



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**RANIELE SAMPAIO COSTA**

**A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO  
ENSINO DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: um estudo no 7º  
ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa  
Viveiros**



São Luís

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**RANIELE SAMPAIO COSTA**

**A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO  
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: um estudo no 7º ano do Ensino  
Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros**

São Luís  
2023

**RANIELE SAMPAIO COSTA**

**A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO  
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: um estudo no 7º ano do Ensino  
Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha

São Luís

2023

Capa e projeto gráfico: Raniele Sampaio Costa  
Elementos gráficos: *Canva Creative Commons*

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria  
Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Raniele Sampaio.

A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual: um estudo no 7º ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros / Raniele Sampaio Costa. - 2023.  
166 f.

Orientador(a): Marize Barros Rocha Aranha.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Anáfora. 2. Leitura. 3. Linguística textual. 4. Referenciação. I. Aranha, Marize Barros Rocha. II. Título.



**RANIELE SAMPAIO COSTA**

**A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO**

**DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: um estudo no 7º ano do Ensino**

Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)  
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Rocha Cavalcante (1ª Examinadora)**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)  
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça dos Santos Faria (2ª Examinadora)**

Doutora em Linguística (UFC)  
Universidade Federal do Maranhão (PGLetras/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano (1ª Suplente)**

Doutora em Educação Escolar (UFRN)  
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Rocha Silva (2ª Suplente)**

Doutora em Linguística (UFC)  
Universidade Federal do Maranhão (PGLetras/UFMA)

Dedico este trabalho a Deus, meu refúgio e força, e aos meus pais, Júlia Sampaio Costa e Antônio Haroldo Souza Costa, por serem meus exemplos de persistência, resistência e força.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que tenho, pelas graças, amor, saúde, força... e pelos seres especiais que Ele colocou e coloca na minha vida.

A Nossa Senhora e a todos os santos, pela intercessão.

À minha mãe, Julia Sampaio Costa, e ao meu pai, Antônio Haroldo Souza Costa, pelo imenso amor, compreensão, investimento, apoio incondicional, orações, auxílio, por serem a minha base, por tudo.

À minha família, por todas as contribuições.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha, pela paciência, disponibilidade de compartilhar conhecimentos, por me orientar nesta pesquisa e por disponibilizar, generosamente, seu tempo.

Aos professores participantes das bancas examinadoras, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Rocha Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Rocha Cavalcante, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça dos Santos Faria e Prof. Dr. Samuel Luís Velazquez Castellanos, pelas contribuições e disponibilidade.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela oportunidade e pelas inúmeras contribuições à nossa sociedade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela oportunidade, por contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal, bem como para o desenvolvimento da educação e da pesquisa no estado do Maranhão e no nosso país.

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha, pelos momentos de compartilhamento de conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pelo acolhimento, orientações e disponibilidade de compartilhar conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís do Maranhão, por autorizar a pesquisa de campo e pela receptividade.

À professora de Língua Portuguesa que aceitou participar da pesquisa, à diretora geral e ao diretor adjunto da Unidade de Educação Básica (UEB) Professora Camélia Costa Viveiros, pela receptividade, contribuições e disponibilidade de participar da pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mayalu Moreira Felix e à Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Venúzia Maria Gonçalves Belo, orientadoras de trabalhos anteriores, por terem contribuído durante o meu percurso acadêmico.

A todos os professores que passaram pela minha vida.

À minha amiga Lívia Cristina Silva Reis, pelas inúmeras contribuições, companheirismo, disponibilidade de ouvir minhas dúvidas e ideias que surgiram durante a pesquisa, por contribuir dando sugestões e por auxiliar na normalização do texto, por tudo.

À minha amiga Priscila Silva Lima, pela disponibilidade de ouvir minhas dúvidas e ideias e pelo companheirismo.

Às minhas amigas Auristélia Sodré, Isabella Marques, Isabelle Santos, Margarida Carvalho e Thaís Melo, pelo afeto, companheirismo, auxílio, orienta es, alegrias e por transformarem tudo em algo mais simples e leve.

À minha colega de turma e amiga Iranilde do Rosário Gomes Melo, por estarmos juntas neste percurso, compartilhando experiências.

Aos colegas da 5<sup>a</sup> turma do Mestrado Profissional do PPGEEB.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para este momento.

*“Qual a relevância do conhecimento que temos sobre o fenômeno textual de forma que possamos contribuir como professores para uma sociedade com mais justiça social ou socialmente justa, tolerante, solidária, ecologicamente sustentável, sensível e respeitosa às artes e à cultura em geral?”.*

Anna Christina Bentes

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar em que medida os estudos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual, com vistas a elaborar material didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem. Para tanto, temos como objetivos específicos: identificar que concepções de texto, língua e linguagem embasam a prática de ensino de uma professora de Língua Portuguesa do 7º ano, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros; verificar como uma professora de Língua Portuguesa dessa instituição trabalha o ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano, bem como os aspectos da referenciação com ênfase na anáfora que fazem parte do seu conhecimento e são abordados em sala de aula; elaborar um caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, sobre o estudo da anáfora em textos, para orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é exploratória, bibliográfica e de estudo de caso. Além disso, esta pesquisa está pautada nos conhecimentos explorados na Linguística Textual por autores como: Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Koch (2011, 2014, 2015); Mondada e Dubois (2003). Constatamos que a professora de Língua Portuguesa da instituição em questão embasa sua prática de ensino em concepções de texto, língua e linguagem concernentes à perspectiva pragmática; trabalha o ensino de leitura e compreensão textual com base em alguns aspectos ligados a uma dimensão interacional da linguagem; desconhece a concepção de “anáfora” no âmbito da Linguística; no entanto, já tem contato com as habilidades da BNCC que estão e podem ser relacionadas à anáfora. Ademais, elaboramos o produto educacional, um caderno de orientações didático-pedagógicas que apresenta uma sequência didática, composta por cinco planos de aula, sobre o estudo da anáfora em textos, com o intuito de orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** anáfora; leitura; linguística textual; referenciação.

## ABSTRACT

This research aims to verify how linguistic studies about the anaphoric reference process can contribute to the teaching of reading and textual comprehension, with a view to elaborating didactic-pedagogical material for teaching-learning process. Therefore, the specific objectives are: to identify which conceptions of text and language support the teaching practice of a 7th grade Portuguese language teacher from the institution Professor Camélia Costa Viveiros; verify how a Portuguese language teacher of this institution works the teaching of reading and textual comprehension in the 7th year; as well as the aspects of referencing with emphasis on the anaphora that are part of its knowledge and are addressed in the classroom; to prepare a notebook of didactic-pedagogical guidelines, in the format of didactic sequence, on the study of the anaphora in texts to guide the planning of the Portuguese language teacher of the 7th year of elementary school. About the methodological procedures, this research is exploratory, bibliographic and case study. In addition, this research is based on the knowledge explored in linguistics texts by authors such as: Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Koch (2011, 2014, 2015); Mondada e Dubois (2003). It was found that the Portuguese language teacher of the institution Professor Camélia Costa Viveiros, based on her teaching practice in conceptions of text and language concerning the pragmatic perspective. The teacher works the teaching of reading and textual comprehension based on some aspects related to an international dimension of language, unaware of the concept of "anaphora" in the field of Linguistics. However, it already has contact with the common national curriculum base skills that are and may be related to anaphora. In addition, it was elaborated the educational product, a notebook of didactic-pedagogical guidelines that presents a didactic sequence, composed of five class plans about the study of anaphora in texts, with the aim of guiding the planning of Portuguese language teacher of the 7th year of Elementary School.

**Keywords:** anaphora; reading; linguistics text; referencing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo semiótico de Ogden e Richards .....	33
Figura 2 – Texto I – Excerto de notícia.....	39
Figura 3 – Texto II – Charge: “hipocrisia política” .....	40
Figura 4 – Texto III – Artigo de opinião .....	41
Figura 5 – Gráfico sobre a condição da Internet da escola .....	57
Figura 6 – Fluxo das ações do texto oral para o texto escrito .....	61



## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cemar	Companhia de Energia Elétrica do Maranhão
Covid-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
Fapema	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
GruPELD	Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso
LT	Linguística Textual
NBR	Norma Brasileira
PDF	<i>Portable Document Format</i>
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Sindeducação	Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>LINGUÍSTICA TEXTUAL</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções de texto</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>A perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Da noção de referência à noção de referenciação</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>A REFERENCIAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>A anáfora: um processo referencial</b> .....	<b>38</b>
<b>3.2</b>	<b>O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico</b> .....	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da UEB Professora Camélia Costa Viveiros</b> .....	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>O processo da pesquisa na UEB Professora Camélia Costa Viveiros</b> ....	<b>58</b>
<b>4.3</b>	<b>Caracterização da transcrição da entrevista</b> .....	<b>61</b>
<b>4.4</b>	<b>Análise dos dados coletados</b> .....	<b>63</b>
<b>4.5</b>	<b>Descrição do produto da pesquisa</b> .....	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>85</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos de leitura e referenciação, conforme a perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual (LT), são concebidos como atividades interativas e complexas de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2015). Dessa forma, acreditamos na necessidade de aliar as reflexões da LT ao ensino de leitura e compreensão textual, para compreendermos como os processos referenciais interferem na construção textual do sentido e, conseqüentemente, na compreensão textual.

Cabe destacar que o interesse pela LT como linha de pesquisa resultou do desenvolvimento de dois estudos realizados durante a minha graduação em Letras. O primeiro é intitulado *Histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e da Luluzinha: um estudo comparativo em Análise de Discurso* (2015)<sup>1</sup>, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema). Já o segundo tem como título: *As estratégias de referenciação em matérias sobre moda divulgadas no website da revista Vogue Brasil* (2017)<sup>2</sup>. Nessas pesquisas, trabalhamos, respectivamente, as estratégias textuais/discursivas (formulativas, metadiscursivas e metaformulativas) e as estratégias de referenciação.

Após o desenvolvimento dessas pesquisas, percebemos que seria proveitoso associar os conhecimentos sobre a LT, com enfoque nos processos referenciais, ao ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano do Ensino Fundamental. Além disso, entendemos que há uma carência de estudos que visem tornar esse assunto mais acessível para os professores e, por conseguinte, para os estudantes desse nível de ensino. Assim, surgiu o nosso interesse pela seguinte temática: a vinculação da referenciação ao ensino de leitura e compreensão textual.

Quanto ao nosso contexto, pontuamos a problemática ao redor dos processos de leitura e compreensão textual no Brasil. De acordo com o *Relatório de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019*<sup>3</sup>, houve um avanço tímido,

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido no período de um ano (2014-2015), durante a graduação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mayalu Moreira Felix, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

<sup>2</sup> Monografia apresentada ao Curso de Letras da UEMA, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Me. Venúzia Maria Gonçalves Belo.

<sup>3</sup> Cabe salientar, conforme indica o relatório *O que é urgente e crucial na reforma do SAEB?* publicado, em 2022, pela organização “Movimento pela Base”, que está em debate a inclusão do 7º ano no Saeb, por ser uma “[...] etapa em que ocorrem transições importantes na aprendizagem [...]” (TAVARES, 2022, p. 2). — o que justifica a menção a esses indicadores na presente dissertação.

porém constante, na competência de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Contudo, os estados que fazem parte das regiões Norte e Nordeste apresentaram, em Língua Portuguesa, médias abaixo da nacional, assim como indicadores de nível socioeconômico menores que a média nacional (BRASIL, 2021).

No que tange ao nosso contexto mais estrito, o Maranhão, segundo o Saeb 2019, foi o estado que apresentou “[...] a menor média em proficiência em Língua Portuguesa, com 22,1 pontos abaixo da média nacional.” (BRASIL, 2021, p. 145). O relatório do sistema de avaliação destaca ainda que, no Maranhão, “[...] a rede municipal apresentou proficiência média inferior a todas as outras redes, ou seja, as de administração estadual, federal e privada.” (BRASIL, 2021, p. 150).

Consideramos, também, os dados do “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (Pisa), direcionado a alunos entre 15 e 16 anos, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Segundo a avaliação mais recente, de 2018, metade dos estudantes brasileiros não apresentou o nível mínimo (nível 1) de proficiência em letramento em leitura. Vale frisar que, em uma escala de 1 a 6, 1 é o pior desempenho e 6 é o melhor. Conforme a avaliação, o aluno que não alcança o nível 2 apresenta dificuldade com materiais que não são familiares ou que tenham extensão e complexidade moderadas (BRASIL, 2020d).

Essa conjuntura dificulta que os jovens participem da sociedade como cidadãos plenos e tenham acesso ao mercado de trabalho. Além disso, o atual cenário pandêmico pode agravar esses problemas relacionados ao processo de leitura e compreensão textual, já que boa parte dos alunos está afastada do ambiente escolar. De acordo com a *Pesquisa Undime sobre volta às aulas*, divulgada em 2021, mais de 5,5 milhões de estudantes não tiveram acesso ou tiveram acesso limitado às atividades escolares no Brasil, no ano de 2020, principalmente os mais vulneráveis. Tal estudo destaca, ainda, que uma das causas desse número expressivo é a falta de acesso à *Internet*, o que contribui para a exclusão escolar (UNDIME, 2021).

Diante desse cenário e dos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e compreensão textual, a presente pesquisa tem como objeto a vinculação da anáfora — processo referencial — ao ensino de leitura e compreensão textual na Unidade de Educação Básica (UEB) Professora Camélia Costa Viveiros, localizada na Rua do Arroz, nº 110, quadra 40, bairro Coroado, São Luís/MA. Assim, ao realizarmos essa ligação, pretendemos identificar a relação da professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental da instituição com os estudos

linguísticos, particularmente os relacionados à referenciação. Para tanto, objetivamos utilizar os gêneros textuais diversificados como base para leituras e análises, bem como para a construção da sequência didática sobre a anáfora.

Dessa maneira, a escolha desse objeto de pesquisa resulta de diferentes fatores (contextuais, situacionais, profissionais, pessoais), bem como do nosso percurso acadêmico. Nós, professores, ao nos depararmos com a sala de aula, vivenciamos certas dificuldades, mas também aprendemos e buscamos aprender constantemente. Eu, como professora iniciante de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís – MA, já me deparei com as problemáticas relacionadas à leitura e à compreensão textual e entendi que o compartilhamento mútuo de conhecimentos e experiências e a produção de pesquisas envolvendo o professor e suas práticas são essenciais para o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes.

A delimitação do objeto de pesquisa provém também do meu percurso acadêmico: da minha graduação em Letras, da especialização em Gestão Educacional e Escolar e da minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Tal processo de aprendizado e de desenvolvimento profissional, aliado às vivências em sala de aula, culminou nesta pesquisa, que visa contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino que envolvem a leitura e a compreensão textual.

É importante frisar que optamos pela UEB Professora Camélia Costa Viveiros como campo de pesquisa devido à viabilidade de acesso proporcionada pela sua localização, aos indicadores do Saeb 2019 e da Prova Brasil/Saeb 2017 e à ação de incentivo à leitura e ao conhecimento promovida pela referida escola. Na metodologia, discorreremos acerca dessas motivações de maneira mais específica.

No tocante às motivações de ordem teórica, cabe ressaltar que a perspectiva sociocognitivo-interacionista da LT possibilita a realização de pesquisas que relacionam aspectos culturais, sociais e interacionais. Entre os temas incorporados a essa concepção está o processo de referenciação textual, objeto de pesquisa de autores como D. Apothéloz, M. Charolles, C. Chanêt, L. Mondada e D. Dubois, que se interessam por questões concernentes à construção dos objetos de discurso. Sob esse ponto de vista, o pressuposto fundamental é o da “[...] referenciação como atividade discursiva”, defendido por linguistas como Marcuschi (2008); Mondada e

Dubois (KOCH, 2015); Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Dessa forma, percebemos o interesse dos teóricos por essa área de estudo.

Quanto às motivações de ordem prática, no que tange à relação entre tema e contexto, Koch e Elias (2015, p. 8) salientam que existe uma “[...] lacuna do mercado editorial, no qual têm predominado as obras teóricas sobre a questão, ou então, os livros didáticos.”. Assim, as autoras abordam a necessidade da ampliação de estudos que envolvam a leitura<sup>4</sup> e a compreensão textual, que estejam preocupados em estabelecer uma ponte entre as teorias do texto e da leitura e as práticas de ensino.

No que diz respeito à caracterização da temática abordada, a referenciação consiste na construção e reconstrução de referentes textuais. Os processos referenciais atendem a diversas funções que contribuem para a construção da coerência/coesão textual e discursiva (KOCH; ELIAS, 2015). Esses processos apresentam três categorias maiores: introdução referencial, anáfora e dêixis. Aqui, tratamos da anáfora, processo caracterizado pela continuação de uma referência de forma direta ou indireta, ou seja, são expressões que retomam objetos de discurso já introduzidos no texto/discurso (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Vale ressaltar, conforme Koch e Elias (2015, p. 11), que consideramos a leitura como “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]”, já que, além de ser realizada com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual, depende ainda da mobilização de conhecimentos durante o evento comunicativo. Por conseguinte, na produção de sentidos que ocorre durante a leitura, devemos levar em consideração o contexto, os sujeitos ativos e a construção e reconstrução de referentes textuais.

Desse modo, temos como tema a vinculação entre o processo referencial anafórico e o ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano do Ensino Fundamental. No tocante à área de estudo explorada, utilizamos a perspectiva sociocognitivo-interacionista da LT (KOCH, 2011, 2015; MARCUSCHI, 2008). Sob tal prisma, tomamos a língua como “[...] uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). É essa concepção de língua que embasa todas as noções presentes nesta pesquisa.

---

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que o interesse por estudos que envolvem a prática da leitura resulta também da produção e do desenvolvimento do seguinte artigo: *Intervenções da gestão educacional no planejamento das aulas de leitura e escrita*, apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Educacional e Escolar da UEMA, como requisito para a obtenção do grau de Especialista, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Esp. Idyanne de Sousa Araújo.

Conforme a justificativa apresentada, observamos que há a necessidade de estudos que inter-relacionem as teorias do texto e da leitura e as práticas de ensino. Conseqüentemente, há uma carência quando se trata de estudos que ligam os processos referenciais e o ensino de leitura e compreensão textual voltados para a prática, com vistas a facilitar o trabalho do professor, tornando as teorias concernentes à referenciação mais acessíveis e compreensíveis ao docente e ao discente.

Além disso, para tratarmos desse tema de maneira efetiva, é importante considerarmos o contexto, os sujeitos ativos, a interação e outros aspectos que fazem parte da estrutura social. Acreditamos que é oportuno direcionar esse conteúdo para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a utilização e a percepção de mecanismos de progressão temática, tais como as retomadas anafóricas, o uso de organizadores textuais e coesivos, bem como a análise de mecanismos de reformulação e paráfrase, são habilidades relevantes para essa etapa de ensino (BRASIL, 2018).

Com base nesses pressupostos, surgiu o seguinte problema desta pesquisa: *até que ponto os conhecimentos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa no processo de ensino de leitura e compreensão textual?* Com base nesse problema de maior amplitude, surgiram as seguintes questões norteadoras:

- *Quais conhecimentos linguísticos acerca das concepções de texto, língua e linguagem embasam a prática de ensino de um professor de Língua Portuguesa do 7º ano, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros?*
- *De que forma o professor trabalha o ensino de leitura e compreensão textual e quais aspectos acerca da referenciação, com ênfase na anáfora, fazem parte do seu conhecimento e são abordados no 7º ano do Ensino Fundamental?*
- *De que modo podemos contribuir para a integração entre os estudos teóricos sobre a anáfora e o ensino de leitura e compreensão textual em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental?*

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar em que medida os estudos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual, com vistas a elaborar material

didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem. Para tanto, temos como objetivos específicos:

- identificar que concepções de texto, língua e linguagem embasam a prática de ensino de um professor de Língua Portuguesa do 7º ano, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros;
- verificar como um professor de Língua Portuguesa dessa instituição trabalha o ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano, bem como os aspectos da referenciação, com ênfase na anáfora, que fazem parte do seu conhecimento e são abordados em sala de aula;
- elaborar um caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, sobre o estudo da anáfora em textos, para orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental.

No tocante à abordagem metodológica, a presente pesquisa é qualitativa, uma vez que, no processo de análise, objetivamos interpretar os dados à luz de conceitos relacionados ao tema. Quanto aos objetivos, é exploratória, pois propicia “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2002, p. 41). No que tange aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica e estudo de caso. Consideramos o estudo de caso visto que esse tipo de investigação permite “[...] coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Conforme o nosso planejamento, estruturamos a dissertação em cinco seções primárias:

- **Introdução:** apresentamos a delimitação do tema tratado, o objeto da pesquisa, sua caracterização, as justificativas acadêmica, pessoal, científica e social quanto à vinculação do processo referencial anafórico ao ensino de leitura e compreensão textual, as problematizações, os objetivos do estudo, um resumo da metodologia adotada, a estrutura da dissertação, as possíveis contribuições e a relevância da pesquisa;



- **Linguística Textual:** delineamos um breve percurso histórico da LT e apresentamos as seguintes seções secundárias: **Concepções de texto**, na qual apresentamos um breve histórico acerca das concepções de texto que compõem o campo da LT; **A perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua**, em que abordamos as principais concepções que fazem parte dessa perspectiva (língua, linguagem, texto, leitura etc.); **Da noção de referência à noção de referenciação**, em que apresentamos a transição da noção de referência para a de referenciação;
- **A referenciação como processo de construção de sentidos:** abordamos como os processos referenciais auxiliam na construção do sentido textual e apresentamos as seguintes seções secundárias: **A anáfora: um processo referencial**, em que demonstramos como tal processo referencial contribui para a construção de sentidos; **O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico**, no qual destacamos as contribuições do processo referencial anafórico para o ensino de leitura e compreensão textual;
- **Metodologia da pesquisa:** apresentamos as etapas, o tipo (quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos técnicos), os sujeitos e o local da pesquisa; descrevemos os instrumentos de coleta de dados e a justificativa para a escolha de tais instrumentos; explanamos a forma de análise dos dados e abordamos as seguintes seções secundárias: **Caracterização da UEB Professora Camélia Costa Viveiros**, em que apresentamos informações sobre a escola, seu aspecto físico-administrativo (condições estruturais, materiais e funcionários), seu planejamento e seu funcionamento durante a pandemia da Covid-19; **O processo da pesquisa na UEB Professora Camélia Costa Viveiros**, na qual tratamos do processo de pesquisa na escola; **Caracterização da transcrição da entrevista**, na qual caracterizamos o processo de transcrição da entrevista e a disposição gráfica que adotamos para citar, durante a análise, trechos da entrevista; **Análise dos dados**, em que analisamos os dados coletados, tendo como base os objetivos do estudo; **Descrição do produto da pesquisa**, em que descrevemos o caderno de orientações didático-pedagógicas, elaborado no formato de sequência didática;

- **Considerações finais:** destacamos os pontos mais relevantes do estudo, as considerações sobre cada um dos objetivos, a recapitulação concisa da pesquisa e das dificuldades enfrentadas, sua contribuição para o meio acadêmico e a sociedade, além dos resultados de forma geral.

Após a apresentação da estruturação da dissertação, pontuamos a relevância da temática abordada por possibilitar reflexões acerca de um assunto que, apesar de bastante explorado, origina inúmeras indagações sobre a construção referencial nos mais diversos gêneros textuais. Ao considerarmos que o texto é constituído por estratégias de referenciação responsáveis pela construção e reconstrução dos objetos de discurso e que as escolhas lexicais são realizadas por sujeitos ativos, entendemos que o enunciador textual atribui certa intenção ao que escreve, como assinalam Beaugrande e Dressler (apud KOCH; TRAVAGLIA, 2015).

Conseqüentemente, compreendemos que os textos também são marcados por essas características. À vista disso, consideramos oportuno tentar compreender de que forma tais estratégias podem contribuir para o ensino de leitura e compreensão textual. Nesse sentido, Ferreira (2019, p. 244) destaca que a referenciação merece maior ênfase nas atividades escolares, por ser “[...] responsável pelo encadeamento das ideias, pela coerência, pela coesão, assim como pelo dinamismo de interpretação [...]”.

De acordo com Ferreira (2019), o produtor do texto não escolhe os referentes aleatoriamente. Em razão disso, para que a seleção dos referentes ocorra de forma adequada, é necessário conhecimento, ressaltando-se a relevância da referenciação para a construção textual do sentido e, por conseguinte, para o ensino de leitura e compreensão textual. Além disso, a autora salienta a importância da capacitação e especialização constante do professor para que possa conhecer e desenvolver as práticas de leitura e escrita.

Portanto, a presente pesquisa visa beneficiar professores, alunos do Ensino Fundamental e, até mesmo, estudantes do Curso de Letras por meio da compilação de conhecimentos sobre referenciação e leitura; do entendimento de como essas teorias podem ser aplicadas no 7º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de um caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, acerca do assunto.

## 2 LINGUÍSTICA TEXTUAL

Nesta seção, apresentamos um breve percurso histórico da LT, por meio da exposição das etapas que constituem a evolução desse campo de estudo. Ademais, pontuamos nas seções secundárias: as concepções de texto que fazem parte da trajetória da LT; as principais concepções (de língua, linguagem, texto, leitura etc.) que constituem a perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua; a transição da noção de referência para a de referenciação, com enfoque na noção de referenciação como atividade sociocognitivo-discursiva.

A LT é o ramo da Linguística que tem como objeto de estudo o texto e que se desenvolveu a partir da década de 1960, na Europa, notadamente na Alemanha (FÁVERO; KOCH, 2002; KOCH, 2015; MARCUSCHI, 2012). Cabe ressaltar que a origem desse termo pode ser identificada em Eugenio Coseriu, no ano de 1955 (ADAM, 2011; FÁVERO; KOCH, 2002), quando o linguista sugeriu a diferenciação entre a “gramática transfrasal”, tida como uma extensão da linguística clássica, e a “linguística textual”, considerada uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que tem como base a análise de textos concretos (ADAM, 2011). No entanto, o sentido atribuído atualmente ao termo “linguística textual” foi empregado pela primeira vez por Weinrich, entre 1966 e 1967 (BENTES, 2007; FÁVERO; KOCH, 2002).

