



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PATRÍCIA GOMES BEZERRA RIBEIRO

PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

FORTALEZA

2016

PATRÍCIA GOMES BEZERRA RIBEIRO

PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecário Raimundo Nonato Ribeiro dos Santos (CRB-3/1030)

-
- R871p Ribeiro, Patrícia Gomes Bezerra.
Produção escrita no Ensino Fundamental II: uma proposta para trabalhar a referenciação anáfora /
Patrícia Gomes Bezerra Ribeiro. – 2016.
95 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento
de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curso de Mestrado Profissional em
Letras, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Aurea Zavam.
1. Produção escrita. 2. Referenciação. 3. Mecanismos anafóricos. 4. Sequência didática. 5. Artigos
de opinião. I. Título.

PATRÍCIA GOMES BEZERRA RIBEIRO

PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramento.

Aprovada em: 13 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Aurea Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Profª. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu esposo, Magno, pelo amor, incentivo,
compreensão e paciência.

Aos meus filhos, Magno Filho e Cecília, meus
maiores tesouros.

A minha família, base de tudo em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, produto final do curso de Mestrado Profissional, realizado concomitantemente ao trabalho como professora de Língua Portuguesa em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada, aliado à maternidade de duas crianças, entre elas, uma recém-nascida, o que exigiu muita dedicação, determinação, paciência e, sobretudo, superação minha e de quem estava ao meu lado, por isso não poderia deixar de agradecer a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu conseguisse alcançar essa vitória tão importante.

À Trindade Santa: Deus-Pai, Filho e Espírito Santo, por me guiarem em todos os momentos da minha vida. “Peçam e Deus atenderá...batam à porta que ele abrirá.” (Mateus 7:7).

Aos meus pais, por terem me concebido e me conduzido pelos caminhos da integridade, do amor e da fé e da valorização do conhecimento. Enfim, por serem meus maiores exemplos. A vocês, a minha eterna gratidão e admiração!

A meu esposo, Magno, por nossa cumplicidade e amor incondicional; por me entender profundamente, por vezes, até mais do que eu mesma; por sua arte de dirimir minhas tristezas e angústias e avivar minhas alegrias e vitórias; por tantos e tantos grandes e pequenos gestos que somente duas almas em sintonia podem entender...

Aos meus filhos, Magno Filho e Cecília, por todas as inestimáveis manifestações que fluem do nosso amor recíproco e, por um dia, compreenderem a minha ausência, em alguns momentos, nestes dois anos de curso.

Aos meus irmãos, Diógenes Filho, Fernando e a minha irmã, Othávia, pelo carinho de sempre, por nosso companheirismo, amizade e partilha.

Aos demais membros da minha família, a minha sogra, meus cunhados, minhas cunhadas, minhas sobrinhas, meu sobrinho pelo afeto, apoio e incentivo em minha jornada.

À Profa. Áurea Zavam, minha estimada orientadora, pelas valiosas discussões e colaborações acadêmicas e pessoais. Foi singular trabalhar com ela; pela peculiar docilidade, afetuosidade, maestria e competência com que conduz seus orientandos. À Senhora, minha eterna gratidão e minha imensurável admiração!

Aos queridos professores da segunda turma de Mestrado Profissional em Letras da UFC, pelos ensinamentos que terão valor especial em minha formação e pela compreensão das dificuldades enfrentadas por nós durante todo o curso, já que não obtivemos liberação para estudos de nossos órgãos de atuação.

Aos colegas da segunda turma do PROFLETRAS-UFC, por todas as reflexões compartilhadas, por cada etapa superada: Aline, Daniele, Débora, Henrique, Layana, Lílian, Luciano, Maria José, Mídiam e Tom, em especial, Flávia, Jeannie, Luana e Raquel, que se tornaram amigas próximas. Com elas, pude compartilhar mais de perto momentos de tensão, mas também de alegrias na vida pessoal e acadêmica. Agradeço a todos pelo companheirismo e pelas contribuições, inclusive com materiais para estudo, durante dias e noites dedicadas aos trabalhos e pesquisas do curso, e também pelos momentos de descontração, pelas festinhas, pelas tentativas de relaxamento nos momentos de exaustão.

À coordenadora do PROFLETRAS-UFC, professora Maria Elias Soares, pelo acolhimento e incentivo à nossa turma e pela atenção destinada a nós, principalmente em momentos decisivos para o curso.

À Profa. Suelene, pela competência e delicadeza ao avaliar o meu projeto de pesquisa, pelas contribuições valiosas proferidas na qualificação.

Ao Prof. Valdinar Custódio, pelas valorosas contribuições em minha pesquisa na qualificação, por me enviar muitos materiais de pesquisa que deram suporte ao meu embasamento teórico e por aceitar o convite à suplência da banca examinadora.

À Profa. Mônica Magalhães Cavalcante por ter aceitado o convite para a participação na banca definitiva, pelas sugestões valiosas, pelo carinho, respeito e grandeza com que tratou meu trabalho em suas explanações. Por todas as palavras... ditas e não ditas. Minha eterna gratidão e admiração!

Ao Prof. Alexandre Melo de Sousa, pelo tempo dedicado à leitura e à avaliação, e pela valiosa contribuição na banca de defesa.

À Profa. Rosemeire Platin, por ter aceitado o convite de atuar como suplente na banca de defesa.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro aos nossos estudos, por meio da manutenção da bolsa.

À minha amiga-irmã Idália, que, independentemente do que eu dizia nos momentos de fraqueza, pensando “Eu não vou conseguir”, foi prudente ao me incentivar tantas vezes e a me nortear com o seu valioso olhar, tecendo opiniões mais do que relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, pelo material e pelas ideias concedidas. A você, amiga, minha eterna gratidão!

Ao amigo Carlinhos, pela acolhida de sempre, pela presteza e pelas palavras de incentivo.

Aos amigos que formam o núcleo gestor do Liceu de Messejana, Oélio, Pascoal, Sara e Vânia, por acreditarem no meu trabalho docente e por colaborarem para a realização do curso e deste trabalho, compreendendo sua grande importância, incentivando-me a prosseguir.

Aos colegas, Eloneide, Paulo e Nilourdes, por possibilitarem a minha lotação no Ensino Fundamental, pela acolhida na escola e pela confiança em meu trabalho.

À minha amiga, Ellen, por sua presteza sempre presente, por acolher minhas inquietações metodológicas e por partilhar, por vezes, comigo as aflições e as alegrias de quem também desafia a arte de conciliar trabalho e estudo.

Ao amigo Paulo Renato, por sua gentileza sempre presente, por sua estimada e primorosa ajuda com o *Abstract*.

À amiga, Adriana Pereira, por compartilhar dos mesmos momentos vivenciados no PROFLETRAS, pelas palavras de incentivo e pelo material disponibilizado.

Aos meus amigos do Liceu de Messejana, em especial, aos do grupo de Linguagens e Códigos, a “elite” da escola; Maria da Luz, Lena, Ellen, Hermínio, Lia, Tavares, Paulo Renato. Obrigada pela torcida, pelas orações, por todos os momentos.

As minhas amigas de profissão do Colégio Christus, em especial, Cristina Alencar, Idália Parente, Yluska Aquino, Nilson Rodrigues, Helena, Gleiciane, Silvana, Ana Coelho, Santana, Idelzuith e Liliane. Obrigada pelas palavras aconchegantes, pelo incentivo e pelas orações.

Aos meus alunos, por me inspirarem a ser uma professora melhor a cada dia.

Aos meus colegas de trabalho e a todas as pessoas que passaram pela minha existência até o presente momento, e que, de alguma forma, contribuíram para que eu me “recategorizasse” e continue a me “recategorizar”, dia após dia, nos diversos contextos que a vida tem me proporcionado.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela
resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
trouxeste a chave? (Carlos Drummond de
Andrade)

RESUMO

Trabalhar com o processo de referenciação representa a possibilidade de voltar o olhar para os elementos linguísticos que colaboram para a tessitura do texto e para a construção do discurso. Fundamentado nesse pressuposto, este trabalho de dissertação apresenta atividades organizadas em uma sequência didática (SD) cujo propósito é desenvolver habilidades no uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referenciação anafórica em alunos do Ensino Fundamental II. Para o alcance desse propósito, têm-se como objetivos: a) propor atividades que tratam da referenciação, sobretudo da anafórica; b) refletir em que medida o conhecimento dos mecanismos de referenciação pelos alunos, sobretudo os relacionados ao processo anafórico, favorece o desenvolvimento da escrita; c) sugerir atividades voltadas para a produção de textos de forma a alcançar o uso eficiente de recursos de referenciação anafórica responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto. Como apoio teórico, fundamentalmente, para a referenciação, numa perspectiva sociocognitiva e interacional, recorre-se a Mondada e Dubois (2005), Cavalcante (2011) e Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014), e, para a sequência didática, a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Concebida para aplicação junto a alunos do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza, a SD proposta busca conscientizá-los a respeito dos mecanismos de manutenção e progressão temática, especificamente em um texto argumentativo, o artigo de opinião. Acredita-se que a SD propicie o uso mais consciente e produtivo dos mecanismos de referenciação anafórica e a percepção de que os referentes são estabelecidos entre os interlocutores, em uma perspectiva compartilhada, pois é na interação que os sentidos do texto se constroem e são reconstruídos.

Palavras-chave: Produção escrita. Referenciação. Mecanismos anafóricos. Sequência didática. Artigo de opinião.

ABSTRACT

Working with referential process represents the possibility of regarding the linguistic elements that contribute to the texts' organization and the speech construction. Based on that foundations, this dissertation presents activities organized in a pedagogical sequence (PS) in which its purpose is developing abilities by using productive and efficient anaphoric reference mechanisms in Middle school students. In order to achieve that, the objectives are: a) propose activities that are related to referencing, more specific anaphoric reference; b) reflect on to what extent the acquisition of anaphoric reference mechanisms by the students, especially related to the anaphoric reference, favor the writing development; c) suggest activities concerning text production in order to achieve efficient manners of anaphoric reference mechanisms responsible for maintenance and for progression of referencing in the text. As to theoretical support, fundamentally, to reference, in a sociocognitive interactional perspective, according to Mondada and Dubois (2005), Cavalcante (2011), Cavalcante, Brito and Custódio Filho (2014), and, as to pedagogical sequence, to Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conceived to apply to 9th grade students in public school in Fortaleza, the PS proposed aims at raising awareness about the maintenance mechanisms and theme progression, specifically in a argumentative text, the opinion article. It is believed that the PS give a more conscious and productive use of anaphoric reference mechanisms and the perception that the referents are established between the interlocutors in a shared perspective because it is in the interaction process that the ideas are constructed and reconstructed.

Keywords: Written production. Reference. Anaphoric mechanisms. Pedagogical sequence. Opinion article.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processos de composição de textos	32
Quadro 2 – Síntese das estratégias de progressão textual e temática	50
Quadro 3 – Resumo das atividades a serem aplicadas em sala de aula	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processos referenciais	43
Figura 2 – Esquema da sequência didática	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA ESCRITA COMO PROCESSO	23
2.1	O ensino da produção textual	23
2.2	Produção de texto e dificuldades de escrita no Ensino Fundamental II	25
2.3	A escrita como meio de interação	27
2.4	Processos e habilidades de escrita	30
3	A REFERENCIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DO ENSINO	35
3.1	A referenciação	35
3.2	Os processos referenciais	38
3.3	As anáforas	40
3.4	A continuidade e a progressão	47
4	OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO	53
4.1	Os gêneros textuais e a produção de textos	53
4.2	A função social dos gêneros textuais	55
4.3	O gênero artigo de opinião	57
5	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	60
5.1	A sequência didática e o ensino da produção de texto	60
5.2	Sequência didática: gerenciadora de produção	61
6	PROPOSTA DE ATIVIDADE	64
6.1	Os procedimentos das atividades	64
6.2	Etapas da aplicação das atividades propostas	66
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, é atribuído um grande valor à leitura e à produção escrita na formação dos cidadãos, em razão de atuarem como fatores que cooperam para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e pela possibilidade que ambas lhes oferecem de crescimento pessoal e crítico na sociedade letrada. Ler e escrever com eficiência consiste em requisitos básicos necessários para a nossa compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, pois são instrumentos que ampliam a nossa visão e o nosso entendimento sobre o mundo em que vivemos.

As atividades de leitura e escrita, portanto, são fundamentais nas demandas e exigências das práticas sociais. Nesse sentido, a sociedade delega à escola um importante papel na formação de leitores e produtores de textos competentes e autônomos. É função da escola oferecer condições e criar oportunidades para empregarem a leitura e escrita como forma de aquisição e construção de novos conhecimentos; como meios para a compreensão dos diversos textos que integram o universo discursivo; como ferramentas para expressarem o posicionamento crítico em relação a esses mesmos textos e também aos problemas de suas comunidades, bem como às suas propostas de ação para solucioná-los (ANTUNES, 2006; GERALDI 2005; SOARES, 2008).

A realidade tem nos mostrado que muitos alunos passam pela escola sem, contudo, se apropriarem plenamente da leitura e da escrita, fato que tem preocupado a sociedade e vem merecendo especial atenção por parte de todos os agentes que estão diretamente engajados nos debates, principalmente, sobre a formação de leitores no Brasil. Os estudantes, sobretudo do Ensino Fundamental, têm apresentado, conforme podemos constatar nos resultados de avaliações diagnósticas feitas pelo governo em todas as regiões brasileiras, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil¹, um desempenho aquém do almejado e, em sala de aula, demonstram, a cada dia, menos interesse pela leitura e pela escrita na sala de aula.

As discussões sobre o problema no âmbito escolar no que se refere à leitura e à escrita apontam para a necessidade do envolvimento de todos os professores com a aprendizagem e avaliação da leitura e da escrita dos alunos. Isso ocorre porque essas atividades estão presentes em todas as disciplinas curriculares e são fundamentais para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos por essas diferentes áreas do

¹ Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 24 out. 2015.

conhecimento, ou seja, a leitura e a escrita são necessárias para o entendimento, a compreensão, a assimilação, a análise e a discussão dos conteúdos ensinados e para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas dos alunos em todas elas.

Nesse sentido, a participação de todo professor é essencial para que o aluno aprimore suas habilidades e estratégias de leitura e de escrita, além de proporcionar ao aluno a ampliação da sua visão e da sua compreensão de mundo, ou seja, possibilitar e desenvolver o seu letramento.

O conceito de letramento não diz respeito apenas às habilidades de ler e escrever, mas também aos usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Referem-se, pois, aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, os modos como a utilizamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas. Uma das definições mais bem aceitas no Brasil é aquela apresentada por Soares (2008), que define letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura.

A autora defende que o termo designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. Assim, o letramento é realizado em sociedade; implica interagir socialmente, utilizando a leitura e a escrita em diferentes contextos. Também compreende a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e o letramento como o exercício de competências de uso dessa tecnologia em práticas sociais. Em seus estudos que envolvem alfabetização e letramento, a autora ressalta o fato de que, em geral, a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento dessas competências nas práticas sociais são diretamente relacionados à escola.

Em virtude da importância dessas competências, não é desejado que o aluno conclua o Ensino Fundamental apenas alfabetizado, mas também letrado, em diversos níveis, dominando as habilidades de leitura e escrita, conhecendo os gêneros textuais e sabendo produzi-los, especialmente aqueles que fazem parte de sua realidade e são mais significativos para a sua formação, inclusive fora da escola.

A situação demonstrada pelas avaliações nacionais nos mostra a necessidade de um trabalho de língua portuguesa, na perspectiva da Linguística Textual, que se preocupe com um estudo voltado para uma variada produção e a contextualização na vida cotidiana. Isso nos leva a crer que um estudo pautado no “texto constituído na perspectiva da enunciação” pode reescrever essa trajetória da aprendizagem da língua materna no contexto escolar, pois um trabalho de escrita nessa direção exige dos escritores que “se preocupem em articular

conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Tem-se observado, já há algum tempo, que a prática da produção textual não trata de uma atividade satisfatória, nem prazerosa para a maioria dos estudantes. A inclusão da redação como disciplina nas escolas parece ter servido para revelar em que situação se encontra a produção textual. Além disso, serviu para levantar questões acerca das redações escolares, o que permite uma reflexão de toda a organização do ensino de língua materna.

As novas teorias que sustentam o ensino da escrita, a partir dos anos 1980, possibilitaram novas perspectivas teóricas as quais ampliaram os estudos sobre diversos fenômenos ligados à leitura e à escrita que permitiram ao professor condições para o enfrentamento dos problemas que permeiam a escola quanto ao ensino e à aprendizagem da escrita.

Entendemos que a escrita não se restringe às normas da língua nem ao pensamento e às intenções do escritor, mas corresponde, principalmente, a uma prática com foco na interação escritor-leitor. Nessa perspectiva, o autor assume papel relevante, considerando a sua inserção no sentido de ampliar a discussão, dimensionando a sua fala, introduzindo outras falas, outras vozes, ao tempo em que o leitor consegue extrair das entrelinhas conjuntos de ideias nem sempre imaginadas por aquele de quem partiu o texto, isto é, o seu autor.

Dessa feita, abre-se espaço para os diversos tipos de implícitos, permitindo tanto ao autor quanto ao leitor a possibilidade para outros olhares, outras interpretações. Os sujeitos, nesse caso, têm condições para expor seus pensamentos, interagindo cognitivamente enquanto seres sociais, inserindo-se e tornando-se parte integrante do texto. O leitor passa de mero coadjuvante passivo para o mundo da interação com a escrita. O texto, nesse caso, ao ser escrito e lido, não se enquadra mais na noção de pertencimento de quem o escreveu. Pertence a todos os leitores/autores que reconstruirão os pensamentos e as reflexões por meio das inferências, dos cortes e dos acréscimos. Podemos afirmar, então, que, nesta concepção, notadamente, evidencia-se aquilo que é extremamente fundamental para toda e qualquer produção textual: as variadas possibilidades de mobilidade e de expansão.

Diante dessa realidade, assumimos, em nosso trabalho, o ponto de vista de que, de fato, durante o processo de produção de textos, o escritor vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, às práticas intencionais. Esses conhecimentos advêm das diversas atividades que estão presentes em nosso cotidiano no decorrer de nossa vida, e isso nos faz perceber a relação inerente entre

linguagem, mundo e práticas sociais, uma vez que esses conhecimentos são alterados dependendo da atualização de nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2009).

Dada a pertinência dessas reflexões quanto à escrita, percebemos que a escola, ao se inteirar desses fatores que colaboram para a produção de textos, terá os instrumentos necessários para orientar os alunos e para avaliar seus textos. Nesse sentido, para compreender um texto ou avaliá-lo, é importante considerar que todo o seu processamento está relacionado não somente às suas características internas de superfície, mas também aos diversos conhecimentos do produtor-aprendiz e ao contexto discursivo, pois são esses conhecimentos que definem as estratégias a serem utilizadas na produção de um texto.

Assim, nesse processo de ensino da escrita, a referenciação, em uma perspectiva linguística interacionista e discursiva, conforme lembram Mondada e Dubois (2003) constitui uma questão importante, uma vez que deve ser vista como um processo de múltiplas possibilidades de escolhas lexicais que o escritor-aprendiz pode fazer para construir seu projeto de dizer.

Nesse contexto de lida com a escrita na escola, surgiu o propósito de trabalhar com a referenciação anafórica devido a uma inquietação como professora de produção textual. Durante a prática docente, na maioria das vezes, vemos ser atribuído muito valor aos aspectos estruturais dos exemplares de gêneros ensinados na escola. Além disso, é dada muita importância às questões ortográficas e gramaticais, e os aspectos da textualidade, como a referenciação e a progressão temática, não têm o devido espaço nas aulas de produção textual. Isso se verifica na pouca ou na exígua expressão que esse conteúdo tem em material didático, para que possa ser trabalhado com os alunos.

Em meio a esse panorama de muitas escolas, vimos a necessidade de investir em atividades em sala de aula as quais possam promover uma visão crítica e reflexiva dos alunos sobre a língua materna. Por isso, neste trabalho, propomos atividades organizadas em uma sequência didática que objetivam desenvolver no aluno a habilidade para o uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referenciação anafórica, responsáveis pela manutenção e pela progressão da referência no texto. Na atividade de produção do texto, percebemos que os referentes são estabelecidos entre os interlocutores, em uma perspectiva compartilhada, pois é na interação que os sentidos do texto são construídos de acordo com os conhecimentos prévios dos participantes.

