UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIDADE ASSÚ

DAVID BRITO ALVES

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DO SUJEITO ANAFÓRICO E IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

ASSÚ
2026

DAVID BRITO ALVES

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DO SUJEITO ANAFÓRICO E IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo

GRUPO DE PESQUISA: PRADILE/DLV/CAA/UERN

LINHA DE ATUAÇÃO: Linguagens e Letramentos

ASSÚ

2026

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

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

A474p Alves, David Brito
O processo de referenciação do sujeito anafórico e implicações para a compreensão textual: uma proposta de intervenção. / David Brito Alves. - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2024.
95p.

Orientador(a): Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. Língua Portuguesa. Leitura. Sujeito anafórico. Ensino Fundamental. Anos finais. I. Melo, Nádia Maria Silveira Costa de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

DAVID BRITO ALVES

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DO SUJEITO ANAFÓRICO E IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O relatório de pesquisa com o título **O processo de referenciação do sujeito anafórico e implicações para a compreensão textual: uma proposta de intervenção** foi submetida à banca do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) para análise e aprovação como parte de um dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo (UERN)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Francisco Martins Mores Júnior (SEEC)
EXAMINADOR EXTERNO

Profa. Dra. Carla Danielle Saraiva bertuleza (UERN)
EXMINADORA INTERNA

ASSÚ

2026

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter permitido tantas bênçãos em minha vida, mais que mereço, inclusive, cursar este mestrado é uma delas.

À minha mãe querida, Rosa Tereza Brito Alves, pelas orações e palavras de incentivo a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu pai, Antônio Monteiro Alves, por me inspirar como pessoa guerreira que nunca desiste dos sonhos, por mais que os caminhos sejam difíceis.

À minha orientadora, Nádia Maria Silveira Costa de Melo, a qual dispunha de uma vaga para orientação e não hesitou em me orientar quando foi feito o apelo, fazendo-o da melhor forma. A ela, sou profundo e eternamente grato.

Às pessoas que surgiram como anjos e trouxeram uma palavra de alento e perseverança num momento em que tudo parecia não dá certo.

Agradeço imensamente ao diretor da Escola Municipal "Marieta Cals", Francisco Daniel, que me apoiou neste mestrado e, mais que isso, permitiu sua realização, principalmente, no período em que tive que me ausentar da escola para cumprir presencialmente os créditos do currículo do ProfLetras.

Aos meus amigos da décima turma de Mestrado, em especial, o Geilton, companheiro nos trabalhos e assuntos acadêmicos, sem eles, tudo teria sido mais difícil.

Às examinadores, Profa. Dra. Carla Daniele e Prof. Dr. Francisco Martins Mores Júnior, por lerem este trabalho e contribuírem para seu enriquecimento, acrescendo-lhe suas reflexões e contribuições.

Agradeço, também, ao Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras), por proporcionar a mim a experiência de aliar minha pesquisa acadêmica a minha prática de sala de aula, fazendo-me repensar meu fazer pedagógico.

À CAPES, pelo investimento concedido, imprescindível para a realização deste trabalho.[1]

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (PORTARIA nº 206, de 4 de setembro de 2018/ Diário Oficial da União), nº 172, quarta-feira, 5 de setembro de 2018).

LISTA DE ABREVIATUEAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular EJA – Educação de Jovens e Adultos

IMPARH: Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos

GTCEF: Gênero Textual Conto Escrito – Feminino

GTCEM: Gênero Textual Conto Escrito- Masculino

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras TCLE - Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido

UECE: Universidade Estadual do Ceará

UFC: Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este estudo se volta para o ensino-aprendizagem do uso textual do recurso linguístico da referenciação anafórica do sujeito, em uma turma do ensino fundamental – anos finais, em sala de Língua Portuguesa, de uma escola pública. Dessa maneira, esta pesquisa objetiva analisar o emprego do sujeito anafórico nos textos produzidos por discentes, em sala, e sua importância para a construção e compreensão do sentido textual. Os pressupostos teóricos advêm da Linguística Textual, como Cavalcante (2011), que dialoga com a temática em estudo e estabelece uma correlação com o ensino de língua portuguesa. A leitura é vista como uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos (Koch; Elias, 2006). Nesse contexto, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter intervencionista. A amostra se constituiu de textos produzidos por discentes, de uma escola pública municipal, situada em Fortaleza (CE). O instrumento de geração de amostras, adveio da aplicação de um questionário escrito, constituído por 10 questões, durante uma oficina de leitura e (re)escrita. Como resultado da aplicação da oficina de leitura e (re)escrita do conto, alguns alunos que, antes, produziram textos de forma quase incompreesível, demonstraram um uso mais monitorado e diversificado da categoria sujeito anafórico, contribuindo para o emprego do elemento de coesão referencial, de forma adequada, nos textos produzidos e para a sua compreensão leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Leitura. Sujeito anafórico. Ensino Fundamental. Anos finais.

ABSTRACT

This study focuses on the teaching and learning of the textual use of the linguistic resource of anaphoric subject reference in a Portuguese language classroom of a lower secondary education class (final years of elementary school) in a public school. Thus, this research aims to analyze the use of the anaphoric subject in texts produced by students in the classroom and its importance for the construction and comprehension of textual meaning. The theoretical framework is based on Text Linguistics, particularly Cavalcante (2011), who discusses the topic under study and establishes a correlation with Portuguese language teaching. Reading is understood as a highly complex interactive activity of meaning construction (Koch & Elias, 2006). In this context, methodologically, this is a qualitative, intervention-based study. The sample consisted of texts produced by students from a municipal public school located in Fortaleza, Ceará, Brazil. The data collection instrument consisted of a written questionnaire containing ten questions, administered during a reading and (re)writing workshop. As a result of the implementation of the short story reading and (re)writing workshop, some students who had previously produced texts that were almost incomprehensible demonstrated a more monitored and diversified use of the anaphoric subject category, contributing to the appropriate use of referential cohesion in the texts they produced and to their reading comprehension.

KEYWORDS: Portuguese Language. Reading. Anaphoric Subject. Lower Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Distribuição de alunos por idade e sexo..... 54
QUADRO 2 Descrição das oficinas de leitura e (re) escrita (01 a 04)..... 57
QUADRO 3 Descrição das oficinas de leitura e (re) escrita (05 e 06)..... 60
QUADRO 4 Descrição da oficina referente à nova produção (07)..... 61

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Gráfico com ocorrências do sujeito anafórico nas primeiras produções.. 67
GRÁFICO 2 Ocorrências dos sujeitos anafóricos nas segundas produções..... 72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS..... 17

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA, DE ESCRITA E DE SUJEITO..... 17
2.2 SUJEITO ANAFÓRICO: DE SUJEITO GRAMATICAL A ELEMENTO DE COESÃO REFERENCIAL..... 20
2.2.1 Breves considerações sobre a expressão e a representação do sujeito gramatical no Português Brasileiro (PB)..... 20
2.2.2 Elementos de coesão textual..... 24
2.3 PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO..... 27
2.4 SUJEITO ANAFÓRICO: ELEMENTO DE COESÃO REFERENCIAL..... 33

3 PERCURSO METOLÓGICO..... 36

3.1 PERCURSO DOCENTE..... 37
3.2 PARTICIPANTES E *LOCUS* DA PESQUISA..... 39
3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS..... 41
3.3.1 Análise estrutural..... 41
3.3.2 Análise linguítico-textual..... 48

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO SUJEITO NO EF..... 52

4.1 ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO..... 52
4.2 SOBRE A TURMA PARTICIPANTE DA PESQUISA..... 54
4.3 OFICINA DE LEITURA E (RE) ESCRITA: O SUJEITO ANAFÓRICO COMO RECURSO PARA A COESÃO TEXTUAL..... 56
4.3.1 Primeira produção – diagnóstica..... 57
4.3.2 Análise de outro conto como modelo..... 59
4.3.3 Novas produções..... 60

5 RESULTADO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 62

5.1 APLICANDO AS OFICINAS DE LEITURA E (RE)ESCRITA DO CONTO: DESCREVENDO AS AULAS..... 62
5.2 ANALISANDO AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES..... 65
5.3 ANALISANDO AS ÚLTIMAS PRODUÇÕES..... 72

6 CONCLUSÃO..... 76

REFERÊNCIAS..... 79
APÊNDICE 1: Questionário aplicado aos participantes..... 83
APÊNDICE 2: TALE aplicado aos participantes (páginas 1 e 2)..... 85
APÊNDICE 3: TCLE aplicado aos participantes (páginas 1, 2 e 3)..... 87
ANEXO 1: Termo de autorização para pesquisa acadêmica (páginas 1, 2 e 3)..... 90
ANEXO 2: Aprovação do projeto pelo CEP (páginas 1, 2 e 3)..... 93

1 INTRODUÇÃO

Nas aulas de Língua Portuguesa (LP), é importante perceber que o ensino de gramática é considerado um conteúdo relevante para o aprendizado do uso da língua em determinadas situações comunicativas, porém, o ensino de gramática apenas voltado para a memorização de regras gramaticais, sem um objetivo maior, isto é, sem perceber a pertinência de tal ensino para o processo de construção de sentido, sobretudo, de compreensão textual, torna-se uma atividade improdutiva, na qual o discente apenas aprende regras de memorização para aplicá-las nas atividades e provas escolares propostas.

A esse respeito, o que pode ser visto segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), (Brasil, 1998, p. 26), é que o ensino de Língua Portuguesa, em relação ao que se observa em suas práticas habituais, apresenta uma tendência ao tratamento dessa fala da e sobre a linguagem, como se fosse um conteúdo em si, mas não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o que se vê, por exemplo, a gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se problemática de um conteúdo estritamente escolar, voltada apenas para memorizar o conteúdo para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica estritamente mecanizada, que utiliza exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Por isso, tem-se discutido em relação ao ensino de gramática em sala, contudo, a questão não se trata disso apenas, mas com que finalidade e como se ensina a gramática.

Nessas circunstâncias, percebeu-se que as aulas de língua portuguesa, mais especificamente, as de ensino de gramática, se transformavam numa atividade destituída de sentido para os discentes, visto que o objetivo maior de formar leitores mais proficientes com o uso da língua em qualquer situação comunicativa, ficava muito distante.

A partir desse pensamento e da experiência de docente no ensino fundamental, anos finais, em relação às produções textuais dos discentes, foi possível perceber a necessidade de um olhar mais cuidadoso com o ensino de gramática na sala de aula. Notou-se, além de outros aspectos gramaticais estudados pelos discentes na escola, o ensino do sujeito gramatical.

Por essa razão, foi proposta e aplicada uma atividade de intervenção, por meio de oficinas de leitura e (re)escrita de conto(s), em uma turma do 6º ano B do Ensino Fundamental da Escola Municipal "Marieta Cals", pertencente à rede pública de ensino, localizada no município de Fortaleza (CE). Essa turma foi escolhida com base em alguns critérios: (i) os alunos dessa turma revelavam um desempenho ruim na disciplina de Língua Portuguesa (LP), nos aspectos de leitura e escrita, em virtude de apresentarem dificuldades em relação ao ensino

de LP; (ii) a importância de uma prática contínua de leitura e de escrita dos anos iniciais aos finais.

Nesse contexto, foi destacado o sujeito gramatical, pois é um assunto muito tratado nos trabalhos e pesquisas acadêmicas, por ser um tópico de estudo muito presente nos bancos escolares do Ensino Fundamental, anos finais, e por ser considerado uma categoria gramatical importante na constituição da sentença. O sujeito é classificado pelas gramáticas tradicionais como um termo essencial da oração e é visto como um elemento linguístico constituinte da sentença, sendo elencado como elemento importante apenas para o nível de frase.

A categoria gramatical sujeita, assim como as outras categorias, é estudada, como é visto pelos documentos oficiais brasileiros, com a finalidade de identificá-la e classificá-la. Em tal categoria gramatical, de modo geral, pôde-se afirmar, na condição de professor do ensino fundamental, anos finais, que pouco se percebeu uma reflexão a respeito da importância que o termo sujeito possui em relação ao processo de construção sintático e, tampouco, em relação ao processo de construção do sentido textual.

A partir dessa percepção, foi possível afirmar que o elemento gramatical sujeito é essencial não somente para a construção da sentença, mas também para o processo de construção de sentido, visto que, por meio dele, foi possível que o leitor retomasse elementos linguísticos já mencionados na superfície textual, possibilitando, com melhor clareza, a compreensão do que se pretendeu dizer no texto, além da contribuição quanto ao aspecto estrutural e ao de progressão textual.

Tendo discorrido um pouco sobre a categoria gramatical sujeito e sua relevância quanto à retomada de informações mencionadas no contexto, tomou-se como objeto de estudo desta pesquisa, o sujeito anafórico, que pode ser entendido como todo elemento que assume a posição de sujeito gramatical na sentença, ao mesmo tempo que faz a retomada de informações já mencionadas na superfície textual.

Comungou-se com a ideia de que, para se construir um texto, é necessário um jogo de idas e vindas de elementos referenciais e, para esse processo linguístico, adotou-se a categoria gramatical sujeito, que se constitui como um termo essencial para a construção das cadeias referenciais. Tais elementos referenciais contribuem para coesão textual, que pode ser entendida, segundo Koch (2003, p. 45), "como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos".

Dessa forma, para que o texto se tornasse um todo coeso, foi imprescindível que houvesse a ativação de um reportório maior léxico-gramatical possível, daí a necessidade de

considerar a categoria gramatical sujeito como elemento de retomada de informações e que contribui para processo de referenciação.

Nesse contexto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como o sujeito anafórico contribui para a construção do processo de referenciação nas práticas de leitura e de (re)escrita realizadas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?

Partindo desse questionamento, apresentou-se como hipótese que os discentes utilizavam, sim, o sujeito anafórico. Entretanto, tal utilização se dava por meio de repetições de pronomes ou mesmo pela reiteração ou, até mesmo, eles o utilizavam sem ter conhecimento sobre esse elemento referencial, que é essencial para a construção da sequência narrativa do texto.

Por se tratar de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), este trabalho assumiu um caráter intervencionista, isto é, além da investigação teórica sobre o tema, foi preciso intervir no processo de ensino-aprendizagem numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais. Tal estudo não se limitou ao levantamento e à (re)formulação de teoria, mas também em pensar e desenvolver novas estratégias que pudessem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da categoria gramatical em estudo mais consciente e produtivo.

Por isso, foi estabelecido como objetivo geral do trabalho: Analisar o sujeito anafórico na construção do processo de referenciação, por meio de oficina de leitura e de (re)escrita de conto(s), realizada por alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental para a construção e para a compreensão do sentido textual.

Para tanto, como objetivos específicos, delimitou-se: (i) Identificar, por meio da escrita do aluno, a dificuldade de entendimento dele referente ao emprego do sujeito anafórico para a compreensão textual; (ii) Descrever como é empregado o sujeito anafórico nos textos produzidos pelos alunos para o processo de construção e compreensão textual; (iii) Analisar, por meio da (re)escrita do conto produzido pelo aluno, a compreensão deste em relação ao emprego do sujeito anafórico para o processo de referenciação e para a construção e compreensão do sentido textual.

Pretendendo alcançar o escopo deste trabalho, foi proposta uma pesquisa de caráter bibliográfico, na tentativa de fazer um levantamento a respeito de autores que buscassem trabalhar com a mesma temática em pauta, isto é, com o mesmo fenômeno linguístico em questão. A pesquisa se ancorou em alguns autores que tematizavam sobre a natureza da representação do sujeito gramatical no português brasileiro, em estudos mais recentes. Tais estudos desenvolvidos por linguistas como Duarte (2008) e Martins (2013), traçando um

paralelo com os dois tipos de normas, a saber: a norma padrão - aquela sistematizada nas ditas gramáticas tradicionais (Cunha; Cintra, 2013; Bechara, 2009) e a norma culta de uso no Brasil – aquela descrita por linguistas brasileiros (Kato, 2002; Castilho, 2010, 2012; Perini, 2010; Bagno, 2012). Quanto ao estudo de leitura, referenciação e coerência, este trabalho se assentou em Cavalcante (2011) e bem como nos estudos da gramática do português de Raposo *et al* (2013).

Depois de verificar, por meio de análise, como o elemento sujeito é visto no livro didático adotado na escola e fazer um comparativo em relação às diversas definições de gramática, de acordo com os autores da gramática tradicional, comparando-os aos postulados dos linguistas, fez-se uma reflexão a respeito do ensino de gramático na educação básica.

Além disso, foi destacada a concepção de leitura (Koch; Elias, 2006) e a concepção de escrita (Koch; Elias, 2008) e concepção de sujeito (Cunha; Cintra, 2013) para o ensino de Língua Portuguesa. Ainda nesse mesmo contexto, foi destacado o conceito de coesão textual (Koch, 2003) como contributo para o processo de referenciação, mais especificamente, para o sujeito anafórico, recurso essencial para o processo de progressão e construção da unidade de sentido.

Nesse sentido, foi desenvolvida uma oficina de leitura/escrita que contemplou desde um questionário, sondando o conhecimento discente sobre a temática em questão, passando por uma atividade inicial de produção textual (um diagnóstico) até a produção final. Assim, esta pesquisa propôs um ensino de Língua Portuguesa (LP) e de gramática reflexiva mais significativo, comprometido com o desenvolvimento linguístico nas aulas de LP.

Para tanto, a estrutura deste relatório de pesquisa, foi dividida em 6 seções, incluindo esta introdução e a conclusão, as quais foram descritas a seguir.

Na seção 2, foi apresentada a fundamentação teórica, apontando as três concepções de leitura que, segundo as autoras Koch e Elias (2006), foram acrescidas, a saber:1) a leitura com foco no autor; 2) a leitura com foco no texto; e 3) a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Além disso, foram apresentadas três concepções de escrita (Koch, 2008), a saber:1) escrita-foco na língua; 2) escrita-foco no escritor; 3) escrita-foco na interação. Esta última, foi levada em conta na pesquisa, pois contribuiu para o processo do elemento linguístico em estudo. Ainda na mesma seção, foi apresentada a concepção de sujeito (Cunha; Cintra, 2013); (Cegalla,2020), bem como um o olhar sobre a descrição da categorial gramatical sujeito, segundo as gramáticas tradicionais e as gramáticas escritas por linguistas. Inclusive, na mesma seção, foi tratado do elemento de coesão textual (Koch, 2003) e, também, do sujeito anafórico como elemento de referencial para o processo de construção da unidade de sentido.

Na seção 3, foi apresentado o percurso metodológico, a trajetória do docente enquanto profissional no processo de formação, os participantes da pesquisa, o local onde aconteceu a realização do projeto de leitura e (re)reescrita do conto, assim como a análise estrutural e linguística dos textos produzidos pelos discentes participantes.

Na seção 4, foi apresentada a atividade de intervenção, que consistiu na realização da oficina de leitura e (re)escrita do conto, aplicada em sala de aula, destacando o desenvolvimento de cada intervenção realizada. Além disso, foi apresentada uma descrição em relação ao participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto, bem como a descrição da primeira produção diagnóstica, realizadas pelos participantes da pesquisa e, também, a análise do outro conto, servindo como inspiração para novas produções.

Na seção 5, foi apresentada a descrição das aulas ministradas em relação à oficina de leitura e (re)escrita do conto. Além disso, foram feitas as análises dos primeiros e últimos textos produzidos pelos discentes participantes da pesquisa, fazendo uma comparação entre si, na tentativa perceber as estratégias de retomada do sujeito anafórico nos textos e, a partir disso, perceber a eficácia do projeto de leitura e (re)escrita do conto aplicado à turma.

Por fim, na seção 6, foi apresentado o emprego do sujeito anafórico, a partir do conhecimento prévio e das possíveis dificuldades quanto ao uso de tal categoria nos textos iniciais dos discentes. Além disso, a evolução, a partir da orientação dada pelo professor, sobre o emprego do sujeito anafórico nas produções textuais dos participantes e, por fim, uma reflexão a respeito da importância da categoria do sujeito anafórico para o processo de tessitura textual, do monitoramente do uso de tais formas de termos referenciais para o processo de construção do texto e da importância dada aos discentes acerca do conhecimento prévio deles em relação ao ensino-aprendizado da língua.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nessa seção, estão as concepções de leitura, escrita, sujeito gramatical, processo de referenciação e sujeito anafórico, no tocante à sua retomada como elemento coesivo, segundo Koch (2003).

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA, DE ESCRITA E DE SUJEITO

A leitura é uma atividade cognitiva muito importante para o desenvolvimento da capacidade de percepção do leitor em relação ao mundo que o cerca. Para Koch e Elias (2006, p. 11), a leitura é uma atividade bastante complexa de produção de sentidos. Ela se realiza com base em elementos que estão implícitos e explícitos, contudo, para isso, deve-se ativar o conhecimento implícito, isto é, o conhecimento prévio, para interagir com o conhecimento enciclopédico para, de fato, construir sentido. Koch e Elias (2006, p. 11) acrescentam que existem três concepções de leitura: "1) a leitura com foco no autor. 2) a leitura com foco no texto e 3) a leitura com foco na interação na autor- texto-leitor".

A primeira concepção - **a leitura com foco no autor -** assevera que o leitor apenas realiza a leitura do texto, com o objetivo de identificar a opinião do autor, sem levar em consideração sua experiência, sua vivência de mundo, conhecimento prévio, que possa ser somado às informações contidas no texto e, dessa maneira, construir sentido. Nessa concepção, o autor é visto como o senhor absoluto dos pensamentos, e o leitor limita-se às ideias apresentadas pelo autor do texto. A atividade realizada pelo leitor resume na identificação de informações apresentadas na superfície textual, na transcrição de palavras do texto para responder às perguntas formuladas.

A segunda concepção - **a leitura com foco no texto** - afirma que o texto, por si só, já diz tudo. Nesse aspecto, basta o leitor conhecer o sistema da língua utilizado, de modo que o foco dessa concepção está no texto. O leitor não precisa recorrer ao conhecimento de mundo para atribuir sentido ao texto, porém, ele precisa apenas reconhecer o sentido das palavras e sua estrutura. Assim, percebe- se que tanto na primeira concepção quanto na segunda concepção de leitura, o leitor é visto como passivo diante do texto, pois não acrescenta julgamentos e pensamentos críticos ao texto lido.

A terceira concepção – **a leitura com foco na interação autor-texto-leitor** – é considerada produtiva, pois afirma que tanto o autor quanto o leitor são responsáveis pela construção do sentido por meio da interação entre autor-texto-leitor, visto que eles são vistos

como sujeitos ativos nessa interação. Isso significa dizer que o foco não está somente no autor, no leitor ou no texto, porém, está na relação estabelecida entre eles. A relação existente entre os três elementos é que vai corroborar para a construção de sentido dentro do contexto sociocognitivo em que os participantes estão inseridos.

Essa concepção de leitura voltada para a interação entre os elementos participantes, isto é, autor-texto-leitor e que são essenciais para a construção do sentido textual, foi adotada nesta pesquisa, resguardada no que diz a BNCC (Brasil, 2017, p. 75):

> A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Nesse sentido, percebe-se a relevância da prática da leitura para o processo de aquisição de novos conhecimentos, contribuindo para que o leitor se torne um agente ativo diante das diversas situações de leitura que se apresentem. Quanto à escrita, trata-se de uma atividade interativa, que demanda a ativação do conhecimento e do uso de várias estratégias no curso da produção do texto. Assim, a definição de escrita varia de acordo com o foco que é atribuído a essa modalidade.

A concepção de escrita - **com foco na língua** - é uma escrita voltada para o reconhecimento das classes gramaticais da língua e aquisição de um bom vocabulário, sendo esses, segundo Koch e Elias (2008), os critérios para utilização na avaliação da produção textual.

Houve um bom tempo em que eram recomendados aos discentes inúmeros exercícios que envolviam os estudos das classes gramaticais, como sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, a fim de que eles exercitassem as regras em frases para depois transferi-las para suas produções textuais, seguindo os modelos preconizados nas gramáticas.

A concepção de escrita - **com foco no escritor –** é vista como atividade na qual quem escreve, expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse tal processo. O texto é considerado o produto da representação do pensamento do escritor, que escreve em um papel seu pensamento com a finalidade de que seja captado pelo leitor, sem que haja interferência em relação à maneira em que foi mentalizado.

A concepção de escrita – **com foco na interação –** diferentemente das concepções anteriores, leva em conta a relação escritor-leitor, pois considera as intenções daquele que faz

uso da língua para atingir sua meta sem, contudo, ignorar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte que compõe esse processo. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos envolventes na interação, isto é, tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve, são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

Quando à concepção de sujeito, tradicionalmente, é definido como ser que pratica ação expressa pelo verbo. Tal conceito vem sendo estudado e modificado ao longo do tempo, como se pode perceber na gramática de Cunha e Cintra (2013, p. 136), "que define o sujeito como um ser sobre o qual se faz uma declaração". Tal mudança ocorre porque é possível perceber que se pode encontrar orações que se apresentam na voz passiva e ativa, sendo que o verbo carrega a noção de passividade. Nota-se que a definição de sujeito, na concepção tradicional, torna-se insuficiente para um número elevado de usos de sujeitos nas orações.

Na tentativa de solucionar a questão referente à definição de sujeito nas orações, estudiosos da língua, como Kury (1999) e Cegalla (2020) formularam o conceito de sujeito de forma mais abrangente no uso do termo, afirmando que: sujeito é o termo que exprime o ser de quem se diz alguma coisa. Além disso, a definição de sujeito é considerado o objeto de estudo do linguista Mário Perini (2007), que mostra, por meio de seus estudos, que a gramática normativa traz um conceito equivocado a respeito do conceito do termo sujeito. Para Perini (2007), o sujeito não possui um local demarcado na oração, porém, é maleável, podendo localizar-se em diferentes locais da oração, anterior ou posteriormente ao verbo, não perdendo, portanto, as características de sujeito. Pode-se perceber que o linguista não está de acordo com a ideia tradicional de que o sujeito é o praticante da ação verbal, mas ele acredita que pode considerar a análise de que a passividade do verbo, a qual é agente da passiva, passa as características de ativa.