De acordo com Adam (2011), a Linguística, inicialmente restrita aos limites da frase, foi criticada por vários linguistas, dentre os quais está Jakobson, que questionou o domínio abusivamente limitado dessa área, devido ao pensamento de estudiosos que viam a frase como a construção analisável de mais alto nível e, ainda, pelo fato de esse campo estar restrito à gramática ou somente às questões não semânticas de forma externa.

Como contestação a essa visão limitada, a LT desenvolveu-se. Conforme Bentes (2007, p. 246), “Na história da constituição do campo da Linguística [sic] de Texto, podemos afirmar que não houve um desenvolvimento homogêneo.”. Dessa forma, surgiram propostas teóricas distintas, simultaneamente em diferentes países. Vale ressaltar que o longo percurso da LT se constituiu de etapas, que marcaram e marcam a sua evolução, e do desenvolvimento de distintas concepções de texto (KOCH, 2015).

Na primeira fase da LT — datada aproximadamente da segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970<sup>5</sup> —, a pesquisa tinha como objeto os enunciados e as sequências de enunciados, partindo-se destes em direção ao texto. Nesse sentido, os estudiosos dedicavam-se basicamente aos mecanismos interfrásticos, ou seja, das relações estabelecidas entre as frases, entendidas como parte do sistema gramatical da língua. Nessa perspectiva, duas ou mais sequências são consideradas texto. Apesar da superação dos limites da frase, nesse momento não houve um tratamento autônomo do texto (FÁVERO; KOCH, 2002; KOCH, 2015).

Em um segundo momento, dentro dessa primeira fase, surge a preocupação de construir gramáticas textuais com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos que estão para além dos explicáveis pela gramática do enunciado, uma vez que o texto passa a ser considerado uma unidade linguística superior. Com a compreensão de que o texto é mais que uma simples sequência de enunciados, postula-se a existência de uma competência textual que permite ao falante compreender e produzir textos (FÁVERO; KOCH, 2002; KOCH, 2015).

Diversos teóricos que se dedicaram à construção de gramáticas textuais — van Dijk, Petöfi, Dressler, Brinker, Rieser, Viehweger etc. — abordaram a perspectiva semântica, pois compreendiam que tais gramáticas necessitavam de um componente semântico, geralmente representado por macroestruturas profundas. Para van Dijk (1992, p. 55, tradução nossa), a macroestrutura profunda diz respeito à “[...] representação abstrata da estrutura global de significação de um texto.”<sup>6</sup> Dessa forma, o texto deve atender também às condições de coerência global, e não apenas às condições de coerência linear (VAN DIJK, 1992).

Em uma terceira conjuntura, os linguistas deslocam as suas análises para além da abordagem sintático-semântica e passam a aderir à perspectiva pragmática. Nesse momento, a análise estende-se do texto para o contexto, este considerado o conjunto de condições — de produção, recepção e interpretação — externas ao texto. Os estudiosos iniciam a elaboração de teorias do texto que visam investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. Para o surgimento de tais teorias, contribuíram a teoria dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos. Atualmente, devido à amplitude e fluidez

---

<sup>5</sup> Destacamos que não existe um consenso de que há uma cronologia na passagem de uma fase para a outra (BENTES, 2007; FÁVERO; KOCH, 2002).

<sup>6</sup> “[...] *representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.*”.

de limites entre várias tendências, a LT apresenta diversas perspectivas (BENTES, 2007; FÁVERO; KOCH, 2002; KOCH, 2014, 2015).

Na década de 1980, surge a perspectiva cognitivista, na qual o texto é considerado o resultado de processos mentais, pois compreende-se que todo fazer (ação) é acompanhado de processos cognitivos e “[...] quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operação.” (KOCH, 2015, p. 34). Sob esse prisma, os indivíduos ativam, no processo de comunicação, conhecimentos representados na memória, uma vez que possuem saberes acumulados no tocante aos diversos tipos de atividade da vida social (KOCH, 2015).

De acordo com Koch (2015), para o cognitivismo, os processos cognitivos que acontecem dentro da mente e os estímulos a esses processos que acontecem fora dela são trabalhados com nítida diferença, pois essa perspectiva visa explicar como os conhecimentos estão organizados na mente do indivíduo e como são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. Contudo, esse aspecto passou a ser questionado quando vários ramos da ciência, inclusive a Linguística, iniciaram uma investigação mais vigorosa e constataram que muitos dos processos cognitivos têm como mesma base a percepção e a capacidade de atuação física no mundo (KOCH, 2015).

Em vista disso, a perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua, que adotamos na pesquisa, se estabeleceu. Atualmente, segundo Marcuschi (2012, p. 33), provisoriamente e genericamente, compreendemos a LT como:

[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções.

Assim, percebemos que esse conceito liga distintos aspectos textuais que envolvem a complexidade humana e que essa área compreende tanto a produção como a compreensão de textos orais e escritos. Para Koch (2015), após adotar uma concepção de texto interativa, a LT de base sociocognitiva está se tornando, cada vez mais, multidisciplinar e transdisciplinar. Nesse sentido, o texto é compreendido como resultante de um processo complexo de interação social, bem como de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem.

Aqui, compreendemos a importância da LT para o ensino, tendo em vista que, conforme Marcuschi (2012, p. 33):

Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos.

Portanto, pontuamos a pertinência da LT no ensino de língua, com enfoque na capacitação para a compreensão textual. De acordo com Travaglia (2017), é possível trabalhar as teorias da LT em atividades de sala de aula, ainda que sejam teorias sofisticadas, pois não precisam ser transmitidas aos alunos como teorias.

Ressaltamos que a LT tem trabalhado aspectos ligados à argumentação, incluindo-a “[...] como um pressuposto inegável e como uma motivação para a análise de diversas estratégias de organização textual.” (CAVALCANTE, 2016, p. 107). Ainda conforme Cavalcante (2016, p. 122), a argumentação se expressa no texto, e os expedientes argumentativos são “[...] construções e reconstruções permanentemente negociadas pelos interlocutores em situações enunciativas particulares.”.

Com base nesse entendimento, defendemos a LT como uma área que “[...] concebe as relações dialógicas e as motivações argumentativas como constitutivas de todo fazer textual de toda construção da *textualidade*.” (CAVALCANTE, 2016, p. 121, grifo da autora). Assim, abrangem-se os estudos que analisam a argumentação evidenciada por processos referenciais (CAVALCANTE, 2016).

Desse modo, ao visualizarmos a evolução da LT, destacamos a sua interdisciplinaridade, as mudanças ocorridas no decorrer do tempo, a amplitude e o dinamismo proporcionados pela perspectiva sociocognitivo-interacionista. Quanto às mudanças ocorridas na trajetória desse campo de estudo, vale ressaltar o surgimento das distintas concepções de texto, língua e linguagem e a mudança referente aos objetivos a serem alcançados pela área (BENTES, 2007). A seguir, abordamos as diferentes concepções de texto que constituem o campo da LT.

## 2.1 Concepções de texto

A trajetória da LT é constituída pelo desenvolvimento de distintas concepções de texto que foram predominantes em diferentes períodos. No entanto, cabe ressaltar que, em alguns momentos, tais noções se interligam. Entre as várias concepções que embasaram os estudos da LT, Koch (2015, p. 12, grifo da autora) destaca as seguintes:

1) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica); 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica); 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); 5) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); 7) texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); 8) texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Na primeira fase da LT, que abrange o período da análise transfrástica e da elaboração de gramáticas textuais, o texto é concebido como frase complexa ou signo linguístico superior (BENTES, 2007; KOCH, 2015). Essas definições têm como suporte a ideia de texto como um produto, uma estrutura pronta e acabada, uma vez que dá enfoque ao aspecto formal e/ou material do texto, sua extensão e constituintes (BENTES, 2007). Inicialmente, a LT dedicou-se ao estudo das relações referenciais, principalmente da correferência, entendida com um dos principais fatores de coesão textual. Desse modo, dava-se ênfase aos fenômenos sintático-semânticos que ocorrem entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns similares aos trabalhos no nível da frase (KOCH, 2014, 2015).

Com o desenvolvimento das gramáticas textuais, o método de estudo ascendente — da frase para o texto — é sucedido pela compreensão do texto como a unidade hierárquica mais elevada, por meio da qual se pretende realizar a segmentação e chegar às unidades menores para classificá-las (KOCH, 2015). Cabe destacar que, nessa fase, o texto é visto como uma unidade teórica formalmente construída, contrariamente ao discurso, uma unidade funcional comunicativa e intersubjetivamente construída (BENTES, 2007).

Para Marcuschi (2008, p. 73, grifo do autor):

Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “*boa formação textual*”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados.

Além dessas concepções, ainda nesse estágio, o texto é concebido como: uma expansão tematicamente centrada de macroestruturas; um complexo de pressuposições semânticas; uma sequência coerente de enunciados (KOCH, 2015, 2020). Sob essa perspectiva semântica, estudam-se os fenômenos semânticos, como as cadeias isotópicas, e as relações semânticas entre enunciados do texto (KOCH, 2015). Após esse primeiro momento, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e passa a ser abordado levando-se em consideração os contextos de produção e recepção (BENTES, 2007; KOCH, 2020).

Dessa forma, nas orientações de natureza pragmática, passa-se a considerar, no estudo do texto, o seu processo de planejamento, verbalização e construção (KOCH, 2020). Nesse sentido, o texto é concebido como: ato de fala complexo; instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante; produto de ações verbais ligadas à estrutura proposicional dos enunciados (FÁVERO; KOCH, 2002; KOCH, 2015).

O estudo do texto adquire, então, uma nova dimensão, pois compreende-se que “[...] a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades [...]” (KOCH, 2020, p. 26). Desse modo, entende-se que a interação por meio da língua produz enunciados dotados de certa força, que geram determinados efeitos nos interlocutores, até mesmo efeitos não intencionados pelo locutor (BENTES, 2007).

Sob essa ótica, van Dijk (1992) pressupõe a noção de macroato de fala, responsável pela coerência pragmática. Para o autor, a coerência textual só é possível ao levar-se em conta a interação em dados contextos, bem como as intenções e crenças dos interlocutores. Assim, van Dijk torna-se um dos primeiros a tratar dos aspectos cognitivos na produção, compreensão e funcionamento dos textos (KOCH, 2015).

Com a virada cognitivista, o texto passa a ser considerado o resultado de processos mentais, pois compreende-se que todo fazer (ação) é acompanhado de processos cognitivos. Postula-se que “[...] quem age precisa dispor de modelos



mentais de operações e tipos de operação [...]” (KOCH, 2015, p. 34), já que a produção textual é considerada uma atividade consciente, criativa e intencional (BENTES, 2007; KOCH, 2020). Por conseguinte, os interlocutores trazem para a situação comunicativa conhecimentos representados na memória, experiências e expectativas que são ativadas nos processos de construção e compreensão textual (KOCH, 2015).

Em contrapartida, com o surgimento da perspectiva sociocognitivo-interacionista, inicia-se a discussão de que boa parte do processamento cognitivo acontece na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos. Sob esse ponto vista, o texto é concebido como um espaço de interação em que enunciadores e enunciatários se constroem e são construídos (KOCH, 2015). Dessa forma, a produção textual é considerada uma atividade interacional, já que os interlocutores estão envolvidos de diferentes modos nos processos de produção e compreensão textual (BENTES, 2007; KOCH, 2020).

Nesta pesquisa, embasamo-nos nessa concepção de texto, pois o compreendemos como “[...] um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos [...]” (CAVALCANTE, 2021, p. 19). Ademais, segundo Koch e Elias (2015), fundamentadas na perspectiva sociocognitivo-interacionista, pontuamos que o sentido do texto não está apenas no texto:

[...] mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. [...]. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 12, grifo das autoras).

Assim, ao compreendermos o texto como um lugar de interação entre sujeitos ativos socialmente, o consideramos também como um espaço que expressa a argumentação. Conforme Cavalcante (2016), a argumentação se inscreve na dimensão das estratégias de textualização e é totalmente dependente das relações de coerência textual. Cabe ressaltar que as estratégias de textualização — objeto de estudo da LT — abrangem a negociação dos processos referenciais, a noção de coerência discursivamente contextualizada e outros processos (CAVALCANTE, 2016).

Essa concepção mais abrangente de texto, oriunda da perspectiva sociocognitivo-interacionista, nos permite compreender a importância comunicativa de outras configurações além do texto verbal (oral e escrito), ou seja, a pertinência comunicativa dos textos multimodais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Dessa forma, tratamos das concepções de texto dando destaque à noção pertencente à perspectiva sociocognitivo-interacionista. No próximo tópico, destacaremos outros aspectos e noções que fazem parte desse prisma teórico.

## **2.2 A perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua**

A perspectiva sociocognitivo-interacionista engloba aspectos sociais, culturais e interacionais. Desse modo, entendemos que a compreensão do processamento cognitivo é baseada no fato de que boa parte desses processos acontece na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos. Diante disso, tal orientação e as noções que a constituem são utilizadas para explicar fenômenos cognitivos e culturais (KOCH, 2015).

Conforme Cavalcante (2021), nessa perspectiva, o entendimento sobre o texto é marcado pela noção de interação. Nesse sentido, a mente e o corpo não são considerados entidades estanques. Logo, voltar-se unicamente para a mente com o propósito de explicar comportamentos inteligentes e estratégias de construção do conhecimento pode levar a equívocos, já que boa parte da cognição ocorre extramente, ou seja, resulta de ações conjuntas e das capacidades sensório-motoras dos sujeitos (KOCH, 2015).

Assim, no processo de interação textual, considera-se não somente os elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também a história, a cultura, o conhecimentos de mundo e as práticas comunicativas do sujeito na construção de sentidos que ocorre durante a comunicação (KOCH, 2011).

Por esse motivo, como elucida Koch (2015, p. 42, grifo da autora), estudiosos passam a defender “[...] que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado (*embodied*), que os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados.”. Dessa maneira, durante a interação, é possível não apenas o entendimento de conteúdos semânticos, resultantes de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a compreensão consoante às práticas socioculturais (KOCH, 2020).

O entendimento de uma atividade linguística fundamentada na interação e no compartilhamento de conhecimentos e de atenção torna inteligível que os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, mas sim atividades realizadas conjuntamente (KOCH, 2015). Por conseguinte, destacamos que, nessa visão sociointerativa, “[...] um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva.” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Sob esse prisma, o texto é concebido “[...] como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal [...]” (KOCH, 2020, p. 27). Desse modo, compreendemos que a produção textual é uma atividade interacional na qual os sujeitos estão envolvidos de diferentes formas (KOCH, 2020).

No tocante à concepção de língua, esta é tomada como “[...] uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica [...]” e, ainda, “[...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Resumidamente, nessa ótica, a língua é considerada um “[...] lugar de interação [...]” (KOCH, 2011, p. 15), sem, contudo, ignorar o seu aspecto sistemático nem deixar de observar a sua regularidade sistemática. Postula-se que a sua função mais importante é a introdução dos sujeitos em contextos sócio-históricos e a promoção de entendimento entre eles (KOCH, 2011).

Essa concepção implica a noção de linguagem como “[...] atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial.” (MARCUSCHI, 2008, p. 139). Conseqüentemente, a linguagem é abordada como uma ação compartilhada que envolve o sujeito em sua realidade (KOCH, 2015). É perceptível que o sujeito participa ativamente da construção da coerência, pois consiste em uma entidade psicossocial mobilizada na produção do social e da interação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; KOCH, 2011).

Logo, os sujeitos são considerados “[...] atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.” (KOCH, 2015, p. 15). Nessa acepção, Marcuschi (2008, p. 70) afirma que o sujeito “[...] ocupa um lugar no discurso e [...] se determina na relação com o outro.”. Compreendemos, então, que o sujeito tem um papel essencial no processo interativo, pois, para além

da sua capacidade cognitiva, trata-se de um representante do contexto em que se insere.

Diante disso, a noção de contexto é imprescindível para o reconhecimento do estatuto do texto e de sua coerência, na medida em que os textos só adquirem uma unidade de sentido e de comunicação imersos em contextos situacionais, em determinados cenários sociais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). O contexto, para Koch (2015, p. 43-44), diz respeito ao “[...] entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos [...]”. Assim, enfatizamos que o contexto se constrói principalmente no processo de interação.

No que tange à relação entre contexto e discurso, van Dijk (2012) assevera que os contextos são representações ou construções que os sujeitos de dada sociedade fazem dessa estrutura social e das situações sociais que podem afetar e influenciar o discurso. À vista disso, na abordagem sociocognitiva, van Dijk (2012) concebe as relações entre situação e discurso não de modo determinista, mas de forma (inter)subjetiva e interpretativa. Isso posto, consideramos que ações verbais acontecem em contextos sociais, apresentando finalidades e papéis sociais. Logo, tais ações verbais (rituais, gêneros e formas) não são neutras quanto ao contexto social e histórico em que estão inseridas (KOCH, 2015).

Ademais, com base em Marcuschi (2008), destacamos a relação entre texto, gênero e discurso. Enquanto o texto é considerado um fenômeno linguístico empírico, observável, que apresenta elementos configuracionais que possibilitam o acesso aos demais aspectos analisáveis, o discurso é concebido como a prática linguística codificada que acontece no plano da enunciação e está ligada à prática sociointeracional de sujeitos historicamente situados. Tais objetos são complementares e não devem ser diferenciados rigidamente. Já o gênero, localizado em meio a essas categorias, é tomado como uma prática social e textual-discursiva que propicia a atividade enunciativa.

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 21), ressaltamos que:

A existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados.

Ao considerarmos a intenção argumentativa dos interlocutores, entendemos que são sujeitos estrategistas, já que, ao praticarem o “jogo da linguagem”, mobilizam estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, objetivando a produção de sentido (KOCH, 2011). Dessa maneira, diferentes tipos de conhecimento são acessados no processo de interpretação textual, como: o linguístico, o de mundo e o interacional (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento do vocabulário, da organização, dos aspectos formais e funcionais da língua. Já o conhecimento de mundo faz referência à bagagem informacional acerca do mundo, das vivências pessoais e dos eventos situados no tempo e no espaço. Por sua vez, o conhecimento interacional é concernente às expectativas do sujeito durante a interação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Nesse sentido, entendemos que o texto é composto por implícitos detectáveis apenas quando se considera o contexto sociocognitivo dos sujeitos (KOCH, 2011, 2015). Além disso, a produção da linguagem (a compreensão) trata-se de uma:

[...] *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução — e a dos próprios sujeitos — no momento da interação verbal (KOCH, 2015, p. 44, grifo da autora).

Desse modo, a linguagem é produzida por meio da mobilização de saberes e da sua reconstrução no processo de interação. À vista disso, a constante (re)ativação de conhecimentos durante o processo de interação dos coenunciadores é essencial para o processo de construção de sentidos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Com base nessa perspectiva sociocognitivo-interacionista, surgiram questionamentos relacionados a uma série de estudos da linguagem, em meio aos quais são destacadas formas distintas de progressão textual — entre elas, a referenciação (KOCH, 2015). Atualmente, uma das principais reflexões da LT é a atividade sociocognitivo-discursiva de referenciação.

Portanto, neste tópico, tratamos da perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua, com enfoque nas noções de texto, língua, linguagem, discurso, gênero, contexto e sujeito que a constituem. Na próxima seção, pontuaremos a transição da

noção de referência para a noção de referenciação como atividade sociocognitivo-discursiva.

### 2.3 Da noção de referência à noção de referenciação

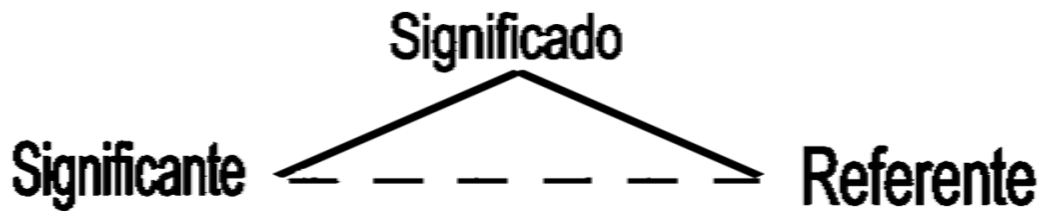
A questão da referência — um dos temas mais instigantes e recorrentes dos estudos da linguagem — é vista, sob a ótica tradicional, como um problema de representação do mundo. Nesse sentido, é avaliada a correspondência, ou não, entre as formas linguísticas selecionadas e os objetos do “mundo real” que elas espelham. No entanto, essa noção tem sido questionada pelos estudiosos que defendem a perspectiva sociocognitivo-interacionista no entendimento da relação entre a linguagem e o mundo (KOCH; MORATO; BENTES, 2021).

No *Dicionário de Lingüística*, a função referencial é concebida como essencial à linguagem, e a acepção inicial da palavra “referência” é a seguinte: “[...] função pela qual um signo linguístico se refere a um objeto do mundo extralingüístico [*sic*], real ou imaginário.” (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 511). Logo, observamos que essa concepção está atrelada à perspectiva tradicional de referência. Todavia, o verbete não se limita a esse prisma e expõe uma percepção mais ampla:

De um modo geral, todo signo lingüístico [*sic*], ao mesmo tempo em que assegura a ligação entre um conceito e uma imagem acústica (definição saussuriana do signo), se refere à realidade extralingüística [*sic*]. Esta função referencial coloca o signo em relação, não diretamente com o mundo dos objetos reais, mas com o mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma dada cultura. A referência não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento [...]. (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 511, grifo dos autores).

Dessa forma, no decorrer do verbete, a função referencial passa a ser associada aos aspectos social e cognitivo. Além disso, conforme ilustra a Figura 1, o dicionário apresenta a diferença entre sentido e referência, com base no triângulo semiótico imaginado por Ogden e Richards:

Figura 1 – Triângulo semiótico de Ogden e Richards



Fonte: Dubois *et al.* (2006, p. 511).

No triângulo, as ligações entre o significado (conceito) e o significante (imagem acústica), bem como entre o significado e o referente (objeto do mundo), são diretas, já que são assinaladas por um traço contínuo. Já a ligação entre o significante e o referente é assinalada por um traço pontilhado, que representa o caráter indireto dessa ligação (DUBOIS *et al.*, 2006).

Ao tratar dessa transição da noção de referência para a noção de referenciação, Mondada e Dubois (2003, p. 17) afirmam que a ideia de que a língua “[...] é um sistema de etiquetas que se ajusta mais ou menos bem às coisas [...]” faz parte da história do pensamento ocidental. Desse modo, a questão que aborda como a língua refere o mundo origina diferentes respostas, em meio às quais prevalece a pressuposição ou proposição de uma relação dada, preexistente e perdida entre as palavras e as coisas.

Entretanto, Mondada e Dubois (2003) defendem outro posicionamento diante dessa questão. Para as estudiosas (2003, p. 17), “[...] os sujeitos constroem, mediante práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo.”. O fundamento dessa abordagem é a relevância das dimensões intersubjetivas e cognitivas das atividades linguísticas.

Apesar da ilusão da existência de um mundo objetivo, “pronto” para ser percebido cognitivamente pelos indivíduos, as práticas linguísticas são consideradas como resultantes da “[...] construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

A mudança de posicionamento diante da questão de como a língua refere o mundo ocasionou a substituição do termo “referência” pelo termo “referenciação”, posto que:

[...] passam a ser objeto de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem *mundos*

*textuais* cujos objetos não espelham fielmente o ‘mundo real’, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são *objetos-de-discurso* [sic]. (KOCH; MORATO; BENTES, 2021, p. 8, grifo das autoras).

Com isso, substituiu-se a noção de referente pela noção de “objeto de discurso”. Segundo Mondada e Dubois (2003, p. 35), a referenciação é uma construção colaborativa de objetos de discurso, ou seja, “[...] objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas.”.

Sob esse prisma, a pressuposição de uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua tem sido repensada. Hoje, é possível reconsiderar a questão da referência partindo da instabilidade constitutiva da palavra ou da categoria, as quais, por sua vez, não são decididas antes do processo de enunciação, pois são objetos que emergem durante o processo de enunciação em que ocorre a referência (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Por conseguinte, não consideramos como problemática a forma como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados adequadamente, mas sim como as atividades humanas (cognitivas e linguísticas) estruturam e dão sentido ao mundo. Isso posto, tratamos a referenciação, da mesma forma que a categorização, como resultado mais de práticas simbólicas do que de uma ontologia dada (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Neste tópico, abordamos, então, a transição da noção de referência para a de referenciação, destacando os significados dos termos e como eles estão relacionados à questão de como a língua refere o mundo; a mudança de perspectiva; e como a substituição da noção “referente” pela noção de “objeto de discurso” é marcada pelo entendimento de que esse objeto é discursivo e interativamente construído.



### 3 A REFERENCIAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Koch (2015), ao abordar questões de significação e de linguagem, objetos de estudo da LT, pontua as teses de estudiosos como Blikstein, Greimas e Coseriu. Tais autores defendem que o referente é fabricado no âmbito da percepção/cognição, ou seja, é nessa dimensão que a realidade é transformada em referente por meio da interpretação humana. Dessa forma, considera-se que a realidade se trata de um produto de nossa percepção cultural (KOCH, 2011, 2015).

Sob esse prisma, com o entendimento de que o referente é constituído pela prática social, Koch (2011, 2015) pressupõe a referenciação como uma atividade sociocognitivo-discursiva, considerando-a como uma das principais reflexões da LT. Nesse sentido, postula-se que a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso, uma vez que esses objetos não preexistem às atividades cognitivas e interativas, mas sim são produtos desses processos (KOCH, 2015; KOCH; ELIAS, 2015).

Segundo Koch e Elias (2015), a referenciação constitui uma atividade discursiva que corresponde às diversas formas de introdução de novos objetos de discurso, os quais são retomados ou servem para a introdução de outros referentes no texto. Isso posto, as autoras asseveram que as formas de referenciação resultam das escolhas dos sujeitos durante o processo de interação. Tais escolhas são condizentes à proposta de sentido desses interlocutores, ou seja, ocorrem em função de um querer-dizer.

Em consonância com a concepção anterior, Marcuschi (2008) destaca que a questão referencial é central tanto na produção como na compreensão textual. Para ele, existem duas tendências básicas no tratamento da referência. Aqui, damos ênfase à orientação que “[...] postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial.” (MARCUSCHI, 2008, p. 139). De acordo com o autor, é nessa perspectiva que se situa a relação entre referenciação e coerência na atividade discursiva, isto é, considera-se que os sentidos são construídos no processo de interação e coprodução, no qual os conhecimentos partilhados são fundamentais.