Trabalhar com o processo de referenciação representa a possibilidade de o aluno voltar seu olhar para os elementos linguísticos que colaboram para a tessitura do texto e para a construção do discurso, e, ainda, compreender que um texto vai muito além do que está

escrito. Dessa forma, vemos a possibilidade de o aluno se conscientizar a respeito dos mecanismos utilizados no momento da escrita com o propósito de compreendê-los e aplicá-los. Com isso, conseguirá desenvolver melhor sua competência comunicativa, importante para a sua formação e atuação cidadã.

A abordagem em sala de aula sobre a questão da referência ainda deixa muito a desejar, no que diz respeito a sua relação com a produção de sentido, o que limita um trabalho voltado para a reflexão e o pensamento crítico. O meio acadêmico reconhece a importância do trabalho com a referência para o ensino da Língua Portuguesa, apresentando, inclusive, uma base teórica bem fundamentada, revelando a preocupação atual da Linguística Textual em conciliar a teoria à prática e priorizar o estudo do processamento do texto em seu uso efetivo. Diante disso, há a necessidade de buscarmos alternativas para conciliar os estudos teóricos sobre referência com as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, configurando um contexto de ensino e aprendizagem da produção de texto mais condizente com as concepções de texto como atividade sociocognitivo-interacional.

Nesse sentido, refutamos, com Mondada e Dubois (2005), o conceito de que, para cada coisa, existe uma palavra correspondente num *mundo etiquetado* e assumimos, fundamentados nas mesmas autoras, a posição segundo a qual o mundo é construído e representado pelos sujeitos do ato enunciativo. O processo de referência, igualmente, constrói-se no discurso de maneira progressiva até a identificação de algo: é nessa ação que dois indivíduos, ao interagirem linguisticamente, chegam a saber do que estão falando e como estão formando seus referentes.

Koch (2004, p. 61), por sua vez, concebe a referência como uma “atividade discursiva, situando o sujeito, no ensejo da interação verbal, na ação sobre o material linguístico que tem à sua disposição, viabilizando alternativas salientes para simular estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. Os referentes textuais, portanto, não são objetos do mundo, mas objetos de discurso, que não se confundem com a realidade extralinguística, e sim a reconstruem no próprio processo de interação. Isso acontece não somente pela forma como denominamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos nele. A referência realiza-se no discurso, no momento em que o sujeito dá sentido ao mundo, construindo discursivamente os referentes (ou objetos) a que faz referência.

A construção e a reconstrução dos sentidos no texto, por meio dos referentes anafóricos, envolvem interação e intenção. As operações básicas para a construção dos

referentes textuais na memória discursiva em processos de retomada permitem a construção de um modelo textual ou estratégias de referenciação textual.

Como estratégia de progressão textual, a retomada anafórica é uma das mais utilizadas, pois permitem a continuidade do texto a partir da retomada. Em se tratando dos processos de referenciação, reconhecemos a existência de trabalhos nesse âmbito que nos apresentam contribuições teóricas relevantes do ponto de vista de uma abordagem textual-discursiva, como Mondada e Dubois (2005), Marcuschi (2008), Koch (2002), Cavalcante (2011). Além desses autores, destacamos Ciulla (2008), que, em sua tese, investigou os processos de referência e suas funções discursivas. O objetivo de sua pesquisa foi estabelecer critérios que permitissem uma visão ampliada dos processos referenciais que não apenas revelasse funções, mas também levasse em conta a mutabilidade característica do processo de construção referencial e, portanto, suportasse constantes acréscimos e ajustes, conforme a observação das diversas situações de uso.

Entretanto, quando se trata da possibilidade de aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação ao ensino da língua materna, percebemos a exígua quantidade de trabalhos nessa perspectiva, dentre os quais destacamos o de Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014).

Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014), além de prestarem uma grandiosa contribuição teórica sobre a referenciação, relacionada aos conceitos de texto e coerência, apresentam, a cada seção dos tópicos abordados no trabalho, sugestões e exemplos de como essa teoria pode ser colocada em prática, por meio de atividades de leitura, de produção escrita e de produção oral, o que evidencia o ponto central da obra, que é promover “a reflexão sobre como o conhecimento dos processos de referenciação pode subsidiar a formação de professores e o ensino da língua portuguesa” (CAVALCANTE; BRITO; CUSTÓDIO FILHO, 2014, p. 9).

Há, ainda, alguns trabalhos acadêmicos que tratam da referenciação em textos escolares, os quais abordam a coesão textual na tessitura do texto, cuja referenciação é tomada como um processo discursivo, dentre os quais podemos citar Custódio Filho (2006) e Viana Filho (2006).

Em Custódio Filho (2006), verificamos um trabalho acerca das expressões referenciais em textos escolares. O autor investiga o papel dos fatores contextuais nas escolhas das expressões referenciais presentes na superfície textual. O objetivo de suas análises é esclarecer as motivações, pertinentes para o produtor de textos, que concorrem para a seleção de expressões que representem os referentes textuais pretendidos.

Já em Viana Filho (2006), observamos a análise do gênero textual dissertação: um caso de referência anafórica em textos de alunos, tendo como linhas de investigação a teoria dos gêneros textuais e a referência anafórica. Para o autor, o aluno, ao construir seu texto dissertativo, utiliza recursos de natureza referencial, de natureza anafórica, para constituir o gênero.

Reconhecemos também os trabalhos que investigam o olhar do aprendiz, na perspectiva da recepção dessa abordagem de referência, demonstrando como ele constrói e reconstrói seus objetos de discursos, instigado por uma prática colaborativa entre professor e aluno em um processo dialógico da linguagem. Dentre esses trabalhos, referimos os de Monteiro (2014) e Silvério (2015). Em Monteiro (2014), a autora analisa o desempenho de estudantes de uma escola pública estadual no processo de interpretação de questões de atividades em sequências didáticas de língua materna, elaboradas a partir de uma perspectiva sociocognitiva da referência, que compõem o material didático da Revista Siaralendo, adotado pelas escolas públicas estaduais do Ceará e direcionado aos alunos do 9º ano. Já em Silvério (2015), observamos uma pesquisa que reside na busca de possibilitar o uso mais efetivo das estratégias textuais de referência por meio da interação entre aluno-professor e professor-leitor.

Como percebemos, esse processo pode ser ensinado aos alunos como um trajeto de leitura. Essa forma de conceber o processo de referência requer uma mudança na prática do ensino gramatical, mecânico e teórico, que ainda permeia os contextos escolares e, por consequência, uma mudança propiciadora de uma reflexão linguística efetiva, que possibilite ao aluno a compreensão dos fatos linguísticos encontrados no texto.

Embora reconheçamos as contribuições dessas pesquisas, ainda percebemos espaço para nosso trabalho, uma vez que buscaremos, com base nos estudos da Linguística Textual, propor atividades organizadas em uma sequência didática a serem aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental II, na perspectiva sociocognitiva interacional da referência. Em nosso trabalho, partimos da perspectiva de que uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em nossas atividades, essa sequência abordará o gênero artigo de opinião, tendo em vista o reconhecimento dos processos de referência, em especial os anafóricos, e a progressão temática. Nossa escolha pelo artigo de opinião se deve ao fato de este apresentar como sequência predominante a argumentativa, a qual possui maior relevância no contexto social, além de ser a mais cobrada em avaliações diagnósticas e processos seletivos.

Ao sugerir uma sequência didática, pretendemos demonstrar a necessidade de aplicar ao ensino os conceitos de referenciação, por meio de abordagem da escrita como processo interativo, com o objetivo de desenvolver competências para a utilização das anáforas tendo em vista a manutenção e a progressão temática.

Além disso, intentamos contribuir para o desenvolvimento de aulas que possibilitem ao professor trabalhar com seus alunos a utilização da referenciação anafórica, com o fito de possibilitar que a discussão a respeito da produção textual na escola seja mais produtiva na formação de produtores de texto competentes, a fim de que o professor mantenha um olhar mais atento ao texto do aluno, investigando-o não só a partir de recursos léxico-gramaticais, mas também a partir de aspectos sociocognitivos de natureza anafórica, os quais rendem relevantes reflexões que podem auxiliar no ensino da leitura e da produção textual.

Cientes da importância de um trabalho voltado para propor uma sequência didática, ao longo deste trabalho, estruturamos nossa reflexão a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) possibilitar, por meio de sequências didáticas, que mecanismos de referenciação, sobretudo os relacionados ao processo anafórico, favoreçam o desenvolvimento da escrita pelo aluno; e
- b) sugerir atividades voltadas para a produção de textos de forma a alcançar o uso eficiente de recursos de referenciação anafórica responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto, por meio de uma sequência didática, para alunos do 9º ano.

Além disso, dentre os objetivos indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para as séries finais do Ensino Fundamental II, destacam-se dois: o primeiro refere-se à habilidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; o segundo, à capacidade de questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando, para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998). Para os professores, é fundamental fazer análise e avaliação dos textos argumentativos dos jovens, uma vez que desejam formar cidadãos críticos e conscientes.

Com o propósito de atingir esses objetivos, estabelecemos os seguintes procedimentos de base teórico-analítica:

- a) pesquisa bibliográfica referente aos estudos de Linguística Textual, especificamente no que concerne à referenciação no ensino;

- b) seleção do gênero artigo de opinião e de temáticas para a confecção das atividades; e
- c) elaboração e apresentação de propostas de atividades organizadas em uma sequência didática.

Para o nosso apoio teórico utilizamos Marcuschi (2008), Ciulla (2008), Koch (2002), Cavalcante (2011), Mondada e Dubois (2005), Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014), Custódio Filho (2006), Charolles (1988), Costa Val (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros.

Quanto à estruturação organizacional, este trabalho apresenta, depois desta introdução que compõe o primeiro capítulo, cinco outros, seguidos das considerações finais e das referências.

No segundo capítulo, fazemos uma reflexão sobre ensino da produção textual na perspectiva da escrita como processo, abordando algumas dificuldades de escrita manifestadas pelos alunos, bem como os desafios enfrentados pelos professores nas aulas de produção textual. Além disso, tratamos de conceitos e estratégias que visam ao desenvolvimento da escrita como um processo, pois entendemos que é justamente a partir da produção de texto que o aluno pode aprimorar sua capacidade na escrita e tornar-se apto a concatenar suas ideias, transformando-as em conteúdo que satisfaça verdadeiramente o seu projeto de dizer.

No terceiro capítulo, apontaremos algumas reflexões sobre a referenciação numa perspectiva sociocognitiva do ensino, versamos sobre os processos referenciais, sobre as anáforas, foco maior deste trabalho e, por fim, abordamos a continuidade e a progressão, traços textuais relacionados ao processo de retomada de elementos no decorrer do discurso.

No quarto capítulo, tratamos da relação entre gêneros textuais e a produção de textos, uma vez que o trabalho priorizará o emprego os mecanismos de referenciação anafórica no gênero artigo de opinião. Trabalhamos o conceito e a produção do gênero como uma ação social.

No quinto capítulo, expomos as reflexões sobre a sequência didática (SD), as quais são conceituadas como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Adotamos a hipótese de que a SD propicie o uso mais consciente e produtivo dos mecanismos de referenciação anafórica e a percepção de que os

referentes são estabelecidos entre os interlocutores, em uma perspectiva compartilhada, pois é na interação que os sentidos do texto são constroem e são reconstruídos.

No sexto capítulo, apresentamos a nossa proposta de atividades, cujo propósito é desenvolver habilidades no uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referência anafórica por alunos do Ensino Fundamental II. Essas atividades, organizadas em uma SD, buscam conscientizar os alunos a respeito dos mecanismos de manutenção e progressão temática, especificamente em um texto argumentativo, o artigo de opinião.

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA ESCRITA COMO PROCESSO

Este capítulo apresenta um panorama sobre o ensino da produção de texto no Ensino Fundamental II, bem como as principais dificuldades de escrita enfrentadas por alunos e os desafios encarados por professores durante as aulas de produção textual. Além disso, aborda importantes conceitos relacionados à produção de textos, a partir da concepção da escrita como um processo interativo.

2.1 O ensino da produção textual

Como o foco deste trabalho é propor atividades organizadas em uma sequência didática a serem aplicadas a alunos do Ensino Fundamental II, na perspectiva sociocognitiva e interacional da referenciação, tomaremos, como parte da discussão, o diálogo com alguns autores que, a seu modo, contribuem para nosso embasamento.

Diante das demandas sociais, a escrita está presente em quase todas as atividades humanas, e o domínio da produção de textos de diferentes gêneros é visto como possibilidade para a participação cidadã em esferas formais e informais. A prática de produção textual é indispensável para o ensino e a aprendizagem da língua materna, uma vez que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135).

É justamente a partir do texto que o aluno pode aprimorar sua capacidade de escrita e tornar-se apto a concatenar suas ideias, transformando-as em conteúdo que satisfaça verdadeiramente o seu projeto de dizer. Justificamos, assim, a necessidade de ensinar os alunos a produzirem textos, já que um dos objetivos da escola é a formação do cidadão capaz de usar a escrita de forma efetiva, tendo condição de usar e assumir a palavra para participar ativamente das diferentes esferas de comunicação existentes na sociedade.

As práticas pedagógicas do ensino da produção de texto na escola vêm considerando os PCN e avançando no sentido de desenvolver nos alunos a competência discursiva e a capacidade de interpretar e produzir textos nas mais variadas situações. Entretanto, a prática de produção escrita na escola nem sempre se aproxima dos comportamentos sociais, já que, muitas vezes, não leva o aluno a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. O fato de o texto ser um elemento essencial à aprendizagem da escrita nos remete a observar as várias maneiras de concebê-lo,

ou melhor, a constatar os diferentes modos e possibilidades de escrita dos textos e assim poder compreender as dificuldades da escola em trabalhar efetivamente a prática de produção textual.

As interações no processo de ensino e aprendizagem e a ênfase maior no papel da linguagem a fim de proporcionarem não só o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também o desenvolvimento cultural/social e, em maior medida, discursivo. Nesse sentido, conceber o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha força; é descobrir o que acontece durante o ato da produção e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final.

Geraldi (1993, p. 135) propõe duas concepções principais que se distinguem na produção escrita: uma se caracteriza em escrever “para a escola”. Para essa concepção, o aluno escreve para o professor atribuir-lhe uma nota, e, desse modo, se expressa de forma um tanto artificial e mecânica, sem demonstrar o seu ponto de vista. Já a outra concepção, a de escrever “na escola”, determina que o aluno demonstre suas ideias mais abertamente, colocando-se no texto, expondo seu modo de ver e conceber a vida e o contexto que o cerca.

Essa segunda concepção devia ser mais predominante no contexto escolar, por se encaixar no perfil das demandas sociais da atualidade. A escrita está no meio dos mais variados ambientes sociais, além dos muros da escola, dos trabalhos formais, nas ruas, placas, letreiros, sites, redes sociais; está, cada dia mais, sendo usada para a comunicação e para o andamento da vida cotidiana.

A linguagem escrita assim como a oralidade desempenham um grande potencial: possibilitam a participação na vida social e o acesso aos bens culturais, favorece o desenvolvimento cognitivo e confere poder. Em uma sociedade letrada, a linguagem permeia todos os nossos atos. Aprender a ler e a escrever implica ter acesso à escrita, para fins de participação cultural ou de transformação social e saber usá-la para diferentes finalidades.

Um dos maiores desafios no ensino da linguagem escrita é fazer os alunos compreenderem os propósitos dos textos que se propõem a produzir e empregar as convenções de escrita para favorecer o entendimento da mensagem. Para isso, é preciso criar situações comunicativas verdadeiras, usando textos interessantes e variados, estimulando a leitura de diferentes materiais impressos ou não e propondo leitores reais para seus textos.

Os alunos precisam de tempo para lidar exaustivamente com a linguagem escrita até entenderem como ela funciona e de que maneira expressa significados. Nesse contexto, o professor deve intermediar este trabalho, explicitando seus conhecimentos de uso e de motivação da escrita, escrevendo junto, mostrando as diferenças entre a fala e a escrita. Nas

aulas de produção textual, o professor tem importante papel no desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno. Cabe-lhe selecionar textos, criar situações interessantes em sala de aula e, acima de tudo, demonstrar como se lê e como se escreve.

Espera-se de um leitor a competência de executar uma gama de tarefas, exige-se também que este seja capaz de produzir bons textos. Sabe-se que o acesso à leitura e à escrita constitui um importante meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual pode ser definido como uma capacidade de compreender o mundo a sua volta. No cotidiano escolar, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à produção de textos tanto na realização das atividades de produção de textos como trabalhar para ampliar as o emprego das convenções de escrita.

2.2 Produção de texto e dificuldades de escrita no Ensino Fundamental II

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o objetivo da prática de produção de textos é o de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 51). Entende-se por escritor competente aquele que planeja o seu discurso em função do seu objetivo e do objetivo do leitor a quem o texto se destina, consegue revisar e reescrever o seu próprio texto, até olhá-lo e considerá-lo satisfatório e, ainda, recorrer a outros textos quando sente necessidade para a produção do seu. Um texto é considerado coerente quando se consegue dar sentido a ele. Com relação à coesão, esta tem a ver com a unidade formal do texto, ela é construída através dos mecanismos gramaticais e lexicais.

No contexto escolar, observa-se que os alunos apresentam muita dificuldade em produzir textos escritos e cada vez que são convidados a escrever sentem-se desconfortáveis a organizar suas ideias e dar início a suas produções de texto que atinjam as intenções comunicativa a que se propõe. Na maioria das vezes, os alunos não são direcionados a produzir numa situação real de uso da linguagem e assim não sabem o que escrever, para quem escrever e como escrever, ou seja, qual o gênero que melhor imprime essas ideias. Essa situação confirma, como nos assegura Marcuschi (2008, p. 52) que “um dos problemas do ensino da língua é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo”.

Diante das dificuldades para se produzir um texto, muitos alunos sentem-se desmotivados a escrever, pois não conseguem organizar e expressar as ideias de forma clara, precisa e coerente. Sem dúvida, boa parte dessa dificuldade está relacionada a não utilização

das estratégias necessárias para elaborar um texto, bem como com a falta de conhecimento sobre superestrutura textual e fatores de textualidade como coesão e coerência. A ênfase na reprodução dos conteúdos gramaticais não tem resolvido o problema, pois, ao final de mais um ano, pouco progresso é observado.

Na verdade, parece que a dificuldade não é só dos alunos, mas também dos professores, que, em sua maioria, não se sentem preparados suficientemente para ensinar ou desenvolver as atividades propostas de maneira eficaz. Ainda existem alguns professores que acreditam que trabalhar com produção de texto significa determinar, toda semana, um tema para que os alunos desenvolvam e que o aluno que tem domínio das regras gramaticais consegue redigir um texto em que as ideias estejam bem articuladas.

Nesse sentido, refletir sobre a prática em sala de aula é uma atividade essencial para diagnosticarmos quais as lacunas que persistem como empecilhos ao desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos. No caso das escolas públicas, como professores, temos uma grande responsabilidade no processo de letramento dos alunos, visto que a realidade sócio-histórica de muitas comunidades escolares não oferece outras oportunidades de acesso à cultura letrada, principalmente na modalidade escrita, que não seja por meio da escolarização.

Dessa forma, considerando o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do estudo do texto, dos gêneros, a leitura e a produção de texto devem permear em todos os níveis do Ensino Fundamental. É preciso que os alunos compreendam, com mais afinco, o processo de produção de texto, o estudo dos gêneros e faça relação desses gêneros com os textos que ele produz socialmente. Entretanto, a realidade nas escolas, na maioria das vezes, é bem diferente.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 52), “introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas”. Assim, percebemos que a produção de texto devia receber um melhor direcionamento para se constituir uma prática eficiente capaz de gerar produtores de textos proficientes na escola.

É válido salientar, ainda, que, na escola, o professor de língua portuguesa carrega sozinho a responsabilidade de formar alunos conhecedores da língua em todos os seus aspectos, lendo, interpretando e produzindo bons textos, porque, nem sempre, há uma proposta na/da escola conhecida e praticada por todos os professores que envolva essas práticas, reproduzindo-se o pensamento equivocado de que a responsabilidade de formar sujeitos competentes quanto ao uso da linguagem é somente de quem trabalha com a

disciplina de Língua Portuguesa. Por essa razão, a leitura e a produção de texto nem sempre são prioridades, pois demandam tempo e estratégias para levar o aluno a construir o sentido daquilo que lê e, conseqüentemente, tornar-se capaz de produzir bons textos.

Pensando no fator tempo e nas demais atividades que a sala de aula requer, muitas vezes, os professores deixam de trabalhar as sequências didáticas para a produção textual, recorrendo ao que já está posto. Assim, reproduzem a prática do uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e, às vezes, para interpretações elementares que não alcançam toda a dimensão do texto.

