrinho, personalizou seu carro no estilo batmóvel. (...)

<http://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2014/10/homem-transforma-carro-em-batmovel-no-interior-de-minas-gerais.html> Acesso 15 out. 2014 .

II Momento - Atividade de reescrita

APRESENTAÇÃO

A repetição de palavras ou de expressões idênticas é um recurso de coesão textual que permite realizar retomadas e promover a estabilidade textual, contribui para a continuidade temática, para o sentido textual, pode ser utilizada como recurso estilístico em alguns gêneros discursivos ou mesmo para dar ênfase em alguma ideia. Contudo, quando esse recurso é utilizado de forma inadequada, ou seja, sem apresentar razões para se dizer a mesma coisa, torna-se prejudicial ao nível informacional do texto. Vamos ver alguns exemplos nos textos produzidos pelos alunos desta sala e fazer alguns exercícios para desenvolver a noção de que é possível desenvolver trocas de palavras, fazer outras escolhas linguísticas sem comprometer o sentido da textualidade (Antes citação de exemplos das funções da repetição).

1. Vamos observar agora, nas produções textuais, alguns recursos coesivos que foram utilizados repetidamente por seus autores. Substitua os termos grifados por outros evitando a repetição.

a) *Hoje em dia* é normal olhar para sua volta e ver uma criança ou um adolescente com total acesso a internet ou a brinquedos e jogos que podem ser considerados violentos, como por exemplo um jogo de como assaltar um banco isso pode gerar assaltantes ou até matadores. [...]

Hoje em dia os pais não se importam com o que o *filho* está conectando na internet ou mesmo a programação que o filho está visualizando na recomendação de idade apropriada. Fonte: Texto 5 (aluno do 8º ano A)

b) Os jovens e criança *hoje em dia* assistem muito à televisão, jogam jogos violentos, etc.

Hoje os jovens e adolescentes têm muito mais facilidade de acessar um computador do que antigamente.

Os jogos de hoje são muito violentos cada vez mais tentando imitar a realidade da violência [...] Fonte: Texto 7 (aluno do 8ª ano A)

c) Segundo a pesquisa realizada aponta-se que quanto mais tempo a *pessoa* passa assistindo à televisão mais violenta a pessoa fica.[...] Fonte: Texto 10

d) Porque se os pais proibirem os *filhos* de ver isso, os filhos vão ser pessoas melhores. Fonte: Texto 10 (aluno do 8ª ano A)

2. Nesta atividade, vamos comparar duas diferentes possibilidades de uso dos elementos coesivos referenciais, leia primeiro a versão 1 e 2 do texto abaixo. (Apresentamos posteriormente esta atividade durante aula sobre anáforas).

Versão 1

O governo de muitos países tem decidido liberar a maconha para o uso doméstico. A Inglaterra agora faz vistas grossas ao seu consumo. Ela deixará, a partir de agora, de efetuar prisões por seu porte para consumo próprio. Ela segue a tendência europeia de maior tolerância com os usuários de drogas leves.

Fonte: ABREU, Antônio Suarez. Curso de redação. São Paulo: Ática, 2008, p.17.

Versão 2

O governo de muitos países tem decidido liberar a maconha para uso doméstico. A Inglaterra agora faz vistas grossas ao consumo da erva. As autoridades inglesas deixarão, a partir de agora, de efetuar prisões pelo porte desse entorpecente para consumo próprio. O país segue a tendência europeia de maior tolerância com os usuários de drogas leves.

Fonte: ABREU, Antônio Suarez. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2008, p.17.

3- Agora responda:

- a) Em sua opinião, o uso das coesões referenciais estão corretas tanto na versão 1, quanto na 2 dos textos? Justifique.
- b) Em qual versão parece que o texto está mais claro e compreensível? Por quê?

4 - Correção das atividades. Enfocar que as duas versões do texto estão corretas, sendo que na primeira, o autor utiliza anáforas pronominais e na segunda coesão lexical, com sinônimos e hiperônimos.