Ainda sob essa orientação, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 41-42) abordam a referenciação como uma “[...] construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante

processos de negociação”. Nesse sentido, a referenciação consiste em uma proposta teórica de caráter altamente dinâmico no processo de construção dos referentes em um texto. Esse dinamismo é atribuído a três princípios fundamentais: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Quanto à instabilidade do real, ou seja, ao princípio da referenciação como (re)elaboração da realidade, compreende-se que os objetos do mundo não são expressos de modo objetivo e imutável nos textos, já que são construídos conforme as especificidades de cada situação de interação. Desse modo, a construção referencial é marcada pelas características e intenções dos interlocutores; portanto, trata-se de um trabalho em evolução e transformação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

No que se refere ao princípio da referenciação como resultante de uma negociação, postula-se que, durante os processos de produção e compreensão textual, os sujeitos participam ativamente da interação, de tal modo que estão sempre negociando os sentidos construídos. Por isso, o processo de referenciação é considerado dinâmico, pois permite modificações no seu decorrer, já que resulta de uma negociação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Já o princípio da referenciação como um processo de natureza sociocognitiva estabelece “[...] uma relação essencial entre o processo de conhecer (da alçada da cognição) e as experiências culturais (da alçada do social), embora não se separem, a rigor, esses dois níveis: o cognitivo e o social.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 39-40).

Dessa forma, entende-se que a bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza sociocultural, uma vez que os conhecimentos são obtidos por meio das informações e experiências, isto é, por meio da imersão do sujeito no mundo (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Por isso, destacamos que não temos a pretensão de inferiorizar outras perspectivas em relação à sociocognitivo-interacionista, mas sim pontuar a relevância de se trabalhar a referenciação sob essa orientação.

Mondada e Dubois (2003), ao postularem uma instabilidade na relação entre as palavras e as coisas, afirmam que o sujeito constrói o mundo durante o cumprimento de suas atividades sociais e o torna instável graças às categorias manifestadas no discurso. Isto é, os sujeitos discretizam (individualizam) a língua e o

mundo e dão sentido a eles, construindo individualmente e socialmente as entidades. As autoras pontuam ainda que a mudança e a instabilidade são dimensões que fazem parte do discurso e da cognição. No entanto, criam-se os efeitos de objetividade e de realidade, os quais não podem ser considerados como dados, mas como produtos de processos simbólicos complexos.

Cabe destacar que os referentes (objetos de discurso) aqui citados consistem em construções culturais, representações sustentadas pela atividade linguística, já que as opções lexicais são reconstruídas e adaptadas ao que está sendo negociado entre os sujeitos conforme seus propósitos enunciativos (CAVALCANTE, 2003).

No posicionamento dos estudiosos acerca da referenciação, é perceptível como esse processo está intrinsecamente atrelado à construção de sentidos. Vale ressaltar que, sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, a coerência passa a ser vista como uma construção “situada” dos interlocutores (KOCH, 2015). A coerência, segundo Koch e Travaglia (2015, p. 21):

[...] é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Por sua vez, a coesão textual, que se diferencia da coerência, mas não de forma estanque na perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua, é composta por duas modalidades: a coesão referencial e a coesão sequencial. Aqui, pontuamos a coesão referencial, que diz respeito àquela em que um elemento do texto (forma referencial ou remissiva) faz remissão a outro (elemento de referência ou referente textual) presente ou inferível no texto (KOCH, 2014, 2015).

O uso desses recursos coesivos possibilita a construção de sentidos e dos outros cinco critérios de textualidade centrados nos interlocutores (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade), uma vez que a produção de sentidos consiste em um produto de múltiplos fatores (KOCH; TRAVAGLIA, 2015). Vale ressaltar, conforme Marcuschi (2008), que a reflexão acerca da coesividade, nos últimos estudos da LT, deu lugar aos trabalhos sobre os processos de referenciação, os quais agora representam a fusão dos processos de textualização.

Logo, as estratégias de referenciação estão interligadas à construção textual do sentido, ou seja, contribuem para a construção da coerência, de tal forma que passaram a representar a fusão dos fatores de textualização. Tais estratégias de referenciação estão envolvidas na constituição da memória discursiva e, conseqüentemente, na construção dos referentes textuais, uma vez que o processamento discursivo é considerado estratégico, pois é realizado por sujeitos ativos que fazem escolhas significativas diante das possibilidades oferecidas pela língua (KOCH, 2011, 2015; KOCH; ELIAS, 2015).

As estratégias de referenciação — processos referenciais considerados estratégias essenciais para a construção da coerência textual — apresentam três categorias que geralmente são caracterizadas nas pesquisas que abordam essa temática: a introdução referencial, quando um novo referente ou objeto de discurso é posto em foco no texto; a anáfora, que ocorre quando um referente é retomado no texto; e a dêixis, processo que só é compreendido quando se considera o locutor, o espaço e o tempo da enunciação (CAVALCANTE *et al.*, 2017; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Aqui, damos destaque ao processo referencial anafórico, que abordaremos no próximo tópico.

### **3.1 A anáfora: um processo referencial**

O processo referencial anafórico consiste na manutenção e progressão de referentes no texto/discurso. Assim, a anáfora tem como função a continuação de uma referência, ou seja, a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais, de modo direto ou indireto, podendo ser classificada como: anáfora direta ou correferencial; anáfora indireta e anáfora encapsuladora (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Segundo Cavalcante (2021), as anáforas diretas ou correferenciais são as expressões que retomam o mesmo referente já introduzido no texto/discurso. As retomadas anafóricas podem ser realizadas por expressões referenciais que apresentem as seguintes estruturas linguísticas: pronomes substantivos; sintagmas nominais diferentes; sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos e sintagmas nominais adverbiais (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Cabe frisar que:

A tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo *recategorizado*, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 63, grifo dos autores).

Os referentes são geralmente recategorizados nas anáforas correferenciais, ou seja, passam por modificações que os sujeitos da enunciação constroem sociocognitivamente (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). À título de exemplificação dessas propriedades, realizaremos a análise do seguinte trecho da notícia intitulada “Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família”:

Figura 2 – Texto I – Excerto de notícia

**Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família**

O ex-governador do Piauí e senador eleito, Wellington Dias assumiu nesta segunda-feira (2), o Ministério do Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate à Fome ressaltando a missão dada a ele por Luiz Inácio Lula da Silva para combater a insegurança alimentar no país. [...].

Fonte: Casado e Turtelli (2023).

Podemos observar que as expressões referenciais anafóricas “O ex-governador do Piauí”, “senador eleito” e “ele” retomam, de modo direto, o referente “Wellington Dias” presente no título da notícia. Percebemos que, em meio a essas recategorizações, ocorre o acréscimo de informações que permitem a manutenção do referente em foco.

Por outro lado, a anáfora indireta, estratégia referencial de associação, consiste em um processo de referenciação implícita, inferível por meio de elementos explícitos no texto, isto é, elementos de relação imprescindíveis para a interpretação. Nesse processo, os referentes novos são ativados por meio de expressões definidas anafóricas (KOCH, 2011; KOCH; ELIAS, 2015; MARCUSCHI, 2005). De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 68), as anáforas indiretas não retomam o mesmo referente, no entanto:

[...] embora não retomem exatamente o mesmo objeto de discurso, e aparentemente introduzam uma entidade “nova”, na verdade remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade.

Portanto, mesmo que esse tipo de expressão referencial não esteja sendo mencionado pela primeira vez no texto, ele se torna altamente previsível dentro do contexto discursivo, pois é inferível por meio do processamento sociocognitivo do texto (CAVALCANTE, 2021). Observe a exemplificação no texto abaixo:

Figura 3 – Texto II – Charge: “hipocrisia política”



Fonte: Welbert (2018).

Na charge, não somente a linguagem verbal nos auxilia na compreensão do texto, isto é, na construção dos sentidos, mas também a imagem do político em duas situações diferentes, visto que se trata de um gênero textual multimodal<sup>7</sup>. No primeiro quadro, observamos o político discursando a favor da imprensa livre; por sua vez, no segundo, ele condena o fato de ter sido criticado por um jornal. Considerando o título da charge, pontuamos que ela destaca a hipocrisia política, ao retratar uma situação que faz parte da realidade do povo brasileiro, demonstrando que os representantes eleitos discursam falácias, já que não cumprem o que prometem. Nesse caso, o texto expõe a imprensa sendo alvo de interferência política.

Cabe ressaltar que o gênero textual “charge” tem como função retratar a atualidade de forma crítica e humorística ao mesmo tempo. Portanto, a construção de sentidos desse gênero depende da sua contextualização, pois são necessários conhecimentos prévios do leitor acerca do seu contexto de produção, ou seja, da realidade em que o texto e os interlocutores estão inseridos.

Observamos que todas essas informações são necessárias quando tratamos do processo de referenciação anafórico. As expressões “livre” e “jornal”, presentes no

<sup>7</sup> Texto que mescla elementos verbais e visuais (CARMELINO *et al.*, 2017).

cotexto, são mencionadas pela primeira vez no texto parecendo indicar um novo referente. Todavia, não são referentes totalmente novos, dado que já foi citado o referente “imprensa”, que podemos associar facilmente aos termos posteriormente expostos, tendo como base o nosso processamento sociocognitivo do texto. Há, portanto, nesse exemplo, uma relação anafórica indireta.

Neste momento, passamos a abordar a anáfora encapsuladora. Esse processo referencial tem como característica principal o resumo de porções contextuais — “[...] conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados [...]” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 78). Tal porção pode ser uma sentença ou partes maiores do cotexto. Logo, o encapsulamento é uma estratégia que possibilita o resumo textual de diferentes extensões textuais com possíveis acréscimos contextuais (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Koch e Elias (2015) referem-se à anáfora encapsuladora como rótulo retrospectivo, conceituando-o como um referente que encapsula (sumariza) informações difusas no cotexto precedente e é representado por meio de um sintagma nominal. No próximo exemplo, analisaremos a anáfora encapsuladora:

Figura 4 – Texto III – Artigo de opinião

**Gabriela Prioli fala em quebrar estereótipos na Sapucaí. Quais estereótipos, Gabriela?**

A pesquisadora e apresentadora declarou que ao “levar o seu diploma de mestrado pela USP” à Sapucaí “perturba preconceitos” [...].

Mas calma, que a coisa fica ainda pior: **“Vou desfilar cheia de brilho e com meus looks de Carnaval sabendo que meu diploma de Mestrado pela USP continua válido e que meu livro segue na lista dos mais vendidos. Tenho segurança para me colocar nesse lugar que perturba preconceitos. E, cá entre nós: gosto disso!”**.

Meu Deus, quantos preconceitos estão sendo perturbados aqui, não? Vejamos: professora e pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com mestrado em Direito pela USP e com um livro entre os mais vendidos. A perturbação aqui deve ser entendida no sentido inverso, pois, a partir da análise de Prioli, ao colocar que, ao levar o seu diploma e o seu livro mais vendido “perturba preconceitos” [...]. O que perturba são tais declarações vindo justamente de uma pessoa que vai levar pra Sapucaí o seu livro que está entre os mais vendidos e que se chama “Política é para todos” (Cia das Letras). Talvez Prioli não tenha se atentado, mas se tem algo profundamente político, intelectual e para todos neste país é o Carnaval. [...].

Fonte: Hailer (2022).

No trecho do artigo de opinião, destacamos as seguintes expressões anafóricas encapsuladoras: “gosto disso”, “A perturbação” e “análise de Prioli”, que sumarizam (resumem) o conteúdo de parte do cotexto exposto anteriormente. Além da retomada

do conteúdo apresentado no corpo textual, o encapsulamento dessas expressões também exige que o leitor faça inferências, considerando o seu contexto histórico, social e cultural em relação a preconceitos e estereótipos da nossa sociedade.

As expressões “gosto disso” e “análise de Prioli” encapsulam partes do texto em que a advogada se posiciona sobre o seu desfile na Sapucaí, pontuando que causaria inquietações e romperia estigmas sociais. No entanto, a expressão “A perturbação” não só retoma o posicionamento de Prioli, mas também destaca que a visão do autor do artigo é contrária à da escritora, já que ele classifica a declaração dela como perturbadora.

Cabe ressaltar que os termos “gosto disso” e “A perturbação” dão ênfase, respectivamente, ao posicionamento da personalidade em destaque no artigo e à opinião desta e do autor simultaneamente, uma vez que estão carregados de reflexões, avaliações e críticas sobre o que foi pronunciado.

Em suma, nesta subseção, abordamos a estratégia referencial anafórica com ênfase nas anáforas direta, indireta e encapsuladora. No próximo tópico, destacaremos as possíveis contribuições desse processo para o ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano do Ensino Fundamental.

### **3.2 O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico**

Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) asseveram que aliar a teoria da LT ao ensino de línguas possibilita que o aluno participe de variados processos de interlocução e seja protagonista no ato de ler e produzir textos adequados a cada situação. Construir essa ponte entre teorias (sobre o texto e a leitura) e o ensino possibilita reflexões acerca dos desafios vivenciados em sala de aula que exigem do professor o trabalho com o texto na leitura e na escrita, levando em conta a complexidade que constitui o uso da língua e a construção de sentidos no processo das interações humanas. As autoras pontuam como:

[...] o mais complexo trabalho do professor: propiciar aos discente condições de se apropriar do conhecimento, usá-lo de forma crítica e se integrar ao mundo como leitor autônomo e/ou produtor de textos, segundo escolhas capazes de gerar significados nos vários campos da vida social e cultural. (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 12).



Na perspectiva sociocognitivo-interacionista, abordada nesta pesquisa, a leitura é considerada uma “[...] atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11), visto que os sujeitos ativos participantes do processo de comunicação se constroem e são construídos no texto. Essa atividade se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, bem como na sua organização, porém requer também a mobilização de um conjunto de conhecimentos durante um evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2015).

Ainda conforme Koch e Elias (2015, p. 11, grifo das autoras):

- a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, • uma vez que o *texto* não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Considerando essa concepção de leitura, Marcuschi (2008) defende a leitura e a compreensão como um trabalho social, e não como uma atividade individual. Para ele, compreender bem um texto exige habilidade, interação e trabalho. No entanto, nem sempre essa compreensão é exitosa, visto que compreender não é somente uma ação linguística ou cognitiva. Para além disso, trata-se de uma forma de inserção no mundo e de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Marcuschi (2008) aponta a problemática da dificuldade de compreensão perceptível nos testes realizados em aula ou em concursos, bem como em situações da vida cotidiana, por exemplo, circunstâncias em que textos e falas são distorcidos devido à falta de compreensão. Dessa forma, não somente os resultados em testes, mas também nos entendermos cotidianamente em um diálogo ou na leitura de textos escritos são fatores de suma relevância.

Portanto, abordar a compreensão está para além do âmbito escolar ou acadêmico, pois engloba também as experiências cotidianas em nossas relações comunicativas. Considerando essa abrangência, Marcuschi (2008, p. 230) assevera ainda que: “A nota baixa na escola é apenas um detalhe menor. Diante disso, não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, já que ela permeia todas as nossas atividades [...]”.

Cabe ressaltar que o produtor do enunciado não exerce total controle sobre o entendimento que o receptor pode vir a ter, de modo que a linguagem não é

transparente, não funcionando como uma xerox da realidade. Por conseguinte, entendemos que a compreensão é um trabalho conjunto, não unilateral, colaborativo, fruto do exercício de convivência sociocultural que ocorre na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte (MARCUSCHI, 2008).

É importante esclarecer que os conhecimentos aqui citados que fazem parte da LT não são diretamente transferíveis para o ensino quando se trata da Educação Básica. Esses saberes podem auxiliar o professor a fazer modificações em sua metodologia de ensino de leitura e compreensão textual, baseando-se na teoria sem referenciá-la para os alunos (KOCH; TRAVAGLIA, 2015) — neste caso, do 7º ano do Ensino Fundamental.

Assim, consoante Koch e Travaglia (2015, p. 102-103), adotar uma perspectiva textual-interativa, uma vez que os textos são o meio pelo qual a língua funciona:

[...] não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática como um fim em si mesmo, esquecendo-se de que, provavelmente, seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola, entendendo que precisa, em termos sociais, ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se a adequada em determinadas situações. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 102-103).

Os referidos autores salientam, quanto ao trabalho de compreensão de textos, que a perspectiva textual destaca a necessidade de considerar os seguintes fatores em jogo: se o interlocutor conhece os recursos linguísticos utilizados no texto; se ele tem conhecimento de mundo a respeito do que está sendo tratado — por isso, a necessidade de explicar as referências históricas, sociais e culturais para que o aluno possa fazer inferência e estabelecer uma continuidade de sentido dando coerência ao texto; se ele tem as informações necessárias sobre a situação e seus componentes; se o texto exige conhecimento prévio de outro texto com o qual tenha relação de intertextualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2015). Tais fatores são relevantes para uma compreensão textual eficiente.

Nesse sentido, destacamos o processo referencial anafórico e sua função argumentativa, considerando as concepções de leitura e compreensão textual aqui explicitadas. Ao discorrerem sobre a argumentatividade dos processos referenciais, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) definem a argumentação como uma troca

de ideias em que o sujeito se posiciona, fundamentando seu ponto de vista e/ou com fins manipulatórios.

No que se refere à argumentatividade presente nos processos referenciais, entende-se que, ao falar ou escrever, os sujeitos escolhem as palavras conforme as suas intenções e colocam-nas em relação com outras palavras e outros contextos. Dessa forma, o uso da linguagem sempre inicia um debate, visto que os interlocutores realizam escolhas durante cada enunciação que não são argumentativamente neutras (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Nesse prisma, a anáfora apresenta como função a argumentatividade, uma vez que possibilita o acréscimo de opiniões e avaliações no texto, realizadas pelos participantes do evento comunicativo. Dessa forma, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 66), propicia-se a progressão e o estabelecimento do ponto de vista do locutor, pois: “Quando as recategorizações são confirmadas por expressões anafóricas correferenciais, podem ser fundamentais para a reconstrução do referente e para o agenciamento de diferentes pontos de vista.”.

Vale ressaltar que os autores também destacam o uso das anáforas indiretas e encapsuladoras com a finalidade de posicionamento. A função argumentativa da anáfora é perceptível nos textos expostos no tópico anterior (Texto I, Texto II e Texto III). Nesse bojo, destacamos aqui o Texto III, no qual observamos claramente o uso da anáfora encapsuladora com a finalidade de diferenciar o posicionamento do autor do artigo de opinião em relação ao da personalidade referenciada por ele.

Conforme Travaglia (2017, p. 72, grifo do autor), a Linguística tem estudado e trabalhado vários aspectos ligados à argumentação, e tal “[...] conhecimento gera para o professor um compromisso de fazer um tratamento argumentativo da língua e ter *uma base* para isso.”. Acerca disso, pontua-se que esse tratamento é relevante, pois, por meio da compreensão e/ou produção textual, o sujeito busca persuadir outra pessoa, em determinada situação, a aderir e agir de acordo com um ponto de vista (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Por conseguinte, Ferreira (2019, p. 244) destaca que a referência merece maior ênfase nas atividades escolares, uma vez que é “[...] responsável pelo encadeamento das ideias, pela coerência, pela coesão, assim como pelo dinamismo de interpretação [...]”. Conforme a autora citada, o produtor do texto não escolhe os referentes de forma aleatória. Assim, para que a seleção dos referentes ocorra de maneira adequada, é necessário conhecimento, ressaltando-se a importância da

referenciação para a construção textual do sentido e, conseqüentemente, para o ensino de leitura e compreensão textual. Além disso, a autora salienta a importância da capacitação e especialização constante do professor para que possa conhecer e desenvolver as práticas de leitura e escrita.

A respeito disso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), ao refletirem sobre como o conhecimento acerca dos processos referenciais pode subsidiar a formação de professores e o ensino de língua portuguesa, salientam que a ideia de texto como atividade em que vamos atribuindo sentido quando falamos, ouvimos, escrevemos ou lemos pode transformar a escola nas seguintes direções:

a) pode fazer com que percebamos de maneira *mais crítica* o modelo de um método unicamente transmissivo, que toma os saberes e os textos na escola como produtos estanques, dissociados das ações do professor que busca ensinar e dos alunos que buscam aprender; b) pode nos auxiliar a refletir sobre uma das *dimensões mais complexas da ação pela linguagem: aquela relacionada à negociação*, um dos modos de construirmos sentidos para as coisas do mundo e para nossas ações no mundo. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 9-10, grifo dos autores).

Dessa forma, pensa-se em aulas que envolvam uma profunda interação dos leitores (professor e aluno) com o texto. Antunes (2003), ao se referir às atividades de ensino da leitura, afirma que essa atividade ainda é realizada de forma mecânica: centrada na decodificação da escrita; totalmente dissociada dos usos sociais que se faz da leitura atualmente; realizada apenas com finalidade avaliativa; limitada aos elementos explícitos na superfície textual; desvinculada da realidade do aluno.

Para Antunes (2003), que defende a dimensão interacional da linguagem, no processo de leitura deve-se considerar:

- o uso de textos autênticos, que tenham uma função comunicativa, um objetivo interativo;
- a leitura interativa, que dê destaque à compreensão, ao sentido, ao colocar em interação quem escreveu e quem lê o texto;
- a relação de interdependência entre leitura e escrita;
- a motivação, pois o aluno deve ser convencido das vantagens de saber e poder ler;
- a relevância de levar o estudante a identificar a ideia central do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica e os argumentos;

- a realização de uma leitura crítica, possibilitando que os alunos percebam os implícitos e que o texto não é neutro;
- a leitura pelo simples prazer que provoca;
- a leitura apoiada no texto, em que o leitor se atenta a sinais, palavras, efeitos de sentido e recursos coesivos (repetições e substituições) que estabelecem a coerência textual;
- a leitura diversificada, ou seja, deve-se promover a leitura de gêneros diversificados.

Já que abordamos as anáforas em textos e apresentamos, na dissertação e no produto da pesquisa, gêneros textuais diversificados, é necessário citarmos também o conceito de gênero textual-discursivo, o qual permeia pesquisas que envolvem a interação humana. Para Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), os gêneros discursivos são “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”, elaborados em determinados campos de utilização da língua. Tais campos discursivos, assim referenciados na BNCC (BRASIL, 2018), são designados por Marcuschi (2008, p. 155) como “[...] práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos [...]”.

Quanto ao ensino de leitura e compreensão embasado nesses gêneros, a BNCC apresenta que o componente Língua Portuguesa tem como função:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Nesse sentido, as perspectivas enunciativo-discursivas apresentam papéis importantes, ao relacionarem os textos aos seus contextos de produção e o uso significativo da linguagem — em atividades que envolvam leitura, escuta e produção textual — ao desenvolvimento dessas habilidades. Conforme a BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente aguça a sua criticidade em diferentes situações comunicativas (BRASIL, 2018).

A BNCC apresenta as seguintes habilidades que devem ser desenvolvidas no 7º ano do Ensino Fundamental e que podemos relacionar ao ensino de leitura e compreensão textual por meio da abordagem dos processos referenciais anafóricos:

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. [...]. (EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. [...]. (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (BRASIL, 2018, p. 161-171).

Cabe pontuar que tais habilidades são consideradas no produto educacional desta pesquisa, o qual se trata de um caderno de orientações didático-pedagógicas no formato de uma sequência didática composta por planos de aula. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) pontuam que a sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”.

Conforme Reinaldo e Bezerra (2019), a sequência didática implica atividades sucessivas e inter-relacionadas, com a finalidade de atingir um objetivo na unidade de ensino. Para tanto, é relevante considerar intenções educacionais na definição do conteúdo de aprendizagem e a função das atividades propostas. Já os planos de aula que compõem a sequência didática, para Libâneo (2013), consistem em documentos que expõem o detalhamento do plano de ensino, que servem não só para orientar as ações do professor, mas também para proporcionar constantes revisões e aprimoramentos.

Neste tópico, abordamos a relação entre o ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico, com ênfase em alguns conceitos que fundamentam a dissertação e o produto educacional: gênero textual-discursivo; leitura e compreensão textual; sequência didática e plano de aula. Além disso, pontuamos a função argumentativa da anáfora, considerando a importância da interligação entre LT e ensino, bem como as habilidades previstas na BNCC para tal abordagem.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a classificação da pesquisa quanto à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos técnicos; as etapas realizadas; os sujeitos envolvidos; a caracterização da escola-campo e os instrumentos de coleta de dados. Ademais, tratamos do processo da pesquisa, analisamos os dados coletados e descrevemos o produto educacional.

É relevante explicitarmos que a pesquisa é de natureza aplicada; exploratória, no que concerne aos objetivos; bibliográfica e pautada no estudo de caso, no tocante aos procedimentos técnicos; e qualitativa, no que tange à abordagem. Sob essas perspectivas, executamos os seguintes estágios:

- levantamento bibliográfico acerca da temática abordada;
- realização de apresentação e reunião com membros da UEB Professora Camélia Costa Viveiros, localizada na Rua do Arroz, nº 110, quadra 40, bairro Coroadó, São Luís/MA;
- aplicação e análise de questionário direcionado à gestão da escola;
- elaboração de roteiro de entrevista para coleta de dados;
- realização de entrevista junto a uma professora de Língua Portuguesa que leciona em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental na instituição;
- transcrição e análise dos dados coletados;
- elaboração do produto da pesquisa: caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, sobre o estudo das anáforas em textos.

Consideramos que a pesquisa é exploratória quanto aos objetivos, pois esse tipo de pesquisa possibilita “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2002, p. 41). Além disso, a pesquisa exploratória tem como escopo o aperfeiçoamento de ideias (GIL, 2002). Assim, pretendemos ampliar as informações acerca da vinculação do processo referencial anafórico ao ensino de leitura e compreensão textual, por meio de levantamento bibliográfico e da entrevista.

Para tanto, utilizamos como suporte teórico os estudos da LT concernentes à referenciação, com base na produção de autores como: Cavalcante, Custódio Filho e

Brito (2014); Koch (2011, 2014, 2015); Mondada e Dubois (2003) e outros. Essa fundamentação é necessária visto que a LT “[...] é o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo [...]” (KOCH, 2015, p. 11). Portanto, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, classificamos a pesquisa como bibliográfica, pois nos organizamos em torno de um referencial teórico (PRODANOV; FREITAS, 2013), ou seja, de material já publicado, para relacionarmos referência e ensino.