Por dar continuidade a uma leitura mecanicista, com atividades repetitivas tendo, muitas vezes, como recurso principal somente o livro didático, a produção de texto passa a ser vista como mais uma atividade escolar a cumprir; por sua vez, os alunos têm dificuldades de interpretar, de produzir textos e, por conseguinte, de ampliar as suas competências linguísticas e discursivas.

Portanto, propomos que, para ensinar a elaborar textos na escola, é necessário propiciar muitos e variados momentos de escrita, proporcionando momentos de produção de textos tanto individuais quanto coletivos, em grupos. Além disso, sugerimos que os alunos, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem por completo os princípios do nosso sistema de escrita. Essas recomendações advêm da constatação de que, em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados.

Nesse sentido, produzir um texto supõe várias etapas interdependentes e intercomplementares que vão desde o planejamento do que se vai escrever até a revisão do texto. O produtor de textos guiado pelo princípio interacional da linguagem como prática social situada, reflete sobre a própria escrita, contemplando os objetivos do texto, o leitor, o registro linguístico, o gênero textual, entre outros aspectos. A escrita com foco na interação é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação dos conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. É sobre a escrita como um processo interativo que trataremos na próxima sessão.

2.3 A escrita como um meio de interação

Desde a segunda metade do século XIX, a preocupação com o ensino da língua materna no seio escolar tornou-se bastante evidente. O parco desempenho escolar dos alunos

no que concerne à aprendizagem da língua materna é evidenciado pelas constantes pesquisas que projetam os resultados obtidos por esses alunos em avaliações nacionais, como o SAEB e a Prova Brasil, no caso específico do Ensino Fundamental.

A situação demonstrada por essas avaliações nacionais nos mostra a necessidade de um trabalho de língua portuguesa, pautado na Linguística de Texto, voltado para uma variada produção de textos que se apresentam nas diversas situações de comunicação. Isso nos leva a crer que um estudo baseado no “texto constituído na perspectiva da enunciação” (MARCUSCHI, 2008, p. 77) pode reescrever a trajetória da aprendizagem da língua materna no contexto escolar, pois um trabalho de escrita nessa direção exige dos escritores que “se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

É a partir das particularidades da situação discursiva que envolve os interlocutores que o texto ganha as suas especificidades. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 77, grifo do autor) reforça:

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. *Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente.* A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Essas considerações a respeito do ato de escrever nos levam a refletir sobre o ensino da escrita na escola, que deve estar centrado nas práticas sociocognitivistas, de modo a colaborar para que o aluno produza com sentido para o outro, explicitando suas ideias e capacidades para um leitor de forma significativa e interativa. Nesse sentido, o traço essencial do texto é a interação, e nela o intercâmbio de significados é um processo contínuo em torno da atividade comunicativa.

Na sala de aula, o trabalho com o texto é norteador não só para o ensino de Língua Portuguesa, como também para as demais disciplinas. Todos os textos produzidos pelos alunos apontam, evidenciam o conhecimento de mundo que estes têm. Ao olhar a escrita como um processo que auxilia na aquisição e no domínio da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem dos alunos, não se pode aceitar que na prática pedagógica ocorra uma ruptura entre o conhecimento de mundo que eles têm e os objetivos com os quais a escola se propõe a trabalhar o ensino da língua.

No processo de desenvolvimento da escrita, o professor procura motivar, provocar no aluno a vontade de ler e de escrever, busca convencê-lo da importância daquilo que ele tem

a dizer, de conscientizá-lo do valor de seu discurso, do valor de suas ideias e mostrar que ler e escrever, quando se experimenta a necessidade de se comunicar com alguém, de se expressar, é um ato prazeroso.

A relação entre o professor de Língua Portuguesa, sobretudo o que trabalha a leitura e a produção de texto, e o aluno deve pressupor uma situação de comunicação recíproca, em que o aluno desempenhe efetivamente a função de sujeito, tanto de um sujeito destinatário, quanto de um sujeito destinador. É importante que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, o que implica que o indivíduo aja ou reflita sobre a informação.

O que se percebe na maioria dos modelos de práticas metodológicas, hoje nas aulas de produção de textos, é que tais práticas, muitas vezes, não se estruturam para atender às necessidades do aluno como um ser social; o professor sente-se limitado às abordagens do livro didático. O início das aulas de produção de textos se dá, normalmente, com textos de autores renomados propostos por um livro didático que obriga o aluno a se expressar sob rígidas condições de produção: gênero textual, número de linhas, tema.

Escrever bem, para Serafini (2004), "é uma atividade que consiste em encontrar e ordenar idéias para depois organizá-las num texto de maneira adequada" Escrever significa compor um texto, prestando atenção na forma e no conteúdo; compor um texto requer que se coordene de modo rigoroso as ideias e que elas sejam expressas de forma clara.

Sobre a escrita, Marcuschi (2008, p. 243) nos revela que

escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntárias, mas regadas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura.

Koch e Elias (2009), por sua vez, ao discutirem a escrita com foco na interação, ressaltam que o ato de escrever exige do produtor a ativação do conhecimento e a mobilização de diversas estratégias. Para essas autoras,

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Assumimos em nosso trabalho esse mesmo ponto de vista sobre a escrita, pois, de fato, durante o processo de produção de textos, o escritor vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos advêm das diversas atividades que estão presentes em

nosso cotidiano no decorrer de nossa vida, e isso nos faz perceber a relação inerente entre linguagem, mundo e práticas sociais, uma vez que esses conhecimentos são alterados dependendo da atualização de nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2009).

Devemos ainda lembrar que o ato de produzir um texto não ocorre no isolamento do seu escritor. Para Koch e Elias (2009, p. 36), “o como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, [...], tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação”. A partir do momento inicial do processo de escrita já se pressupõe presente no texto o seu leitor. É a partir das particularidades da situação discursiva que envolvem os interlocutores que o texto ganha as suas especificidades.

Dada a pertinência dessas reflexões quanto à escrita, percebemos que a escola, ao se inteirar desses fatores que colaboram para a produção de textos, terá os instrumentos necessários para orientar os alunos e para avaliar seus textos. Nesse sentido, para compreender um texto ou avaliá-lo, é importante considerar que todo o seu processamento está relacionado não somente às suas características internas ou superficiais, mas também aos diversos conhecimentos do produtor-aprendiz, pois são esses conhecimentos que definem as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

2.4 Processos e habilidades de escrita

Redigir um texto consistia em uma atividade árdua em que o aluno deveria se postar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto sobre o qual, muitas vezes, não tinha praticamente nada a dizer, por ser uma escolha do professor e não sua. Além disso, não tinha a oportunidade de se informar acerca do tema antes de se pronunciar a respeito dele.

É papel da escola promover a formação de cidadãos atuantes em uma sociedade globalizada, e fomentar a constituição de leitores e produtores críticos das várias espécies de gêneros de textos. No entanto, observa-se que nem todas as espécies de gênero de texto são ensinadas e quando se testa o potencial escrito dos alunos, nota-se que o desempenho deles não é dos mais satisfatórios.

Nesse sentido, é importante saber sobre os processos psicológicos ou operações mentais acionadas durante a produção de um texto. O ato de redigir implica realizar operações mentais de natureza conflitante, satisfazendo a um grande número de exigências simultaneamente. Na prática, não há uma sequência linear de procedimentos. Durante a

redação de um texto, eles podem ser desencadeados ao mesmo tempo como podem ocorrer diversas vezes.

Serafini (1994) afirma que a tarefa de redigir é vista como uma série de fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e revisão. Nessa abordagem, o professor deve cuidar para que o processo de escrita não seja percebido pelos alunos como uma atividade fragmentada. A redação requer método múltiplo, já que envolve diferentes tipos de capacidades e habilidades. Se, no processo da produção de texto, o professor julgar necessário reforçar determinados padrões de texto, poderá recorrer à abordagem imitativa, ou seja, o professor deverá expor textos para servirem de modelo ao aluno, como também usar estratégias de liberação da linguagem na fase de geração de ideias ou reforçar os recursos de interação verbal.

A produção de um texto envolve distintos processos, subprocessos ou habilidades, que podem ser isolados para fins de ensino e aprendizagem, embora não costumem ser ensinados de forma explícita. Esta visão de escrita, conhecida como abordagem processual ou componencial, vem enfatizar os aspectos cognitivos envolvidos no ato de redigir.

No processo de composição de textos, existem quatro aspectos a serem considerados, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Processos de composição de textos

PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO	
Planejamento	Os que redigem bem planejam mais, gastam mais tempo pensando ou tomando notas antes de escreverem e realizam mais atividade de pré-escrita fora da escola.
Revisão	A releitura do que está sendo escrito é um meio de manter o senso de totalidade da composição e de ir adequando o texto prévio ao que está sendo produzido, identificando o que precisa ser reformulado. No ato da releitura, o redator tem a possibilidade de não perder a visão de conjunto do texto que se está escrevendo. Além de sustentar os relacionamentos entre as ideias, mantendo o tópico, vai modulando o texto em relação aos seus propósitos comunicativos e expressivos.
Editoração.	A revisão eficaz focaliza mais o conteúdo, em uma visão macroestrutural do texto, voltando-se para o significado do que os alunos estão escrevendo. O produtor do texto usa a revisão mais para inventar, acrescentar mudanças de conteúdo e para organizar longos trechos da composição. A revisão auxilia a criar significados.
Consciência da audiência	Esse processo prioriza o efeito que o texto pretende causar no leitor, no conhecimento prévio que este precisa entender o texto e em quais são os interesses deste leitor. A prosa centrada no leitor representa o momento final da produção de texto, aquele em que o redator, já tendo descoberto o que pretende dizer, já pode apresentar suas ideias em uma ordem e organização mais claras e objetivas para o leitor.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vieira (2005)

Vieira (2005), ao tratar dos processos e das habilidades de escrita, propõe uma síntese da abordagem processual aplicada ao ensino da produção textual. A autora afirma que,

Para entender como funciona um ensino voltado para o desenvolvimento de processos e habilidades de escrita, precisamos saber que, ao redigir, realizamos operações mentais de natureza conflitante, tentando satisfazer simultaneamente a um grande número de exigências. É por isso que redigir é uma atividade difícil. (VIEIRA, 2005, p. 99)

Durante o ato de redigir, o redator deve saber conciliar a influência dos diferentes aspectos, seja de conteúdo, seja de estrutura e de estilo, no nível da palavra, da frase, do parágrafo e do texto. Ele pode operar com a estruturação sintática da frase ou com a organização dos parágrafos no texto para depois selecionar o vocabulário. O redator experiente é capaz de se dedicar primeiro à composição do texto e mais tarde pensar na transcrição, nas convenções de escrita, nos aspectos de forma ou de estilo.

Nesse contexto, sob a perspectiva do ensino da escrita, Vieira (2005, p. 100) afirma que

Deveríamos ensinar ao estudante que compor em linguagem escrita não é uma simples colocação de palavras no papel ou na tela de um computador, mas requer o domínio integrado de um conjunto de habilidades. Deveríamos compartilhar as diferentes versões por que um texto passa até atingir sua forma final, não escondendo os problemas a solucionar em cada novo texto, nem passando a falsa ideia de que na prática de redigir exista uma sequência rígida e linear de procedimentos.

Assim, para aprender a escrever textos significativos e bem formados, é importante propor atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir (SUID; LINCOLN, 1989 *apud* VIEIRA, 2005) a saber:

- a) gerar ideias: encontrar algo sobre o que escrever, discutir, pesquisar, coletar informações, fatos, opiniões e materiais (fotografias, gráficos, mapas) necessários para construir o texto;
- b) organizar as ideias e planejar o texto;
- c) esboçar: produzir uma versão inicial do texto
- d) revisar ou editar: melhorar conteúdo, palavras e mecanismos textuais; e
- e) editar e publicar o texto definitivo.

Cabe ao professor, portanto, desenvolver essas habilidades adequando-as às necessidades dos seus alunos. Nesse aspecto, é válido salientar que o trabalho com a escrita por componentes não dispensa a escrita de textos completos, passando por todo o círculo de ações inerentes ao ato de redigir.

Como o propósito deste trabalho é desenvolver habilidades no uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referência anafórica em alunos do Ensino Fundamental II, bem como refletir em que medida o conhecimento dos mecanismos de referência pelos alunos, sobretudo os relacionados ao processo anafórico, favorece o desenvolvimento da escrita. Com a aplicação dessas estratégias e por meio de atividades diversificadas espera-se que os estudantes se motivem a escrever e passe a interagir, a dialogar com o próprio texto.

Assim, nesse processo de ensino da escrita, focalizando os gêneros e a produção de textos, a referência, em uma perspectiva linguística interacionista e discursiva conforme propuseram Mondada e Dubois (2005), constitui uma questão importante, uma vez que deve ser vista como um processo de múltiplas possibilidades de escolhas lexicais que o escritor-aprendiz pode fazer para construir seu projeto de dizer. Trataremos da referência no próximo capítulo.

3 A REFERENCIAÇÃO

Para compreendermos como o uso adequado de elementos de referenciação contribui para a produção textual de sentido nas atividades discursivas, é necessário acompanharmos o percurso teórico-metodológico em torno dos estudos da referência. Neste capítulo, apontaremos algumas reflexões sobre a referenciação, os processos referenciais, as anáforas e a continuidade e progressão do texto. Esses pressupostos nos ajudarão a compreender a contribuição de tais processos para a leitura e a escrita de alunos do Ensino Fundamental em situação de interação com seus pares e com o professor.

3.1 A referenciação

A referenciação é um dos importantes processos que constituem o texto como um todo significativo. Isso ocorre porque fornece ao ouvinte/leitor instruções de conexão entre elementos do texto e porque o movimento que se estabelece por meio das referências contribui para a construção da imagem dos referentes. Assim, o processo de referenciação envolve a ação de ativar elementos de natureza linguística os quais, concomitantemente, fornecem pistas para o ouvinte/leitor chegar ao sentido do texto.

Nesse sentido, no âmbito da Linguística Textual, hoje se considera que as entidades representadas nos textos não correspondem diretamente a objetos, mas constituem objetos de discurso. Trata-se de uma busca para compreender “como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2005, p. 20). A partir dessa perspectiva, fala-se em progressão referencial ou referenciação.

Torna-se importante evidenciar que as preocupações circundantes à questão da referenciação no que concerne à constituição dos objetos de discurso levaram a Linguística Textual, a partir da década de 1980, a se preocupar com as operações cognitivas de processamento textual, por meio das quais interlocutores trazem os seus conhecimentos de mundo para produção e compreensão de textos. A esse respeito, Koch (2008, p. 29) ressalta que:

Todo processo de compreensão pressupõe, portanto, atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução. [...] Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor, com base em seus conhecimentos prévios e nos elementos da própria situação enunciativa.

Sob esse viés, fica patente a ideia de que a referenciação é uma atividade discursiva já que, no âmbito do discurso, os sujeitos sociais e históricos, por meio da interação, efetuam a referência. São nessas atividades discursivas também, a depender do contexto e de seus conhecimentos prévios, que esses sujeitos encontram a possibilidade de construir diferentes interpretações. Nesse sentido, “a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (KOCH, 2002, p. 61).

Para Mondada e Dubois (2003, p. 35), a referenciação é “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”. Podemos perceber, a partir disso, que a relação do sujeito com a linguagem não se dá de forma pronta e acabada, uma vez que, nas práticas discursivas, esse sujeito constrói e reconstrói essa linguagem. Daí se pode extrair a ideia de que a linguagem não é um mero processo de elaboração de informações, mas sim um processo que envolve, a todo momento, a construção e a reconstrução da realidade que está à volta dos sujeitos envolvidos nas práticas discursivas sociais.

Nesse sentido, os sujeitos deixam uma posição passiva, meramente referencialista de nomeação e correspondência, para dar lugar a uma posição que envolve um olhar para a participação dos próprios sujeitos em um contexto. Assim, entender a referenciação nessa perspectiva é, nos dizeres de Mondada e Dubois (2003, p. 20), “deslocar nossa atenção do problema das entidades da língua, do mundo ou da cognição para a análise dos processos que a constituem”.

Corroborando esses postulados da referenciação de Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2007) ressalta que “a referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação” (MARCUSCHI, 2007, p. 69), como podemos observar, não se trata, de fato, de um processo de correspondência, mas de um processo sociognitivistamente interacional. Nesse sentido, acrescenta o autor, “É uma atividade interativa e não uma relação de correspondência convencional e fixa” (MARCUSCHI, 2007, p. 105). Apoiando-nos nessas reflexões, vemos que o contexto social se torna ponto crucial para a tomada da referenciação como um processo sociocognitivo-discursivo.

Nesse percurso teórico, que toma a referenciação em uma perspectiva sociocognitivistamente, pertinente se faz destacar as concepções de Cavalcante (2013, p. 113), para essa autora

o processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos.

Observando esse novo paradigma dos estudos da referenciação, é possível constatar que as concepções abordadas focalizam aspectos que vão além dos meramente linguísticos, como o fato de a referenciação ser um processo dinâmico que envolve atividades colaborativas, intersubjetivas e partilhadas.

É importante frisar que, além da comunhão entre os componentes social e cognitivo, o estudo do processamento referencial contribui sobremaneira para a reflexão acerca dos fenômenos da coesão e da coerência. A forma como se ativam, reativam e desativam os referentes textuais é condição das mais fundamentais para o aprofundado conhecimento sobre continuidade e progressão textual (dois processos relevantes para o estabelecimento da coesão e da coerência).

Nesse sentido, a referência é a base da significação, e os referentes são objetos do discurso os quais são sancionados pela atividade discursiva. Mondada e Dubois (2005), ao discordarem da concepção especular da língua, baseiam-se na instabilidade constitutiva. Para as autoras, “no seio das atividades discursivas, a instabilidade se manifesta em todos os níveis da organização linguística, indo das construções sintáticas às configurações de objetos de discurso” (MONDADA; DUBOIS, 2005). Daí se passou a falar em referenciação e não mais em referência, pois essa nova proposta teórica salienta o caráter teórico altamente dinâmico do processo de criação dos referentes em um texto por meio das cadeias referenciais (CAVALCANTE; BRITO; CUSTÓDIO FILHO, 2014).

Partindo desses pressupostos da instabilidade, Mondada e Dubois (2005) defendem que as categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis e analisam essas instabilidades como se fossem inerentes aos objetos de discurso e às práticas e como se estivessem ligadas a propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação. Diante disso, comungamos com essa proposta por entender que está pautada em três princípios fundamentais: “instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva do referente”, como ressaltam Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014, p. 27).

A referenciação também tem muito a dizer sobre as relações entre referentes estabelecidas pelas anáforas, pois permite que essa categoria seja entendida numa concepção mais ampla, uma vez que o limite para as relações pode ultrapassar o cotexto (sem

desconsiderá-lo, é óbvio) e seguir em direção à memória discursiva compartilhada entre os interlocutores. Numa estratégia como a anáfora indireta, por exemplo, a relação entre referentes pode se realizar em um plano essencialmente cognitivo-discursivo, possibilitando a evocação de um contexto relevante para a interpretação adequada do anafórico. Temos, então, que aos sujeitos é dada a possibilidade de estabelecer relações de continuidade referencial com ou sem retomada de referentes cotextuais, conforme Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014).

Concluímos, por essas explanações, que a referenciação é fruto de um processo dinâmico, criativo, subjetivo, em que os interlocutores, situados em contextos históricos e socioculturais, interagem discursivamente por meio de objetos de discurso, referentes textuais, usados para categorizar e recategorizar os objetos do mundo, atribuindo-lhes sentido. Diante disso, faz-se necessário aprofundarmos um pouco na compreensão sobre como ocorrem os processos referenciais.

3.2 Os processos referenciais

Feitas essas considerações relacionadas à referenciação, procuramos tratar, nesta seção, dos modos como se desenvolve o processo de construção de referentes, ou objetos de discurso, no interior da composição do texto.

Conforme Ciulla (2008), elaborar e reelaborar referentes requer a consideração de elementos linguísticos, de pistas extralinguísticas e, necessariamente, de muitas inferências, para que os participantes da interação pensem estar atentando para a mesma entidade, mesmo que tal referente não seja precisamente idêntico na mente dos interlocutores. Haverá sempre um viés de diferença no modo como cada um concebe e percebe as coisas.