5- Correção da atividade no quadro com as sugestões dos alunos.

II UNIDADE DIDÁTICA – ANÁFORAS PRONOMINAIS

TEXTO 1 – Quadrinhos - Consumismo

<http://www.quadrinhosacidos.com.br/2014/03/41-consumismo.html>

Acesso: 12 nov. 2014.

Informações sobre o quadrinho e seu autor

Este quadrinho que você leu é do publicitário e cartunista Pedro Leite. O autor é considerado atualmente um dos maiores desenhistas do Brasil. Conforme informações de seu site, os textos recebem o nome de “Quadrinhos Ácidos” porque trazem temas com um tipo de humor ácido e abrasivo. As páginas dos Quadrinhos Ácidos estão disponíveis desde abril de 2013 na Internet, possuem mais de 160 mil seguidores nas páginas do Facebook. Seu autor já ganhou vários prêmios por sua criatividade e também já publicou as seguintes obras: “Onde Meu Gato Senta” e “Tirinhas do Zodíaco”.

ESTUDO DO TEXTO - TEMA – CONSUMISMO

No primeiro quadrinho, aparece o nome do autor e o tema que será tratado no texto. Podemos confirmar nos demais quadrinhos que as personagens são consumistas?

1. Quais produtos as personagens já possuem?
2. O que elas pretendem comprar?
3. Por quais motivos as personagens desejam fazer novas aquisições de produtos, em sua opinião?
4. O que o excesso de consumo pode ocasionar, segundo o último quadrinho ?
5. Como você diferencia consumo de consumismo?
6. Você se considera consumista? Justifique sua resposta.
7. Circule no texto as palavras que foram usadas para demonstrar os objetos das personagens.

As palavras que você grifou serviram para indicar os objetos desejados pelas personagens. Além de indicar, os pronomes demonstrativos: esse, este, isto, deste, desta, disto, neste, nesta, etc., podem ser utilizados como elementos de coesão textual quando fazem referência a outras palavras citadas anteriormente nos textos. Vamos ler mais textos e observar estas formas de uso de coesões que retomam outras palavras citadas nos parágrafos.

Podemos utilizar também como elemento de coesão textual os pronomes o, a, os, as, quando associados às terminações verbais -r, -s, -z, passam para a forma: lo, la, los, las. Como por exemplo: Preciso comprar este celular. Preciso comprá-lo.

9- Reescreva as frases utilizando uma forma pronominal como no exemplo.

- a) Preciso comprar esta nova camisa do meu time.
- b) Preciso comprar esse novo computador.
- c) Preciso comprar essa nova bolsa.
- d) Preciso comprar esse novo tênis.
- e) Preciso comprar esse novo carro.

f) Preciso comprar essa nova TV.

Texto 2

Adolescência: alvo fácil para o consumismo

Bernadette Vilhena *

O valor que os jovens dão ao consumismo e como eles fazem uso de marcas para se autoafirmarem junto à sociedade é preocupante. O celular tal, a calça X, a roupa Y, a maquiagem milagrosa! A oferta de produtos é absurda e dispara o desejo do “*sempre quis um desse*”, “*isso é tudo que eu quero*” ou “*eu preciso muito disso*”.

Os desejos são atendidos, a satisfação é momentânea e o ciclo de falsas necessidades reinicia. Esse assunto é incômodo para alguns, inexistente para outros e necessário para todos nós, pais ou não. (...)

Adaptado de: <http://dinheirama.com/blog/2013/04/23/adolescencia-alvo-facil-para-o-consumismo/#sthash.CXFNv1Zb.dpuf> Acesso: 08 nov. 2014.

** Dados sobre a autora: Pedagoga empresarial, consultora em diversas instâncias da prática educativa nas empresas e autora do livro "Dinheirama" (Blogbooks). Especialista em Gestão de Pessoas e estudos nas áreas de Ergologia, Gestão do Conhecimento e Educação no trabalho.

