



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL  
EM REDE (PROFLETRAS)**

**UNIDADE DE ITABAIANA**

GILVAN DA COSTA SANTANA

**REFERENCIAÇÃO EM GÊNERO DISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE  
TRABALHO COM ANÁFORA DIRETA EM PRODUÇÃO DE TEXTO  
DISSERTATIVO.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Emília de Rodat  
de Aguiar Barreto Barros.

**Itabaiana, SE  
2015**

**GILVAN DA COSTA SANTANA**

**REFERENCIAÇÃO EM GÊNERO DISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE  
TRABALHO COM ANÁFORA DIRETA EM PRODUÇÃO DE TEXTO  
DISSERTATIVO.**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

**Itabaiana, SE  
2015**

## DEDICATÓRIA

*Dedico a Edineide Santana este trabalho, pois sem ela deslocar-me até Itabaiana, durante quase dois anos, seria impensável; executar a pesquisa seria inviável; chegar até aqui seria impossível e meu viver, incompleto.*

## AGRADECIMENTOS

À Maria Emília, pelo acolhimento, pela orientação tão objetiva, norteadora e eficiente e pelo exemplo de intelectual e ser humano ;

À CAPES, por viabilizar o projeto através de bolsa;

A Thiago, pela presença significativa em minha vida;

A Josivan, pela *ancoragem* metodológica;

Aos meus bebês-alunos do IFS, por concretizarem o projeto através da produção de recursos didáticos;

À confraria PROFLETRAS, vinte e seis abnegados, intemoratos e heroicos colegas;

À Elza, minha mais absoluta quintessência;

À Minha Senhora, Dona de meu *Ori*, Lulu, presente em mim, mesmo quando pensa estar ausente.

**De modo particular**, a Adailton Novais, pela nobreza de caráter e humanidade. Foi você quem suscitou o interesse de ingresso nessa jornada, torceu pelo êxito e motivou através de informações sobre o processo. Sem sua condescendência altruística, nem saberia o que significa PROFLETRAS.

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa escrita deve pressupor a análise de recursos expressivos presentes em cada contexto do indivíduo. Trata-se da necessidade de abordagem da escrita como processo, fruto de um trabalho de reflexão sobre a linguagem e conhecimento sobre a constituição e funcionamento da língua. O que se deve efetivar é um ensino produtivo para aquisição e aprimoramento de habilidades linguísticas. Para consecução dos objetivos desta empreitada, foram desenvolvidos precipuamente estudos teóricos que envolveram os seguintes aspectos: gêneros de discurso e multimodalidade; ensino de língua portuguesa na perspectiva dos PCN; processos, recursos e mecanismos de referenciação. Isso posto, neste TCF, faz-se uma reflexão sobre linguagem e sua realização, partindo-se de textos, expressões referenciais e situações de construção da textualidade. Tudo isso culmina com a proposta didática de oportunizar o contato dos alunos com referenciação como processo discursivo de construção de textos, lançando mão de atividades que levem os alunos a operar esse recurso. O emprego da referenciação é um dos frequentes problemas no estabelecimento de coesão e coerência em textos produzidos pelos alunos de nono ano. Com nossa experiência, visamos a um contributo de compreensão e aplicação de tal processo no sentido de colaboração em busca de dirimir dificuldades do professor e do aluno em termos didático-pedagógicos na abordagem desse aspecto de produção textual. Ao longo do percurso, chegamos a algumas elucidações bem pertinentes. Destaquemo-las: sobre a anáfora como processo de referenciação, é preciso desconstruir a ideia que concebe o pronome como a única classe de palavra que pode se constituir como anafórica; a anáfora é um fenômeno semântico textual não só correferencial (anáfora direta - cotextual) mas também inferencial (anáfora indireta – contextual); fundamental é que se construam cadeias de referenciação significativas, estabelecendo-se unidade coesiva por meio desse procedimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Textual; Referenciação; Coesão; Gêneros de Discurso

## **ABSTRACT**

The written Portuguese Language teaching should imply the analysis of expressive features present in each individual context. This is the need to approach writing as a process, the result of a process of reflection on language and knowledge of the constitution and functioning of the language. What should carry is a productive education for the acquisition and improvement of language skills. To achieve the objectives of this project, have been developed as primarily theoretical studies involving the following: speech genres and multimodality; portuguese language teaching from the perspective of the PCN; processes, resources and referral mechanisms. That said, in this TCF, it is made a reflection on language and its realization, starting with texts, referring expressions and situations of construction of textuality. All this culminates in the didactic proposal to provide the contact opportunity of students with referral as a discursive process of building texts, making use of activities that lead students to operate this feature. The use of referral is one of the common problems in the establishment of cohesion and coherence in texts produced by students of ninth grade. With our experience, we aim to contribute to understanding and application of such a process towards collaboration in search of resolving difficulties of teacher and student in didactic teaching approach in terms of this aspect of textual production. Along the way, we come to some very relevant clarifications. Highlighting them: on anaphora as referral process, we need to deconstruct the idea that conceives the pronoun as the only part of speech that can be constituted as anaphoric; anaphora is a textual semantic phenomenon not only coreferential (direct anaphora - cotextual) but also inferential (indirect anaphora - contextual); key is to be built significant referral chains, establishing cohesive unit through this procedure.

**Key words:** Textual Linguistics; Referencing; Cohesion; Speech Genres

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>8</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA NA ÓTICA DOS PCN E DA LINGUÍSTICA</b> .....  | <b>10</b> |
| 1.1 Ensino de Língua Portuguesa: abordagem metalinguística ou epilinguística.....   | 10        |
| 1.2 Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental consoante os PCN .....  | 14        |
| 1.3 Produção Textual em sala de aula – aspectos relevantes .....  | 16        |
| 1.4 Contextualização acerca de gêneros discursivos e sua multimodalidade .....  | 19        |
| <b>CAPÍTULO II – PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....  | <b>25</b> |
| 2.1 Produção de textos no ensino fundamental: desafio a ser enfrentado .....  | 25        |
| 2.2 Discutindo a dicotomia coesão <i>versus</i> coerência na produção textual: anacronismo? ..  | 27        |
| 2.3 Processos de referenciação: categorização desses objetos de discurso – muito além da dicotomia coesão/coerência .....                               | 32        |
| <b>CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, DELIMITAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO E DE INTERVENÇÃO: ANÁFORA DIRETA EM TEXTOS DISSERTATIVOS</b> ..... | <b>37</b> |
| 3.1 Procedimentos Metodológicos.....  | 37        |
| 3.2 Aspectos gerais da pesquisa.....  | 39        |
| 3.3 Tratamento dos dados / Execução do método.....  | 41        |
| 3.3.1 Texto dissertativo-argumentativo: focalizando o gênero tratado na proposta de trabalho.....   | 41        |
| 3.3.2 Definindo anáfora direta mais detidamente - escopo do trabalho proposto.....  | 45        |
| 3.3.3 Análise de dados e proposta de intervenção.....   | 48        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>75</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>77</b> |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> - Tipos e gêneros textuais.....                  | 22 |
| <b>Quadro 2</b> – Aspectos preponderantes da referenciação ..... | 36 |
| <b>Quadro 4</b> - Processos referenciais .....                   | 46 |
| <b>Quadro 5</b> – Sequência didática.....                        | 48 |
| <b>Quadro 6</b> - Quadro sinóptico metodológico .....            | 60 |

## INTRODUÇÃO

Uma grande parte da infelicidade no mundo tem sido causada por confusão e fracasso de se dizer a palavra certa no momento certo. Uma palavra que não é proferida no momento certo é prejudicial, e tem sido sempre assim. (DOSTOIÉVSKI, Feodor)

A educação não pode mais regredir aos avanços político-sociais inseridos no mundo contemporâneo. A alta competitividade e as exigências educacionais do novo mundo exigem investimentos contínuos em capacitação e formação docente. A experienciada oportunizada no PROFLETRS, na Universidade Federal de Sergipe - Campus Itabaiana, comprova que, através de políticas públicas, mudanças de diretrizes na educação, capazes de criar novas possibilidades para o ensino público brasileiro, são plenamente viáveis.

Neste Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras, traduzimos resultados de pesquisa teórica assim como intenções em relação a uma intervenção didático-pedagógica aplicável ao exercício docente de profissionais de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Ao atuarmos na área de Educação, sentimos a necessidade de busca, para incorporar à prática docente, de novos conceitos e novas práticas. Surge daí a tentativa de contemplar, em forma de pesquisa, um estudo sobre os processos de referenciação em gêneros textuais multimodais, com ênfase e foco no emprego de anáfora direta em texto dissertativo-argumentativo de nono ano do ensino fundamental. Tal propósito enseja o aprofundamento teórico-metodológico na área de Linguística Textual. Interessou-nos na delimitação do tema, pois, estudar e pesquisar as abordagens dos alunos de 9º ano no que tange ao recurso de referenciação especificado em textos do gênero em foco.

O que se estará propondo neste TCF, por conseguinte, é um trabalho integrado à prática diária, à vivência, à realidade concreta do aluno, a partir das necessidades de comunicação. Objetiva-se, assim, mostrar o emprego dos processos de referenciação como catalisador e facilitador no exercício de produção textual e desenvolver competências e habilidades de expressão escrita através de textos lidos e produzidos. Sendo assim, intentou-se lançar mão de um estudo que visasse a uma pesquisa propiciadora do emprego de material didático a ser proposto.

A consecução de tais proposituras se deu na feitura deste trabalho final escrito seguindo etapas estruturais, a saber: partimos de uma visão abrangente acerca de aspectos

pedagógicos e linguísticos até chegarmos a uma delimitação e a aspectos específicos em termos de abordagem teórico-prática.

Dessa forma, o primeiro capítulo trata precipuamente de aspectos relevantes, que merecem ser discutidos e ressaltados veementemente quando se intenciona buscar soluções plausíveis para os sérios problemas que permeiam o ensino de língua portuguesa gramatical e/ou textual no Brasil, cujos vieses se encontram na contribuição da Linguística Textual, dos parâmetros curriculares vigentes e das noções sobre gêneros e tipos textuais em geral; Ainda numa perspectiva abrangente, o segundo capítulo trata de aspectos inerentes ao trabalho do professor com produção de textos no ensino fundamental e seus constantes desafios em termos de elementos tradicionalmente dicotomizados de coesão/coerência e, numa abordagem cuja nomenclatura é mais atualizada, em termos de mecanismos de referenciação; No último capítulo, a ênfase se dá aos aspectos metodológicos e práticos, pois os aspectos teóricos dos capítulos anteriores já dão o suporte embasador do projeto executado.

Mesmo assim, o capítulo 3 aprofunda as questões mais específicas do TCF, tais quais os conceitos diversos e, às vezes, contraditórios acerca de dissertação/argumentação e uma visão mais detida no que tange ao recurso de referenciação nomeado como anáfora direta. É nessa última parte do trabalho escrito assim como nas considerações finais que se abordam relatórios descritivistas dos resultados da proposta didática e das questões intervencionistas na perspectiva didático-pedagógica, o que culminou com a produção do livrete-cartilha e dos dois vídeoaulas.

## **CAPÍTULO I – ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA NA ÓTICA DOS PCN E DA LINGUÍSTICA**

Com fúria e raiva acuso o demagogo/E o seu capitalismo de palavras /Pois é preciso saber que a palavra é sagrada/Que de longe muito longe um povo a trouxe/E nela pôs sua alma confiada/De longe muito longe desde o início/O homem soube de si pela palavra/E nomeou a pedra a flor a água/E tudo emergiu porque ele disse/Com fúria e raiva acuso o demagogo/Que se promove à sombra da palavra/E da palavra faz poder e jogo/E transforma as palavras em moeda/Como se fez com o trigo e com terra (BREYNER, Sophia de Mello)

Este capítulo mostra aspectos relevantes no que concerne ao perfil do professor brasileiro, ao que rezam os PCN em termos de Língua Portuguesa no ensino fundamental de 3º e 4º ciclos, à abordagem da Linguística Textual em busca de uma nova perspectiva e ao trabalho com gêneros do texto/discurso. Veremos que o ensino de Língua Portuguesa hoje no Brasil, a despeito do que dizem os PCN, ainda investe no conhecimento da descrição da língua ao invés de investir no aumento das possibilidades de uso adequado desta. O equívoco está justamente na ideia de que o conhecimento gramatical pode melhor garantir o desempenho linguístico dos alunos. A experiência brasileira tem mostrado, há muito tempo, que o conhecimento gramatical não é imprescindível para que os alunos possam ler criticamente e escrever exitosamente.

### **1.1 Ensino de Língua Portuguesa: abordagem metalinguística ou epilinguística**

Não é recente a discussão sobre abordagens pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Pesquisas realizadas periodicamente mostram uma situação alarmante em diversos aspectos: falta de motivação dos profissionais do magistério ante salários defasados, número excessivo de alunos em salas de aula com suas peculiaridades não respeitadas, uso de recursos didáticos defasados, formação precária do professor em termos de domínio de conteúdos e técnicas psicopedagógicas, além da carga horária extenuante dos educadores, que chega a ultrapassar 50 horas-aula por semana. Estudiosos do assunto, como Richter (2000), Braslavsky (2002) e Piletti (2002) comprovam o seguinte:

Se o professor quer se atualizar, se reciclar, corrigir algumas insuficiências de formação, acaba dando murro em ponta de diversas facas: o excesso de aulas, a burocracia implacável, a falta de dinheiro para adquirir livros do exterior. E tudo parece ter de finalizar com um enorme e prolongado suspiro de desânimo (RICHTER, 2000, p. 9).

Tal realidade colocou as carreiras de magistério em crise, ao mesmo tempo em que vários profissionais do magistério migram para outras áreas consideradas prestigiadas. Levemos em conta, outrossim, que grande parte dos professores que ainda continuam nessa carreira não se enquadram no que Richter (2000) chama de *ação pedagógica*, pois esta seria vinculada diretamente a uma ação política, contra a alienação e a favor da formação crítica. Como bem afirma Braslavsky (2002, p.20):

Os educadores do mundo inteiro são uma espécie sitiada que está ameaçada, não tanto pela situação, mas pelo esgotamento, uma vez que tentam realizar seu trabalho de rotina e ao mesmo tempo adaptar-se às incessantes mudanças decorrentes das reformas, programas de melhoramento e novas iniciativas políticas.

Mesmo assim, no Brasil, o professor de Língua Portuguesa continua sendo mediador de conhecimentos das diversas áreas, num ambiente impregnado de diferenças, até porque cada aluno é divergente do outro, o que forma um conjunto heterogêneo de informações e ideologias (algo bastante salutar). Em contrapartida, pensemos, então, na realidade de um professor que lida com dez turmas compostas de quarenta alunos em média, conforme a realidade do ensino no Brasil. Graças a essa complexa realidade, a estratégia usada em sala de aula é tratar todos os alunos como sendo iguais, como se tivessem a mesma capacidade, ou incapacidade, de expressão oral e escrita. Corremos o risco, nessa conjuntura, de acreditarmos na gramática como um fim em si, sem acompanharmos o progresso ou retrocesso individual, afinal a relação professor-aluno está marcada pela pressa, pelo estresse, pelo excesso de conteúdo programático para provas, pelo não-envolvimento e pela não-interação professor-aluno:

[...]entretanto, estaremos enganados se pensarmos que poderemos avançar rumo à democratização do ensino, em termos de objetivos, conteúdos curriculares e continuidade do processo educacional, se não investimos sistematicamente em recursos tanto materiais quanto humanos na efetivação da autonomia escolar (PILETTI, 2002, p.12).

Assim sendo, muitos são os indivíduos, inclusive os próprios profissionais de ensino, que acreditam ser a função dos professores de Língua Portuguesa saber todas as regras de gramática e fazer seus alunos memorizá-las. Em contrapartida, propostas de reformas do ensino brasileiro ocorreram através, inclusive, do governo federal. Exemplo disso está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - Bases Legais), que propõem um currículo baseado no domínio de competências básicas vinculadas aos diversos contextos de vida dos alunos, e não no acúmulo de informações.

Apesar de reformas e propostas contundentes, notamos que parte dos professores de Português se veem obrigados, por motivos diversos, a cumprir um conteúdo programático anual, independentemente da realidade de sua clientela. Esses programas, em descumprimento do que rezam os PCN, ainda veem o ensino da Língua Portuguesa numa ótica tradicionalista metalinguística e limitadora. Assim, há excesso de teoria gramatical repetitiva e descontextualizada, que despreza a realidade dos alunos e não os capacita para o desempenho profícuo da comunicação oral e escrita, afinal a linguagem é muito mais do que um simples sistema de regras, como mostram Bagno (2002), Geraldi (2002), Ilari (2001) e Possenti (1996).

Para esses linguistas, Comunicação e Expressão exigem um trabalho que relacione a teoria, de forma constante, à prática, respeitando os aspectos sociolinguísticos. Essa relação muitas vezes não tem existido, por isso o ensino da língua portuguesa, nesses casos, tem-se reduzido à memorização de regras gramaticais que não se efetivam eficazmente no tratamento de leitura, interpretação e produção de textos. Os diversos linguistas aqui referenciados mostram que as regras, tão explicitadas nas sessões de Língua Portuguesa, não têm favorecido aos alunos sequer um desempenho mínimo aceitável que certifique a necessidade do ensino tradicional de Português nas escolas brasileiras.

Isso posto, consideramos que a gramática aplicada ao ensino deve levar em conta, conforme já dito, que o produto esperado nesse contexto é um falante/escritor capaz de usar convenientemente a sua língua para se comunicar em qualquer situação. Tal ensino não deve estar limitado ao estudo da gramática normativa; diz Perini (1996, p. 27): “ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar

sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical”. Não obstante, muitos professores pensam que ao utilizar a gramática normativa estão fazendo uma sistematização da língua de seus alunos ou que o conhecimento das regras gramaticais permite eliminar os *erros* cometidos com frequência pelos estudantes. É preciso, pois, facultar ao aluno situações concretas de integração oralidade-escrita, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos. Para isso, é imprescindível valorizar e respeitar os diversos registros de linguagem como variedades intrinsecamente pertencentes à língua portuguesa. Evidencia-se, então, a importância de um trabalho efetivo e pragmático como o que ora propomos .

Na perspectiva metalinguística, portanto, o foco limita-se ao funcionamento da língua e de seu sistema de regras em detrimento da perspectiva epilinguística, que tem como foco o uso da língua no contexto social, na própria prática da linguagem do educando, como dito por Geraldi (2002) e Travaglia (2002). Nesse sentido, as reformas do ensino brasileiro respondem, direta ou indiretamente, às críticas de Travaglia (2002) e Neves (2002), que consideram o ensino tradicional caracterizado pela excessiva valorização da chamada língua de prestígio - culta e escrita, de preocupação exacerbada com descrição gramatical e aplicação ostensiva de exercícios gramaticais metalinguísticos ao invés de epilinguísticos.