Quanto ao gramático Bechara (2009), em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, procurou definir a categoria sujeito como sendo "a unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração". Isto é, a categoria sujeito é visto como um termo que estabelece uma relação direta com outro termo – o predicado - constituindo a oração, sendo esta de natureza substantiva ou pronominal equivalente, visto que, a função de sujeito é exercida por uma palavra, seja um substantivo ou pronome que o substitua, estabelecendo uma manutenção em relação às suas características.

2.2 SUJEITO ANAFÓRICO: DE SUJEITO GRAMATICAL A ELEMENTO DE COESÃO REFERENCIAL

Nesta subseção, será tratado da natureza e da representação da categoria gramatical sujeito no português, mais especificamente, no Português Brasileiro (PB), e o sujeito anafórico como elemento de coesão referencial para a construção do sentido textual.

2.2.1 Breves considerações sobre a expressão e a representação do sujeito gramatical no Português Brasileiro (PB)

A categoria gramatical sujeito é considerada universal nas línguas universais humanas, e tal elemento linguístico é bastante estudado. No entanto, ao observar algumas definições encontradas em sala de aula, percebe-se que, embora haja tanto estudo, tanta pesquisa sobre tal temática, há ainda algumas diferenças em relação às definições encontradas no material didático e sua ocorrência no uso do dia a dia da linguagem, uma vez que essas definições, quase sempre, privilegiam uma ou outra propriedade do sujeito, apresentando conceitos incompletos e, em alguns casos, até bastante equivocados.

Contudo, não é pretensão deste estudo fazer somente críticas, a fim de diminuir o que é proposto na gramática tradicional, uma vez que se sabe que os conceitos reunidos e apresentados nesta área, serviram como ponto de partida para estudos posteriores, bem como para o avanço da ciência linguística. Além disso, mesmo os pesquisadores apresentando seus estudos sobre os fenômenos da língua com base na realidade linguística de seus usuários, percebe-se certa resistência em relação à mudança dessa postura tradicional.

Para iniciar, pode-se dar atenção à divisão que a gramática tradicional apresenta em relação aos termos que compõem a oração: os termos essenciais (sujeito e predicado); os termos integrantes (complementos verbais e nominais); e os termos acessórios (adjuntos adverbiais e adnominais). Observa-se que essa divisão entre esses termos é feita sem qualquer referência, de modo que tais termos são estudados/ensinados de maneira separada, dificultando, ainda mais, a compreensão de que são elementos complementares ao todo significativo.

Surgem, de acordo com Duarte (2008, p. 185), - em referência a Perini (2010), "problemas relacionados aos aspectos estrutural e conceitual, em que, muitas vezes, misturam-se aspectos semânticos e sintáticos na definição dos termos da oração". Para apresentar a caracterização, conforme afirma Duarte, tem-se como ponto de partida, as definições feitas da categoria gramatical sujeito encontrada em algumas gramáticas tradicionais (doravante GT)

mencionadas durante a explanação da devida autora.

Pode-se encontrar na gramática de Cunha e Cintra (2013, p.136), a seguinte definição: "São termos essenciais da oração sujeito e predicado" e "O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração; predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito". Partindo dessa definição, primeiramente, percebe-se que há uma incoerência em relação a tal definição, uma vez que os próprios autores afirmam existirem oração sem sujeito, em que "o verbo é impessoal; e o sujeito, inexistente" (Cunha; Cintra, 2013, p. 143). Em seguida, percebe-se o conceito equivocado apresentado sobre a categoria gramatical sujeito da oração, que é definido como um ser sobre o qual se faz uma declaração. Ainda sobre as definições de sujeito segundo a Gramática Tradicional (GT), Bechara (2009, p. 409) afirma que:

> Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal.

O gramático chama a atenção para mostrar que a língua, além de apresentar indicadores que caracterizam a marcação de sujeitos gramaticais, como os morfemas, número-pessoal; seleciona formas lexicais para especificar o sujeito oracional. Como pode ser visto no exemplo apresentado e encontrado em Bechara (2009, p. 409):

1.
1. (a) Eu estudo no colégio.
2. (b) Eu e dois irmãos brincamos no clube

Percebe-se que o sujeito da oração é marcado tanto pela presença dos morfemas – o (estud-o) - mos (brinca-mos), respectivamente, na 1ª pessoa do singular e na 1ª pessoa do plural, quanto pela presença dos léxicos *Eu*, *Eu e dois irmãos*, elementos que caracterizam o sujeito, sendo este um termo essencial da oração, tipicamente obrigatório à sentença. A partir disso, o que se diz da oração sem sujeito, postulado pela gramática tradicional? Em sentença como Bechara (2009, p. 409):

3. (a) Choveu intensamente este mês.

O verbo encontra-se em 3ª pessoa do singular, indicado pela desinência verbal, confirmando o sujeito expresso, porém, não explícito na oração, uma vez que é caracterizado por estabelecer uma relação de concordância com um referente não lexicalizado na sentença. Bechara defende a ideia de que não existe elipse de sujeito, visto que na própria estrutura do verbo, percebe-se que este traz o sujeito:

> Vê-se, então que não se pode falar, a rigor, de elipse de sujeito, quando aparece apenas o núcleo verbal da oração (Estudo, Brincamos), já que ele aparece sempre presente na forma verbal flexionada no morfema que representa o sujeito gramatical (1ª, 2ª e 3ª pessoas, do singular ou plural). Trata-se, pelo contrário, da sua expansão ou não, mediante o sujeito explícito, fato que não está mais na exigência da gramática (quando há, é claro, relação predicativa referida, mas do texto, para a transmissão efetiva e clara da mensagem) (Bechara, 2009, p. 409).

Nesse contexto, nota-se que Bechara ratifica a possibilidade de não ocorrer o fenômeno elíptico do sujeito em situações quando o núcleo verbal da oração aparece, sendo que ele se apresenta na forma flexionada do sujeito gramatical, isto é, 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular ou plural. Para Perini (2010, p. 77), afirma que:

> […] o sujeito é um sintagma nominal que tem uma relação especial com o sufixo de pessoa-número do verbo, e que ocorre em determinadas posições na oração, […] o sujeito tem um papel temático, ou seja, tem uma relação semântica com o verbo. No entanto, é preciso esclarecer que o sufixo de pessoa-número não é o sujeito, e o papel temático expresso pelo sujeito também não; o sujeito é um SN presente na oração.

Nessa perspectiva, pode-se observar que Perini (2010, p.77) corrobora com a ideia de que a desinência número-pessoal, embora designe a pessoa do discurso, de fato, ela, por sua vez, não pode ser considerada, sintaticamente, sujeito. Além disso, o autor destaca o valor semântico que se estabelece entre o sujeito e o verbo e enfatiza que tal papel temático não pode ser visto, considerado sujeito gramatical. Perini (2010, p. 77) exemplifica que, em orações como:

4. Rasguei o cheque

Mesmo que a desinência número-pessoal indique a pessoa do discurso, que o leitor consiga identificar, de forma não explícita, o sujeito por meio da terminação verbal, o autor ratifica que, numa oração como essa, não há sujeito. Porém, há estudiosos que mostram, por meio de estudo, que as orações apresentam sujeito, contrariando a gramática tradicional (GT). A esse respeito, Berlinck, Duarte e Oliveira (2015, p. 89) afirmam que:

> A proposição de um pronome expletivo nulo na posição de especificador de flexão está em consonância com a regra geral segundo a qual toda sentença tem sujeito. O sujeito pode ser um elemento gerado na posição argumental (argumento externo ou argumento interno de verbos inacusativos e de construções passivas), caso em que se move para a posição mais alta, ou um elemento gerado na posição funcional, a saber, no especificador de flexão, como é o caso do sujeito expletivo.

A partir dessa afirmativa, percebe-se que tais autores coadunam com a ideia de que a

oração caracteriza um enunciado que apresenta, em sua estrutura, elementos que se configuram como sujeito da oração, sendo tais elementos gerados na posição argumental: argumento externo ou argumento interno de verbos inacusativos e de construções passivas.

Para se entender a definição de sujeito, pode-se recorrer ao conceito apresentado por Castilho (2010), segundo ele, há propriedades definidas que contribuem para o entendimento de tal definição. O linguista-gramático discorre com a categoria gramatical sujeito que apresenta propriedades sintáticas, discursivas e semânticas, e que são, fundamentalmente, importantes para que se possa compreendê-las e, assim, sejam entendidas, quanto à grandeza, do fenômeno gramatical sujeito. Assim, quanto às características sintáticas do sujeito, Castilho (2010, p. 289) as sintetiza da seguinte forma:

> Do ponto de visto sintático, considera-se sujeito o constituinte que tem as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por ele, e (v) por ser elidido.

Nesse contexto, pode-se compreender que o preenchimento do sujeito pode acontecer por meio de expressão pronominal; expressão nominal; anáfora-zero ou por um termo oracional. Contudo, percebe-se que no português brasileiro (PB), há uma tendência de se realizar o preenchimento do sujeito, prescindindo o emprego da elisão, isto é, o uso do termo elidido está sofrendo um processo de diminuição que, segundo Castilho (2010, p. 293), baseado no levantamento dos estudos de Duarte, aponta que há alguns fatores que contribuem para esse fenômeno, isto é: "num pequeno estudo sobre as condições de apagamento do sujeito, mostrei que a agentividade do sujeito favorece sua elisão, enquanto a não-agentividade favorece sua retenção, numa proporção de 63% para 37% respectivamente".

Além disso, o linguista faz menção de trabalhos realizados por Duarte (1993), que mostram o real motivo da queda do emprego do sujeito nulo, pois tal autora a relaciona ao empobrecimento morfológico do verbo, uma vez que, no PB, é possível notar a ocorrência da redução desse fenômeno. No entanto, Castilho (2010) menciona outros estudos realizados por Kato *et al.* (2002) e Negrão e Müller (1996), em que se faz um levantamento de hipóteses da ocorrência ou não do sujeito nulo, no PB.

A respeito das propriedades discursivas do sujeito, Castilho (2010) discorre no assunto, falando que a informação que se quer encontrar está na informação. Para Castilho (2010, p. 295), "sujeito é aquele ou aquilo que se declara de algo. Ele é o ponto de partida da predicação, é seu tema".

É a partir dessa concepção, criadas pelos linguistas da Escola Praga, que a GT procuram

definir o conceito de sujeito. Porém, o autor adverte para que não se deixe confundir com as mensagens apresentadas pelos linguistas a respeito dos termos sujeito, agente e tema, muito embora tais palavras pareçam na superfície textual.

Quanto às propriedades semânticas do sujeito, Castilho (2010) discorre sobre as características que as envolvem , a saber: (i) agentividade- encontrados comumente nas gramáticas tradicionais (GT); (ii) traço de animacidade/ não animacidade; (iii) referencialidade/ não referencialidade e (iv) determinação/ não determinação.

No que diz respeito à primeira característica da propriedade semântica do sujeito, isto é, o traço de agentividade, é muito comum encontrar nas gramáticas tradicionais a definição de sujeito nessa perspectiva, visto que os gramáticos afirmam que o sujeito da oração é um agente determinado, expresso pela ação verbal. Porém, nem sempre isso acontece, pelo fato de não haver uma relação de correspondência tanto semântica, quanto sintática entre os termos.

Já quanto à segunda característica da propriedade semântica do sujeito, tem-se o traço de animacidade/não animacidade, que diz respeito à natureza dos pronomes, isto é, pronomes de 1ª e 2ª pessoa são vistos como elementos dêiticos, pois remetem à entidade animada. Em contrapartida, percebe-se que o pronome de 3ª pessoa é visto, considerado como elemento anafórico, pois se inclui em outra classe de palavras-mostrativos: "Os 'pronomes' de 1ª e 2ª pessoas são dêiticos, enquanto ela(s)/ ele(s) são principalmente anafóricos e, não sendo pronomes pessoais, devem ser incluídos em outra classe de palavras, os mostrativos" (Bagno, 2012, p. 458).

Quanto à característica da referencialidade, Castilho (2010, p. 297) define: "Sujeito [referencial] é aquele que destaca determinado referente dentre um conjunto de referentes possíveis que compartilham as propriedades indicadas pelo sintagma nominal-sujeito". Assim, para se compreender o referente ao qual o sintagma nominal-sujeito se refere, é necessário destacar o traço de definitude que, inclusive, estabelece uma ligação com o que se conhece como determinação ou indeterminação do sujeito.

Por fim, para um sujeito indeterminado, no texto, portanto, deve-se apresentar as seguintes características: "(i) um sujeito expresso por pronomes pessoais de 'referencial genérica'; (ii) um sujeito expresso pelo pronome se, […]; (iii) um sujeito elíptico, com verbo na terceira pessoa do plural" (Castilho, 2010, p. 298).

2.2.2 Elementos de coesão textual

O texto é uma unidade carregada de sentido e seu conceito varia de acordo com autor e

sua orientação teórica. Considerado uma unidade de sentido, sua estrutura é constituída por elementos linguísticos, responsáveis pela dinamicidade do texto, ou seja, tais elementos exercem a função de interligar partes constitutivas do texto carregadas pela construção do sentido. Para Koch (2003), o conceito de coesão textual é:

> Podemos conceituar a coesão como fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos (Koch, 2003, p.45).

O recurso de coesão textual é fundamental para a conectividade dos elementos presentes na superfície do texto, de modo que contribui para a sequenciação da temática apresentada. Segundo Marcuschi (1983), "os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido". Assim, é possível perceber a organização das informações contidas na superficialidade do texto, de modo a compreender o processo responsável pelo fenômeno da construção da unidade de sentido. Ainda sobre a concepção do elemento de coesão, para Koch (2003), a coesão por remissão, pode ser por (re)ativação do referente (anafórico ou catafórico) e por sinalização textual. Vale ressaltar que o foco desta pesquisa, centra-se no elemento anafórico, mais, especificamente, no sujeito anafórico. Quanto à remissão por reativação de referente, no texto, Koch (2003) afirma:

> A reativação por referente no texto é realizada por meio da referenciação anafórica e catafórica, formando-se, desse modo, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonistas ou antagonistas, na narrativa; ser que é objeto de uma descrição; tema de uma discussão, em textos opinativos) percorrem em geral o texto inteiro (Koch, 2003, p. 46).

Nota-se que esse processo de remissão por reativação do referente, contribui para o processo de organização e sequenciação das informações do texto, uma vez que o texto é constituído de informações que foram introduzidas, isto é, de elementos informativos que já foram mencionados no texto, bem como os que serão mencionados ao longo do texto. Por isso, tais elementos já ditos, apresentados no texto, são, de fato retomados a partir de recursos linguísticos, isto é, por meio de recursos coesivos, que estabelecem uma relação de conexão com as partes anteriores e posteriores do texto. Ainda sobre esse assunto, Koch (2003) afirma que:

> Esse tipo de remissão pode ser efetuado, por meio de recursos de ordem "gramatical" – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos), os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como aqui, aí, lá, ali) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimo, hiperônimo e nomes genéricos, descrições definidas; ou ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse (Koch, 2003, p. 46).

Tais recursos linguísticos de referenciação contribui para a dinâmica das informações apresentadas na superfície do texto, uma vez que corrobora com o processo de organização e construção do sentido textual. Para reforçar a ideia apresentado pela autora, Koch (2003, p 46) apresenta este exemplo:

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

Percebe-se na descrição da sentença, a presença de um pronome pessoal do caso reto, que caracteriza a retomada de elemento já mencionado na oração anterior, isto é, o pronome "Ela", funcionando como elemento anafórico da palavra *jovem,* apresentando, dessa maneira, uma continuidade informacional a respeito da pessoa do discurso, o que contribui para a sequência argumentativa do texto. Esse termo de reativação de referente no texto, pode acontecer com pronomes pessoais do caso oblíquo, como exemplifica Koch (2003, p. 47):

6. Márcia olhou em torno de si. Seus pais e seus irmãos observavam-**na** com carinho.

É possível perceber, por meio do exemplo, que a reativação do referente se processa por intermédio de um pronome do caso oblíquo "na", que se refere a pessoa do discurso " Márcia", que caracteriza o que se chama sujeito gramatical. A retomada do referente por meio do pronome pessoal oblíquo "na", contribui para a dinamicidade do texto, visto que este se torna mais fluido, mais conectado com as informações prestadas na primeira oração, corroborando para o processo de progressão, de continuidade da informação textual. Outrossim, a autora apresenta, a título de exemplo, o emprego de pronome indefinido, que exerce a função de reativação do referente no texto, conforme exemplifica (Koch, 2003, p. 47):

7. Acorreram muito ao local muitos curiosos. **Alguns** trepavam nas árvores para enxergar melhor.

Nessa situação apresentada, percebe-se a presença do pronome indefinido "alguns", cuja função é retomar elemento informacional no texto, na tentativa de estabelecer uma relação de sentido com o termo "muitos curiosos", mencionado na primeira oração. Essa relação estabelecida entre os termos, possibilita a criação de um elo coesivo entre as orações, subsidiando no processo de construção do sentido. Além disso, a autora utiliza o seguinte exemplo com numeral (Koch, 2003,p. 47):

8. O concurso selecionará os melhores candidatos. O **primeiro** deve desempenhar o papel principal na nova peça.

A autora empregou a palavra "Primeiro", pertencente a classe gramatical numeral, como recurso linguístico de retomada de um termo já mencionado anteriormente na sentença. Esse mecanismo auxilia no entendimento da mensagem transmitida por meio da sentença, uma vez que tal elemento linguístico estabelece uma ligação semântica com o termo anterior, promovendo a construção de sentido pretendido pela oração. A palavra "Primeiro" exerce a função de reativação do referente, pois contribui para a construção de uma sentença em que os elementos linguísticos estão interligados, interconectados, promovendo uma relação de continuidade, de sequenciação argumentativa, corroborando para que o enunciado fique coeso, claro para quem lê-lo.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o elemento de coesão textual, por meio de seus elementos de referencialidade, corrobora para a coerência apresentada pelo conteúdo da mensagem. O processo de referenciação, assunto que será tratado no tópico seguinte, é carregado pela organização da sequenciação do texto e das informações nele contidas, colaborando para o andamento e construção da coerência textual.

2.3 PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

A referenciação é um recurso linguístico que contribui para o processo de produção do sentido do texto. É por meio dele que os elementos que o constituem, tornam-se um mecanismo dinâmico, que possibilita a retomada e a introdução de informações novas, contribuindo para a (re)construção de palavras ou expressões apresentadas no texto. Essa (re)construção é feita pelo autor e não se define apenas por uma dada unidade linguística. As escolhas se baseiam pelo conhecimento prévio e pela intencionalidade, num processo de interação com o interlocutor. Para Cavalcante (2011, p. 183):

> Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas, congeladas, registráveis em dicionário, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e efetivar-se com mais ou menos sucesso (Cavalcante, 2011, p. 183).

Nesse aspecto, pode-se perceber que a dinamicidade dos referentes construídos no texto, são importantes para a produção de sentido, uma vez que o movimento de ida e vinda desses elementos referenciais, possibilitam a interligação das partes textuais, contribuindo para o processo de progressão, de organização argumentativa e, principalmente, de construção do mecanismo de interpretação e compreensão do sentido textual.

Além disso, em uma perspectiva sociocognitivista, pode-se compreender que a referenciação pode ser uma atividade discursiva, em que o sujeito age sobre o banco linguístico disponível, fazendo escolhas linguísticas significativas para representar o mundo que o cerca, com um propósito, puramente, comunicativo, que orienta todas as escolhas realizadas. Para Cavalcante (2012, p. 15- 16):

> O ato de referir é sempre uma ação conjunta. Para a Linguística do Texto, hoje, fazemos referência a algo quando nos reportamos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, qualquer coisa, enfim, que se torne essência, que se substantive quando falamos ou quando escrevemos. É na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências sócio- culturais que construímos uma representação – sempre instável- dessas entidades a que se denominam referentes.

Pode-se perceber por meio do conceito apresentado pela autora, que o processo de referenciação é visto como um ato praticado pelo sujeito, numa ação coletiva, na tentativa de promover uma interação comunicativa por meio das práticas de linguagem. As práticas de linguagem são mediadas pelos usuários da língua que, carregados de emoções, de ideias e de pensamentos, procuram sempre construir um referente para reportar sua manifestação cognitiva.

A construção de uma representação de entidades no processo da atividade comunicativa, é o que se denomina de referente. Marcuschi (1997) demonstra, por meio de vários exemplos, que os usuários da língua, utilizam, com bastante frequência, estratégias de progressão referencial sem o antecedente explícito. Isso, de fato, não comprometia, não impossibilitava a compreensão por parte do destinatário. O autor analisa dois grupos dessas estratégias que, inclusive, apresentam pontos comuns em relação aos elementos não serem de natureza correferencial, são eles: a) a estratégia pronominal, por vezes anáfora infiel (termo utilizado

antes por Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995); b) estratégia nominal, ou também conhecida anáfora associativa.

Quanto ao primeiro grupo, percebe-se que não há repetição do léxico nas informações que possibilitam a identificação do referente, porém essa identificação se dar por meio da indução. Nesses casos, "operamos com processos cognitivos e discursivos, sendo o discurso o espaço de onde extraímos o conteúdo inferido" (Marcuschi, 1997, p.34). Para dar sustentação a ideia apresentada, pode-se observar o exemplo dado e analisado pelo autor:

9. Estamos **pescando** há mais de duas horas e nada, porque **eles** simplesmente não mordem a isca.

A partir do exemplo, pode-se perceber que o pronome pessoal do caso reto "Eles" não se refere aos elementos que foram mencionados na primeira oração, isto é, não retoma o sintagma nominal destacado, porém, com base em "Pescando" e em "Não mordem", cria um novo referente: peixes.

Além de Koch e Marcuschi (2011) e Marcuschi (2000), outros autores dentre eles, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), fizeram uma sugestão em relação à classificação dos anafóricos. Tais autores levam em consideração ora a manifestação das expressões anafóricas, ora a recategorização realizada por alguns tipos de anafóricos ou, ainda, levam em conta outras características que se relaciona de maneira heterogênea. Porém, a abordagem dessa maneira em relação ao elemento anafórico, pode apresentar um problema, uma vez que tal abordagem possibilita que alguns pertençam a mais de um grupo simultaneamente, como pode ser visto no exemplo, no caso da anáfora por elipse:

10. Uma mulher infiel se assim for conhecida pela **pessoa interessada** é apenas infiel. Se **ele** acredita que ela é fiel ela é uma pérfida."(Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995, p. 38).

O exemplo apresentado mostra que a alternância de gênero não exclui a ideia de anafórico de outro grupo apresentado pelo autor como "anáfora infiel". Nesse grupo, pode-se perceber que o termo anafórico compartilha do mesmo referente, por isso, é correferencial à sua fonte e, de fato, realiza o processo de recategorização do referente, como pôde ser visto com o pronome "Ele", em (10).

A respeito de anáfora indireta, Cavalcante (2000) pontua que tal AI tanto a semanticamente baseada quanto a conceitualmente baseada, subjaz as relações lexicais, uma

vez que a diferença semântico-discursiva existente entre os diferentes subtipos de AI, é caracterizada pelas diversas fontes de cotexto, pelo grau de inferência exigido por cada tipo de relação. Essa constatação foi , posteriormente, confirmado por Alves (2009).

É possível perceber que se costuma diferenciar anáfora direta (AD) da anáfora Indireta (AI), a partir de dois critérios: Explicitude/Implicitude e a correferencialidade/não correferencialidade. A anáfora direta é atribuída a característica de remissão explícita em relação ao cotexto, isto é, a superfície do texto e de correferencialidade em relação à fonte. Já no que diz respeito à anáfora indireta (AI), é atribuída característica relacionada ao universo discursiva, isto é, as informações implícitas no contexto, mas também não correferencialidade.

Quanto ao segundo grupo analisado - anáfora associativa - compreende uma diversidade de situações. Em tais situações, o nome é utilizado com a função anafórica, a relação entre referente e forma remissiva não é considerada correferencial e o antecedente referencial pode ou não está explícito na superfície do texto. Autores como Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) preferiram não distinguir as anáforas indiretas (AI), porém, escolheram reuni-las no grupo das anáforas associativas, alegando a origem e a forma em que o elemento anafórico se manifesta, o mais importante é o mecanismo inferencial, que ocorre no processo comunicativo. Para realçar a ideia apresentada, pode-se observar o exemplo extraído de Charolles (1997):

11. Entramos num vilarejo. **A igreja** estava situada no alto”

No exemplo (11) apresentado, pode-se afirmar que é possível que o leitor possa fazer uma interpretação em relação à igreja como um monumento pertencente ao vilarejo. Tal interpretação é possível, pois o leitor recorre ao conhecimento de mundo que ele possui quanto à noção de que numa comunidade há a presença de igreja, que compõe um patrimônio importante para os moradores. Mesmo havendo, conforme apontado por Kleiber e Schedecher (1994), um acordo entre outros autores sobre a importância da anáfora para a construção sentido do texto, nota-se que não há um consenso entre tais autores sobre a definição de anáfora e tampouco a sua forma de tratamento.