Diante disso, quanto à abordagem, categorizamos a pesquisa como qualitativa, já que, por meio da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados, buscamos verificar: a) em que medida os estudos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual e b) a forma como o professor aborda esse conteúdo em sala de aula; e pensar como atrelar tais estudos às atividades de leitura de modo a contribuir para a compreensão textual.

Assim, a pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que, segundo Gil (2002), visa à solução de problemas práticos e, por conseguinte, a benefícios práticos. Nesse sentido, para Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

No tocante a nos pautarmos no estudo de caso, cabe ressaltar que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 60), se trata de uma metodologia aplicada que:

[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. [...].

Como tal, consoante Gil (2002), o estudo de caso consiste em uma pesquisa profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, propiciando o seu amplo e detalhado conhecimento. Além disso, envolve a investigação de um fenômeno contemporâneo em um dado contexto. Vale ressaltar que esse tipo de estudo não tem como objetivo propiciar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim “[...] proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.” (GIL, 2002, p. 55).

Diante dos objetivos propostos, optamos pelo estudo de caso, uma vez que exploramos o processo de ensino de leitura e compreensão textual, um fenômeno real



e contemporâneo envolto em problemáticas. Partindo dessa situação real, verificamos em um contexto determinado — por meio da aplicação de entrevista e questionário direcionados, respectivamente, a uma professora de Língua Portuguesa do 7º ano e à gestora da UEB Professora Camélia Costa Viveiros; e da compilação de estudos teóricos — em que medida o processo referencial anafórico pode contribuir no ensino de leitura e compreensão textual.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso consiste em uma investigação sobre um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto real. Dessa forma, é necessária a descrição do contexto em que a investigação foi realizada. Os autores destacam, ainda, cinco características básicas do estudo de caso:

[...] é um sistema limitado e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos, as quais nem sempre são claras e precisas; é um caso sobre algo, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação; é preciso preservar o caráter único, específico, diferente, complexo do caso; a investigação decorre em ambiente natural; o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 64).

Assim, destacamos as principais características do procedimento técnico “estudo de caso” que utilizamos nesta pesquisa, com enfoque na relevância das condições contextuais para o objeto de estudo.

O “Questionário de caracterização da escola-campo”<sup>8</sup> (Apêndice D) foi destinado à gestão da UEB Professora Camélia Costa Viveiros. Esse questionário, que apresenta perguntas abertas e de múltipla escolha, foi aplicado com o intuito de coletar informações sobre a referida escola: seu aspecto físico-administrativo e suas condições materiais e estruturais; seu planejamento; os profissionais atuantes; e seu funcionamento durante a pandemia. Tal instrumento foi elaborado e aplicado por meio do *Google* Formulário e disponibilizado via *WhatsApp* para a gestora da instituição.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 108), o questionário “[...] é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente)”. Ainda com base nos autores, o questionário de perguntas abertas permite que o informante responda livremente, enquanto o questionário de múltipla escolha apresenta perguntas fechadas, mas com uma série de respostas possíveis.

---

<sup>8</sup> Tratamos do Apêndice D no tópico “4.1 Caracterização da UEB Professora Camélia Costa Viveiros”.

Como instrumento de coleta de dados, também utilizamos a entrevista, a qual foi realizada, via *Google Meet*, junto à professora de Língua Portuguesa. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 106), a entrevista “[...] é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema [...]”. A entrevista realizada caracteriza-se como de coleta de informações e como padronizada ou estruturada (PRODANOV; FREITAS, 2013), pois seguimos o “Roteiro da entrevista direcionada à professora de Língua Portuguesa” (Apêndice E), elaborado com antecedência.

A entrevistada atua como professora de Língua Portuguesa em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros. Antes da entrevista, para formalizar a sua participação na pesquisa, apresentamos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” direcionado à docente (Apêndice B) e o “Termo de autorização de uso de imagem e voz (adulto)” (Apêndice F). Com a finalidade de manter em sigilo a sua identidade, usamos a letra E para identificá-la na transcrição da entrevista, e a pesquisadora foi identificada com P. A entrevista junto à professora foi realizada no dia 25 de novembro de 2021, por meio do *Google Meet*, registrada em áudio, com duração de 25 min 06 s, gravado com um *smartphone*.

Com a entrevista, objetivamos coletar informações sobre: as concepções de texto, língua e linguagem que fundamentam a prática de ensino de leitura e compreensão textual da professora; como é caracterizada a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual; seus conhecimentos acerca da referenciação e dos aspectos que esse assunto engloba, bem como das habilidades da BNCC que estão e podem ser relacionadas ao processo referencial anafórico. O roteiro da entrevista é composto por 18 questões que abordam tais temáticas.

Conforme já mencionamos, optamos pela UEB Professora Camélia Costa Viveiros como campo de pesquisa devido à viabilidade de acesso proporcionada pela sua localização, na Rua do Arroz, nº 110, quadra 40, bairro Coroadó, São Luís/MA; aos indicadores do Saeb 2019 e da Prova Brasil/Saeb 2017; e à ação de incentivo à leitura e ao conhecimento promovida pela escola.

Conforme o *Boletim da escola: Saeb 2019*, a instituição estava situada no nível socioeconômico de número 4 (BRASIL, 2020a), nível no qual os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do indicador de nível socioeconômico e os pais/responsáveis têm o Ensino Fundamental incompleto ou completo e/ou o Ensino Médio completo (BRASIL, 2021).

A Prova Brasil/Saeb 2017, por sua vez, apresenta dados do nível de proficiência de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, dos estudantes do 9º ano, que estão concluindo os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o boletim intitulado *Desempenho da sua escola: Prova Brasil 2017*, referente à instituição de ensino em questão, 23,03% dos alunos do 9º ano apresentaram o menor nível (nível 0) de proficiência em Língua Portuguesa (BRASIL, 2020b).

Comparado aos outros níveis, em uma escala de 0 a 8, o nível 0 mostrou a concentração do maior número de estudantes, enquanto os níveis 7 e 8 não foram alcançados por nenhum aluno. Conforme esse boletim, os estudantes do 9º ano que atingiram o menor nível de proficiência requerem atenção especial, pois não apresentam habilidades básicas para essa etapa escolar (BRASIL, 2020b).

Por outro lado, além desses aspectos destacados nas avaliações externas, nos atentamos para a ação de incentivo à leitura e conhecimento, promovida pela UEB Professora Camélia Costa Viveiros e divulgada no *site* do Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís (Sindeducação). A ação foi dirigida por uma professora da instituição e apoiada pela Companhia de Energia Elétrica do Maranhão (Cemar)<sup>9</sup>.

O projeto de incentivo à leitura e à busca de conhecimento consistiu na disponibilização de livros à comunidade em uma geladeira que seria descartada, chamada “geloteca”. Essa iniciativa tinha como objetivos o despertar do interesse pela leitura e o desenvolvimento satisfatório das práticas de escrita e interpretação textual (SINDEDUCAÇÃO, 2019). Assim, não somente os aspectos de avaliações externas, mas também a viabilidade de acesso à escola e, sobretudo, a iniciativa de incentivo à leitura nos fizeram optar por essa unidade de ensino.

Os colaboradores da pesquisa são a gestão da escola, na figura da gestora geral, e uma professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental. A identidade desses participantes será mantida em sigilo. Como já explicitamos, direcionamos o questionário sobre a caracterização da escola-campo à gestora geral e realizamos a entrevista junto à professora por meio do *Google Meet*.

Optamos por desenvolver a pesquisa apenas com uma professora de Língua Portuguesa, tendo em vista que temos como fundamentação as proposições de Vygotsky (2001), o qual admite que as propriedades do todo são inerentes às suas

---

<sup>9</sup> Atualmente, denominada Equatorial Energia Maranhão.

unidades. Assim, compreendemos que a prática da professora no que se refere ao ensino de leitura e compreensão textual dialoga e apresenta propriedades inerentes às práticas de outros professores de Língua Portuguesa.

Quanto ao produto educacional desta pesquisa, elaboramos um caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, para orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental. O caderno apresenta uma sequência didática composta por cinco planos de aula que tratam da vinculação entre o processo referencial anafórico e o ensino de leitura e compreensão textual.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, empregamos a expressão “compreensão textual” em sentido amplo. Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017, p. 52) explanam que o termo “compreensão” em sentido amplo “[...] refere-se ao conjunto do processo cognitivo realizado pelo sujeito diante de um texto [...]”. Nessa acepção, utilizamos a expressão “compreensão textual” em equivalência ao processo de “interpretação textual”. Logo, referimo-nos não apenas à base cotextual, mas também aos sentidos inferenciais, sentidos de discurso.

Destacamos que, em virtude do contexto pandêmico decorrente da Covid-19, não aplicamos o produto da pesquisa, isto é, a sequência didática, junto à professora de Língua Portuguesa do 7º ano, na UEB Professora Camélia Costa Viveiros. Além disso, a aplicação do questionário e a realização da entrevista ocorreram com o uso dos seguintes recursos: *WhatsApp*, *Google Formulário* e *Google Meet*.

Esse processo de aplicação dos instrumentos de coleta de dados<sup>10</sup> ocorreu após irmos à instituição, entrarmos em contato com a gestão e apresentarmos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado à direção” (Apêndice A). Nesse caso, consideramos os protocolos de segurança em relação à Covid-19, conforme o art. 5º da Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020). Desse modo, nos embasamos nesse documento e destacamos o seu art. 1º:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, *facultativamente*, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional. (UFMA, 2020, p. 1, grifo do autor).

---

<sup>10</sup> Trataremos mais acerca desse processo no tópico “4.2 O processo da pesquisa na UEB Professora Camélia Costa Viveiros”.

Em vista disso, não realizamos a aplicação do produto educacional na escola-campo, mas disponibilizamos, para todos os interessados no assunto, a sequência didática no caderno de orientações didático-pedagógicas, com o intuito de que esta pesquisa contribua para experiências reais em sala de aula.

A transcrição dos dados coletados na entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros, pautou-se em Marcuschi (2010) a fim de transpor o texto oral para o escrito, envolvendo as seguintes etapas: produção oral (texto base), transcrição (texto transcodificado) e retextualização (texto final). Assim, efetuamos algumas alterações no texto transcodificado sem modificarmos a substância do texto base<sup>11</sup>. Ademais, o *corpus* (dados coletados na entrevista) foi analisado sob a ótica do referencial teórico levantado e abordado, em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Esta dissertação apresenta a compilação dos estudos teóricos; a análise dos dados coletados, levando em conta os pressupostos teóricos da LT; e a descrição do produto, um caderno de orientações didático-pedagógicas no formato de sequência didática, como proposta de aplicabilidade. Destacamos que o presente trabalho é de natureza aplicada, pois houve a coleta de dados mediante aplicação do questionário e realização da entrevista. Logo, estamos em conformidade com o art. 3º da Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que frisa a obrigatoriedade dessa etapa da pesquisa (UFMA, 2020).

No próximo tópico, apresentaremos a caracterização do local da pesquisa.

#### **4.1 Caracterização da UEB Professora Camélia Costa Viveiros**

Neste tópico, tratamos da caracterização da escola-campo quanto: aos seus aspectos físico-administrativos e condições materiais e estruturais; ao planejamento escolar; aos profissionais atuantes; e ao seu funcionamento durante a pandemia de Covid-19. Destacamos que esses dados foram coletados por meio do questionário aplicado à gestão da instituição, na figura da gestora geral.

Assim, o “Questionário de caracterização da escola-campo”<sup>12</sup> (Apêndice D), que apresenta perguntas abertas e de múltipla escolha, foi elaborado e aplicado por meio do *Google* Formulário e disponibilizado via *WhatsApp* para a gestora da

---

<sup>11</sup> A transcrição é explicitada na subseção “Caracterização da transcrição da entrevista”.

<sup>12</sup> *Link* do questionário: <https://forms.gle/Ryqq9DSefHkSMXRr6>.

instituição. Ressaltamos que esse questionário foi preenchido no dia 16 de novembro de 2021, às 16 h 55 min.

A UEB Professora Camélia Costa Viveiros, localizada na Rua do Arroz, nº 110, quadra 40, bairro Coroado, São Luís/MA, recebeu esse nome em homenagem à professora Camélia Branca Costa de Viveiros (1906-1970). A docente, conhecida pela sua habilidade com crianças, foi autora de um auto de bumba meu boi e de uma bandinha formada somente por crianças.

Conforme Motta (2008, p. 130), Camélia Branca Costa de Viveiros foi:

[...] professora de jardim-de-infância [sic], fundadora de escolas públicas nos municípios maranhenses de Matões, Bacabal, Guimarães e Vitória de Mearim. Sua presença nesses municípios foi em decorrência das transferências do marido, que era coletor e fiscal de rendas. A formação artística e cultural das crianças foi sua grande preocupação, instalando em sua residência um palco para os ensaios. Recriou em linguagem infantil as manifestações culturais locais, como o bumba-meu-boi [sic], O brejeiro, encenado no Teatro Artur Azevedo, em São Luís [...].

Ressaltamos que não se sabe, precisamente, a data de nascimento da professora. Além disso, a docente, autodidata, não frequentou a Escola Normal. Era muito estudiosa e, constantemente, fazia cursos rápidos para se manter atualizada (MOTTA, 2008). Vale assinalar, também, que o ano de falecimento da professora Camélia corresponde ao ano de fundação da escola-campo desta pesquisa, fundada no dia 19 de setembro de 1970.

Segundo a tabela de macrozoneamento urbano<sup>13</sup>, presente no *Relatório nº 20 – município de São Luís-MA: avaliação Lei nº 4.669/2006*, que faz parte da pesquisa da Rede de Avaliação e Capacitação para a Implementação dos Planos Diretores Participativos, o Coroado, bairro onde a escola funciona, tem como características: uma infraestrutura básica precária; a concentração de assentamentos espontâneos; a ocupação predominante por população de baixa renda e de baixo nível de escolaridade; e o fato de ser uma área com baixa valorização para o mercado imobiliário (BURNETT; FERREIRA, 2009; SÃO LUÍS, 2006).

---

<sup>13</sup> De acordo com o art. 25 do Plano Diretor do Município de São Luís/MA, o “Macrozoneamento é o procedimento adotado para o estabelecimento de áreas do território municipal que se diferenciam por suas características de ocupação, disponibilidade de infraestrutura e serviços urbanos, visando à utilização adequada de cada trecho do território, através dos instrumentos de preservação ambiental, urbanísticos e fiscais disponibilizados pelo Estatuto da Cidade, buscando corrigir desequilíbrios e injustiças no acesso e disponibilidade das oportunidades.” (SÃO LUÍS, 2006, p. 10).

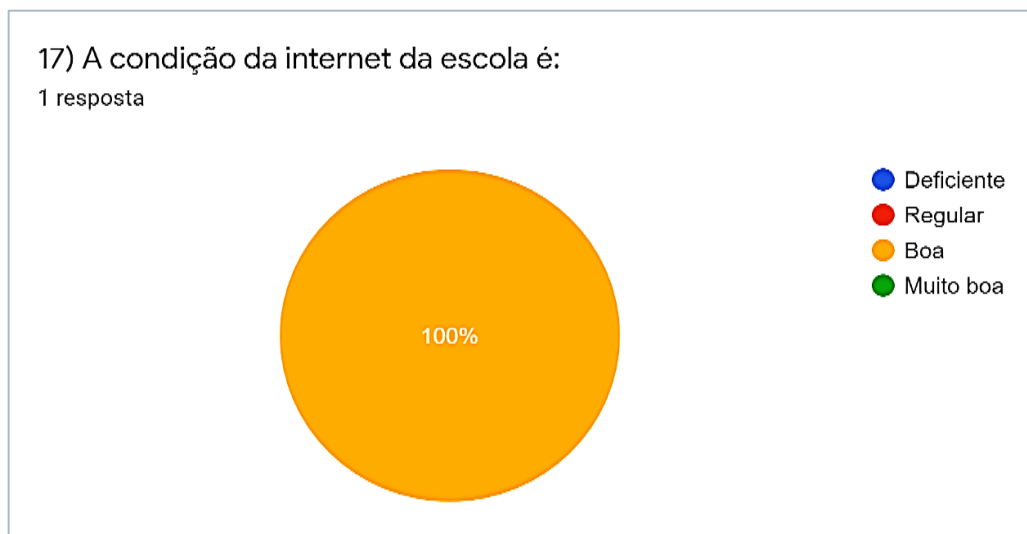
Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, possui 10 turmas e atende aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Já no turno vespertino, também possui 10 turmas e atende aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a instituição não atende aos alunos das seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

A UEB Professora Camélia Costa Viveiros atende a um público de 633 alunos, no total, e apresenta um quadro de 28 professores. Desse total de professores, quatro lecionam o componente curricular Língua Portuguesa, em turmas do 6º ao 9º ano. Cabe destacar que a escola tem, em média, 42 alunos por turma e não possui anexo.

Quanto ao aspecto físico-administrativo, possui imóvel próprio, que, até a data de preenchimento do questionário, não havia passado por nenhuma reforma recente. Com base nas respostas da gestora, a instituição apresenta em suas dependências: biblioteca, sala de direção, máquina de xerox, secretaria e sala de professores. Contudo, não possui: auditório, pátio, quadra de esportes, refeitório e sala de vídeo.

No que concerne aos recursos didáticos e tecnológicos, a unidade de ensino dispõe de *Internet*, caixa de som e *Datashow*, entretanto não possui computadores para o acesso dos alunos e professores. Em relação à condição da *Internet*, como podemos observar na Figura 2, a gestora afirma ser boa, tendo como parâmetro uma escala de deficiente a muito boa.

Figura 5 – Gráfico sobre a condição da *Internet* da escola



Fonte: dados obtidos por meio do *Google* Formulário (2021).

A escola-campo apresenta em seu quadro funcional: gestora geral, gestor adjunto, auxiliar administrativo, auxiliar de limpeza, professor suporte pedagógico<sup>14</sup>, secretário(a), vigilante e cozinheiro(a). Detectamos, com base nesse levantamento, que a escola não dispõe, em seu quadro funcional, de psicólogo, para o atendimento dos discentes e funcionários, nem de supervisor pedagógico e de assistente social.

Quanto ao planejamento escolar, a sua periodicidade é mensal, e as reuniões pedagógicas acontecem presencialmente. No tocante ao funcionamento da escola durante a pandemia da Covid-19, cabe ressaltar que as aulas estavam acontecendo no formato remoto e os alunos estavam recebendo atividades impressas, uma vez que boa parte tinha dificuldade de acesso à *Internet*.

Portanto, caracterizamos a escola-campo no que tange às suas condições estruturais e materiais, aos seus profissionais atuantes, ao planejamento escolar e ao seu funcionamento no período pandêmico. No próximo tópico, detalharemos, então, o processo da pesquisa na instituição.

#### **4.2 O processo da pesquisa na UEB Professora Camélia Costa Viveiros**

Neste tópico, explicitamos todo o processo da pesquisa realizada na escola-campo e as etapas do estudo. Cabe destacar que, antes de iniciarmos a pesquisa na escola, nos dirigimos, em 27 de setembro de 2021, à sede da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís/MA, localizada na Avenida Castelo Branco, nº 250, Edifício Trade Center, no bairro São Francisco. No local, solicitamos a “Autorização para pesquisa de campo” (Anexo B), que foi concedida no dia 28 de setembro de 2021, data em que assinei o “Termo de compromisso da pesquisadora” (Anexo C).

É necessário esclarecermos que o título desta pesquisa foi alterado algumas vezes durante o seu processo. Devido a isso, alguns dos documentos, incluindo a “Autorização para pesquisa de campo” e o “Termo de compromisso da pesquisadora”, apresentam outro título, a saber: “Estratégias de referenciação no ensino de Língua Portuguesa: um enfoque sobre a leitura e a construção de sentidos”. No entanto, o título da pesquisa é “A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual: um estudo no 7º ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros”.

---

<sup>14</sup> Anteriormente designado “coordenador(a) pedagógico”.



Após a concessão da autorização, elaboramos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado à direção” (Apêndice A) e a “Carta de apresentação” (Apêndice C). Dirigimo-nos à escola no dia 13 de outubro de 2021 e apresentamos à gestora, além dos documentos elaborados, a “Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo” (Anexo A). A gestora geral nos recebeu de forma solícita e se prontificou a entrar em contato com os professores de Língua Portuguesa, atuantes do 6º ao 9º ano, com a coordenação e o gestor adjunto.

No decorrer dessa reunião, fizemos a leitura de todos os documentos apresentados à gestora, os quais foram devidamente assinados por ela. Além disso, nessa ocasião, a gestora solicitou a apresentação da pesquisa aos professores e à gestão por meio do *Google Meet*. Após essa data, só foi possível marcar, com a gestora via *WhatsApp*, a apresentação da pesquisa aos docentes e à gestão para o dia 3 de novembro de 2021, em virtude dos vários compromissos da escola, que incluem a elaboração de atividades e o período de planejamento dos professores.

Cabe ressaltar que, inicialmente, pretendíamos apresentar o projeto a todos os professores de Língua Portuguesa atuantes do 6º ao 9º ano e à gestão escolar, bem como almejávamos que tais docentes — no total, quatro de Língua Portuguesa que atuam do 6º ao 9º ano — participassem da pesquisa. Entretanto, isso não foi possível.

No dia 3 de novembro de 2021, às 9 h da manhã, realizamos a reunião de apresentação do projeto, que teve duração de aproximadamente 1 h. Nessa reunião, compareceram apenas dois professores de Língua Portuguesa, a gestora geral e o gestor adjunto. Nessa ocasião, apresentamos nossas perspectivas e dialogamos com os docentes presentes. A pauta dessa reunião foi composta pelos seguintes tópicos: apresentação da pesquisa e do projeto; apresentação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado à(o) docente” (Apêndice B), do “Termo de autorização de uso de imagem e voz (adulto)” (Apêndice F); apresentação dos professores; diálogo e elucidação de dúvidas sobre a pesquisa.

Durante esse primeiro contato com os dois professores de Português que compareceram, fundamentamo-nos na noção de Imbernón (2011) quanto aos eixos de atuação que tornam possível a atualização do professor. Conforme o autor (2011, p. 50), um desses eixos é “A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.”.

Ademais, o autor afirma que a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor situa-se “[...] em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e também [sic] no debate entre o próprio grupo profissional.” (IMBERNÓN, 2011, p. 116). Tais noções foram compartilhadas na reunião com o propósito de estabelecer o contato com os professores, a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos.

Cabe ressaltar, ainda, que os docentes relataram, durante essa reunião, o fato de serem graduados há muitos anos, o que dificulta o entendimento de atuais temáticas que vêm sendo desenvolvidas e difundidas na área da Linguística. Por isso, pontuam a necessidade de uma atualização constante, com vistas a aprimorar e a influenciar a prática em sala de aula.

Depois desse momento de interação, convidamos os docentes a participarem da pesquisa. Após a apresentação, criamos um grupo no *WhatsApp* para mantermos contato, entretanto um dos professores não teve disponibilidade em participar. Assim, fizemos algumas modificações, que foram reportadas à gestão da escola e à docente participante. A pesquisa, em sua continuidade, foi realizada, então, com somente uma professora de Língua Portuguesa da instituição, do 7º ano do Ensino Fundamental.

Além dessa modificação, cabe citar que, em razão do contexto pandêmico e das orientações manifestadas na qualificação, o estudo como um todo teve que ser repensado, especialmente quanto ao tipo de pesquisa que seria desenvolvido, pois inicialmente tínhamos a pretensão de realizar uma pesquisa colaborativa junto à professora que, no momento da entrevista, ministrava aula no 7º ano.

Contudo, como pretendíamos realizar um estudo colaborativo, o ano escolar para o qual a pesquisa está direcionada seria alterado a fim de nos adequarmos ao contexto de trabalho da própria participante, isto é, mudaríamos do 7º para o 8º ano. Dessa forma, para nos adequarmos a essa realidade docente, a pesquisa mudaria o enfoque, porém, como optamos pela pesquisa de estudo de caso em detrimento da colaborativa, na qual seriam realizadas sessões reflexivas, mantivemos o ano escolar inicial correspondente ao momento da entrevista.

Ademais, devido ao acesso à *Internet* ser limitado na escola-campo, conforme demonstramos no tópico anterior, na Figura 5, alteramos o produto da pesquisa, o qual anteriormente seria um *site* didático. Por isso, optamos pela construção de um caderno de orientações didático-pedagógicas, disponibilizado em PDF via *WhatsApp* à professora participante e de modo impresso à gestora da instituição escolar para o

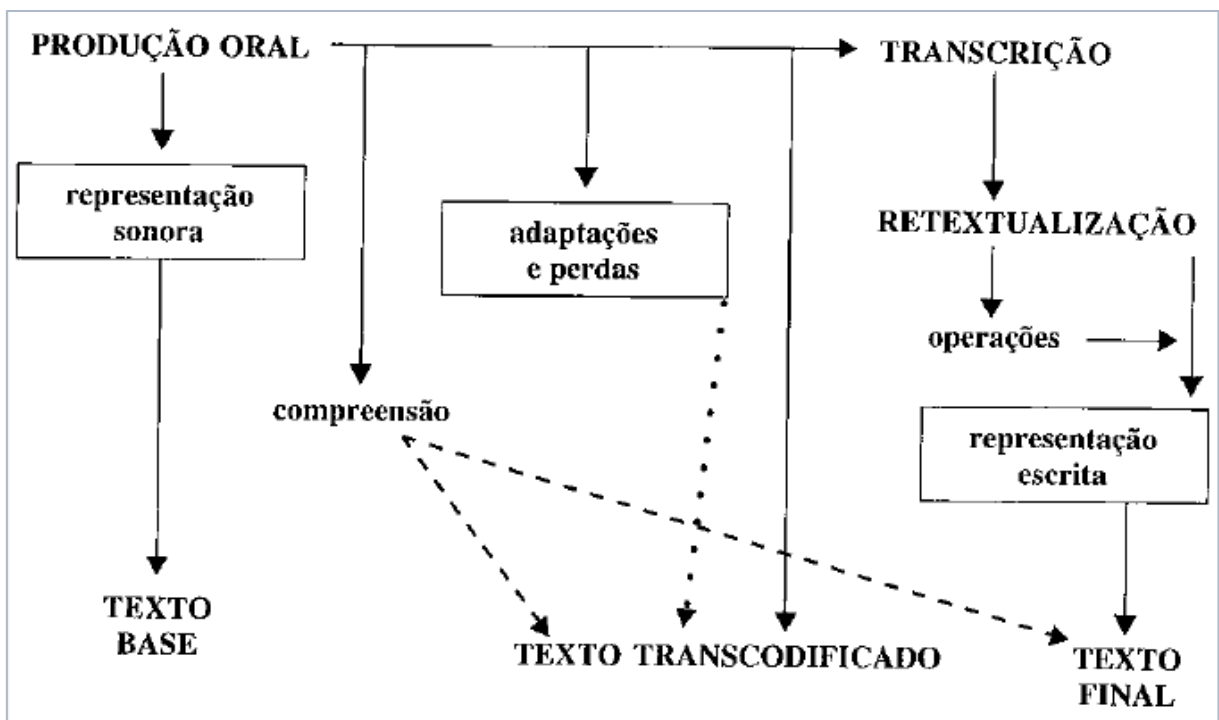
compartilhamento do material aos demais docentes, pois compreendemos que esse formato facilita a impressão e o acesso ao produto educacional mesmo sem conexão contínua à *Internet*, uma vez que é possível armazená-lo no celular e/ou computador para uso *off-line*.