Assim, é primordial uma proposta de trabalho inserida no que orienta o funcionalismo: analisar a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira e o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo: “A língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 2002, p. 3).

Assim, há relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo, procurando chegar, assim, à resposta de o porquê um falante escolher determinados itens dentre os tantos disponíveis naquela língua para fazer o seu enunciado. O sistema provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso por falantes concretos, mas é também a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos.

Por isso, o procedimento tradicional, ainda muito visto na prática de sala de aula, de se dividir o tempo de que se dispõe em cada série para as aulas de produção textual, gramática leitura e interpretação de texto, sem interrelações, não se justificaria. Antes, pelo contrário, as atividades do falar e do ouvir devem ser concomitantes com as de redigir e interpretar; as

práticas de redação e de leitura precisam e devem ser constantes na escola, uma vez que enriquecem e são enriquecidas pelas atividades de oralidade; o estudo da gramática deve ser feito sobre os textos lidos e/ou produzidos (falados ou escritos) pelos alunos. Inútil, pois, dividir o ensino em áreas estanques, como se cada uma delas possuísse objetivos exclusivos que por si fossem completos.

Pelo fracionamento, perde-se a noção do todo, conseqüentemente o alunado passa a não perceber que "um texto não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas" (KOCH, 2003, p. 11). Em suma, as atividades consideradas básicas no ensino de qualquer língua estão estreitamente associadas, não podem e não devem ser fragmentadas. Ratificaremos a seguir essa tendência preceituada pelos PCN.

## **1.2 Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental consoante os PCN**

Conforme anteriormente sinalizado, os PCN (1998) indicam que o ensino de Língua Portuguesa em nível fundamental, terceiro e quarto ciclos, deve estar pautado no desenvolvimento de habilidades de comunicação e socialização. Esses são os fundamentos que norteiam o ensino atual do Brasil. Para os parâmetros educacionais, o ensino da língua materna se insere, portanto, em uma área básica para a formação do educando em sua plenitude. Essa ótica considera a Língua rica em significação e interação social. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos imprescindíveis para o ensino fundamental, dentre outros, que os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Depreendemos desses objetivos aqui elencados a intenção de que o processo de ensino-aprendizagem da língua capacite os educandos no que tange ao desenvolvimento de competências de adequação dos discursos ante as diversas situações comunicativas, o que pode possibilitar inserção socio-político-econômica. Compete à escola, pois, garantir a evolução progressiva do alunato, através de atividades múltiplas e variadas de desenvolvimento das suas habilidades orais e escritas. Nesse sentido, é preciso um conjunto de atividades propiciadoras do escutar, do falar, do ler e do escrever proficuamente. O desafio

maior seria capacitar o educando e o educador para uma postura eficiente ante as múltiplas linguagens e novas tecnologias.

Nesse âmbito, faz-se mister investir na formação de docentes; resgatar o prestígio das carreiras de magistério; dar condições para o aluno ingressar e manter-se em sala de aula; aparelhar a escola com base nos recursos tecnológicos atuais. Sem isso, qualquer tentativa de reforma se toma ineficaz e inviável, sem qualquer possibilidade de implementação dos ditames trazidos pelos PCN, sob risco de estes se tornarem meros instrumentos de “domesticação” dos professores, conforme assinala Geraldi (2012). Eles representam a tentativa de mudanças pragmáticas de ensino no Brasil e sinalizam, ao menos, uma proposta de solução para certos problemas de abordagem pedagógica, conquanto haja críticas por parte de estudos que mostram, além dessa tentativa de *domesticação*, certos equívocos conceituais em seu bojo, como se vê em Barros (2008) e Koch (2007) em relação às noções de gêneros textuais e tipos textuais, notadamente, no que se refere ao emprego dos termos, por exemplo.

Neste estudo, como já ficou definido, evidenciamos que o trabalho com a Língua Portuguesa no ensino fundamental, com base nos PCN, atenta à necessidade de desenvolvimento das habilidades de falar, escutar, ler e escrever, em contextos mais variados em termos de possibilidades de competência linguística. Daí a necessidade de se trabalhar com uma gama cada vez maior de diversificação de textos e o porquê de se precisar garantir na escola a disponibilização de recursos didáticos e paradidáticos que açambarquem os mais variados gêneros, além, obviamente, de todo o material encontrado facilmente pelos alunos em sua vida diária, que deve ser, também, utilizado como recursos diversos e múltiplos. Em suma, nessa nova ótica, leitura de textos, produção oral / escrita e análise linguística são atividades de ensino da língua portuguesa interligadas, não são compartimentos estanques, como já vimos, o que ocorre sobremaneira na prática tradicionalista.

Cabe à escola não se limitar à explanação de modelos de cada tipo de texto, mas fazer uma reflexão detidamente sobre cada forma de uso em cada contexto. Tal abordagem está intrinsecamente ligada à formação do professor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboram essa visão, considerando que é preciso que o aluno seja capacitado a se utilizar da linguagem em múltiplas situações comunicativas: da mais informal à mais formal. Nesse sentido, mesmo quando a criança ainda não sabe ler, deve escutar histórias, notícias, relatos etc, gerando-se a percepção-apreensão de que existe um sistema organizacional de construção de todo e qualquer texto/discurso, a partir de uma unidade básica.

Em síntese, o atual contexto mostra-nos a importância do emprego dos gêneros ao pensarmos num trabalho exitoso no ensino da língua portuguesa. Tal perspectiva considera as

contribuições da Linguística Textual consubstanciadas pelos PCN. Trata-se de uma visão pedagógica que ultrapassa os meros recursos de decodificação do texto escrito, valorizando a compreensão, o conhecimento, o uso de diferentes textos nos diversos âmbitos de interlocução oral e escrita, numa ótica sociointeracionista e discursiva. Ter-se-ia aí ênfase no estudo de língua portuguesa a partir do foco nos gêneros textuais, em consonância com o que dizem estudiosos no assunto, que enfatizam o grau de complexidade no emprego de conceitos e aplicabilidade dos gêneros na realidade do quadro docente e da Educação que temos. Ou seja, há uma distância abismal entre o que rezam os PCN, a formação e prática de professores e alunos (ainda é precária a relação teoria/prática), o que resulta na ausência de mudanças paradigmáticas efetivas. Tal panorama torna imperativas iniciativas e, nessa perspectiva, desafios são propostos, como vemos em programas tais qual o Mestrado configurado como PROFLETRAS.

Ainda nessa abordagem crítico-teórica, a seguir, veremos alguns aspectos relevantes acerca do ensino de língua portuguesa voltado à produção de textos inseridos nessa conjuntura em busca de alternativas.

### **1.3 Produção Textual em sala de aula – aspectos relevantes**

Segundo os PCN, contemplando o que já foi explanado, o processo de trabalho com textos escritos deve respeitar interesses, necessidades do aluno em termos de seleção e leitura de gêneros e assuntos a serem abordados, valorizando-se todos os recursos: gráficos, imagens, inferências, deduções, progressões, metáforas, variedades etc. Já no que tange ao processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno reconheça/construa tipos ou gêneros diversos, respeitando estruturas, temas, continuidade, conectividade, referência e coerência.

O texto é, pois, concebido como produto concreto de um processo interlocutivo falado ou escrito, formador de um todo coerente e unificado numa situação discursiva. Por isso o centro do ensino de língua portuguesa passa a ser o texto, quer dizer, a língua em uso, como corrobora Geraldi (2002, p. 117):

[...] acabou por suscitar o debate de várias questões referente à redação escolar, o que, por sua vez, permite um questionamento de toda a organização do ensino de língua. Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não "aprende" o domínio real da língua escrita?

Ora, a interação do professor e a programação proposta no curso que ministra deverá levar em consideração as atividades de ensino de língua de forma globalizada. Assim, as aulas de expressão oral (ouvir e falar) e de leitura preparariam as aulas de produção de texto. Preparar-se-ia o aluno para ter o que dizer e "o dizer consiste em produzir enunciados, estabelecer relação entre uma sequência de sons e um estudo de coisas. O enunciado é uma entidade semântica." (KOCH, 1993, p. 30).

A motivação para redigir depende da valorização dada pelo professor ao texto do aluno. Agora, não mais colocando, apenas, um visto ou uma nota, mas tornando-se interlocutor consciente, no momento em que volta ao texto produzido para discuti-lo, enriquecê-lo e, até, corrigi-lo. A consequência dessa participação daria a razão do "para que dizer" e do "para quem dizer". O aluno tem um "parceiro" que discute com ele, orienta seu trabalho e não somente cobra uma resposta pronta, cristalizada.

O texto é refeito, reestruturado com a participação não só do professor mas também dos colegas. Constrói-se o conhecimento no diálogo enriquecedor da prática em sala de aula. As estratégias para produção de texto se darão, segundo Geraldi (2002), a partir do quê, por quê e para quem dizer. O professor questionando, sugerindo, orientando, vai apontando caminhos para o aluno dizer o que pretende. A prática frequente na produção de textos conduziria o aluno a compreender que os propósitos do enunciador ao criar um texto determinam o tipo de linguagem a ser utilizada.

Logo, a situação seria outra se retirássemos o artificialismo de que se tem constituído o ensino de Redação. É preciso que o trabalho com a produção de texto represente uma situação real de comunicação. O aluno deve ver a objetividade do seu trabalho: para que escrever um texto? O que se observa é que rotineiramente os alunos são submetidos a atividades sob pretexto de notas que chegam a lhes causar tensões e ansiedades ante uma gama de conteúdos insólitos que não têm significação nem utilidade imediata para eles por estarem dissociados da realidade cotidiana e de uma prática real. Conteúdos fechados ou fracionados para, supostamente, serem assimilados durante um ano, sob ameaça de reprovação.

Propostas diferentes para evitar tal situação se encontram em Geraldi (2002), Ilari (2001) e Pécora (1996) ao defenderem o emprego de temas/ assuntos sobre os quais os alunos tenham experiência, dentro de sua realidade e de sua capacidade, para um desempenho satisfatório na produção escrita. Todos esses estudiosos, endossando o que já se fez explícito nos itens anteriores, consideram de pouca utilidade para o desenvolvimento da capacidade de redigir textos o ensino sistemático de gramática. Segundo eles, não se pode obter êxito

trabalhando com a língua portuguesa sem atividades concretas de escrita. O texto, portanto, é visto como unidade básica de linguagem verbal histórica, social e cultural. O fato é que os próprios professores de Redação são frutos de um processo cíclico de problemas no tratamento do exercício da escrita. Assim é que parte grande dos professores de Língua Portuguesa prefere reduzir sua disciplina a aspectos gramaticais normativos sem que haja aplicabilidade das normas gramaticais a partir de um texto.

Muitos são os estudos publicados que denunciam as falhas no ensino da escrita no que se refere à baixa qualidade discursiva da produção textual, já que, em muitos casos, os textos produzidos pelos alunos são pobres de significados, com ideias repetitivas e repletas de estereótipos. Charolles (1988) diz que, da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. Em ambos os níveis, existem critérios eficientes de boa formação que instituem uma norma mínima de composição textual. De acordo com diagnósticos elaborados por Pécora (1996), Guedes (1994) e Costa Val (1993), as redações produzidas pelos alunos apresentam problemas generalizados, especialmente no aspecto discursivo, manifestado através do alto índice de reprodução de um discurso pautado no lugar-comum. Constituem-se, em grande número, de “maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades” (COSTA VAL, 1993, p. 118).

Urge, assim, eliminar a dicotomia teoria-prática, a partir do estabelecimento de uma relação dialética entre esses elementos, desenvolvendo a atitude e a habilidade de pesquisa, incentivando a participação ativa e melhorando a comunicação professor-aluno. Portanto, é preciso trabalhar a produção de texto a partir de elementos concretos e contextualizados que façam parte da vida cotidiana do aluno, assim como é mister que haja um espaço aberto à criatividade do indivíduo, pois o trabalho com a expressão de ideias exige critérios que respeitem a necessidade de um processo gradativo e sistemático em detrimento do processo costumeiro de elaboração por meio da associação livre, de ideias lançadas no papel sem a preocupação de estabelecer qualquer correlação entre elas e por falta de uma rede que as articule, uma hierarquia que as organize.

Constatamos que o ensino tradicional, em que o aluno é submetido a exaustivos e repetitivos exercícios que o deixam impaciente, desinteressado e limitado em sua expressão linguística, não é adequado para que ele adquira a língua escrita. Assim, o conhecimento gramatical, nas palavras de Geraldini (2002), não é, em seu todo, necessário para aquele que pretende aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente; fato visto também em Ilari (2001, p.73): “Na prática pedagógica, sugere-se que o trabalho do professor deve consistir

numa espécie de terapia: assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância destas últimas na redação seguinte.”

Diante desse contexto, consideramos bastante pertinente ao professor, em busca do aprimoramento de seu trabalho com produção de textos escritos, lançar mão do suporte teórico sobre os gêneros textuais, conforme veremos em seguida.

#### **1.4 Contextualização acerca de gêneros discursivos e sua multimodalidade**

Segundo Bakhtin (2003, p. 265), os gêneros discursivos se classificam em dois grupos: gêneros primários (do dia a dia, informais) e secundários (textos escritos, formais). Nessa dicotomia, há diferenças ideológicas significativas. Conforme o autor: “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”.

Assim, quando o autor define gênero do discurso, afirma que, por mais variadas que sejam, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Tal utilização efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Bakhtin (2003) nos apresenta três fatores constitutivos do enunciado: o conteúdo ou tema, a construção ou estrutura e o estilo. Segundo ele, o ato de comunicação oral e escrita exige o emprego dos gêneros do discurso nas práticas sociais em seus diferentes contextos. A perspectiva dialógica bakhtiniana é taxativa em afirmar que enunciados supostamente novos são gerados por outros enunciados, nossos mesmos ou de outrem (não há neutralidade nos discursos). Portanto o filósofo russo vê os gêneros do discurso como um fenômeno em constantes mudanças e evoluções sociointeracionais, com estabilidade relativa.

Ele aponta para a língua como fato social, somente existente se houver interação dos sujeitos sociais, cujo processo estrutura a sociedade, constituída a partir da própria linguagem. Deprendemos daí que quem refere não é o eu, é o nós. Assim, a referência é constitutivamente dialógica, pois surge como reação-resposta a outra referência. Respeitando a teoria bakhtiniana, temos três possibilidades de dialogismo na referenciação: o locutor menciona a fonte da referenciação (segundo, de acordo com...); no segundo caso, o locutor expressa sua própria opinião (eu acho que, eu penso que...) e, na terceira situação, não há demarcação nítida entre a referência de terceiros e a referência do próprio locutor, o que irá exigir inferenciação na detecção da voz que perpassa o discurso, nesse hibridismo.

Nesse âmbito, os PCN acabam por nos remeter aos postulados bakhtinianos, ao considerar os gêneros discursivos / textuais como elementos culturais e históricos de interação social. A proposta de ensino da língua portuguesa pela perspectiva dos gêneros textuais foi incorporada aos PCN visando ao alcance de conhecimentos que respeitem as necessidades reais de manifestações da linguagem nas diversas atividades do indivíduo, como se endossa no item 1.2 deste trabalho. Já antes dos PCN, na década de 1970, a Linguística Textual se voltava a estudos operacionais linguístico-cognitivos para entender a produção, construção, funcionamento e recepção de textos. Tal abordagem se consolida no Brasil nos anos 1980: “Pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, discurso se realiza nos textos”(MARCUSCHI, 2008, p. 24).

Nessa visão, o tipo de texto consiste numa espécie de construção teórica pela natureza linguística de sua composição, através de aspectos linguísticos, estilísticos e de relações lógicas, ou seja, tipos textuais são diferentes de gêneros, pois o primeiro termo designa sequências, traços linguísticos na escrita (descritiva, narrativa, argumentativa etc) enquanto os gêneros trazem a prática socio-histórica de função, conteúdo e estilo.

Assim sendo, tais sequências textuais podem ser detectadas em diferentes gêneros e o emprego de um ou outro gênero dependerá dos respectivos interlocutores em suas ações e adequações de linguagem. Para Marcuschi (2008), é fato que há dinamismo, evolução, desmembramento, adaptação e surgimento dos gêneros, de acordo com o contexto social e advento de tecnologias, como o telefone, o rádio, a televisão e a *internet*. Assim, múltiplos e variados gêneros são transmutados de outros, inclusive os chamados “gêneros digitais” ou “emergentes”. Configura-se nesse âmbito uma hibridização de gêneros. Ratifica-se, então, a ideia de intertextualidade intergenérica de Koch (2007), quando um gênero se encontra em função de outro ou quando mantém sua função, mas se adapta ou se mistura a outro, como ocorre na existência concomitante de uma narrativa em forma de oralidade, carta, entrevista, notícia, fábula, HQ eletrônica etc.

Por sua vez, a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (1996) propõe uma análise de textos multimodais, considerando que a linguagem visual forma uma unidade significativa e, na articulação com a linguagem verbal, constitui um texto multimodal no qual ambas as linguagens apresentam mesmo grau de importância. Os meios eletrônicos propiciam, desse modo, hibridismo nos gêneros ao agregarem áudio, imagem, palavra num mesmo espaço virtual. O conceito de texto, então, passou a ser de um elemento diverso, plural, em outra palavra, multimodal. Nesse contexto, temos *blog*, *twitter*, *e-mail*, *facebook*, *whatsApp*, dentre

tantas outras possibilidades de gêneros que emergem a cada dia na combinação de textos verbais com não verbais. O trabalho de sala de aula com o devido uso de TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação - ganha agilidade, motivação e qualidade, ressignificando o ato de escrever. Em síntese, para Kress e Van Leeuwen (1996, p. 2) “a multimodalidade é a combinação de modos semióticos em uma produção ou evento semiótico”.

Dolz e Schneuwly (2004), por seu turno, declaram que o ensino da língua se deve realizar através dos variados e múltiplos gêneros de texto orais e escritos, considerando as diversas instâncias. Porém, sabemos que, a cada ano letivo, os professores se deparam com questionamentos acerca de que gêneros estariam mais coadunados a cada série em termos de abordagem e maturidade do discente. Diante de tal imbróglio, os estudos desses autores acabaram por servir como referência ao tratar de assunto tão controverso, propondo uma taxonomia dos tipos e gêneros textuais/discursivos em grupos definidores e delimitadores: narração (ficção literária, criação); exposição (texto científico-acadêmico ou didático-enciclopédico); argumentação (assunto polêmico, defesa de opinião); instrução (manuais, bulas, receitas, regras) e relato. (memória, experiência de vida, depoimentos), conforme quadro abaixo.