A respeito da discussão dos problemas relacionados à definição de anáfora associativa, os autores supracitados que discorreram sobre a temática, apontam dois grupos que se destacam: um grupo que postula a respeito de uma definição ampla de anáfora, que têm como representantes Reichler-Béguelin e Apothéloz (1995) e Mondada e Dubois ([1994] 2003); e um grupo que defende uma concepção estreita de anáfora, representado, sobretudo, por Milner ([1982] 2003). Segundo Marcuschi (1997, p. 8):

> O divisor teórico entre os autores que postulam uma visão estreita de anáfora (…) e os autores que postulam uma visão ampla de anáfora é este: para os primeiros, (…) anáfora associativa se dá com base em relações lexicais marcadas e inscritas a " priori" no próprio léxico. A associação seria dada como uma espécie de suposição semanticamente instituída na própria língua e situada no âmbito da competência linguística. Isto tornaria a anáfora associativa uma relação essencialmente léxico- estereotípica. Já para os autores de visão mais larga, a anáfora associativa teria base em processos mais amplos e numa competência comunicativa. Quanto a outros aspectos formais, este grupo de autores admite que a anáfora associativa se dá em relação não apenas entre SN definidos, mas com a presença de indefinidos, de predicação, de demonstrativos, de qualificadores e assim por diante.

A respeito do que foi apresentado, pode-se perceber que há uma visão diferente em relação ao conceito de anáfora, uma vez que autores defendem a anáfora numa perspectiva restrita, limitada, isto é, levando em consideração a questão do próprio léxico, ao passo que outros autores ampliam o horizonte de percepção em relação ao conceito de anáfora, isto é, levam em conta o processo de competência comunicativa.

Embora Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) não fazem referência especificamente a este aspecto, faz-se necessário destacar, aqui, que os mecanismos de interação são, efetivamente, em parte, condicionados pelas regras sociais estabelecidas entre os falantes. Para Koch (2004), é preciso compreender a linguagem – e , portanto, a referenciação - não apenas conjuntamente, mas considerá-la como ação de caráter coletivo, social, no sentido de que os falantes não produzem seu discurso, de forma isolada, mas são condicionados, orientados a produzirem-no de acordo com as relações estabelecidas no contexto em que estão inseridos. Além disso, a tal afirmativa, pode-se ser acrescida que ao mesmo tempo que as relações sociais influenciam na construção do referente, elas podem estar sujeitas a mudanças, ocasionadas pela interação entre os falantes.

Em relação aos estudos de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) , nota-se um problema quanto ao foco que está voltado para o estudo do léxico, como se a recategorização fosse um fenômeno linguístico localizado, delimitado geograficamente. Mas os autores não conseguiram perceber que nem sempre é possível apresentar uma precisão quanto ao recurso de recategorização.

O que se pode aprender de relevante para esta pesquisa em relação aos estudos de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), é que a construção do referente não depende apenas de expressões referenciais, que se restringem a si mesma, mas que há outros elementos referenciais que podem colaborar para a construção de objetos de discurso, às vezes, fornecendo pistas essenciais. Por isso, os seus exemplos apresentados, mostram como é importante para a construção do referente levar em consideração os aspectos cognitivos e sociais, não somente

tratar o referente como produto de uma construção meramente de operação linguística, no sentido restrito da materialidade da língua.

A questão de referência, segundo Mondada (*apud* Koch, 2004, p. 34) é um assunto que é abordado de forma clássica pela filosofia da linguagem, da lógica e da linguística: nesses quadros, ela foi historicamente posta como problema de representação do mundo, da verbalização do referente, em que a forma selecionada é avaliada em termos de verdade". A partir das concepções apresentadas dentro do campo teórico, Mondada, por sua vez, apresenta uma proposição em relação à nomenclatura, isto é, propõe substituição da noção de referência pela de referenciação e a noção de referente pela de objeto do discurso.

A referenciação, portanto, conforme evidencia Koch (2004, p. 34-35), constitui uma atividade relativamente discursiva e vista não como objeto autônomo e externo às práticas discursivas. De fato, tanto as formas de referenciação como as formas de remissão, são importantes, pois é por meio delas que se pode realizar as escolhas do sujeito. Quanto à atividade discursiva, é resultante da percepção da realidade. A construção dos referentes, na condição de atividade constitutivamente discursiva, decorre da interação entre os sujeitos atuantes, que, de fato, trabalham de forma colaborativa. Cavalcante (2005) menciona em defesa de Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995), quando afirma que o processo de referenciação não se processa apenas por meio de simples emprego de expressões referenciais, mas que o referente surge, também, a partir de um conjunto de ações que contribuem para a construção do sentido numa situação comunicativa. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta:

> Em uma perspectiva de cognição social interacionalmente situada, ou praxiológica, dizemos que é da inter-relação entre língua e práticas sociais que emergem os referentes, ou " objetos- de- discurso", por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta. Os referentes passam a ser, assim, não uma entidade congelada que herdamos e transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera (Cavalcante, 2005, p.125).

Nessa perspectiva, Cavalcante alinha seu pensamento ao de Marcuschi (2004, p. 263), para quem "o melhor caminho não é analisar como representamos, nem como é o mundo ou a língua e, sim, que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida". A partir disso, pode-se ratificar que o mundo e o discurso construído, fazem parte de um processo dinâmico, um mecanismo que está em movimento, sendo (re) construído durante o curso ação comunicativo. Cavalcante (2009) afirma que os processos referenciais apresentam duas divisões de categoria, a saber: os que são introduzidos pela primeira vez na superfície textual, isto é, os chamados introdução referencial; e aqueles que são evocados por

meio de pistas linguísticas na superfície textual, chamados de continuidade referencial, ou melhor, de anáforas.

Ainda nesse contexto, pode-se afirmar que a referenciação é um processo de dinamicidade dos elementos constitutivos do texto, que não apenas se apresentam por meio da repetição, da substituição ou da retomada de referentes, mas também por meio da reconstrução da própria realidade, pois segundo Koch (2002), referenciação, na relação linguagem e mundo, pode ser entendida como uma atividade discursiva, em que o sujeito não reproduz para transmitir suas informações, porém constrói o próprio real.

Nessa perspectiva conceitual, pode-se perceber que o recurso referencial é dinâmico na construção da unidade de sentido textual, já que dispõe de maneiras que promovem a (re)construção de unidade textual contribuindo para o processo de formação de sentido. Nesse aspecto, percebe-se a necessidade de referendar o sujeito anafórico, objeto de pesquisa deste trabalho, que será explicitado na subseção seguinte.

2.4 SUJEITO ANAFÓRICO: ELEMENTO DE COESÃO REFERENCIAL

Nesta subseção, foi abordada a coesão referencial, especificamente, no que diz respeito ao elemento anafórico, pois, de acordo com a gramática do português de Raposo *et al.* (2013), foi destacado o sujeito como recurso linguístico desse tipo de coesão.

A produção do texto, seja escrito ou falado, não é uma tarefa fácil, pois requer de quem produz o domínio de conhecimentos de variadas naturezas: linguísticos, cognitivos, pragmáticos, culturais etc. O texto, a depender do objetivo comunicativo, da situação e do modo de produção, pode apresentar sentidos e formas variadas. Se levado em consideração que existem diversas formas de comunicação, objetivos comunicativos, é inviável mensurar as possibilidades de criação de texto, não importando a extensão, se curtos, se extensos, desde que haja a constituição do todo coeso.

Por mais que os textos tenham formatos diferentes, pode-se dizer que existem algumas particularidades, entre elas: (i) o fato de fazer referência a algo já mencionado; (ii) dar destaque, por meio de retomada, os referentes mencionados, introduzidos; (iii) possibilitar o acréscimo de novos referentes, tirando de foco aqueles mencionados, dando vida aos recém-chegados ao texto. Todo esse processo linguístico requer uma atenção em relação ao conhecimento da língua.

Nesse sentido, alguns estudiosos da Linguística Textual consideram a coesão textual como um dos critérios mais importantes. Tal elemento coesivo é essencial para o processo de

funcionamento do texto. Além disso, é importante perceber que todo texto é formado por informações que já foram mencionadas no cotexto, assim como àquelas que irão ser introduzidas no texto.

O fenômeno linguístico de retomada de referente no texto, foco desta pesquisa, é o que se pode chamar de sujeito anafórico: recurso linguístico que é/pode ser importante para se construir a coesão referencial do texto, já que se trata de um elemento linguístico não abordado no material didático, mas que será trabalhado nesta pesquisa, na tentativa de mostrar a relevância desse fenômeno da língua quanto ao processo de construção de sentido textual.

De sujeito anafórico, entende-se que se trata de todo elemento que assume uma posição de argumento externo da sentença e, ao mesmo tempo, realiza a retomada de elemento dito anteriormente no texto, compartilhando sua referência. Esse tipo de sujeito pode ser expresso por meio de:

(i) Sintagma nominal:

12. **Emelly** é uma ótima aluna. A menina só tem notas boas nas provas. (Exemplo criado pelo pesquisador)

Na sentença, percebe-se a utilização de um sintagma nominal como sujeito anafórico, uma anáfora, que pode se apresentar de algumas formas. Na exemplificação (12), nota-se a presença de uma anáfora infiel, que se manifesta por meio de uma paráfrase, numa relação de hiperonímia. Além disso, pode-se utilizar o SN para criar outro tipo de anáfora, isto é, a anáfora associativa, que consiste em uma relação não direta de referência com o antecedente e a expressão anafórica. Assim, esse tipo de sujeito pode se expressar:

(ii) Por um pronome ou proforma:

13. O estudante Carlos participará da Olimpíada de Português. Ele faz cursinho preparatório no período da tarde. (Exemplo criado pelo pesquisador).

Nesse caso, foi-se utilizado um pronome pessoal do caso reto, na posição de sujeito, para retomar o antecedente: o pronome Ele, na oração, retoma a expressão "O estudante Carlos" caracterizando o que se chama de sujeito anafórico. Assim, o sujeito se expressa ainda:

(iii) Por uma categoria vazia

14. **O estudante** se esforçava muito para a prova do concurso. Ø Estudava manhã e tarde e Ø

trabalhava à noite. (Exemplo criado pelo pesquisador).

Observa-se no exemplo acima, que a expressão destacada é retomada algumas vezes no texto por uma categoria vazia, ou por um pronome que não se realiza lexicalmente, no entanto, por meio do contexto, é possível recuperá-la. Vale ressaltar que o PB possui uma tendência de preencher a categoria sujeito. É possível verificar essa realidade linguística, quando se analisa as produções textuais dos discentes em variados níveis escolares, isto é, os alunos, durante a produção de seus textos, utilizam de SN - sujeitos de forma repetida - anáforas fiéis ou anáforas infiéis - e a presença de pronomes lexicais, principalmente, ele (s), ela (s) e seus derivados. Raposo *et. al* (2013, p. 1705-1706) tratam das anáforas fiéis, ele alerta para a necessidade de haver o cuidado quando se trata de repetições: "é em geral desaconselhado na escrita a repetição exata das expressões numa cadeia referencial, sobretudo quando os elementos da cadeia estão próximos no texto". Tal tendência voltada para o preenchimento do sujeito, sinalizado por Duarte (2012) e reafirmado por Castilho (2010), é o que se pode perceber nas produções textuais dos discentes , em qualquer nível.

3 PERCURSO METOLÓGICO

Para que os objetivos propostos neste trabalho de pesquisa fossem alcançados, delimitou-se, nessa seção, a base metodológica. A pesquisa é de natureza qualitativa e caráter intervencionista, com fundamentação nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa de intervenção e de acordo com o dispositivo normativo que regulamenta o mestrado profissional e define a prática de intervenção como etapa de conclusão de curso *stricto sensu.* Tratou-se de uma pesquisa que possibilita aos professores pesquisadores, condições necessárias para investigarem suas práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva na tentativa de aperfeiçoarem-nas.

Segundo a concepção de Aguiar (2003) e Rocha (1996, 2001, p. 66), "a pesquisa de intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico". Pode-se depreender que a pesquisa-interventiva é participativa, porque, além de envolver ações concretas em relação aos sujeitos envolventes, possibilita a disponibilização do conhecimento produzido para todos, na tentativa de servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população.

Ainda sobre a pesquisa-intervenção, é fundamental para o professor pesquisador, pois tal tipo de pesquisa promove o desenvolvimento das práticas pedagógicas, encurtando a relação dicotômica entre teoria e prática. A pesquisa-intervenção torna-se um instrumento importante para a melhoria da educação, uma vez que amplia a capacidade cognitiva do docente em relação à prática de ensino no âmbito escolar, de modo a contribuir para a aprendizagem do discente. A proposta de pesquisa interventiva, segundo André e Princepe (2017), revela:

> O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (André e Princepe, 2017,p.105 -106).

A pesquisa-intervenção ganha força, porque ela surge do contexto do pesquisador, enfatiza estudos diretamente ligados à vida profissional, com seu campo de atuação. A pesquisa-intervenção corrobora para o desenvolvimento da prática de ensino, assim como para

o processo de aquisição do conhecimento pelo discente.

3.1 PERCURSO DOCENTE

O pesquisador deste trabalho iniciou sua carreira no universo docente, no ano de 2011, quando ingressou no curso de graduação em Letras, da Universidade Estadual do Ceará, uma das instituições públicas de ensino superior do Ceará. Durante o curso de graduação, fez a seleção para professor estagiário no cursinho Pré-vestibular da Uece (doravante Uecevest), ministrando aula de literatura, com uma carga-horária compatível com as atividades da graduação. Nesse ínterim, ministrou aulas particulares no reforço escolar, atualmente, Acompanhamento Pedagógico Brito.

Durante a estada no cursinho, como professor estagiário, produziu simulados destinados ao vestibular da Uece, adquirindo experiência significativa na carreira iniciante do magistério. Findado o período como professor-estagiário na então instituição, foi convidado pela professora de estágio supervisionado, professora doutora Suelene Silva Oliveira que, na época, era coordenadora geral do projeto intitulado "Núcleo de Línguas da Uece", *Campus* Itaperi, a fazer parte do corpo docente de tal projeto, na tentativa de angariar mais conhecimento, bagagem no campo do ensino-aprendizagem.

Nesse período que esteve ministrando aulas no projeto de Inclusão de Línguas, o pesquisador participou de reuniões pedagógicas que contribuíram bastante para o crescimento pofissional que, além disso, ajudou no desenvolvimento das atividades de cunho acadêmico. No decorrer do tempo, com as experiências adquiridas, no cotidiano real de sala de aula, foi convidado a colaborar com a reformulação das apostilas de Língua Portuguesa do curso de Línguas, fato importante para agregar e ampliar seus conhecimentos. Paralelo à colaboração com reformulação do material didático do curso de Línguas, ingressou no curso de pós-graduação *lato sensu* "Ensino de Língua Portuguesa", na mesma Instituição Pública, com o objetivo de aprender e aperfeiçoar sua prática docente.

No ano de 2017, foi aprovado na seleção pública para ministrar aulas no ensino fundamental, primeira experiência formal no ensino básico, que se realizou em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo a primeira turma em que ministrou aula, tornando-se uma experiência única. A duração de um ano na referida turma, foi bastante representativa, em termos de aprendizagens, uma vez que o material adotado na turma "Caminhar e transformar", da autora Azevedo (2013), foi utilizado como uma das referências na monografia do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa.

Tal experiência no campo da pesquisa estimulou o gosto para tentar ingressar num mestrado que correspondesse ao perfil do pesquisador. Para isso, fez um curso preparatório para a seleção de mestrado acadêmico, porém, percebeu ao longo do processo, que a pós-graduação *stricto sensu* seria o mestrado profissional. Havia tentado a seleção de mestrado profissional, no ano de 2017, sem a pretensão de ser aprovado, uma vez que, na ocasião, não havia vagas para professores substitutos da rede ensino básico. Os anos se passaram e, em 2023, um colega de profissão havia comentado, numa das conversas triviais, que cada professor(a) tem durante o intervalo da aula, que havia saído edital para a seleção de mestrado profissional e que, desta vez, teria aberta vaga para professores substitutos que lecionam no ensino básico. Naquele momento, o foco maior estava direcionado para o concurso de Caucaia, um dos municípios que compõem o Estado do Ceará.

Nesse contexto, para que o ano de 2023 não apenas fosse mais um ano de tentativa, mas sim de oportunidade e, mesmo não tendo se preparado 100% para a seleção, mas com uma bagagem, com experiência em seleções e concursos anteriores, foi possível se inscrever e tentar a seleção de mestrado profissional para a Universidade Federal do Ceará. Quando o resultado foi publicado, 30 entre os melhores colocados da seleção, porém, não havia vagas suficientes para todos. Mesmo assim, foi possível sonhar com o ingresso no mestrado em outra Universidade, que não foi àquela da terra natal.

Dessa maneira, com todo desafio que teve que enfrentar para cursar o mestrado, a Universidade agraciada para comportar os 11 cearenses de diversos lugares do Ceará, foi a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Assú, uma localidade bastante tranquila, pacata e de uma hospitalidade incomparável. Ingressar no mestrado profissional em Letras, tornou-se uma experiência tão incrementadora ao papel da docência, visto que as atividades propostas pelos docentes eram colocadas em prática, em sala de aula, de modo que, enriqueciam o fazer pedagógico do docente.

As atividades propostas pelos professores da Universidade, quando levadas para sala de aula e colocadas em prática, apresentavam-se como luz diante das práticas de ensinos tradicionais que, até mesmo, sem que se perceba, eram reproduzidas por professores, em virtude, da necessidade de uma formação continuada voltada para a praticidade do ensino-aprendizagem num ambiente de sala de aula. Além disso, o mestrado profissional trouxe um ingrediente de suma importância para o professor-pesquisador, uma vez que diminuiu a distância da teoria e prática, isto é, essa relação dicotômica é bastante coesa com a realidade que cada docente vive quando se trata de ensino-aprendizagem dos discentes de escola pública.

A formação continuada por meio da pós-graduação *stricto sensu*, tornou-se um momento

oportuno para que o professor-pesquisador pudesse aplicar seus conhecimentos adquiridos na área de atuação, ou seja, colocasse em prática seus conhecimentos por meio de uma metodologia ativa, que correspondesse à necessidade de aprendizagem dos discentes, de forma que cada um se transformasse em um sujeito ativo na construção do conhecimento, na construção do saber.

Portanto, os conhecimentos adquiridos e compartilhados com os profissionais da educação, tornaram tal pesquisador num profissional entendedor de que é necessário estar sempre estudando, buscando conhecimentos para proporcionar mudanças no âmbito educacional, e, sobretudo, redimensionar a sua prática docente.

3.2 PARTICIPANTES E *LOCUS* DA PESQUISA

A população estudada na pesquisa estava restrita aos discentes do 6º ano B do Ensino Fundamental da escola Municipal "Marieta Cals", localizada na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. Esta escolha se justifica pelo fato de que este trabalho faz parte de uma pesquisa que busca analisar o emprego do sujeito anafórico em textos produzidos pelos discentes, na tentativa de mostrar como tal elemento referencial coesivo é importante no processo de escrita para a construção da compreensão do sentido. Assim, esta pesquisa se delimitou ao seu campo de recrutamento aos discentes que iniciaram o ensino fundamental, anos finais da escola, situada no Conjunto Palmeiras, Jangurussu.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram os alunos que se voluntariaram em tal trabalho, cujo critério de inclusão é que fossem discentes matriculados na escola supracitada e que fizessem parte da turma do 6º ano B, no ano de 2025 e, conscientemente, os responsáveis assinassem e fizessem a devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso ou digitalizado(constando no apêndice).

Nesse contexto, o TCLE consiste num documento que garante aos participantes da pesquisa o respeito aos seus direitos, e foi enviado aos responsáveis por e-*mail* ou impresso após exposto seu teor, bem como ter obtido o assentimento oral de sua participação no projeto. Este primeiro momento foi realizado presencialmente. Dando prosseguimento a essa ação, o TCLE foi disponibilizado a cada responsável para ter lido e avaliado e, se surgissem dúvidas, pudessem entrar em contato (presencial ou virtualmente) solicitando as devidas explicações que seriam atendidas. Resolvidas essas questões, o documento foi devolvido assinado no prazo de uma semana. Esse tempo foi suficiente para que os responsáveis dos participantes refletissem sobre sua participação no projeto de forma consciente, sabendo que os participantes poderiam

desistir quando desejassem fazê-lo. O responsável pela obtenção desse termo foi o pesquisador. No caso de esquecimento ou da não devolução do termo, o pesquisador entrou em contato com o responsável do participante para lembrá-lo da devolução do TCLE.

A proposta do projeto de leitura e (re)escrita foi aplicada na Escola Municipal "Marieta Cals", situada na rua Valparaíso, 160, Conjunto Palmeiras, CEP 60870-440, localizada em Fortaleza. A escola é constituída por alunos oriundos de diversos bairros adjacentes, com situações econômicas variadas. Os alunos são filhos de professores, de profissionais de segurança, empreendedores, diaristas, comerciantes. A escola possui um total geral 1106 alunos matriculados e distribuídos da seguinte forma: 987 alunos, no Ensino Fundamental – anos finais - e 119 alunos, matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adulto (EJA) (Ensino Fundamental do 6º ao 9 ano), doravante EJA.

O corpo docente é constituído por 39 professores efetivos e 12 professores substitutos, a maioria, compondo o quadro de professores efetivos da rede. O corpo docente possui graduação, sendo a maioria, especialização. Uns possuem mestrado, outros ainda estão cursando mestrado profissional ou acadêmico. O pesquisador é o único da escola, na condição de professor substituto, que cursa mestrado profissional. A equipe gestora é composta por 5 pessoas, sendo 01(um) Diretor, 2 (duas) Coordenadoras Pedagógicas, 1 (uma) secretária escolar e 1(uma) orientadora. A escola conta, atualmente, em sua totalidade, com 77 (setenta e sete) funcionários.

A infraestrutura da Escola Municipal "Marieta Cals", atualmente, conta com salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 quadra poliesportiva coberta e com arquibancada, 01 cantina, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 direção, 01 sala para equipe pedagógica, 04 banheiros para professores e funcionários, 02 banheiros femininos, 02 banheiros masculinos, 01 pátio para merenda escolar, 01 sala de aula para atendimento aos alunos com NEEs.

Quantos aos atores envolvidos na pesquisa, destaca-se uma turma do 6º ano B, com 36 discentes do turno vespertino. São alunos, em sua maioria, leitores fluentes, com série/idade entre 11 e 13 anos. Tais alunos vieram de algumas escolas adjacentes ao bairro, sendo que alguns são oriundos de escola particular e outros de escola pública. Além disso, por conta de se conhecerem de outra escola, eles são bastantes ativos, gostam de brincar, de conversar e a maioria dos discentes já interage, coletivamente, durante as aulas, contribuindo para uma aula mais dinâmica. Porém, há aqueles que apresentam dificuldades de leitura e de escrita, em virtude de prática e de acompanhamento quanto tais atividades. Por se tratar de alunos que saíram, recentemente, do ensino fundamental anos iniciais e estão iniciando o ensino

fundamental anos finais, percebeu-se, naturalmente, uma falta de autonomia, por grande parte deles, quanto à organização das matérias e horários das disciplinas, uma vez que, no ensino fundamental anos iniciais, havia apenas um(a) professor(a) para todas as disciplinas. Realidade diferente quando se trata do ensino fundamental anos finais, que para cada disciplina, há um (a) professor(a) específico(a).

3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS

Como parte do trabalho desenvolvido, nesta seção, é apresentado uma análise pormenorizada dos elementos estruturais que constituem os textos produzidos pelos participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto, bem como uma análise partindo da ideia de texto, perpassando pela relevância do discurso constituinte e responsável pela construção de sentido e culminando na importância do contrato de comunicação entre os participantes dos eventos sociais para a concretização do ato comunicativo.

3.3.1 Análise estrutural

Foi proposta, após leitura e socialização do conto "Natal na Barca", aos alunos que eles fizessem uma atividade de produção textual sobre o conto lido. Durante o processo de produção textual, os discentes desenvolveram suas redações tendo como base a leitura do gênero conto em estudo. A produção textual consistia na recontagem do conto lido, utilizando as palavras deles durante o processo de escrita. Percebeu-se que durante a produção de seus textos, os discentes, lendo e relendo a história, produziram os textos apresentando as personagens e ações que caracterizaram o enredo do conto. Quanto à escrita dos textos, pôde-se perceber que os alunos, participantes da pesquisa, desenvolveram suas produções textuais com bastante informações pertinentes ao conto lido.

Entretanto, notou-se que na atividade de produção proposta, os participantes da pesquisa não apresentaram um título para os textos que elaboraram. Iniciaram o desenvolvimento da redação sem levar em consideração a importância que se tem em relação ao título que o texto deve carregar. Por outro lado, quanto ao aspecto de paragrafação do texto, percebeu-se que poucos dos discentes durante o processo de escrita textual não apresentaram textos com parágrafo. Os participantes da pesquisa esboçaram dificuldades iniciais, para entender um pouco da ideia de textos com parágrafos.

Nesse contexto, foi necessário o professor-pesquisador fazer uma intervenção de forma

prática em relação à ideia de parágrafos, uma vez que alguns discentes redigiam seus textos com a presença de parágrafo, porém, terminavam um e começavam outro na mesma linha, não apresentando o espaço necessário que delimita a marca de parágrafo.

Nessa aspecto, o professor-pesquisador os orientou a respeito da necessidade de delimitar a marcação de um parágrafo no texto. No entanto, os demais participantes da pesquisa apresentaram seus textos com os parágrafos bem definidos, mostrando conhecimento em relação ao emprego adequado deles nos textos.