Para Cavalcante (2011, p. 183),

os referentes são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação: uma troca conversacional, a leitura de um texto verbal ou multimodal, o acompanhamento de um filme ou de um programa televisivo qualquer etc. Não são realidades completas do mundo, mas entidades que representamos, cada um a sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas congeladas, registráveis em dicionários, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e possa efetivar-se com mais ou menos sucesso.

Partindo desse conceito, é importante salientar, que, para Cavalcante (2011, p. 59), “Os elos referenciais vão se entrelaçando nas representações mentais que os falantes vão elaborando no universo do discurso, compondo verdadeiras cadeias anafóricas”. Como podemos verificar, Cavalcante (2011) mostra que os significados das formas linguísticas são apenas um dos componentes que contribuem para a construção do sentido, pois “Eles servem de pistas, de indícios, de cadeias, de trilhas não somente para a constante reelaboração dos sentidos, mas também para a progressão das referências de um texto” (CAVALCANTE, 2011, p. 59). Assim, podemos concluir que os processos referenciais, nesse contexto espontâneo e dinâmico, apontam para o acesso ao sentido. Vemos então a importância dos processos referenciais como um recurso importante para facilitar as atividades de compreensão e produção textual. Podemos ainda concordar, a partir desses estudos, com o fato de que as dificuldades em interpretar e produzir textos estão relacionadas ao desconhecimento da funcionalidade de muitos processos interpretativos, entre eles, os processos referenciais, ativadores de conhecimentos prévios que passam a integrar o seu acervo cognitivo de estratégias operacionais.

Os processos referenciais apresentam variadas funções, as quais colaboram para a construção da coerência e da coesão textual e discursiva. Conforme Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014), as três maiores categorias de processos referenciais são a introdução referencial, a anáfora e a dêixis.

Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014), ao se reportarem às anáforas, ressaltam que elas possuem a propriedade de continuar uma referência de modo direto ou indireto. A tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos e opiniões, esperável na progressão de ideias do texto, ele se transforma, ou seja, vai sendo recategorizado. Como o foco deste trabalho é a referenciação anafórica, trataremos das anáforas na seção seguinte.

É considerando, portanto, o modo como esses referentes se comportam mobilizando estratégias para a construção discursiva que se constroem os processos referenciais, os quais se configuram como uma esfera útil para a compreensão dos conteúdos referenciais nos mais variados gêneros textuais e nos diversos tipos textuais da cultura letrada.

No âmbito social, utilizamos constantemente inúmeras habilidades/estratégias de leitura e de escrita para as mais variadas finalidades de comunicação. Diante dessa realidade, que permeia não só o ato de ler, mas também o de produzir textos, o trabalho de leitura e escrita pautado em atividades que privilegiem os processos referenciais possibilita ao

indivíduo desenvolver estratégias linguístico-cognitivas e sociocognitivas constitutivas desses processos visando à produção de sentidos, permeada por uma atividade colaborativa.

Durante as atividades de leitura e escrita, os alunos estão constantemente constituindo cadeias referenciais, a partir dos processos referenciais, embora não tenham consciência sobre a complexidade disso, pois deixam de monitorar as relações textuais que possibilitam o acesso ao sentido e à coerência textual. Nesse contexto, consideramos como referente o objeto de discurso que é ativado, mencionado ou reativado por expressões referenciais ou por outros elementos do contexto discursivo.

A partir dessa concepção, podemos diferenciar o referente do significado. Aquele nem sempre corresponderá à palavra que o expressa, ou seja, o objeto discursivo pode ser ativado por uma expressão cujo significado não corresponda ao significado do referente. Isso ocorre, por exemplo, com as anáforas indiretas, nas quais a retomada dos referentes realiza-se de maneira não correferencial.

Os estudos que adotam a perspectiva sociocognitivista postulam uma noção de linguagem em que a interação, a cultura, a experiência e os aspectos situacionais interferem na determinação do referencial (MARCUSCHI, 2008, p. 139). Nesse caso, toma-se a língua como atividade, postula-se o texto como evento (BEAUGRAND, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008) e consideram-se os referentes como objeto do discurso (MONDADA; DUBOIS, 2005).

Embora o texto possa ser interpretado de múltiplas formas, as vastas possibilidades nunca são infinitas no mundo social real. Em parte, encontram-se inscritas na forma textual e, em parte, debatidas pelos atores numa relação dialética. Assim, a linguagem vai sendo moldada por contextos sociais e interpessoais no interior dos eventos comunicativos. Entretanto, é importante evidenciar que o contexto não é dado *a priori*, mas construído segundo as negociações efetuadas pelos sujeitos durante a própria atividade comunicativa.

Dentre os processos referenciais, trataremos das anáforas, as quais são responsáveis pelos processos de manutenção e progressão de referentes no texto ou discurso.

3.3 As anáforas

Na Linguística, o termo anáfora assumiu um novo valor, servindo para “designar expressões que, no texto, reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não)”.

No Brasil, Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000), Koch (2003) e Cavalcante (2011) são autores que se preocuparam em propor uma classificação mais abrangente para os processos referenciais. A partir de Koch (2004, p. 244), “as formas nominais referenciais anafóricas são os grupos nominais com função de remissão a elementos presentes no cotexto ou detectáveis a partir de outros elementos nele presentes”, ou seja, são grupos com a função de orientar a interpretação de determinadas sentenças que dependem da existência de outras.

Em nosso trabalho, optamos por utilizar a proposta de Cavalcante (2011), pelo fato de esta apresentar maior clareza na hierarquização de critérios de delimitação e por ser a mais completa no que diz respeito a contemplar as várias estratégias referenciais.

A seguir abriremos um espaço para contextualizarmos introdução referencial, uma vez que, ao elaborarmos uma sequência didática, necessitamos trazer à lume aspectos envolvendo esse processo de referenciação bem como o limiar entre esse processo e as anáforas.

Sobre a introdução referencial, Cavalcante (2012) afirma que é a expressão nominal que institui um referente pela primeira vez no texto/discurso, sem que haja qualquer outro elemento que o tenha evocado antes. Como podemos observar, segundo a autora, esse processo referencial se limita à impossibilidade de o objeto de discurso ter sido não só citado antes da expressão de introdução referencial, mas também ter sido esperado nessa condição. Atualmente, essa é uma importante característica desse fenômeno apresentada por pesquisadores: quando uma expressão referencial introduz um objeto de discurso até então não convocado pelo texto/ discurso. Para essa autora,

Se as entidades são introduzidas no texto pela primeira vez, isto é, se elas ainda não foram citadas antes no texto, então estamos diante de ocorrências de *introdução referencial*. Se os referentes já foram de algum modo evocados por pistas explícitas no cotexto, então estamos em presença de continuidades referenciais, isto é, de *anáforas*. (CAVALCANTE, 2012, p. 122, grifo da autora)

Já sobre as anáforas, Cavalcante (2012, p. 123) nos alerta que “Diferentemente da introdução referencial, a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais”.

Para melhor explanação da introdução referencial e das anáforas, apoiamo-nos em Cavalcante (2011), para reproduzir exemplos dessa autora que nos esclarecem o limiar entre as concepções de introdução referencial e anáforas. Vejamos:

Exemplo 1²:

O sujeito chega para o padre e pergunta:

- Padre, o senhor acha correto alguém lucrar com o erro dos outros?
- É claro que não, meu filho!
- Então me devolve a grana que eu te paguei para fazer o meu casamento.

Exemplo 2³:

A professora tenta ensinar matemática para o Joãozinho.

- Se eu te der quatro chocolates hoje e três amanhã, você vai ficar com... com...?

E o garoto:

- Contente!

Cavalcante (2011), no exemplo 1, chama nossa atenção para os elementos em destaque “o sujeito” e “o padre”. Salieta-nos que esses elementos introduzidos formalmente no discurso dependem diretamente de eles aparecerem no cotexto. São elementos que se comportam como a primeira menção no discurso, não havendo nada que remeta a eles antes de sua primeira menção. Como podemos verificar, as expressões “o sujeito” e “o padre” não se atrelam a nenhum elemento formalmente dado, sendo, assim, considerados elementos novos no cotexto.

Já no exemplo 2, a expressão referencial destacada “garoto” está diretamente ligada a outro termo, “Joãozinho”, este é considerado, nesse exemplo, uma introdução referencial e aquele é uma expressão anafórica, ou seja, uma anáfora, uma vez que retoma a expressão “Joãozinho”. É importante ressaltar que no exemplo 2, em que uma introdução referencial é retomada a partir de uma expressão anafórica, temos uma ocorrência de correferencialidade.

Partindo desses exemplos e dessas considerações, Cavalcante (2011) nos revela o primeiro critério adotado para a classificação dos processos referenciais: a menção no contexto. Vejamos o que nos diz essa autora:

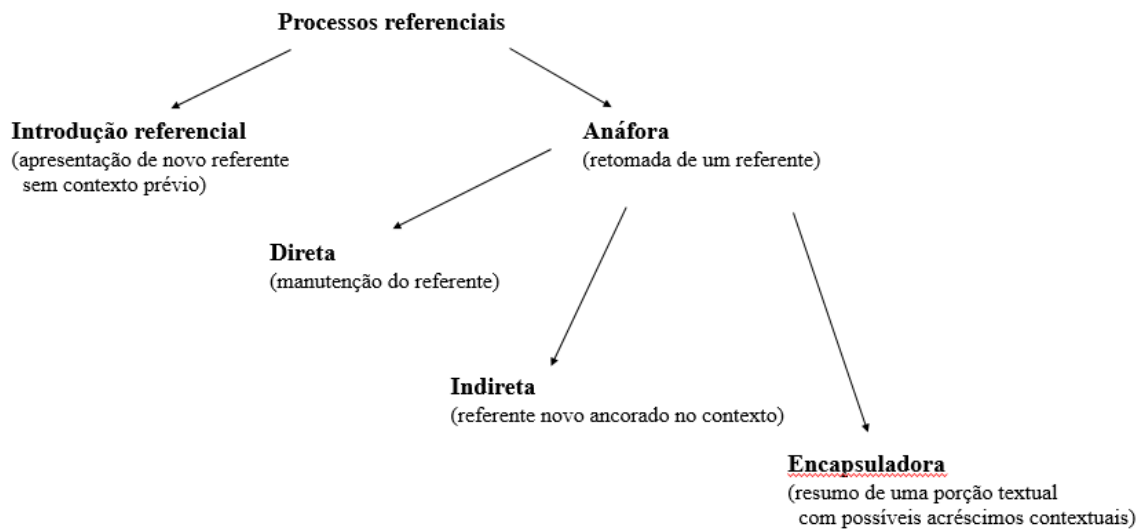
Poderíamos resumir esses dois grandes processos referenciais, fundamentados nesse critério de menção no cotexto, dizendo assim: há duas funções gerais das expressões referenciais: 1) introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo; 2) promover, por meio de expressões referenciais, a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo. (CAVALCANTE, 2011, p. 59)

² Fonte: As melhores piadas de Casseta e Planeta, volume 4. *In*: Cavalcante (2011, p. 54)

³ Fonte: Coleção 50 piadas de Matemática, de Donaldo Buchweitz. *In*: Cavalcante (2011, p. 55)

Assim, ao estabelecer os parâmetros para a classificação dos processos referenciais, a autora nos mostra uma figura que nos apresenta todos os processos referenciais, conforme veremos a seguir:

Figura 1 – Processos referenciais



Fonte: Cavalcante (2012, p. 127)

A figura nos mostra um panorama geral dos processos referenciais. Passaremos agora a voltar o nosso olhar para as anáforas, que é o nosso foco neste trabalho.

Para Cavalcante (2011), as anáforas foram divididas observando o parâmetro da referencialidade: aqueles que operam uma retomada, que pode ser total (correferencial) ou parcial, e aqueles que não retomam referentes, apenas fazem algum tipo de remissão ao co(n)texto; este último subgrupo engloba as anáforas indiretas, não correferenciais.

Na literatura atual, conforme aponta Calvalcante (2011) a diferença entre as anáforas diretas e indiretas consiste na correferencialidade. As anáforas diretas possuem um antecedente formalmente expresso no texto, ao contrário das anáforas indiretas, que são acionadas por uma âncora no texto, mas não possuem o seu antecedente formalmente designado. Em casos de não correferencialidade, a progressão textual vincula-se a uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram de modo inferencial. Assim, convém analisar os elementos referenciais em blocos diferentes.

Para ilustrar nossos estudos das anáforas, tomamos mais um exemplo de Cavalcante (2011, p. 60) para discutir esse fenômeno:

Exemplo 3⁴:

O Prefeito foi visitar o hospício da cidade. Chegando na biblioteca, percebe que tem um louco, de cabeça para baixo, pendurado no teto. Preocupado, comenta com o diretor do hospício:

- O que é que esse louco está fazendo aí no teto?
- Ele pensa que é um lustre.
- Mas é muito perigoso, ele pode cair e se machucar.
- Por que vocês não o tiram do teto?
- Mas e, à noite, como é que a gente vai fazer para ler no escuro?

Nesse exemplo, a autora evidencia algumas anáforas com o objetivo de diferenciá-las considerando o critério de menção. Observemos inicialmente as expressões “esse louco” e “ele”, as quais fazem referência à expressão anterior “um louco”. Percebemos aí uma demonstração de anáfora direta, uma vez que essas expressões recuperam completamente uma forma referencial anteriormente apresentada no cotexto.

Além desse tipo de anáfora, há a anáfora indireta. Observemos que a expressão “a biblioteca” está associada à expressão “o hospício da cidade”; os termos “o diretor” e “um louco” também estão associados à expressão “o hospício da cidade”, que tem uma biblioteca, a que foi referida. Essa associação nos mostra exemplos de anáfora indireta, fenômeno em que uma expressão remete indiretamente a um referente sem retomá-lo completamente.

Além das anáforas direta e indireta, Cavalcante reporta-se ao grupo de anáforas denominadas encapsuladoras, enquadrando-as como um caso especial de anáfora. Para essa autora, esse processo “não retoma nenhum objeto de discurso pontualmente, mas se prende a conteúdos espalhados pelo contexto.” (CAVALCANTE, 2011, p. 71).

Para exemplificar esse tipo especial de anáfora, Cavalcante (2011) nos apresenta o seguinte exemplo:

Exemplo 4⁵

Auto-retrato – Luiz Paulo Kowalski

Em dezembro de 2005, aos 48 anos, o cirurgião Luiz Paulo Kowalski, do Hospital do Câncer, em São Paulo, um dos maiores especialistas em tumores de cabeça e de pescoço do país, descobriu por acaso um nódulo na parótida direita, uma das glândulas produtoras de saliva. A cirurgia para a retirada do tumor deixou o médico com parte do rosto paralisada. A experiência de enfrentar como paciente uma enfermidade na qual é especialista fez com Kowalski mudasse radicalmente sua

⁴ Fonte: Coleção *50 piadas de loucos*, de Donald Buchweitz.

⁵ Fonte: Entrevista, Revista *Veja*, 06/02/2008. In: CAVALCANTE, 2011, p. 55).

postura perante os doentes. “Minha doença me fez um médico melhor”, disse ele à repórter Adriana Dias Lopes.

Qual foi a principal lição que o senhor tirou de sua experiência?

Ganhei uma obsessão: ser absolutamente honesto com o paciente. Ou seja, não me limito mais a fazer um relato sobre a doença e seu prognóstico. O que isso significa? Se o doente corre o risco de ficar com paralisia facial depois de uma cirurgia, não digo apenas que ele poderá ter dificuldade para comer, como fazia antes. “Dificuldade para comer” é muito mais do que isso. O paciente não conseguirá segurar o alimento com os dentes. A comida vai ficar presa entre a gengiva e o lábio sem que ele perceba. Para o médico, essas situações tendem a ser banais. Mas não para o doente. Minha doença me fez um médico melhor. Aprendi a falar a linguagem do paciente.

Na prática, o que o paciente ganha com isso?

Segurança e tranquilidade. Faço de tudo para que o paciente não seja pego de surpresa.

Claro que nem todo paciente quer saber de tudo – e eu percebo e respeito esse limite. Mas, para a maioria, falar a verdade é sinal de respeito. Certa vez, uma vítima de câncer na língua me perguntou se, depois da retirada do tumor, poderíamos fazer a reconstituição do órgão. Antes eu teria dito simplesmente que sim. De fato, fazemos a reconstituição – mas não aquela imaginada pelo paciente. A sensibilidade da língua, por exemplo, jamais é recuperada. Hoje gasto o tempo que for necessário para informar o doente. Minhas consultas têm espera média de duas horas. E ninguém reclama. [...]

O senhor ficou um ano com paralisia facial e até hoje tem algumas sequelas. Como foi sua recuperação?

Uma semana depois da cirurgia eu já estava trabalhando. Fiz um ano de sessões diárias de fisioterapia. Foi muito difícil. O que ajudou na minha recuperação foi o apoio da minha mulher e das minhas filhas. Senti na pele como é importante o conforto das pessoas queridas.

Hoje, quando entro num quarto e encontro meu paciente rodeado por parentes e amigos, acho ótimo. Passei a tolerar mais as visitas.

No exemplo 4, Cavalcante (2011) chama nossa atenção para a expressão “uma obsessão” como um elemento que faz uma antecipação e um resumo do conteúdo da oração seguinte: “ser absolutamente honesto com o paciente”. Para Cavalcante (2011, p. 73), é impossível dizer que a expressão encapsuladora “uma obsessão”, por exemplo, retome pontual e especificamente outra expressão específica do cotexto. A autora ressalta que, nesse caso, ocorre “uma recuperação difusa de informações e que este é o traço mais típico das anáforas encapsuladoras; é o que lhes confere o caráter de anáfora também indireta: ser não correferencial e ter um poder de resumir informações cotextuais e contextuais”.

É importante ressaltar que as anáforas encapsuladoras não são correferenciais. São caracterizadas pela menção a um objeto de discurso que ainda não foi citado no cotexto, razão pela qual se identificam com os casos de anáfora indireta. Nesse sentido, podemos verificar que o cerne da diferença entre as anáforas indiretas e as anáforas encapsuladoras reside no fato de que estas resumem, “encapsulam”, conteúdos inteiros. Além disso, não remeteriam a expressões pontuais, bem específicas, do cotexto, mas a informações ali difusas.

As anáforas com retomada apresentam-se como uma estratégia de progressão discursiva mais estudada e conhecida, mas não de todo compreendida. A expressão *retomada* nem sempre designa uma retomada referencial em sentido estrito, mas é uma espécie de *remissão* que estabelece o contínuo tópico.

A tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Apesar de permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões desejadas na progressão das ideias do texto, o referente vai sendo recategorizado, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor.

Dentro dos pressupostos da referenciação, as anáforas encapsuladoras, poderiam parecer indiretas porque, quando se explicitam, aparecem no cotexto como uma expressão nova, mencionada pela primeira vez. Sua característica primordial é resumir porções contextuais, ou seja, o conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos partilhados. Segundo Cavalcante (2011), as anáforas encapsuladoras manifestam-se sempre por uma expressão nominal ou pronominal que cumpre as seguintes funções:

- a) resumitiva, porque parafraseia, numa expressão, uma porção do cotexto, acrescida de inúmeras outras informações contextuais;
- b) coesiva, porque marca a articulação de ideias que vêm sendo desenvolvidas no texto e porque organiza tópicos textual-discursivos, colaborando para a continuidade e para a progressão temática;
- c) metadiscursiva, porque a seleção da expressão encapsuladora revela a atitude reflexiva do locutor ao voltar-se para o seu próprio dizer; e
- d) argumentativa, porque contribui efetivamente para a persuasão elaborada pelo enunciador.

Pela forte relação estabelecida com a progressão do texto, as anáforas são tema muito recorrente nos estudos da Linguística textual. Ao aplicar os processos anafóricos de forma a estimular o aluno a refletir sobre a importância dos processos de referenciação na produção de textos, espera-se que o aluno possa vislumbrar o encadeamento das relações

diretas entre entidades explícitas e implícitas. Com isso, o aprendiz terá a dimensão do que é a articulação textual, na coesão/coerência, de que tanto se fala nas aulas de produção textual.

Além disso, explorar a evolução dos referentes no texto é essencial, pois a ativação e reativação de referentes ao longo do texto possibilita a retomada de um elemento, ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride, uma vez que o emprego das expressões referenciais anafóricas é responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto, o que passaremos a discutir a seguir.

3.4 A continuidade e a progressão

Muito se discute sobre fórmulas mágicas que ensinam a redigir um bom texto. Na orientação da produção de textos escolares, o primeiro passo é verificar se o aluno tem conhecimento prévio do assunto a ser discutido e, depois, associar a proposta textual ao tema a ser desenvolvido. Além disso, é preciso trabalhar com os alunos os mecanismos linguísticos de que a língua dispõe para que a articulação textual seja alcançada.