**Quadro 1 - Tipos e gêneros textuais**

| <b>Domínios sociais de comunicação</b>      | <b>Capacidades de linguagem Dominante</b>  | <b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>  |
|---|--|--|
| Cultura literária ficcional                 | NARRAR<br>Mimeses da ação através da criação de intriga                            | Conto maravilhoso<br>Fábula<br>Lenda<br>Narrativa de aventura<br>Narrativa de ficção científica<br>Narrativa de enigma<br>Novela fantástica<br>Conto parodiado   |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR<br>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. | Relato de experiência vivida<br>Relato de viagem<br>Testemunho<br>Curriculum vitae<br>Notícia<br>Reportagem<br>Crônica esportiva<br>Ensaio biográfico  |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR<br>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.           | Texto de opinião<br>Diálogo argumentativo<br>Carta do leitor<br>Carta de reclamação<br>Deliberação informal<br>Debate regrado<br>Discurso de defesa (adv.)<br>Discurso de acusação (adv.)                                    |
| Transmissão e construção de saberes         | EXPOR<br>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes                     | Seminário<br>Conferência<br>Artigo ou verbete de enciclopédia<br>Entrevista de especialista<br>Tomada de notas<br>Resumo de textos “expositivos” ou explicativos<br>Relatório científico<br>Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições                    | DESCREVER AÇÕES<br>Regulação mútua de comportamentos                               | Instruções de montagem<br>Receita<br>Regulamento<br>Regras de jogo<br>Instruções de uso<br>Instruções  |

**Fonte:** DOLZ E SCHNEUWLY (2004, p. 121)

Ressaltemos que esses tipos e gêneros de textos são muitas vezes indissociáveis e interdependentes, devendo ser trabalhados de forma integrada, respeitando o perfil e o contexto de turmas, séries e alunos. A importância da presença dos gêneros na sala de aula se estabelece pela sua onipresença na vida dos indivíduos em suas práticas sociais. Daí, inclusive, a importância do trabalho com diversidade de gêneros com sua respectiva contextualização e adequação. A efetiva prática de ensino de língua portuguesa através dos

diversos gêneros textuais/discursivos possibilita ao discente situações ante sua realidade concreta no uso da linguagem.

Confirma-se, então, que é preciso redimensionar o trabalho com textos através de novas estratégias coadunadas com as novas possibilidades múltiplas de gêneros, inclusive digitais e eletrônicos, que mesclam o oral, o escrito, o imagético e o digital. Muito se fala que os alunos hoje estão desestimulados em termos de ler e escrever, porém seria oportuno questionar o tipo de abordagem pedagógica praticado pela escola, possivelmente, de mera decodificação dos signos, sem respeito a uma polissemia e contextualização, conforme se vê em Brito e Sampaio (2013). Tais autoras chamam a atenção para a urgência de emprego das diversas mídias e múltiplas linguagens. Já Pocho (2003, p.15) diz sobre essas práticas multimodais:

[...] merecem estar presentes no cotidiano escolar primeiramente porque estão presentes na vida, mas também para: a) diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) serem estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologia existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas; e) dinamizar o trabalho pedagógico; f) desenvolver a leitura crítica; g) ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes.

Nessa perspectiva, Lemke (2007) defende a tese de que os elementos do modo verbal são fonte de produção de sentido tanto quanto os elementos do plano visual. Com base nessas afirmações, Forte Ferreira e Lima Neto (2013) afirmam categoricamente que, em termos de Linguística Textual, ainda faltam critérios de análise mais consistentes para investigar a construção do sentido em textos multimodais. Isso pode ser ratificado por Segatto e Knoll (2013), ao mostrarem que a Linguística Sistêmico-funcional considera as diversas possibilidades semióticas dos textos. Não obstante essa atual realidade, constata-se que nos dias de hoje, como nos diz Mendonça (2013), ainda há pouco espaço dedicado à multimodalidade em sala de aula, restringindo-a ao ambiente virtual, quando na verdade ela se encontra na maioria dos textos de circulação social. Tal fato é contraditório:

O ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia-Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato do ler/escrever. O que antes era feito mecanicamente através de simples decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua, excedendo assim a sua superficialidade material (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 10).

Ao falarmos de Multimodalidade, outro conceito trazido pela importância da tecnologia hoje em dia diz respeito a hipertexto. Trata-se de texto disponibilizado em espaço virtual cuja leitura é alinear, organizado em blocos conectados através de elos (*links*). Por exemplo: a possibilidade de os alunos terem uma mesma narrativa com escolha das ações dos personagens e até desfechos distintos, através do acionamento interativo de *links*, mesclando elementos de multimodalidade, como som, imagem e palavra. Assim sendo, o hiperleitor seleciona o que será “lido” tomando como base seus reais interesses, criando sua própria sequência (ou não sequência) nessa cadeia de interligações comunicacionais. Consequentemente, teremos dinamismo, motivação e variedade de leituras e escritas. Aspectos bastante atrativos a alunos de qualquer idade e nível escolar: “Tem-se hipermídia quando as informações (...) incluem, além do texto, outros meios como som, imagem, desenho e animação. Como no hipertexto, também a sequência da recepção das informações é decidida pelo usuário no momento da leitura” (COSCARELLI, 2012, p. 17).

Nesse contexto, informações escritas se aliam a imagens, resultando no que se convencionou chamar de infográfico. Para Costa Furst (2013), a infografia não é algo exclusivo dos gêneros digitais: livros, jornais, revistas etc. há muito se utilizam desse recurso de apoio a informações, o que não impediu que estudiosos considerassem o infográfico como um novo gênero textual híbrido (notícias, gráficos, imagens, tabelas, recursos diversos semióticos) reconfigurado pelo mundo da hipermídia. Segundo a autora, no infográfico, a imagem é protagonista da informação e não uma mera ilustração com valor menor. Sua marca é simplicidade, rapidez de absorção-visualização, atração ao leitor, enfim, acessibilidade ao público, tão sem tempo e sem interesse para leituras complexas. Conclui-se que a variedade de tipos e gêneros textuais responde à variedade de objetivos e funções deles, tais como de informação, entretenimento, publicidade, subjetivismo etc.

No próximo capítulo, a discussão sobre a prática do ensino de produção textual será retomada e buscaremos uma possibilidade de trabalho focalizado em processos de referenciação, indo além da dicotomização *coesão versus coerência*, tão em voga num passado recente e ainda presentificada nos livros didáticos usados no país inteiro.

## CAPÍTULO II – PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM GÊNEROS DISCURSIVOS

Vivo meu porém/No encontro do todavia/Sou mas./Contudo/Encho-me de ainda/Na espera do quando/Desando ou desbundo./Viver é apesar/Amar é a despeito/Ser é não obstante./Destarte/Sou outrossim/Ilusão, sem embargo/Malgrado senão.(TÁVOLA, Artur da)

Destacamos neste capítulo um estudo inserido na Linguística Textual para suporte de um trabalho com produção de texto em sala de aula. Importa-nos considerar a nova tendência dos estudos linguísticos, que veem a importância de mecanismos mentais cognitivos na execução de ações comunicativas em detrimento de uma visão dicotômica já considerada tradicional, por parte de estudiosos, no que concerne à relação *coesão versus coerência* na construção da textualidade. Sob esse novo prisma, levamos em conta conhecimentos internalizados que podem ser ativados, compartilhados, recuperados, inferenciados para que se processe a compreensão de um texto, conforme Koch (2006). Trata-se de uma visão do sujeito como gerador de textos propiciadores de interação através de interlocutores ativos numa perspectiva dialógica, conforme Bakhtin (2003). Para Marcuschi (2005) e Koch (2004), o referente corresponde a objeto de discurso, num processo interativo, construindo, mantendo e alterando a forma como sociocognitivamente os sujeitos interagem com o mundo. Assim, a referenciação passa a ser vista como atividade discursiva de progressão referencial. Trata-se, então, de se estabelecerem inferências contextuais e cotextuais. Finalmente, é importante reafirmarmos que os referentes, na perspectiva em que os adotamos neste texto, consistem em objetos de discurso que vão sendo construídos e reconstruídos durante a interação verbal. Tais objetos, por sua vez, são altamente dinâmicos, pois, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente transformados, construídos, recategorizados no curso da progressão textual.

### **2.1 Produção de textos no ensino fundamental: desafio a ser enfrentado**

Já vimos que o ensino da produção escrita para os professores de Língua Portuguesa representa um grave problema e uma série de dificuldades. Buscamos constantemente uma forma de obter um melhor rendimento no trabalho com Redação através de uma estratégia didático-pedagógica que favoreça o aprimoramento das habilidades socio-cognitivas do aluno.

O papel do professor consiste em desenvolver vários propósitos, estimulando a participação do aluno através da capacidade de melhorar o desempenho.

Para tanto, torna-se imprescindível uma abordagem da escrita como processo, fruto de um trabalho de reflexão sobre a linguagem, sobre o conhecimento da constituição, do funcionamento da língua, em busca de um ensino produtivo para aquisição de novas habilidades linguísticas e para o desenvolvimento do prazer e da competência de escrever. Para Pécora (1996), os maiores problemas na produção textual dizem respeito à acentuação, pontuação, ortografia, léxico, coesão, redundância e coerência. Segundo ele, os problemas vão desde as dificuldades de constituição de processos verbais mínimos até as de constituição de argumentos:

Portanto parecia urgente repensar a questão. Submeter a uma análise ampla, não apenas o conjunto dos problemas relativos à produção escolar escrita, segundo suas diferentes faixas, como também os próprios critérios de caracterização dos problemas, muitas vezes alheios às utilizações concretas e a uma concepção específica da modalidade escrita da linguagem ( p. 9).

Dessa forma, é necessária uma efetiva mudança na maneira como grande parte dos professores de Língua Portuguesa trabalha a produção de textos. É prática comum a atividade de redação partir simplesmente de um título dado aos alunos para que eles redijam, de forma aleatória e descontextualizada. Quando muito, a redação é “corrigida” e entregue ao aluno, como dito anteriormente, eivada de traços vermelhos dos “erros”, sobretudo ortográficos. Raramente, tecem-se alguns comentários a respeito das “falhas” ou propõem-se exercícios de estratégias, recursos e mecanismos de referenciação, por exemplo. Ao contrário, surgem “orientações” do processo de produção de textos que buscam dar instruções sobre comportamentos que devem preceder o ato de redigir, tais como: “anote todas as ideias que vierem à cabeça; faça o plano de seu texto; siga normas de um bom texto: clareza, concisão, correção gramatical, coesão e coerência...” Tais instruções expressam comportamentos tidos desejáveis no processo de produção de texto com alto grau de abstração e imprecisão.

O mais importante não é a prescrição de normas ou de comportamentos a serem seguidos, mas a intermediação feita pelo professor no processo de construção de um texto. Assim, partindo da realidade dos textos dos alunos, da competência linguística por eles demonstrada, devemos programar atividades que possibilitem a aquisição de mecanismos de criação do texto escrito. Desse modo, o contato do discente será com o próprio texto e não,

apenas, com normas formalizantes pouco producentes. Foi exatamente nessa perspectiva que direcionamos nosso trabalho e proposta de intervenção explicitados no capítulo III.

A falta de continuidade no trabalho com a produção de texto é outra razão do fracasso da escola ao ensinar a escrever. Isso se dá não só porque o aluno nunca trabalha o texto até chegar a sua forma definitiva como também não se permite a ele uma progressão nos conhecimentos e habilidades necessários ao ato de redigir. Como enfatizado em itens anteriores, não há um fio condutor que ligue as atividades de ensino da língua como expressão oral, leitura e gramática reflexiva. Atividades aleatórias e circunstanciais dominam grande parte do trabalho de produção escrita. Ilari (2001, p.70) defende o seguinte argumento:

[...] a importância da leitura, da observação e da motivação são coisas evidentes para qualquer educador interessado em problemas de redação ou outros, e posto que seu peso relativo pudesse ser discutido em função do grau de escolaridade, da idade dos alunos, das condições psicológicas em que se encontra a classe ao redigir, trata-se de ingredientes virtualmente presentes em qualquer exercício de redação bem-sucedido.

Em síntese, pode-se dizer que a língua materna escrita é colocada diante dos discentes, em termos de aquisição, de forma semelhante à de uma segunda língua. Os alunos que estão indo à escola com domínio da gramática da língua falada conseguem se comunicar sem grandes problemas no convívio familiar. Entretanto, quando são colocados perante atividades de produção escrita, apresentam dificuldades não respeitadas, isto é, por suas dificuldades de comunicação através da escrita, são penalizados. Logo, como já dito, é preciso que a Escola trabalhe a produção de texto a partir de elementos concretos e contextualizados que façam parte da vida cotidiana do aluno, sociocognitivamente, assim como é mister que haja um espaço aberto à criatividade do indivíduo, pois a expressão de ideias exige critérios que respeitem a necessidade de um processo gradativo, sistemático e interacionista. Nesse âmbito, faz-se pertinente destacarmos no seguinte item a relevância de aspectos de coesão e coerência textuais há décadas discutidos.

## **2.2 Discutindo a dicotomia coesão *versus* coerência na produção textual: anacronismo?**

Como já assinalado, há décadas se pensa em resolver problemas de produção textual, mencionados no item anterior, abordando questões de coesão e coerência. Halliday-Hasan (1976) afirmam que há uma certa independência entre os diversos fatores que constituem um determinado texto. Implica dizer que os elementos de coesão propiciam a textualidade, pois

estabelecem, inclusive, relações semânticas. O conceito de coesão, nessa ótica, é explicitamente revelado através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto.

É nitidamente sintático, mas pode ser também semântico. Exemplos de uso da língua em situação real mostram-nos que a coesão contribui para estabelecer a coerência, mas não garante sua obtenção. O texto não é coerente porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto. Tais autores consideram que a coesão é uma propriedade de textos e refere-se aos meios linguísticos para prover e ligar as sentenças, tais como referenciação, substituição, elipse, reiteração e conjunção.

Assim, a coesão é uma propriedade inerente ao texto; ela se refere a meios textuais explícitos pelos quais as conexões lógicas potenciais são sinalizadas. Em outras palavras, refere-se ao modo pelo qual as sentenças ligam-se no texto por meios lexicais e estruturais. Esses autores distinguem coesão gramatical e coesão lexical, considerando como uma questão de grau: a coesão é expressa parcialmente através do vocabulário. A coesão é para esses autores uma relação semântica entre um elemento no texto e um outro elemento que é crucial para sua interpretação. Entretanto, a estrutura, ou seja, a qualidade de um texto envolve, segundo eles, mais do que a presença de relações semânticas, que chamam de relações coesivas; envolve também um certo grau de coerência, que inclui os vários componentes interpessoais (social, expressivo, conativo). Sob esse foco, Halliday e Hassan (1976) veem coesão num sentido semântico, pois estabelece significação no interior do texto.

Para tanto, faz-se a articulação de elementos gramaticais no plano lexical. Na ótica desses estudiosos do assunto, advém daí a qualificação norteadora de um texto. Nesse processo, estão envolvidos os aspectos discursivos e contextuais, como se comprova na associação direta percebida entre discurso e aspectos situacionais.

Já para Van Dijk (1998), a coesão sequenciadora responde pela propriedade de continuidade dos sentidos que compõe, pela fluência que faz parecer ter o texto, com a qual se lhe possa dar prosseguimento. A noção de conectividade corresponde, então, a um aspecto da coerência discursiva, aquele que diz respeito à concatenação de proposições de tal forma que possam ser tomadas como um todo. Ressaltemos que para tal autor o nexos entre frases ou discursos pode se dar pela relação de Identidade Referencial, que decorre da existência de um valor comum a várias proposições distintas. Esse liame pode estar explícito ou implícito, como afirma o autor.

Charolles (1978), por seu turno, afirma que elementos linguísticos da coesão não são nem necessários nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores na situação, de normas sociais). Logo, como a coesão não é necessária, há muitas sequências linguísticas com poucos ou nenhum elemento coesivo, mas que se constituem um texto porque são coerentes e por isso apresentam o que se chama de textualidade. São, portanto, textos sem coesão, mas coerentes. Ele acredita que a coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto.

Assinala-se a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que elas aparecem. Daí, a coesão tanto é sintática e gramatical como é semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto, como na chamada coesão referencial. Charolles (1978) articula coesão e coerência, considerando que a primeira dá possibilidade de inferir os atos a partir das ligações proposicionais indicadas explicitamente e que a segunda dá meios de deduzir as ligações proposicionais implícitas a partir de uma interpretação dos atos.

Também para Widdowson (1981), é possível construir textos desprovidos de marcas de coesão, mas dotados de coerência, pois o produtor do discurso fornece tantos índices quanto julga necessários para realizar a comunicação, levando em conta o quanto supõe que o interlocutor pode deduzir do seu discurso. A coesão é, portanto, a relação explícita entre as proposições expressas pelas frases. O texto se constitui de unidade de sentido, na qual os elementos estabelecem relações entre si e entre o todo.

O significado de cada um isolado pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto ou pode não ser relevante para o sentido global. Decorre que as ocorrências de um texto não devem ser analisadas de per si, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo. No plano da coerência, não há como avaliar fragmentos: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação só podem ser percebidas quando se analisa a redação por inteiro, examinando-se as relações do texto com seu tema e as relações das partes entre si e com o todo. O não cumprimento de uma dessas condições numa determinada passagem vai comprometer todo o conjunto.

Podemos inferir, por conseguinte, que a comunicação através do escrito se dá pelo conteúdo proposto juntamente com uma postura subjetivista do redator. Nesse âmbito, surge a necessidade de fluidez do texto através do emprego de expressões capazes de servir como orientadoras desse fluxo discursivo. Temos, então, como operadores marcas lexicais como advérbios, modos e tempos verbais, anafóricos em geral, nominalizações, elementos elípticos, paralelismos dentre tantos outros recursos. Ademais, Koch e Travaglia (1990) consideram a coerência sintática como meio sintático para expressar a coerência semântica, como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc. “A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.” (KOCH, 1990, p. 51).

A autora afirma que a relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem como pistas, ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos:

[...] a coesão é apenas um dos fatores de coerência, que contribuem na constituição do texto enquanto tal, representando fatos da fase linguística da coerência mas não sendo nem necessária, nem suficiente para converter uma sequência linguística em texto. A coesão não dá textualidade como se pensava no início dos estudos sobre o texto. Hoje sabemos que é a coerência que faz isto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 43).