Disponível em: <http://dinheirama.com/blog/2013/04/23/adolescencia-alvo-facil-para-o-consumismo/#sthash.CXFNv1Zb.dpuf> Acesso: 08 nov. 2014.

Estudo do texto - Adolescência: alvo fácil para o consumismo

Comentamos com os alunos sobre a situação de produção do texto, meio de circulação, sobre a autora e gênero discursivo.

1. No texto, a autora expõe o problema que trata. Qual é este problema?
2. Além de expor o problema, em algumas partes do texto, a autora posiciona-se defendendo seu ponto de vista. Copie do texto um parágrafo em que aparece o ponto de vista da autora.

3. No quarto parágrafo a autora afirma: “Não é fácil educar um filho em um mundo cercado de valores superficiais”. Quais seriam estes “valores superficiais”, citados por ela?
4. Destaque com uma cor diferente um parágrafo que a autora expõe sobre a responsabilidade dos pais para com seus filhos.
 5. Além do ponto de vista da autora há no texto a voz de mais dois especialistas que tratam sobre tema. Quem são eles?
 6. Circule no texto os parágrafos em que aparecem as ideias destes dois autores.
 7. Quais recursos de linguagem foram utilizados no texto para diferenciar a exposição de ideias destes dois autores da voz da autora?
 8. Grife no texto os fatores que são apontados como contribuintes para o consumismo dos adolescentes, segundo os pesquisadores.
 9. Qual a solução apontada pela autora para que os jovens se tornem menos consumistas?
 10. Encontre no texto os referentes para as palavras em destaque:
 - A) No primeiro parágrafo: “O valor que os jovens dão ao consumismo e como eles fazem uso de marcas para se autoafirmarem junto à sociedade é preocupante”. O pronome “eles” em destaque refere-se a
 - B) No segundo parágrafo: “Esse assunto é incômodo para alguns, inexistente para outros e necessário para todos nós, pais ou não.” O termo em destaque refere-se a palavra
 - C) No terceiro parágrafo: “O pesquisador da UFMG Paulo César Pinho Ribeiro alerta sobre essa tendência entre os jovens...”. O termo em destaque faz referência a
 - D) No quarto parágrafo: “Precisamos estar centrados em nossa responsabilidade como pais e não podemos deixar que essa missão fique comprometida por conta da nossa vida agitada”. O termo em destaque refere-se a
 - E) No quinto parágrafo: “O importante é ter essa consciência e fazer com que o tempo passado junto aos filhos tenha qualidade, para que eles cresçam bem, com saúde física e emocional.” O pronome em destaque refere-se aos.....

- F) No sétimo parágrafo: “O adolescente está na fase de construção de sua identidade e ainda não tem o aparato psíquico desenvolvido o suficiente para lidar com a avalanche de “necessidades impostas” pelo meio em que vive”. O pronome possessivo “sua” em destaque refere-se a
- G) No oitavo parágrafo: “Sabemos que na adolescência os amigos passam a ter um lugar de destaque na vida dos filhos, nessa fase os valores assimilados em casa serão confrontados com os valores dos amigos”. O termo em destaque refere-se a
- H) No nono parágrafo: “É preciso levá-los ao encontro consigo e trazê-los para dentro de si, já que o mundo direciona muito para o externo.” As formas pronominais em destaque referem-se a

11. Releia os demais parágrafos do texto, observe as palavras que foram utilizadas para se referirem a outras anteriores. Circule-as e indique-as com flechas a seus referentes.

Leia a notícia a seguir e complete os espaços com uma palavra que faça referência ao que está sendo exposto anteriormente, de forma a dar sentido ao texto.

Texto 3

Alunos aprendem a lidar com dinheiro em aulas de educação financeira

26/06/2011 11h03 - Atualizado em 26/06/2011 11h03

Projeto com apoio do MEC integra 891 escolas públicas do país. Um dos objetivos do programa é ensinar a poupar para realizar sonhos.