Ao produzir um texto, o autor seleciona, consciente ou inconscientemente, a quantidade e a qualidade das informações que oferecerá ao interlocutor. Escolhe se colocará à disposição do interlocutor uma informação menos ou mais conhecida, ou absolutamente nova, ou ainda com maior ou menor riqueza de detalhes. Essa escolha relaciona-se ao grau de informatividade, entendida como a capacidade do autor do texto de acrescentar ao conhecimento dos participantes informações novas inesperadas. Esse grau de informação depende dos objetivos desses interlocutores e pode influenciar na expectativa desses participantes.

Um texto informativo pode não ser de processamento imediato e, pode demandar algum esforço de interpretação. Já um texto com baixo poder informativo, que não fornece os elementos indispensáveis a uma interpretação livre de ambiguidades, ou que se limita a repetir ideias que nada somam à experiência do recebedor, tem como efeito desorientá-lo ou simplesmente não alcançar a atenção do leitor.

Charolles (1988), em suas pesquisas, mostra as estratégias de intervenção que o professor desenvolve em relação a certos textos escritos por alunos, julgados pelo professor como incoerentes. Ele discute quatro princípios fundamentais para uma abordagem teórica do problema da coerência textual e discursiva, aos quais chamou de metarregras:

1ª) metarregra de repetição: para que um texto seja coerente, deve ter elementos recorrentes, por exemplo: pronominalizações; definitivações e referenciações dêiticas

contextuais; substituições lexicais; recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência;

2ª) metrarregra de progressão: um texto coerente deve apresentar continuidade temática e progressão semântica;

3ª) metrarregra de não-contradição: os elementos semânticos não devem contradizer um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível por inferência;

4ª) metrarregra da relação: em um texto coerente, é preciso que os fatos, estados e acontecimentos estejam relacionados e sejam congruentes.

Pelo fato de o nosso trabalho propor atividades voltadas para a referenciação anafórica, aqui iremos enfatizar a continuidade e a progressão textual, alcançadas pelo uso da referenciação anafórica. A metrarregra da progressão diz respeito aos acréscimos feitos (a “contribuição semântica constantemente renovada” de Charolles (1988, p. 57)) aos elementos retomados. “São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam” (COSTA VAL, 2006, p. 23).

A progressão é obtida a partir da adesão de novos conceitos e informações aos elementos responsáveis pela continuidade. O termo ganha enfoque mais específico, no entanto, na obra “Desvendando os segredos do texto” de Koch (2002, p. 121). Para essa autora, progressão textual ou sequenciação diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

Koch e Elias (2016, p. 100) afirmam que a progressão textual pode realizar-se com recorrências de termos e, nesse caso, destacam as seguintes estratégias:

- a) repetição: definida como um mecanismo constitutivo das cadeias referenciais, a repetição é uma estratégia básica de estruturação textual, uma vez que os textos que produzimos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase sinônimos, repetições da fala do outro, entre outros;
- b) paralelismo sintático (recorrência de estruturas): relaciona-se à repetição de uma mesma estrutura sintática, porém com itens lexicais diferentes. É também um importante componente de condução argumentativa; e

- c) paráfrases (repetição de conteúdo semântico): nessa estratégia, o mesmo conteúdo é apresentado de formas estruturais distintas.

Quanto à progressão temática, as autoras defendem que, do ponto de vista funcional, a organização e a hierarquização das unidades semânticas do texto concretizam-se através de dois blocos comunicativos: tema, isto é, aquilo que se torna como base de comunicação, aquilo de que se fala, e rema, ou seja, o que se diz a respeito do tema. Tendo em vista esses dois blocos comunicativos, as autoras propõem algumas estratégias de progressão textual.

- a) progressão com tema constante: ocorre quando a um mesmo tema são acrescentados sucessivamente diversos temas;
- b) progressão com subdivisão do tema: ocorre quando de um hipertema derivam-se temas parciais, ou seja, quando um tema se divide em vários outros;
- c) progressão com subdivisão do tema: ocorre quando na base do desenvolvimento acontece a divisão do tema em outros remas;
- d) progressão temática linear: ocorre quando o tema do primeiro enunciado passa a tema do enunciado seguinte e, assim, sucessivamente; e
- e) progressão com salto temático: ocorre quando o desenvolvimento tem como traço uma sucessão de novos temas

Além dessas estratégias de progressão temática, há, ainda, a progressão por continuidade tópica, a qual ocorre quando o texto é dividido em fragmentos recobertos por um mesmo tópico, porém cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto. Sobre essa estratégia, Koch e Elias (2016, p. 113) afirmam que:

Um texto é constituído de segmentos tópicos, direta ou indiretamente, relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Isto é, um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por determinado tempo, após o qual será introduzido um novo segmento tópico. A continuidade e a progressão tópicas são condições indispensáveis para a coerência textual.

Diante do que foi exposto sobre as estratégias de progressão textual e temática, elaboramos o seguinte quadro.

Quadro 2 – Síntese das estratégias de progressão textual e temática

ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO TEXTUAL E TEMÁTICA	COMENTÁRIO
1. Progressão / continuidade referencial	É garantida pela formação das cadeias referenciais (referenciação), que mantêm os referentes com estado de ativação durante o processamento do texto.
2. Progressão / continuidade temática	Consiste no emprego de termos de um mesmo campo lexical, que mantêm ativado o modelo de mundo a que eles pertencem; bem como, nos encadeamentos, o tipo de relacionamento que se estabelece entre segmentos textuais e a explicitação dessas relações por meio de elementos de ligação, que permitam ao interlocutor verificar que não se trata de um simples amontoado aleatório de frases, mas um contínuo textual dotado de sentido.
3. Progressão / continuidade tópica	É assegurado pelo uso de estratégias que possam garantir a manutenção dos tópicos em andamento, de modo a não prejudicar a construção da coerência. Esta engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na progressão/continuidade referencial.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Koch e Elias (2016)

Para Marcushi (2008), o discurso realiza-se constantemente por “ativações e desativações”. Do ponto de vista discursivo, uma informação ativada pode ser mantida mediante estratégias anafóricas (sejam elas pronominais ou nominais, entre outras) e com isso manter o tópico em andamento. Para Costa Val (2006, p. 23-24), a progressão do texto pode ser percebida sob o plano da coerência e da coesão:

No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma de ideias novas as que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo. [...] A progressão pode se fazer pelo acréscimo de novos comentários a um tópico, ou pela transformação dos comentários em novos tópicos

Assim, segundo Costa Val (2006), o texto garante a progressão utilizando-se da coerência e coesão de formas distintas, esta através de elementos linguísticos que a possibilitam, aquela através do acréscimo de ideias. O texto não deve se limitar a meras repetições, é necessário que revele novas informações a respeito do assunto retomado, dando sentido ao texto e fazendo-o avançar, progredir.

A progressão textual proporcionada pela continuidade é garantida pelos segmentos relacionados com o tema geral ou tópico discursivo que se mantém no texto por algum tempo, através das retomadas de conceitos e ideias, após o qual ocorre a inserção de um novo segmento tópico, a fim de assegurar a constante movimentação do texto, ou seja, o “ir-e-vir” e o “vir-a-ser” que lhe garantem a progressão, o produtor ainda dispõe de estratégias relevantes para auxiliá-lo, como a recorrência.

Em Costa Val (2006, p. 21), vemos que “A continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso”. Tais retomadas são necessárias para que o texto mantenha “o seu caráter seqüencial, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo, sua ausência de ruptura” (CHAROLLES, 1988, p. 49). Ainda segundo Costa Val (2006, p. 22-23), “Avaliar a continuidade de um texto é verificar, no plano conceitual, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade; e, no plano linguístico, se esses elementos são retomados convenientemente pelos recursos adequados”

Especificamente em relação às expressões referenciais, os mecanismos que possibilitam a continuidade podem ser, segundo Charolles (1988): pronominalizações; definitivações e referenciações dêiticas.

A continuidade é, pois, um dos principais requisitos de coerência. Ela se manifesta pela retomada de elementos e ideias no decorrer do texto. Esses termos conferem unidade ao texto, pois um dos fatores que fazem que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes.

Nesse sentido, optamos por propor uma série de atividades para que o aluno, ao realizá-las, possa melhor desenvolver o emprego dos mecanismos anafóricos em produções escolares, uma vez que essa proposta de ensino se configura como uma preciosa fonte de informações e estratégias para o professor acompanhar e orientar os alunos a ler, escrever e explorar diversos exemplares dos gêneros estudados e aplicar os mecanismos de referenciação, sobretudo os anafóricos.

Na sequência de atividades, organizadas em uma sequência didática, elencaremos diversas questões que contemplam os mecanismos de referenciação anafórica em alguns exemplares de gêneros, mas, sobretudo no artigo de opinião. Explorar esses mecanismos no texto ou no discurso ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride. Para isso, escolhemos trabalhar como o gênero artigo de opinião. As nossas reflexões sobre os gêneros textuais serão contempladas no capítulo seguinte.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais no contexto social-discursivo bem como o importante papel da escola em possibilitar a formação de leitores e produtores de textos eficientes para a vida no dia a dia com as diversidades de gêneros, procuramos, neste capítulo, abordar a relação entre os gêneros textuais e a produção de textos. Para isso, priorizaremos a concepção de gênero como ação social; e, por fim, abordaremos o gênero artigo de opinião, explorando seus elementos constituintes e a possibilidade de analisar a progressão temática, um dos objetos de deste trabalho.

4.1 Gêneros textuais e a produção de textos

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os estudos acerca dos gêneros textuais no campo da Linguística de Texto e suas relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas contribuíram para priorizar a interação real e o trabalho significativo com os textos na escola, como também trouxeram propostas didáticas com abordagens baseadas nos gêneros.

Os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais e sugerem que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e para participar de novos. O trabalho com a Língua Portuguesa, portanto, deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

Nesse sentido, a proposta dos PCN em fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros do discurso desencadeou uma significativa atividade de pesquisa com os objetivos de descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos textos que os atualizam e apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos como exemplares e fonte de referência de determinado gênero (KLEIMAN, 2010).

Ao planejarem as aulas, os professores de Língua Portuguesa precisam considerar as orientações dos PCN em sua prática em sala de aula. O trabalho com gêneros textuais é primordial para a formação dos alunos do Ensino Fundamental, não apenas porque consta nos

PCN, mas por contribuir para o aprendizado e o reconhecimento dos gêneros que circulam em práticas sociais dentro e fora da escola.

Nesse sentido, o trabalho com a produção de texto na perspectiva dos gêneros do discurso nos leva a discutir outro aspecto importante de adotarmos essa postura metodológica do ensino de gêneros discursivos: eles nos garantem que se definam claramente as condições de produção, a saber o que dizer, para que dizer (razão), para quem dizer (interlocutor), o comprometimento com o que é dito como locutor (provar o que diz), e a escolha das estratégias. Essas são condições que constituem a situação de produção de um texto, pois a tornam mais autêntica, o que possibilita simular uma realidade, ou seja, criar um contexto de produção como o intuito de fazer os alunos produzirem textos mais parecidos com os que circulam socialmente.

Quando nos referimos a “textos que existem”, fazemos contradição a alguns textos advindos de situações artificiais de produção que em nada se relacionam com situações reais de uso da linguagem. Geraldi (1997) atenta sobre a relevância de a produção textual estar voltada para as indagações “o que dizer”, “para que dizer” e “para quem dizer”, pois estes servem de base para que se estabeleça comunicação, tornando o texto eficaz, com um objetivo real e direcionado a um leitor específico.

A escrita desprovida de objetivo claro e bem definido levará, de fato, o aluno a sentir dificuldades de escrever sobre algo que ele não domina e nem sente necessidade de aprender, porque não lhe parece interessante. Dessa forma, não será possível levar os alunos a se colocarem na posição de sujeito autor/leitor /produtor, processo esse que se dá pela interação professor e aluno, aluno e o texto, texto e gênero. Nesse contexto, cabe-nos citar Bakhtin (2003, p. 300) quando este nos diz que:

os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo do enunciado em processo de desenvolvimento.

Entendemos que, pela interação do leitor/produtor com o texto, coordenada pelo professor orientador com suas experiências de leitura e produção, o aluno compreende a situação de produção, o intuito discursivo, e, tendo definidas as condições de produção citadas anteriormente, o processo de produzir texto se tornará mais acessível e eficaz.

4.2 A função social dos gêneros textuais

Segundo Bakhtin, os gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa.

Essas noções revelam a complexidade de fatores que estão envolvidos no fenômeno comunicativo que o texto representa, abrangendo aspectos lexicais, sintáticos, subjetivos e de identidade. É preciso pensar no texto como atividade sociointerativa, em que os elementos linguísticos não são organizados sem se levar em conta fatores histórico-sociais e cognitivos, ou seja, os sujeitos e a sociedade.

No que se refere ao gênero textual, Marcuschi (2008, p. 84) afirma que “situa-se entre o texto e o discurso”, sendo apontado como “prática social e prática textualdiscursiva”. Para esse autor os gêneros textuais

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são formas textuais escritas e orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Nesse sentido, ao conceber a relação entre os gêneros como ação social e as ações humanas, buscamos compreendê-los julgando os propósitos dentro de um contexto situacional, já que estas são históricas, marcadas no tempo e espaço, voltando-se a um público específico, numa situação retórica, como afirma Miller (2009). Para a autora, mais do que classificar os gêneros nomeando-os, importa saber como eles funcionam. Ela adota gêneros como convenções discursivas, situadas e contextualizadas socialmente, que atendem às necessidades e motivações de um campo comunicativo. Desse modo, a estrutura formal de um gênero atende a uma convenção discursiva e a reflete socialmente, ou seja, é definida por essa sociedade e por ela utilizada em situações específicas.

Dessa forma, pode-se concluir que os gêneros textuais são caracterizados por sua função social. Cada evento ou situação linguística permite ao usuário da língua utilizar um texto com padrões estruturais e linguísticos próprios, e que são socialmente reconhecidos, apropriado aos seus anseios comunicativos.

No mesmo âmbito, para Bakhtin (2003, p. 261-262) os gêneros do discurso ou textuais correspondem a “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para esse autor, os

sujeitos se comunicam por meio de enunciados que apresentam traços que são indissociáveis como o conteúdo temático, o estilo e o conteúdo composicional. Esses elementos são estabelecidos de acordo com propósitos específicos de comunicação.

Os gêneros textuais podem ser caracterizados, de certa forma, como modelos de textos que utilizamos em determinadas situações, e que por suas especificidades são facilmente reconhecidos. Os gêneros fazem parte do cotidiano, estão presentes na sociedade e se concretizam por meio das práticas sociais. Eles são inúmeros, pois à medida que são produzidos também sofrem modificações e dão origem a outros gêneros. Neste sentido, Bazerman (2006) aponta que

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são os que nós acreditamos que eles sejam. [...] Gêneros emergem no processos sociais em que pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. [...] Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

Novamente a ênfase encontra-se na conexão existente entre o gênero textual e as necessidades sociais e de comunicação dos sujeitos usuários da linguagem. No entanto, embora os gêneros textuais sigam uma espécie de esquema que possibilitam reconhecê-los, é interessante refletir a respeito das postulações de Bazerman (2006) quando aponta que um texto, mesmo reconhecido dentro de determinado gênero textual, apresenta certas características que o torna distinto, e essas diferenças estão relacionadas a aspectos sociais e a intenção que ele traz consigo.

Desse modo, sendo o gênero textual o resultado de práticas sociocomunicativas, ele apresenta distinções aos olhos do interlocutor. Assim, as representações a respeito de um mesmo gênero diferem de interlocutor para interlocutor, pois fatores como conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos, área de interesse entre outros, interferem no modo como um texto é lido.

Essas considerações atentam para a relevância da relação dos gêneros textuais com os processos de produção da linguagem escrita. Pois, embora o gênero seja social e compartilhado por todos nós em situações de comunicação, ele é ao mesmo tempo individual, já que traz consigo marcas de seu produtor (nível de conhecimento linguístico e de conhecimento de mundo) e o sentido é construído a partir das experiências de cada interlocutor.

Nas atividades de referenciação, a luz dos gêneros textuais, quando os referentes são retomados ou servem de base para a introdução de novos referentes, as formas ou

expressões nominais assumem papel de destaque pelo fato de propiciarem uma ampla gama de escolhas lexicais, o que influi diretamente na estruturação do discurso que se pretende produzir, visto que essas escolhas determinarão a construção e a reconstrução dos referentes ao longo do processo de produção discursiva, interferindo na progressão temática e na argumentação.

Dessa forma, a escolha do artigo de opinião como gênero textual base para nosso estudo de referenciação anafórica justifica-se, primeiramente, pela orientação argumentativa que as expressões nominais podem assumir em um texto e, em segundo lugar, pela necessidade de estruturação do discurso argumentativo de alunos da educação básica, o que é de fundamental importância para a plena participação na vida social pública: ter a possibilidade de expressar seus pontos de vista e sustentá-los com justificativas e argumentos consistentes.

4.3 O gênero artigo de opinião

O artigo de opinião consiste em um gênero discursivo em que se visa convencer o interlocutor a respeito de um determinado ponto de vista, visando a convencê-lo, por meio da argumentação. Nesse gênero, o articulista, ou seja, o autor do texto, assume um posicionamento e tenta refutar opiniões controversas. É um gênero que circula na esfera jornalística, cujo propósito é persuadir o leitor e auxiliá-lo a construir uma opinião sobre o fato, ou mesmo, modificá-la.

Rodrigues (2005) aponta que, no artigo de opinião, a interação entre os interlocutores não acontece no mesmo espaço físico e temporal. Outro aspecto marcante desse gênero é o valor ideológico atribuído a ele. Isso é decorrente de seu suporte, jornal ou revista. Esse valor é acentuado pelas informações, saberes e imagens que são selecionados para fazerem parte do universo temático desse suporte (SANTOS, 2013).

Como gênero artigo de opinião está agrupado aos gêneros de argumentação, em sua produção, buscamos sempre chegar a um posicionamento diante de questões polêmicas, pela sustentação de uma ideia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados, pois “quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual” (BAKHTIN, 1997, p. 310).

Segundo as colocações do autor, são os gêneros que tornam o conteúdo temático comunicável e levam em consideração o uso da língua nos mais variados contextos comunicativos, que são convencionados socialmente, sendo que se efetivam por meio de estruturas relativamente estáveis, mas não impõem restrições quanto à utilização de recursos léxico-gramaticais, pois essa dimensão social exige que consideremos as condições de produção.

O discurso argumentativo presente no artigo de opinião tem como finalidade a persuasão ou o convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação.

Sendo assim, ao escrevermos um texto, devemos organizar nossas ideias de maneira que se tenha uma sequência, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral no texto, utilizando para isso uma linguagem objetiva, de preferência com frases curtas, escrito geralmente com predominância de linguagem formal, por que:

[o] estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa. Tais estilos revelam com muita clareza a estreiteza e os erros da estilística tradicional que tenta compreender e definir o estilo baseando-se unicamente no conteúdo do discurso (no nível do objeto do sentido) e na relação expressiva do locutor com esse conteúdo. (BAKTHIN, 1997, p. 324)

Para o autor o conceito de estilo está ligado ao de gênero do discurso, ou seja, o estilo é um dos elementos constitutivos do gênero e se configura como um processo de seleção operada nos recursos da língua sejam eles recursos lexicais, semânticos ou gramaticais.

O artigo de opinião pode ser considerado como um gênero no qual se defende um ponto de vista a respeito de determinado tema, geralmente polêmico, apresentando novas análises, perspectivas e ideias sobre esse tema, apresentando uma argumentação a favor ou contra. Para isso, o produtor deve ser capaz de identificar o destinatário, o veículo, aprender a hierarquizar os argumentos para compor o texto, para que seja possível para leitor traçar sua estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão, sem maiores dificuldades.

Schneuwly e Dolz (2004), postulam que os gêneros são representações da realidade, que transpõem a heterogeneidade das práticas sociais, das quais são emergentes seus usos sociais. Esses teóricos ressaltam que esse recurso deve ser explorado didaticamente, mas essa abordagem deve ser voltada para a função social que ele assume nas diversas situações sociocomunicativas, pois é um gênero que permite a formação de cidadãos críticos.

Para manter a progressão temática e aos mecanismos de referenciação, o produtor vale-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, porém, portanto, além disso.), anáforas e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante).