Por outro lado, o mau uso dos elementos linguísticos de coesão pode provocar incoerências locais pela violação de sua especificidade de uso e função. O significado de um texto deriva, sobretudo, do reconhecimento do processo de construção textual ou da interpretação de recursos estratégicos, que se realizam quer linguisticamente quer por meio de implícitos textuais ou, ainda, por uma troca de informações e de convenções entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação. Então, torna-se fundamental a concepção do texto, na modalidade escrita e/ou oral, como o resultado de um conjunto de estratégias utilizadas no processo da discursivização.

O significado de um texto constrói-se, portanto, na integração de processos: o da seleção (eixo paradigmático) e o da combinação (sintagmático), sem a exigência de uma camisa de força dicotômica, mas com a escolha de alternativas limitadas nos níveis frasais e textuais. Estamos nos reportando ao processo em que operam limitações relativas à coesão de

natureza gramatical e operações em sentido mais amplo. Desse modo, no âmbito da compreensão, dá-se o reconhecimento das categorias da linguagem, da organização sintática e semântica, propriamente dita, e, no âmbito da interpretação, processa-se o reconhecimento das estratégias textuais utilizadas.

Segundo esse enfoque, não se busca captar apenas o que o texto diz ou representa em termos de referência ao real, mas o que ele faz, como faz e por que o faz desse modo, já que as formas de apresentação contribuem para a construção do sentido final. Daí o porquê de autores aqui assinalados afirmarem que a coerência propicia a textualidade, considerando-se que a coerência dá origem à textualidade, àquilo que converte uma sequência linguística em texto.

Nessa direção, Costa Val (1993) considera fundamental uma unidade semântica, um todo significativo para que se constitua um texto. Em sua ótica, a característica imprescindível de um texto é sua unidade formal e material, a integração de seus constituintes linguísticos formando um todo. Para a autora, não se respeitando isso, não haverá textualidade, mas, sim, uma sequência de frases. Coerência e coesão têm algo comum: interrelacionam semanticamente os elementos do discurso: “A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico” (COSTA VAL, 1993, p. 07). Trata-se do entendimento da coerência como a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto; a coesão, como sua expressão no plano linguístico:

A exigência de não-contradição se aplica não só ao plano conceitual (da coerência) mas também ao plano da expressão (da coesão). Por exemplo, através do emprego dos tempos e aspectos verbais, o texto instaura um sistema próprio de situação dos fatos a que alude, tomando por referência o momento da comunicação ou um momento determinado pelo texto mesmo (p. 25).

Diante do exposto, acreditamos que a avaliação das redações produzidas em sala de aula deve considerar a ideia de conjunto de informações objetivas/subjetivas em que se priorize a construção da unidade do texto, sem necessariamente a atribuição de graus numéricos a vários aspectos relacionados à construção do texto de forma compartimentalizada nos aspectos coesão/coerência, como forma de mostrar serem elementos estanques e autônomos. Isso, como vimos aqui, apresenta controvérsias, pois, como bem argumenta Costa Val (1993, p. 38):

[..] além da inconveniência de uma análise fragmentária de cada componente textual considerado, há a improcedência de um exame dos três como fatores absolutamente estanques. O que se desprende da conceituação estabelecida e dos critérios esboçados é que eles são faces imbricadas de mesmo corpo. O que afeta um deles, em geral, tem implicação sobre outros também. Sua separação só se obtém artificialmente, para atender à necessidade de análise (“dividir para dominar”). Vejamos: a coesão é a manifestação linguística da coerência e, assim, a ela está inquestionavelmente associada; a informatividade se aplica tanto sobre uma quanto sobre a outra e, mais que isso, localizada no terreno cognitivo, guarda pontos de intersecção com a coerência.

Em suma, a discussão que ora propomos está centrada nas dificuldades de dicotomizar e demarcar fronteiras entre a coesão e a coerência. Como foi visto, o máximo que se consegue determinar nessa questão é a presença da coerência como elemento de sentido presente no texto, de forma subjacente, alinear e a da coesão textual como elemento de superfície, na linearidade do texto, com marcas explícitas. Enfim, tal como Koch (2008, p.58) concluiu: “por tudo o que foi discutido, deve ter ficado patente que, embora coesão e coerência constituam fenômenos diferentes, opera-se, muitas vezes, uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual”.

Ainda, nas palavras de Koch (2003, p. 77) “ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto.”

No próximo item, veremos que, hodiernamente, a Linguística Textual não se limita a tratar os processos de referenciação como elos coesivos referenciais, restringindo-se a aspectos da estruturação dos nexos internos. Intentaremos mostrar a necessidade de integração pragmático-discursiva na perspectiva sociocognitiva.

### **2.3 Processos de referenciação: categorização desses objetos de discurso – muito além da dicotomia coesão/coerência**

É sabido que a produção e a compreensão de um texto caminham juntas, são ambas facetas de uma mesma moeda. Assim, a escrita fluente e inteligível implica facilidades de compreensão. Nesse sentido, o texto deverá proporcionar, entre outras coisas, a possibilidade de o leitor projetar o que virá a seguir.

Nesse sentido, o termo referenciação busca substituir de forma pertinente o que se costuma nomear de referência/coesão referencial. Trata-se de uma perspectiva sociocognitiva que comumente associa tal fenômeno a estratégias de anáfora, catáfora e dêixis com efeito de (re)categorização e (re)ativação de referentes diretos ou indiretos. Contudo, é preciso notar

que nem sempre se tem a correferencialidade (anáfora direta), situação na qual se constata a manutenção de um referente previamente apresentado; podemos detectar, outrossim, a recategorização anafórica em casos de encapsulamento e de anáfora indireta. Marcuschi (2005) discute acerca das anáforas diretas (AD) e das indiretas (AI); já se cristalizou a tese de que as anáforas diretas (AD) estabelecem a referenciação (re)ativando referentes previamente vistos no texto (relação de co-referência por substituição). Ele, entretanto, acredita que nem sempre há equivalência total no aspecto morfológico e sintático entre a anáfora e seu antecedente:

Mesmo no caso da AD não se requer identidade de significação nem identidade estrita entre anáfora e seu antecedente. Ao contrário do que se postula, o caso da anáfora co-referencial não é paradigmático das anáforas em geral e o pronome não é uma classe de palavras tipicamente anafórica (p. 55).

Já na Anáfora Indireta (AI), não há retomada de referente, mas uma ativação (ancoragem) de novos referentes. Então, para se estabelecer a Anáfora Indireta, o que não veio explicitado é possível de ser percebido pelos interlocutores :

Mesmo inexistindo um vínculo de retomada direta entre uma AI e o contexto, persiste um vínculo coerente na continuidade temática que não compromete a compreensão. A AI é um caso de *referência textual*, isto é, de construção, indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento lexical ( p. 54).

Nessa mesma direção, Koch (2004) afirma que a coesão apresenta-se sob duas modalidades: a remissão e a sequenciação. A primeira modalidade desempenha tanto a função de (re)ativação de referentes quanto a de sinalização textual. Como reativação de referentes, compreende as referenciações anafórica e catafórica, por meio das quais se formam cadeias coesivas de extensão variável, sendo que aquelas que retomam referenciais principais ou temáticos percorrem, em geral, o texto inteiro. A remissão por referenciações pode ocorrer por meio de recursos de ordem gramatical ou por intermédio de recursos de natureza lexical.

Podem ser descritos como recursos de ordem gramatical: uso de pronomes; uso dos diversos tipos de numerais; uso dos advérbios pronominais (como aqui, aí, lá e ali); uso de artigos definidos. Ao passo que podem ser listados como recursos de natureza lexical: uso de sinônimos; uso de hiperônimos; uso de hipônimos; uso de nomes genéricos; uso de descrições

definidas; uso da reiteração completa ou parcial de um grupo nominal; uso da elipse. É importante ressaltar que, muitas vezes, a reativação de referentes é promovida por “indícios” ou “pistas” deixados no texto. Essas remissões podem ser realizadas pelo processo diafórico, que compreende a anáfora e a catáfora. A sinalização textual tem função básica de organizar o texto, fornecendo ao interlocutor apoios para o processamento textual, através de orientações ou indicações para cima e para baixo (no texto escrito), para a frente e para trás, ou partes do texto.

Em outras palavras e considerando Marcuschi (2005), Koch (2004) e Cavalcante (2003), mesmo que com algumas divergências de nomenclaturas por parte desses autores, constroem-se os referentes textuais (introdução / ativação) de forma “ancorada” e “não-ancorada”). Para tanto, existem as estratégias referenciais, tais como a pronominalização anafórica e a catafórica; o uso de expressões nominais definidas (determinante definido seguido de nome); o uso de expressões nominais indefinidas; o uso de expressões nominais anafóricas (recategorização do objeto de discurso). Nesse sentido, expressões nominais remissivas funcionam com base cognitivo-discursiva: ativação / reativação na memória; encapsulamento (sumarização) e rotulações; organização macrotextual; organização argumentativa etc.

Há ainda a anáfora nominal que tem como função apreender o referente sob uma denominação que constitui um sinônimo mais ou menos aproximado da designação presente no cotexto. Tal anáfora, por sua vez, consiste em informações inéditas a respeito dos objetos de discurso. Afora esses aspectos abordados, há ainda o uso do hiperônimo com função anafórica. Esse uso é feito com a finalidade de atualizar o conhecimento do interlocutor por meio de glosas realizadas pelo emprego do hiperônimo e, na medida em que o locutor glosa um termo, atualiza o conhecimento do interlocutor. Além do uso dos hiperônimos, podemos observar também certas construções com paráfrases definidoras, realizadas com expressões nominais, cuja função é a de elaborar definições, produzindo efeitos tanto definicionais quanto didáticos. Esse tipo de anáfora torna-se um auxiliar importante dos gêneros didáticos e científicos.

Também percebemos na referenciação uma associação ou inferenciação a elementos do cotexto ou do contexto sociocognitivo, como ocorre nos casos de anáforas não-correferenciais indiretas, nominalizações ou rotulações que sumarizam ou encapsulam prospectiva ou retrospectivamente. Ressaltamos aqui a importância de distinguir anáforas correferenciais sem recategorização (através de repetições anafóricas totais e parciais) e anáforas correferenciais recategorizadoras (hiperonímia/hiponímia, por exemplo).

Destarte, a função das expressões referenciais não é apenas a de referir, elas são multifuncionais: contribuem para elaborar o sentido, indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, sinalizam dificuldades de acesso ao referente, recategorizam os objetos presentes na memória etc. Em suma, a referenciação é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos sociais. Por conseguinte, a ativação / reativação na memória ativa do interlocutor ocorre na medida em que há uma recategorização ou refocalização do referente. Ou ainda, em se tratando de nominalizações, há o encapsulamento e rotulações das informações-suporte. Essas expressões são formas híbridas, pois são tanto definidoras quanto predicativas, isto é, veiculam tanto uma informação dada como uma informação nova.

Nesse sentido, as formas remissivas nominais têm função também de organização macrotextual, na medida em que sinalizam que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de argumentação. Há, nesse caso, uma importante relação entre o tópico e o subtópico. São, assim, responsáveis simultaneamente pelos dois grandes movimentos de construção textual: retroação e progressão. Além disso, efetuam a marcação do parágrafo, incrementando, dessa forma, o produto textual. Atentamos também ao fato de um mesmo objeto de discurso apresentar-se sob formas diferentes de configuração no processo de recategorização lexical. Assim, um mesmo dado referente recebe diferentes formas referenciais, que o modificam (recategorizam), o que garante a progressão referencial, a depender, inclusive, do emprego de determinantes (artigo definido, artigo indefinido ou pronome demonstrativo) nas expressões referenciais.

Sintetizando os estudos aqui explanados, percebemos que eles detectam a incidência de estratégias basilares de referenciação em textos, tais como: introdução dos referentes/ ativação (quando o objeto de discurso que ainda não fora mencionado é introduzido por meio de uma expressão); retomada dos referentes/ reativação (quando um elemento já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, o que gera progressão referencial – comumente através de pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, expressões nominais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, entre outros); desfocalização dos referentes/ de-ativação ( quando um referente já mencionado é retirado de foco, surgindo um novo elemento de referência) e dêixis (quando se exige saber quem enuncia, o local, o tempo da enunciação através dos dêiticos). Teríamos, portanto, o seguinte quadro sincrético concernente a aspectos preponderantes que envolvem a referenciação.

**Quadro 2** – Aspectos preponderantes da referenciação

| <b>Estratégias/processos de referenciação</b>  | <b>Recursos de Referenciação</b>  | <b>Mecanismos de Referenciação</b>   |
|--|---|--|
| Ativação/introdução de referente: pela qual um objeto textual até então não mencionado é introduzido.  | Ordem gramatical (pronomes, numerais, artigos, advérbios etc)                       | Relativos ao texto/ cotexto (anáfora/catáfora)                                     |
| Reativação/retomada: pela qual um objeto textual é novamente ativado na memória de forma direta, indireta ou sumarizada, por meio de uma forma referencial.  | Ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, hipônimos etc) | Relativos à situação de enunciação / contexto (dêiticos de pessoa, espaço e tempo) |
| De-ativação/desfocalização: ativação de um novo objeto, deslocando-se a atenção para um outro referente textual e desativando-se ou deixando em <i>stand-by</i> , assim, o referente que estava em foco anteriormente. |   |  |

**Fonte:** Quadro baseado em MARCUSCHI (2005), KOCH (2004) e CAVALCANTE (2003)

Após a explanação de todo esse arcabouço teórico, que nos serviu de contextualização e embasamento, cumpre-nos salientar a impossibilidade de tratarmos, em termos de atividades práticas pedagógicas da pesquisa, dos múltiplos gêneros textuais assim como dos diversos mecanismos de referenciação, por questões de tempo e espaço exíguos e de ordem pragmática em termos de confecção do TCF, em se tratando de trabalho e prática acadêmicos com o perfil estabelecido previamente. Por conseguinte, para não incorrerem em equívocos de generalizações e superficialidade, optamos por delimitações metodológicas, consoante o que se verá a seguir.

## **CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, DELIMITAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO E DE INTERVENÇÃO: ANÁFORA DIRETA EM TEXTOS DISSERTATIVOS**

Certa palavra dorme na sombra/de um livro raro./Como desencantá-la?/É a  
senha da vida/a senha do mundo./Vou procurá-la./Vou procurá-la a vida  
inteira/no mundo todo./Se tarda o encontro, se não a encontro/não desanimo,  
Procuo sempre./Procuo sempre, e minha procura/ficará sendo/minha  
palavra. (ANDRADE, Carlos Drummond de)

Neste terceiro capítulo, buscamos deixar claras definições, contextualizações metodológicas, assim como expusemos a proposta de trabalho e intervenção pedagógica concernente ao emprego de anáfora direta em textos dissertativo-argumentativos de alunos de nono ano do ensino fundamental noturno de uma escola pública estadual sergipana. Trata-se, então, de expor de forma clara e concisa a abordagem metodológica qualitativa que norteou o processo, no que tange a *lócus*, *corpus*, sujeitos, sequência didática, cronograma e proposta intervencionista. Nos capítulos anteriores, tratamos de visões amplas acerca de ensino de língua portuguesa, gêneros de texto/discurso e processos de referenciação, porém, devido à abrangência do tema e limitações de ordem diversa para o desenvolvimento de uma pesquisa mais detalhada, segundo justificativa já apresentada, tentamos delimitar o objeto de análise deste trabalho. Dessa forma, preocupamo-nos em analisar, especificamente, o processo de referenciação denominado anáfora direta por ser fenômeno recorrente nos textos dissertativos produzidos por alunos de nono ano do ensino fundamental e por sua importância quando se trata de construir textos coesos/coerentes.

### **3.1 Procedimentos Metodológicos**

Após determinação e explicitação das bases teóricas motivadoras e norteadoras de nosso estudo, é imperativo enfatizarmos que a pesquisa foi de abordagem qualitativa, através de análise de textos produzidos, em busca de detecção da presença ou ausência de anáfora direta. Dialogar com a metodologia científica é de grande importância para a elaboração e, principalmente, para a execução de qualquer pesquisa científica. Com ela, encontramos sentido para a investigação do objeto de pesquisa.

O papel da metodologia é servir de guia de orientação. Assim, é prudente que, somente após a compreensão de alguns dos seus requisitos essenciais, aconteça, então, a elaboração e execução de uma pesquisa científica. Logo, o pesquisador deve apropriar-se dos seus requisitos a fim de conduzir a pesquisa nos moldes da exigência científica. Daí a importância dos métodos de pesquisa. De acordo com Gatti (1998), o método é constituído no exercício do fazer a pesquisa. Dessa forma, em princípio, o estudo ora definido foi documental, de caráter exploratório e descritivo. “Em particular a pesquisa exploratória é o primeiro estágio de toda pesquisa científica; não tem por objetivo resolver de imediato um problema, mas tão somente apanhá-lo, caracterizá-lo.” (RUIZ, 1996, p. 50). Seguimos, pois, os caminhos da pesquisa exploratória, descritiva e os aportes teórico-metodológicos da pesquisa aplicada. Os estudos exploratórios foram utilizados para estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. Tais estudos permitiram a criação de meios que forneceram subsídios para a aplicação dos estudos descritivos e aplicados.

Para Triviños (2006), os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Assim, o foco desses estudos reside no desejo de conhecer uma comunidade, seus traços característicos, seus integrantes, seus problemas etc. Além disso, “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva [ou perpassa pelos estudos descritivos]”. (TRIVIÑOS, 2006, p. 110). No tocante aos estudos aplicados, esse tipo de pesquisa tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “[...] contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. (VILAÇA, 2010, p. 65).

Em suma, as estratégias metodológicas propostas para esta pesquisa delinearão-se nos marcos do método qualitativo de pesquisa. De acordo com Flick (2004), o método qualitativo oferece um processo contínuo de propagação, com o surgimento de novas abordagens e novos métodos. “Cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto”, (FLICK, 2004, p. 18). Certo disso, o pesquisador qualitativo tende a ficar mais tranquilo porque, de certa maneira, pode lançar mão de um, dois ou mais métodos para atender às diferentes etapas do processo de pesquisa ou de investigação. Destarte, julgamos que a abordagem qualitativa estava de acordo com os métodos de investigação indicados para os mestrados profissionais para traçamos as metodologias utilizadas nesta pesquisa. A seguir, determinamos com mais precisão os componentes metodológicos de relevância à nossa prática de análise qualitativa.