Ressaltamos que a entrevista realizada junto à docente de Língua Portuguesa, em 25 de novembro de 2021, por meio do *Google Meet*, foi registrada em áudio, com duração de 25 min 06 s, gravado com um *smartphone*. Posteriormente, realizamos a transcrição e análise da entrevista.

### 4.3 Caracterização da transcrição da entrevista

A transcrição dos dados coletados na entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros, ancorou-se no modelo proposto por Marcuschi (2010), para a transposição do texto oral para o texto escrito, passando pelas seguintes etapas: produção oral (texto base), transcrição (texto transcodificado) e retextualização (texto final), conforme mostra o diagrama a seguir.

Figura 6 – Fluxo das ações do texto oral para o texto escrito



Fonte: Marcuschi (2010).

No modelo proposto por Marcuschi (2010), a transposição do texto oral para o escrito ocorre preferencialmente na ordem indicada no diagrama, porém, segundo o autor, essas etapas podem ser modificadas, excluídas ou mescladas. Na ordenação sugerida, a primeira etapa envolve a produção oral propriamente dita, que diz respeito ao texto original, denominado “texto base”, produzido oralmente em dada situação, especialmente no âmbito do ensino ou da pesquisa acadêmico-científica. Após esse momento, para chegar ao texto escrito, o texto oral passa pelas etapas de transcrição e retextualização — as quais, neste estudo, foram realizadas de maneira articulada.

A transcrição abrange a transcodificação, isto é, a passagem de um código (som) para outro (grafia) de maneira mais fidedigna, sem significativas interferências na produção oral, como a inserção de pontuação. No entanto, entre a produção oral e a transcodificação, situa-se a compreensão, que incide diretamente no texto final, pois está ligada ao entendimento — sem dificuldades (ruídos ou falhas) — daquilo que foi verbalizado oralmente. Tal compreensão implica, então, adaptações e perdas no texto original falado, visto que “[...] sempre haverá algo que escapa ou que muda [...]” no texto transcodificado (MARCUSCHI, 2010, p. 52).

A retextualização, por sua vez, refere-se às operações textuais-discursivas realizadas no texto transcodificado para adequá-lo, em sua versão final, ao objetivo do estudo. Tal processo efetua-se por meio de atividades de: regularização e idealização, como eliminação de marcas interacionais, inserção de pontuação e paragrafação, exclusão de redundâncias; e reformulação, como introdução de marcas metalinguísticas<sup>15</sup>, reordenação sintática, encadeamentos, condensação de ideias, concordância verbal e nominal.

Cabe destacar que a escolha por esse fluxo de ações se deu em função da possibilidade de alterar a forma do texto oral, sem, contudo, interferir na natureza dos discursos produzidos pela pesquisadora e pela professora entrevistada, isto é, nos termos de Marcuschi (2010), sem modificar a substância do texto base. Entretanto, do ponto de vista da linguagem, no processo de retextualização, não incorporamos aspectos da enunciação oral no texto final da entrevista (Apêndice G), como sobreposição de vozes, truncamentos, hesitações, contrações, repetições, autocorreções e marcadores conversacionais.

---

<sup>15</sup> Convém citar, como exemplo de marca metalinguística introduzida no texto final da entrevista, o uso de “P” e “E” para nos referirmos, respectivamente, à pesquisadora e à professora entrevistada, a fim de demarcar os turnos de fala.

Ademais, com base no registro padrão da língua portuguesa, realizamos a inserção de pontuação e pronomes anafóricos, a adequação da concordância verbal e nominal, a retirada de repetições, como pronomes egóticos (eu e nós), e o preenchimento de expressões incompletas<sup>16</sup>. Todos esses ajustes foram realizados com a devida atenção para não alterarmos os tópicos discursivos da entrevista<sup>17</sup>, pois o que nos interessa, precisamente, é o conteúdo/a substância do discurso produzido pela professora entrevistada, a fim de analisarmos, sob a ótica da LT, as suas concepções de texto, língua, linguagem e referenciação, bem como a abordagem didática conferida à leitura, à compreensão e à coerência textual.

Na análise dos dados coletados, para citarmos o texto final da entrevista, optamos por seguir a Norma Brasileira (NBR) nº 1.0520/2002, de apresentação de citação em documentos, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002). Seguindo esse padrão, adotamos a seguinte disposição gráfica em citações acima de três linhas: fonte tamanho 10; espaçamento simples; recuo a 4 cm da margem esquerda da página; uso da expressão “informação verbal” entre parênteses no final de cada enunciado ou excerto citado.

#### **4.4 Análise dos dados coletados**

Em conformidade com os objetivos propostos, estabelecemos as seguintes categorias temáticas de análise: concepções de texto, língua e linguagem; bem como abordagem didática conferida à leitura, à compreensão, à referenciação, ao processo referencial anafórico e à coerência textual.

Na entrevista, questionamos a professora sobre a concepção de texto que embasa a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual:

**P: Qual a sua concepção de texto, que embasa a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?**

**E: Concepção de texto?**

**P: Sim, noção de texto. Qual a principal noção de texto que embasa a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?**

---

<sup>16</sup> No texto final da entrevista, no intuito de assinalar essa alteração, utilizamos colchetes para indicar a inserção do significado de siglas, bem como o preenchimento de frases inacabadas e termos incompletos, que puderam ser suscitados de acordo com o teor e o contexto da interação.

<sup>17</sup> Na representação escrita dos dados coletados, os tópicos discursivos foram ordenados conforme as perguntas do roteiro de entrevista. A demarcação desses tópicos está separada por espaços entre as perguntas e respostas.

**E:** Na minha prática, procuro mostrar aos alunos que há uma gama de textos e que é possível fazer uma leitura/interpretação não só daquilo que está escrito, que são os textos verbais. Nós trabalhamos com variados tipos de texto, e até o próprio livro didático contempla essa variedade de tipologias textuais. Então, trabalhamos com charges, contos, crônicas, poemas. São textos bem variados.

**P: Os alunos costumam gostar mais desses textos variados, que têm imagem? Quais gêneros eles mais gostam de estudar e lhes despertam um maior interesse?**

**E:** Como ultimamente os alunos não têm demonstrado muito interesse pela leitura, eles preferem textos mais curtos, como a crônica, a ter que ler um conto, cuja extensão é maior. Eles também dão preferência a quadrinhos, charges, cartuns. Em relação aos textos maiores, é preciso despertar o interesse dos alunos, fazer alguma pergunta que os motive a ler esses textos para respondê-la. Eles se interessam por textos mais extensos quando envolvem mistérios, algo a ser descoberto e contos fantásticos — com os quais trabalhei este ano, e os alunos se interessaram. São textos mais longos, mas que os estudantes têm interesse de ler (informação verbal).

Podemos observar que E não conseguiu definir a concepção de texto que embasa o seu processo de ensino de leitura e compreensão textual. No entanto, em sua prática, utiliza gêneros textuais diversificados verbais, não verbais e multimodais. Além disso, pontua a necessidade de despertar o interesse dos alunos pela leitura. Dessa forma, quanto à abordagem do texto em sala de aula, notamos que essas práticas estão em conformidade com a dimensão interacional da linguagem defendida por Antunes (2003), a qual afirma que, no processo de leitura do texto, o aluno deve ser motivado, convencido das vantagens de ler e poder ler, bem como é necessário promover a leitura de gêneros diversificados.

Cabe ressaltar, conforme Antunes (2003), que toda atividade pedagógica de ensino do português apresenta, de maneira explícita ou implícita, uma determinada concepção de língua, o que, por conseguinte, pressupõe uma concepção de texto. Portanto, o fato de a professora não ter exposto explicitamente a sua concepção de texto não quer dizer que a sua prática não esteja embasada em princípios teóricos.

Perguntamos também sobre as concepções de língua e linguagem:

**P: Agora, vamos para outra pergunta: quais as concepções de língua e linguagem que embasam a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?**

**P: Linguagem como algo cultural? E a noção de língua?**

**E:** Durante as aulas, na minha prática, procuro fazer com que os alunos percebam e valorizem a língua portuguesa, a língua materna, justamente por ser o aspecto da nossa cultura. Então, trabalho bastante com eles os aspectos da variação linguística e do preconceito linguístico, que ainda está muito presente na nossa sociedade, [bem como as diferentes] formas de se expressar e usar a língua, para que saibam adequar esse uso de acordo com o contexto ali inserido ou a situação vivenciada. É importante saberem essa adequação linguística, serem políglotas na própria língua e saberem qual

variedade devem utilizar em entrevistas de emprego e em situações informais do dia a dia. Procuro sempre enfatizar esses aspectos do uso da língua (informação verbal).

Inferimos que as concepções de língua e linguagem que embasam a prática de ensino de leitura e compreensão textual de E estão associadas à perspectiva pragmática e à perspectiva sociocognitivo-interacionista. Conforme Marcuschi (2008), atualmente muitas tendências persistem, mas a visão sociocognitiva está se ampliando. Destacamos que E cita o aspecto cultural da língua, a variação linguística, o preconceito linguístico, o contexto, a situação vivenciada, bem como enfatiza os aspectos de uso da língua. Tais aspectos destacados trazem à tona concepções de língua e linguagem que fazem parte de uma visão pragmática.

De acordo com a perspectiva pragmática, a língua é compreendida como um sistema em funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta, ou seja, como um sistema atual em uso efetivo em contextos comunicativos (BENTES, 2007; KOCH, 2015; MARCUSCHI, 2008). Nessa visão associada a postulados de outras áreas, a linguagem não é considerada transparente, mas sim um sistema de atividades ou operações que têm como objetivo a comunicação (KOCH, 2015; MARCUSCHI, 2008).

Nesse prisma, “[...] o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). O texto é considerado, então, elemento de uma atividade complexa, instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. Assim, a análise estende-se do texto para o contexto, entendido como o conjunto de condições — de produção, recepção e interpretação — externas ao texto (FÁVERO; KOCH, 2002; KOCH, 2015).

Assinalamos essa ideia de texto, pois, ao inferirmos as concepções de língua e linguagem de E, entendemos que o conceito de texto é dependente delas (KOCH, 2011), ou seja, pressupomos que a professora compreende o texto dessa maneira. Conforme Marcuschi (2008), a pragmática é uma linha de estudo que constitui boa parte da agenda dos trabalhos linguísticos do século XXI, abrangendo a análise da função comunicativa.

Por isso, relacionamos, ainda, os aspectos mencionados por E à perspectiva sociocognitivo-interacionista, já que essa visão também considera a exterioridade, a cultura e a vida social. No entanto, tal orientação não trabalha apenas com esses

aspectos, mas também com os processos cognitivos. Dessa forma, compreende-se que a cultura não é apenas um aspecto da língua, mas sim subsidiária e dependente do conjunto de mentes que a compõem, um fenômeno geralmente passivo, sobre o qual as mentes atuam (KOCH, 2015).

Interpelamos E acerca do seu entendimento sobre referenciação e estratégias de referenciação:

**P: Professora, o que você entende por referenciação e estratégias de referenciação?**

**E:** Eu me interessei por esse tema justamente por nunca [ter abordado], por não saber ao certo, com profundidade, o que seja. Se faço uso disso, faço sem dar nome, porque realmente nunca tive uma formação sobre referenciação (informação verbal).

Observamos que E não passou por atualizações recentes que abordassem a referenciação. Associamos tal afirmação ao que é assinalado por Ferreira (2019), que destaca a necessidade de capacitação e especialização constante do professor para que possa conhecer e desenvolver as práticas de leitura e escrita. Para a estudiosa, trabalhar os processos referenciais no âmbito do ensino, levando em consideração a construção de sentidos, necessita que o professor tenha conhecimento especializado.

Antunes (2003) ressalta como é importante que o professor disponha de tempo para estudo, pesquisa e reflexão com o objetivo de desenvolver novas competências na condução do seu trabalho e para que trabalhe de maneira crítica. Para tanto, é relevante: a inserção do docente em projetos de pesquisa, o acesso a uma biblioteca especializada, a participação em cursos de atualização e estar a par das novas orientações e propostas da área da linguagem.

A respeito desse relato da professora, fundamentamo-nos na percepção de Cavalcante (2021, p. 102) de que “O professor de língua materna precisa dominar esse conhecimento para reconhecer as possibilidades de sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.”. Para a autora, conhecer as estratégias de referenciação implica compreender um mecanismo de estruturação do texto, o que é de suma relevância para a construção da coerência.

Os questionamentos abaixo são concernentes à prática de ensino de leitura e compreensão textual:

**P: Quais as principais dificuldades impostas pelo formato remoto de aulas para o ensino de leitura e compreensão textual?**



**E:** O acesso dos alunos às aulas remotas. Verificamos que muitos utilizavam os celulares dos pais ou não tinham acesso à *Internet*. Então, fica inviável realizar uma aula de interpretação textual pelo [Google] *Meet*, por exemplo, que, nesse tempo de pandemia, seria a ferramenta disponível. [Por isso], não temos. Eu procuro, durante as postagens no *WhatsApp*, despertar o interesse do aluno pela leitura, mas não é a mesma coisa do contato pessoal. Esse *feedback* fica até mais difícil: saber se o aluno realmente gostou do tipo de texto utilizado ou se só está respondendo por obrigação.

**P: E quais as dificuldades nas aulas presenciais? Elas são as mesmas?**

**E:** Nas aulas presenciais, a dificuldade é despertar esse interesse do aluno e conscientizá-lo sobre a importância de interpretar textos para obter conhecimentos e não ser enganado facilmente na vida. Mas dificilmente você encontra um aluno que realmente goste de ler e tenha a leitura como hábito.

**P: Quais os materiais e recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com a leitura e compreensão textual?**

**E:** Além de trabalhar com o livro didático, que é mais acessível aos alunos, eu procuro trazer outros tipos de texto, xerocopiá-los. Quando vejo que se interessam por um tipo de texto, já levo outros exemplos. Alguns gostam muito da literatura de cordel. Então, quando trabalho esse tema, trago autores que já são conhecidos por eles, como Bráulio Bessa, mas não estão no livro didático; também peço para pesquisarem textos que gostam e compartilhem com a turma. Quando produzem um texto, faço questão de colocar no mural da escola, com os seus nomes, para incentivá-los à leitura e à produção textual. Eles também gostam bastante de trabalhar com música — é uma forma de explorar a interpretação da letra dessa composição. [...].

**P: Como você trabalha leitura e compreensão textual nas turmas do 7º ano?**

**E:** Primeiro, tem o trabalho e a preocupação de despertar o interesse pela leitura. Depois, os alunos fazem a leitura do texto e respondem às perguntas de interpretação. Às vezes, como está no ensino remoto, também fazemos perguntas interativas, pois eles gostam de gincana e competição e são bem participativos (informação verbal).

Acrescentamos uma pergunta que leva em conta a situação atípica vivenciada naquele momento, causada pela pandemia da Covid-19. Quanto à prática de ensino de leitura e compreensão textual, E destaca como dificuldades, no ensino remoto, a falta de acesso à *Internet* que afetou boa parte dos alunos e a impossibilidade de ter um retorno a respeito da opinião dos alunos sobre o texto, ou melhor, a reação deles diante do texto. No que tange às dificuldades vivenciadas nas aulas presenciais, E relata também o desafio de despertar o interesse e conscientizar os discentes acerca da importância de ler e compreender textos.

Quanto aos materiais e recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com a leitura e a compreensão textual, E cita o livro didático, a produção de mural, os textos xerocopiados, a literatura de cordel, os textos escolhidos pelos alunos e as letras de músicas.

Ao tratar da sua prática no 7º ano, em específico, E relata novamente que procura despertar o interesse pela leitura. Além disso, lança questionamentos que

visam à interpretação textual e afirma que os discentes são bem mais participativos quando essa prática envolve competições e gincanas.

Notamos, quanto à prática de ensino de leitura e compreensão textual, que E não explicita de forma detalhada o seu trabalho com o texto em sala de aula. Mas, a partir do que foi relatado, podemos pontuar alguns aspectos de sua prática que estão em consonância com a dimensão interacional da linguagem (ANTUNES, 2003):

- a prática de despertar no estudante o interesse pela leitura, a qual ela cita e ratifica, na entrevista, que é necessária para que o aluno seja convencido e motivado pelas vantagens de saber e poder ler;
- a apresentação de autores e textos já conhecidos pelos discentes, dando como exemplo as produções do poeta e cordelista Bráulio Bessa, bem como a solicitação de pesquisas que revelam a preferência textual dos discentes. Isso indica que a docente trabalha textos autênticos, isto é, que apresentam uma função comunicativa e um objetivo interativo, pois são textos que fazem parte da realidade, têm autor e aparecem em algum suporte comunicativo. Ademais, tais práticas podem propiciar a leitura de gêneros diversificados e momentos prazerosos, dado que se considera as preferências do leitor.

Percebemos, também, no que concerne aos recursos utilizados e às práticas motivadoras, que a professora não se detém apenas ao livro didático e busca outros gêneros diversificados para trabalhar em sala de aula, bem como mobiliza a participação dos alunos com competições que podem proporcionar o prazer pela leitura. Tais pontos também são citados por Antunes (2003), como pertencentes à dimensão interacional da linguagem.

No entanto, E não relata em sua prática, de forma veemente, os seguintes fatores: a relevância de levar o estudante a identificar a ideia central do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica e os argumentos; a realização de uma leitura crítica, propiciando que o aluno perceba os implícitos e que o texto não é neutro; e a leitura apoiada no texto, em que o leitor se atenta a sinais, palavras, efeitos de sentido e recursos coesivos (repetições e substituições) que estabelecem a coerência textual (ANTUNES, 2003).

Destacamos, assim, que tais fatores poderiam ser trabalhados com o auxílio do conhecimento acerca da referenciação e do processo referencial anafórico, os quais,

segundo Cavalcante (2021), são imprescindíveis para a compreensão e produção de textos: na organização das informações; na manutenção da continuidade e da progressão textual; e na sua orientação argumentativa.

As próximas perguntas estão relacionadas ao entendimento da professora sobre a coerência, a coesão, a função argumentativa desses recursos, a anáfora, o objeto de discurso, a recategorização e a retomada textual, bem como a relação entre construção textual, situação de interação e contexto.

**P: O que você entende por coerência textual? Os alunos têm dificuldade de compreender os textos, a temática principal, os argumentos expostos, os elementos de coesão e construção da coerência textual?**

**E:** Coerência textual está muito relacionada ao sentido, se as partes do texto estão combinando entre si e se fazem sentido do início ao fim. Os alunos têm dificuldade de verificar elementos coesivos e fazer um texto coerente, sobretudo, devido à falta de base e prática. Costumo dizer, para eles, que escrever um texto é como andar de bicicleta: você não aprenderá só olhando, é preciso praticar. Então, a dificuldade de muitos alunos é essa falta de prática de produção textual.

**P: E a questão dos argumentos expostos? Os alunos conseguem identificar os argumentos e a temática principal do texto?**

**E:** Com muita dificuldade, alguns conseguem identificar o assunto principal do texto e extrair as ideias secundárias. Porém, isso é uma minoria, pois a maioria só consegue identificar o assunto central com muita dificuldade.

**P: Na próxima pergunta, citarei alguns termos, um por um, e a senhora dirá se os entende, ou não, e o que entende, se for o caso. O primeiro termo é o seguinte: o que você entende acerca de objeto de discurso?**

**E:** Objeto de discurso? Não.

**P: Anáfora?**

**E:** Anáfora é uma figura de linguagem que é caracterizada pelas repetições no início dos versos ou das frases. [...].

**P: Recategorização e retomada textual?**

**E:** Seria o uso de pronomes para retomar aquilo que foi dito anteriormente, por exemplo.

**P: Você considera que a construção do sentido textual depende da situação de interação e do contexto (social, cultural, histórico) em que os sujeitos estão envolvidos?**

**E:** Com certeza, muito do contexto dos sujeitos é passado para o texto: as crenças, os valores, a vivência em casa, na igreja e a convivência social (informação verbal).

Notamos que E entende que a coerência textual está relacionada ao sentido e à combinação entre as partes de um texto. Além disso, destaca que os alunos têm dificuldade em usar recursos coesivos e, por conseguinte, produzir textos coerentes. Logo, ao tratar da coerência textual, a docente cita apenas a superfície e os recursos textuais, que são realmente importantes para a construção dos sentidos, mas não são os únicos fatores que integram esse processo, quando consideramos a perspectiva sociocognitivo-interacionista.

Assim, sob a ótica de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a coerência textual não é exclusivamente linguística, mas está relacionada também à ocorrência comunicativa, isto é, depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. Considera-se, portanto, que os sujeitos participam ativamente da construção da coerência, pois esta consiste em uma entidade psicossocial mobilizada na produção do social e da interação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; KOCH, 2011).

A professora expõe que boa parte dos alunos tem dificuldade em identificar os argumentos presentes no texto. No tocante a essa questão, pontuamos a necessidade do entendimento por parte do professor e do aluno de que o uso da linguagem inicia um debate, uma vez que os interlocutores fazem escolhas no processo da enunciação que não são argumentativamente neutras.

O docente deve, então, se comprometer a fazer um tratamento argumentativo da língua; para isso, é necessário que tenha uma base que fundamente o processo de ensino. Isso porque, por meio da compreensão e/ou produção textual, o sujeito objetiva persuadir alguém, em dada situação, a aderir e agir em conformidade com o seu ponto de vista (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Dessa forma, compreendemos que esse conhecimento é primordial na formação de cidadãos conscientes e preparados para a vida em sociedade.

No que se refere ao entendimento dos termos “objeto de discurso” e “anáfora”, E demonstrou que não conhece esses termos pertencentes ao âmbito da Linguística. Cabe frisar que, neste estudo, tratamos o termo “objeto de discurso” como sinônimo de “referente”, porém destacamos a mudança de noção que ocorreu com o surgimento dos termos “referenciação” e “objeto de discurso”. Dessa forma, passou-se a entender o referente como um objeto construído colaborativamente, ou seja, sua existência é estabelecida discursivamente em meio às práticas simbólicas e intersubjetivas (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Sobre a anáfora, a professora citou um conceito proveniente da retórica: “Anáfora é uma figura de linguagem que é caracterizada pelas repetições no início dos versos ou das frases.” (informação verbal). Na retórica, a anáfora consiste na repetição de uma palavra ou grupo de palavras no início de enunciados sucessivos com o propósito de enfatizar o termo repetido (DUBOIS *et al.*, 2006).

Todavia, o conceito aqui trabalhado, que faz parte da Linguística, em especial da perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua, é concernente à concepção de

anáfora como um processo que propicia a manutenção e progressão de referentes no texto/discurso, isto é, tem como função a continuação de uma referência, a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais, de modo direto ou indireto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; CAVALCANTE, 2021).

Na tentativa de observarmos ainda mais o entendimento de E acerca do processo referencial anafórico, a interpelamos sobre a recategorização/retomada textual e a construção textual do sentido. No tocante à recategorização e retomada textual, E citou somente que seria o uso dos pronomes na retomada do que foi dito anteriormente. Entretanto, esse processo não se limita ao uso de pronomes.

No que concerne a essa questão, Cavalcante (2021) afirma que as retomadas podem ser realizadas por estruturas linguísticas diversas. Entre essas estruturas, cita, além dos pronomes, os sintagmas nominais e a repetição de um item lexical ou pronominal. Ademais, assevera que os sintagmas nominais são palavras ou grupos de palavras que apresentam como núcleo um substantivo ou pronome substantivo.

Tais sintagmas nominais são denominados também expressões nominais definidas ou indefinidas. As expressões nominais definidas são descrições linguísticas formadas por um determinante definido (artigo definido ou pronome demonstrativo) seguido por um nome, que pode estar acompanhado por um modificador (adjetivo, sintagma preposicional ou oração relativa) (KOCH, 2011, 2015; KOCH; ELIAS, 2015).

Quando questionada sobre a construção do sentido textual, nesse momento, percebemos que E já compreende uma noção de coerência que considera o contexto do sujeito — “[...] as crenças, os valores, a vivência em casa, na igreja e convivência social [...]”. Nesse bojo, Koch (2015) caracteriza a coerência como uma construção “situada” dos interlocutores.

Da mesma forma, Koch e Travaglia (2015, p. 21) destacam que a construção do sentido textual deve ser entendida como “[...] um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.”. Compreende-se, dessa maneira, que a coerência do texto não se manifesta apenas por meio da decodificação dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também por meio de fatores extralinguísticos e pragmáticos que fazem parte da construção de sentidos (CAVALCANTE, 2021).

Por fim, apresentamos as perguntas que abordam o embasamento da prática da professora nas habilidades da BNCC que estão e podem ser relacionadas ao processo referencial anafórico:

**P: Nesta pergunta, citarei três habilidades da BNCC voltadas ao 7º ano. A primeira habilidade é a seguinte: (EF07LP12) reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos — pessoais, possessivos, demonstrativos). Você a trabalha em sala de aula? De que forma?**

**E:** Sim, o próprio livro didático levanta essas questões de retomada e de uso de sinônimos para evitar repetições. Esse material é, até mesmo, bem redundante em relação a isso, pois toda atividade de interpretação textual explora tal conteúdo.