Vanessa Fajardo

Do G1, em São Paulo

Foi na escola que o estudante Lucas Fernando Inacio Martins, de 16 anos, aprendeu a importância de poupar e planejar os gastos. e os colegas de sala do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Dogival Barros Gomes, na Zona Sul de São Paulo, dizem que foi com as aulas de educação financeira que

..... entenderam o conceito do consumo consciente, os perigos dos juros dos cartões de crédito e parcelamentos, entre outras armadilhas do crédito fácil.

Adaptado de :<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/alunos-aprendem-lidar-com-dinheiro-em-aulas-de-educacao-financeira.html> Acesso :16 nov. 2014.

Texto 4

O texto a seguir trata de outra forma de consumo que é praticada por muitos jovens: bebidas alcólicas. Observe como a autora expõe este problema.

Jovens e Bebidas

No Brasil, o consumo de bebidas alcoólicas entre os jovens se inicia por volta dos 12 anos de idade, na pré-adolescência.

Os pais não precisam esperar que os filhos iniciem essa prática para conversar sobre o assunto, mas mostrar que o consumo dessas bebidas deve respeitar os limites do próprio corpo. (...)

Jussara de Barros.

Graduada em Pedagogia – Equipe Brasil Escola

<http://www.brasilecola.com/psicologia/jovens-bebidas.htm>

Acesso: 12 nov. 2014.

Estudo do texto

- Comentar com os alunos sobre a situação de produção do texto, meio de circulação, a autora e público que se destina o texto.
1. Segundo o texto, com quantos anos os adolescentes iniciam o consumo de bebidas alcólicas?
 2. Conforme a autora do texto, quando os pais devem iniciar a orientação aos filhos quanto ao problema do uso de bebidas alcólicas?
 3. Por que os jovens devem se manter afastados do álcool?
 4. Qual a importância do bom exemplo dos pais para que os filhos evitem repetir a prática dos mesmos, quanto ao uso de bebidas alcólicas?

5. Circule no texto os apontamentos que a autora apresenta como viáveis para que os pais possam discutir sobre consequências do alcoolismo.
6. Que outras formas de prevenção ao alcoolismo você apontaria? Cite-as.
7. Há outras formas de motivações que influenciam o uso de bebidas alcólicas? (falar das propagandas das mídias)
8. No quinto parágrafo, a autora afirma que a turma de amigos pode influenciar no uso de bebidas alcólicas, mas quando os jovens conhecem as consequências que as bebidas causam, eles podem controlar melhor as influências da turma. Você concorda com esta afirmação da autora? Por quê?
9. De que gênero textual se trata? Quais elementos do texto apontam para este gênero?
10. Indique com flechas o referente dos elementos coesivos que estão em destaque nos cinco primeiros parágrafos.
11. Localize no texto a referências das palavras que estão em destaque nos seguintes parágrafos:

- a) No sexto parágrafo: “Os pais devem servir como exemplo para os filhos nessa importante etapa da construção de seu caráter.” A expressão “nessa importante etapa” refere-se ae o pronome possessivo “seu” refere-se a
- b) No sexto parágrafo: “Pais que bebem exageradamente, que se embriagam com frequência, podem despertar nos filhos os mesmos interesses pelas bebidas alcólicas, fazendo com que se tornem potenciais usuários desse tipo de droga. O termo em destaque refere-se a
- c) No nono parágrafo: “O importante é a família abrir espaço para o jovem conhecer o assunto e saber lidar com as surpresas que surgem no decorrer de sua vida, para que sinta segurança em rejeitar a bebida quando alguém lhe oferecer e não se sentir ameaçado por não aceitá-la. Os três elementos coesivos referem-se a

Texto 5

Marcas de grife têm vergonha de seus clientes mais pobres, diz Data Popular

Camila Neumam

Do UOL, em São Paulo 03/02/2014 06h00

Os rolezinhos (encontros de jovens da periferia em locais frequentados pela classe média alta) causaram barulho não somente nos shoppings, mas no mercado das marcas de luxo. Algumas delas consultaram o Instituto Data Popular, especializado em dados de mercado desse segmento, para pedir orientações de como desvencilhar sua imagem dos frequentadores das reuniões. (...)