### 3.2 Aspectos gerais da pesquisa

O Lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual Gov. Albano Franco. Situa-se na Travessa 21, Conj. Padre Pedro, Bairro Santa Maria, na Cidade de Aracaju. Foi fundado em 13 de março de 2002, sob decreto 20518/2002. O logradouro onde se situa a escola aqui em foco apresenta problemas de ordem diversa: a partir de 1983, comunidades migrantes de outras cidades de Sergipe e de Estados vizinhos, assim como de outros bairros da periferia aracajuense, ocuparam morros e aterraram mangues do até então chamado povoado Terra Dura. Por seu turno, o poder público contribuiu com o recrudescimento de tal situação ao “desfavelizar” diversos espaços da capital sergipana e “depositar” lá o contingente. O que estava subjacente a medidas de tal natureza foi a tentativa de deixar tal população longe dos “cartões – postais” citadinos, em benefício da burguesia e do turismo urbano.

Em decorrência dessa conjuntura, em dez anos, a localidade se tornou o maior bolsão de pobreza e afavelamento do Estado. Sem infraestrutura e com índices alarmantes de violência, a Terra Dura recebe o estigma de “pior bairro” da cidade. Como solução para o problema, em 1999, surge o registro oficial do Bairro Santa Maria para substituir Terra Dura. Tal medida foi paliativa na tentativa de arrefecer estereótipos já cristalizados e resgatar a autoestima dos habitantes do local. Nesse bojo, inauguram-se escolas, posto de saúde, delegacia e surgem ações assistencialistas e de marketing político-social do poder público, ONG e igrejas. Eis o contexto no qual se insere nosso lócus de pesquisa.

O Colégio Estadual Gov. Albano Franco, atualmente, funciona nos três turnos, atendendo a uma clientela de 1090 alunos dos conjuntos residenciais Padre Pedro, Antônio Carlos Valadares e áreas circunvizinhas ao Bairro Santa Maria, desenvolvendo suas atividades nas modalidades de ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Alunos matriculados em 2014

| TURNO MANHÃ                  |                         | TURNO TARDE                  |                         | TURNO NOITE                  |                         |
|------------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Turma                        | Números de Matriculados | Turma                        | Números de Matriculados | Turma                        | Números de Matriculados |
| 2º Ano A                     | 28                      | 6º Ano A                     | 37                      | 1 Etapa EJAEF                | 41                      |
| 2º Ano B                     | 21                      | 6º Ano B                     | 35                      | 2 Etapa EJAEF                | 40                      |
| 2º Ano C                     | 26                      | 6º Ano C                     | 33                      | 3 Etapa EJAEF                | 40                      |
| 3º Ano A                     | 30                      | 6º Ano D                     | 32                      | 4 Etapa EJAEF                | 45                      |
| 3º Ano B                     | 32                      | 6ª Série A                   | 36                      | 1 Etapa EJAEM A              | 41                      |
| 3º Ano C                     | 31                      | 6ª Série B                   | 38                      | 1 Etapa EJAEM B              | 40                      |
| 4º Ano A                     | 32                      | 7ª Série A                   | 35                      | 2 Etapa EJAEM                | 39                      |
| 4º Ano B                     | 30                      | 7ª Série B                   | 32                      | 3 Etapa EJAEM                | 42                      |
| 4º Ano C                     | 31                      | 8ª Série A                   | 28                      | 4 Etapa EJAEM                | 20                      |
| 5º Ano A                     | 27                      | 1º Ano/Médio                 | 36                      |                              |                         |
| 5º Ano B                     | 27                      | 2º Ano/Médio                 | 27                      |                              |                         |
| 5º Ano C                     | 28                      | 3º Ano/Médio                 | 30                      |                              |                         |
| Total de Alunos Matriculados | 343                     | Total de Alunos Matriculados | 399                     | Total de Alunos Matriculados | 348                     |

**Fonte:** secretaria do Colégio Estadual Gov. Albano Franco

Quanto aos Sujeitos envolvidos, foram 16 alunos do 9º ano EJA (4ª etapa EJAEF) do turno noturno, clientela adulta, com dificuldades no que tange aos aspectos sociocognitivos, por motivos já contextualizados ao falarmos do *lôcus*. Atentemos ao fato de haver 45 alunos matriculados e, por se tratar de final de ano letivo, constatamos uma extremada evasão por motivos diversos, como: a própria natureza que marca alunos de EJA e de turno noturno; falta de segurança e casos frequentes de violência na escola e nas regiões adjacentes; impossibilidade de compatibilização de emprego-estudo; dificuldades, greve e falta de estímulo pedagógico, dentre outros que não cabe aqui elencar pois evasão escolar não é o foco de nosso estudo.

Enfatizamos que o *Corpus* trabalhado em nosso estudo consistiu em 16 redações dissertativo-argumentativas produzidas pelos sujeitos envolvidos para verificação do emprego de anáfora direta. Optamos por esse gênero/tipo textual e por esse recurso de referência, pois acreditamos haver recorrência de tais processos referenciais nesse tipo de produção tão costumeiramente tratado em turmas de nono ano do ensino fundamental.

A escolha de *lôcus*, sujeito e *corpus* se justifica por meio dos diagnósticos detectando os mais variados problemas de produção escrita dos alunos inseridos no perfil ora definido. É preciso salientar que, embora haja várias questões envolvidas no processo de produção

escrita, nossa pretensão se limitou ao aspecto específico: o emprego de anáfora direta como recurso de referência no *corpus* trabalhado. Tal atitude definiu nosso problema: **até que ponto os alunos do nono ano empregam anáfora direta e, em caso de dificuldades, como intervir didaticamente?** Para tal fim, respeitamos severamente a seguinte ideia:

[...] o aluno deve ser levado a escrever para equacionar problemas, buscar esclarecimentos, organizar ideias, dar palpites, reordenar conjuntos de ideias numa linguagem própria, pessoal, capaz de expressar com clareza e precisão o seu depoimento a respeito da realidade observada. (GUEDES, 1994, p. 11).

No entanto, como já explicitado em capítulo anterior, muitos são os estudos publicados que denunciam as dificuldades do alunato em termos de prática da escrita. Evidenciamos a generalizada reclamação de professores referente à “baixa qualidade discursiva” dessas produções textuais, já que, em sua maioria, são pobres de significados, repetitivas e repletas de estereótipos, o que as torna cansativas e pouco estimulantes de serem lidas, marcadas por alto índice de reprodução de um discurso pautado no lugar-comum.

Após contextualizar e demarcar *lócus*, *corpus*, sujeitos e problema de nosso trabalho efetivo, no próximo item e seus desdobramentos em respectivos subitens, deixaremos bem explicitado nosso percurso no que tange ao tratamento de interface teoria/prática a partir dos dados e do perfil metodológico preestabelecido.

### **3.3 Tratamento dos dados / Execução do método**

Ao delimitarmos nosso escopo para alcançar nossos objetivos, tornou-se viável um estudo mais aprofundado acerca das questões que permeiam a definição e configuração do que se convencionou chamar de texto dissertativo-argumentativo e anáfora direta, como veremos a seguir nos subitens 3.3.1 e 3.3.2.

#### **3.3.1 Texto dissertativo-argumentativo: focalizando o gênero tratado na proposta de trabalho**

Ao se classificar um texto como dissertativo-argumentativo, precisamos entender mais profundamente a importância do conceito de gênero/tipo. Reconhecer gênero textual é ter o poder de regular a leitura sobre um sistema de expectativa, inscrevendo-a numa trajetória previsível, observando que este reconhecimento vai operar a partir da apreensão de determinado número de sinais. Constatamos, também, que a leitura não é mais uma entrada

em espaços pouco conhecidos, como certa tradição subentendeu, é mais comum a busca de uma confirmação, o acionamento quase que automatizado de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome da editora etc.

No nosso cotidiano de magistério não temos verificado consenso a respeito das diferenças e/ou semelhanças entre texto dissertativo/argumentativo. De acordo com Platão e Fiorin (2005), dissertação é o tipo de texto que faz análise e interpretação da realidade através de conceitos abstratos, ou seja, a alusão ao mundo real é feita através de conceitos amplos, de modelos genéricos, sendo na maioria das vezes abstraídos do tempo, como também do espaço. O discurso dissertativo mais comum é o discurso da ciência e da filosofia; neste as referências ao mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais.

O objetivo principal da dissertação, nessa perspectiva, é a análise e a interpretação das transformações relatadas. Convém ressaltarmos que, segundo os mesmos autores, não é correto pensar que somente a dissertação manifesta um ponto de vista crítico do produtor do texto sobre o objeto posto em discussão. Com efeito, nesse tipo de discurso, explícita ou implicitamente, está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem o produz. Portanto, na dissertação, o enunciador do texto manifesta sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) nos ensina que argumentação é a arte, ato ou efeito de argumentar; troca de palavras em controvérsia, disputa ou discussão. É um conjunto de ideias, de acontecimentos que constituem os argumentos que vão levar ao convencimento ou mesmo conclusão de (algo ou alguém). Já o texto dissertativo é o ato ou efeito de discorrer; exposição, redação. É uma exposição escrita de assunto que tem relevância nas áreas científica, artística, doutrinária. Considerando o ensino de língua, que importância teria o conhecimento dessa definição? O que nos dizem os estudiosos do assunto sobre a relação escrita/ argumentação? O que se espera do aluno é que ele venha a produzir um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo, isto é, um texto em que o autor faça análise e discussão de um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e, na maioria das vezes, proponha soluções.

Assim, ao dissertar, o texto se tornará dissertativo-argumentativo se a linguagem nele presente manifestar uma intencionalidade persuasiva. Segundo esses autores, dissertar é o mesmo que tão somente desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Sendo

assim, o texto dissertativo vai pertencer ao grupo dos textos expositivos, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico, como verificamos no quadro 1. Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a ideia de indução e, sim, com a transmissão de conhecimentos; os textos classificados como argumentativos, ao contrário, têm por finalidade principal convencer o leitor sobre o ponto de vista do autor a respeito do assunto em questão.

Quando o texto, além de explicar, também persuadir o interlocutor e tentar modificar seu comportamento, teremos um texto dissertativo-argumentativo. Em síntese, o texto dissertativo-argumentativo é aquele caracterizado por desenvolver, explanar ou explicar um assunto ao mesmo tempo em que tem uma intencionalidade de persuadir e defender um ponto de vista.

Garcia (1997) também aborda os conceitos sobre dissertação e argumentação a fim de distinguir uma da outra. Para ele, a argumentação não é apenas “momentos” da dissertação. A dissertação e argumentação apresentam características próprias. Se a primeira tem como finalidade principal expor ou explanar, explicar ou interpretar ideias, a segunda objetiva convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação, procuramos expressar o que sabemos ou o que acreditamos saber sobre determinado assunto enquanto que na argumentação procuramos formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que estamos com a razão.

Para o autor, a argumentação dita informal pouco difere, em essência, da formal: até estruturas e desenvolvimento podem ser, em parte, os mesmos; entretanto, a formal exige outros cuidados. A argumentação informal está presente em quase tudo quanto dizemos ou escrevemos. Em quase toda conversa pode ser vista essencialmente argumentação. Quando a natureza da declaração implica desenvolvimento de ideias abstratas, a argumentação assume estrutura mais complexa. Ainda que seja mais comum na língua falada (o que talvez justifique a denominação de informal), dela nos servimos também com muita frequência na linguagem escrita.

Por sua vez, Pentead(1982) diz que na argumentação formal (que envolve a proposição e sua análise, a formulação dos argumentos - evidências - e a conclusão) a proposição deve ser clara, definida, inconfundível quanto ao que afirma ou nega. Além disso, é preciso fato argumentável, ou seja, não pode ser uma verdade universal, indiscutível, incontestável. Não se pode argumentar a partir de ideias com as quais todos estão de acordo. O ato de argumentar implica, assim, antes de tudo, divergir de opinião. Isso leva a crer que as questões técnicas fogem à argumentação, desde que os fatos (experiências, pesquisas) já

tenham provado a verdade da tese, doutrina ou princípio. Fatos não são discutidos. Por outro lado, a proposição deve ser afirmativa e suficientemente específica para permitir uma tomada de posição contra ou a favor. Proposições vagas ou inespecíficas que não permitam tomada de posição só admitem dissertação, explanação ou interpretação.

Em assim sendo, dissertar/argumentar é um ato que realizamos praticamente todos os dias, porque é inerente do homem criticar, avaliar, julgar, formular sentidos de valores, preocupar-se com os fatos que o rodeiam, e quando se preocupa, comenta, defende, justifica e, para isso, faz uso da linguagem argumentativa. O ato de argumentar, orientar X a concluir Y, constitui-se no ato linguístico peça fundamental, no qual a neutralidade não passa de um engano. E esse ato pode representar o ponto de partida para a modificação do mundo. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso, além de empregar textos verbais, escrevê-los.

Para muitos autores, o texto comumente denominado dissertativo /argumentativo é constituído, basicamente, de um tema e de um problema. A partir do tema, o escritor delimita o problema, ou seja, o recorte do tema. Para dar uma solução ao problema, são criadas hipóteses, elegendo-se a mais eficaz para considerar como tese, a qual, por sua vez, será defendida com argumentos, construídos de forma a validar ou não a hipótese eleita, com o propósito de se chegar a uma conclusão. O objetivo da argumentação é conseguir a adesão do enunciário à tese que lhe é apresentada. Dessa forma, a argumentação é desenvolvida em função do seu interlocutor. Para tanto, o conjunto de conhecimentos do interlocutor é o ponto de partida para a elaboração da argumentação.

Ao aceitar o princípio de que todos estão envolvidos num processo de persuasão, ou de convencimento, deduz-se que todo emissor, para que seja aceito, precisa reforçar a verdade daquilo que está sendo transmitido pela linguagem, já que não se está traduzindo o real, mas uma configuração linguística da realidade. Sob esse aspecto, o uso obrigatório de estratégias discursivas tem como objetivo garantir a credibilidade do que é transmitido. Mesmo num texto informativo, em que não se tem dificuldade de compreender o que está sendo transmitido, é necessário também que seja aceita a seleção ou a relevância dos fatos, que se acredite nas informações e que se realizem as ações sugeridas; em suma, que se obedeça aos comandos implícitos presentes em qualquer texto. Sob a ótica argumentativa ou retórica, além de informar, a linguagem presta-se a modificar crenças e comportamentos, pois é um meio político de atuação humana.

Ao finalizarmos as considerações sobre dissertação e argumentação, não deixa de ser relevante enfocarmos a origem da palavra argumentação. Argumentar é a arte de convencer e persuadir; convencer é ter a habilidade de gerenciar informação, é falar à razão do outro,

demonstrando, provando. Entretanto, em que convencer diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós; persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando conseguimos persuadir alguém, esse alguém irá realizar algo que desejamos que ele realize. Muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, entretanto não conseguimos persuadi-las.

Podemos convencer um filho de que o estudo é importante e, mesmo assim, ele continua a negligenciar suas tarefas escolares; podemos convencer um fumante de que o cigarro faz mal à saúde e, ainda assim, ele continuar fumando. Muitas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Às vezes, um indivíduo pode ser persuadido a fazer alguma coisa sem estar convencido.

Argumentar é, em última análise, se quisermos concluir a partir dessas ideias de Penteadó (1982) ora expostas, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.

Considerando o que foi visto aqui na literatura específica de tal tipologia/gênero textual, constatamos que no transcurso do 9º ano do ensino fundamental já se espera do educando que seja capaz de produzir um texto em que analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e proponha soluções, ou seja, produza um texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, é mister que o aluno confronte experiências, compare-as, avalie-as, julgue-as, para transmitir a alguém seus pontos de vista de forma coerente e coesa. Foi, por conseguinte, nessa postura que nos baseamos e pautamos nossa prática do estudo em tela, partindo, também, do conceito mais aprofundado sobre anáfora direta que explanaremos em sequência.

### 3.3.2 Definindo anáfora direta mais detidamente - escopo do trabalho proposto

Vejamos abaixo um quadro sinóptico dos processos de referenciação tratados no capítulo II:

**Quadro 4 - Processos referenciais**

|                        |  |  |                                  |
|------------------------|--|--|----------------------------------|
| Processos referenciais | →  | Introdução referencial<br>(apresentação de novo referente sem contexto prévio) |                                  |
|                        |  | Anáfora<br>(retomada de um referente)  | Direta (manutenção do referente) |
|                        | Indireta<br>(referente novo ancorado no contexto)                                    |  |                                  |
|                        | Encapsuladora<br>(resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais) |  |                                  |

**Fonte:** Baseado em CAVALCANTE (2012, p. 127)

Como informado reiteradamente, nosso estudo, para termos de viabilização e adequação a um trabalho voltado ao ensino fundamental e ao texto dissertativo-argumentativo, ateve-se a uma prática e proposta didáticas cujo cerne se encontra na anáfora direta. Embora tenha sido essa nossa delimitação, não desconsideramos o fato de, hodiernamente, após estudos anteriormente referenciados, como os de Marcuschi (2005), Cavalcante (2003), Schwarz (2000), já se tratar como questão resolvida a tese de que a anáfora como recurso de referenciação pode se realizar sem necessariamente um sintagma nominal ser foco de todo o processo.

Cai por terra, então, a visão tradicionalista de considerar unicamente a perspectiva da anáfora direta, na qual se mantém o mesmo referente retomado pelo sintagma-núcleo na superfície do texto. No caso da anáfora indireta, surge um novo referente, como se este já fosse conhecido, consoante mencionado no capítulo anterior. Reafirmamos que tal possibilidade se estabelece pelo fato de o contexto estabelecido permitir referentes *ativáveis* pelo entendimento e/ou subentendimento.

Implica dizer que optamos por estabelecer a relação teoria-prática por meio da anáfora direta por ela assumir papel preponderante na “costura” do texto e por ser mais corriqueira, frequente e adequada à construção de textos dissertativos em nono ano do ensino fundamental. Entendemos tal mecanismo de referenciação como propiciador de retomadas (correferencialidade recategorizadora) ou repetições (correferencialidade co-significativa – reiteração) de antecedentes; a correferencialidade consiste na preservação do objeto de discurso previamente introduzido e recuperado pelo elemento anafórico substitutivo ou

repetitivo (“âncora” no cotexto). Tal abordagem considera, inclusive, a etimologia do termo traduzido do grego *anapherein*, que quer dizer “repetir”, “lembrar” ou “trazer de volta”. Em outras palavras, interessou-nos trabalhar com mecanismos de referenciação classificados como anáforas com retomada de antecedentes textuais - anáforas diretas -.

Tal processo se dá, como já estudado, por emprego de repetição total ou parcial de formas nominais (inclusive pronomes) ou por meio de sinônimos, quase-sinônimos, hiperônimos, hipônimos e descrições nominais. Em suma, a anáfora direta traduz-se em correferência, pois relaciona expressões a partir de um mesmo referente recategorizadora ou co-significativamente. Assim, reativa-se um referente antecedente de similaridade.