**P: A segunda habilidade é: (EF07LP13) estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos — pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.**

**E:** Essa linha também é explorada pelo livro didático do 7º ano.

**P: A terceira e última habilidade é: (EF07LP14) identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.**

**E:** Também [aborda esses assuntos] (informação verbal).

Notamos que o livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental já aborda essas habilidades da BNCC que estão e podem ser relacionadas ao processo referencial anafórico. Observamos, ainda, que E destaca que a retomada por meio do uso de sinônimos para evitar repetição é demasiadamente explorada no material didático. À vista disso, asseveramos que trabalhar a anáfora está para além do uso de sinônimos, pois se trata de uma estratégia referencial que possibilita a continuidade referencial e a progressão textual.

Ademais, indicar os referentes por meio de retomadas expostas por diferentes marcações do cotexto implica a orientação argumentativa que o locutor planeja expressar no texto (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE *et al.*, 2017). Nesse prisma, de acordo com Cavalcante *et al.* (2017), o processo de retomada anafórica origina as recategorizações, ou seja, transformações dos objetos de discurso que objetivam simultaneamente manter o referente no texto e fazê-lo progredir.

Portanto, constatamos que E embasa a sua prática em concepções de texto, língua e linguagem fortemente atreladas à pragmática, o que a aproxima também da perspectiva sociocognitivo-interacionista. Contudo, só aproxima, pois a professora, ao explicitar as suas concepções, não considera os aspectos cognitivos e interacionais.

Cabe ressaltar que não temos a pretensão de afirmar que uma perspectiva é superior a outra, mas sim destacar aquela que está fundamentando o trabalho e que é considerada pertinente para abordar a referenciação. Quanto à prática de ensino de leitura e compreensão textual, alguns aspectos explanados pela professora estão ligados a uma dimensão interacional da linguagem.

Além disso, observamos que E: não passou por atualizações recentes que abordassem a referenciação e as estratégias de referenciação, desconhecendo os significados de tais termos; conseqüentemente, não compreende os termos “objeto de discurso” e “anáfora” no âmbito da Linguística; no entanto, já tem contato com as habilidades da BNCC que estão e podem ser relacionadas à anáfora; e expõe o entendimento de que a construção textual do sentido é um processo complexo.

#### **4.5 Descrição do produto da pesquisa**

Neste tópico, descrevemos o produto da pesquisa, o caderno de orientações didático-pedagógicas no formato de sequência didática, sobre o estudo da anáfora em textos, com o intuito de orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental. Convém ressaltar que a sequência didática está organizada em cinco planos de aula, que abordam a anáfora como um processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual.

No processo de construção do caderno, consideramos os dados coletados na entrevista realizada junto à professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental da UEB Professora Camélia Costa Viveiros. Cabe ressaltar que esse produto consiste em uma proposta de aplicabilidade, pois levamos em consideração os protocolos de segurança em relação à Covid-19, conforme o art. 5º da Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020). Desse modo, nos embasamos nesse documento e destacamos o seu art. 1º:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, *facultativamente*, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional. (UFMA, 2020, p. 1, grifo do autor).

Em vista disso, não realizamos a aplicação do produto educacional na escola-campo, mas disponibilizamos, para todos os interessados no assunto, a sequência didática no caderno de orientações didático-pedagógicas, com o intuito de que esta pesquisa contribua para experiências reais em sala de aula.

O caderno de orientações didático-pedagógicas é constituído pelos seguintes gêneros textuais-discursivos: charge, cordel, notícia, anúncio publicitário, artigo de opinião e reportagem. Os gêneros que constituem a sequência didática são: notícia, anúncio publicitário, reportagem e artigo de opinião. Realizamos a escolha desses gêneros de acordo com a BNCC, documento de caráter normativo e de referência obrigatória, que apresenta orientações com vistas a nortear as equipes pedagógicas (BRASIL, 2018).

A sequência didática é constituída pelas seguintes habilidades, previstas na BNCC:

- (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.;
- (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido;
- (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos — pessoais, possessivos, demonstrativos);
- (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos — pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto;
- (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade;
- (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.



Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) pontuam que a sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”. Desse modo, entendemos que ela pode propiciar uma exploração mais detalhada de um texto e possibilitar a percepção de como ele é constituído por processos anafóricos. No produto da pesquisa, além da sequência didática, apresentamos orientações sobre a referenciação, com ênfase no processo referencial anafórico.

Nesse sentido, pautamo-nos no entendimento de que o processo referencial anafórico permite a construção textual de sentidos em gêneros textuais diversos. Utilizamos como base teórica a perspectiva sociocognitivo-interacionista da LT, que engloba a referenciação, como uma construção colaborativa de objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), bem como processo referencial anafórico, que consiste na manutenção e progressão desses objetos no texto/discurso (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Sob essa ótica, a leitura é tratada como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, já que envolve sujeitos ativos no processo de comunicação, os quais se constroem e são constituídos no texto (KOCH; ELIAS, 2015). Desse modo, ler e compreender são trabalhos sociais, e não atividades individuais (MARCUSCHI, 2008).

Direcionamos o produto para professores de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, especialmente da UEB Professora Camélia Costa Viveiros, com a finalidade de auxiliar a prática docente no ensino de leitura e compreensão textual. Cabe ressaltar, segundo a BNCC, que a utilização e percepção de mecanismos de progressão temática, como as retomadas anafóricas, o uso de organizadores textuais e coesivos, bem como a análise de mecanismos de reformulação e paráfrase, são habilidades relevantes para essa etapa de ensino (BRASIL, 2018).

Diante disso, a construção desse caderno visa suprir uma carência de estudos que inter-relacionem as teorias do texto e da leitura à prática de ensino. Por conseguinte, o produto vincula os processos referenciais anafóricos e o ensino de leitura e compreensão textual com vistas a facilitar o trabalho do professor e tornar as teorias concernentes à referenciação mais acessíveis e compreensíveis ao docente e ao discente. Para tanto, o produto é estruturado da seguinte forma:

- **Introdução:** na qual apresentamos o tema, o objetivo, a possível relevância, a estrutura e um resumo teórico;
- **Perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua**, em que abordamos as principais concepções que fazem parte dessa perspectiva e o seguinte tópico: **A referenciação como processo de construção de sentidos**, no qual abordamos como os processos referenciais auxiliam na construção do sentido textual;
- **A anáfora como processo de construção de sentidos**, em que demonstramos como esse processo referencial contribui para a construção de sentidos, além do seguinte tópico: **O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico**, no qual destacamos contribuições do processo referencial anafórico para o ensino de leitura e compreensão textual;
- **A sequência didática**, em que apresentamos a sequência didática composta por cinco planos de aula que tratam do processo referencial anafórico no ensino de leitura e compreensão textual;
- **Considerações finais**, em que retomamos a problemática da leitura e da compreensão textual, destacando tais conceitos no âmbito da perspectiva sociocognitivo-interacionista que fundamenta o produto educacional.

Quanto à sequência didática, esta tem como objetivo propiciar momentos de leitura embasados no reconhecimento das anáforas e de suas funções textual-discursivas. Cada plano que compõe a sequência é organizado da seguinte forma: título da aula; finalidade; ano escolar; objetos de conhecimento; prática de linguagem; habilidades da BNCC; materiais necessários; dificuldades antecipadas; tempo sugerido; orientações ao(à) professor(a) e referências.

Apesar de enfatizarmos a leitura e a compreensão textual, consideramos que tais processos estão intrinsecamente atrelados à produção textual. Além disso, a finalização de uma sequência didática exige uma avaliação de produção textual para que os alunos coloquem em prática os seus conhecimentos. Por isso, o último plano (Plano 5) expõe, para além da estrutura, o tópico “Avaliação”.

Os planos de aula que compõem a sequência interligam conhecimentos acerca do processo referencial anafórico ao ensino de leitura e compreensão textual e são intitulados:

- Plano 1: Introdução à anáfora: analisando anúncios publicitários;
- Plano 2: Coesão referencial: a anáfora no gênero textual “notícia”;
- Plano 3: A anáfora e sua função argumentativa no gênero textual “reportagem”;
- Plano 4: A anáfora e sua função argumentativa no gênero textual “artigo de opinião”;
- Plano 5: A anáfora na produção de anúncios publicitários.

Convém ressaltar que esses planos podem ser modificados e ressignificados pelos professores conforme as suas experiências, vivências e saberes. Assim, neste tópico, realizamos a descrição do produto educacional, com ênfase na estruturação do caderno de orientações didático-pedagógicas e da sequência didática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como tema a vinculação entre o processo referencial anafórico e o ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, visamos verificar em que medida os estudos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual, com vistas a elaborar um material didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem.

Para tanto, tivemos como objetivos específicos: identificar que concepções de texto, língua e linguagem embasam a prática de ensino de um professor de Língua Portuguesa do 7º ano, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros; verificar como o professor trabalha o ensino de leitura e compreensão textual nesse ano escolar, bem como os aspectos da referenciação, com ênfase na anáfora, que fazem parte do seu conhecimento e são abordados em sala de aula; elaborar um caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, sobre o estudo da anáfora em textos, para orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao primeiro objetivo específico, identificamos que a professora embasa a sua prática de ensino em concepções de texto, língua e linguagem concernentes à perspectiva pragmática. Nesse ínterim, leva em consideração o contexto, pois a língua é entendida como um sistema atual em uso efetivo em contextos comunicativos, bem como a linguagem não é considerada transparente, mas sim um sistema de atividades que objetiva a comunicação. Consequentemente, o texto é compreendido como um instrumento que realiza as intenções comunicativas e sociais do falante.

No que concerne ao segundo objetivo, verificamos que a docente trabalha o ensino de leitura e compreensão textual com base em alguns aspectos ligados a uma dimensão interacional da linguagem, pois utiliza, em sua prática, gêneros textuais diversificados (verbais, não verbais e multimodais) e busca motivar os seus alunos durante a leitura. Identificamos, também, que a professora não passou recentemente por atualizações que abordassem a referenciação e as estratégias de referenciação, desconhecendo os significados de tais termos; por conseguinte, não compreende os termos “objeto de discurso” e “anáfora” no âmbito da Linguística; no entanto, já tem contato com as habilidades da BNCC que estão e podem ser relacionadas à anáfora.

No que se refere ao terceiro objetivo, elaboramos um caderno de orientações didático-pedagógicas que apresenta uma sequência didática, composta por cinco planos de aula, sobre o estudo da anáfora em textos, com o intuito de orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental. Apresentamos essa sequência didática como proposta de aplicabilidade que inter-relaciona o processo referencial anafórico à construção de sentidos nos seguintes gêneros textuais: anúncio publicitário, notícia, reportagem e artigo de opinião. Além disso, expomos orientações teóricas acerca da referenciação, com ênfase na anáfora.

A fim de atingirmos os objetivos propostos, esta dissertação foi fundamentada nos pressupostos teóricos da LT, especificamente da sua perspectiva sociocognitivo-interacionista, que abarca a atividade discursiva da referenciação, a qual envolve, em meio às suas categorias, o processo referencial anafórico. Ademais, realizamos um estudo de caso na UEB Professora Camélia Costa Viveiros, por meio da aplicação de questionário junto à gestão e da realização de entrevista junto à professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa foi uma tentativa de contribuir para que haja maior inter-relação entre as teorias do texto, da leitura e a prática de ensino. Para tanto, verificamos que o processo referencial anafórico pode contribuir no ensino de leitura e compreensão textual na medida em que: propicia a construção de sentidos por meio da manutenção e progressão de referentes no texto/discurso; e é considerada a argumentatividade presente nesse processo referencial, pois, ao falar ou escrever, os sujeitos escolhem as palavras de acordo com as suas intenções e colocam-nas em relação com outras palavras e contextos. Dessa maneira, a anáfora permite o acréscimo de opiniões e avaliações no texto.

Portanto, objetivamos facilitar o trabalho do professor, tornando as teorias concernentes à referenciação, com ênfase no processo referencial anafórico, mais acessíveis por meio da compilação de estudos teóricos, da análise dos dados coletados junto à professora de Língua Portuguesa e da elaboração de uma sequência didática, como proposta de aplicabilidade, voltada para a prática, com o propósito de contribuir para o processo de ensino de leitura e compreensão textual.

Ressaltamos que tivemos algumas dificuldades durante o desenvolvimento do estudo relacionadas principalmente à pandemia da Covid-19, o que resultou em modificações no projeto e na dissertação, já que tivemos que adequar a pesquisa de campo realizada na escola aos protocolos de segurança conforme o art. 5º da

Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020). Desse modo, todo o processo da pesquisa foi adaptado para ser realizado de forma remota com o uso dos seguintes recursos: *WhatsApp*, *Google Formulário* e *Google Meet*. Além disso, não foi realizada a aplicação do produto educacional na instituição de ensino.

Vale destacar, ainda, outra dificuldade ocasionada pela pandemia e que gerou alterações na pesquisa, a falta de contato direto com os docentes da escola-campo, o que resultou na participação de somente uma professora de Língua Portuguesa na entrevista. Ressaltamos que, quando realizamos a pesquisa na instituição, tivemos contato direto apenas com a direção, uma vez que os professores ainda estavam se adaptando à situação de aulas remotas e cheios de incertezas. Em razão disso, não conseguimos tratar, junto a todos os docentes de Língua Portuguesa, da importância de sua participação. Então, tivemos que adequar o estudo a essas situações, como explicitamos na seção em que abordamos a metodologia e o processo de pesquisa.

Por fim, em pesquisas futuras, podemos nos aprofundar ainda mais acerca da temática da referenciação e nos debruçarmos não somente sobre a anáfora, mas também sobre os outros dois processos referenciais: a introdução referencial e a dêixis, visando também à vinculação entre teoria e prática de ensino e a mobilização de um número maior de professores para gerar questionamentos e ampliar a busca por melhorias no processo de ensino de leitura e compreensão textual. Dessa forma, não pretendemos aqui esgotar nem responder a todas as questões relacionadas ao tema, mas sim provocar inquietações que nos direcionem a mudanças e melhorias constantes em processos essenciais para a vida de cidadãos conscientes em uma sociedade: a leitura e a compreensão textual.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10.520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 1 v. p. 245-285.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim da escola**: Saeb 2019. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Desempenho da sua escola**: Prova Brasil 2017. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: Inep, 2020d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília, DF: Inep, 2021. 1 v. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.
- BURNETT, F. L.; FERREIRA, E. A. **Relatório nº 20 – município de São Luís-MA**: avaliação Lei nº 4.669/2006. São Luís: Rede de Avaliação e Capacitação para a Implementação dos Planos Diretores Participativos, 2009. Disponível em: [https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/RedeAvaliacao/SaoLuis\\_AvaliacaoMA.pdf](https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/RedeAvaliacao/SaoLuis_AvaliacaoMA.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

CARMELINO, A. C. *et al.* Texto multimodal em práticas de ensino. *In:* MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 147-163.

CASADO, L.; TURTELLI, C. Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família. **UOL**, Brasília, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/02/posse-wellington-dias-cidadania.htm>. Acesso em: 2 jan. 2023.

CAVALCANTE, M. M. Apresentação. *In:* CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-16.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 12, p. 106-124, 2016. Edição especial.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. *In:* MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, J. *et al.* (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M. A. P. Produção textual: um olhar atento à referenciação. **Verbum: Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 241-246, abr. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, L. H.; PAULIUKONIS, A. L.; MONNERAT, R. Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão da realidade. *In:* MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 49-68.

HAILER, M. Gabriela Prioli fala em quebrar estereótipos na Sapucaí. Quais estereótipos, Gabriela? **Revista Fórum**, [S. l.], 20 abr. 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2022/4/20/gabriela-prioli-fala-em-quebrar-estereotipos-na-sapucaai-quais-estereotipos-gabriela-113245.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. Introdução. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 7-12.

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

MOTTA, D. G. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 11, n. 18, p. 123-135, jul./dez. 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português – língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.669, de 11 de outubro de 2006**. Dispõe sobre o Plano Diretor do município de São Luís e dá outras providências. São Luís: Câmara Municipal, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-sao-luis-ma>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. **Professora da UEB Camélia Costa Viveiro desenvolve ação que incentiva leitura e conhecimento**. São Luís: Sineducação, 2019. Disponível em: <https://sineducao.org/projeto-professora-da-ueb-camelia-costa-viveiro-desenvolve-acao-que-incentiva-leitura-e-conhecimento>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TAVARES, P. **O que é urgente e crucial na reforma do SAEB?** São Paulo: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/07/saeb-relatorio-oqueecrucialnareformadosaeb.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 69-89.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas 2021**. Brasília, DF: Undime, 2021. Disponível em: [http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP\\_6048f0cf083f8.pdf](http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. **Instrução normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (Sars-Cov-2/Covid-19). São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos\\_stricto.jsf?lc=en\\_US&idPrograma=1381&idTipo=2](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=2). Acesso em: 4 abr. 2021.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1992.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

WELBERT, R. Charge: hipocrisia política. **DiviNews**, Divinópolis, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://divinews.com/2018/11/30/charge-hipocrisia-politica/>. Acesso em: 3 jan. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido direcionado à direção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual: um estudo no 7º ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros

**Pesquisadora:** Raniele Sampaio Costa

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa a respeito da vinculação dos estudos linguísticos da referenciação, especificamente do processo referencial anafórico, ao ensino de leitura e compreensão textual. Desse modo, sua participação, como gestor(a) da instituição \_\_\_\_\_, é de grande relevância.

Antes de concordar em participar, é importante que compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá responder a todas as suas dúvidas.

Para a realização da pesquisa, tem-se como motivação a necessidade de ampliação de estudos que envolvam a leitura e a compreensão textual, que estejam preocupados em estabelecer uma ponte entre as teorias do texto e as práticas de ensino. Os objetivos são os seguintes: a) verificar em que medida os estudos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual, com vistas a elaborar material didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem (objetivo geral); b) identificar que concepções de texto, língua e linguagem embasam a prática de ensino de uma professora de Língua Portuguesa do 7º ano, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros; c) verificar como a professora de Língua Portuguesa, dessa instituição, trabalha o ensino de leitura e compreensão textual, no 7º ano, bem como os aspectos da referenciação com ênfase na anáfora que fazem parte do seu conhecimento e são abordados em sala de aula; d) elaborar caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, sobre o estudo da anáfora em textos, para orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental (objetivos específicos).

Quanto aos procedimentos da pesquisa que serão realizados na escola, elencam-se os seguintes: a) a aplicação de questionário direcionado à gestão [gestor(a), supervisor(a) e (ou) coordenador (a)]; b) realização de entrevista com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa do 7º ano, por meio do *Google Meet*.

**Participação** – o(a) senhor(a) tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus/prejuízo à sua pessoa. Você não pagará nem será remunerado(a) por sua participação na pesquisa, a qual deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

**Procedimento** – sua participação consistirá no preenchimento de um questionário acerca da caracterização da instituição escolar. Esse questionário, elaborado e aplicado por meio do *Google* Formulário, será disponibilizado por meio do aplicativo *WhatsApp*.

**Benefícios** – a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema abordado e investigado, com a possibilidade de ampliá-lo e difundir a temática na comunidade científico-acadêmica e na sociedade em geral. Além disso, contribuirá para a vinculação entre a universidade e a escola.

**Riscos** – a pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o(a) senhor(a).

**Sigilo** – suas informações serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratadas com absoluta confidencialidade, de modo a preservar sua identidade e privacidade. Na divulgação dos resultados, os nomes dos sujeitos participantes não serão citados em nenhum momento. Qualquer outra forma de utilização das informações coletadas deve ser realizada por meio da sua prévia autorização.

Em caso de dúvidas ou reclamações, o(a) senhor(a) poderá contatar a pesquisadora pelo telefone: [REDACTED] e/ou pelo e-mail: [REDACTED].

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente preenchidas e assinadas, sendo uma delas entregue ao(à) senhor(a).

**Ciência e de acordo do(a) participante:**

Ciente e de acordo com o que foi apresentado, anteriormente, pela pesquisadora, eu \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob nº \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luís, MA \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

**Assinatura do participante**

**Ciência e de acordo da pesquisadora:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que este termo e os instrumentos de coleta de dados foram previamente apresentados ao Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Comprometo-me a utilizar as informações obtidas na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

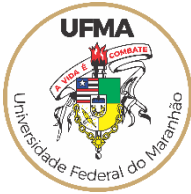
Declaro que assinei duas vias deste termo, ficando com uma via em meu poder.

São Luís, MA \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

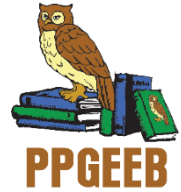
---

**Raniele Sampaio Costa**

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido direcionado à(o)  
docente**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto de pesquisa:** A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual: um estudo no 7º ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros

**Pesquisadora:** Raniele Sampaio Costa

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa a respeito da vinculação dos estudos linguísticos da referenciação, especificamente do processo referencial anafórico, ao ensino de leitura e compreensão textual. Desse modo, sua participação, como gestor(a) da instituição \_\_\_\_\_, é de grande relevância.

Antes de concordar em participar, é importante que compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, o(a) senhor(a) poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá responder a todas as suas dúvidas.

Para a realização da pesquisa, tem-se como motivação a necessidade de ampliação de estudos que envolvam a leitura e a compreensão textual, que estejam preocupados em estabelecer uma ponte entre as teorias do texto e as práticas de ensino. Os objetivos são os seguintes: a) verificar em que medida os estudos linguísticos acerca do processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual, com vistas a elaborar material didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem (objetivo geral); b) identificar que concepções de texto, língua e linguagem embasam a prática de ensino de uma professora de Língua Portuguesa do 7º ano, da UEB Professora Camélia Costa Viveiros; c) verificar como a professora de Língua Portuguesa, dessa instituição, trabalha o ensino de leitura e compreensão textual, no 7º ano, bem como os aspectos da referenciação com ênfase na anáfora que fazem parte do seu conhecimento e são abordados em sala de aula; d) elaborar caderno de orientações didático-pedagógicas, no formato de sequência didática, sobre o estudo da anáfora em textos, para orientar o planejamento do professor de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental (objetivos específicos).

Quanto aos procedimentos da pesquisa que serão realizados na escola, elencam-se os seguintes: a) a aplicação de questionário direcionado à gestão [gestor(a), supervisor(a) e (ou) coordenador (a)]; b) realização de entrevista com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa do 7º ano, por meio do *Google Meet*.

**Participação** – o(a) senhor(a) tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus/prejuízo à sua pessoa. Você não pagará nem será remunerado(a) por sua participação na pesquisa, a qual deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

**Procedimento** – sua colaboração consistirá na participação na entrevista, realizada por meio do *Google Meet*.

**Benefícios** – a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema abordado e investigado, com a possibilidade de ampliá-lo e difundir a temática na comunidade científico-acadêmica e na sociedade em geral. Além disso, contribuirá para a vinculação entre a universidade e a escola.

**Riscos** – a pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o(a) senhor(a).

**Sigilo** – suas informações serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratadas com absoluta confidencialidade, de modo a preservar sua identidade e privacidade. Na divulgação dos resultados, os nomes dos sujeitos participantes não serão citados em nenhum momento. Qualquer outra forma de utilização das informações coletadas deve ser realizada por meio da sua prévia autorização.

Em caso de dúvidas ou reclamações, o(a) senhor(a) poderá contatar a pesquisadora pelo telefone: [REDACTED] e/ou pelo e-mail: [REDACTED].

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente preenchidas e assinadas, sendo uma delas entregue ao(à) senhor(a).

**Ciência e de acordo do(a) participante:**

Ciente e de acordo com o que foi apresentado, anteriormente, pela pesquisadora, eu \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob nº \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa. Declaro que este termo foi devidamente preenchido e que receberei no meu e-mail uma cópia deste termo, devidamente preenchido, de igual teor e forma.

São Luís, MA \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

**Assinatura do participante**

**Ciência e de acordo da pesquisadora:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que este termo e os instrumentos de coleta de dados foram previamente apresentados ao Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Comprometo-me a utilizar as informações obtidas na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Declaro que este termo foi devidamente preenchido e que receberei no meu e-mail uma cópia deste termo, devidamente preenchido, de igual teor e forma.

São Luís, MA \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

**Raniele Sampaio Costa**

**APÊNDICE C – Carta de apresentação**

PREFEITURA DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL D EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
UEB PROFESSORA CAMÉLIA COSTA VIVEIROS

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Apresentamos a aluna **RANIELE SAMPAIO COSTA** matriculada no **Curso** Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da **Instituição** Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob matrícula de número **2020100428**, para que ela possa desenvolver neste espaço escolar as suas atividades referentes ao seu **Projeto de Pesquisa de Dissertação** intitulado “A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura” no período de \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ à \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Sem mais para o momento.

Atenciosamente,

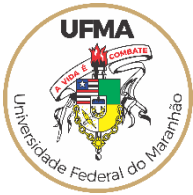
---

Gestor(a)

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_



## APÊNDICE D – Questionário de caracterização da escola-campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

Prezado(a) Senhor(a),

Este questionário objetiva coletar informações sobre a caracterização da escola-campo. Tais informações constituirão a dissertação de mestrado da pesquisadora desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cabe destacar que, na divulgação dos resultados, a sua identidade será mantida em sigilo. Assim, por sua especial participação nesta pesquisa, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos.