Adaptado de : <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/02/03/marcas-de-grife-tem-vergonha-de-clientes-mais-pobres-diz-data-po> Acesso: 10 nov. 2014.

Estudo do texto

1. O texto que você leu foi produzido no início de 2014. Neste período, vários meios de comunicação divulgaram o fato que jovens marcavam encontros pelas redes sociais e encontravam-se em shoppings centers das grandes cidades: São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, entre outras. Estes encontros foram chamados pela imprensa de “rolezinhos”. Identifique no texto as seguintes informações:

Nome do jornal:

Dia da publicação

Local da publicação:

Jornalista/ redator:

Meio de circulação:

Público destinado:

Finalidade:

2. Identifique e sublinhe no texto as seguintes informações:

1. Quando aconteceu o fato;
2. O lugar onde aconteceu;

3. O fato principal;
4. As pessoas envolvidas no fato;
5. Por que o fato aconteceu;
6. Quantas vezes sociais podem-se localizar neste texto? Grife-as.

3. Responda em seu caderno:

- a) Qual fato do texto expressa que houve preconceito social?
- b) Como Meirelles, diretor do Data Popular, posiciona-se diante deste fato?
- c) Em sua opinião, por que algumas empresas de grifes famosas assumem esta postura preconceituosa?
- d) Além do preconceito social, que outras formas de preconceitos são visíveis em nosso país?
- e) O texto que você leu é uma notícia. Sublinhe no texto algumas características que apontam para este gênero.

4. Identifique as referências das seguintes palavras:

a. No título do texto: “Marcas de grife têm vergonha de seus clientes mais pobres, diz Data Popular”. O pronome possessivo em destaque faz referência a

b. No primeiro parágrafo: “Os rolezinhos causaram barulho não somente nos shoppings, mas no mercado das marcas de luxo. Algumas delas consultaram o Instituto Data Popular, especializado em dados de mercado desse segmento, para pedir orientações de como desvencilhar sua imagem dos frequentadores das reuniões”. A expressão em destaque refere-se a

c. No quinto parágrafo: “Segundo Meirelles, antes de qualquer mudança, ele orienta a empresa a entender o motivo desse público procurar por sua marca.

d. O pronome “ele” em destaque refere-se ae a expressão “desse público”, refere-se a

e. No sexto parágrafo: “Além das empresas preocupadas com a associação, outras que viram o aumento da renda da classe C como uma grande oportunidade de negócio também consultaram o Data Popular para saber como atingir esse público. O pronome indefinido “outras” refere-se a.....e a expressão “esse público” refere-se a

Texto 6

Leia mais um artigo de opinião e complete os espaços com uma das opções de coesão referencial indicadas nos parênteses, em seguida indique-as a seus referentes com flechas.

Ética, Energia e Consumo Sustentável

Por *Domingos Bernardi Neto*

Todo e qualquer produto que consumimos gasta energia. Energia para produção – desde..... origem, transporte, acondicionamento, embalagem, divulgação etc, e até mesmo nosso próprio deslocamento para adquiri-lo. **(a, sua)**
(...)

Sobre o autor: Domingos Bernardi Neto é Biólogo, Especialista em Análise de Usos de Recursos Naturais e Meio Ambiente é Gerente Técnico Executivo do Projeto Sustentabilidade e Certificação Florestal na Mata Atlântica - desenvolvido pelo Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica em parceria com a Fundação SOS Mata Atlântica, IESB e IMAFLORA e Professor de Ecologia da FESB - Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista no curso de Ciências Biológicas. Adaptado de:<http://ecoviagem.uol.com.br/fique-por-dentro/artigos/meio-ambiente/etica-energia-e-consumo-sustentavel-944.asp> Acesso: 16 nov. 2014

Textos 7 - Charge

Leia a charge e o quadrinho a seguir

<http://planetasustentavel-2011.blogspot.com.br/2011/10/charges-para-refletir.html>

Texto 8 – Quadrinhos

<http://3.bp.blogspot.com/-cWXuE34MpeM/UC-9OA9dl/AAAAAAAAAD4/FBFZn7K3chU/s1600/Quadrinho-Galerinha-do-Bem-7-portugues>. Acesso 16 nov. 2014. Acesso: 16 nov. 2014.