Quanto à escrita na margem do texto, notou-se que a maioria dos discentes, participantes da pesquisa, produziram o texto inicial obedecendo às linhas escritas, fazendo de forma bastante criteriosa as translineações das palavras contribuindo para uma organização textual, bem como para a separação das palavras. Pouco se percebeu a ocorrência de desvio em relação ao processo de separação de sílabas nos textos produzidos pelos alunos. Isso, de fato, evidencia como estes apresentam conhecimentos necessários quanto ao quesito separação silábica.

Na escrita dos textos dos discentes, percebeu-se que estes produziram seus textos com riqueza de informações pertinentes à história narrada no conto "Natal na Barca". Na recontagem da história, é possível observar que os participantes trouxeram aos seus textos trechos do conto que contribuíram para o desenvolvimento da produção textual, porquanto, as histórias recontadas, inicialmente, no processo da oficina de leitura e (re)escrita ganharam proporções expressivas, já que os textos foram desenvolvidos com um quantitativo de linhas bastante considerável ao perfil da turma do 6º ano de uma escola municipal.

No que tange à escolha da letra, os textos produzidos pelos participantes da pesquisa, na maioria das vezes, apresentaram letra cursiva, possibilitando a legibilidade do texto, porém, aqueles discentes que utilizaram letra bastão no texto escrito, criaram a possibilidade de tornar a palavra um pouco indecifrável, exigindo um pouco mais de esforço do leitor para destrinchá-la e, dessa forma, compreender o sentido construído no texto. Ainda sobre a letra, percebeu-se que a maioria dos que participaram da pesquisa, utilizaram a letra maiúscula após o sinal de pontuação mostrando conhecimento sobre o uso dela.

Quanto à grafia das palavras, foi possível perceber que alguns discentes escreveram algumas palavras que apresentaram desvios de ortografia, inviabilizando, em parte, o entendimento do sentido da palavra, o que ocorreu, possivelmente, em decorrência da leitura e escrita rápida das palavras, sem observar de forma minuciosa a grafia correta delas.

Ainda sobre a grafia, notou-se a presença de supressão inicial de sílaba do vocábulo, isto é, uma aférese linguística, como se percebeu no trecho – GTCEF6_04 - (… a mãe perdeu um filho, a mãe ficou, eles *"tava"* em um passeio no barco tinha um velho que bebia, essa

mulher…). Tal fenômeno linguístico, presente na escrita do texto da discente, por meio da palavra "*tava*" caracteriza a linguagem pertencente ao universo da modalidade oral. Essa ocorrência evidencia que os discentes, quando produzem seus textos, trazem à superfície textual marca de oralidade, ou seja, uma linguagem tipicamente característica da informalidade

Outrossim, observou-se no texto da discente – GTCEF06_02 – o empregou da supressão de sílaba no final de palavra, como se nota na passagem do trecho (… Apenas 4 passageiros: uma luz eluminava o lugar, e tinha um velho esparrafado e *bebo*…). A palavra "*bebo",* como se nota no trecho citado, caracteriza o fenômeno linguístico apócope, que consiste na supressão do fonema ou sílaba no final de palavras. Tal ocorrência se deu no texto pelo fato de esse fenômeno se manifestar na linguagem informal, uma vez que, no processo do texto escrito, o discente traz ao texto marca de oralidade.

No quesito acentuação, observou-se nos textos produzidos pelos discentes, que a ausência de acento nas palavras era bastante recorrente, principalmente, com a palavra "pálido" presente nas redações dos discentes sobre a recontagem do conto "Natal na Barca". A partir disso, foi possível deduzir que a maioria dos alunos tiveram mais dificuldade de acentuação em palavras proparoxítonas, porquanto palavras como: "simbólico, estávamos, fósforos", foram escritas sem a devida acentuação necessária.

Quanto ao aspecto de pontuação, é fundamental ressaltar que tal aspecto é importante para a organização sintática e semântica do texto. Percebeu-se que nos textos dos discentes houve a ausência de pontuação, como se pode ver no trecho do texto da discente - GTCEF6 _01- *"*...A mulhe era jovem e pálida com um manto escuro que cobria a cabeça dando um aspecto de uma figura bastante assustadora (.) no começo da embarcação ate pensei me falar com ela (,) mas não tive coragem(.)". Nesse fragmento textual, foi possível perceber a ausência do ponto final após a palavra "assustadora", bem como depois da palavra "coragem", sinalizando a conclusão de um período. Tal pontuação é essencial para designar o término de um período e/ou de um parágrafo. Além disso, houve a falta de emprego do sinal da vírgula, antes da conjunção adversativa "mas", expressando uma oposição de ideia entre orações coordenativas.

Essas pontuações bem empregadas nas orações, estabelecem uma relação de organização tanto sintática quanto semântica, possibilitando a construção da unidade de sentido textual. Por isso, o desvio das normas de empregabilidade do sinal de pontuação, compromete a dinâmica da estrutura do texto. Foi possível perceber que a maioria dos textos construídos pelos discentes, participantes da pesquisa, apresentaram desvio de uso do sinal de pontuação, bem como a falta do emprego dela em construções oracionais necessárias à organização textual.

No que tange à discursividade do texto, notou-se a preocupação do discente em contar os

acontecimentos, literalmente, como ocorreram. Por isso, houve trechos do conto transcritos à redação, apontando a necessidade de recontar a história a partir de elementos narrativos apresentados no texto. Tal tomada de decisão mostrou o quanto alguns discentes recorriam, inicialmente, a fragmentos textuais para desenvolver e recontar os fatos que caracterizaram o enredo do conto, enquanto outros desenvolveram suas redações levando em consideração o que entenderam da história sem prescindir do teor constituinte do conto apresentado à turma.

Dessa maneira, na proposta inicial sobre a recontagem do conto, observou-se também que, mesmo alguns discentes recorrendo a trechos do texto, a fim de servirem como suporte à sua produção, outros produziram seus textos de acordo o conhecimento prévio em relação ao gênero conto, mostrando o domínio com a linguagem escrita e, além disso, deixando em evidência, um texto claro e coeso.

Quanto ao segundo texto a "Velha contrabandista" proposto e as orientações dadas à turma sobre o gênero textual, bem como o fenômeno linguístico em estudo, percebeu-se que os participantes da pesquisa desenvolveram seus textos, isto é, produziram suas redações baseadas na história da velha que contrabandeava lambreta. Tal produção consistiu na recontagem da história com as palavras dos discentes e apresentava uma estrutura composicional, pouco similar ao estudado e discutido em relação ao gênero em estudo. Proposto isso à turma, evidentemente, notou-se que poucos iniciaram seus textos com a apresentação de um título, embora já orientados sobre a relevância de tal parte do texto.

Nesse contexto, a maioria, sem levar em conta o título, iniciou a recontagem da história escrevendo de forma bastante expressiva, os acontecimentos que conduzem e configuram a narrativa do texto estudado. Percebeu-se que os discentes não se intimidaram diante da história narrada, visto que construíram e trouxeram aos seus textos detalhes de informações relevantes à construção linear da narrativa do gênero. Em função disso, tornou-se claro como os discentes apresentavam uma tendência de texto de cunho narrativo, visto que suas produções traziam uma sequência de ações que caracterizavam e culminavam num texto de caráter narrativo.

Quanto ao aspecto de paragrafação, observou-se que os participantes da pesquisa foram submetidos a uma nova produção referente a um novo texto cujo título é "A velha contrabandista". Antes disso, os participantes haviam sido orientados sobre a relevância de cada texto em apresentar uma estrutura bem definida. Foi notado que a maioria dos alunos, responsáveis pelas suas produções textuais, tiveram o desvelo em relação à marcação de parágrafos durante o processo de (re)escrita do texto proposto, uma vez que escreveram os seus textos sinalizando o início de um parágrafo e término deste.

Entretanto, ainda sobre a questão do parágrafo, foi possível observar, mesmo com as

orientações dadas, que alguns discentes, durante o processo de escrita do texto, esboçaram, na prática, dificuldades referentes ao entendimento de como se inicia um parágrafo de um texto. Tal conclusão, depreendeu-se da observação feita em relação à produção da redação do discente quando este iniciou um período sem deixar um espaço, chamado alínea, indicador de um parágrafo. Além disso, começou seus textos com a inicial minúscula, apresentando uma falta de entendimento em relação à caracterização de um parágrafo.

Ainda sobre as dificuldades do processo de parágrafo, notou-se nos alunos, a necessidade de um conhecimento prévio em relação à noção de espaço de um parágrafo para o outro, visto que, diante dos textos produzidos e apresentados, foi possível concluir que para alguns deles, o parágrafo se definia a partir da lacuna (o espaço de uma linha para outra) que deveria ser deixado entre um parágrafo e outro e não de ser iniciado com a letra maiúscula quando se começa um período e termina com o ponto final. Essa noção equivocada de parágrafo, fez com que o professor-pesquisador explicasse melhor o conceito de parágrafo na tentativa de sanar as dúvidas dos discentes.

Quanto à escrita na margem do texto, percebeu-se na nova proposta de produção textual aos discentes que seus textos foram produzidos obedecendo ao quantitativo de linhas escritas sem transgredir a ideia de translineação. As palavras foram bem distribuídas ao longo do processo de escrita, dessa maneira, contribuindo para uma organização da estrutura textual, bem como para uma separação silábica correta. No entanto, pouco se percebeu nos textos produzidos pelos discentes, desvio de separação de sílaba no processo de translineação. A maioria dos discentes, procuraram escrever seus textos apresentando uma noção correta a respeito do mecanismo de translineação das palavras, de modo que contribuíssem para a clareza do texto, mas também o não comprometimento do sentido da palavra.

No processo de produção do texto, a maioria dos participantes da oficina de leitura e de (re)escrita do conto, utilizou a letra cursiva, de conhecimento da maioria deles, para elaborar suas redações. Tal letra possibilitou a legibilidade da palavra escrita, isto é, foi possível, de fato, entender o que discente havia escrito, embora, ortograficamente, apresentasse a grafia da palavra incorreta. Em decorrência disso, a letra cursiva, também, possibilitou perceber se o discente escreveu com a letra maiúscula e não com a minúscula, diante de situação em que se deve empregar, obrigatoriamente, a grafia inicial maiúscula.

Quanto aos discentes que produziram seus textos com letra bastão, percebeu-se que houve a necessidade de um esforço a mais para entender o que havia sido escrito, uma vez que não havia diferença entre letra maiúscula e minúscula, fazendo com que o discente não ou quase não empregasse corretamente o sinal de pontuação.

No que se refere à acentuação, notou-se que houve a falta de atenção de alguns alunos em relação a acentuar algumas palavras, a saber: negócio e atrás. Tais palavras não apresentaram acento agudo, conforme a regra de acentuação, principalmente, a segunda palavra, sobre a qual, observou-se que na mesma redação do discente, este acentuou, inicialmente, a palavra de forma correta, porém no decorrer do texto deixou de acentuá-la.

A partir dessa observação, pôde-se afirmar que, embora o discente não tivesse estudado as regras de acentuação, mas conhecesse a grafia da palavra e ora escrevesse correta ora incorretamente na mesma situação textual. Isso, de fato, implica a falta de atenção e não de conhecimento em relação à acentuação das palavras. A presença da pontuação nas orações é muito importante, pois contribui na construção delas e favorece a dinâmica das entonações revelando os tipos de frases, além disso, corrobora para a construção do sentido do texto.

Nesse sentido, percebeu-se a falta de uso ou o uso inadequado da pontuação em algumas passagens dos textos dos discentes, a saber: no trecho do texto da discente - GTCEF6- 01- " Ela parou e o fiscal perguntou a veinha o que a senhora você passa todo o dia por lá com esse saco o que tanto leva nesse saco aí atrás e a veinha sorriu com os poucos dentes que o restava e respondeu ' e areia' ". Nesse trecho apresentado, notou-se a ausência de determinadas pontuações, isto é, dois-pontos após os verbos elocutivos "perguntar" e " responder" e o ponto de interrogação, quando dirigido a pergunta à senhora. Tais ausências de sinais de pontuação comprometem a entonação da frase, dificultando ao leitor a leitura e a compreensão textual.

Além disso, percebeu-se o emprego inadequado do sinal de pontuação, como se observa no seguinte trecho da redação da discente - GTCEF6- 03- "Ela tranquila mostrou o saco, ele olhou o saco e não tinha nada além de areia, o fiscal sem palavra teve que liberar ela mais sabia que avia algo de errada, mais ela continuou com isso". Nessa situação textual, foi possível apontar a necessidade do emprego do ponto final, após a palavra areia, ao invés do sinal da vírgula, afinal, tratou-se de um término de um período composto por coordenação e iniciou-se o período composto por subordinação.

Nesse contexto, o ponto final era o sinal de pontuação obrigatório, pois nesse caso, a presença dele conferiria assertividade ao período. A ocorrência de desvio de pontuação foi perceptível na maioria dos textos produzidos pelos discentes, além de sua ausência em algumas construções sintáticas. Isso fez com que o texto ficasse, sintaticamente, confuso em termos de organização. Quanto ao discurso, observou que, embora a pontuação, na maioria dos textos, não tenha sido empregada, adequadamente, os discentes, por sua vez, apresentaram, em suas produções, uma linguagem bastante clara, de modo que, trouxeram ao texto uma sequência narrativa de ações que contribuíram para o desenvolvimento da história.

Propõe-se uma nova versão do texto "A velha contrabandista". Nessa nova proposição, os participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto fizeram suas produções textuais recontando todo a história já lida e detalhando os acontecimentos e as personagens envolvidas no texto. Um ponto interessante a ser destacado, os discentes ao iniciarem a produção, deram importância ao começar a recontagem da história, a partir do título do texto, ou seja, a última versão do texto "A velha contrabandista", todos os participantes da pesquisa apresentaram o título aos seus textos produzidos e, assim, se debruçaram no texto propriamente dito.

Durante o processo de produção, constatou-se que os participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto mantiveram um quantitativo de linhas escritas no decorrer da produção textual. De fato, isso mostrou que, para um perfil de turma de 6º ano, tais alunos escreveram suas redações com uma riqueza de informações, embora houvesse a necessidade de alguns reajustes em termos de estrutura, de ortografia e de mecanismo da pontuação.

Outrossim, foi possível constatar que, durante o processo de (re)escrita do conto, os discentes apresentaram em seus textos o emprego do parágrafo de maneira adequada, de modo que foi notório a percepção da definição do processo de paragrafação ao longo do texto de cada discente. De fato, isso implica a aprendizagem deste em relação à importância e, também, à organização da estrutura textual. Uma vez que os parágrafos foram bem distribuídos ao longo do texto dos discentes e estes iniciaram cada parágrafo com a letra maiúscula, dessa forma, mostrando conhecimento em relação a tal aspecto. Além disso, observou-se que o uso dos parágrafos pelos discentes, apresentou-se com espaço característico, isto é, tal hiato se denomina de alínea. Essa noção apresentada pelo discente, ratifica a relevância do emprego do parágrafo correto ao arranjo do texto.

No que concerne à margem do texto, percebeu-se que a maioria das redações elaboradas pelos discentes, obedeceram ao processo de translineação, visto que as separações silábicas se deram de forma correta durante o processo de escrita. No entanto, notou-se, também, que alguns textos de alunos apresentaram desvio de separação de sílaba e, consequentemente, desvio referente ao aspecto de translineação, visto que foi constatado no texto da discente – GTCEF6_01- na margem do texto a palavra "respondeu" se apresentou com a seguinte separação "respo-ndeu". Tal separação silábica corresponde a um erro, já que a separação correta seria " res-pon-deu". Tal entendimento é essencial para a divisão silábica das palavras.

No que se refere à escolha da letra, percebeu-se que a maioria dos participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto utilizou da letra cursiva para escrever seus textos. O uso dessa letra possibilitou a legibilidade da palavra grafada, de modo que foi possível diferenciar a letra maiúscula da minúscula e compreender que o discente empregou, na maioria das situações

escritas, a letra maiúscula quando de uso obrigatório. Já os alunos que escreveram seus textos com letra bastão, percebeu-se que houve um pouco de dificuldade, referente à decifração da palavra, exigindo de quem ler um esforço maior para entender melhor a grafia de alguns vocábulos.

Relativamente ao aspecto da acentuação, notou-se nos textos produzidos pelos discentes, que houve alguns desvios concernentes ao emprego do acento obrigatório em algumas palavras, a saber: o advérbio "aí" foi a palavra que mais sofreu com a ausência de acento agudo. Tal ausência compromete na prosódia, isto é, na sílaba tônica da palavra, além de influenciar no sentido que o autor pretendeu alcançar por meio da oração. O uso correto da acentuação confere a legitimidade ao sentido atribuído ao vocábulo, bem como corrobora para a construção da ideia pretendida pelo autor e expresso por meio do texto.

Quantos aos textos (re)escritos pelos discentes, constatou-se uma evolução por parte do discente em relação ao emprego do sinal de pontuação. Visto que os participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto empregaram, com pouco desvio da norma, a pontuação correta, corroborando para a fluidez do texto e, também, obedecendo à entonação de cada oração construída ao longo do texto, como se observou no trecho do texto da discente -GTCEF6_02- "Um dia, quando ela vinha na lambreta Com o saco atrás da lambreta, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velha parou e então o fiscal perguntou assim para ela: - Esculto aqui, vovó, a senhora passa por aqui todo o dia, com esse saco ai atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?". A partir dessa passagem, pôde-se constatar que o emprego da pontuação correta nos textos dos discentes, contribuiu para a organização semântica das orações, uma vez que estas fizeram sentido ao período quando se percebeu o uso adequado de tais sinais.

3.3.2 Análise linguítico-textual

A luz da linguística textual, pode se afirmar que os textos produzidos pelos discentes apresentaram sentido, uma vez que, segundo Adam (2019), texto é uma unidade de comunicação e de sentido em contexto. A partir dessa definição, pode-se compreender que o texto faz parte de um evento comunicativo, cujo objetivo varia de acordo com o gênero.

Nesse caso, em estudo, como o gênero trabalhado na oficina de leitura e (re)escrita, tratava-se do conto, percebeu-se que este estabeleceu com o interlocutor uma relação de diálogo, de interação, visto que na concepção bakhtiniana, todo texto é dialógico. O conto "Natal na Barca", cuja história narrada sobre a situação da mulher que se encontrava em estado de aflição, despertou a atenção dos interlocutores, por estes entenderem tais situações como a

vivida pela personagem se assemelhar à realidade vivenciada por indivíduo em determinado contexto.

Nesse sentido, percebeu-se que a noção de texto não se deve desvincular da noção de contexto, uma vez que o acontecimento do texto comporta todo o contexto social e/ou histórico, necessário para o envolvimento do participante na interação, cabendo a este fazer um recorte daquilo que lhe parece mais relevante para negociar sentido e estabelecer uma relação de comunicação até encerrar a unidade de sentido construída em contexto. Quando lido e recontado, o conto "Natal na Barca", o discente se deparou com o contexto social da personagem e interagiu com o texto atribuindo sentido ao contexto comunicativo.

Outrossim, os participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto quando se debruçaram na leitura do texto "A velha contrabandista" e realizaram a recontagem da história, eles interagiram com o texto, pois viram situações vividas pela personagem que corresponderam a realidade vigente nos tempos atuais. Percebeu-se que houve, de fato, uma integração do contexto ao texto. E essa integração é vista como um lugar onde se constroem e reconstroem indefinidamente as significações, o árbitro das tensões entre sistematicidades e indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado "(Koch, 2005, p. 6). Isso mostra que o texto só apresenta sentido quando inserido em determinado contexto comunicativo, contribuindo para que o interlocutor possa se identificar com a situação comunicativa e passar a interagir com o texto, conferindo a partir dessa interação sentido ao evento de comunicação.

Nesse contexto, pode-se perceber que o texto recontado pelos participantes da oficina de leitura e (re)escrita apresentaram sentido e foram bastante coerente com a história já apresentada pelos contos que leram. Isso reforça a ideia defendida por Charolles (1978) sobre coerência quando "defendia que não há texto incoerente em si, porque é possível que seja incoerente para determinadas situações comunicativas e que não o seja para outras. Além disso, as incoerências são apenas locais, não globais". Depreendeu-se que o texto, atendendo o propósito comunicativo e correspondendo a situação de comunicação, tornou-se um texto que apresentou sentido, que estabeleceu uma relação dialógica com o interloculor, promovendo, efetivamente, uma interação.

Entretanto, a partir das discussões já mencionadas sobre contexto e sua relação com o texto, não se pode afirmar que o contexto é o mesmo que discurso, já que à luz da linguística textual, esta não equivale aquela. Além disso, na mesma linha de Maingueneau (2010), o discurso não é considerado o próprio texto, porque é apreendido pelo analista numa forma de abstração. Depreendeu- se que o discurso não se configura como um sistema fechado em si mesmo, porém, ele está sempre em dispersão. Ele se cruza com outros discursos formando o

campo da interdiscursividade.

Nesse contexto, observou-se que os contos lidos, analisados e recontados pelos participantes da oficina de leitura e (re)escrita, apresentaram vários discursos, a saber: o discurso da ideia do Natal; o discurso da crença da aparição, por meio de mágica, da criança que havia falecido. Todos esses discursos presentes no conto "Natal na Barca" contribuíram para a construção do sentido do texto. Além disso, o novo texto proposto aos participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto, isto é, o texto intitulado "A velha contrabandista", em que percebeu-se a presença de discursos voltados para a ideia de fiscalização de entrada e saída de mercadoria proferidas pelo fiscal e, por outro lado, os discursos característicos de quem tenta burlar a lei.

Nessa perspectiva, notou-se que a presença dos discursos nos textos analisados são indispensáveis para a construção de sentido, e "os discursos, e seus cruzamentos, só se atualizam quando os textos se constroem nas interações e são assumidos no dizer de locutores (Cavalcante *et al*, 2022, p. 28). Quando os discentes, participantes da oficina de leitura e (re)escrita do conto, entraram em contato com a história, por meio da leitura e (re)escrita do texto, logo procuraram perceber os discursos presentes e atrelados aos fatos narrados no conto "Natal na Barca" e, a partir daí, recontaram a história narrando o discurso de fé diante do filho, tido como morto, que renasce em pleno Natal, revelando a ideia de renascimento, de luz.

Outrossim, reparou-se a presença de discursos como a fala do personagem fiscal diante de uma situação de fiscalização no posto da Alfândega. Tal discurso é característico do grupo social que trabalha com vistoria de entrada e de saída de mercadoria na fronteira. Por outro lado, identificou-se o discurso da senhora que, mesmo diante de um profissional, com 40 anos de serviço, tentou ludibriá-lo com o contrabando de lambreta. Tal discurso expresso no texto, por meio da personagem senhora, embora ilegal diante da Lei 13.804/2019 e que deve ser coibido, ainda reverbera nos dias atuais.

Desse modo, percebeu-se que os discursos se manifestam em determinados grupos sociais específicos. Para Charaudeau (2019) o discurso é uma atividade de sujeitos em determinados contextos, isto é, discurso é uma prática social, mas também uma atividade carregada por memória coletiva, que é compartilhada entre os sujeitos da linguagem. Os textos construídos pelos discentes trouxeram discursos, como o religioso, que são compartilhados de geração a geração e que influenciam/influenciaram determinados grupos em relação ao comportamento e o modo de pensar. Além disso, atentou-se para a presença de discurso enviesado para o encorajamento dos problemas enfrentados, no dia a dia, pela personagem, como se observou no trecho do conto "Natal na Barca": "Como se não bastasse a pobreza que

espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido e ainda via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Intocável".

Nesse contexto, inferiu-se como o discurso de fé, de resiliência presente no conto, mostra como influencia o comportamento do indivíduo e o encoraja para os desafios impostos pela vida, pela realidade. Além disso, faz com que o interlocutor se veja em situações semelhantes e passe a entender a situação em que a personagem estava envolvida e, dessa maneira, assimila o discurso que lhe foi apresentado e procurar reproduzi-lo em determinado contexto e outras pessoas. Reforça, ainda, a ideia de que o discurso constitui uma memória coletiva que vai sendo compartilhada entre os sujeitos da linguagem e contribui para o processo de interação entre os participantes da situação comunicativa.

Ainda sobre discurso, constatou-se que sendo importante para o processo de construção de sentido, promove uma relação dinâmica entre locutor e interlocutores, possibilitando-os exercitar os papéis sociais que lhes competem, contribuindo para o circuito comunicativo constituído dos participantes que atuam no contrato comunicativo. Tal contrato faz com que cada participante da interação social saiba conhecer o seu direito e o direito dado ao outro assumindo, durante o ato comunicativo, sua identidade social.

Nesse contexto, percebeu-se que o circuito comunicativo faz com que os atores sociais conheçam seus papéis e os exerçam de acordo com as regras estabelecidas numa situação comunicativa, uma vez que tais regras inerentes ao contexto comunicativo, trata-se um contrato comunicativo. De acordo com Charaudeau (2012), é um conjunto de normas, de acordos, que resultam em um fenômeno de coordenadas das trocas comunicacionais do cotidiano. Isso foi percebido nos contos lidos e recontados pelos participantes da oficina de leitura e (re) escrita do conto, quando as personagens conto "Natal na Barca" dialogavam entre si sobre situações vivenciadas durante o percurso da vida. Cada uma apresentando seu momento de fala, como se observa no diálogo:

> " - De manhã esse rio é quente – insistiu ela me encarando." "- Quente?" "- Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa, pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?"

Nesse sentido, depreendeu-se que as personagens inseridas em um contexto de fala, procuravam respeitar as regras, as normas estabelecidas para que houvesse a condição necessário à realização do ato comunicativo.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO SUJEITO NO EF

Nesta seção, foi apresentada a oficina de leitura e (re)escrita e foi elaborada no intuito de ser aplicada em uma turma do 6º ano, no turno vespertino, da Escola Municipal "Marieta Cals", localizada no Conjunto Palmeiras, Jangurussu. Na elaboração dessa oficina, será levado em conta, primeiramente, a gramática do discente, isto é, o conhecimento prévio dele em relação ao uso da linguagem, esta desenvolvida por meio do contato social que o aluno estabelece com a comunidade de fala a que pertence, durante suas experiências na condição de falante/ouvinte da língua.