Trabalhar com gêneros textuais permite a descoberta das capacidades que o aluno traz consigo advindas de suas experiências de mundo e de sociedade. Nesse sentido, todo professor disposto a ampliar o discurso escrito de seus alunos pode introduzir gradativamente atividades que explorem artigos de opinião, priorizando estratégias que considerem a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta do próprio texto. A reescrita é fundamental para o aperfeiçoamento do texto; a prática da leitura em voz alta, por sua vez, favorece a interação entre as pessoas, contribuindo na formação do leitor e no desenvolvimento global de sua capacidade comunicativa.

Todos os elementos constitutivos do gênero artigo de opinião do gênero e o emprego da referenciação anafórica serão contemplados em uma proposta de atividades que visa a desenvolver a competência escrita dos alunos. Essas atividades, organizadas por etapas e divididas em módulos serão aplicadas pelo professor dentro de uma sequência didática adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a qual falaremos no capítulo a seguir.

5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para início deste capítulo, retomamos a ideia do texto como objeto das aulas de Língua Portuguesa e a importância dos gêneros para uma prática escolar eficiente no que se refere ao trabalho com a linguagem, já que ela ocorre por meio destes. Neste capítulo, abordaremos a sequência didática como estratégia de ensino para a produção de gêneros textuais. Como o foco principal deste trabalho é a referenciação anafórica, propomos uma sequência didática SD adaptada para contemplarmos as nossas atividades.

5.1 A sequência didática e o ensino da produção de texto

O trabalho com sequências didáticas em sala de aula tem sido bastante discutido e aplicado por especialistas e professores de Língua Portuguesa como um importante instrumento de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor que geralmente conta apenas com o livro didático em sala de aula.

A nossa discussão se desenvolve buscando evidenciar a necessidade de que as atividades que tratam de referenciação, partir dos gêneros textuais não podem ser meramente um cumprimento do currículo, já que eles estão postos como proposta nos conteúdos escolares. Para que se efetive a importância dos gêneros, é preciso que o aluno reconheça as características desses com as práticas sociais, fazendo relação da forma vista na escola com a forma que eles se apresentam nos usos sociais.

Nesse sentido, as sequências didáticas se constituem como metodologia ideal para que o aluno perceba todo o processo de produção de um gênero, percebendo as diversas possibilidades de utilização desses gêneros nas variadas situações comunicativas. Apresentam-se como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e avaliação.

Muitos teóricos discutem a importância do ensino de língua portuguesa pautado no ensino dos gêneros textuais, no entanto nós voltamos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela visão dos gêneros como formas de funcionamento da língua e linguagem criadas conforme as diferentes esferas da sociedade em que o falante (indivíduo) se insere. Por ser um produto social e se inserir em diferentes espaços, os gêneros são heterogêneos e possibilitam diferentes construções no processo de comunicar e interagir.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83):

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

Dessa forma, para que o aluno compreenda o gênero como representação da prática da linguagem em uso, viva e eficaz e assim consiga dominar diferentes gêneros, o professor precisa criar procedimentos metodológicos com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para que ele entenda e faça uso dos gêneros. Esses procedimentos são chamados pelos autores de sequências didáticas (SD), que são definidas por eles como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Em nosso trabalho, propomos uma sequência de atividades que contemplam a referenciação anafórica. Para organizarmos essa sequência, nos baseamos na sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

5.2 Sequência didática gerenciadora de produção

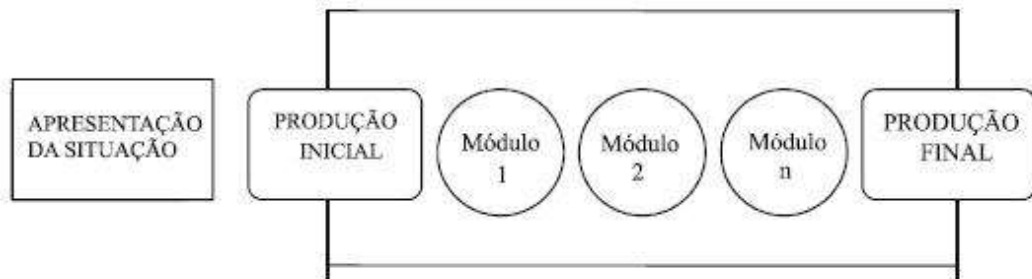
Observamos que a produção textual, como reflexo da formação do agente produtor de textos, Para que esse objetivo seja cumprido eficazmente, o professor tem de estar instrumentalizado acerca dos elementos que são realmente necessários para a formação deste agente, fazendo-o consciente da aplicabilidade dos recursos que delimitam o processo, já que não podemos escrever como falamos. Assim, devemos seguir um sequencial norteador da prática.

A utilização da sequência didática tem como função primordial a facilitação do entendimento sobre os gêneros textuais. A organização destes, de forma coerente e adequada ao seu destinatário, é pouco abordada em sala de aula, tendo em vista que os educadores não conseguem abrangê-los em sua totalidade. Há, então, grande dificuldade de transmitir para os alunos o conceito e aplicabilidade dos gêneros textuais e de empregar os mecanismos de

referenciação. Desse modo, o procedimento sequência didática é bastante propício, pois ajuda o docente a organizar, coerente e adequadamente, a utilização da língua em sua amplitude.

Nesse sentido, apresentamos o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Como em nosso trabalho pretendemos propor atividades organizadas em sequência didática a serem aplicadas com o objetivo de propiciar avanços no processo da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II, visando ao desenvolvimento de competências para o uso de anáforas responsáveis pela manutenção e pela progressão temática, seguiremos a ordem proposta no esquema acima, porém priorizaremos os módulos, nos quais constarão atividades de referenciação, sobretudo a anafórica.

À medida que as atividades forem sendo aplicadas, o retorno dos alunos perante a essas questões funcionará como um rico sinalizador, e assim o professor modelará a sequência didática às necessidades encontradas no aluno por meio dos módulos. Neles, poderão ser utilizados exercícios específicos relacionados aos problemas encontrados durante a realização. Na última etapa deste trabalho, pede-se a produção final que apresenta o gênero pronto para “circulação e ação” e com o devido emprego dos mecanismos de referenciação anafórica responsáveis pela manutenção e pela progressão temática.

Devemos enfatizar que esse trabalho é regido por um elemento intencional muito bem demarcado: o ensino dos mecanismos de referenciação em exemplares de gêneros, sobretudo no artigo de opinião.

Diante do que foi discutido, torna-se evidente que a sequência didática é um processo de essencial importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que permite uma interação entre vários elementos: professor – aluno – texto (gênero textual).

Tal interação possibilita uma mudança de práxis docente, bem como um novo olhar do aluno sobre seu papel no mundo. As atividades que vamos propor, as quais envolverão referenciação, progressão temática e o gênero artigo de opinião estão organizadas no capítulo a seguir.

6 PROPOSTA DE ATIVIDADES

Com base nos estudos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, propomos, neste capítulo, atividades destinadas ao tratamento da referenciação anafórica em exemplares de gêneros, sobretudo no gênero artigo de opinião, foco do nosso trabalho.

As atividades foram organizadas em uma sequência didática (SD) adaptada do conjunto de atividades proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme apresentamos no capítulo 5. Para a aplicação da nossa sequência, são necessárias 20 horas/aula, aproximadamente um mês, considerando que, no ensino fundamental, a carga horária é de 5 horas/aula por semana.

Com essas atividades, intentamos contribuir para o desenvolvimento de aulas da língua materna que possibilitem ao professor trabalhar com seus alunos a referenciação anafórica, com o objetivo de incitar entre professores a discussão a respeito da produção textual na escola a fim de que seja mais eficaz na formação de produtores de texto competentes.

6.1 Os procedimentos das atividades

Os procedimentos adotados para aplicação das atividades foram divididos em seis etapas, resumidas a seguir (Quadro 4) e detalhadas posteriormente objetivam intervir no contexto escolar por meio da leitura e da análise de exemplares de gêneros com ênfase nos processos referenciais, sobretudo nas anáforas.

Quadro 5 – Resumo das atividades a serem aplicadas em sala de aula

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS
Etapa I - Apresentação da situação de trabalho (2h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o propósito pedagógico do trabalho; ✓ Analisar uma produção textual, identificando os problemas de textualidade; ✓ Aplicar os conhecimentos textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição do trabalho; ✓ Leitura individual; ✓ Análise e interpretação de uma redação escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Notebook; ✓ Data-show; ✓ Redação escolar;
Etapa II – Produção Inicial (2h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um artigo de opinião; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposta de redação; ✓ Folha de redação da escola.
Etapa III – Módulo I – Explorando os referentes no texto (4h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os referentes textuais; ✓ Identificar as anáforas e os termos a que elas se referem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual, oral e coletiva; ✓ Análise e interpretação de charges, tirinhas e artigo de opinião; ✓ Identificação dos termos que funcionam como introdução referencial e anáforas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Notebook; ✓ Data-show; ✓ Slides com os textos para análise; ✓ Cópias dos textos que serão analisados;
Etapa IV –Módulo II – O gênero Artigo de Opinião e as Anáforas (4h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os principais elementos constitutivos gênero artigo de opinião (sequência argumentativa, defesa de um ponto de vista, autoria); ✓ Identificar os referentes que fazem as retomadas e a referência anafórica em artigos de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura oral e coletiva; ✓ Análise de artigos de opinião a partir da discussão temática; ✓ Percepção e reconhecimento das anáforas nos artigos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Notebook; ✓ Data-show; ✓ Slides com os textos para análise; ✓ Cópias das atividades com os textos.
Etapa V – Módulo III – O Artigo de Opinião, as Anáforas e a Progressão Temática. (6 h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras nos artigos de opinião; ✓ Reconhecer que as expressões anafóricas contribuem para a continuidade e progressão do tema. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual; ✓ Análise e interpretação de um artigo de opinião; ✓ Realização das atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Notebook; ✓ Data-show; ✓ Slides; ✓ Dicionário; ✓ Cópia com as questões a serem realizadas.
Etapa VI – Prática de produção textual final (2h/a)		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um artigo de opinião, empegando termos que funcionarão como referência anafórica, os quais contribuirão para a continuidade e para a progressão textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuta das instruções e das orientações para a realização da atividade de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Cópia da proposta da produção de texto; ✓ Folha de redação da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2 Etapas da aplicação das atividades propostas

Etapa I – Apresentação da situação de trabalho

A Etapa I refere-se ao contato inicial com as turmas, quando apresentaremos a nossa proposta de atividades, uma adaptação da SD, idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este trabalho visa a ampliação das habilidades de escrita dos alunos, sobretudo no que se refere ao emprego dos mecanismos de referência anafórica. Por meio dessas atividades interativas, o aluno passará a refletir sobre o que está escrevendo, dialogando com o próprio texto e empregando mecanismos dos quais a língua dispõe para auxiliá-lo a se tornar um produtor de texto eficiente.

Neste primeiro momento, propomos uma discussão inicial com a turma a fim de conscientizar os alunos de que trabalhar com o processo de referência representa a possibilidade de voltar seu olhar para os elementos linguísticos que colaboram para a tessitura do texto e para a construção do discurso. E, ainda, compreender que um texto vai muito além do que está escrito, inteirando-se a respeito dos mecanismos utilizados no momento da escrita com o propósito de compreendê-los e aplicá-los. Com estas atividades, pretendemos promover efetivas mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de produção de textos.

Em seguida, com o propósito de sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a importância do uso dos processos referenciais, principalmente os anafóricos, analisaremos uma redação escolar e pediremos que eles identifiquem o tema central do texto, se há palavras que se repetem, se, ao longo do texto, novas informações são acrescentadas, entre outros aspectos textuais.

Atividade 1 – Análise de texto

Texto 1

As redes sociais são redes que foram criados para a comunicação entre pessoas distantes, ou seja, para que as pessoas possam se comunicarem mesmo longe. As redes sociais servem para a comunicação entre as pessoas. Geralmente todos usam do mais velho ao mais novo, ou seja, da criança ao idoso, podendo usar as redes em qualquer lugar e podendo usar acessar apenas com um acesso a navegação como wifi.

O meu ponto de vista sobre as redes sociais são os piores, pois é uma coisa meio viciante, como se você fosse movimentado por aquilo. Eu mesma sou viciada em redes sociais e sim ela afasta as pessoas umas das outras, pois é um vício, por que a pessoa fica só nas redes sociais e esquece o mundo lá fora, esquece de tudo de forma inexplicável e sim atrapalha na vida e no desenvolvimento de uma pessoa. Mais é legal.

Para usar as redes sociais de boa forma basta determinar um horário certo para usar, para entrada e saída.

Fonte: Redação escolar de aluno do 9º ano.

Dialogando com o Professor:

Caro professor, sugerimos que, após a leitura da redação, promova uma discussão em sala de aula, instigando os alunos a reconhecerem o que eles extraíram do texto, se eles perceberam a grande quantidade de palavras que se repetem e se, ao longo do texto, novas informações foram acrescentadas. No final do encontro, os textos devem ser recolhidos os quais sinalizarão as dificuldades dos alunos em relação ao emprego dos recursos anafóricos.

Etapa II – Produção inicial

Nesta etapa, a fim de avaliarmos os alunos quanto ao uso dos mecanismos anafóricos responsáveis pela continuidade e pela progressão de texto, solicitamos que produzam um artigo de opinião, conforme as orientações a seguir.

Você foi convidado para participar do jornalzinho de sua escola e, para isso, deverá escrever um artigo de opinião para ser publicado na seção OPINA ADOLESCENTE. Então, a partir dos textos a seguir, produza seu artigo respondendo ao seguinte questionamento: As redes sociais aproximam ou afastam as pessoas?

Texto 1



Fonte: <<https://goo.gl/B5oo3F>>.

Texto 2

Redes sociais têm provocado conflitos nas relações interpessoais

Nos últimos dez anos, a maneira de se relacionar via internet mudou. A revolução começou nos países mais ricos e logo chegou ao continente asiático e ao americano. Índia e Brasil são alguns dos países com mais usuários em redes sociais. Acompanhar o volume de conteúdo produzido e ou compartilhado diariamente é uma tarefa cansativa. Mas, observar que tipos de relações são construídas ou derrubadas nesses espaços virtuais e sociais têm sido uma das tarefas de sociólogos, antropólogos e psicólogos.

Com preços cada vez menores e aparelhos que se modernizam em menos tempo, os smartphones atraíram mais consumidores. Desde o terceiro trimestre de 2012, as vendas dos aparelhos mais básicos caíram após a chegada dos smartphones. Em 2012, de acordo com a pesquisa, os smartphones representavam apenas 27,5% do total de vendas de aparelhos no país. Em 2013, os dispositivos inteligentes foram responsáveis por mais de 58% do total de vendas.

Outro dado que merece destaque na pesquisa feita pela International Data Corporation (IDC) mostra que o número de pessoas que acessam a internet através de dispositivos móveis cresceu, principalmente, entre os adolescentes. Um estudo feito em setembro de 2013, pela Mobile Marketing Association em parceria com o Ibope Nielsen Online, apontou que cerca de 38% do público entre os 10 e 17 anos utilizam o smartphone como o principal meio de acesso à internet. O índice foi o maior entre todas as faixas etárias pesquisadas.

Com a tecnologia e o acesso à internet disponíveis fica fácil compartilhar conteúdo dividir e divergir sobre vários assuntos. É nesse campo, do conteúdo, que as interações virtuais e sociais merecem uma atenção. Os usuários da internet afirmam, algumas vezes, se sentirem em um tribunal, onde seus pensamentos, materializados em curtidas e compartilhamentos, podem ser combustíveis para uma longa e desgastante discussão com direito a plateia mundial.

Fonte: <<https://goo.gl/7YEyzC>>.

Etapa III - Módulo I – Conceito de Anáforas (2h/a)

A Etapa III promoverá um maior contato dos discentes com diversos gêneros textuais nos quais se podem analisar os processos referenciais e, a partir dessa análise, compreender o processo da referenciação, explorar a evolução dos referentes nos textos e identificar os termos ou expressões que retomam o mesmo referente. Essa análise acontecerá, inicialmente, em textos projetados em slides; eles sistematizam algumas dessas informações por escrito e respondem individualmente as atividades distribuídas.

Atividade 1– Conceito de anáfora

Texto 1 – Quadrinhos.



Fonte: <<https://goo.gl/JUBLX6>>.

Questões sobre o Texto 1:

- 1) Após ler os quadrinhos que retratam um trecho da obra Iracema, do autor cearense José de Alencar, qual a intenção do guerreiro ao fincar o Guaiamum na areia? Qual o sinal dessa simbologia?
- 2) Identifique no 1º quadrinho e transcreva abaixo a expressão que introduz o personagem.
- 3) O pronome **ele** no último quadrinho se refere a qual personagem?

Dialogando com o professor:

Caro professor, ao realizar esta atividade, o aluno irá refletir sobre introdução referencial e sobre a anáfora direta. Perceberá, também, que as retomadas anafóricas podem ser realizadas por estruturas linguísticas, como os pronomes substantivos.

Atividade 3 – Anáfora Direta e Anáfora Indireta

Texto 1



Fonte: <<http://www.gel.org.br>>.

Questões sobre o Texto 1:

- 1) A fala da Mônica no último quadrinho é a resposta esperada pelo Cebolinha?
- 2) Com base no que você conhece sobre a Mônica, por que ela respondeu dessa forma? Explique.
- 3) No último quadrinho, que palavra foi usada para retomar o termo porta?

Texto 2



Fonte: <<https://goo.gl/Arpbkv>>.

Questões sobre o Texto 2:

- 1) Charge é uma ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com um ou mais personagens envolvidos. Em que consiste o humor da charge lida?

2) A fala do eleitor remete a que termo no discurso do político? Explique.

Dialogando com o professor:

Caro professor, por meio dessas atividades, pretendemos incitar o aluno a refletir sobre a anáfora direta (Texto 1), como retomada do referente (Texto 2) a qual realiza menções a outras informações que ativam outros conhecimentos do ato comunicativo.

Atividade 4 – Anáfora Direta, Anáfora Indireta e Encapsulamento

Texto 1

Após as críticas recebidas por *Batman vs Superman* e o sucesso de filmes como *Deadpool*, *Esquadrão Suicida* passou por um processo de remontagem, que contou até com a filmagem de novas cenas. Não dá para saber como seria a versão original, mas parece claro que esse novo corte podou muito a personalidade do longa e passou a cara de que estamos diante de uma colcha de retalhos.

Isso é muito claro na primeira meia hora da produção. As introduções são apressadas e aborrecidas, salvo em um caso ou outro.

David Ayer pouco ajudou. Ele parece decidido em fazer um longa sobre um time, mas foca toda sua atenção em apenas dois personagens. Dar mais importância e tempo em cena a Will Smith e Margot Robbie é algo óbvio, afinal são os mais conhecidos e talentosos do time, mas falta um melhor equilíbrio.

Fonte: <<https://goo.gl/MiuNSA>>.

Questões sobre o Texto 1:

- 1) A Resenha define-se como um texto que faz uma avaliação sobre um objeto cultural, apontando os aspectos positivos e negativos. O objetivo da resenha é divulgar objetos de consumo cultural, recomendando-o ou não. Qual a avaliação do crítico de cinema acerca da nova produção dos filmes?
- 2) No primeiro parágrafo da resenha lida, há algumas palavras em destaque. Identifique os termos do texto aos quais se referem.
- 3) O segundo parágrafo do texto inicia com uma palavra que resume um conteúdo textual. Que palavra é essa? Explique o que ela resume.
- 4) No terceiro parágrafo, a expressão “Os mais conhecidos e talentosos” refere-se a quais termos?

Dialogando com o Professor:

Esta atividade, caro professor, propõe ao aluno uma reflexão sobre o conceito de anáfora direta, ou seja, retoma o mesmo referente abrange, ainda, a percepção da anáfora indireta, a qual é identificada e interpretada por meio de outros conteúdos fornecidos no

contexto. A questão também envolve o encapsulamento, quando um termo promove o resumo textual. No texto acima, o pronome “isso” funciona como encapsulador.

Atividade 5 - Anáfora Direta, Anáfora Indireta e Encapsulamento

Texto 1

Escultura de areia vira ponto turístico na orla de Fortaleza

A soteropolitana Maria Inês, 62, turista em Fortaleza há uma semana, aguardava pacientemente na fila para fazer um registro. “Sempre me admiro com isso. Está divino”, exclamava, enquanto avaliava, no celular, a foto feita por uma colega de viagem. Maria Inês e os companheiros de fila se encantaram com um castelo de areia construído na Praia de Iracema.