Ao produzir o texto, o aluno precisa coordenar uma série de aspectos estruturais que norteiem o que tem a dizer e garantam a textualidade na sua composição final. Daí a importância de pensarmos atividades para desenvolver habilidades e competências propiciadoras do domínio da modalidade escrita dissertativa. Assim, diante dos múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, fundamental é que proponhamos atividades diversas que facilitem o processo de construção deles.

Para tal intenção, propusemos uma série de possibilidades de o aluno resolver exercícios de assimilação e domínio de elementos anafóricos diretos, para que possa ser capaz de aplicar eficazmente tais recursos de referenciação nas atividades de produção de seus textos dissertativo-argumentativos, o que faculta a articulação do conteúdo com a expressão (o que se diz e como se diz). Assim, os alunos paulatinamente se podem apropriar de instrumentos profícuos de estrutura e estilo na produção de textos exitosos.

Essa propositura correlacionou aspectos de interpretação e construção de textos. Isso foi possível através de exercícios e atividades diversos, análise dos textos produzidos pelo discente, refeitura para aperfeiçoamento de estrutura e conteúdo do texto. Dizendo de outro modo, mas de forma similar, eis os pilares de nossa proposta didático-pedagógica: produção de texto dissertativo-argumentativo; atividades para domínio de recursos de referenciação em nível de anáfora direta; análise e refeitura do texto produzido para aperfeiçoamento do emprego de recursos de referenciação e, quando necessário, reestruturação do texto. Nesse procedimento metodológico, coube-nos possibilitar procedimentos de estruturação do “como dizer” através de recursos linguísticos em busca de construções coesas e coerentes a partir da finalidade específica aqui proposta.

Tal processo e seus resultados serão devidamente explicitados no item seguinte assim como a proposta de criação e uso de três recursos didáticos gerados a partir das demandas encontradas no âmago do estudo e da interface: bases teóricas/ prática pedagógica.

### 3.3.3 Análise de dados e proposta de intervenção

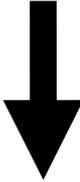
De início, causou-nos interesse entender como os alunos concebiam textos argumentativos e adequado emprego de recursos coesivos haja vista que o trabalho sistemático com gêneros textuais diversos nesta escola não seja uma prática constante, tampouco o trabalho com gêneros específicos do agrupamento do argumentar, conforme diagnóstico em conversa informal prévia com os sujeitos da pesquisa.

Para viabilização de nosso projeto, optamos por ter como suporte o recurso didático-metodológico denominado sequência didática. Para isso, tomamos como base Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), que nos explicam e descrevem procedimentos de “sequência didática” no âmbito de gêneros textuais. Conforme esses estudiosos (p. 97-98):

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

O modelo de sequência didática por nós empregado, mesmo com ajustes e adaptação ao contexto e realidade de nosso trabalho, seguiu basicamente o quadro abaixo:

**Quadro 5 – Sequência didática**

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
|  | <b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b> |
|   | <b>PRODUÇÃO INICIAL</b>         |
|   | Módulo 1                        |
|   | Módulo 2                        |
|   | Módulo 3                        |
|   | <b>PRODUÇÃO FINAL</b>           |

**Fonte:** Baseado em DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY (2004, p. 98)

O uso de estratégias didáticas como essa possibilita acompanhar gradativamente o desenvolvimento de nossos alunos, respeitando a realidade socioeducativa de cada indivíduo. Isso se dá por meio do planejamento de cada passo na construção das atividades e das etapas que constituem o processo de aprendizagem e avaliação como um recurso formativo e

autoavaliativo de maneira significativa. Por isso partimos dos pontos primeiros de uma sequência didática – que são a “apresentação da situação” e a “produção inicial”, pois, para a realização de um trabalho com a “sequência didática”, necessário se fez que considerássemos o objetivo a ser alcançado: preparar o aluno para o uso efetivo da anáfora direta como mecanismo de referenciação na produção de texto dissertativo-argumentativo, por meio de instrumentos que desenvolvam a capacidade de avaliar seu próprio desempenho inicial na etapa final. Para consecução de tal intento, eis os procedimentos fundamentais viabilizados ao longo do processo:

- **A apresentação da situação** - descrevemos detalhadamente como e por que os alunos realizariam a tarefa de produção inicial.
- **Produção inicial** - a essência da avaliação formativa, parâmetro para a montagem dos módulos de atividades da “sequência didática”.

Assim, ainda no primeiro momento, fora pedido que os alunos sugerissem um tema que fizesse parte da ordem do dia em termos de relevância e premência. Ante tal proposta, a turma foi consensual em querer escrever/dissertar acerca de transporte urbano. Tal proposta se deveu ao fato de se tratar de polêmica questão coletiva aventada por eles. Foi-lhes dito que participariam de uma atividade de produção textual na qual poderiam opinar sobre o assunto proposto. Feito isso, procedemos à escrita inicial do texto dissertativo. Tal atividade não foi opcional, todos os alunos presentes deveriam escrever sobre o tema proposto. Eles tiveram o período de noventa minutos para a realização da produção escrita. No total, contabilizamos dezesseis produções escritas.

Realizadas essas etapas iniciais da “sequência didática”, geramos nosso banco de dados para a análise, que teve como meta o diagnóstico do grupo para o posterior desenvolvimento dos demais passos da sequência didática: os módulos de atividades e a produção final. Por conseguinte, a partir da leitura e de releituras dos textos que compuseram nosso *corpus*, fizemos o levantamento e a catalogação das ocorrências devidas e indevidas de anáfora direta, assim como da falta dessas ocorrências quando se faziam necessárias. Em síntese, como os alunos em questão fizeram uso do processo de referenciação - anáfora direta - na produção de textos e as consequências desse uso para compreensão textual.

- **Módulos didáticos** - variadas atividades com propósitos específicos, trabalhadas sistematicamente e de forma gradual com a pretensão de habilitar o aluno a utilizar anáfora direta nos múltiplos gêneros textuais.

As atividades propostas nesses módulos, conforme já anunciado, partiram do diagnóstico detectado a partir do desempenho dos alunos na produção inicial. A partir dessa avaliação, o segundo momento contou com uma explanação nossa sobre recursos de referência anafóricos diretos (sempre se evitando nomenclaturas que não considerem o contexto sociocognitivo dos sujeitos da pesquisa). Para tanto, foram feitas atividades práticas diversas contemplando o uso de anáfora direta em textos diversos.

Assim, desenvolvemos possibilidades de promover a assimilação da referência através de mecanismos de anáfora direta e reconhecimento de sua importância na produção do discurso dissertativo-argumentativo; Nosso intento nesse momento da “sequência” era que os alunos se sentissem capazes de utilizar convenientemente os recursos de referência em foco e, como os 5 textos escolhidos como motivadores trataram do mesmo tema da produção inicial, a relação anáfora direta/dissertação se deu de forma plena. Visamos, portanto, a trabalhar as dificuldades encontradas através da série de situações por nós proposta, propiciando aos envolvidos os instrumentos necessários para a superação de suas dificuldades. Em resumo, segue abaixo uma sistematização dos módulos didáticos:

- ❖ atividade 1 - breve explicação do que vem a ser anáfora direta, evitando nomenclaturas tecnicistas;
- ❖ atividade 2 - reconhecimento das anáforas diretas nos textos. Para esta atividade os alunos formaram equipes de 2 ou três pessoas. Em seguida, distribuimos os textos dissertativos motivadores colhidos na *internet* sobre o mesmo tema da produção feita em sala de aula, para que eles destacassem os elementos de retomada de referentes;
- ❖ atividade 3 - os alunos foram motivados a justificar o fato de terem destacado certos elementos como anafóricos e qual função pragmática no contexto;
- ❖ atividade 4 - para cada elemento anafórico destacado pelos alunos, foi pedido que dessem sugestões de outras possibilidades de substituição que não afetassem a coerência do texto;

- ❖ atividade 5 - foi pedido que os discentes tentassem montar alguma forma de esquema mostrando o referente (antecedente) e seus respectivos anafóricos diretos de recategorização e co-significação.

Abaixo seguem os textos selecionados para execução dos módulos acompanhados das principais conclusões extraídas dos alunos a partir dos questionamentos motivadores.

## TEXTO 1

### Transporte público urbano<sup>1</sup>

Os transportes públicos numa cidade providenciam o deslocamento de pessoas de um ponto a outro na área dessa cidade. A grande maioria das áreas urbanas de médio e grande porte possui algum tipo de transporte público urbano. O seu fornecimento adequado, em países como Portugal e Brasil, é, geralmente, de responsabilidade municipal, embora o município possa conceder licenças, às vezes acompanhadas de subsídios, a companhias particulares.

O transporte público urbano é parte essencial de uma cidade. Idealmente devem constituir o meio de locomoção primário em uma cidade, garantindo o direito de ir e vir de seus cidadãos. Além disso, ao utilizar o transporte público o cidadão contribui para a diminuição da poluição do ar e sonora, do consumo de combustíveis fontes não-renováveis e para a melhoria da qualidade de vida urbana, uma vez que menos carros são utilizados para a locomoção de pessoas. Diz-se também de sistema em que uma pessoa (ou grupo) aluga um ônibus para determinado passeio, excursão e "lota-o" de pessoas, colegas para participarem desta viagem, passeio.

No texto 1, observou-se a presença de anáforas diretas:

1. repetição das expressões *transporte público* e *cidade*;
2. substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como urbano/cidade/municipal e transporte público/sistema/ônibus/meio de locomoção;

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte\\_p%C3%BAblico](http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte_p%C3%BAblico)>. Acesso em: 9 mar. 2015.

3. substituição do antecedente por pronomes, como cidade/dessa; ponto/outro; ônibus/o.

## TEXTO 2

### Transporte público no Brasil<sup>2</sup>

No Brasil, o transporte público acontece, na maior parte das vezes, por meio ônibus, trens e metrô. Em muitas regiões populosas, ele sofre dos problemas da urbanização e, apesar de ser considerado uma das soluções para a melhoria do trânsito, encontra-se, na maior parte do país, em mal estado de planejamento e investimentos, causando transtornos à população local, tais como a superlotação e a impossibilidade de locomoção. Apesar de considerar-se a situação do transporte coletivo como não sendo a ideal, algumas cidades destacam-se pelo seu planejamento urbano e pela forma como cuidam do transporte, entre as capitais, a mais citada com essas características é Curitiba, no Paraná.

Na maior parte do país, o transporte coletivo é feito por meio de ônibus e trens, devido ao grande número de rodovias e a um certo número de ferrovias com que conta o Brasil. Os trens, geralmente, não ocupam lugar próximo aos carros e ônibus, fazendo muitas vezes ligações inter-municípios ou inter-estados, sendo utilizado por pessoas a viajar ou que trabalham num local distante de sua residência. Em geral, para percursos curtos, são utilizados ônibus, táxis e metrô, tendo esse último substituído em muitas situações o transporte por vias públicas, sendo também considerado uma solução para os congestionamentos das grandes cidades. Algumas cidades contam com metrô no Brasil, estão entre elas: Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife, São Paulo e Teresina. Projetos mais recentes têm visado expandir a utilização do metrô no Brasil. O governo federal reconhece a necessidade do serviço e tenta supri-la, mas não consegue. Apesar de tais obras de expansão e da existência de metrô em várias capitais, os ônibus e vans continuam a ser o meio de transporte coletivo mais utilizado pelos brasileiros.

No texto 2, observou-se a presença de anáforas diretas:

1. repetição das expressões *transporte público, transporte coletivo e ônibus, trens, metrô*.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte\\_p%C3%BAblico\\_no\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Transporte_p%C3%BAblico_no_Brasil)>. Acesso em: 9 mar. 2015.

2. substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como transporte público urbano/ônibus, trens, metrô e vans/ transporte coletivo/transporte entre as capitais e Brasil/país;

3. substituição do antecedente por pronomes, como ele/seu planejamento; cidades/elas; necessidade do serviço/ supri-la; Têm visado expandir a utilização.../ tais obras

### TEXTO 3

#### **Problemas e desafios do transporte público urbano<sup>3</sup>**

A intensa migração, o encarecimento dos terrenos centrais, mais bem situados, e demais fatores criaram incentivos para a configuração espacial das nossas metrópoles: as classes de menor poder aquisitivo acabam por se concentrar nas periferias. Lá os preços dos terrenos são menores, compensando a baixa acessibilidade e a insuficiência de infraestrutura. Ou seja, a classe com menores condições reside distante dos locais de emprego, consumo e entretenimento. Além disso, essa classe depende de transporte público pouco eficiente e de baixa qualidade, pois este não foi priorizado ao longo de décadas.

Possíveis soluções: aplicação de boa engenharia de transportes para melhor definir rotas, coberturas, extensão e frequência dos serviços, faixas exclusivas/corredores de ônibus, prioridade nos cruzamentos outras medidas de mesma natureza conseguiriam produzir efeitos de curto prazo consideráveis (principalmente no tocante à confiabilidade e à qualidade dos serviços); investimentos na infraestrutura e nos meios de transporte coletivo. É a ampliação da cobertura de trens urbanos, implantação de transporte leve sobre trilhos, transporte rápido sobre pneus (Bus Rapid Transit, na denominação em inglês), meios de transporte com maior qualidade e conforto (acesso fácil, ar condicionado, espaço etc.). A ideia não é uma única política de investimento que assuma o papel de salvadora da pátria, mas um leque de alternativas complementares que busquem a intermodalidade dos transportes. O terceiro grupo denomino relações com o uso do solo. São medidas de políticas públicas que incentivam através de subsídios a adoção de transporte coletivo e desincentivam por meio de tributos o uso maciço do automóvel individual.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.brtbrasil.org.br/index.php/sala-de-imprensa/artigos/35-art-4>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

No texto 3 , observou-se a presença de anáforas diretas:

1. substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como as classes de menor poder aquisitivo/com menores condições; periferias/distante dos locais/lá;
2. substituição do antecedente por pronomes, como disso/ essa classe/este.

#### **TEXTO 4**

##### **Transporte público: perspectivas<sup>4</sup>**

O aperfeiçoamento do transporte de massa é fundamental para a economia do país. Dele dependem não apenas as pessoas que o usam para trabalhar, mas também o comércio e a indústria. Outro ponto fundamental é garantir o deslocamento rápido de quem opta por deixar o carro na garagem. Isso desafoga as vias urbanas, com ganho de tempo para todos, evitando perdas e melhorando a logística dos agentes econômicos. Tudo isso sem falar na questão ambiental, pois um menor fluxo de automóveis significa menos emissão de gases poluentes na atmosfera.

A expansão das grandes metrópoles implica a necessidade de realizar obras e projetos de grande envergadura para garantir a habitabilidade para todos os cidadãos. A formulação de políticas públicas eficientes é decisiva para isso.

No texto 4, observou-se a presença de anáforas diretas eminentemente pronominal: que/o/ele/outro/isso/tudo.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.mundotexto.com.br/redacao\\_dissertativa/redacao\\_dissertativa\\_841.html](http://www.mundotexto.com.br/redacao_dissertativa/redacao_dissertativa_841.html)>. Acesso em: 9 mar. 2015.

## TEXTO 5

### Transporte público no Brasil - Está na hora de resolver esse problema<sup>5</sup>



Ninguém gosta de esperar horas por um ônibus, entrar nele lotado, e esperar mais algumas horas para chegar em seu destino. E com escassez de qualidade, pagar uma alta tarifa que só sobe a cada dia. Esse valor que pagamos deveria ser investido em melhoras no transporte, mas não é. Hoje questiona-se para onde vai esse dinheiro, se o centro do problema está realmente no governo, e o que pode ser melhorado.

É justo apontar os engarrafamentos como o centro do problema já que causam esperas gigantescas, que fazem as pessoas se aglomerarem nos pontos de ônibus, e quando esse finalmente chega, lotarem o veículo causando desconforto e indignação. Esse fluxo escasso de ônibus devido a engarrafamentos, faz com que o ônibus tenha que parar em cada um dos pontos obrigatórios, e siga lentamente no meio de todo tipo de veículo.

Devemos enxergar que para melhorar é necessário que o governo seja inteiramente responsável pelo transporte público, e haja um investimento real na criação de vias exclusivas para o trânsito de ônibus, aumentando assim a rapidez no transporte e diminuindo as longas esperas. Como principal investimento podemos destacar também os meios de integração para uma melhora na rapidez do transporte público possibilitando aos seus usuários chegarem em qualquer destino pagamento apenas uma tarifa. Isso causaria o incentivo a não utilização de veículos próprios com o objetivo de descongestionar o trânsito no Brasil.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://treinandoredacoedoenem.blogspot.com.br/2013/06/transporte-publico-no-brasil.html>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

No texto 5, observou-se a presença de anáforas diretas:

1. repetição da expressão *ônibus*;
2. substituição do antecedente por sinônimos ou termos de sentido próximo, como transporte público/*ônibus*/veículo e valor/dinheiro/tarifa;
3. substituição do antecedente por pronomes, como esse valor/esse dinheiro/isso/seus usuários

Observamos que, pela natureza de nossa proposta aqui exposta e pela contextualização do perfil do *lócus*, *corpus* e sujeitos anteriormente definidos, não exigimos em momento algum que os alunos classificassem de forma distintiva os elementos de retomada de antecedentes como hiperônimo, hipônimo, termos genéricos, tipo de pronome, descrição nominal etc. A nós, interessou-nos, exclusivamente, o fenômeno de repetição ou substituição de certo antecedente (referente) por correferencialidade. Decerto, sem emprego de tais nomenclaturas.

- **A produção final** – nesta etapa, o objetivo foi verificar até que ponto surtiram as atividades dos módulos didáticos na reescritura de textos.

Nesse último momento, foi pedido que os alunos reescrevessem seus textos considerando o que supostamente fora aprendido em termos de anáfora direta. Ressaltemos que o texto inicial disponibilizado ao discente não estava com marcas de “correção” nem com observações referentes ao uso devido, indevido ou não uso de anáfora direta. Por último, cotejamos a produção inicial (previamente digitalizada e analisada por nós) com a produção final.

Observamos, na comparação das produções iniciais e finais, que a maioria dos alunos conseguiu perceber conscienciosamente, após a série de atividades desenvolvidas, o caráter pragmático da sequência argumentativa necessário durante a produção do texto escrito. Esse fato ocorreu, provavelmente, devido a o aluno perceber importância no emprego de recursos de anáfora direta para garantir coesão e coerência em seu texto. Enfatizamos que isso só foi possível por meio das atividades modulares que caracterizaram a sequência didática. Em contrapartida, o fato de grande parte dos alunos envolvidos ter conseguido perceber a importância e a presença de recursos anafóricos nos textos lidos não implica dizer que, no momento em que eles se depararam com seu próprio texto e o desafio de refeitura, tenham se sentido seguros e capazes de pôr em prática aquilo que, teoricamente, aprenderam ao longo do processo.