Dessa forma, por meio do trabalho com a oficina de leitura e (re)escrita do conto, pretendeu- se com esta pesquisa, que os discentes aprendessem a refletir sobre como utilizarem a língua, e, posteriormente, pensarem acerca das possibilidades outras de uso, ou das demais formas da língua. Isso é o que propõem os PCN (Brasil, 1998, p.30):

> Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

Levando em consideração a perspectiva apresentada nos PCN, desenvolveu-se a oficina de leitura e (re)escrita do conto, visto que corroborou com a ideia de que quanto mais o usuário da língua reflete sobre ela, mais ele a utilizará com eficiência. Entendeu-se que a realização do planejamento das aulas devem ser flexíveis, tendo em vista situações outras que possam surgir e forçar a reformulação das estratégias traçadas.

Por esse motivo, destacou-se o caráter preliminar da oficina de leitura e (re)escrita descrita adiante, sobretudo, porque será a partir da primeira produção feita pelo discente, que se desenvolverá com aplicabilidade a oficina de leitura e (re)escrita do conto. A partir disso, será possível fazer um diagnóstico da escrita quanto ao emprego do sujeito anafórico e (re)pensar as atividades seguintes.

4.1 ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO

Nesta subseção, pode ser percebida uma breve descrição das oficinas que foram ministradas e que foram importantes para se perceber o emprego dos elementos referenciais,

em especial, o sujeito anafórico nos textos produzidos pelos alunos. As oficinas foram realizadas em duas perspectivas: antes e após a orientação dada pelo docente durante o processo de produção das oficinas, percebendo, dessa maneira, a evolução deles quanto à construção de um texto coerente e coeso:

- Oficina 01 – **O conto "Natal na Barca" – (2 h/a)-** No primeiro momento, foi apresentado o conto "Natal na Barca" à turma, de modo que tal conto foi lido em voz alta pelo professor-pesquisador, na tentativa de mostrar aos discentes como é possível uma familiaridade com o gênero narrativo, a partir de uma leitura dinâmica;

- Oficina 02 – **A aventura da leitura do conto – (2 h/a) -** Após a realização da leitura do conto pelo professor à turma, foi discutida a natureza do gênero narrativo: quais características compõem tal gênero? Quais seus elementos composicionais? Quem é a autora desse conto?;

- Oficina 03 – **O ponto de vista sobre conto - (2 h/a) -** Discutidos e conhecidos os elementos que compõem o tal gênero em estudo, foi proposta na oficina que os discentes participantes do projeto, apresentassem em grupo, a leitura do conto "Natal na Barca". Logo depois, a realização da leitura do conto pelos discentes, os quais expuseram seu ponto de vista acerca do conto lido: o que entenderam do conto, quando e onde se deu a história do conto, quais personagens envolvidas na história;

- Oficina 04 –**A aventura na (re) escrita do conto - (3 h/a)** - Nesse momento, os grupos participantes realizaram, por meio da produção textual, a recontagem do conto, com suas palavras, da história lida. Essa produção serviu como mote para analisar como os discentes fizeram o uso dos elementos anafóricos em seus textos;

- Oficina 05 – **O uso do sujeito anafórico por meio do conto** - (**2 h/a)** - Nesse momento, sem que haja algum constrangimento por parte dos grupos participantes, foi escolhido, sem identificação, o texto de um dos alunos, que foi apresentado por meio do retroprojetor à turma. O objetivo da apresentação é analisar como foi empregado o elemento anafórico, em especial, o sujeito anafórico, no texto produzido pelo discente a partir de seu conhecimento prévio sobre a linguagem;

- Oficina 06 – **A presença do sujeito anafórico em outro conto - (2h/a)** - Após ter conhecimento sobre o gênero textual trabalhado e analisado seus aspectos composicionais e realizada a (re)escrita do conto, o professor apresentou outro texto à turma, intitulado "A velha contrabandista", de autoria de Sérgio Marcus Rangel Porto, mais conhecido pelo pseudônimo Stanislaw Ponte Preta. O professor mostrou a presença dos elementos anafóricos e sua importância para o processo de construção e progressão textual;

- Oficina 07 – **O emprego do sujeito anafórico no conto** – (**3h/a)** - Após a orientação e

explicação sobre a relevância dos elementos anafóricos à construção do sentido textual à turma, foi proposta aos alunos uma nova produção textual, agora, em relação ao conto "A velha contrabandista", na tentativa de eles produzirem textos empregando tais recursos linguísticos, em suas produções, aprimorando a escrita e tornando-a mais clara e coesa.

É válido dizer que a pesquisa-intervenção pode apresentar variáveis que possam interferir em seu desenvolvimento, principalmente, a variável tempo. Além disso, apresentou-se um planejamento flexível, embora a pesquisa-intervenção possui essa característica, pois não é conduzida, todos que estão envolvidos no campo de pesquisa é que são conduzidos por ela. Entretanto, olhando para outro prisma, pode-se perceber os benefícios que a pesquisa traz, já que ela incidirá sobre as práticas de leitura e de escrita no campo da escola em que o intuito consiste na propagação do resultado final à comunidade escolar.

Com o término das oficinas, foi direcionado um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas de leitura e de escrita, sinalizando as potencialidades ou as fragilidades observadas durante o processo. Como produto educacional, oriundo da intervenção, foi produzido um caderno pedagógico sobre a prática de produção escrita, contemplando o uso dos elementos referenciais, em especial, o sujeito anafórico, detalhando cada atividade realizada nas oficinas com o objetivo de subsidiar o trabalho de outros professores. Assim, na subseção a seguir, será apresentada um quadro em relação à caracterização dos discentes participante da oficina de leitura e (re) escrita do conto.

4.2 SOBRE A TURMA PARTICIPANTE DA PESQUISA

A turma do 6 ano B é formada por 36 discentes matriculados, com faixa etária entre 11 e 13 anos. Apesar desse número, 32 participam das aulas com regularidade. Quanto ao número de participantes de todas as etapas da oficina e com o TCLE assinado, são apenas 8. A seguir, a caracterização dos discentes participantes da oficina:

QUADRO 1: Distribuição de alunos por idade e sexo

Aluno (a)	Idade	Sexo
GTCEF6- 01	12	Feminino
GTCEF6- 02	12	Feminino
GTCEF6- 03	13	Feminino
GTCEF6- 04	12	Feminino
GTCEM6- 05	13	Masculino
GTCEM6- 06	12	Masculino
GTCEM6- 07	12	Masculino

GTCEF6- 08	12	Feminino

FONTE: autoria própria (2025).

A distribuição no Quadro 01 mostra que 75% dos discentes têm 12 anos de idade; e 25%, com 13 anos; 62,5% são do gênero feminino; e 37,5% do sexo masculino. Isso revela que o público que mais participou da pesquisa foi o feminino. A turma apresenta um público etário um pouco acima da idade adequada para a turma do 6º ano do ensino fundamental, exigindo um pouco mais do docente um planejamento de aula que contemple um ensino que procure minimizar as dificuldades dos alunos quanto ao processo de aprendizagem. A distribuição dos participantes quanto à faixa etária evidencia uma busca por solução em relação a uma prática de ensino eficaz, frente ao quadro de defasagem dos discentes quanto ao aspecto da aprendizagem.

Outrossim, apesar do afastamento de alguns professores devido à questão de saúde e/ou mesmo por conta da realização de mestrado ou doutorado, não faltam, na instituição de ensino, professores que possam ministrar aulas, uma vez que há profissionais disponíveis e responsáveis pelo reforço escolar, principalmente, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita dos discentes que apresentam, nesse aspecto, dificuldades de aprendizado. Assim, foi possível, apesar das dificuldades encaradas no espaço escolar, perceber que os profissionais buscavam uma melhoria na aprendizagem dos discentes, o que foi visível quando se percebeu a evolução da leitura e das produções textuais propostas e produzidas pelos discentes em sala.

Em relação à família dos discentes, percebeu-se que há pais que possuíam uma escolaridade expressiva, isto é, cursavam ensino superior, enquanto que outros não conseguiram concluir seu estudo. Por se tratar de alunos que saíram do ensino fundamental I e estão iniciando o ensino fundamental II, notou-se que a presença dos pais foi bastante significativa na escola, acompanhando o desempenho dos discentes durante sua vida escolar. Aspecto bastante positivo, visto que estes demonstraram interesse quanto ao aprendizado das disciplinas ministradas em sala e foram ativos quanto as atividades escolares que foram propostas pela escola.

Através desse projeto de pesquisa, pretendeu-se pesquisar como o sujeito anafórico foi empregado nos textos produzidos pelos alunos contribuindo, dessa forma para o processo de construção e compreensão textual. O mestrado profissional em Letras, por apresentar um caráter transdisciplinar, por levar em consideração as múltiplas tendências tecnológicas, promove a formação docente numa perspectiva reflexiva e inovadora, tendo como resultado da pesquisa-intervenção um produto educacional, a fim de que outros profissionais da educação

tenham acesso ao repertório de questões consideráveis sobre os diferentes usos de linguagem.

Se as práticas sociais são permeadas pela linguagem, o estudo dos processos referenciais, em especial, o sujeito anafórico é, logo, um instrumento valioso para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do uso da linguagem. Assim, no objeto de estudo a ser analisado, usou-se o emprego do sujeito anafórico nos textos produzidos pelos discentes a partir do(s) conto (s) que lhes foi/ foram apresentado(s).

Para tanto, foram apresentados contos por meio das oficinas de leitura e de (re)escrita, cujo objetivo foi produzir conhecimento a partir da realidade do pesquisador e seu problema levantado foi o pouco uso ou quase nada dos conhecimentos referenciais nos textos produzidos pelos discentes, para além dos aspectos gramaticais.

Na pesquisa, foi considerado o conhecimento prévio dos discentes envolvidos, a partir da produção inicial dos textos, que consistiam na recontagem do conto Natal na Barca, de Lygia Fagundes Telles (1984), apresentado à turma. A aprendizagem é mais significativa quando o discente é motivado a participar de atividades escolares em que eles encontram sentido. Dessa forma, foi possível perceber o início da pesquisa. Diante do que foi identificado a partir do conhecimento prévio do discente, por meio da recontagem do conto, foi dado início ao desenvolvimento das oficinas de leitura e de (re)escrita. Essas oficinas seriam atividades organizadas metodologicamente, de forma sequencial, que possibilitem a aproximação do aluno com a prática de leitura e, também, com a da escrita de textos, promovendo a produção de seu conhecimento e o incentivo à atividade de leitura e à atividade da escrita de forma lúdica, prazerosa e envolvente.

4.3 OFICINA DE LEITURA E (RE) ESCRITA: O SUJEITO ANAFÓRICO COMO RECURSO PARA A COESÃO TEXTUAL

A oficina de leitura e (re)escrita de conto foi aplicada no segundo semestre do ano de 2025, em uma turma do 6º ano escolar, na qual encontram-se matriculados 36 alunos. Desse total, 32 possuíram frequência assídua, enquanto alguns frequentavam pouco a aula, inclusive, há alguns discentes que tiveram que mudar de escola por questões pessoais. Para aplicação dessa oficina de leitura e (re)escrita de conto, inicialmente, foram utilizadas 16 aulas de 55 minutos cada uma, o que levou um pouco mais de 4 semanas, caso houvesse qualquer imprevisto.

Considerando que a reflexão sobre as categorias gramaticais é necessária ao processo de escrita, a oficina de leitura e (re)escrita do conto focou no sujeito anafórico, objeto de estudo deste trabalho. Em relação a isso, ressalta-se: (i) trata-se de uma categoria gramatical (sujeito)

fundamental para a construção de sentido nas orações do texto; (ii) a retomada de informações na superfície textual mostram-se imprescindíveis ao desenvolvimento de sua progressão.

Para tanto, pretendeu-se realizar um questionário a respeito da noção do elemento de coesão textual. Em seguida, iniciou-se a oficina de leitura e (re)escrita, com a leitura em voz alta, do conto à turma, para depois, discutir sobre a natureza da narrativa do gênero, as características e os elementos composicionais constituintes de tal gênero, além disso desenvolver com os alunos um texto narrativo, a fim de que se possa, em suas primeiras produções escritas, observar de que forma são realizadas os recursos referenciais anafóricos, especificamente, no que tangem ao uso do sujeito anafórico. Em seguida, ao final da aplicação das propostas de intervenção, foi feita uma nova produção textual, a fim de que os alunos demonstrassem, na prática, a absorção das novas estratégias a eles apresentadas no decorrer das aulas.

A escolha de um texto de caráter narrativo para a produção é viável pelo fato de haver a possibilidade, nessa tipologia textual, de acontecerem ocorrências de diversas formas de sujeito anafórico, considerado o foco deste trabalho. Entre os vários gêneros pertencentes a essa tipologia, foi definido para se trabalhar com a turma do 6º ano B, o conto "Natal na Barca*",* de Lygia Fagundes Telles (1984). O conto é considerado um mote para a produção oral (leitura) e escrita, em que serão colhidos os primeiros dados acerca das estratégias do emprego do sujeito anafórico nos textos dos discentes.

A escolha desse conto se deu pelo fato de apresentar um enredo curto, que facilitasse a memorização dos discentes em relação à história que se passa, além disso, tal gênero textual apresenta uma história envolvente e a presença de poucas complicações. É possível perceber, em dado momento, a interação dos personagens em ambientes que aparecem na história. Por esse motivo, foi possível imaginar que, ao recontar essa narrativa, os alunos precisarão fazer o uso de sujeitos anafóricos, fato que ajudará na coleta de dados preliminares para subsidiar esta pesquisa.

4.3.1 Primeira produção – diagnóstica

Para iniciar o projeto de leitura e (re)escrita do conto, inicialmente, foi apresentado o conto escolhido. Por meio da leitura em voz aula do conto pelo professor, foi solicitado aos alunos que ficassem atentos. Em seguida, foi proposta como atividade que eles discutissem acerca das características do gênero em estudo e de seus elementos composicionais. Após isso, eles foram divididos em grupos e apresentaram a leitura do conto "Natal na Barca". Em seguida,

expuseram seu ponto de vista sobre o gênero textual lido, além disso, cada um, individualmente, recontou de forma escrita a história do conto. Tal atividade de produção foi realizada, sem qualquer interferência do professor. Essa primeira produção tem a finalidade de gerar dados preliminares acerca das estratégias de uso do sujeito anafórico utilizado pelos discentes em suas produções:

QUADRO 02: Descrição das oficinas de leitura e (re) escrita (01 a 04)

<table>
<tr><th colspan="2">ATIVIDADE</th></tr>
<tr><td colspan="2">Realização da atividade referente à noção de elemento de coesão textual à turma e apresentação do conto Natal na barca, de Lygia Fagundes Telles por meio da leitura em voz alta pelo professor na tentativa de socialização do gênero em estudo à turma</td></tr>
<tr><th colspan="2">OBJETIVOS DA ATIVIDADE</th></tr>
<tr><td colspan="2">- Realizar a atividade referente à noção de elemento de coesão textual à turma.
- Apresentar o conto Natal na barca da autora Lygia Fagundes aos alunos em sala;
- Estimular os alunos a discutirem a natureza do gênero conto, as características e os elementos composicionais de tal gênero, mas também a conhecer quem é a autora do conto.
- Expor o ponto de vista acerca do conto lido, o que , onde e quais personagens envolvidos na história;
- Realizar por meio da produção textual a recontagem do conto, com suas palavras e a partir do seu conhecimento prévio sobre assunto. Tal produção serviu como mote a respeito do emprego do sujeito anafórico pelos discentes</td></tr>
<tr><td>OFICINA 01: O Conto Natal na Barca</td><td>Duração da aula: 2 aulas de 55 minutos</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Procedimentos metodológicos
- O professor realizou para a turma uma atividade concernente à noção elemento de coesão textual, em seguida, inciou a oficina com a leitura do conto em voz alta para a turma a fim de mostrar familiaridade com tal gênero em estudo</td></tr>
<tr><td>Material:
Atividade (impresso); Conto (impresso).</td></tr>
<tr><td>OFICINA 02: A Aventura da leitura do conto</td><td>Duração da aula: 2 aulas de 55 minutos</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Procedimentos metodológicos:
- Após a familiarização e socialização do conto:
- Propor aos alunos a discussão sobre a natureza do gênero narrativo;
- Destacar as características identificando os elementos composicionais;
- Conhecer quem é a autora do conto analisado.</td></tr>
<tr><td>Material: caneta e caderno</td></tr>
<tr><td>OFICINA 3: O ponto da vista sobre o conto</td><td>Duração da aula: 2 aulas de 55 min</td></tr>
<tr><td></td><td>Procedimentos Metodológicos:
- Após a discussão e o contato com gênero conto:</td></tr>
</table>

	- Propor aos discentes a leitura, em grupo, do conto Natal na Barca; - Expor o ponto de vista dos discentes sobre o conto lido, apontando o que entenderam do conto, quais personagens envolvidos na história.
	Material: Conto impresso e caneta
OFICINA 4: A aventura na (re)escrita do conto	**Duração da aula:** 3 aulas de 55 min
	Procedimentos metodológicos - Realizar a produção textual por meio da recontagem do conto pelos participantes da oficina e leitura e (re) escrita
	Material: Conto impreso, caneta e caderno
	Avaliação: Realização da atividade concernente à noção da coesão textual- sujeito anafórico. Além disso, a produção do texto por meio da recontagem do conto. Tal produção serviu como mote para análise de como os participantes empregaram o elemento anafórico em seus textos

FONTE: autoria própria (2025).

4.3.2 Análise de outro conto como modelo

Em relação às atividades de produção textual e de estudo da descrição da língua, há um enorme vácuo. Inclusive, perceneu-se pelos discentes que eles constroem seu texto e não encontram significação naquilo que produzem. Para eles, tornando uma atividade de produção totalmente vazia de sentido, de significado.

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades, em sala de aula, voltadas para o estudo da reflexão da língua, na tentativa de fazê-las para fins de produção seja oral, seja escrita. É importante que o professor de Língua Portuguesa desenvolva atividades, em sala, que contemplem tal objetivo.

Para esta proposta de intervenção, foi escolhido um texto produzido pelo(a) discente (sem identificá-lo(a), para não causar nenhum constrangimento), a fim de ser apresentado a turma por meio de um retroprojetor, que foi projetado no quadro. A partir disso, o texto foi analisado com a turma em relação às estratégias que foram utilizadas pelo autor na superfície textual para a retomada de elementos apresentados no cotexto. Além disso, foi levado em consideração o conhecimento prévio do autor acerca do emprego do elemento referencial para o processo de construção e progressão textual.

Outrossim, após ser feito a análise composicional do gênero e a (re)escrita do conto, foi

apresentado à turma outro gênero textual, cujo título "A velha contrabandista", de Sérgio Marcus Rangel Porto, mais conhecido pelo pseudônimo Stanislaw Ponte Preta, com o objetivo de mostrar a presença dos elementos anafóricos e sua importância para o processo de construção de progressão textual. A seguir, foi apresentada a descrição dessa atividade (oficina de leitura e (re)escrita):

QUADRO 03 Descrição das oficinas de leitura e (re) escrita (05 e 06)

<table>
<tr><th colspan="2">ATIVIDADE</th></tr>
<tr><td colspan="2">Análise do texto do aluno x análise de outro texto como modelo</td></tr>
<tr><th colspan="2">OBJETIVOS DA ATIVIDADE</th></tr>
<tr><td colspan="2">- Apresentar o texto escolhido com o objetivo de análise em relação ao empregado do elemento anafórico, em especial o sujeito anafórico no texto do discente a partir de seu conhecimento prévio.
- Mostrar por meio do novo gênero textual a presença dos elementos anafóricos e sua importância para o processo de construção e progressão textual</td></tr>
<tr><td>OFICINA 5: O uso do sujeito anafórico por meio do conto</td><td>Duração da aula: 2 aulas de 55 min</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Procedimentos metodológicos
- Apresentar por meio do retroprojetor à turma o texto escolhido para análise;
- Analisar como foi empregado o elemento anafórico- sujeito anafórico- no texto do discente levando em consideração o conhecimento prévio
dele</td></tr>
<tr><td>Material: retroprojetor, texto escolhido, pincel e apagador</td></tr>
<tr><td>OFICINA 6: A presença do sujeito anafórico em outro conto</td><td>Duração da aula: 2 aulas de 55 min</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>Procedimento metodológico:
- Apresentar à turma outro gênero textual: a Velha Contrabandista;
- Destacar a presença dos elementos anafóricos e sua importância para a construção e progressão textual</td></tr>
<tr><td>Material: texto impresso e caneta</td></tr>
<tr><td>Avaliação: Realização da leitura do novo texto destacando a presença dos elementos anafóricos e sua importância para a construção e progressão textual</td></tr>
</table>

FONTE: autoria própria (2025).

4.3.3 Novas produções

A fim colocarem em prática os conhecimentos aprendidos em sala, os alunos foram

orientados a produzirem um novo texto. Para isso, foi apresentado um novo comando da questão aos discentes, para que estes seguissem a orientação e reproduzissem o novo gênero textual "A velha contrabandista", de Sérgio Marcus Rangel Porto, mais conhecido pelo pseudônimo Stanislaw Ponte Preta. Tal como se fez na primeira produção, o texto foi lido e discutido com os alunos em sala e, posteriormente, eles foram orientados a lerem o texto. Depois, individualmente, cada um fez sua produção escrita, atentando para as diferentes estratégias de uso do sujeito anafórico. Adiante, no Quadro 04, segue a descrição da oficina referente à nova produção:

QUADRO 4: Descrição da oficina referente à nova produção (07)

<table>
<tr><th colspan="2">ATIVIDADE</th></tr>
<tr><td colspan="2">Realização de uma nova produção, agora em relação ao gênero textual a Velha Contrabandista na tentativa de os discentes empregarem o recurso linguístico estudado, isto é, o sujeito anafórico aprimorando a escrita e tornando-a mais clara e coesa</td></tr>
<tr><th colspan="2">OBJETIVOS DA ATIVIDADE</th></tr>
<tr><td colspan="2">Propor a realização de uma nova produção textual em relação ao conto a Velha Contrabandista com o objetivo de que os discentes empreguem em seus textos o recurso linguístico – sujeito anafórico- aprimorando a escrita e tornando-a clara e coesa</td></tr>
<tr><td>OFICINA 7: O emprego do sujeito anafórico no conto</td><td>Duração da aula: 3 aulas de 55 min</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>Procedimentos metodológicos:
- Propor a realização de uma nova produção textual em relação ao conto a Velha contrabandista na tentativa de que os autores empreguem em seus textos o recurso linguístico- sujeito anafórico</td></tr>
<tr><td>Material: conto impresso, caneta e papel</td></tr>
<tr><td>Avaliação
- Realização de uma nova produção textual em relação ao conto a Velha Contrabandista na tentativa de os discentes empregarem o recurso linguístico- recurso anafórico- nos seus textos produzidos</td></tr>
</table>

FONTE: autoria própria (2025).

5 RESULTADO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, primeiramente, foi dedicado à descrição das aulas desenvolvidas nas oficinas de leitura e (re)escrita do conto (subseção 5.1), atentando para o relato tanto das ações que estavam no planejamento quanto aquelas imprevistas. Nas subseções, foi dado foco nas análises das produções dos discentes.

Essas produções, realizadas na primeira e na última intervenção, foram comparadas a fim de que fossem percebidas as estratégias de retomada por meio do emprego do sujeito anafórico e para que, a partir disso, pudesse perceber a eficácia do projeto de oficinas de leitura e (re)escrita do conto aplicado à turma.

Nesse sentido, as primeiras produções textuais serviram como subsídio para que o professor-pesquisador fizesse um levantamento de dados necessários, pertinentes ao objeto de pesquisa em questão. De acordo com que foi visto nas análises a seguir, percebeu-se a relevância de se trabalhar com a turma, além de outras questões relativas à produção textual, a questão do emprego do processo de referenciação, em especial, o sujeito anafórico para o processo de construção e compreensão textual.

Nessa perspectiva, foi dividida a análise das produções textuais em duas etapas, a saber: na primeira (subseção 5.2), foi apresentado um levantamento dos sujeitos anafóricos empregados pelos discentes em suas primeiras produções-levantamento quantitativo e, a seguir, foi feita uma ponderação concernente aos problemas mais pontuais encontrados nos textos; análise qualitativa: na etapa (subseção 5.3), foram contabilizados os sujeitos anafóricos utilizados pelos discentes em suas novas produções. Desta, na segunda produção, foi feito um comparativo com as produções anteriores, dando destaque as possíveis evoluções na produção dos textos dos alunos, levando em conta o emprego da categorial gramatical em estudo.

5.1 APLICANDO AS OFICINAS DE LEITURA E (RE)ESCRITA DO CONTO: DESCREVENDO AS AULAS

A atividade introdutória relativo à oficina de leitura e (re)escrita se deu no dia 29 de agosto de 2025, em duas aulas de 55 minutos cada. Nessa ocasião, foi aplicado um questionário à turma sobre coesão textual. O objetivo dessa atividade consistia em procurar saber se o discente possuía uma noção de coesão textual. Para isso, o professor-pesquisador fez a leitura de cada questão, juntamente, com a turma e, à medida que foi lendo, ele apresentou, no quadro branco, exemplos que contribuíram para que o discente entendesse o fenômeno do elemento

coesivo, que seria abordado nas oficinas de leitura e (re) escrita do conto.