Comparação dos dois textos

1. Quem são as personagens da charge?
2. Ao observar a charge observamos que as personagens chegaram a uma conclusão sobre os terrestres. Que conclusão é esta?
3. Por que elas teriam chegado a esta conclusão?
4. No quadrinho, as personagens conversam sobre reciclagem. Por que o homem não queria separar seus lixos?
5. Qual a atitude dos jovens com relação ao comportamento daquele homem?
6. Que argumentos os jovens utilizaram para convencer o homem a mudar de atitude?
7. O personagem (homem) muda de opinião e concorda em separar o lixo de forma rápida e imediata. Isso acontece na realidade?
8. Em sua casa, você e seus familiares têm atitudes mais semelhantes àquelas do homem no primeiro quadrinho ou a atitude dos jovens?
9. Que importância tem esta ação de separar e reciclar os lixos para o meio ambiente?
10. Encontre na charge e também nos quadrinhos palavras que estabelecem referências, circule-as e indique-as com flechas a seus referentes.

Corrigindo o uso inadequado de anáforas pronominais nos textos dos alunos

1. Nos fragmentos dos textos abaixo, há uso inadequado de algumas palavras (das anáforas pronominais) . Vamos reescrevê-los observando as possibilidades de uso destes recursos de coesão de forma a contribuir para melhor compreensão do texto.

Prezados leitores:

Hoje venho aqui expor minha opinião ao assunto violência na televisão. Sabemos que quem deveria orientar seus filhos a coisa certa de se ver na televisão são eles. Fonte: Texto 8.

Possibilidade de reescrita com os alunos:

Prezados leitores:

Hoje venho aqui expor minha opinião ao assunto violência na televisão. Sabemos que quem deveria orientar seus filhos para assistir a **programas certos** na televisão são **os pais**.

Atividade 2 – Leia:

Os cuidados com os filmes violentos

*Na minha opinião, os pais não devem deixar os filhos muito expostos **a isso** porque senão eles vão querer imitar as cenas que passaram no filme.*

Fonte: Texto 10

Observe que o autor do texto não utilizou adequadamente, o pronome “**isso**”, pois este pronome está gerando um duplo sentido, já que pode se referir tanto a palavra “**cuidado**” como a “**filmes violentos**”, termos utilizados no título, dessa forma, a ideia do texto ficou comprometida, ou seja, o leitor não saberia qual a informação o autor se referia. Por isso, vamos reescrevê-lo procurando corrigir esta ambiguidade.

Os cuidados com os filmes violentos

Na minha opinião, os pais não devem deixar seus filhos expostos a filmes violentos porque estes filmes podem contribuir para que crianças e adolescentes desejem imitar aquelas cenas na vida real.

Exercício 3- Observe mais um caso de uso inadequado da anáfora pronominal, reescreva o texto fazendo as correções necessárias.

*Muitas crianças convivem com a violência doméstica, os pais agridem as **suas** mães na frente **deles**, e várias vezes não entendem, mais guardam para si e talvez vão fazer a mesma coisa com suas esposas quando adulto.* Fonte: Texto 6

Possível forma de correção

Muitas crianças convivem com a violência doméstica, os pais agridem as mães na frente delas. Estas crianças não entendem porque isto acontece, mas guardam na memória estas cenas e quando adultas podem até mesmo repetir com

suas esposas e filhos comportamentos de violência semelhantes àqueles que presenciaram na infância.