Estamos cōscios de que só um trabalho gradativo e sistemático pode ser eficiente na correlação teoria-prática. Para ilustrar os resultados, mesmo que limitados, conforme justificamos, destacaremos a seguir aspectos relevantes notados na produção textual dos alunos-sujeitos da amostra analisada.

#### Fragmento da redação do aluno DAS

|    |  |
|----|--|
| 18 | Também existe muitos funcionarios mal preba-         |
| 19 | rados e eles disrespeita os pessoas os motoristas    |
| 20 | não pra pra no ponto equitamento e também            |
| 21 | eles não respeito os cadeirantes e pessoas com maie- |
| 22 | res necessidades.                                    |

Atentemos ao trecho: “Os motoristas ... eles não respeita os cadeirantes...”

#### Fragmento da redação do aluno OTO

|   |   |
|---|---|
| 4 | Uma série de problemas na área de inses-      |
| 5 | tamentos em muitas cidades eles é considerado |
| 6 | precário ou em numero insuficiente para       |
| 7 | atender a população isso se refere.           |
| 8 |   |

Atentemos ao trecho: “...eles é considerado precário...”

Constatamos, nesses exemplos acima, dentre tantos outros similares, que nas produções de nossos alunos há ocorrência constante do processo de anáfora direta que se dá porque as palavras e expressões estão necessaria e constantemente fazendo referências ao que já fora apresentado no cotexto de forma remissiva. Nesse caso, nota-se que a anáfora pronominal como processo de remissão anafórica está entre os processos de referenciação mais recorrentes na nossa amostragem, mesmo que apresentando certas impropriedades concernentes ao que determina a gramática normativa.

### Fragmento da redação de ISS

|    |   |
|----|---|
| 17 | ...Mas onibus nas linhas que precisam. Mas onibus novos que não deixo ninguém na mão... vamos valorizar onibus novos. |
| 18 |   |
| 19 |   |
| 20 |   |
| 21 |   |
| 22 |   |

Atentemos ao trecho: “...Mas onibus nas linhas que precisam. Mas onibus novos que não deixo ninguém na mão ...vamos valorizar onibus novos.”

### Fragmento da redação de WAR

|    |  |
|----|--|
| 1  | Em todo o lugar do Brasil existe o transporte      |
| 2  | público tais, onibus, trem e metrô em muitas       |
| 3  | região eles sofrem problemas apesar de ser consi-  |
| 4  | derado uma das soluções para a melhoria do         |
| 5  | trânsito, e se encontra em mal estado, causando    |
| 6  | inconforto a população local, tipo sempre super-   |
| 7  | lotado e a impossibilidade de como é, o transporte |
| 8  | coletivo no Brasil sofre muitos problemas com      |
| 9  | investimento e também a população sofre com o mal  |
| 10 |  |

Atentemos ao trecho: “O transporte público em muitos países são de ótima qualidade... infraestrutura necessária para um bom transporte público...já no Brasil, o transporte público deixa a desejar...”

Com base nos excertos acima e outros similares, constatamos mais uma ocorrência recorrente: a presença da repetição, mecanismo pelo qual a referência é realizada por meio da reiteração de uma expressão ou parte dela. Embora se trate de processo de correferencialidade por co-significação, tal fenômeno ocorreu na produção de nossos alunos de forma excessiva e não aconselhável, quando se trata de texto dissertativo-argumentativo.

### Fragmento da redação de CSOM

|   |  |
|---|--|
| 1 | O transporte público em muitos países são de ótima qualidade,      |
| 2 | com veículos modernos e toda infra-estrutura necessária para um    |
| 3 | bom transporte público.  |
| 4 | Já no Brasil, o transporte público deixa a desejar com veículos em |
| 5 |  |

Atentemos à relação transporte público = ônibus, trens e metrô

### Fragmento da redação de ANS

|   |   |
|---|---|
| 1 | no Brasil o transporte público acontece |
| 2 | na maior parte das vezes por meio       |
| 3 | de ônibus, trens, e metrô               |
| 4 |   |

Atentemos à relação transporte público = transporte coletivo = locomoção = ônibus, trens e metrô

Reiteramos que empregamos aqui o conceito de anáfora como recategorização explícita de retomada do referente, por meio da introdução de um elemento lexical identificado, o que caracteriza tal fenômeno. Por conseguinte, detectamos em nossa amostragem a presença de sinônimos ou quase sinônimos, hiperônimos, descrições nominais etc, cuja função anafórica é determinada lexicalmente ao substituir o objeto de discurso previamente introduzido, retomando-o. Destacamos acima, destarte, alguns dos diversos casos dessa natureza ocorridos em nosso *corpus*.

Notemos que a eficácia de propostas metodológicas como esta impescinde uma ordem gradual de atividades e etapas. Ratificamos que o objetivo primeiro desta análise foi comparar o texto produzido antes com o texto final, no que tange exclusivamente ao emprego ou não emprego de anáfora direta após atividades desenvolvidas em sala de aula hipoteticamente geradoras de conhecimento.

A revisão e feitura do texto na produção final de nossa sequência didática redimensionou o papel de correção do professor. Como já visto em capítulos anteriores, tradicionalmente (infelizmente ainda uma prática corrente), o docente corrige o texto anotando “erros” e marcando-os com caneta vermelha nos diversos espaços da folha. Alguns

gostam de fazer comentários taxativos e genéricos, nem sempre compreendidos pelos alunos. O erro mais comum é considerar que o trabalho de produção encerra na correção. Quem faz isso não leva em conta o potencial de aprendizagem e qualificação que a refeitura de um texto proporciona ao aluno.

Faz-se mister reconhecermos que a construção de textos exitosos requer várias etapas graduais num processo de releituras, treinamentos constantes e reescritas. Nesse sentido, muito além de nos ater a aspectos eminentemente gramaticais, cabe-nos valorizar o encadeamento de ideias e o despertar de senso auto-crítico para o alunado poder refazer o texto inicial dirimindo os problemas comprometedores da unidade e textualidade. Numa abordagem metodológica com esse matiz, excluir, acrescentar, reler, reescrever, reestruturar o texto são aspectos basilares na construção de uma práxis profícua. Nesse sentido, estamos conscientes de que nossa prática ora descrita e relatada não foi tão eficaz devido aos limites habituais de um cronograma para atividades de pesquisa e ação (conforme quadro 6).

Outrossim, convém frisar que a sequência didática que propusemos neste trabalho foi ajustada e especificamente montada para nossa clientela, como já dito e reiterado, de 9º ano do ensino fundamental noturno na modalidade de educação de jovens e adultos, que nunca havia tido contato com o texto argumentativo e recursos de referência de modo sistemático. Acreditamos que assim devam ser as sequências didáticas, específicas e ajustadas a cada realidade sociocognitiva. Somente assim podem funcionar e produzir os conhecimentos necessários ao alunato. Em síntese, nossa proposta foi implementada em 12 aulas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 6 - Quadro sinóptico metodológico**

| <b>ATIVIDADE</b>   | <b>TOTAL DE AULAS</b> |
|--|-----------------------|
| Escolha do tema por parte dos alunos para produção inicial e discussão | 2 aulas               |
| Produção do texto inicial  | 2 aulas               |
| Atividades 1, 2 e 3 envolvendo anáfora direta                          | 2 aulas               |
| Atividades 4 e 5 envolvendo anáfora direta                             | 2 aulas               |
| Reescritura do texto inicial   | 2 aulas               |
| Cotejamento do texto inicial com a produção final –avaliação           | 2 aulas               |

Desse percurso seguido consoante o quadro acima, resultou o nosso interesse de produção de material didático-pedagógico como proposta de intervenção, na catálise do processo de ensino-aprendizagem do assunto em foco, cujos resultados poderão ser sobremaneira significativos pelo emprego de duas videoaulas e um livrete-cartilha,

modernos, de linguagem facilitadora e acesso amplo e gratuito, conforme relato e transcrição a seguir.

## **VIDEOAULA DE ANÁFORA DIRETA 1**

Na primeira vídeoaula interativa sobre anáfora direta, buscamos explicar, de maneira descontraída, prática e simples, o tema. Para isso, são utilizados diversos recursos sonoros e visuais, cujo intuito é facilitar o aprendizado do assunto ao aproximar o interlocutor e buscar uma certa interatividade.

Para consecução do objetivo precípua, foram utilizados recursos e equipamentos para criar um vídeo com qualidade audiovisual, de forma que o aluno possa visualizar e ouvir o vídeo naturalmente, sem ruídos ou imagens desfocadas ou escurecidas. Basicamente, o projeto se divide em algumas partes: preparação de um roteiro para uma noção geral do trabalho, gravação das imagens (sem a narração), gravação do áudio (música e narração), edição dos materiais obtidos e revisão geral do trabalho.

Assim, para o planejamento geral do vídeo, um roteiro foi criado. Ele informa o assunto tratado, como será apresentado para o interlocutor, quais materiais e recursos necessários e o tempo previsto para o término do trabalho. Nele também temos, de maneira detalhada, a sequenciação lógica dos conteúdos, do assunto, das imagens que serão desenhadas em cada parte do vídeo e a narração que as acompanhará.

Com o roteiro devidamente finalizado e revisado, a próxima etapa foi montar um ambiente para a gravação do vídeo. Para isso, se fez necessário um local com uma iluminação manuseável, cuja luz pudesse ser controlada facilmente, além de equipamentos de luz, como pedestais e lâmpadas posicionadas de uma maneira que possibilitou tratar das sombras que são geradas pelas mãos. A iluminação é crucial para uma melhor visibilidade do vídeo e um tratamento mais amplo das imagens no processo de edição.

Em seguida, foi necessário preparar o ambiente para o desenho das imagens. Uma mesa que pudesse manusear a angulação ou ser inclinada com a ajuda de algum objeto, pois facilita a criação dos desenhos e os ajustes necessários da iluminação e da câmera. Uma etapa fundamental do processo foi colocar o papel em uma posição fixa na mesa. Com isso, a imagem do que está sendo desenhado no vídeo fica estabilizada e evita muitos problemas de variação de iluminação, que precisariam ser tratados de maneira mais profunda e específica. Para fixar o papel, utilizamos fita na mesa escolhida (de desenho técnico).

Continuando o processo de gravação do material, uma das etapas mais importantes foi a gravação em si do vídeo, através de uma câmera com qualidade de imagem e que ofereceu os recursos necessários para tratar de contraste, brilho, balanceamento de cores e outros aspectos. Além disso, a câmera ficou precisamente posicionada, com o auxílio de um tripé, de uma maneira que não acontecesse nenhum tipo de movimento, tremulação ou desfoque da lente. Isso garantiu uma visibilidade estável do vídeo e facilitou a configuração da câmera, que não precisou de nenhum ajuste extra durante a gravação das imagens.

Depois de finalizado o processo da captura das imagens, o próximo passo foi gravar o áudio a ser utilizado no trabalho. A partir do roteiro, pudemos ter noção dos efeitos sonoros (aplausos, alertas e outros), da música de fundo e da locução necessários para riqueza e eficácia do vídeo. Em outras palavras, primeiramente, foram preparados os equipamentos para a gravação da locução. Para isso, até mesmo um smartphone simples possui a captura com qualidade necessária para a gravação. É o ambiente em si que necessita de prioridade. Ele deve ser completamente silencioso, sem nenhum tipo de ruído ou qualquer outro tipo de som que não seja a voz do locutor, livre de reverberação ou eco. Além disso, o aparelho utilizado para gravar (microfone, celular, câmara) deve permanecer em uma posição fixa, de modo a não haver variações de volume.

Com o ambiente e os equipamentos preparados, a próxima parte foi a gravação em si da locução. O locutor precisava interpretar bem o papel que faria no vídeo (locutor informal), especialmente em se tratando do tempo, do timbre e da intensidade da voz. Para uma melhor nitidez sonora, o locutor manteve um ritmo fixo e adequado a vídeo, não sendo muito veloz, tampouco muito lento. Além disso, foi recomendado que o locutor também estivesse numa posição fixa, sem variar a posição da cabeça, mantendo assim um volume uniforme.

Com a locução pronta, o próximo passo foi escolher a música de fundo. Ela apresenta características semelhantes às da locução: nítida, com uniformidade no volume e de acordo com a necessidade do roteiro, apenas áudio instrumental, complementando o trabalho, sem causar algum estranhamento em sua repetição ou emendas e interrupções. No nosso caso, utilizamos uma música liberada ao público, sem necessidade de pagar direitos autorais. Por fim, em última etapa do processo de criação do vídeo, foi feita a edição dos materiais obtidos, aprimorando e sincronizando áudio, efeitos visuais e sonoros, brilho, contraste, sobreposição de imagens, cortes, aumento e diminuição de volume, o que resultou na versão final.

Convém ilustrar que a principal ferramenta utilizada nesse vídeo foi a de aceleração, na qual as imagens capturadas dos desenhos criados foram aceleradas em várias vezes, criando o efeito dinâmico do desenho como sendo feito rapidamente. Após todos os ajustes e

efeitos serem aplicados, o vídeo foi renderizado para um formato padrão de arquivo de vídeo, como o “mp4”. Tal formato apresenta compatibilidade com dispositivos eletrônicos, como smartphone ou computador.

## **VIDEOAULA INTERATIVA SOBRE ANÁFORA DIRETA 2**

Este recurso didático foi produzido para facilitar o aprendizado do processo de referenciação por meios digitais como motivadores no sistema educacional. Buscamos, portanto, um viés diferente da práxis comum. Tal proposta pensou o ensino como algo que pode ser prazeroso e atrativo, ao reter a atenção de alunos através de uma relação teoria-prática simples, fácil, objetiva e, até, divertida. Salientemos o fato de ter sido constatada em nossa pesquisa escassez desse tipo de material didático-pedagógico cuja disponibilidade gratuita estará na rede mundial de computadores, a *internet*.

Metodologicamente, montamos um sistema de aula audiovisual no qual o professor não aparece na frente do quadro-branco ou da câmara filmadora para falar-explanar teorias e mais teorias de determinado assunto, como ocorre quase sempre nas chamadas teleaulas e videoaulas. Muito pelo contrário, a teoria é concisa e se dá por meio de ênfase nos pontos verdadeiramente importantes, evitando-se prolixidade e amontoado de informações supérfluas sobre o tema; para tanto, empregamos desenhos, animações e textos interativos, evitando-se linguagem distante da realidade infanto-juvenil e de comunidades com precariedade sociocognitiva. Acrescentemos a essas características do produto ora apresentado o fato de, estando o material disponível gratuitamente na web, poder ser acessado inúmeras vezes, repetindo, pausando, compartilhando, copiando etc.

Em termos processuais, a produção da videoaula se deu utilizando-se o quadro-branco de 70 cm x 50 cm, que foi posto em cima de uma mesa plana, sob uma boa iluminação; uma cadeira foi colocada ao lado da mesa como apoio para o artista que iria escrever e fazer as ilustrações; com um pedestal, pudemos usar câmera que grava em alta definição; ela foi suavemente colocada acima e paralela ao quadro de modo que não cobrisse a iluminação e conseguisse manter o foco somente na lousa; foram usados pincéis para escrita e gravura de diversas cores para que o vídeo se tornasse atraente, baseado no princípio das cores quentes e frias e no contraste entre elas, contudo, sem perder foco e visibilidade. Só após essa etapa de preparação do ambiente e montagem dos recursos, foi gravado o áudio com a explicação de todo o assunto baseado no tempo de cada cena (conforme roteiro abaixo) e o que foi escrito

e/ou desenhado nela. O áudio foi gravado e mixado diretamente no computador, usando um microfone apropriado para computadores, com o programa AUDACITY 2.0.3.

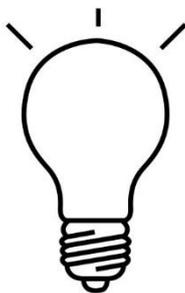
O vídeo foi, por fim, editado e mixado usando o programa de edição de áudio e vídeo da sony, o SONY VEGAS 13.0. Nele foi importado o vídeo gravado e o áudio para o mesmo projeto. Então, foram feitos os cortes necessários e deixado somente o que realmente seria usado e, em seguida, o vídeo foi acelerado livremente, de modo que não ficasse nem muito lento nem muito rápido e que se sincronizasse perfeitamente com o áudio adicionado ao vídeo, logo após ser revisado e renderizado no formato mp4. ( também pode ser renderizado em outros formatos para vídeos).

Para produzir o vídeo, antes foi feito o roteiro do que seria escrito e desenhado em cada cena, gravado sem cortes. Eis o roteiro seguido:

**Cena 1 - ANÁFORA DIRETA**

**Cena 2** - Cabeça pensando em anáfora direta sem entender (?) (anáfora), daí vem a conexão com outro balão contendo a palavra coesão.

**Cena 3** - COESÃO - explicar usando lâmpadas conectadas entre si.



**Cena 4 - ANÁFORA DIRETA:**

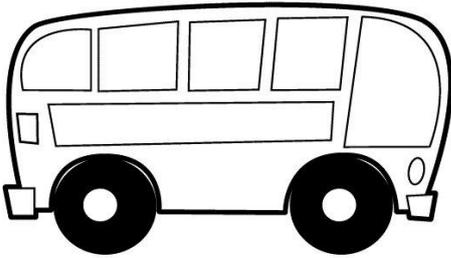
MANTÉM O MESMO REFERENTE

( ANTECEDENTE)

[símbolos] REPETIÇÃO / SUBSTITUIÇÃO

**Cena 5** - Estrutura de frase.

Exemplo: O transporte público é essencial para uma cidade, e os principais são: ônibus e metrô.



Explicar: [grifar transporte público e meio de locomoção], “transporte público = antecedente”,  
 “transporte público -> meio de locomoção”,  
 “meio de locomoção se liga com SUBSTITUIÇÃO DA EXPRESSÃO (transporte público),  
 SINÔNIMO”

### **Cena 6**

O sistema coletivo é de grande ajuda para a população. Graças ao sistema coletivo, milhões de pessoas se deslocam todos os dias de um lugar a outro.

**Cena 7** – Anáfora Direta por Pronomes  
 (NÃO LEMBRA?)

### **Cena 8**

Desenhar balões com “eu, você, ele, nós, eles, me, mim, o, a” e encher de balõezinhos  
 “mim, comigo, seu, meu, dele te, ti, contigo, se, si, consigo, lhe, nos, conosco, vós, vos,  
 convosco, consigo” e colocar embaixo, chaveado: Pessoais, demonstrativos, possessivos, ...