Após a resolução do questionário pelos discentes, iniciou-se a oficina de leitura e (re)escrita do conto, que se deu no dia 02 setembro, numa sexta-feira, e consistiu em 2 horas de aulas de 55 minutos cada, com a leitura pelo professor do texto, com o objetivo de se familiarizar com o gênero trabalhado. Tal leitura dinâmica possibilitou o primeiro contato dos discentes com esse texto em estudo. Além disso, foi aplicada a segunda oficina, que se deu no dia 05 de setembro, numa sexta-feira, cuja duração foi de 2 horas de aulas de 55 minutos cada, buscando discutir com os discentes sobre a natureza e os elementos composicionais do gênero, além de conhecer quem é o autor ou autora da obra.

Outrossim, após a discussão a respeito da natureza e os elementos composicionais de tal gênero em estudo, a terceira oficina de leitura e (re)escrita, deu-se em 16 de setembro de 2025, numa terça-feira, na qual a duração foi de 2 horas de aula de 55 minutos cada. Tal oficina consistiu na organização em grupo, cujo objetivo era apresentar o ponto de visto sobre o texto lido, ressaltando os seguintes pontos: o que entenderam do conto; quando e onde se passou a história e quais os personagens envolvidos. Quanto à quarta oficina de leitura e (re)escrita do conto e cuja duração era de 3 aulas de 55 minutos cada. Tal oficina foi aplicada numa terça-feira, dia 23 de setembro de 2025. Essa foi a primeira intervenção voltada para a produção textual.

Inicialmente, foi realizada pelo professor a leitura do texto de Lygia Fagundes Telles (1984) à turma e, em seguida, os participantes foram orientados como deveriam construir seus textos a partir da leitura do conto apresentado. A princípio, alguns discentes resistiram a ideia de participar da produção textual, porém, decidiram produzir seus textos. Embora a turma tenha sido composta de 32 alunos que frequentam com assiduidade à escola, nessa aula, compareceram apenas 26 alunos. Assim, somente 10 participaram efetivamente da produção textual. Tais produções serviram para que o professor pudesse coletar informações acerca do emprego dos sujeitos anafóricos empregados nos textos dos alunos autores.

A quinta oficina se deu no dia 26 de setembro de 2025 e consistiu na escolha de um texto de uma aluna autora, sem que houvesse identificação dela, de modo que evitasse constrangimento. O texto escolhido foi apresentado à turma. O professor digitalizou o texto e o apresentou por meio do projetor multimídia à turma. Antes, pediu a turma que prestasse bastante a atenção na análise do texto, respeitando sempre a produção textual da colega.

A partir disso, o professor analisou as ocorrências de elementos anafóricos e questionou os discentes quem seriam os possíveis sujeitos presentes e, caso representados por sintagmas nominais, proformas ou categorias vazias, quais seriam seus referentes no texto. Alguns

apontaram, claramente, os sujeitos presentes nas orações e quais seriam seus referentes. Outros apresentaram dificuldades quanto à identificação do sujeito, sobretudo, quando se tratava do termo referente.

Quanto à sexta oficina, aconteceu no dia 03 de outubro de 2025, numa sexta-feira, com duração de duas aulas de 55 minutos cada. Após os discentes discutirem e conhecerem os elementos composicionais do gênero em estudo, o professor apresentou à turma um novo texto cujo título "A velha contrabandista". Em seguida, fez a leitura do texto com a turma, apresentou a presença dos elementos anafóricos no texto, destacando a importância que eles têm em relação ao processo de construção e progressão textual.

No que se refere à sétima oficina, ela se deu no dia 10 de outubro de 2025, numa sexta-feira, consistiu numa proposta concernente a uma produção textual feita pelos discentes relativa ao novo texto "A velha contrabandista". Nessa nova produção, os alunos autores foram orientados a empregarem, em seus textos, os elementos anafóricos já estudados, isto é, o sujeito anafórico, com a finalidade de contribuírem para a construção de um texto mais claro, mais coeso.

5.2 ANALISANDO AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES

Como visto na seção anterior, os alunos deveriam, na primeira produção e de acordo com as orientações dadas, recontar, com suas palavras, o conto "Natal na barca" (ANEXO A) e, na última intervenção, após uma nova produção textual em relação ao conto "A velha contrabandista" (ANEXO B) pelos discentes, deveriam reescrever esse último conto aprimorando o emprego dos elementos anafóricos.

Analisando as primeiras produções dos alunos, verificou-se que eles utilizaram diferentes estratégias de uso do sujeito anafórico. Ao todo, foram 25 ocorrências de sujeito anafórico, dentre elas, 2 reiterações (anáfora fiel) (Quadro 05); 3 paráfrases (2 hipônimos e 1 hiperônimo) (Quadro 06), 5 pronomes (Quadro 07), 15 categorias vazias (Quadro 08). Essas ocorrências podem ser exemplificados nos excertos seguintes:

EXCERTO 1: Reiterações (Primeira produção da aluna GTCEF6- 02

1- Um homem diz no começo
2- do texto que não Ø sabia porque
3- Ø se encontrava naquela barca,
4-ao redor tudo era silencioso e
5- sombrio e ele se sentiu bem
6- naquela solidão, na embarcação
7- desconfortável na sua barca.
8- Apenas 4 passageiros: uma
9- luz eluminava o lugar, e tinha
10- um velho esparrafado e bebo
11- E desarrumada deitada no
12- banco e uma mulher com uma
13- criança e segurava a criança
14- com força, e ele, a mulher
15- era palida com um lenço grande
16- azul sobia a cabeça dela
17- Dando uma aparencia antiga
18- ela era bonita eu acreditava
19- uma mulher jovem segurando
20- a criança que era filha dela.

FONTE: Aluna GTCEF6- 02: (2025)

EXCERTO 2: Paráfrases- hipônimo (Primeira produção da aluna GTCEF6- 03)

1 - Era uma mulher que tinha dois filhos e um
2 - marido e um ex. Ela estava em um passeio na barca
3- e tinha um velho bebado. A mãe das crianças
4- ficou palida. ela estava com uma criança nos braços.
5- A criança estava coberta de panos. A mulher
6- estava vestida com um manto preto que
7- cobria a sua cara, olhando para a mulher
8- perceberam que ela estava com um aspecto de
9- figura antiga que dava arrepios.
10- Eu ia falar com ela assim que
11- entrei na barca, mais ja estavamos no final
12- da viagem, em um momento me encostei
13- em uma grade de madeira acendi

FONTE aluna GTCEF6- 03 (2025)

EXCERTO 3: Pronomes (Primeira produção da aluna GTCEF6- 03)

1 - Era uma mulher que tinha dois filhos e um
2 - marido e um ex. Ela estava em um passeio na barca
3- e tinha um velho bebado. A mãe das crianças
4- ficou palida. ela estava com uma criança nos braços.
5- A criança estava coberta de panos. A mulher
6- estava vestida com um manto preto que
7- cobria a sua cara, olhando para a mulher
8- perceberam que ela estava com um aspecto de
9- figura antiga que dava arrepios.
10- Eu ia falar com ela assim que
11- entrei na barca, mais ja estavamos no final
12- da viagem, em um momento me encostei
13- em uma grade de madeira acendi
14- meu cigarro e o silencio permaneceu naquele
15- lugar como morto no antigo barco na
16- escuridão.

FONTE: aluna GTCEF6- 03 (2025)

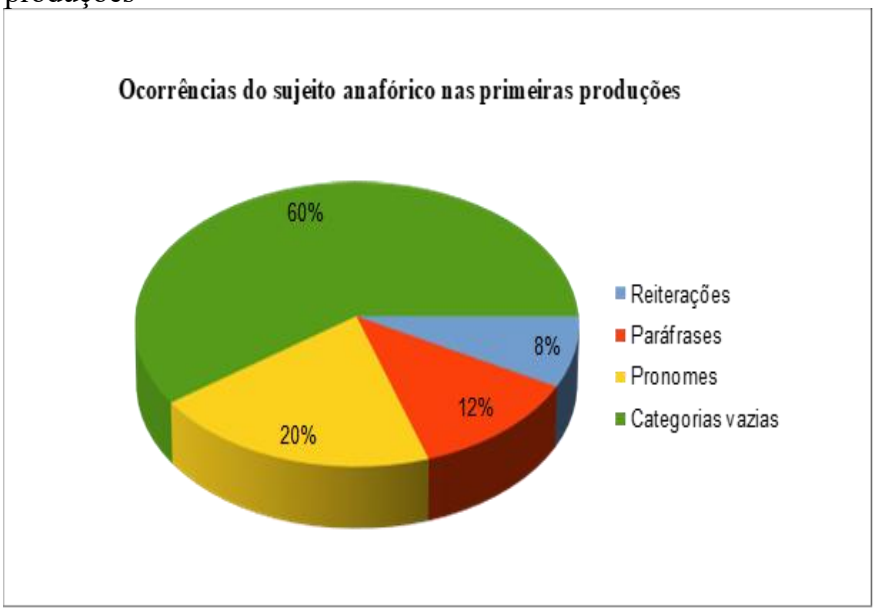
EXCERTO 4: Categoria vazia (Primeira produção do aluno GTCEM6- 06)

1- Durante um travessia silenciosa em uma barca simples
2- e desconfortavel, o narrador compartilha o ambiente
3- com três figuras: um velho bêbado, uma mulher com
4- uma criança e ele próprio: a atmosfera e detreado
5- E solidão, e o clima de misterio é reforçado
6- pela presença da mulher palida e silenciosa, envolta
7- em um manto escuro. o narrador sente que
8- todos ali carregam suas dores e segredos
9- Aos poucos a mulher se abre e Ø compartilha
10- suas dolorosa história: a perda do marido, a pobreza, a
11- morte de um filho e o abandono. Sua narrativa e
12- comovente e Ø revela as marcas profundas que
13- a vida lhe deixou. Em meio a tristeza, há também resilência
14- e fé, expressa no amor que Ø dedica à criança que Ø
15- carrega e em sua esperança silenciosa. Ao final da travessia,
16- num momento tocante e simbolica, a criança
17- antes tida como morta- desperta com um sorriso. É natal, e
18- essa revelação transforma o ambiente
19- pesado em um instante de luz e renascimento
20- A mulher se despede com serenidade, deixando
21- ao narrador e ao leitor uma sensação de
22 - milagre e renovação

FONTE: aluno GTCEM6- 06 (2025)

Foi feito, então, um levantamento quantitativo dos sujeitos anafóricos utilizados por eles nessas produções e que foram apresentados a seguir, em forma de gráfico:

GRÁFICO 1: Gráfico com ocorrências do sujeito anafórico nas primeiras produções



FONTE: autoria própria (2025)

No gráfico acima, percebe-se a ocorrência, com menor frequência, das reiterações (8%); em seguida das paráfrases (12%), sendo usados as relações de hiponímia e hiperonímia. Logo em seguida, observa-se a ocorrência, com um pouco mais de expressividade, o emprego do pronome (20%) e, por fim, com um número bastante significativo, o fenômeno da categoria vazia (60%). Tal recurso referencial bastante notável nos textos dos discentes autores.

No princípio do estudo, a pesquisa partiu do pressuposto de que o discente utilizava o emprego do sujeito anafórico em seus textos, sem ter a noção do que se tratava esse termo e, tampouco, ter um monitoramento em relação ao uso de tal recurso linguístico em suas produções. Tal hipótese levantada foi confirmada durante as produções iniciais dos discentes, visto que, a maioria deles, empregaram os recursos linguísticos de retomada de referente por meio dessa categoria, porém, em alguns casos, isso não se deu de forma eficiente, conforme será descrito mais adiante.

Tinha como hipótese, também, que os pronomes e as reiterações fossem utilizadas pelos discentes/autores em seus textos. De fato, a ocorrência do pronome apareceu com muita frequência, entretanto, as reiterações ficaram em quarto lugar na lista de ocorrência do sujeito anafórico. Diante das diversas formas da categoria do sujeito anafórico nos textos, pode-se concluir, inicialmente, que houve a necessidade de se trabalhar com essa categoria em sala, tendo em vista as dificuldades que os discentes têm em relação ao emprego de tal recurso referencial, sendo este essencial à produção textual.

É importante destacar que, mesmo os discentes terem produzidos seus textos

empregando o recurso de retomada de referentes, percebeu-se que as cadeias referenciais construídas, apresentaram alguns problemas: i) a inserção de um pronome sem fazer alusão ao termo anterior; ii) o emprego da categoria vazia sem identificação do referente na superfície textual.

Nesse sentido, durante o processo de produção textual, é fundamental se pensar na categoria sujeito anafórico. O emprego do sujeito anafórico no texto requer, de quem escreve ou produz, uma noção clara acerca das cadeias referenciais construídas no texto, a fim de evitar problemas semelhantes ocorridos nos textos dos discentes. É de suma importância, portanto, ficar atentos para o processo de escolhas feitas em relação à categoria em estudo, a fim de que cada referente dos sujeitos anafóricos, fique claro no texto e seja facilmente recuperado na superfície textual, evitando que haja problemas como ambiguidades e/ou informações introduzidas no texto, sem conectividade com as informações anteriores, introduzindo entidades que não correspondem com o dinamismo do enredo da história apresentada.

Além desses problemas supracitados, os discentes apresentaram, em seus textos, problemas de natureza ortográfica, sintática, de concordância, de pontuação e de estrutura. Para um ensino eficaz, deve-se focar em um problema e, juntamente, com os discentes, buscar conhecimento sólido e necessário para sanar as dificuldades em relação à escrita. O professor vai desenvolvendo uma prática bastante significativa para o ensino de Língua Portuguesa, tornando, assim, aulas de português muito produtivas.

Para começar, observou-se que o foco narrativo do conto "Natal na Barca" , de Lygia Fagundes Telles (1984), foi escrito em 1ª pessoa do singular, isto é, trata-se, de uma narradora-personagem. Esperava-se que os discentes, no momento de sua produção textual, escrevessem, conforme a orientação dada, seus textos em 3ª pessoa do singular, isto é, narrador-observador. Foi possível observar a confusão do foco narrativo nas primeiras produções dos discentes GTCEF6- 01 (excerto 5) e GTCEF6- 03 (excerto 6), conforme se verá adiante. Percebeu-se que este problema é decorrente da falta de habilidade de escrita dos discentes em relação ao emprego do sujeito anafórico, de modo que a primeira produção deveria ser escrita na 3ª pessoa conforme orientação dada:

EXCERTO 5: Primeira produção da aluna GTCEF6- 01

1- Uma pessoa e uma criança esta-
2- vam em viagem numa barca
3-esquisita, com mais quatro pessoas, numa
4-embarcacão curva e tosca, quando uma
5-lanterna iluminava com sua luz vacilan-
6- te, um velho bêbado esfarrapado
7- se deitou-se no banco ocupando
8- muito espaço do banco conversando
9- com um vizinho invisível. A mulher estava
10- sentado entre mais apertando, nos braços
11- uma criança enrolada e um pano. A mulhe
12- era jovem e pálida com um manto
13- escuro que cobria a cabeça dando um
14-aspecto de uma figura antiga bem assusta-
15- dora no começo da embarcação ate
16- Ø pensei em falar com ela mas não Ø tive
17- coragem

FONTE: aluna GTCEF6- 01 (2025).

EXCERTO 6: primeira produção da aluna GTCEF6- 03

1- Era uma mulher que tinha dois filhos e um
2- marido e um ex. Ela estava em um passeio na barca
3- e tinha um velho bebado. A mãe das crianças
4-ficou palida. ela estava com uma criança nos braços.
5- A criança estava coberta de panos. A mulher
6- estava vestida com um manto preto que
7-cobria a sua cara, olhando para a mulher
8-perceberam que ela estava com um aspecto de
9-figura antiga que dava arrepios.
10- Eu ia falar com ela assim que
11- Ø entrei na barca, mais ja estavamos no final
12- da viagem, em um momento me Ø encostei
13-em uma grade de madeira Ø acendi
14- meu cigarro e o silencio permaneceu naquele
15- lugar como morto no antigo barco na
16- escuridão.

FONTE: aluna GTCEF6- 03

A discente GTCEF6-01 (Excerto 5), começou o seu texto conforme a orientação passada, isto é, recontando a história por meio do foco narrativo em 3ª pessoa. Porém, percebeu-se que, ao longo do texto, na recontagem do conto, ela passou a utilizar falas da personagem em primeira pessoa, isto é, o foco narrativo em 1ª pessoa. Nesse caso, a discente deveria utilizar a narradora-personagem como uma personagem, apropriando-se da 3ª pessoa para fazer referência a esta, ao invés de utilizar pronomes nulos, mais conhecido como dêiticos. De acordo com Raposo *et al* (2013) e Bagno (2012), são pronomes de 3ª pessoa aquele que de fato

possuem propriedade fórica de apontarem seu referente na superfície textual, diferentemente dos pronomes de 1ª pessoa, que fazem referência a elementos que estão fora do texto, isto é, no discurso, como os que foram assinalados (excerto 6) com o símbolo Ø.

Quanto à discente GTCEF6-03 (excerto 6) iniciou seu texto com o pronome em 3ª pessoa, isto é, o foco narrativo 3ª pessoa. No entanto, na linha 10, a discente utilizou o pronome **eu**, referindo-se à fala da narradora-personagem, destoando do foco narrativo apresentado no início do texto, que foi em 3ª pessoa. Além disso, isso ocorreu na primeira redação discente GTCEF6-04 (excerto 7), bem como no discente GTCEM6- 05 (excerto 8):

EXCERTO 7: Primeira produção da aluna GTCEF6- 04

1- era uma mãe, dois filhos, um marido e um ex marido.
2- a mãe perdeu um filho, a mãe ficou mal, eles tava em
3- um passeio no barco tinha um velho que bebia, essa mulher
4- tinha aparencia palida, com uma criança no braço, cheia de panos.
5- a mulher vestia um manto escuro que cobria a sua cabeça
6-Ø dava um aspecto de figura antiga assustadora. Ø Pensei em
7- falar com ela assim que Ø entrei na barca, mas já
8-estavamos no final da viagem.
9- em um momento me Ø escorei em uma grade de
10- madeira, Ø acendi o cigarro, e nois quatro estavamos
11- silenciosos como mortos no antigo barco na escuri-
12- dão, com os seus filhos, Ø ficou constrangida.

FONTE: aluna GTCEF6- 04 (2025)

EXCERTO 8: primeira produção do aluno GTCEM6- 05

1- Ø Não quero nem devo Ø lembrar aqui fora
2- que me encontrava naquela barca. só Ø sei
3- que em redor tudo era silencio e treva. E me
4- sentia bem naquela solidão. Na embarcação
5- desconfortavel, tosca, apenas quatro passageiros.
6- uma lanterna nos iluminava com sua luz
7- vacilante: um velho, uma mulher com uma
8- criança e eu.
9- O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se
10- de comprido no banco, Ø dirigira palavra a
11- menos a um vizinho invisível e agora Ø dormia.
12-A mulher estava sentada entre nos, apertando
13- nos braços a criança enrolada em pano.
14- Ø Era uma mulher jovem e palida.

FONTE: aluno GTCEM6- 05 (2025)

Percebeu-se que a discente (excerto 7), na sua primeira produção textual, iniciou o texto utilizando o foco narrativo em 3ª pessoa, conforme orientado. Porém, a partir da linha 6, ela introduziu em seu texto, fala da personagem, isto é, transcreveu passagens do conto

apresentando o foco narrativo em 1ª pessoa. Em seguida, apresentou o desfecho da história construída em 3ª pessoa. A discente não conseguiu manter apenas o foco narrativo em 3ª pessoa, oscilando entre a 1ª e 3ª pessoa do discurso.

Com relação ao discente (excerto 8), notou-se que ele iniciou seu texto com o foco narrativo em 1ª pessoa e, a partir da linha 09, ele mudou o foco narrativo para 3ª pessoa. Portanto, constatou-se que houve, efetivamente, uma mudança de foco narrativo em desacordo com a orientação passada sobre a recontagem do conto pelo discente.

Nesse sentido, o sujeito anafórico, quando mal empregado, gera dúvida em relação ao seu referente, visto que tal sujeito quando faz alusão a um termo que não foi mencionado na superfície textual, mas que aparece no texto original, isto é, no conto lido, inviabiliza a identificação do referente e, consequentemente, a coerência textual, como se observou na primeira produção discente GTCEM6-07 (excerto 9):

EXCERTO 9: Primeira produção do aluno GTCEM6-07

1- Não quero nem devo lembrar aqui por me encontrava
2- naquela barca, só sei que em redor tudo era silêncio e treva
3-e me sentia bem naquela solidão, na embarcação desconfortável,
4- tosca, apenas quatro passageiros uma lanterna nos iluminador
5- A caixa de fosforos escapou-me das mãos e quando Ø resvalou
6- para o rio. Agachei-me para apanhá-la sentindo então alguns
7-respingos nos rostos, inclinando-me mais até mergulhar as pontas
8-dos dedos na água- tão gelada – estranhei, enxugando a mão.
9- mais de manhã é quente.
10 - Ele mandou uma carta fui morar com minha mãe
11- mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha
12 - sou professora fixei-me nas nuvens tumultuadas que corriam na
13- mesma direção do rio. Incrível. La contando as sucessivas desgraças
14- com tamanha calma num tom de quem relata fatos.
15- De repente Ø avisou, vou voar! A queda não foi grande, o
16- muro não era alto, mais Ø caiu de tal jeito tinha pouco
17- mais de quatro ano.

FONTE: aluno GTCEM6-07 (2025)

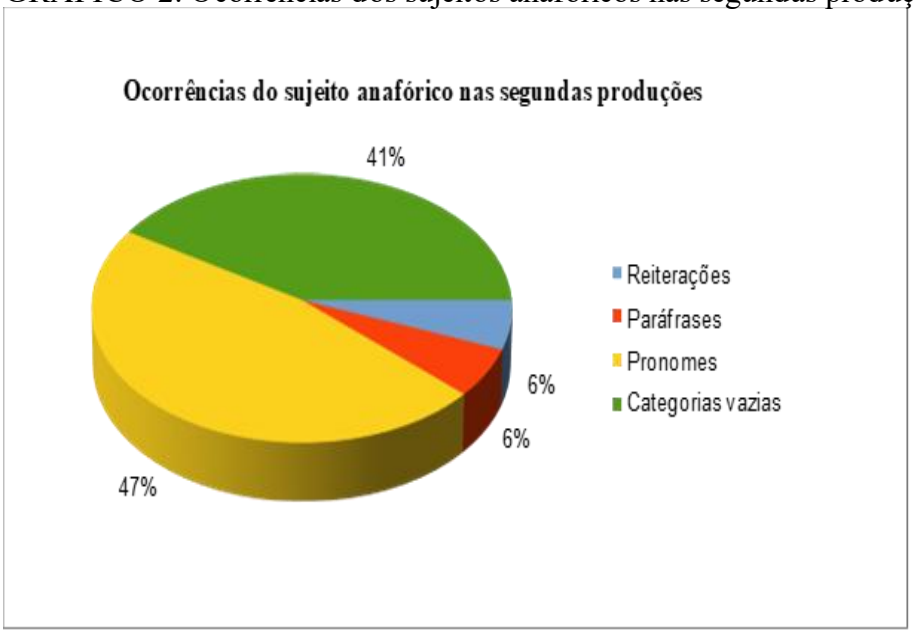
Como pode se observar no excerto 9, na linha 10, a introdução do pronome ele na oração, sem referência a nenhum termo mencionado anteriormente, bem como pôde ser visto isso na linha 15, quando se utilizou a categoria fazia, porém, o termo a que se refere, não foi mencionado na superfície do texto dificultando ainda mais o entendimento, visto que tal categoria utilizada pelo discente, pode ser confundida com o pronome “ele” empregado na linha 10 ou, simplesmente com um termo que não foi empregado no cotexto.

5.3 ANALISANDO AS ÚLTIMAS PRODUÇÕES

Na última produção, depois da reflexão a respeito do sujeito anafórico e análise de suas ocorrências em textos mais monitorados, percebeu-se que os discentes demonstraram uma maior atenção em relação ao emprego de tal categoria. Os discentes receberam a orientação em relação à produção do texto a partir do novo texto "A velha contrabandista", de Sérgio Marcus Rangel Porto, mais conhecido pelo pseudônimo Stanislaw Ponte Preta. Esse texto apresenta um enredo não tão extenso como o conto "Natal na Barca", mesmo assim, constatou-se que a ocorrência do sujeito anafórico se deu com maior frequência.

Ao todo, foram 68 ocorrências de sujeito anafórico, distribuídas da seguinte forma: 4 reiterações (anáfora fiel); 4 paráfrases (sinonímia); 32 pronomes e por fim 28 categorias vazias. A partir disso, observou-se, em relação à primeira produção, que houve uma mudança referente à escolha do sujeito anafórico no texto. Sobre esse aspecto, será tratado a seguir. Essa mudança fica mais evidente se comparado o gráfico anterior (gráfico 01) com o que será apresentado a seguir (gráfico 02), feito com as ocorrências, na segunda produção, da categoria estudada:

GRÁFICO 2: Ocorrências dos sujeitos anafóricos nas segundas produções



FONTE: autoria própria (2025)

Nesse novo gráfico, pode-se observar que os pronomes foram os mais utilizados quando comparados as demais formas de ocorrência da categoria em questão, correspondendo a 47% do total. A segunda forma mais usada foi a categoria vazia (41%), seguida das reiterações (6%) e

das paráfrases (6%) que apresentaram o mesmo número de ocorrência.