A arte que cativou Inês e outros tantos turistas e fortalezenses, que estacionavam carros e bicicletas para admirá-la mais de perto no feriado de ontem, tem DNA cearense. Foi erguida a quatro mãos sobre sacos de areia úmida pelo ipuense Rogean Rodrigues, 35, que mora no Rio de Janeiro desde os seis anos, e por Danilo Marques, 34, que é de Nova Russas, mas morou por oito anos no Rio.

Utilizando pincéis e espátulas, os escultores de areia levaram seis dias para construir o castelo na Praia de Iracema. A obra fez do local, na avenida Beira Mar, um pequeno ponto turístico em outro e deve continuar lá até fevereiro, passando por alterações em datas como o Réveillon.

Entre os curiosos que paravam ontem para observar o castelo também houve quem criticasse a escultura. “Vejo dois erros ai: o primeiro é que ele usa alguma coisa na areia pra ela ficar dura, então não é algo natural. E o segundo é que essa escultura não retrata em nada o Ceará. No Rio, eles retratam as paisagens cariocas”, queixou-se o economista cearense José Júnior, 48, que pedalava pela orla. “Eles deviam ter feito uma jangada, a estátua de Iracema. Faria muito mais sentido”, sugeriu.

Fonte: <<https://goo.gl/Ih7qhE>>.

Questões sobre o Texto 1:

- 1) Qual o propósito da notícia acima?
- 2) Com base nos seus conhecimentos sobre referenciação, analise os termos em destaque, apresente as suas classificações e indique quais são os seus respectivos referentes.

Dialogando com o professor:

Ao realizar essa atividade, caro professor, propomos dar um fechamento aos conteúdos trabalhados nesta etapa III. O Objetivo é que o aluno reconheça os mecanismos textuais garantidores das relações referenciais.

Etapa IV – Módulo II – O gênero Artigo de Opinião e as Anáforas (4h/a)

Como um dos objetivos do nosso trabalho é sugerir atividades voltadas para a produção de textos de forma a alcançar o uso eficiente de recursos de referência anafórica responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto. Nesta etapa de atividades, buscaremos conscientizar os alunos a respeito dos mecanismos de manutenção e progressão temática, especificamente em um texto argumentativo, o artigo de opinião.

Para tanto, inicialmente, propomos questões que tratem do gênero artigo de opinião e posteriormente dos mecanismos anafóricos.

Atividade 1

Texto 1

Sentidos de ocupação de escolas

Em meio ao efervescente cenário dos últimos meses, em que manifestações políticas diversas têm ocorrido, chama atenção o protagonismo dos jovens na ocupação de escolas. Se em tempos passados a participação estudantil foi um elemento chave dos processos de mobilização, depois de um significativo arrefecimento, na esteira dos movimentos de 2013, vozes de alunos da escola pública voltaram a ser ouvidas em favor de questões diversas relativas aos sentidos, usos e abusos do poder público em relação às escolas.

Um rápido percurso pelos diferentes focos de protesto permite perceber elementos desse movimento. Senão, vejamos alguns casos mais evidentes. Em São Paulo, as manifestações de repúdio contra mais uma tentativa estado de reorganização da rede, em 2015, foram tão fortes que levaram o governo a recuar em sua proposta original e provocaram, inclusive, a queda do secretário de educação. Agora as ocupações chegam ao Ceará.

Em Goiás, houve expressiva rejeição à ideia do governo de entregar a gestão de um conjunto de escolas a organizações sociais. No Rio de Janeiro, reivindicações de melhorias diversas, com denúncias sobre descasos da gestão escolar têm ocupado as manchetes da mídia. O foco volta a São Paulo, mais uma vez em 2016, onde desvios da merenda escolar levaram a pressões por aberturas de investigações, ocupação de escolas técnicas e disputas entre grupos de estudantes.

As respostas que governantes, gestores educacionais e equipes escolares têm oferecido aos jovens não parecem ainda revelar compreensão mais ampla acerca do sentido das reivindicações juvenis. Para além da insatisfação face ao descaso com a gestão da máquina pública e do repúdio aos desvios de finalidades da merenda escolar, as ocupações têm também um sentido implícito e simbólico de busca de diálogo.

As novas faces da participação estudantil estão inseridas num contexto maior e ainda insuficientemente compreendido da sociedade em rede. As velhas formas de fazer política exercem pouco ou nenhum apelo sobre os jovens. Novas formas começam a nascer em meio aos “tempos líquidos” em que vivemos. Diante de cenários de aceleração, em que a vida se move ao toque do celular, e as redes sociais são erigidas à tribuna onde todos têm direito a voz e veto, a mobilização dos estudantes merece ser compreendida como expressão de uma cidadania reprimida que teima em nascer. É preciso aprender a ouvi-los e interpretar seus gritos.

Sofia Lerche Vieira

Dialogando com o professor:

Caro professor, sugerimos que antes de iniciar as questões com os alunos, leve para a aula exemplares de gêneros como editorial, crônica argumentativa para que os alunos, ao contrapor os gêneros em análise, reconheçam os elementos constitutivos do artigo de opinião (sequência argumentativa, defesa de um ponto de vista e autoria). Em seguida, realize a leitura interativa do texto abaixo. Após a leitura, é importante esclarecer aos alunos as características e a estrutura do gênero artigo de opinião.

O artigo de opinião é um gênero discursivo que busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de um ponto de vista. Nesse gênero, é exposta a opinião do autor, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores; interessa mais a análise dos acontecimentos sociais do que a simples apresentação desses fatos.

Nos artigos de opinião, há uma tese a ser defendida por meio de argumentos que levam a uma conclusão ou a uma nova tese. Além disso, pode haver contra-argumentos, ou seja, o autor prevê possíveis ideias contrárias a sua posição inicial. (BONINI, 2005)

Após a leitura do texto Sentidos de ocupação de escolas, responda:

- 1) De que trata o texto?
- 2) Qual a tese, ou seja, a ideia central defendida pela autora?
- 3) Que argumentos foram utilizados para justificar a tese?
- 4) Você concorda com o posicionamento da autora? Justifique.
- 5) A que conclusão chega a autora do texto?
- 6) Em que meios de comunicação o artigo de opinião é divulgado?
- 7) Qual o principal propósito do artigo de opinião? Explique.
- 8) No trecho “Um rápido percurso pelos diferentes focos de protesto permite perceber elementos desse movimento.” A expressão em destaque se refere a quê?

Dialogando com o professor:

Ao realizar essa questão, caro professor, o aluno irá fixar as características pertinentes ao gênero artigo de opinião, bem como a sequência predominante nesse gênero argumentativo e as fases que a constituem: premissa, argumento, contra-argumento e conclusão.

Atividade 2 – Artigo de Opinião e Anáforas

Texto 1

Que rufem os tambores, não os tratores!

Enquanto na antiga Grécia as praças eram lugares onde as grandes decisões eram tomadas, as famosas ágoras, em Fortaleza é em gabinetes fechados que se decide o destino da Praça Portugal, cartão-postal de nossa cidade.

A substituição da praça por um cruzamento está previsto do Plano de Ações Imediatas de Transporte e Trânsito (Paitt), apresentado pela prefeitura de Fortaleza. Já na primeira intervenção feita em nome do Paitt, mais de duzentas árvores dos canteiros centrais das avenidas Dom Luiz e Santos Dumont foram removidas, sob o argumento de que a eliminação dos canteiros irá melhorar a fluidez do tráfego naquela região. A cidade, que já assistiu a alguns descasos relacionados à preservação do patrimônio histórico e cultural, entre eles a paulatina substituição dos casarões da Avenida Santos Dumont por modernos prédios comerciais, inquieta-se.

Agora é a vez de a Praça Portugal deixar de existir. Na tentativa de impedir que **isso** aconteça, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) entrou com um pedido de tombamento da praça como patrimônio municipal, o qual foi prontamente negado pelo Conselho Municipal de Proteção ao Patrimônio Histórico e Cultural (Comphic), numa clara demonstração de contradição às suas principais funções: preservação e manutenção da cultura e da história da cidade. O projeto também é criticado pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB).

Contudo, as pessoas que veem a praça apenas como uma rotatória concordam que **ela** deixe de existir para dar lugar a um cruzamento. Modelos de rotatórias semelhantes à da Praça Portugal são facilmente encontrados em países do Primeiro Mundo. Podemos citar o Arco do Triunfo, em Paris, e a Praça de Tetuan, em Barcelona, o que torna inaceitável a tese de que a Praça Portugal é um impasse ao trânsito de Fortaleza.

Sabemos que enfrentar o trânsito em nossa cidade é um verdadeiro teste de paciência. Em horário de pico, fileiras de carros, motos e transportes coletivos se formam pelas principais ruas da cidade, e chegar ao destino desejado virou um desafio. Não acredito que sacrificar a praça seja a única forma de solucionar esse problema, mesmo porque a construção de túneis também foi cogitada e, certamente, evitaria toda essa polêmica. Para o ambientalista José Sales, não é a praça que influencia o trânsito, mas uma série de fatores, como a falta de fiscalização e os estacionamentos irregulares.

O juiz Manoel de Jesus da Silva Rosa concedeu liminar impedindo que a prefeitura inicie as intervenções na Praça Portugal; entretanto, o prefeito já anunciou o início das obras para a primeira quinzena de setembro. É preocupante perceber que ainda há grandes chances de esse projeto seguir adiante.

Demolir praças, derrubar árvores... será mesmo a solução? Assim como o pedestre deve vir antes do carro e o transporte público antes do privado, os espaços públicos devem vir antes de obras de trânsito. Sou contra intervenções que atropelam a memória de uma cidade em nome do moderno, do novo. Dessa forma, precisamos exigir uma ampla discussão a respeito das ações que estão sendo implementadas na atual administração municipal.

Assim, pensar, discutir e debater o futuro da cidade é necessário. Não podemos permitir que gestores temporários, em nome da mobilidade urbana e do “desenvolvimento”, apaguem a memória da cidade. Não podemos fechar os olhos ao que acontece ao nosso redor sob pena de, na calada da noite, sermos acordados pelo “rufar” dos tratores a derrubar a praça e de nos lembrar que, em um dia não muito distante, já amanhecemos sem as árvores. Que a sexagenária Praça Portugal permaneça no coração do bairro Aldeota, com sua simbologia, sua beleza, sua história.

Glossário:

Ágora: nome que se dava às praças públicas na Grécia Antiga.

Paulatina: Feminino de paulatino; que é feito de forma gradual; feito de modo lento, vagaroso

Intervenção: Ato de exercer influência em determinada situação na tentativa de alterar o seu resultado; interferência.

Sexagenária: Pessoa ou objeto que possui sessenta anos.

Carlos Iury venceu Olimpíada de Português 2014, defendendo a Praça Portugal

Questões sobre o Texto 1:

1) O texto 1 é um exemplo de artigo de opinião, porque:

- a) narra a história da Praça Portugal;
- b) defende um ponto de vista sobre um assunto;
- c) conta um evento do cotidiano da cidade de Fortaleza;
- d) disserta sobre um evento de cunho moral.

2) Segundo o autor, a praça deve ser preservada, pois

- a) a mobilidade urbana não tem importância;
- b) os gestores são temporários;
- c) a memória da praça e sua simbologia são importantes;
- d) o sacrifício é necessário para a construção de túneis.

3) Você concorda com o posicionamento do autor? Em sua opinião, qual argumento mais convincente o autor utiliza? Justifique.

Dialogando com o professor:

Caro Professor, por meio dessa atividade o aluno passa a refletir sobre os elementos constitutivos do artigo de opinião e reconheça os mecanismos textuais garantidores das relações referenciais.

Atividade 3 – Mecanismos anafóricos em Artigos de opinião.

Dialogando com o professor:

Sugerimos, caro professor, que esta atividade seja realizada após um debate em sala de aula. O tema central é sobre os alimentos transgênicos.

Texto 1

Símbolo de transgênico deve ser mantido nas embalagens de produtos alimentícios? Não

A liberação dos transgênicos para consumo no Brasil ocorreu há mais de uma década e foi autorizada pelos 27 membros, doutores e cientistas das mais diversas áreas que compõem a coordenação-geral da CTNBio (Comissão Técnica Nacional de Biossegurança).

O projeto que propus, com base nos estudos da CTNBio e da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), que atestam a confiança nos transgênicos, prevê, tão somente, a substituição do símbolo em forma de um triângulo amarelo com a letra "T" ao centro por uma das inscrições grafadas em destaque: "[Nome do produto] transgênico ou contém [nome do ingrediente] transgênico".

O percentual mínimo de 1% de transgenia para obrigatoriedade da rotulagem já é previsto por lei. Ao contrário da confusão causada propositalmente por campanhas de entidades nacionais e internacionais, não científicas e ideologicamente desfavoráveis aos transgênicos, meu projeto não priva o cidadão do direito à informação. Ela permanecerá lá, na embalagem, de forma mais clara, limpa e legível e contribuirá para a escolha consciente do consumidor sem induzi-lo ao erro e a insegurança.

O Brasil é o maior produtor e exportador mundial de soja transgênica. O que pensariam nossos concorrentes e clientes ao sermos obrigados a estampar em nossos produtos um símbolo de perigo? Que credibilidade teremos no mercado?

Fica evidente que a intenção é criminalizar a agropecuária, desestimular o consumo e enfraquecer as exportações com prejuízos a toda cadeia, desde o pequeno produtor de suínos, aves e grãos até a grande indústria. O interesse é destruir o único setor do país que ainda dá certo, responsável pela geração de empregos, pelo saldo positivo da balança comercial e pela manutenção das reservas internacionais.

Por outro lado, o meu projeto assegura pleno direito ao cidadão de não consumir alimentos com modificação genética. No país onde mais de 90% da soja e 80% do milho produzidos são geneticamente modificados, o projeto de lei faculta à indústria inserir nos rótulos que seus produtos são livres de transgênicos, como forma de facilitar a identificação nas prateleiras dos mercados.

Luis Carlos Heinze, 64, produtor rural e engenheiro agrônomo, é deputado federal pelo PP-RS

Fonte: <<https://goo.gl/WHCmnl>>.

Texto 2

Símbolo de transgênico deve ser mantido nas embalagens de produtos alimentícios? Sim

Após aprovação na Câmara, o Senado discutirá o projeto que modifica a lei nº 11.105/05 e proíbe a rotulagem de produtos com símbolo de transgênicos. O argumento central a favor da rotulagem de alimentos transgênicos é que é importante que os consumidores tenham uma escolha em consumir ou evitar produtos feitos com organismos geneticamente modificados (OGM) que não desejem comer ou usar.

Os transgênicos podem causar alergias, que, às vezes, são fatais. Nos Estados Unidos, são frequentes os relatos do desenvolvimento de alergias graves após consumo de amendoins e milho transgênicos. Existe ainda a possibilidade de que a introdução de um gene numa planta possa criar um novo tipo de alergia ou provocar reação alérgica em indivíduos suscetíveis.

Alimentos geneticamente modificados não são comparáveis aos produzidos tradicionalmente, pois a transformação molecular envolve a combinação de dois organismos –um deles pode ser um vírus ou bactéria para produzir o resultado mais desejável. processo evolutivo, quando ocorre naturalmente, o alimento pode ter os fatores negativos eliminados pela seleção natural. Essa diferença de trajetórias dos processos justifica a rotulagem. Etiquetas devem incluir informações sobre valores, conteúdo, aditivos, como vitaminas e conservantes, e métodos de processamento. Não há lógica em um saco de milho geneticamente modificado evitar mencionar esse fato com clareza.

Apesar de tanta pressão das gigantes corporações de transgênicos nos EUA, pesquisas mostram que a maioria dos americanos acredita na necessidade de rotulagem e pressionam seus Estados a respeitá-las. Os governos devem dar aos indivíduos a possibilidade de evitar os organismos geneticamente modificados, pois proteger consumidores é obrigação das democracias livres do domínio do capital.

Nagib Nassar, 77, botânico e geneticista, é professor emérito da Universidade de Brasília

Fonte: <<https://goo.gl/t4UqSJ>>.

Questões sobre os textos 1 e 2:

- 1) Após a leitura dos textos, escolha aquele cujas ideias são semelhantes ao seu ponto de vista, explicita a tese que o texto defende e demonstre dois argumentos que a sustentem.
 - a) Texto escolhido:
 - b) Tese:
 - c) Argumento 1:
 - d) Argumento 2:

2) Leia os trechos a seguir, analise os termos em destaque e identifique quais os respectivos referentes.

a) O percentual mínimo de 1% de transgenia para obrigatoriedade da rotulagem já é previsto por lei. Ao contrário da confusão causada propositalmente por campanhas de entidades nacionais e internacionais, não científicas e ideologicamente desfavoráveis aos transgênicos, meu projeto não priva o cidadão do direito à informação. **Ela** permanecerá lá, na embalagem, de forma mais clara, limpa e legível e contribuirá para a escolha consciente do consumidor sem induzi-**lo** ao erro e a insegurança

b) Apesar de tanta pressão das gigantes corporações de transgênicos nos EUA, pesquisas mostram que a maioria dos americanos acredita na necessidade de rotulagem e pressionam seus Estados a respeitá-**las**. Os governos devem dar aos indivíduos a possibilidade de evitar os organismos geneticamente modificados, pois proteger consumidores é obrigação das democracias livres do domínio do capital.

3) Ao longo do texto 2, existem muitos termos que fazem referência ao produto abordado pelo autor do texto. Identifique-os e transcreva-os abaixo.

4) No quinto parágrafo do texto 2, há uma palavra que sintetiza um conteúdo do texto. Qual é esse termo e o que ele resume?

Dialogando com o professor:

Caro professor, para essa atividade, é necessário que o aluno compreenda, inicialmente, a distinção entre o tema, tópico central de um texto, e a *tese*, que é a opinião que o locutor quer sustentar. Já os dados, ou *argumentos*, são as provas que permitem embasar o ponto de vista defendido.

Deve-se saber que o modo argumentativo, sequência predominante do artigo de opinião supõe ordenação de conceitos que precisam ser construídos no texto para justificá-los e relacioná-los para fundamentar a tese. Ele compreende um quadro formado por uma temática que não seja consensual, que seja polêmica, assim como os textos apresentados na questão, já que ninguém argumenta sobre o óbvio, um sujeito argumentador que desenvolve uma problemática a respeito do tema e se dirige a um receptor com a finalidade de convencê-lo, ou melhor, de trazê-lo para seu universo de referências e, para isso, necessita de bons argumentos ou provas.

Além disso, o aluno deve identificar nos textos os mecanismos anafóricos que garantem as relações referenciais, como a retomada e o encapsulamento, elementos que asseguram a progressão.

Etapa V – Módulo III – O Artigo de Opinião, as Anáforas e a Progressão Temática 6h/a

Nesta etapa da nossa sequência, serão propostas atividades que estimularão o aluno a reconhecer a importância das relações anafóricas para a garantia da progressão textual. Deverá perceber também um importante fator que rege a organização textual: as relações entre os referentes estabelecem princípios recuperáveis, os quais garantem a coerência textual.

Atividade 1 – Anáforas e Progressão Temática

Texto 1

Brincadeira acessível

Foi inaugurado no parque Ibirapuera, em SP, um brinquedo acessível para crianças com deficiência.

A nova atração conta com rampas de acesso e corrimãos, para crianças com mobilidade reduzida, e piso tátil, para aquelas com deficientes visuais.

Segundo a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, o brinquedo também pode ser usado por crianças sem deficiência, já que a ideia é levar ao parque a perspectiva de inclusão - cadeiras de rodas, por exemplo, estão à disposição de todos os pequenos. Haverá no local atrações de circo, além de brincadeiras com intérprete de libras.

Fonte: <<https://goo.gl/PxvgkY>>

Questões sobre o Texto 1:

- 1) Qual o principal fato narrado na notícia acima?
- 2) Como a palavra brinquedo é retomada no 2º parágrafo? Que sentido ela atribui ao termo a que se refere?
- 3) A palavra crianças é retomada ao longo da notícia. Que expressões o autor utilizou para fazer referência a crianças e evitar a repetição desse termo?
- 4) Um dos termos usados para substituir crianças é a palavra “pequenos”. Que outros sinônimos poderiam ser atribuídos ao vocábulo “crianças” considerando o contexto. Se necessário, consulte um dicionário.