**Cena 9-** Exemplo: O ônibus é importante para a população. Ele é essencial para que todos possam chegar ao trabalho.

EXPLICAÇÃO: grafar ônibus e ele;

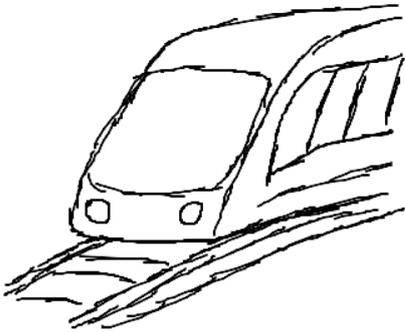
Ônibus = antecedente

Ônibus -> ele – sentido próximo / substituição por pronome pessoal

**Cena 10 - VAMOS EXERCITAR?**

O metrô é muito utilizado em cidades grandes. As pessoas o utilizam para se locomover.

ANÁFORA POR PRONOME? [RELÓGIO E METRÔ]



Depois grafar “metrô” e “o”

**Cena 11 - O QUE APRENDEMOS?**

Anáfora -> coesão que mantém o mesmo referente.

Transporte público / ônibus / metrô / transporte coletivo / sistema / meio de locomoção / etc

Anáfora por pronome -> substituir o termo antecedente por um pronome.

Transporte público / ele / o / dele / etc

## **LIVRETE – CARTILHA**

Considerando diversas possibilidades de uso de recursos didáticos, simples, atraentes e acessíveis, também lançamos mão da versão impressa de nossa proposta de intervenção, como reforço complementar do material em forma de vídeos ou, em situações de impossibilidade de uso de elementos multimidiáticos por parte de docentes e/ou instituições, como alternativa de substituição dos outros recursos por nós produzidos. Trata-se de nosso livrete-cartilha, cuja reprodução se encontra abaixo.

Na linguística, anáforas diretas são palavras que remetem a algo já falado anteriormente. Como por exemplo: “Meu gato se chama Golias. **ELE** gosta de dormir no meu colchão. As atitudes do **FELINO** são engraçadas”. Se ligue que o pronome **ELE** na segunda parte serve para substituir a palavra gato, dando o mesmo sentido para a frase, como se a palavra “gato” ainda estivesse lá; o mesmo acontece com o sinônimo **FELINO** na terceira parte.



Temos dois tipos de anáfora direta: por substituição e por repetição.

### **1. Anáfora direta por repetição:**

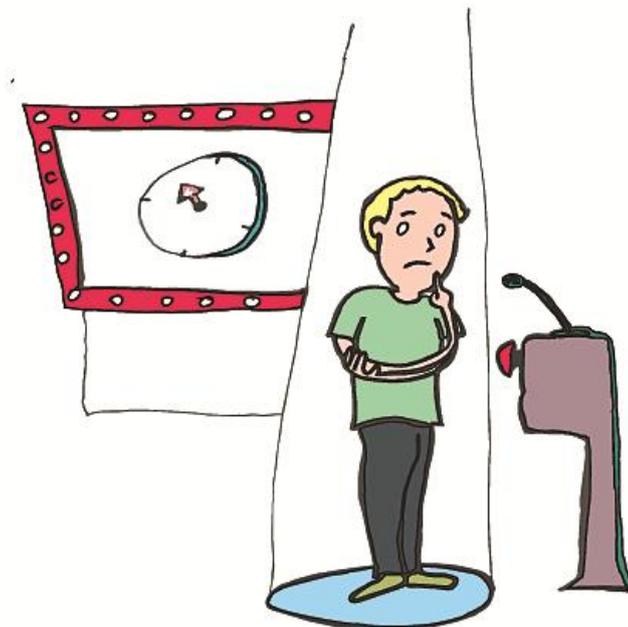
Consiste em utilizar-se de um mesmo termo repetidamente para fazer ligação das partes da frase dando continuidade ao seu sentido.

Por exemplo: “Renato trouxe o notebook. Porém, Renato esqueceu o carregador em casa”. Aqui podemos perceber a anáfora direta de repetição para criar uma ideia de mais ênfase ao termo repetido.

Nem toda repetição é ruim, mas tenha cuidado com o excesso !!

### **2. Anáfora direta por substituição:**

Consiste em usar uma palavra para se referir a algum termo dito anteriormente para que ele não seja repetido diversas vezes. Por exemplo: “Bruno foi à padaria comprar pão. Mas ele esqueceu de levar o dinheiro”. Nessa frase, podemos notar que a palavra “ele” substitui o termo “Bruno”, criando assim um texto mais organizado, sem repetições desnecessárias.



# Vamos revisar o assunto com 2 joguinhos?

## 1. Caça-palavras

Encontre os exemplos de anáfora e os localize no caça-palavras:

- O gato se chama Golias, ele gosta de dormir no colchão. Os brinquedos dele são engraçados.
- Renato trouxe o notebook, mas Renato esqueceu o carregador em casa.
- Anderson é muito ocupado. Anderson é dono de um colégio e é necessário administrá-lo, por isso Anderson se ocupa muito.



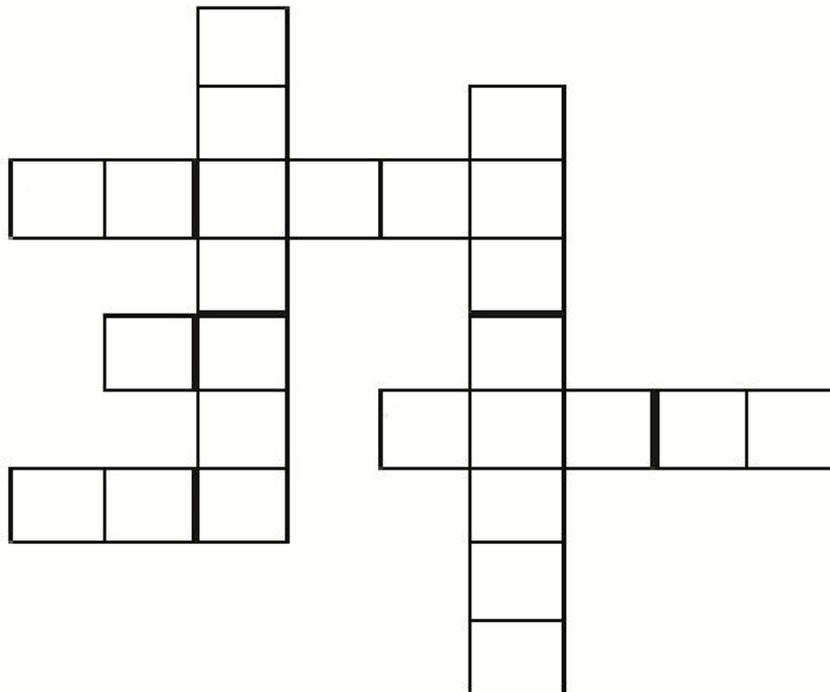
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | A | E | D | F | C | V | F | F | F | A | A | B | C |
| B | D | Y | U | A | E | I | O | U | B | I | R | D | D | S |
| A | Q | E | Y | G | F | R | U | Z | A | S | S | A | M | G |
| C | S | D | S | K | D | F | E | R | Z | E | C | A | L | A |
| A | X | D | E | U | F | E | T | F | H | J | F | L | A | T |
| X | C | V | F | G | E | G | R | E | N | A | L | U | U | O |
| I | N | T | E | B | R | I | N | Q | U | E | O | O | P | H |
| A | B | A | O | C | U | P | A | M | U | T | P | I | O | D |
| I | S | S | N | B | N | A | F | T | A | Y | S | D | W | A |
| X | N | M | K | D | Z | E | N | N | A | E | B | E | M | N |
| C | O | L | E | G | E | I | E | O | M | A | E | L | E | Q |
| D | O | I | M | A | M | R | E | N | F | A | X | E | F | A |
| N | O | T | E | B | I | U | S | O | J | X | A | B | C | V |
| E | E | R | G | H | U | R | G | O | H | J | O | N | E | I |
| P | O | N | M | E | R | T | Y | U | N | O | I | P | A | B |
| C | I | M | T | I | N | M | K | F | O | I | N | I | D | S |
| N | A | D | F | O | R | M | C | I | S | C | O | I | A | P |
| A | B | A | N | A | O | M | U | R | T | E | I | O | P | A |
| R | T | Y | U | I | V | F | D | C | Y | U | N | M | A | S |

## 2. Palavras cruzadas

Veja os casos de anáforas a seguir e preencha as palavras cruzadas, utilizando as frases como pistas:

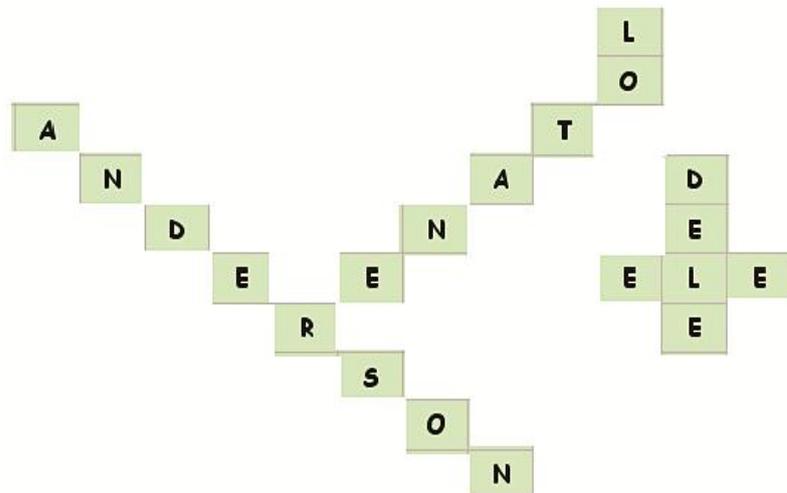
- Chegaram então a São Paulo. Lá, puderam finalmente comprar os tão esperados brinquedos.
- Numa cidade os ônibus podem providenciar o deslocamento de pessoas de um ponto a outro com custo reduzido ou até gratuitamente. Esses veículos são essenciais em uma cidade.
- Kahill é norte-americano. Ele é conhecido por todos no Alabama, pois é dono de um shopping da região.
- Andrade vive no Brasil, mas Andrade não está contente com o estilo de vida no país.

Cruzar:

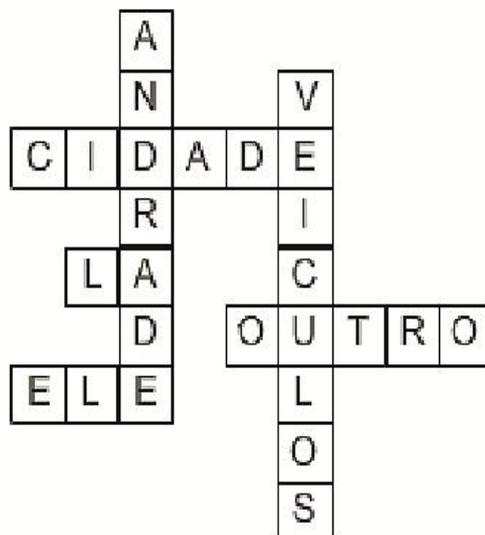


# Respostas

## 1. Caça-palavras



## 2. Palavras cruzadas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROFLETRAS - UNIDADE DE ITABAIANA/SE

REFERENCIAÇÃO EM GÊNERO DISCURSIVO: uma proposta  
de trabalho com anáfora direta em produção de texto.

GILVAN DA COSTA SANTANA - autor  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto - Orientadora

MONTAGEM, CRIAÇÃO E PRODUÇÃO  
Alunos do Instituto Federal de Sergipe/campus Aracaju:

Aloísio Alcides Farias  
Bruno Macedo da Silva  
Elvis de Jesus Gois  
Jonas Bastos Antunes  
Raul Silveira Vilar  
Yves Deluc Batista Santos

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a proposta deste TCF considerou a necessidade de ensino da língua materna através de seu uso efetivo, em que se combate a excessiva abordagem metalinguística em detrimento de uma abordagem epilinguística: a análise da língua ao invés de a língua em si. Concebemos, em nossa perspectiva, a linguagem como uma atividade constitutiva que se realiza na interação verbal. Trata-se de ver a comunicação no exercício humano histórico e social. A língua escrita foi entendida em nossa abordagem como o resultado de um processo coletivo que se realiza nas interações verbais.

Por conseguinte, tem-se um sistema linguístico e comunicativo aberto a recursos expressivos multifacetados e em modificação constante. Diante disso, o efetivo processo de produção escrita implica o emprego de histórias em quadrinhos - HQ, entrevistas, propagandas, notícias, poemas, letras de música, contos, crônicas, receitas, artigos de opinião, resenhas, diálogos em redes sociais, imagens, infográficos, discussões, conversas, debates e, sobretudo, interação entre os interlocutores reais. Em linhas específicas, no presente estudo, tratamos dos processos de referenciação em gêneros textuais com ênfase na anáfora direta em texto dissertativo-argumentativo produzido por alunos de nono ano de uma escola pública estadual em Aracaju/SE de baixas condições sociocognitivas.

À guisa de conclusão, nosso estudo mostrou que os textos em análise apresentaram uma grande recorrência do processo remissivo anafórico. Observamos, ainda, que as anáforas detectadas nos textos dos alunos realizaram-se geralmente por meio de relações proporcionadas por pronomes pessoais, repetições de expressões de forma recorrente e, até, excessiva, além de substituição de antecedentes por termos próximos de sentido. Merece também destaque o fato de os alunos produzirem textos argumentativos que demonstraram falta de um ensino formal que propiciasse domínio de sequências argumentativas, embora se trate de adultos cursando nono ano do ensino fundamental.

Ademais, constatamos que grande parte desses educandos apresenta muitas dificuldades para desenvolver raciocínio lógico e crítico acerca de assuntos, mesmo que triviais, de uma realidade que os cerca. Em suma, muitos dos envolvidos demonstraram não conhecer as particularidades de um discurso argumentativo coeso e coerente.

Ainda que diante de uma realidade sociocognitiva dos discentes nada auspiciosa, acreditamos que estudos científicos de tal monta devam se traduzir em retorno e contrapartida social, pois se estabelecem a partir de problemas encontrados no processo ensino-

aprendizagem. Isso porque entendemos que os estudos de educação e língua portuguesa devam apontar para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma ampla e respeitosa dos direitos constitucionais e humanos do educando. Queremos afirmar com essa assertiva que somos contra uma prática já consolidada no Brasil que privilegia certa classe social abastada em detrimento de outras, desfavorecidas. A evidência de tal atitude se dá nos fracassos estatísticos escolares e extraescolares que marcam indelevelmente alunos ingressos e egressos das instituições públicas.

Enfim, nossa contribuição consiste em apresentar discussões sobre o processo de anáfora direta a partir da análise dos textos dos alunos, sem pretender apresentar soluções imediatas para os problemas detectados, mas contribuir, como já foi dito, para a compreensão dos processos em questão, o que poderá servir para trabalhos posteriores sobre tal tema e as questões que o envolvem. Assim, tencionamos fornecer subsídios, ao refletir sobre o uso de processos de remissão anafórica em textos de alunos em uma determinada situação de ensino e aprendizagem, para que se encontre uma possibilidade simples, viável e pragmática de trabalhar anáfora direta em texto dissertativo a partir do resultado final deste trabalho que culminou na produção de recursos didático-pedagógicos, tais quais vídeoaulas interativas e livrete impresso para suporte e aporte metodológicos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Palavra Mágica**. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/a-palavra-magica-carlos-drummond-de-andrade>, acessado em 03 de março de 2015 às 14h.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários**. Tese (doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.
- BRASLAVSKY, Cecília (org.). **Aprender a viver juntos**. UNESCO Brasil, 2002.
- BREYNER, Sophia de Mello. **Com Fúria e Raiva**. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/com-furia-e-raiva-sophia-de-mello-breyner-andresen>, acessado em 04 de março de 2015 às 11h30min.
- BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero Digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Revista Signo** Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. **O texto: leitura e escrita**. São Paulo: Pontes. 1988.
- COSCARELLI, Carla (Org.). **Hipertextos: na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSTA FURST, Mariana Samos Bicalho. **Infográficos: habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior**. Belo Horizonte, 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG.
- COSTA VAL, MARIA DA GRAÇA. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. Edições De Boeck. 2004.

DOSTOIÉVSKI, Feodor. **A Palavra No Momento Certo**. Disponível em: [http://pensador.uol.com.br/dostoievski\\_frases/7/](http://pensador.uol.com.br/dostoievski_frases/7/), acessado em 04 de março de 2015 às 11h.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA NETO, Vicente de. **Recategorização e Construção do Sentido em Textos Multimodais**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 228-243, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação: educação e pesquisa**. São Paulo: Editada Plano, 1998.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim...**Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira**. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander; HASAN, Ruqaiya . **Language, context e text – Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press. 1976.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. S. Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990

KRESS, Gunther ; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design** London: Routledge, 1996.

LEMKE, Jay . **Visual and verbal resources for evaluative meaning in political cartoons**. 2007. Disponível em: <[www.personal.umich.edu/~jaylemke/papers/polcart.htm](http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/papers/polcart.htm)>.

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

\_\_\_\_\_. **Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras**. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53 – 101.

\_\_\_\_\_. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: Maria Bernadete M. Abaurre; Ângela C. S. Rodrigues. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Vol. VIII: Novos estudos descritivos. 1ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002, v. VIII

MENDONÇA, Fernanda Dias De Los Rios. **A Abordagem Interacionista da Multimodalidade Textual e o Ensino Crítico de Leitura**. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PENTEADO, José Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1982.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 2002.

POCHO, Cláudia Lopes. Tecnologia Educacional: **Descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEGATTO, Lisane Schafer; KNOLL, Graziela Frainer. Análise dos Recursos Multimodais em Texto Publicitário Impresso. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

TÁVOLA, Arthur da. **Embora Soneto**. Disponível em: [http://www.antonimiranda.com.br/poesia\\_brasis/rio\\_de\\_janeiro/Artur\\_da\\_tavola.html](http://www.antonimiranda.com.br/poesia_brasis/rio_de_janeiro/Artur_da_tavola.html), acessado em 06 de março de 2015 às 12h.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. - São Paulo: Atlas, 2006.

VAN DIJK, Teun. **Texto Y Contexto: semántica y pragmática del discurso**. Trad. Juan Domingo Moyano. 6ª ed. Madri: Cátedra. Título original: Text and Context..1998.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v. I, Número2, Mai-Ago. 2010. Disponível em: < [http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf\\_23](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23)>.

WIDDOWSON, Haitier. **Une Approche Communicative de L'enseignement des Langues**. Paris, 1981.