Comparado com as primeiras produções, percebeu-se que nas segundas produções, foram utilizados mais pronomes, como pode ser percebido no segundo gráfico, frente ao primeiro gráfico. Isto é, no gráfico 1, constatou-se que 20% correspondem ao número de ocorrência do uso do pronome, enquanto que no gráfico 2, notou-se uma ocorrência maior em relação ao uso do pronome, 47%. Já em relação ao uso das categorias vazias, isto é, 15 ocorrências na primeira produção, correspondente à 60%; e 28 ocorrências na segunda produção, correspondente à 41%.

É importante esclarecer que tendo como base as primeiras produções textuais, realizadas pelos discentes.Tais alunos foram orientados a utilizarem, em suas segundas produções, diversas formas de sujeito anafórico e não somente, a categoria vazia, muito utilizado na primeira intervenção. Uma vez que o emprego das categorias vazias, em algumas ocasiões no texto dos discentes, geraram dúvidas em relação ao termo referido, visto que não estabeleciam uma relação de retomada com termo apresentado na superfície textual. Além disso, o emprego dos pronomes que, em alguns momentos, não fazia alusão a nenhum termo anterior, apenas era inserido na superfície textual de forma aleatória, comprometendo a progressão e o sentido do texto.

Desse modo, na segunda produção, os discentes recorreram a outras formas de sujeito anafórico, como as reiterações e paráfrases, muito embora constatasse uma presença maior de pronomes e categorias vazias, na tentativa de evitar a repetição dos termos no texto escrito – orientação de Raposo *et al.*(2013) – e, ao mesmo tempo, tornando mais difícil a ocorrência da ambiguidade. No entanto, para utilizarem as paráfrases, são necessários repertório lexical e conhecimento de mundo variado. A ausência desses elementos pode ter sido um empecilho para que os discentes pudessem ter empregado em seus textos uma diversidade maior em relação ao uso do sujeito anafórico em sua segunda produção.

A título de comparação, analisando todas as primeiras produções, foi possível observar que, para o referente **mulher**, além das reiterações, foi utilizada a paráfrase **mãe das crianças.** Nas segundas produções, os discentes utilizaram, por exemplo, para a referente **velha** a palavra **senhora.** Observou-se, também, que nas últimas produções, numa tentativa de evitar possíveis confusões em relação à recuperação do referente à superfície textual, os discentes se apropriaram de sujeito anafórico, que apresentavam uma carga informacional bastante descritiva como se pode perceber nos excertos presentes nos excertos 10 e 11:

EXCERTO 10: Segunda produção da aluna GTCEF6- 01

[...]

12 - atrás e a veiinha sorriu com os
13 - poucos dentes que o restava e Ø
14 - respondeu “ e areia”

FONTE: aluna GTCEF6- 01 (2025)

EXCERTO 11: Segunda produção da aluna GTCEF6- 04

01- Ø era uma velinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela
02 - passava pela fronteira, montada na lambreta, com um bruto
03 - saco atrás da lambreta, todos malandro começaram a
04 -desconfia da velinha, ela vinha na lambreta com o saco
05- atras, o fiscal mandou ela parar.
[...]

FONTE: aluna GTCEF6- 04

EXCERTO 12: Segunda produção da aluna GTCEF6-08

01- A velha que vendia o que não Ø podia
02- Uma velha chamada dauva Ø era uma mulher
03- o fiscal perguntou a senhora passa aqui todo
04- dia a velha sorriu e Ø falou que sim.
[...]

FONTE: aluna GTCEF6-08 (2025)

Nessas produções, percebeu-se que a discente GTCEF6- 01 (excerto 10) apresentou uma evolução significativa em relação ao emprego do sujeito anafórico, bem como uma pequena preocupação no que diz respeito ao foco narrativo, quando frente a primeira produção. Em relação à discente GTCEF6- 04 (excerto 11), percebeu-se, também, a evolução de tal discente quanto ao emprego do sujeito anafórico, quando comparado à primeira produção, porém, uma dificuldade quanto ao foco narrativo apresentado na primeira produção. Isso ocorreu também nos textos da discente GTCEF6-08 (excerto 12).

A primeira produção da discente GTCEF6- 01 (execerto 11) apresentou alguns problemas bastante pontuais. O primeiro, inclusive, já mostrado na seção anterior: (a) começou o foco narrativo em 3ª pessoa, conforme orientado, porém, no decorrer da história narrada, mudou para a 1ª pessoa; (b) apresentou dificuldade quanto à construção de parágrafo, de pontuação; (c) empregou apenas um recurso anafórico, isto é, sujeito anafórico no texto.

Em seu primeiro texto, a discente GTCEF6- 01 apresentou dificuldade em produzir o texto apenas com o foco narrativo em 3ª pessoa. Ela iniciou o texto contando a história, em 3ª pessoa, porém, trouxe passagem do texto em 1ª pessoa, mudando, de fato, o foco narrativo.

Quanto a sua segunda produção textual, percebeu-se que a discente GTCEF6- 01 apresentou, em sua produção, o foco narrativo em 3ª pessoa, visto que o texto original "A velha contrabandista", foi escrito em sua maioria com foco narrativo em 3ª pessoa, facilitando a segunda produção da discente. No que diz respeito ao emprego do parágrafo, a discente o utilizou de forma adequada, contribuindo para a organização textual. Já quanto ao uso do sujeito anafórico na segunda produção, frente à primeira, a discente GTCEF6- 01 utilizou 4 sujeitos anafóricos, a saber: 1 reiteração; 1 paráfrase;1 pronome e 1 categoria vazia, diferentemente da primeira produção em que utilizou apenas 1 sujeito anafórico: 1 paráfrase.

A discente GTCEF6- 04, por sua vez, na sua primeira produção, utilizou 3 sujeitos anafóricos: 1 paráfrase (hiperônimo) e 2 categorias vazias. Esse texto apresentou o foco narrativo em 1ª pessoa, em desacordo com a orientação sobre a produção em 3ª pessoa. Quanto à segunda produção, com uma bagagem maior de conhecimento do assunto, percebeu-se o uso frequência do sujeito anafórico, isto é, 9 ocorrências: 1 reiteração (anáfora fiel); 4 pronomes e 4 categorias vazias, variando, dessa maneira, o emprego do recurso anafórico.

Em relação à discente GTCEF6-08, na primeira produção, observou-se que o uso do foco narrativo em 1ª pessoa, destoava da orientação passada em relação ao foco em 3ª pessoa. No que se refere à ocorrência do sujeito anafórico, apresentou-se apenas 1 ocorrência: 1 categoria vazia. Já na segunda produção, percebeu-se que a discente utilizou o foco narrativo 3ª em pessoa, conforme solicitado, facilitado ainda mais escrita do texto original "A velha contrabandista", em 3ª pessoa. Quanto ao emprego do recurso anafórico, percebeu-se na segunda produção textual da discente GTCEF6-08, que houve a ocorrência de 13 sujeitos anafóricos:1 paráfrase (sinonímia); 6 pronomes e 6 categorias vazias. Essa diversificação no uso das formas do sujeito anafórico, demonstra uma preocupação das discentes: GTCEF6- 01; GTCEF6- 04 e GTCEF6-08 em relação à primeira produção, em que houve pouca ocorrência do sujeito anafórico.

Portanto, o aumento das variedades de formas de uso do sujeito anafórico nas segundas produções demonstra que, a partir das oficinas de leitura e (re)escrita do conto, desenvolvida em sala, foi possível refletir a respeito da categoria em questão, identificado, inicialmente, como elemento de dificuldades dos discentes na construção do texto. Essa reflexão resultou em: (i) na mudança de postura dos discentes concernentes à categoria gramatical sujeito, uma vez que passaram a reconhecer a relevância dessa categoria para o processo de tessitura textual, contribuindo para o mecanismo de referenciação; (ii) no monitoramento do uso das formas do sujeito anafórico durante o processo de construção textual e (iii) o contato com novas formas de uso dessa categoria.

6 CONCLUSÃO

Muito se discute hoje sobre o ensino de gramática. O surgimento de inquietações acontece, quando se trata de ensinar gramática em sala de aula e, com tais inquietações, sobrevêm a insegurança; afinal, deve-se ou não ensinar gramática? Caso afirmativo. E como e quando ensiná-la aos discentes? A esse respeito, Martins (2013) responde que sim, é importante o professor levar a reflexão da gramática para sala de aula. Para tanto, é imprescindível que o docente compreenda que, sobre gramática, trata-se, neste estudo, de " uma realidade empírica que se reflete no uso linguístico que todo falante faz, desde as primeiras fases do processo de aquisição de uma determinada língua que se sabe/fala" (Martins, 2013, p. 191). Nas aulas de Língua Portuguesa, é relevante o professor iniciar o estuda da gramática, a partir do reconhecimento da língua do aluno e, a partir dela, pensar a prática pedagógica, com a finalidade de elencar os aspectos essenciais à reflexão gramatical. Tais aspectos considerados fundamentais e necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Nesse contexto, este trabalho se constituiu como uma proposta de intervenção, que foi aplicada numa turma do 6º ano de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Fortaleza (CE) e foi pensado com o intuito de: (1) trazer uma reflexão teórica no ensino de Língua Portuguesa e oferecer a possibilidade do ensino acerca do estudo científico de gramática, dialogando com estudos da referenciação e da compreensão leitora; (2) Analisar a categoria gramatical sujeito anafórico, a partir da identificação de dificuldade de uso dos alunos em suas produções textuais, de forma a trabalhar tal dificuldade, refletindo sobre essa categoria, buscando contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes; e (3) Oportunizar aos discentes a interação com várias reflexões a respeito da categoria gramatical em estudo, presente em uma variedade de gêneros textuais, na tentativa de ampliar o repertório letrado deles e, dessa forma, expandir o arcabouço teórico de cada discente sobre a temática em estudo.

Partindo desses pontos, foi desenvolvida uma oficina de leitura e (re)escrita na tentativa de possibilitar o trabalho com a LP/gramática, com vista a pensar cientificamente sobre a gramática da língua (usos reais). Para tanto, foi selecionada uma categoria gramatical funcional, a ser trabalhada a partir da prática de leitura e (re)escrita de textos.

Além disso, foi feita uma análise dos textos propostos e das variedades/normas para além das trazidas pelos discentes, por meio do contato destes com tais textos apresentados e os que foram produzidos pelos participantes, de forma monitorada, vislumbrando, dessa maneira

a aquisição de novos saberes. Essa proposta de metodologia para o ensino de gramática nas aulas de LP, é vista de forma eficiente, no propósito de desenvolver um ensino de gramática significativo

Nessa intervenção, foram analisadas as produções de alunos e, dentre outras dificuldades, destacou-se o uso do sujeito anafórico. Inicialmente, foi feita a leitura do conto pelo docente, possibilitando o contato dos participantes com o gênero textual proposto, na tentativa de se familiarizar com tal gênero e, em seguida, a primeira produção dos discentes, com o propósito de analisar como se deu o preenchimento das categorias gramaticais a partir do conhecimento prévio dos produtores do texto redacional. Em tais produções iniciais, os discentes participantes, fizeram uso de quatro formas diferentes de categoria gramatical: reiterações, paráfrases, pronomes e categorias vazias. Diferentemente do que se levantou como hipótese – as reiterações e os pronomes seriam a forma de uso mais frequente nas produções dos alunos – percebeu-se o menor uso das reiterações, 8% , seguido das paráfrases, 12%. Porém, o uso frequente dos pronomes, 20% e maior expressividade da categoria vazia 60%.

Como resultados, as produções iniciais dos discentes/autores apresentavam, em decorrência da falta de orientação e de um monitoramento em relação ao uso do sujeito anafórico, a inserção de um pronome, sem fazer alusão ao termo anterior presente no texto. Além disso, o emprego da categoria vazia, sem a identificação do referente na superfície textual. Assim, as aulas da oficina de leitura e (re)escrita do conto foram desenvolvidas com o objetivo de uma reflexão concernente ao emprego da categoria sujeito anafórico e sua implicância para o processo de construção das cadeias referenciais no texto.

Em relação ao gênero textual trabalhado, foi eleito um conto “Natal na Barca”, por ser de uma leitura acessível ao discente e apresentar uma leitura fácil e o fenômeno da referenciação em estudo, além de um outro conto “Avelha contrabandista”.Tais textos foram levados à sala de aula para que os alunos percebessem outros usos do sujeito anafórico, principalmente considerando as produções de mais monitoramento. E em suas novas produções, os discente/autores utilizaram uma quantidade e uma diversidade de sujeitos anafóricos.

Nessa produção, os pronomes foram os mais utilizados quando comparados as outras categorias em questão, correspondendo a 47%. Em seguida, a forma mais usada foi a categoria vazia (42%), seguidas das reteirações e das paráfrases. Ambas, apresentaram o mesmo número de ocorrência, isto é, (6%). Esse resultado, fez-se acreditar que a reflexão a respeito do uso do sujeito anafórico, desenvolvida na sala de aula, durante a aplicação da oficina de leitura e (re)escrita do conto, possibilitou aos discentes: (i) na mudança de postura dos discentes concernentes à categoria gramatical sujeito, uma vez que passaram a reconhecer a relevância

dessa categoria para o processo de tessitura textual, contribuindo para o mecanismo de referenciação; (ii) no monitoramento do uso das formas do sujeito anafórico durante o processo de construção textual e (iii) o contato com novas formas de uso dessa categoria.

Com essa proposta de intervenção, pretendeu-se mostrar que, além de se ensinar a gramática nas aulas de LP, foi possível fazê-lo de modo que essa prática não causasse estranhamento aos discentes, ou seja, havendo a possibilidade de levá-los a refletir a respeito do uso da língua no cotidiano e, a partir dessa reflexão e da observação de outras variedades/normas, desenvolver outros saberes linguísticos.

No que se refere ao ensino de LP/gramática, é preciso que o professor passe a considerar uma prática que agregue significação aos saberes linguísticos já do conhecimento prático do aluno, o que ocorrerá quando o profissional da educação retirar o protagonismo que se atribui a gramática normativa e passe a considerar, em primeiro lugar, a gramática internalizada do discente, ou seja, a gramática do uso do corpo discente.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Textos, tipos** e **protótipos.** Trad. Mônica Magalhães Cavalcante *et ai.* São Paulo: Contexto, 2019.

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio- política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política,** nº 3/ 4 , 1997. p. 87-102.

ALVES, A. S. de S. **Anáforas indiretas** – uma rediscussão dos critérios classificatórios. Dissertação. (Mestrado em Linguística), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista,** Curitiba, v. n. 63, p. 103-117, jan/mar.2017

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et strategies de designation. Tradução (inédita) de Mônica Magalhães Cavalcante. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Org.). **Du sintagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995.

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. **Caminhar e transformar –** língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. SP: FTD, 2013.

BAGNO , Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (Org.). **A Construção da sentença:** gramática do português culto falado no Brasil. 1. ed. v.2. São Paulo: Contexto, 2015, p. 81-149.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/ seb/ arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

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

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003. 145.

CAVALCANTE, M. M. **Processos de referenciação**: uma revisão classificatória. Comunicação apresentada no XIX ENANPOLL. Alagoas: UFAL, 2004.
CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.).**Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e uso. In: DA HORA, D. (Org.). **Anais do VI Congresso Internacional da Abralin**. João Pessoa: Ideia, p. 2635-2644, 2009. (CD-rom).

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

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

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

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

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação cm sala de aula. **Revista Inter Ação,** Goiânia, v. 37, n. 1, p. l- 14, 2012. DOI: 10.52 l6/ia.v37i1.1886 1. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/ 18861. Acesso em: 22 jan. 2026. CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas) 1978. *ln:*GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). **O texto:** leitura & escrita. Tradução Charlote Galves,Eni Puccinelli Orlandi e Paulo Otoni. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.

CHAROLLES, M. Référence et Anaphore. **Verbum**, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, Tome XIX, nº 1-2, 1997.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 49. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo.** 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUARTE, M. E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I. ; KATO, M. A. (Org.). **Português brasileiro:** uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993,p. 107- 128.

DUARTE, M. E. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008, p. 185-204.

DUARTE, M. E. et al. **O sujeito em peças de teatro (1830 1992):** estudos diacrônicos. São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, M. A. et. al. Padrões de predicação no português falado no Brasil. In: KATO, M. A. ; NASCIMENTO, M. (Org.). **Gramática do português falado.** 2. ed. Campinas: Fapesp/ Editora da Unicamp, 2002.

KLEIBER, G.; SCHEIDECKER, C. L´anaphore associative, d' une conception l'autre. In: DAVID, J. **Recherches Linguistiques**, XIX, Univesité de Metz. 5-64, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; MARCUSCHI, Luíz. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta** [online], v. 14, n. especial, 1998. Disponível em: . Acesso em 17 mar. 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **O texto e a Construção dos sentidos:** A construção dos sentidos no texto: coesão e coerência. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 45-47.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações,** v. 18, n. 2, p. 1-26, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça.; ELIAS. V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. p.11.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça.; ELIAS. V.M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 30 -36.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola, 2010

MARCUSCHI, Luiz. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa. São Paulo: PUC-SP, 1996.

MARCUSCHI, Luíz. A. **Estratégias de progressão referencial sem antecedente explícito em textos falados e escritos**. Pernambuco: UFPE, 1997.

MARCUSCHI, Luíz. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita do português brasileiro. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHONBERGER, A. (org.). **Estudos de Linguística Textual do português**. Frankfurt e Main: TFM, 2000, p. 79-107.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: FOLTRAN, M. J. (org.). **Sentido e significação** – em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-84.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual** , o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.Série Debates, v.1.

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino.**

Natal: EDUFRN, 2013.p. 189-210.

MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. (1982) Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 85-130.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos referenciais. (1994) Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA e SILVA, A. (Org.). **Referenciação**: São Paulo: Contexto, 2003.

NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. As mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: substituição ou especialização de formas? **Revista D.E.L.T.A.,** São Paulo, v. 12, n. 1, p. 125-152, 1996.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2007. PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

PRETA, Stanislaw Ponte. **Dois amigos e um chato**. 2. ed – São Paulo. Moderna, 2008. p. 49-50. Disponível em https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/4/pdf/00211595.pdf.Acesso em: 11 mar. 2026.

RAPOSO, E. *et al.*(Org.) **Gramática do português I e II.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

ROCHA, M.L. **Do Tédio à Cronogénese**: uma Abordagem Ético-estético-política da Prática Escolar. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996

ROCHA, M. L. Formação e Prática Docente: Implicação com a Pesquisa-intervenção.Em I.M. MACIEL(org.) **Psicologia e Educação**: Novos Caminhos Para a formação Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, pp. 175- 191.

TELLES, L. F. Natal na barca. **Releituras**. 1984. Disponível em www.releituras.com/lftelles_natal.asp. Acesso em: 01 set. 2024

APÊNDICE 1: Questionário aplicado aos participantes

QUESTIONÁRIO

Caro aluno (a), convidamos você para responder a este questionário relacionado à noção que possui a respeito do elemento coesão textual (sujeito anafórico) na produção de sentido do texto. Todas as respostas devem ser respondidas com base no seu conhecimento sobre esse elemento coesivo. Desde já agradecemos sua colaboração.

1. O texto é carregado de informações que foram ditas e serão ditas ao longo da superfície textual. O pronome pessoal exerce a função importante no texto. Você sabe qual a função do pronome pessoal no texto? Explique.

2. Na produção textual, você emprega o pronome pessoal para retomar uma palavra que foi dita anteriormente no texto?

3- A retomada de informações ditas no texto, é um recurso da língua fundamental à caracterização da chamada coesão textual. Você já ouviu falar do termo coesão textual? E a importância dele para a construção da sequência argumentativa do texto?

4- O texto torna-se coeso quando se emprega elementos da língua que interligam palavra ou expressão que foi e será dita na superfície textual. A partir dessa noção, quando se emprega no texto elemento da língua para retomar uma palavra ou expressão dita, pode-se dizer que tal emprego contribui para a organização e construção do sentido textual?

5- Você conhece o termo gramatical chamado sujeito da oração? Conhece a função dele na oração? Explique.

6- A partir da noção de sujeito da oração. Para se referir a tal sujeito, emprega-se termo para retomar o elemento dito no texto e, desse modo contribuir para o processo de construção e compreensão do sentido textual. Diante disso, que classe gramatical possui a função de retomar, ou seja, substituir um termo ou expressão dita anteriormente no texto? Você sabia que tal classe gramatical contribui para o processo de construção do sentido do texto?

7 – Durante a leitura de um texto proposto. Você consegue identificar palavra ou expressão que retoma elementos já apresentados no texto?

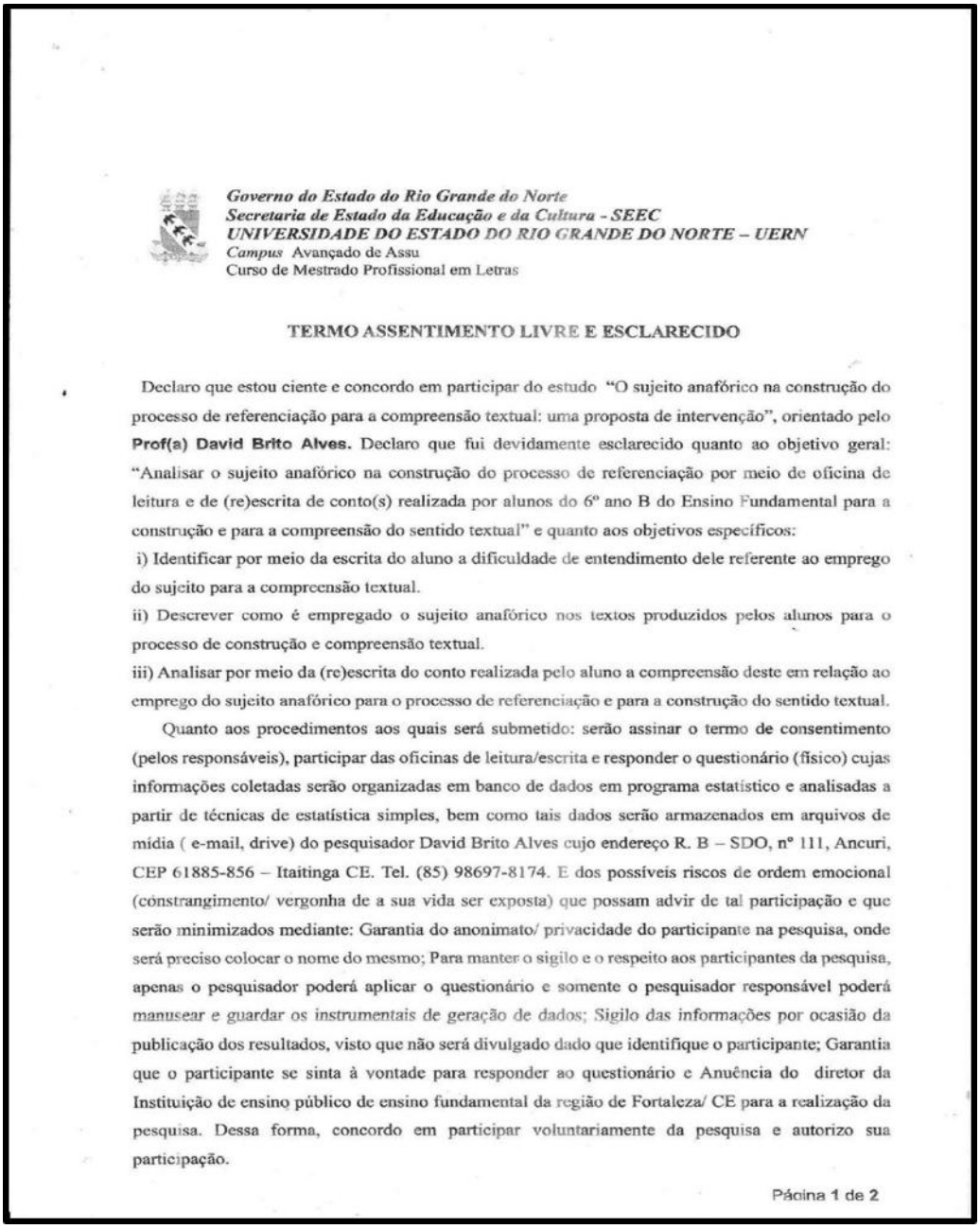
8- Após a identificação de palavra ou expressão que retoma elementos no texto. Você consegue perceber a importância dessa retomada para o processo de construção e de compreensão do sentido textual? Explique.

9- A partir da retomada de informações no texto, tem-se a noção de elemento de coesão textual, isto é, recurso da língua que contribui para o processo de formação de sentido e

também para o processo de compreensão textual. Você percebeu que o emprego de tal elemento da língua no texto contribui para o processo de comunicação e compreensão textual?

10- Como você avalia o emprego do elemento de retomada do texto, ou seja, do elemento de coesão textual para o processo de produção de sentido?

APÊNDICE 2: TALE aplicado aos participantes (páginas 1 e 2)



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado de Assu
Curso de Mestrado Profissional em Letras

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo "O sujeito anafórico na construção do processo de referenciação para a compreensão textual: uma proposta de intervenção", orientado pelo **Prof(a) David Brito Alves.** Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: "Analisar o sujeito anafórico na construção do processo de referenciação por meio de oficina de leitura e de (re)escrita de conto(s) realizada por alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental para a construção e para a compreensão do sentido textual" e quanto aos objetivos específicos:

i) Identificar por meio da escrita do aluno a dificuldade de entendimento dele referente ao emprego do sujeito para a compreensão textual.

ii) Descrever como é empregado o sujeito anafórico nos textos produzidos pelos alunos para o processo de construção e compreensão textual.

iii) Analisar por meio da (re)escrita do conto realizada pelo aluno a compreensão deste em relação ao emprego do sujeito anafórico para o processo de referenciação e para a construção do sentido textual.