Dialogando com o professor:

Caro professor, esta atividade permite que o aluno perceba a que a expressão introdutória do segundo parágrafo expande a ideia de brinquedo, afirmando que ele é uma novidade no parque. A questão possibilita que o estudante identifique outra palavra ou expressão mencionada no primeiro parágrafo, retomada e expandida nos demais. Para finalizar, propomos que os alunos busquem sinônimos para a expressão *os pequenos*, favorecendo, assim, a consulta a dicionários.

Atividade 2 – Artigo de Opinião, Anáforas e Progressão Temática

Texto 1

Crianças parecem ganhar de 10 a 0 dos adultos em termos de velocidade para aprender algo novo. Diga-lhes uma palavra nova uma única vez e ela entra permanentemente para o vocabulário infantil. Ensine às crianças uma língua estrangeira, e elas a falarão sem sotaque. Coloque-as ao piano, e elas aprenderão, com mais facilidade do que qualquer a adulto, a dedilhar uma melodia. Ou não?

Para alguns estudiosos do aprendizado motor, é um engano considerar a capacidade infantil de aprendizado universalmente superior ao dos adultos. Em vez que ter um cérebro indiscriminadamente mais “lento” para o aprendizado, a desvantagem dos adultos pode estar em um efeito bem específico: interferência de tarefas.

Se tentarem aprender uma, e apenas uma, tarefa motora, como um dedilhado ao piano, adultos e crianças mostrarão a mesma velocidade de melhora – e os adultos, em geral, terão melhor desempenho. Se, no entanto, tentarem aprender cinco dedilhados diferentes ao mesmo tempo, ou apenas dois, as crianças aprenderão igualmente bem – mas os adultos terão dificuldade para se lembrar até do primeiro dedilhado. Isso é a interferência entre tarefas: a tentativa de um segundo aprendizado simultâneo perturba o primeiro, e o adulto acaba não aprendendo nenhum dos dedilhados, não porque seja intrinsecamente mais lento, e sim porque seu aprendizado é sujeito a interferências.

Faz sentido que o aprendizado das crianças seja imune a interferências entre tarefas. O mundo traz muito mais novidades para o cérebro de uma criança do que para o de um adulto, e essas são registradas por um cérebro infantil abundante em matéria-prima como um caderno de muitas páginas, capaz, portanto, de fazer anotações em várias frentes ao mesmo tempo. Finda a adolescência, a matéria-prima ainda está lá, mas o caderno de entrada, agora com uma página, somente anota uma novidade de cada vez.

Isso não quer dizer que o adulto não consegue mais aprender nem que tem mais dificuldade do que as crianças. Pode precisar ir aos poucos, mas o cérebro adulto também chega lá. Não aprendemos mais cinco músicas novas ao mesmo tempo, mas deem-nos algumas horas para estudarmos uma só, e o resultado pode ser um concerto que nenhuma criança tocará. Temos algo valioso em nosso cérebro que as crianças estão apenas adquirindo: a bagagem de vários anos de vida. E continuamos acumulando mais, talvez até tão bem quanto as crianças – desde que seja uma coisa de cada vez.

Suzana Herculano Houzel, neurocientista, é professora da UFRJ e autora de “Sexo, Drogas e Rock’n Roll & Chocolate, e de “o Cérebro Nosso de Cada Dia”.

Questões sobre o Texto 1:

- 1) Qual o propósito principal da autora ao escrever o texto? Justifique.

- 2) Por ser um texto de opinião, a autora defende o ponto de vista por meio de argumentos. Apresente dois deles usados pela autora.

- 3) Ao longo do texto, foram usados vários termos ou expressões para fazerem retomadas às palavras já apresentadas no texto. Leia cada trecho a seguir e identifique esses termos.
 - a) Crianças parecem ganhar de 10 a 0 dos adultos em termos de velocidade para aprender algo novo. Diga-lhes uma palavra nova uma única vez e ela entra permanentemente para o vocabulário infantil.
 - b) Faz sentido que o aprendizado das crianças seja imune a interferências entre tarefas. O mundo traz muito mais novidades para o cérebro de uma criança do que para o de um adulto, e essas são registradas por um cérebro infantil

- 4) O último parágrafo do texto inicia com uma expressão referencial que resume um conteúdo textual e inclui outros conhecimentos sobre o que está sendo referido. Que expressão é essa?
- 5) Após a leitura e a análise do texto, identifique e transcreva-as duas novas informações que foram acrescentadas ao 2ºsegundo e ao 3ºparágrafos.

Dialogando com o professor:

Ao realizar esta atividade, caro professor, o aluno será capaz de reconhecer um artigo de opinião, bem como traços da sua estrutura e construção de ideias. Permite, também, a identificação das anáforas diretas e encapsuladora. Além disso, a atividade possibilita que o estudante perceba a progressão temática do texto em análise, de forma coesa. Deve, ainda, assentir que o texto aborda o tema de maneira progressiva, aprofundando-o gradualmente. Inicialmente, a autora apresenta um pensamento do senso comum (sentido genérico). Posteriormente, apresenta um conceito, interferência entre tarefas, e o desenvolve com mais detalhes (sentido específico). No último parágrafo, a autora conclui o texto dizendo, de forma sintética, que os adultos podem aprender tão bem quanto as crianças, desde que seja uma coisa de cada vez, ou seja, retoma a comparação anunciada no início do texto.

Atividade 3 – Expressões anafóricas e Fluxo de informação.

Muitos são os mecanismos referenciais usados para evitar a repetição de palavras em texto, é a substituição por um termo equivalente. Esse processo, ativa o fluxo de informação e assegura a progressão temática como mostra o exemplo. Faça o mesmo com as frases a seguir:

- a) Ontem esteve tensa a situação no Iraque. A população do *país* recebeu instruções contra um possível ataque americano.
- b) Com o surgimento dos festivais em 1968, a lagosta de São Fidélis ganhou fama, e turistas visitam a cidade o ano inteiro para saborear o _____.
- c) A baleia apareceu morta ontem, mas o _____ foi visto boiando, terça-feira e os ferimentos na pele do _____ mostram que morreu há cinco dias.
- d) O novo prazo de financiamento de automóveis procura reanimar a indústria de _____, paralisada desde o anúncio do plano.
- e) A confederação conseguiu inscrever a equipe no torneio da Itália, fora do prazo, pois a decisão de participar da _____ só foi tomada ontem.

Dialogando com o professor:

Caro professor, a atividade trata, basicamente, das estratégias anafóricas simples: a anáfora indireta por relação parte – todo e a anáfora direta realizada por meio de hiperônimo. A aplicação dessas estratégias é útil para que o aluno resolva alguns problemas frequentes na sua produção textual, os quais podem ser solucionados sem que haja uma elaboração mais sofisticada sobre os objetos do discurso.

Etapa VI – Prática de produção textual (2h/a)

Nesta última etapa da sequência, propomos a produção de um artigo de opinião. Por meio dela, espera-se que o aluno coloque em prática os seus conhecimentos e habilidades no uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referência anafórica responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto. Ao elaborar o texto, o aluno deve atentar para as características do gênero artigo de opinião, como a estrutura, a sequência textual predominante o propósito comunicativo do gênero, entre outros.

Atividade 1 – Artigo de Opinião

Você foi convidado para participar do jornalzinho de sua escola e, para isso, deverá escrever **um artigo de opinião** para ser publicado na seção OPINA ADOLESCENTE. Então, a partir textos a seguir, produza seu artigo respondendo ao seguinte questionamento: **As redes sociais aproximam ou afastam as pessoas?**

Texto 1



Fonte: <<https://goo.gl/B5oo3F>>.

Texto 2

Redes sociais têm provocado conflitos nas relações interpessoais

Nos últimos dez anos, a maneira de se relacionar via internet mudou. A revolução começou nos países mais ricos e logo chegou ao continente asiático e ao americano. Índia e Brasil são alguns dos países com mais usuários em redes sociais. Acompanhar o volume de conteúdo produzido e ou compartilhado diariamente é uma tarefa cansativa. Mas, observar que tipos de relações são construídas ou derrubadas nesses espaços virtuais e sociais têm sido uma das tarefas de sociólogos, antropólogos e psicólogos.

Com preços cada vez menores e aparelhos que se modernizam em menos tempo, os smartphones atraíram mais consumidores. Desde o terceiro trimestre de 2012, as vendas dos aparelhos mais básicos caíram após a chegada dos smartphones. Em 2012, de acordo com a pesquisa, os smartphones representavam apenas 27,5% do total de vendas de aparelhos no país. Em 2013, os dispositivos inteligentes foram responsáveis por mais de 58% do total de vendas.

Outro dado que merece destaque na pesquisa feita pela International Data Corporation (IDC) mostra que o número de pessoas que acessam a internet através de dispositivos móveis cresceu, principalmente, entre os adolescentes. Um estudo feito em setembro de 2013, pela Mobile Marketing Association em parceria com o Ibope Nielsen Online, apontou que cerca de 38% do público entre os 10 e 17 anos utilizam o smartphone como o principal meio de acesso à internet. O índice foi o maior entre todas as faixas etárias pesquisadas.

Com a tecnologia e o acesso à internet disponíveis fica fácil compartilhar conteúdo dividir e divergir sobre vários assuntos. É nesse campo, do conteúdo, que as interações virtuais e sociais merecem uma atenção. Os usuários da internet afirmam, algumas vezes, se sentirem em um tribunal, onde seus pensamentos, materializados em curtidas e compartilhamentos, podem ser combustíveis para uma longa e desgastante discussão com direito a plateia mundial.

Fonte: <<https://goo.gl/7YEyzC>>.

Dialogando com o professor:

Caro professor, como a fundamentação do nosso trabalho parte da escrita como um processo, sugerimos, ainda, mais duas etapas após a produção final; a revisão e reescrita do texto (2 horas/aula). Aconselhamos que inicie a aula após a produção final, explicando aos alunos que a revisão do texto produzido no encontro anterior será feita pelo colega. As produções serão distribuídas entre os alunos para que avaliem o texto dos colegas. Se o professor julgar necessário, deve estabelecer um tempo para isso. Feita a revisão entre os alunos, cada um fará a reescrita do seu texto, realizando as modificações necessárias. No momento da reescrita, ele deve seguir os critérios de avaliação sugeridos no quadro abaixo.

Cr�terios	Est� OK	Deve mudar
1. Adequa�o do t�tulo		
2. Adequa�o ao contexto de produ�o de linguagem:		
<ul style="list-style-type: none"> • A quest�o discutida � mesmo controversa e de relev�ncia social? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Voc�, como autor, se colocou como algu�m que discute a quest�o racionalmente, considerou o leitor e o ve�culo de publica�o do texto? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores? 		
3. Estrutura do texto:		
<ul style="list-style-type: none"> • Presen�a em contextualiza�o adequada da quest�o discutida. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Explicita�o da posi�o defendida perante a quest�o. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de argumentos para defender a posi�o assumida. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Presen�a de uma conclus�o adequada. 		
4. Argumenta�o:		
<ul style="list-style-type: none"> • Sele�o de informa�es relevantes. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Emprego adequado de organizadores textuais 		
5. Marcas lingu�sticas:		
<ul style="list-style-type: none"> • Emprego adequado da retomada dos referentes organizadores textuais t�picos da argumenta�o 		
<ul style="list-style-type: none"> • Adequa�o �s normas gramaticais 		

Fonte: Elaborado pela autora para fins didáticos.

Como podemos verificar, essas atividades tendem a proporcionar uma visão mais reflexiva da língua num contexto sociocognitivo interacional.   importante destacar que o que propusemos para isso foi uma adapta o da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de trabalhar a referencia o. De forma progressiva, procuramos possibilitar o desenvolvimento de habilidades dos alunos no que concerne   produ o textual, iniciando com atividades que explorassem o conceito de referentes em exemplares de gêneros.

Posteriormente, propusemos atividades sobre as anáforas no artigo de opinião; para, somente depois de apreendidos esses conteúdos, aprofundá-los viabilizando atividades que introduzissem nos conceitos já trabalhados os aspectos relativos   progressão textual. Finalizamos a Sequência Didática adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a produ o de um artigo de opinião. Acreditamos que, por meio da hierarquiza o desses pressupostos ao apresentar aos alunos, possibilitaremos mais condi es para que desenvolvam paulatinamente habilidades que os tornem eficientes leitores e produtores de textos, podendo

escolher os objetos de discursos bem como as formas referenciais mais adequadas para progredir suas ideias e confirmar seu projeto de dizer.

Cientes de nossos esforços na tentativa de evidenciar esse caminho para um novo olhar nas aulas de língua materna, apresentaremos a seguir nossas considerações finais, com o intuito de demonstrar nossas principais descobertas bem como nossos anseios em fazer da sala de aula um lugar mais produtivo para o aprendiz no que concerne aos estudos da língua materna.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade letrada como a nossa, é imprescindível a busca de estratégias que viabilizem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Essa necessidade se torna ainda mais notória quando se analisam os resultados das avaliações diagnósticas, realizadas anualmente pelos governos municipais e estaduais, e tem motivado diversas pesquisas e estudos no Brasil. Nesse sentido, professores e gestores escolares têm buscado novas alternativas para fomentar essas habilidades nos estudantes e aumentar o estímulo para que escrevam melhor e com mais frequência. Além disso, é primordial que os estudantes desse nível adquiram mais conhecimento sobre os gêneros textuais e, conseqüentemente, possam produzir textos orais e escritos satisfatoriamente.

No cotidiano escolar, embora reconheçamos o empenho dos professores em formar cidadãos capazes de criticar e transformar a sociedade, presenciamos constantemente as dificuldades dos alunos em se posicionarem diante de um fato ou uma ideia, defendendo seu ponto de vista com argumentos fundamentados, uma vez que produzir textos eficientes, embora gratificantes para muitos, não é tarefa fácil. No contexto escolar, a dificuldade é ainda maior, e isso reflete na falta de hábito dos alunos de planejarem seus textos, selecionarem suas ideias e revisarem o que produziram, para depois chegar à versão final e mais elaborada de sua produção.

Desse modo, surge a árdua tarefa de conscientizá-los da importância da escrita em nossa sociedade e da necessidade de reconhecer o processo de escrita e as diferentes habilidades que ela requer, por isso a escrita se torna uma tarefa complexa e não deve ser realizada de forma improvisada.

Partindo desse contexto, o presente trabalho foi fruto de inquietações relacionadas ao ensino da língua materna na escola, de nossa concordância com a ideia de que, mesmo com as propostas de reformulação do ensino com base nas contribuições da Linguística de Texto e nos PCN, os quais atuam como um útil instrumento no apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, “um dos problemas do ensino da língua é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo” (MARCUSCHI, 2008, p. 52), pois “introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas”.

Embora seja esse o esboço predominante do ensino da língua materna relacionado ao ensino da leitura e da produção de texto, acreditamos ser possível um ensino centrado nas

concepções do texto como evento, capaz de despertar no aluno a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que o cerca. Acreditando na possibilidade de mudanças de práticas pedagógicas, entendemos que uma concepção de linguagem que pautada na concepção sociocognitiva interacional pode despertar o docente para atividades em sala de aula com texto de forma mais interativa, reflexiva e crítica.

Diante disso, este trabalho apresentou atividades organizadas em uma sequência didática (SD) cujo propósito é desenvolver habilidades no uso produtivo e eficiente dos mecanismos de referenciação anafórica em textos de alunos do Ensino Fundamental II. Para o alcance desse propósito, tivemos como objetivos propor atividades que tratam da referenciação, sobretudo da anafórica, refletir em que medida o conhecimento dos mecanismos de referenciação pelos alunos, principalmente os relacionados ao processo anafórico, favorece o desenvolvimento da escrita e sugerir atividades voltadas para a produção de textos de forma a alcançar o uso eficiente de recursos de referenciação anafórica responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto.

Nosso estudo foi fundamentado nos modelos de processo de escrita e seus componentes, de acordo com Serafini (1994) e Vieira (2005), que destacaram as etapas de geração das ideias, planejamento, revisão e reescrita dos textos. Em consonância com Vieira (2005), reconhecemos a necessidade de motivar a escrita na escola, afinal, na vida cotidiana, essa prática permeia todas as nossas atividades e é cada vez mais indispensável. Dessa forma, precisamos diminuir a imensa defasagem entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar. Como apoio teórico, fundamentalmente, para a referenciação, numa perspectiva sociocognitiva e interacional, recorreremos a Mondada e Dubois (2005), Cavalcante (2011), Cavalcante, Brito e Custódio Filho (2014), e, para a sequência didática, a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Ao elaborar as atividades, organizamos uma SD cuja proposta busca conscientizar os alunos a respeito dos mecanismos de manutenção e progressão temática, especificamente em um texto argumentativo, o artigo de opinião. Acreditamos que a SD propicie o uso mais consciente e produtivo dos mecanismos de referenciação anafórica e a percepção de que os referentes são estabelecidos entre os interlocutores, em uma perspectiva compartilhada, pois é na interação que os sentidos do texto são reconstruídos.

Com a sugestão de atividades e algumas estratégias que visam à integração entre a teoria e a prática, tivemos o propósito de contribuir para o fortalecimento de um olhar crítico, capaz de tornar as práticas docentes mais reflexivas, indo além das possibilidades dos materiais didáticos disponíveis.

As atividades contemplam a referenciação anafórica em diferentes gêneros para que o aluno compreenda o processo anafórico. Na sequência das questões, abordamos os mecanismos de referenciação anafórica no artigo de opinião com o objetivo de demonstrar aos alunos a contribuição desses mecanismos para a progressão temática do texto. Além disso, entendemos que o gênero artigo de opinião deve ser contemplado em sala de aula para que estudantes possam reconhecer e compreender os textos que circulam na sociedade e serem capazes de se posicionar a respeito dos temas polêmicos de grande repercussão midiática.

Em consonância com os PCN, é imprescindível estimular o debate em sala de aula e realizar adaptações didáticas das teorias voltadas ao trabalho com gêneros discursivos, como a sequência predominante, as características, o propósito comunicativo e, em nosso caso, a referenciação, um fenômeno textual-discursivo dos mais importantes para a produção/compreensão de sentidos.

Reconhecemos, ainda, a importância de se contemplar no ensino, de forma sistemática, os fatores cognitivos, linguísticos, como a referenciação anafórica, intertextuais e discursivos envolvidos no processo de produção textual. Cabe ao professor, portanto, agir com autonomia, atuando como um agente transformador, que, com experiência e planejamento, cria as situações de aprendizagem, nas quais os aprendizes mobilizam conhecimentos objetivando o domínio de habilidades, munindo o aluno de um conhecimento ativo sobre as formas de dizer e compreender.

Não pretendemos, com este trabalho, esgotar as possibilidades de análises e de discussão sobre as atividades aqui propostas para o ensino da produção escrita à luz da referenciação anafórica, uma vez que trabalhar com o processo de referenciação representa a possibilidade de voltar-se para os elementos linguísticos que colaboram para a tessitura do texto e para a construção do discurso. Enfatizamos a importância de estudos voltados ao ensino da produção textual e a necessidade de pesquisas a respeito da referenciação e dos processos referenciais em textos escolares, pois os conceitos abordados da Linguística poderão ajudar os professores e os alunos a tecerem, por meio dos referentes, os sentidos dos textos que irão produzir não só na escola, mas também na vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In:* _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007

BONINI, A. A Noção de seqüência textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In:* MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. *In:* ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.

CASTILHOS, D.; MULLER, L. F. Ensino de gêneros textuais: uma proposta com o gênero “contos de terror e mistério”. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007.

CAVALCANTE, Mônica. Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. *In:* ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 183-195.

_____. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos.** 205p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In:* GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto: escrita e leitura.** Campinas: Pontes, 1988. p. 39-85.

CIULLA, A. S. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos.** 205 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

COSTA, Maria Helenice Araújo. **Acessibilidade de referentes**: um convite à reflexão. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da inadequação. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17- 24.

_____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 28, n. 1, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Léxico e progressão referencial. *In*: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. M. (Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Universidade do Porto, 2006. p. 263-276. Disponível em: <<https://goo.gl/GRqd7O>>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos de discurso. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2009.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore G. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.; MARCUSCHI, Luiz Antonio. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. esp., 1998.

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

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-35.

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

_____. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000. Mimeografado.

MILLER, C. R. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. *In*: _____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: UFPE, 2009. p. 45-58.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor aprendiz. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Campinas: Briguiet, 1959.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros dos discursos na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2005. p. 153-183.

SANTOS, E. P. A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 2, n. 1, p. 300-314, jan./jun. 2013.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

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

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIANA FILHO, Daniel Fernandes, **O gênero textual dissertação**: um caso de referenciação anafórica. Recife, 2006.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?**. Fortaleza: Demócrito Rocha: UECE, 2005.