#### I. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- 1) Nome completo da escola: \_\_\_\_\_
- 2) Por que a escola tem nome? \_\_\_\_\_
- 3) Ano de fundação da escola: \_\_\_\_\_
- 4) Endereço: \_\_\_\_\_
- 5) Número total de alunos: \_\_\_\_\_
- 6) Número de professores: \_\_\_\_\_
- 7) Número de professores de Língua Portuguesa que atuam do 6º ao 9º do ensino fundamental II: \_\_\_\_\_
- 8) E-mail institucional da escola: \_\_\_\_\_
- 9) Turnos de funcionamento: M ( ) V ( ) N ( )
- 10) Modalidade de ensino:
  - ( ) Educação de Jovens e Adultos
  - ( ) Educação Infantil
  - ( ) Ensino Fundamental – anos iniciais
  - ( ) Ensino fundamental – anos finais
- 11) Tem anexo? Sim ( ) Não ( )
- 12) Número de turmas: \_\_\_\_\_
- 13) Média de alunos por turma: \_\_\_\_\_

#### II. ASPECTO FÍSICO-ADMINISTRATIVO

##### Condições estruturais e materiais

- 14) Situação do prédio: ( ) próprio ( ) alugado ( ) cedido ( ) adaptado  
( ) construído para esse fim
- 15) A escola passou por reforma recente? ( ) Sim ( ) Não

16) A escola possui:

CONDIÇÕES ESTRUTURAIS			RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS		
	SIM	NÃO		SIM	NÃO
Auditório			Computador para acesso dos alunos		
Biblioteca			<i>Datashow</i>		
Sala da direção			Computador para acesso dos professores		
Pátio			<i>Internet</i>		
Quadra de esportes			Caixa de som		
Refeitório					
Máquina de xerox					
Sala de vídeo					
Secretaria					
Sala de professores					

17) A condição da *Internet* da escola é:

( ) deficiente ( ) regular ( ) boa ( ) muito boa

### Pessoal

18) Profissionais que atuam na escola:

CARGO	SIM	NÃO
Assistente social		
Auxiliar Administrativo		
Auxiliar de Limpeza		
Diretor(a) adjunto(a)		
Supervisor(a)		
Psicólogo(a)		
Coordenador(a)		
Secretária		
Vigilante		
Cozinheiro(a)		

### III. PLANEJAMENTO ESCOLAR

19) Periodicidade do planejamento:

( ) diário ( ) bimestral  
 ( ) semanal ( ) trimestral  
 ( ) quinzenal ( ) semestral  
 ( ) mensal ( ) anual

- 20) As reuniões pedagógicas estão acontecendo de forma:  
 presencial     *on-line*

#### **IV. FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA**

- 21) As aulas estão acontecendo em formato:  
 remoto     híbrido     presencial
- 22) Os alunos estão recebendo atividades impressas na escola?  
 Sim     Não
- 23) Boa parte dos alunos tem dificuldades de acesso à *Internet*?  
 Sim     Não

## APÊNDICE E – Roteiro da entrevista direcionada à professora de Língua Portuguesa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### ROTEIRO DA ENTREVISTA DIRECIONADA À PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

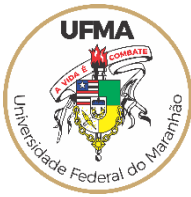
Prezado(a) Senhor(a),

Esta entrevista objetiva coletar informações sobre a professora de Língua Portuguesa, do 7º ano do Ensino Fundamental, e sobre a sua relação com os estudos linguísticos da referenciação. Tais informações constituirão a dissertação de mestrado da pesquisadora desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Cabe destacar que, na divulgação dos resultados, a sua identidade será mantida em sigilo. Assim, por sua especial participação nesta pesquisa, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos.

- 1) Qual a sua área de formação (graduação)? Qual o ano de sua formação?
- 2) Você fez especialização (especialização *lato sensu*; especialização *stricto sensu* — mestrado, doutorado, pós-doutorado) na sua área de graduação?
- 3) Quantos anos você tem? Há quantos anos atua como professora dos anos finais do Ensino Fundamental?
- 4) Em quais turmas você leciona?
- 5) Você trabalha em outra escola?
- 6) Você costuma participar de formações (eventos, cursos, palestras etc.) da área da Linguística?
- 7) Já houve alguma formação (eventos, cursos, palestras etc.) acerca dos estudos linguísticos na escola? Alguma promovida pela Semed?
- 8) Qual concepção de texto embasa sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?
- 9) Quais as concepções de língua e linguagem que embasam sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?
- 10) O que você entende por referenciação e estratégias de referenciação?
- 11) Quais projetos previstos e/ou em desenvolvimento na escola para fomentar as práticas de leitura e compreensão textual? Você participa? Quais outros membros participam da execução?
- 12) Quais as principais dificuldades impostas pelo formato remoto de aulas para o ensino de leitura e compreensão textual? Quais as dificuldades nas aulas presenciais, são as mesmas?
- 13) Quais os materiais e/ou recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com a leitura e compreensão textual? Há biblioteca na escola?
- 14) Como você trabalha leitura e a compreensão textual nas turmas do 7º ano?

- 15) O que você entende por coerência textual? Os alunos têm dificuldade de compreender os textos (a temática principal, os argumentos expostos, os elementos de coesão e a construção da coerência textual)?
- 16) O que você entende acerca dos termos a seguir: objeto de discurso, anáfora, dêixis, recategorização e retomada textual?
- 17) Você considera que a construção do sentido textual depende da situação de interação e do contexto (social, cultural, histórico) em que os sujeitos estão envolvidos?
- 18) Você trabalha as seguintes habilidades da BNCC nas turmas do 7º ano? De que forma?
  - a) (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
  - b) (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
  - c) (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.

## APÊNDICE F – Termo de autorização de uso de imagem e voz (adulto)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (ADULTO)

Eu, \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob nº \_\_\_\_\_.  
**AUTORIZO** o uso de minha imagem e voz em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, gravação de áudio e documentos, para ser utilizada no **Projeto de Pesquisa**, intitulado “A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura”, apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior das seguintes formas: (I) *home page*; (II) mídia eletrônica (televisão, programas de rádio entre outros); (III) formato impresso e digital (dissertação, artigos, anais, *folder*, painéis de apresentação entre outros); (IV) *site*; (V) aplicativo.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e da voz não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou qualquer outro. Declaro que este termo foi devidamente preenchido e que receberei no meu e-mail uma cópia deste termo, devidamente preenchido, de igual teor e forma.

São Luís, MA \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – Texto final da entrevista

**Campo de pesquisa:** UEB Professora Camélia Costa Viveiros

**Pesquisadora (P):** Raniele Sampaio Costa

**Data da entrevista:** 25/11/2021

**Duração da entrevista:** 25 min 6 s

**Entrevistada (E):** Professora participante

**Formação/habilitação:** Letras

**Função/cargo:** Professora de Língua Portuguesa

**P:** A primeira pergunta, professora, é: qual a sua área de formação/graduação e qual o ano da sua formação?

**E:** Eu sou formada em Letras, pela UFMA. Me formei em 2000.

**P:** Você fez especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*, como mestrado, doutorado e pós-doutorado, na sua área de graduação?

**E:** Não, depois da graduação, eu passei logo nos concursos do Estado e Município, e não me aprofundi nos estudos.

**P:** Quantos anos você tem? Há quantos anos você atua como professora dos anos finais da Educação Básica (do 6º ao 9º ano)?

**E:** Eu estou com 46 anos de idade, e há 20 anos dou aula para esse segmento (do 6º ao 9º ano).

**P:** Em quais turmas você leciona, atualmente, e em quais já lecionou do 6º ao 9º ano? Em todas?

**E:** Eu já lecionei em todas, e este ano, em Língua Portuguesa, estou com as turmas do 7º ano.

**P:** No ano que vem, a senhora acredita que continuará com essas turmas do 7º ano?

**E:** Geralmente, há uma mudança. No ano passado, por exemplo, eu fiquei com o 6º ano; agora, estou acompanhando esses alunos no 7º ano. Depende muito de um acordo, que é feito entre os professores, sobre o que é melhor para cada um. Prefiro ficar com a mesma série, porque mantém-se o planejamento e facilita a nossa vida.

**P:** Você trabalha em outra escola?

**E:** Eu trabalho, à tarde, no Maiobão, no CE [Centro de Ensino] Erasmo Dias e, à noite, no CE Ribeiro do Amaral, na Maioba, que já são outros segmentos. No Maiobão, é ensino médio; [na Maioba], é ensino técnico, com várias modalidades.

**P:** Você costuma participar de formações (eventos, cursos, palestras) da área da Linguística?

**E:** Especificamente na área de Linguística, nós quase não temos formações voltadas para esse segmento, ofertadas pelo Estado e Município. Eu nunca busquei fora desse âmbito. Então, geralmente, as formações são para uma área mais geral. As últimas que fizemos, pelo Estado, contemplaram a parte de sequências didáticas.

**P:** Já houve alguma formação (eventos, cursos, palestras) acerca dos estudos linguísticos na escola? Alguma promovida pela Semed?

**E:** Que eu tenha tido conhecimento, não.

**P:** Qual a sua concepção de texto, que embasa a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?

**E:** Concepção de texto?

**P:** Sim, noção de texto. Qual a principal noção de texto que embasa a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?

**E:** Na minha prática, procuro mostrar aos alunos que há uma gama de textos e que é possível fazer uma leitura/interpretação não só daquilo que está escrito, que são os textos verbais. Nós trabalhamos com variados tipos de texto, e até o próprio livro didático contempla essa variedade de tipologias textuais. Então, trabalhamos com charges, contos, crônicas, poemas. São textos bem variados.

**P:** Os alunos costumam gostar mais desses textos variados, que têm imagem? Quais gêneros eles mais gostam de estudar e lhes despertam um maior interesse?

**E:** Como ultimamente os alunos não têm demonstrado muito interesse pela leitura, eles preferem textos mais curtos, como a crônica, a ter que ler um conto, cuja extensão é maior. Eles também dão preferência a quadrinhos, charges, cartuns. Em relação aos textos maiores, é preciso despertar o interesse dos alunos, fazer alguma pergunta que os motive a ler esses textos para respondê-la. Eles se interessam por textos mais extensos quando envolvem mistérios, algo a ser descoberto e contos fantásticos — com os quais trabalhei este ano, e os alunos se interessaram. São textos mais longos, mas que os estudantes têm interesse de ler.

**P:** Agora, vamos para outra pergunta: quais as concepções de língua e linguagem que embasam a sua prática de ensino de leitura e compreensão textual?

**P:** Linguagem como algo cultural? E a noção de língua?

**E:** Durante as aulas, na minha prática, procuro fazer com que os alunos percebam e valorizem a língua portuguesa, a língua materna, justamente por ser o aspecto da nossa cultura. Então, trabalho bastante com eles os aspectos da variação linguística e do preconceito linguístico, que ainda está muito presente na nossa sociedade, [bem como as diferentes] formas de se expressar e usar a língua, para que saibam adequar esse uso de acordo com o contexto ali inserido ou a situação vivenciada. É importante saberem essa adequação linguística, serem políglotas na própria língua e saberem qual variedade devem utilizar em entrevistas de emprego e em situações informais do dia a dia. Procuro sempre enfatizar esses aspectos do uso da língua.

**P:** Professora, o que você entende por referenciação e estratégias de referenciação?

**E:** Eu me interessei por esse tema justamente por nunca [ter abordado], por não saber ao certo, com profundidade, o que seja. Se faço uso disso, faço sem dar nome, porque realmente nunca tive uma formação sobre referenciação.

**P:** Inclusive, muitos professores que estão entrando, agora, no Mestrado, falam dessa questão: quando chegam [ao curso], eles observam que são utilizados outros termos para aquilo que já trabalham em sala de aula. Isso é muito interessante.

**E:** Sim.



- P:** Quais projetos previstos e/ou em desenvolvimento na escola para fomentar as práticas de leitura e compreensão textual? Você participa? Outros membros também participam?
- E:** Os projetos da escola são muito voltados para datas específicas, como aniversário escolar, Dia da Consciência Negra. Nós não temos projetos voltados para gincanas e incentivo do aluno à leitura. Devido à pandemia, nem esses projetos pontuais tivemos na escola. Porém, temos uma biblioteca com um bom espaço e um acervo considerável, só falta o projeto.
- P:** E o tempo também, professora, ainda mais na pandemia!?
- E:** Sim.
- P:** Quais as principais dificuldades impostas pelo formato remoto de aulas para o ensino de leitura e compreensão textual?
- E:** O acesso dos alunos às aulas remotas. Verificamos que muitos utilizavam os celulares dos pais ou não tinham acesso à *Internet*. Então, fica inviável realizar uma aula de interpretação textual pelo [*Google*] *Meet*, por exemplo, que, nesse tempo de pandemia, seria a ferramenta disponível. [Por isso], não temos. Eu procuro, durante as postagens no *WhatsApp*, despertar o interesse do aluno pela leitura, mas não é a mesma coisa do contato pessoal. Esse *feedback* fica até mais difícil: saber se o aluno realmente gostou do tipo de texto utilizado ou se só está respondendo por obrigação.
- P:** E quais as dificuldades nas aulas presenciais? Elas são as mesmas?
- E:** Nas aulas presenciais, a dificuldade é despertar esse interesse do aluno e conscientizá-lo sobre a importância de interpretar textos para obter conhecimentos e não ser enganado facilmente na vida. Mas dificilmente você encontra um aluno que realmente goste de ler e tenha a leitura como hábito.
- P:** Quais os materiais e recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com a leitura e compreensão textual?
- E:** Além de trabalhar com o livro didático, que é mais acessível aos alunos, eu procuro trazer outros tipos de texto, xerocopiá-los. Quando vejo que se interessam por um tipo de texto, já levo outros exemplos. Alguns gostam muito da literatura de cordel. Então, quando trabalho esse tema, trago autores que já são conhecidos por eles, como Bráulio Bessa, mas não estão no livro didático; também peço para pesquisarem textos que gostam e compartilharem com a turma. Quando produzem um texto, faço questão de colocar no mural da escola, com os seus nomes, para incentivá-los à leitura e à produção textual. Eles também gostam bastante de trabalhar com música — é uma forma de explorar a interpretação da letra dessa composição.
- P:** A outra pergunta seria se há biblioteca na escola, mas isso a senhora já respondeu.
- P:** Como você trabalha leitura e compreensão textual nas turmas do 7º ano?
- E:** Primeiro, tem o trabalho e a preocupação de despertar o interesse pela leitura. Depois, os alunos fazem a leitura do texto e respondem às perguntas de interpretação. Às vezes, como está no ensino remoto, também fazemos perguntas interativas, pois eles gostam de gincana e competição e são bem participativos.
- P:** O que você entende por coerência textual? Os alunos têm dificuldade de compreender os textos, a temática principal, os argumentos expostos, os elementos de coesão e construção da coerência textual?

- E:** Coerência textual está muito relacionada ao sentido, se as partes do texto estão combinando entre si e se fazem sentido do início ao fim. Os alunos têm dificuldade de verificar elementos coesivos e fazer um texto coerente, sobretudo, devido à falta de base e prática. Costumo dizer, para eles, que escrever um texto é como andar de bicicleta: você não aprenderá só olhando, é preciso praticar. Então, a dificuldade de muitos alunos é essa falta de prática de produção textual.
- P:** E a questão dos argumentos expostos? Os alunos conseguem identificar os argumentos e a temática principal do texto?
- E:** Com muita dificuldade, alguns conseguem identificar o assunto principal do texto e extrair as ideias secundárias. Porém, isso é uma minoria, pois a maioria só consegue identificar o assunto central com muita dificuldade.
- P:** Na próxima pergunta, citarei alguns termos, um por um, e a senhora dirá se os entende, ou não, e o que entende, se for o caso. O primeiro termo é o seguinte: o que você entende acerca de objeto de discurso?
- E:** Objeto de discurso? Não.
- P:** Anáfora?
- E:** Anáfora é uma figura de linguagem que é caracterizada pelas repetições no início dos versos ou das frases.
- P:** A dêixis?
- E:** Não.
- P:** Recategorização e retomada textual?
- E:** Seria o uso de pronomes para retomar aquilo que foi dito anteriormente, por exemplo.
- P:** Você considera que a construção do sentido textual depende da situação de interação e do contexto (social, cultural, histórico) em que os sujeitos estão envolvidos?
- E:** Com certeza, muito do contexto dos sujeitos é passado para o texto: as crenças, os valores, a vivência em casa, na igreja e a convivência social.
- P:** Você acha possível a aplicação do produto desta pesquisa na escola nesse período pandêmico de transição para as aulas presenciais?
- E:** Acho que sim. Antes, achávamos que seria inviável dar aula remotamente. No entanto, “aos trancos e barrancos”, conseguimos. Não é o ideal, mas é possível. Nós, professores, somos criativos e achamos soluções inimagináveis para os problemas.
- P:** Não sei se a aplicação da pesquisa na escola, com os alunos, será possível no ano que vem, porque seria em fevereiro, período em que as escolas retornarão às aulas presenciais. Por exemplo, a escola [onde atuo como docente] tem a confirmação de regresso para o final de janeiro. No entanto, eu queria fazer a formação com os professores, por ser um assunto que deve envolvê-los primeiro. Não adianta chegar à escola com o produto, e os docentes serem deixados de lado, pois a referência é um assunto trabalhado em sala de aula, mas existem outros termos, como objeto de discurso, e alguns já são abordados na escola, como anáfora e retomada, que a senhora reconheceu. Alguns livros didáticos, como os da EJA [educação de jovens e adultos] tratam da anáfora e da catáfora e propiciam entender essa questão. Essa formação será, então, no início de fevereiro; porém, como vocês, professores do município, estarão na ativa, precisamos escolher um

horário adequado, de preferência à noite, tanto para o professor Jorge quanto para a senhora. Você acha que seria propício?

**E:** Dependendo dos dias de planejamento e [das aulas] do professor Jorge, sim.

**P:** Serão cinco encontros formativos, que, junto aos dados desta entrevista, possibilitarão criar o produto da pesquisa na forma de sequências didáticas. Posteriormente, disponibilizarei o produto, em um *site* também criado por mim, à escola e aos docentes, que poderão aplicá-lo em sala de aula com os alunos.

**E:** Está certo!

**P:** Nesta pergunta, citarei três habilidades da BNCC voltadas ao 7º ano. A primeira habilidade é a seguinte: (EF07LP12) reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos — pessoais, possessivos, demonstrativos). Você a trabalha em sala de aula? De que forma?

**E:** Sim, o próprio livro didático levanta essas questões de retomada e de uso de sinônimos para evitar repetições. Esse material é, até mesmo, bem redundante em relação a isso, pois toda atividade de interpretação textual explora tal conteúdo.

**P:** A segunda habilidade é: (EF07LP13) estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos — pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

**E:** Essa linha também é explorada pelo livro didático do 7º ano.

**P:** A terceira e última habilidade é: (EF07LP14) identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.

**E:** Também [aborda esses assuntos].

**P:** Há quanto tempo a senhora leciona na turma do 7º ano?

**E:** Antes, eu trabalhava muito com o 8º ano, mas vai mudando. Agora, não me recordo a última vez que trabalhei com o 7º ano, pois anualmente há uma troca. Ou você acompanha a turma, vai do 6º ao 9º ano, continuamente, ou muda para outra. Porém, isso depende do acordo entre professores. No ano passado, como falei, eu não estava no 7º ano, e sim no 6º ano com os mesmos alunos.

**P:** Professora, finalizamos as perguntas. Agradeço por sua participação e disponibilidade.

**APÊNDICE H – Produto educacional****RANIELE SAMPAIO COSTA****A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL****CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

**RANIELE SAMPAIO COSTA**

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

**A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE  
SENTIDOS NO ENSINO DE LEITURA E COMPREENSÃO  
TEXTUAL**

São Luís  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

**Prof. Dr. Natalino Salgado**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

**Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva**

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Raniele Sampaio Costa**

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha**

DIAGRAMAÇÃO

**Canva Creative Commons**

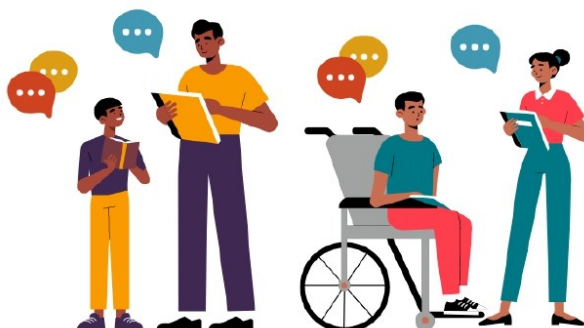


São Luís

2023

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poema: “A força do professor” .....	13
Figura 2 – Charge: “Hipocrisia política” .....	16
Figura 3 – Anúncio publicitário I: “Vai deixar seu amigo morrer de raiva?” .....	28
Figura 4 – Anúncio publicitário II: “Cachorro não é brinquedo” .....	29
Figura 5 – Anúncio publicitário III: “Programa – UNIR” .....	30
Figura 6 – Anúncio publicitário IV: “Propaganda de açaí” .....	31
Figura 7 – Anúncio publicitário V: “Subway” .....	31
Figura 8 – Anúncio publicitário VI: “Café da Lu” .....	32
Figura 9 – Anúncio publicitário VII: “Brasil unido contra a dengue” .....	50
Figura 10 – Anúncio publicitário VIII: “Peugeot 207 Quiksilver” .....	50



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1 INTRODUÇÃO.....	6
2 PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA DA LÍNGUA.....	8
2.1 A referenciação como processo de construção de sentidos .....	9
3 A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS .....	15
3.1 O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico.....	19
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	24
4.1 Plano 1 .....	27
4.2 Plano 2 .....	35
4.3 Plano 3.....	40
4.4 Plano 4.....	45
4.5 Plano 5.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS .....	54
APRESENTAÇÃO CURRICULAR.....	57







## APRESENTAÇÃO

### **Caro(a) professor(a),**

Aqui você encontra orientações e uma sequência didática, organizada em planos de aula, para trabalhar a anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se refere ao reconhecimento do texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BRASIL, 2018).

Este caderno de orientações didático-pedagógicas foi elaborado para auxiliar professores de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio do trabalho pedagógico com o processo referencial anafórico, no ensino de leitura e compreensão textual. Trata-se de um produto educacional elaborado com base na pesquisa intitulada *A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual: um estudo no 7º ano do Ensino Fundamental na UEB Professora Camélia Costa Viveiros*, durante o Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Cabe ressaltar que, no desenvolvimento da pesquisa, tivemos como finalidade verificar em que medida os estudos linguísticos sobre o processo referencial anafórico podem contribuir no processo de ensino de leitura e compreensão textual, com vistas a elaborar este material didático-pedagógico. Dessa forma, este produto consiste em um material de apoio para planejamento e realização de aulas, pois se trata de uma proposta didático-pedagógica. Assim, o docente poderá adequar a sequência didática conforme seu contexto e objetivos de ensino-aprendizagem, realizando modificações.

Desse modo, este caderno de orientações didático-pedagógicas **“A anáfora como processo de construção de sentidos no ensino de leitura e compreensão textual”** foi elaborado com o objetivo de propiciar que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa reflita acerca do processo de leitura e compreensão textual envolvendo a anáfora durante o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e ressignificar a sequência didática proposta neste material conforme suas experiências e vivências no contexto escolar.

**Prof.ª Raniele Sampaio Costa – Mestranda PPGEEB/UFMA**



## 1 INTRODUÇÃO

Os processos de leitura e referência, conforme a perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual (LT), são concebidos como atividades interativas e complexas de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2015). Assim, acreditamos na necessidade de aliar as reflexões da LT ao ensino de leitura e compreensão textual, para compreendermos como os processos referenciais interferem na construção textual do sentido e, conseqüentemente, na compreensão textual. Além disso, pontuamos a problemática ao redor dos processos de leitura e compreensão textual, um desafio que faz parte da realidade da educação no Brasil.

Diante disso, a construção deste material visa suprir uma carência de estudos que inter-relacionem as teorias do texto e da leitura à prática de ensino. Conforme Koch e Elias (2015, p. 8), existe uma “[...] lacuna do mercado editorial, no qual têm predominado as obras teóricas sobre a questão, ou então, os livros didáticos.”. Por conseguinte, são necessários estudos que vinculem os processos referenciais e o ensino de leitura e compreensão textual, voltados para a prática, com vistas a facilitar o trabalho do professor, tornando as teorias concernentes à referência mais acessíveis e compreensíveis ao docente e ao discente.

Com esse propósito, direcionamos este conteúdo para professores de Língua Portuguesa de turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a utilização e percepção de mecanismos de progressão temática, tais como as retomadas anafóricas, o uso de organizadores textuais e coesivos, bem como a análise de mecanismos de reformulação e paráfrase, são habilidades relevantes para essa etapa de ensino (BRASIL, 2018).

Assim, neste estudo, apresentamos orientações acerca da referência, com ênfase no processo referencial anafórico, bem como uma sequência didática composta por cinco planos de aula que tratam da leitura e da compreensão textual. Portanto, entendemos que o processo referencial anafórico possibilita a construção textual dos sentidos em gêneros textuais diversos.

Na construção deste produto educacional, fundamentamo-nos na perspectiva sociocognitivo-interacionista da LT, a qual engloba a referência, uma construção colaborativa de objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), bem como o processo referencial anafórico, que consiste na manutenção e progressão desses



objetos no texto/discurso (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Nesse sentido, a leitura é tratada como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, já que envolve sujeitos ativos no processo de comunicação, os quais se constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2015). Desse modo, ler e compreender são trabalhos sociais, e não atividades individuais (MARCUSCHI, 2008).

Com base em tais pressupostos, direcionamos este produto para professores de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, especialmente da Unidade de Educação Básica (UEB) Professora Camélia Costa Viveiros, com a finalidade de auxiliar a prática docente no ensino de leitura e compreensão textual. Para tanto, este produto apresenta cinco seções.

Na **Introdução**, tratamos do tema abordado, o objetivo deste material, sua relevância, sua estrutura e um resumo teórico. A seguir, apresentamos a segunda seção, **Perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua**, em que abordamos as principais concepções que fazem parte dessa perspectiva e o seguinte tópico: **A referenciação como processo de construção de sentidos**, no qual abordamos como os processos referenciais auxiliam na construção do sentido textual.

Na terceira seção, expomos **A anáfora como processo de construção de sentidos**, demonstrando como esse processo referencial contribui para a construção de sentidos, e o seguinte tópico: **O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico**, no qual destacamos as contribuições do processo referencial anafórico para o ensino de leitura e compreensão textual.

A quarta seção, intitulada **A sequência didática**, contém a sequência didática composta por cinco planos de aula que tratam do processo referencial anafórico no ensino de leitura e compreensão textual. Por fim, temos as **Considerações finais**, seção em que retomamos a problemática da leitura e da compreensão textual, destacando tais conceitos no âmbito da perspectiva sociocognitivo-interacionista que fundamenta este produto.