Quanto aos procedimentos aos quais será submetido: serão assinar o termo de consentimento (pelos responsáveis), participar das oficinas de leitura/escrita e responder o questionário (físico) cujas informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística simples, bem como tais dados serão armazenados em arquivos de mídia (e-mail, drive) do pesquisador David Brito Alves cujo endereço R. B – SDO, nº 111, Ancuri, CEP 61885-856 – Itaitinga CE. Tel. (85) 98697-8174. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/ vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/ privacidade do participante na pesquisa, onde será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas o pesquisador poderá aplicar o questionário e somente o pesquisador responsável poderá manusear e guardar os instrumentais de geração de dados; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder ao questionário e Anuência do diretor da Instituição de ensino público de ensino fundamental da região de Fortaleza/ CE para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua participação.

Página 1 de 2

_____

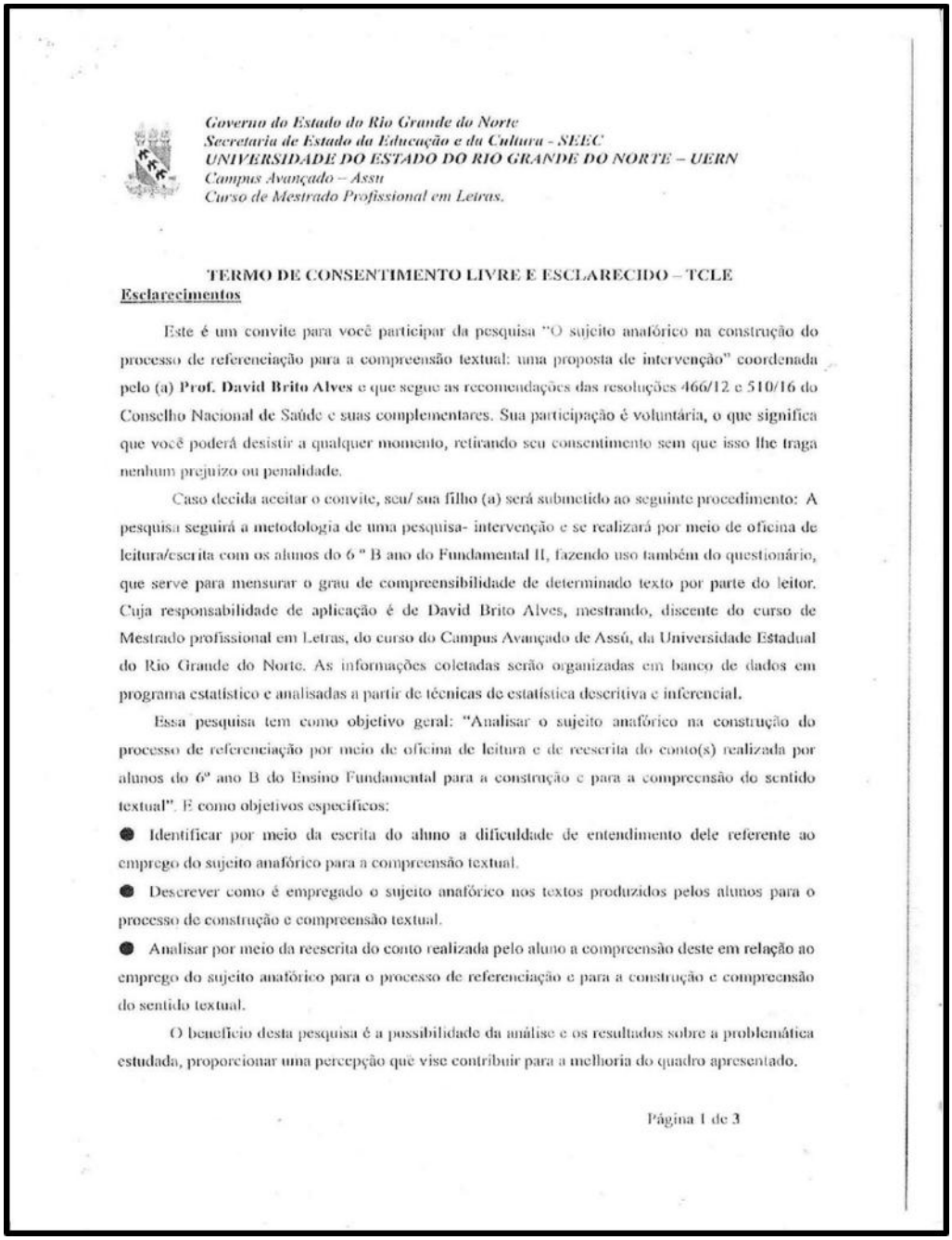
Assinatura do (a) participante

Fortaleza -CE, _____/_____/ 2025

Aluno David Brito Alves - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras,da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Assu, no endereço Rua B - SDO, n. 111, Ancuri, CEP 61885-856 – Itaitinga– CE. E-mail: davidbrito.2011@hotmail.com Tel.(85) 98697-8174

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE 3: TCLE aplicado aos participantes (páginas 1, 2 e 3)



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado – Assu
Curso de Mestrado Profissional em Leiras.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa "O sujeito anafórico na construção do processo de referenciação para a compreensão textual: uma proposta de intervenção" coordenada pelo (a) **Prof. David Brito Alves** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: A pesquisa seguirá a metodologia de uma pesquisa- intervenção e se realizará por meio de oficina de leitura/escrita com os alunos do 6 ° B ano do Fundamental II, fazendo uso também do questionário, que serve para mensurar o grau de compreensibilidade de determinado texto por parte do leitor. Cuja responsabilidade de aplicação é de David Brito Alves, mestrando, discente do curso de Mestrado profissional em Letras, do curso do Campus Avançado de Assú, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "Analisar o sujeito anafórico na construção do processo de referenciação por meio de oficina de leitura e de reescrita do conto(s) realizada por alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental para a construção e para a compreensão do sentido textual". E como objetivos específicos:

- Identificar por meio da escrita do aluno a dificuldade de entendimento dele referente ao emprego do sujeito anafórico para a compreensão textual.
- Descrever como é empregado o sujeito anafórico nos textos produzidos pelos alunos para o processo de construção e compreensão textual.
- Analisar por meio da reescrita do conto realizada pelo aluno a compreensão deste em relação ao emprego do sujeito anafórico para o processo de referenciação e para a construção e compreensão do sentido textual.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade da análise e os resultados sobre a problemática estudada, proporcionar uma percepção que vise contribuir para a melhoria do quadro apresentado.

Página 1 de 3

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto é o constrangimento com possíveis divulgações de informações pessoais. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/ privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente David Brito Alves aplicará o questionário e somente o discente David Brito Alves e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar o questionário; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder ao questionário e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável no Departamento de Letras Vernáculas – DVL, bem como tais dados serão armazenados em arquivos de mídia (e-mail, drive) do pesquisador David Brito Alves cujo endereço R. B – SDO, nº 111, Ancuri, CEP 61885-856 – Itaitinga CE. Tel. (85) 98697-8174, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador **DAVID BRITO ALVES** da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Assu, no endereço R. B – SDO, nº 111, Ancuri, CEP 61885- 856 – Itaitinga CE. Tel. (85) 98697-8174. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n – Aeroporto Home page: http: // www.uern.br – e-mail: cep@uern.br - CEP: 59607 – 360 – Mossoró – RN Tel: (84) 3315 – 2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano - e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II. 21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) David Brito Alves.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa "O sujeito anafórico na construção do processo de referenciação para a compreensão textual: uma proposta de intervenção". Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

_____, _____/_____/_____.

_____
Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do Participante

David Brito Alves (Aluno-pesquisador) - Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras,da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Assu, no endereço Rua B - SDO, n. 111, Aneuri, CEP 61885-856 – Itaitinga– CE. E-mail: davidbrito.2011@hotmail.com Tel.(85) 98697-8174.
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto
Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

ANEXO 1: Aprovação do projeto pelo CEP (páginas 1, 2 e 3)

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O sujeito anafórico na construção do processo de referenciação para a compreensão textual: uma proposta de intervenção

Pesquisador: DAVID BRITO ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83435524.1.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.246.524

Apresentação do Projeto:

É uma pesquisa de mestrado, vinculada ao ProfLetras do Campus de Assu - UERN e está em sua primeira versão. É uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter intervencionista. Busca analisar como o sujeito anafórico é utilizado em redações de uma turma de sexto ano do fundamental de uma determinada escola pública. Para tanto, o pesquisador aplicará uma oficina de leitura e (re)escrita.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar o sujeito anafórico na construção do processo de referenciação por meio de oficina de leitura e de reescrita de conto(s) realizada por alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental para a construção e para a compreensão do sentido textual.

Objetivos específicos

- Identificar por meio da escrita do aluno a dificuldade de entendimento dele referente ao emprego do sujeito anafórico para a compreensão textual.
- Descrever como é empregado o sujeito anafórico nos textos produzidos pelos alunos para o processo de construção e compreensão textual.
- Analisar por meio da reescrita do conto realizada pelo aluno a compreensão deste em relação ao emprego do sujeito anafórico para o processo de referenciação e a para construção e

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

compreensão do sentido textual

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para o pesquisador, "Em relação aos riscos, não há nenhum relacionado à integridade física ou psicológica do participante, o mínimo risco que os participantes estarão expostos são os de constrangimento/timidez por terem suas respostas expostas ao pesquisador." Como forma de minimizá-los, ele afirma que se guiará pelos "princípios de respeito à subjetividade e garantido o anonimato dos participantes envolvidos na pesquisa e o sigilo das respostas." Como benefícios, garante que se encontram "na realização da pesquisa estão relacionados a possibilidade de otimizar o ensino-aprendizagem dos recursos linguísticos de coesão referencial na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente, na atividade de produção de texto ao mapear a realidade vivenciada acerca das dificuldades identificadas e, com base nisso, propor algumas intervenções para resolvê-las."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa relevante, pois trata de um tema recorrente em sala de aula, devido à necessidade de trabalhar determinados fatores de textualidade na produção textual escolar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e em acordo com as Resoluções vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2407715.pdf	10/11/2024 11:01:42		Aceito
Outros	Carta_Resposta.doc	10/11/2024 11:00:50	DAVID BRITO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_alterado.odt	10/11/2024 10:58:48	DAVID BRITO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Alterado.odt	10/11/2024 10:58:29	DAVID BRITO ALVES	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Continuação do Parecer: 7.246.524

Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado.odt	10/11/2024 10:58:29	DAVID BRITO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alterado.odt	10/11/2024 10:57:36	DAVID BRITO ALVES	Aceito
Outros	CARTA_Resposta.odt	08/10/2024 23:18:47	DAVID BRITO ALVES	Aceito
Outros	declaracao_pesquisa.pdf	08/10/2024 23:17:40	DAVID BRITO ALVES	Aceito
Outros	CARTA_anuencia.pdf	08/10/2024 23:16:00	DAVID BRITO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	01/09/2024 14:52:45	DAVID BRITO ALVES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

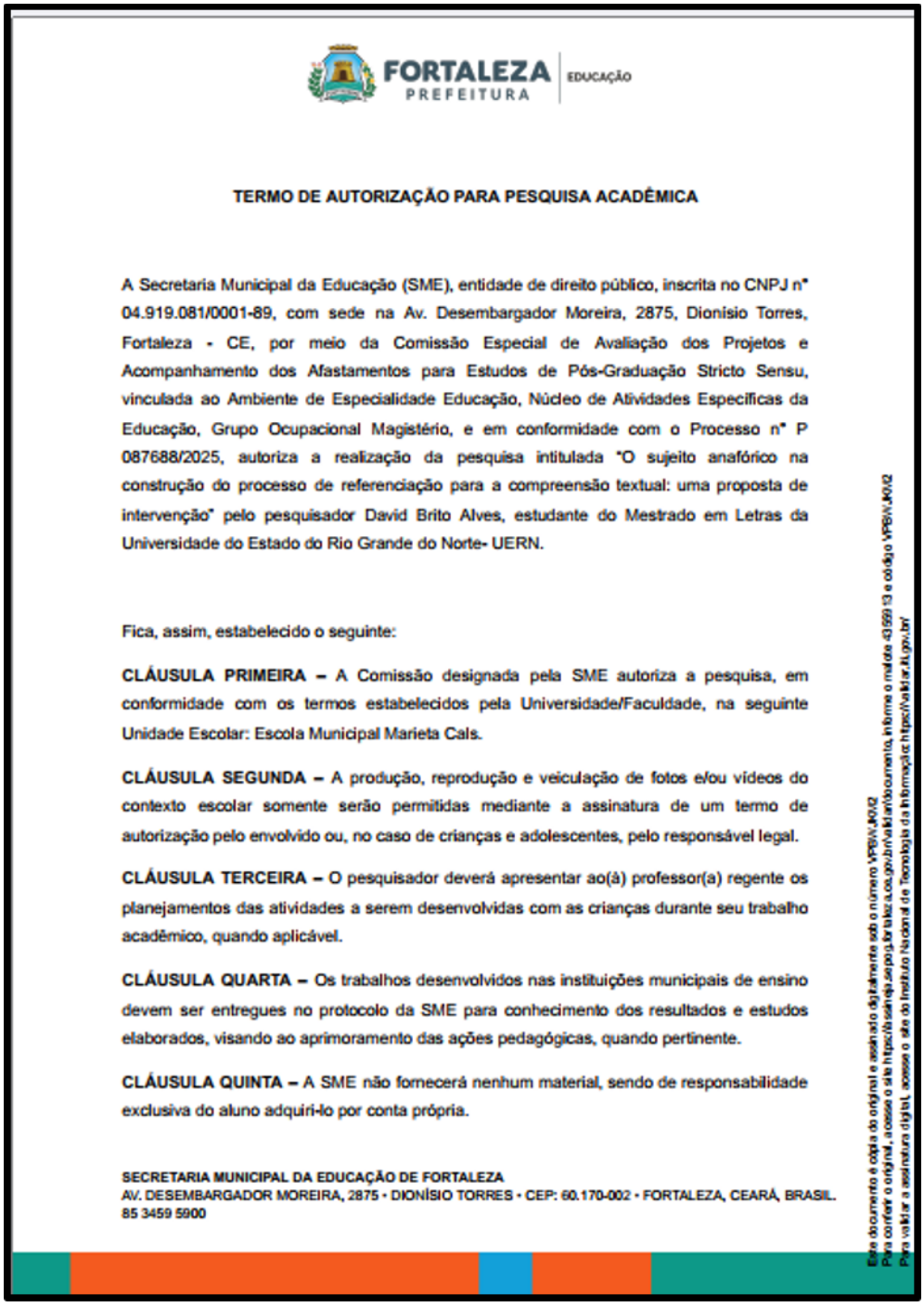
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MOSSORO, 26 de Novembro de 2024

Assinado por:
JOÃO BEZERRA DE QUEIROZ NETO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

ANEXO 2: Termo de autorização para pesquisa acadêmica (páginas 1, 2 e 3)



FORTALEZA PREFEITURA | EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

A Secretaria Municipal da Educação (SME), entidade de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, com sede na Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, por meio da Comissão Especial de Avaliação dos Projetos e Acompanhamento dos Afastamentos para Estudos de Pós-Graduação Stricto Sensu, vinculada ao Ambiente de Especialidade Educação, Núcleo de Atividades Específicas da Educação, Grupo Ocupacional Magistério, e em conformidade com o Processo nº P 087688/2025, autoriza a realização da pesquisa intitulada "O sujeito anafórico na construção do processo de referenciação para a compreensão textual: uma proposta de intervenção" pelo pesquisador David Brito Alves, estudante do Mestrado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

Fica, assim, estabelecido o seguinte:

CLÁUSULA PRIMEIRA – A Comissão designada pela SME autoriza a pesquisa, em conformidade com os termos estabelecidos pela Universidade/Faculdade, na seguinte Unidade Escolar: Escola Municipal Marieta Cals.

CLÁUSULA SEGUNDA – A produção, reprodução e veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente serão permitidas mediante a assinatura de um termo de autorização pelo envolvido ou, no caso de crianças e adolescentes, pelo responsável legal.

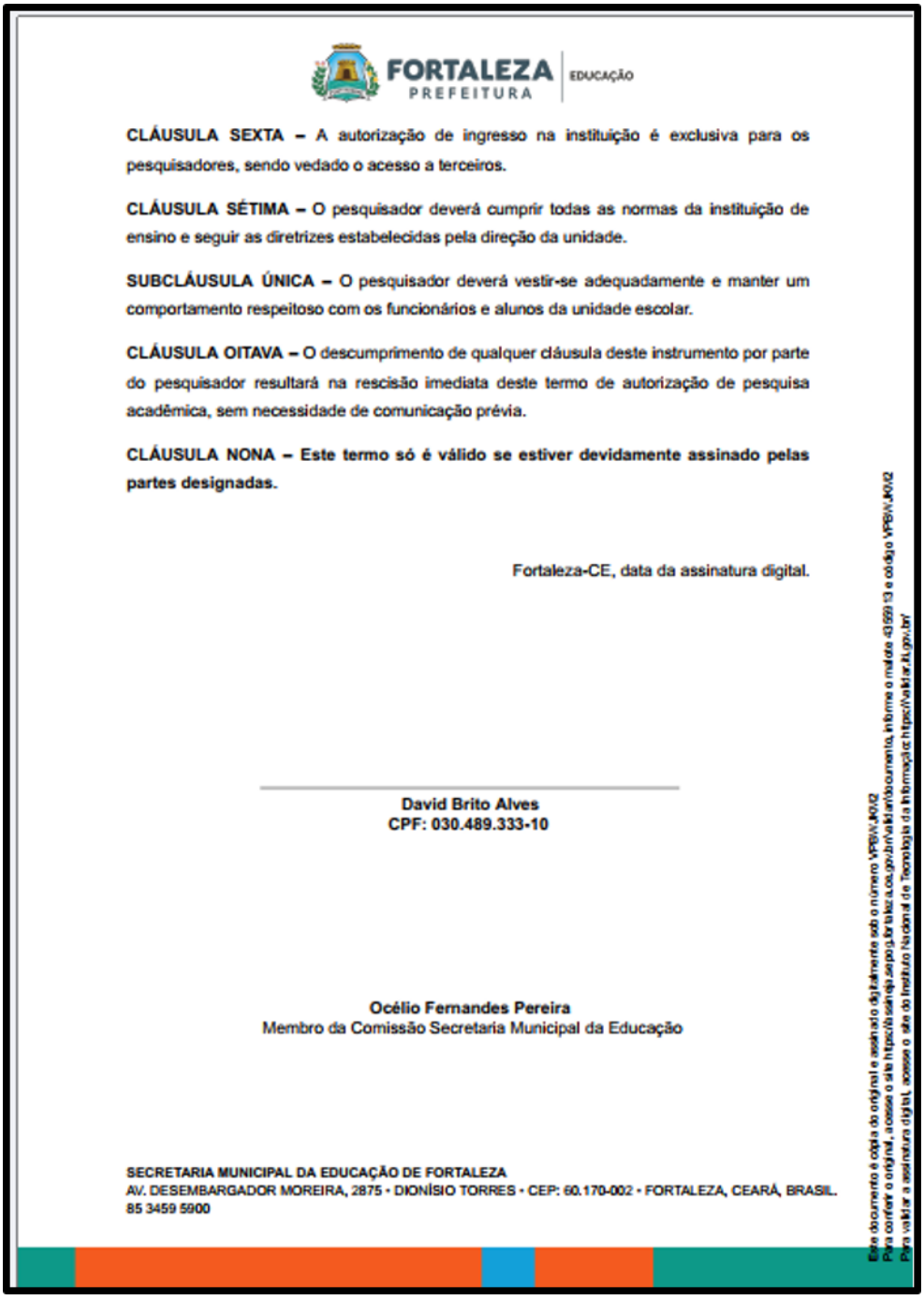
CLÁUSULA TERCEIRA – O pesquisador deverá apresentar ao(à) professor(a) regente os planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante seu trabalho acadêmico, quando aplicável.

CLÁUSULA QUARTA – Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, visando ao aprimoramento das ações pedagógicas, quando pertinente.

CLÁUSULA QUINTA – A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade exclusiva do aluno adquiri-lo por conta própria.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 - DIONÍSIO TORRES - CEP: 60.170-002 - FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
85 3459 5900

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VPBWJK0J2
Para conferir o original, acesse o site https://assinaturaeletronica.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento, informe o matrícula 43599 13 e código VPBWJK0J2
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: https://validar.iti.gov.br



FORTALEZA PREFEITURA | EDUCAÇÃO

CLÁUSULA SEXTA – A autorização de ingresso na instituição é exclusiva para os pesquisadores, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA – O pesquisador deverá cumprir todas as normas da instituição de ensino e seguir as diretrizes estabelecidas pela direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – O pesquisador deverá vestir-se adequadamente e manter um comportamento respeitoso com os funcionários e alunos da unidade escolar.

CLÁUSULA OITAVA – O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do pesquisador resultará na rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA – Este termo só é válido se estiver devidamente assinado pelas partes designadas.

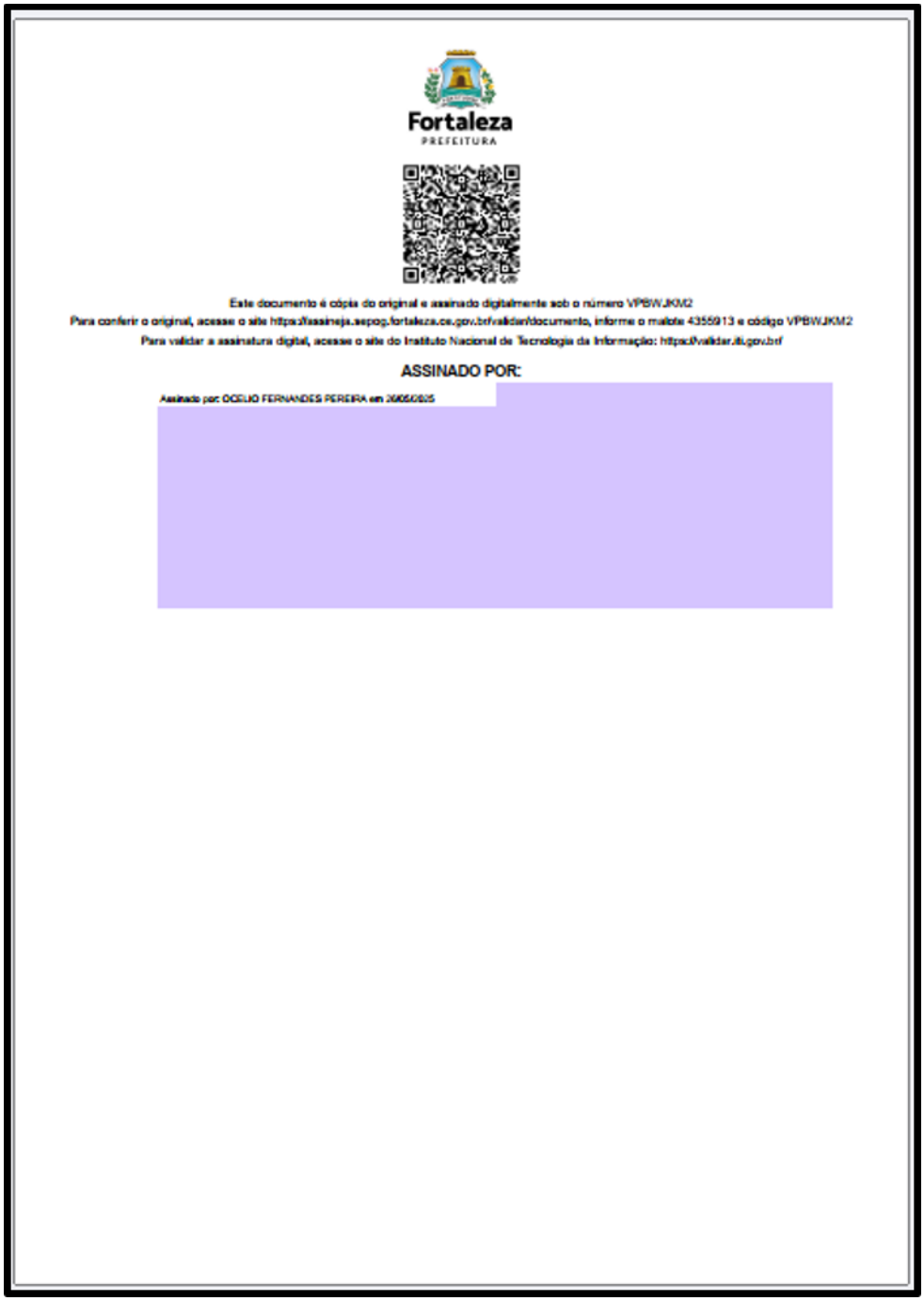
Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

David Brito Alves
CPF: 030.489.333-10

Océlio Fernandes Pereira
Membro da Comissão Secretaria Municipal da Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 - DIONÍSIO TORRES - CEP: 60.170-002 - FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
85 3459 5900

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VPBW.JK0J2
Para conferir o original, acesse o site https://assinaturas.fortaleza.ce.gov.br/validardocumento, informe o matrícula 435913 e código VPBW.JK0J2
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: https://validar.iti.gov.br



Fortaleza
PREFEITURA

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VPBWJKM2
Para conferir o original, acesse o site https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento, informe o matrícula 4355913 e código VPBWJKM2
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: https://validar.iti.gov.br

ASSINADO POR:

Assinado por: OCELIO FERNANDES PEREIRA em 26/05/2025