## 2 PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA DA LÍNGUA

A perspectiva sociocognitivo-interacionista engloba aspectos sociais, culturais e interacionais. Desse modo, entendemos que a compreensão do processamento cognitivo é baseada no fato de que boa parte desses processos acontece na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos. Diante disso, tal orientação e as noções que a constituem são utilizadas para explicar fenômenos cognitivos e culturais (KOCH, 2015). Destacamos abaixo as concepções de língua, linguagem, texto, sujeito e leitura que fazem parte dessa orientação:

- **Língua:** atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica; conjunto de práticas sociais e cognitivas situadas historicamente (MARCUSCHI, 2008); lugar de interação, em que se considera também seu aspecto sistemático e a observação de sua regularidade sistemática; prática que tem como função primordial a introdução dos sujeitos em contextos sócio-históricos e a promoção do entendimento entre eles (KOCH, 2011).
- **Linguagem:** “[...] atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial.” (MARCUSCHI, 2008, p. 139); ação compartilhada que envolve o sujeito em sua realidade (KOCH, 2015).
- **Texto:** “[...] manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal [...]” (KOCH, 2020, p. 27); lugar de interação em que os interlocutores se constroem e são por ele construídos (KOCH, 2015).
- **Sujeitos:** “[...] atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.” (KOCH, 2015, p. 15); “[...] ocupa um lugar no discurso e [...] se determina na relação com o outro.” (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Dessa forma, compreendemos que o sujeito tem um papel essencial no processo interativo, pois, para além da sua capacidade cognitiva, trata-se de um representante do contexto em que se insere.
- **Leitura:** “[...] atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11), visto que os sujeitos ativos





participantes do processo de comunicação se constroem e são construídos no texto. Essa atividade se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, bem como na sua organização, porém requer também a mobilização de um conjunto de conhecimentos durante um evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2015).

- **Compreensão textual:** é um trabalho social, e não uma atividade individual, que exige habilidade, interação e trabalho. No entanto, nem sempre essa compreensão é exitosa, visto que compreender não é somente uma ação linguística ou cognitiva. Para além disso, trata-se de uma forma de inserção no mundo e de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008).

Esses são alguns dos conceitos que compõem a perspectiva sociocognitivo-interacionista. Ademais, é sob essa ótica que surgiram questionamentos relacionados a uma série de estudos da linguagem, em meio aos quais se destacam formas distintas de progressão textual, entre estas a referenciação, que trataremos a seguir.

## 2.1 A referenciação como processo de construção de sentidos

Koch (2015), ao abordar questões de significação e de linguagem, objetos de estudo da LT, pontua as teses de estudiosos como Blikstein, Greimas e Coseriu. Esses autores defendem que o referente é fabricado no âmbito da percepção/cognição, ou seja, é nessa dimensão que a realidade é transformada em referente por meio da interpretação humana. Dessa forma, considera-se que a realidade se trata de um produto de nossa percepção cultural (KOCH, 2011, 2015).

Sob esse prisma, com o entendimento de que o referente é constituído pela prática social, Koch (2011, 2015) pressupõe a referenciação como uma atividade sociocognitivo-discursiva, considerando-a como uma das principais reflexões da LT. Nesse sentido, postula-se que a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso, uma vez que esses objetos não preexistem às atividades cognitivas e interativas, mas sim são produtos desses processos (KOCH, 2015; KOCH; ELIAS, 2015).

Segundo Koch e Elias (2015), a referenciação constitui uma atividade discursiva, que corresponde às diversas formas de introdução de novos objetos de



discurso, os quais são retomados ou servem para a introdução de outros referentes no texto. Isso posto, as autoras asseveram que as formas de referenciação resultam das escolhas dos sujeitos durante o processo de interação. Tais escolhas são condizentes à proposta de sentido desses interlocutores, ou seja, ocorrem em função de um querer-dizer.

Em consonância com a concepção anterior, Marcuschi (2008) destaca que a questão referencial é central tanto na produção como na compreensão textual. Para ele, existem duas tendências básicas no tratamento da referência. Aqui, damos ênfase à orientação que “[...] postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial.” (MARCUSCHI, 2008, p. 139). De acordo com o autor, é nessa perspectiva que se situa a relação entre referenciação e coerência na atividade discursiva, isto é, considera-se que os sentidos são construídos no processo de interação e coprodução em que os conhecimentos compartilhados são fundamentais.

Ainda sob essa orientação, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 41-42) abordam a referenciação como uma “[...] construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação.”. Nesse sentido, a referenciação consiste em uma proposta teórica de caráter altamente dinâmico no processo de construção dos referentes em um texto. Esse dinamismo é atribuído a três princípios fundamentais: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Quanto à instabilidade do real, ou seja, ao princípio da referenciação como (re)elaboração da realidade, compreende-se que os objetos do mundo não são expressos de modo objetivo e imutável nos textos, já que são construídos conforme as especificidades de cada situação de interação. Desse modo, a construção referencial é marcada pelas características e intenções dos interlocutores; portanto, trata-se de um trabalho em evolução e transformação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

No que se refere ao princípio da referenciação como resultante de uma negociação, postula-se que, durante os processos de produção e compreensão textual, os sujeitos participam ativamente da interação, de tal modo que estão sempre negociando os sentidos construídos. Por isso, o processo de referenciação é



considerado dinâmico, pois permite modificações no seu decorrer, já que resulta de uma negociação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Já o princípio da referenciação como um processo de natureza sociocognitiva estabelece “[...] uma relação essencial entre o processo de conhecer (da alçada da cognição) e as experiências culturais (da alçada do social), embora não se separem, a rigor, esses dois níveis: o cognitivo e o social.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 39-40).

Dessa forma, entende-se que a bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza sociocultural, uma vez que os conhecimentos são obtidos por meio das informações e experiências, isto é, por meio da imersão do sujeito no mundo (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Por isso, destacamos que não temos a pretensão de inferiorizar as outras perspectivas em relação à sociocognitivo-interacionista, mas sim pontuar a relevância de se trabalhar a referenciação sob essa orientação.

Cabe destacar que os referentes (objetos de discurso) aqui citados consistem em construções culturais, representações sustentadas pela atividade linguística, já que as opções lexicais são reconstruídas e adaptadas ao que está sendo negociado entre os sujeitos conforme seus propósitos enunciativos (CAVALCANTE, 2003).

No posicionamento dos estudiosos acerca da referenciação, é perceptível como esse processo está intrinsecamente atrelado à construção de sentidos. Vale ressaltar que, sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, a coerência passa a ser vista como uma construção “situada” dos interlocutores (KOCH, 2015). A coerência, segundo Koch e Travaglia (2015, p. 21):

[...] é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Por sua vez, a coesão textual, que se diferencia da coerência, mas não de forma estanque na perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua, é composta por duas modalidades: a coesão referencial e a coesão sequencial. Aqui, pontuamos a coesão referencial, que diz respeito àquela em que um elemento do texto (forma referencial ou remissiva) faz remissão a outro (elemento de referência ou referente textual) presente ou inferível no texto (KOCH, 2014, 2015).



O uso desses recursos coesivos possibilita a construção de sentidos e dos outros cinco critérios de textualidade centrados nos interlocutores (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade), uma vez que a produção de sentidos consiste em um produto de múltiplos fatores (KOCH; TRAVAGLIA, 2015). Vale ressaltar, conforme Marcuschi (2008), que a reflexão acerca da coesividade, nos últimos estudos da LT, deu lugar aos trabalhos sobre os processos de referenciação, os quais agora representam a fusão dos processos de textualização.

Logo, as estratégias de referenciação estão interligadas à construção textual do sentido, ou seja, contribuem para a construção da coerência, de tal forma que passaram a representar a fusão dos fatores de textualização. Tais estratégias de referenciação estão envolvidas na constituição da memória discursiva e, conseqüentemente, na construção dos referentes textuais, uma vez que o processamento discursivo é considerado estratégico, pois é realizado por sujeitos ativos que fazem escolhas significativas diante das possibilidades oferecidas pela língua (KOCH, 2011, 2015; KOCH; ELIAS, 2015).

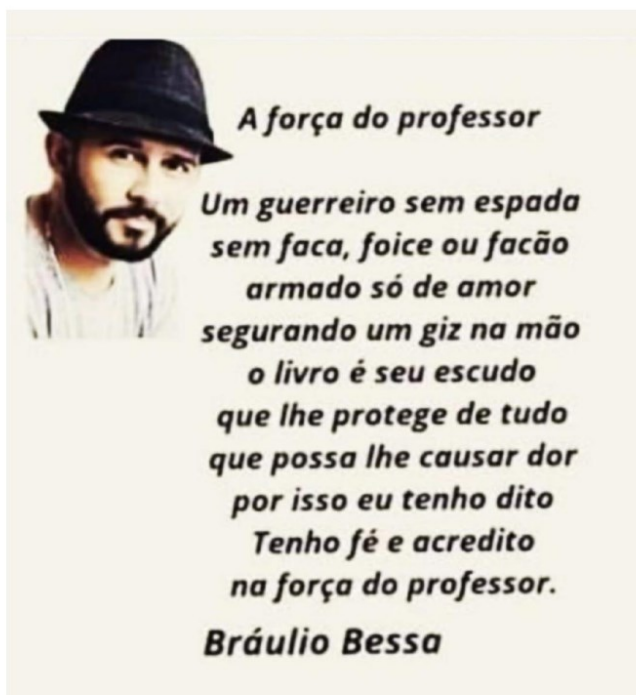
As estratégias de referenciação — processos referenciais considerados estratégias essenciais para a construção da coerência textual — apresentam três categorias que geralmente são caracterizadas nas pesquisas que abordam essa temática: a introdução referencial, quando um novo referente ou objeto de discurso é posto em foco no texto; a anáfora, que ocorre quando um referente é retomado no texto; e a dêixis, processo que só é compreendido quando se considera o locutor, o espaço e o tempo da enunciação (CAVALCANTE *et al.*, 2017; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Aqui, damos destaque ao processo referencial anafórico, que abordaremos no próximo tópico.

À título de exemplificação, apresentamos um trecho de um poema de Bráulio Bessa, poeta citado pela professora participante deste estudo na entrevista para a coleta de dados e elaboração deste material.





**Figura 1** – Poema: “A força do professor”



Fonte: Laurindo (2022).

Observamos que o eu lírico utilizou como recursos, para construir uma cadeia em torno do referente “professor”, as expressões lexicais “Um guerreiro” (que aparece seguida de vários termos modificadores “sem espada, sem faca, foice ou facão”, “armado só de amor”, “segurando um giz na mão”), “na força do professor” e “o livro”. Notamos, assim, que a retomada desse objeto de discurso (professor) permite a sua permanência em foco e a continuidade textual.

No entanto, quando se trata da referenciação, não podemos nos limitar ao tratamento do que está presente na superfície textual. Dessa forma, há um propósito argumentativo nas recategorizações (“Um guerreiro” e “na força do professor”), o qual demonstra que o eu lírico vivencia um contexto em que o trabalho docente é conhecido pela resistência e força, bem como é marcado por lutas e obstáculos que fazem parte da realidade dessa profissão.

Ademais, o referente “o livro” retoma de forma indireta o objeto de discurso “professor”. Tal compreensão é possível quando entendemos que os sujeitos



participantes do processo de interação sempre estão envolvidos de maneira ativa na re(elaboração) dos objetos de discurso, presentes de forma direta ou indireta, explícita ou implícita. Além disso, para compreender essas informações acerca do referente no processo de interpretação, deve-se considerar a bagagem cognitiva do sujeito leitor, a qual é de natureza sociocultural, já que os conhecimentos são adquiridos por meio de informações e experiências.



### 3 A ANÁFORA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O processo referencial anafórico consiste na manutenção e progressão de referentes no texto/discurso. Assim, a anáfora tem como função a continuação de uma referência, ou seja, a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais, de modo direto ou indireto, podendo ser classificada como: anáfora direta ou correferencial; anáfora indireta e anáfora encapsuladora (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Segundo Cavalcante (2021), as anáforas diretas ou correferenciais são as expressões que retomam o mesmo referente já introduzido no texto/discurso. As retomadas anafóricas podem ser realizadas por expressões referenciais que apresentem as seguintes estruturas linguísticas: pronomes substantivos; sintagmas nominais diferentes; sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos e sintagmas nominais adverbiais (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Cabe frisar que:

A tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo *recategorizado*, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 63, grifo dos autores).

Os referentes são geralmente recategorizados nas anáforas correferenciais, ou seja, passam por modificações que os sujeitos da enunciação constroem sociocognitivamente (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). À título de exemplificação dessas propriedades, realizaremos a análise do seguinte trecho da notícia intitulada “Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família”:

#### Texto 1

##### Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família

O ex-governador do Piauí e senador eleito, Wellington Dias assumiu nesta segunda-feira (2), o Ministério do Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate à Fome ressaltando a missão dada a ele por Luiz Inácio Lula da Silva para combater a insegurança alimentar no país. [...].

CASADO, L.; TURTELLI, C. Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família. UOL, Brasília, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/02/posse-wellington-dias-cidadania.htm>. Acesso em: 2 jan. 2023.



Podemos observar que as expressões referenciais anafóricas “O ex-governador do Piauí”, “senador eleito” e “ele” retomam, de modo direto, o referente “Wellington Dias” presente no título da notícia. Percebemos que, em meio a essas recategorizações, ocorre o acréscimo de informações que permitem a manutenção do referente em foco.

Por outro lado, a anáfora indireta, estratégia referencial de associação, consiste em um processo de referenciação implícita, inferível por meio de elementos explícitos no texto, isto é, elementos de relação imprescindíveis para a interpretação. Nesse processo, os referentes novos são ativados por meio de expressões definidas anafóricas (KOCH, 2011; KOCH; ELIAS, 2015; MARCUSCHI, 2005). De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 68), as anáforas indiretas não retomam o mesmo referente, no entanto:

[...] embora não retomem exatamente o mesmo objeto de discurso, e aparentemente introduzam uma entidade “nova”, na verdade remetem ou a outros referentes expressos no contexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade.

Portanto, mesmo que esse tipo de expressão referencial não esteja sendo mencionado pela primeira vez no texto, ele se torna altamente previsível dentro do contexto discursivo, pois é inferível por meio do processamento sociocognitivo do texto (CAVALCANTE, 2021). Observe a exemplificação no texto abaixo:

## Texto 2

Figura 2 – Charge: “Hipocrisia política”



Fonte: Welbert (2018).





Na charge, não somente a linguagem verbal nos auxilia na compreensão do texto, isto é, na construção dos sentidos, mas também a imagem do político em duas situações diferentes, visto que se trata de um gênero textual multimodal<sup>1</sup>. No primeiro quadro, observamos o político discursando a favor da imprensa livre; por sua vez, no segundo, ele condena o fato de ter sido criticado por um jornal. Considerando o título da charge, pontuamos que ela destaca a hipocrisia política, ao retratar uma situação que faz parte da realidade do povo brasileiro, demonstrando que os representantes eleitos discursam falácias, já que não cumprem o que prometem. Nesse caso, o texto expõe a imprensa sendo alvo de interferência política.

Cabe ressaltar que o gênero textual “charge” tem como função retratar a atualidade de forma crítica e humorística ao mesmo tempo. Portanto, a construção de sentidos desse gênero depende da sua contextualização, pois são necessários conhecimentos prévios do leitor acerca do seu contexto de produção, ou seja, da realidade em que o texto e os interlocutores estão inseridos.

Observamos que todas essas informações são necessárias quando tratamos do processo de referenciação anafórica. As expressões “livre” e “jornal”, presentes no cotexto, são mencionadas pela primeira vez no texto parecendo indicar um novo referente. Todavia, não são referentes totalmente novos, dado que já foi citado o referente “imprensa”, que podemos associar facilmente aos termos posteriormente expostos, tendo como base o nosso processamento sociocognitivo do texto. Há, portanto, nesse exemplo, uma relação anafórica indireta.

Neste momento, passamos a abordar a anáfora encapsuladora. Esse processo referencial tem como característica principal o resumo de porções contextuais — “[...] conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados [...]” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 78). Tal porção pode ser uma sentença ou partes maiores do cotexto. Logo, o encapsulamento é uma estratégia que possibilita o resumo textual de diferentes extensões textuais com possíveis acréscimos contextuais (CAVALCANTE, 2021; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Koch e Elias (2015) referem-se à anáfora encapsuladora como rótulo retrospectivo, conceituando-o como um referente que encapsula (sumariza)

<sup>1</sup> Texto que mescla elementos verbais e visuais (CARMELINO *et al.*, 2017).



informações difusas no cotexto precedente e é representado por meio de um sintagma nominal. No próximo exemplo, analisaremos a anáfora encapsuladora:

### Texto 3

#### Gabriela Prioli fala em quebrar estereótipos na Sapucaí. Quais estereótipos, Gabriela?

A pesquisadora e apresentadora declarou que ao “levar o seu diploma de mestrado pela USP” à Sapucaí “perturba preconceitos” [...].

Mas calma, que a coisa fica ainda pior: **“Vou desfilar cheia de brilho e com meus looks de Carnaval sabendo que meu diploma de Mestrado pela USP continua válido e que meu livro segue na lista dos mais vendidos. Tenho segurança para me colocar nesse lugar que perturba preconceitos. E, cá entre nós: gosto disso!”**.

Meu Deus, quantos preconceitos estão sendo perturbados aqui, não? Vejamos: professora e pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com mestrado em Direito pela USP e com um livro entre os mais vendidos. A perturbação aqui deve ser entendida no sentido inverso, pois, a partir da análise de Prioli, ao colocar que, ao levar o seu diploma e o seu livro mais vendido “perturba preconceitos” [...]. O que perturba são tais declarações vindo justamente de uma pessoa que vai levar pra Sapucaí o seu livro que está entre os mais vendidos e que se chama “Política é para todos” (Cia das Letras). Talvez Prioli não tenha se atentado, mas se tem algo profundamente político, intelectual e para todos neste país é o Carnaval. [...].

HAILER, Marcelo. Gabriela Prioli fala em quebrar estereótipos na Sapucaí. Quais estereótipos, Gabriela? *Revista Fórum*, [S. l.], 20 abr. 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2022/4/20/gabriela-prioli-fala-em-quebrar-estereotipos-na-sapuca-i-quais-estereotipos-gabriela-113245.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.

No trecho do artigo de opinião, destacamos as seguintes expressões anafóricas encapsuladoras: “gosto disso”, “A perturbação” e “análise de Prioli”, que resumem (resumem) o conteúdo de parte do cotexto exposto anteriormente. Além da retomada do conteúdo apresentado no corpo textual, o encapsulamento dessas expressões também exige que o leitor faça inferências, considerando o seu contexto histórico, social e cultural em relação a preconceitos e estereótipos da nossa sociedade.

As expressões “gosto disso” e “análise de Prioli” encapsulam partes do texto em que a advogada se posiciona sobre o seu desfile na Sapucaí, pontuando que causaria inquietações e romperia estigmas sociais. No entanto, a expressão “A perturbação” não só retoma o posicionamento de Prioli, mas também destaca que a visão do autor do artigo é contrária à da escritora, já que ele classifica a declaração dela como perturbadora.

Cabe ressaltar que os termos “gosto disso” e “A perturbação” dão ênfase, respectivamente, ao posicionamento da personalidade em destaque no artigo e à



opinião desta e do autor simultaneamente, uma vez que estão carregados de reflexões, avaliações e críticas sobre o que foi pronunciado.

Em suma, a anáfora pode ser classificada como direta, indireta e encapsuladora. No próximo tópico, destacaremos as possíveis contribuições desse processo para o ensino de leitura e compreensão textual no 7º ano do Ensino Fundamental.

### **3.1 O ensino de leitura e compreensão textual e o processo referencial anafórico**

Marcuschi (2008) defende a leitura e a compreensão como um trabalho social, e não como uma atividade individual. Para ele, compreender bem um texto exige habilidade, interação e trabalho. No entanto, nem sempre essa compreensão é exitosa, visto que compreender não é somente uma ação linguística ou cognitiva. Para além disso, trata-se de uma forma de inserção no mundo e de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Marcuschi (2008) aponta a problemática da dificuldade de compreensão perceptível nos testes realizados em aula ou em concursos, bem como em situações da vida cotidiana, por exemplo, circunstâncias em que textos e falas são distorcidos devido à falta de compreensão. Dessa forma, não somente os resultados em testes, mas também nos entendermos cotidianamente em um diálogo ou na leitura de textos escritos são fatores de suma relevância.

Portanto, abordar a compreensão está para além do âmbito escolar ou acadêmico, pois engloba também as experiências cotidianas em nossas relações comunicativas. Considerando essa abrangência, Marcuschi (2008, p. 230) assevera ainda que: “A nota baixa na escola é apenas um detalhe menor. Diante disso, não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, já que ela permeia todas as nossas atividades [...]”.

Cabe ressaltar que o produtor do enunciado não exerce total controle sobre o entendimento que o receptor pode vir a ter, de modo que a linguagem não é transparente, não funcionando como uma xerox da realidade. Por conseguinte, entendemos que a compreensão é um trabalho conjunto, não unilateral, colaborativo, fruto do exercício de convivência sociocultural que ocorre na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte (MARCUSCHI, 2008).





É importante esclarecer que os conhecimentos aqui citados que fazem parte da LT não são diretamente transferíveis para o ensino quando se trata da Educação Básica. Esses saberes podem auxiliar o professor a fazer modificações em sua metodologia de ensino de leitura e compreensão textual, baseando-se na teoria sem referenciá-la para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (KOCH; TRAVAGLIA, 2015).

Assim, consoante Koch e Travaglia (2015, p. 102-103), adotar uma perspectiva textual-interativa, uma vez que os textos são o meio pelo qual a língua funciona:

[...] não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática como um fim em si mesmo, esquecendo-se de que, provavelmente, seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola, entendendo que precisa, em termos sociais, ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se a adequada em determinadas situações. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 102-103).

Os referidos autores salientam, quanto ao trabalho de compreensão de textos, que a perspectiva textual destaca a necessidade de considerar os seguintes fatores em jogo: se o interlocutor conhece os recursos linguísticos utilizados no texto; se ele tem conhecimento de mundo a respeito do que está sendo tratado — por isso, a necessidade de explicar as referências históricas, sociais e culturais para que o aluno possa fazer inferência e estabelecer uma continuidade de sentido dando coerência ao texto; se ele tem as informações necessárias sobre a situação e seus componentes; se o texto exige conhecimento prévio de outro texto com o qual tenha relação de intertextualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2015). Tais fatores são relevantes para uma compreensão textual eficiente.

Nesse sentido, destacamos o processo referencial anafórico e sua função argumentativa, considerando as concepções de leitura e compreensão textual aqui explicitadas. Ao discorrerem sobre a argumentatividade dos processos referenciais, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) definem a argumentação como uma troca de ideias em que o sujeito se posiciona, fundamentando o seu ponto de vista e/ou com fins manipulatórios.

No que se refere à argumentatividade presente nos processos referenciais, entende-se que, ao falar ou escrever, os sujeitos escolhem as palavras conforme as





suas intenções e colocam-nas em relação com outras palavras e outros contextos. Dessa forma, o uso da linguagem sempre inicia um debate, visto que os interlocutores realizam escolhas durante cada enunciação que não são argumentativamente neutras (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Nesse prisma, a anáfora apresenta como função a argumentatividade, uma vez que possibilita o acréscimo de opiniões e avaliações no texto, realizadas pelos participantes do evento comunicativo. Dessa forma, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 66), propicia-se a progressão e o estabelecimento do ponto de vista do locutor, pois: “Quando as recategorizações são confirmadas por expressões anafóricas correferenciais, podem ser fundamentais para a reconstrução do referente e para o agenciamento de diferentes pontos de vista.”. Vale ressaltar que os autores também destacam o uso das anáforas indiretas e encapsuladoras com a finalidade de posicionamento.

A função argumentativa da anáfora é perceptível nos textos expostos no tópico anterior (Texto 1, Texto 2 e Texto 3). Destacamos aqui o Texto 3, no qual observamos claramente o uso da anáfora encapsuladora com a finalidade de diferenciar o posicionamento do autor do artigo de opinião em relação ao da personalidade referenciada por ele.

Conforme Travaglia (2017, p. 72, grifo do autor), a Linguística tem estudado e trabalhado vários aspectos ligados à argumentação, e tal “[...] conhecimento gera para o professor um compromisso de fazer um tratamento argumentativo da língua e ter *uma base* para isso.”. Acerca disso, pontua-se que esse tratamento é relevante, pois, por meio da compreensão e/ou produção textual, o sujeito busca persuadir outra pessoa, em determinada situação, a aderir e agir de acordo com um ponto de vista (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

A respeito disso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), ao refletirem sobre como o conhecimento acerca dos processos referenciais pode subsidiar a formação de professores e o ensino de Língua Portuguesa, salientam que a ideia de texto como uma atividade em que vamos atribuindo sentido quando falamos, ouvimos, escrevemos ou lemos pode transformar a escola nas seguintes direções:

a) pode fazer com que percebamos de maneira *mais crítica* o modelo de um método unicamente transmissivo, que toma os saberes e os textos na escola como produtos estanques, dissociados das ações do professor que busca ensinar e dos alunos que buscam aprender;



b) pode nos auxiliar a refletir sobre uma das *dimensões mais complexas da ação pela linguagem: aquela relacionada à negociação*, um dos modos de construirmos sentidos para as coisas do mundo e para nossas ações no mundo. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 9-10, grifo dos autores).

Dessa forma, pensa-se em aulas que envolvam uma profunda interação dos leitores (professor e aluno) com o texto. Antunes (2003), ao se referir às atividades de ensino da leitura, afirma que essa atividade ainda é realizada de forma mecânica: centrada na decodificação da escrita; totalmente dissociada dos usos sociais que se faz da leitura atualmente; realizada apenas com finalidade avaliativa; limitada aos elementos explícitos na superfície textual; desvinculada da realidade do aluno.

Para Antunes (2003), que defende a dimensão interacional da linguagem, no processo de leitura deve-se considerar:

- o uso de textos autênticos, que tenham uma função comunicativa, um objetivo interativo;
- a leitura interativa, que dê destaque à compreensão, ao sentido, ao colocar em interação quem escreveu e quem lê o texto;
- a relação de interdependência entre leitura e escrita;
- a motivação, pois o aluno deve ser convencido das vantagens de saber e poder ler;
- a relevância de levar o estudante a identificar a ideia central do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica e os argumentos;
- a realização de uma leitura crítica, possibilitando que os alunos percebam os implícitos e que o texto não é neutro;
- a leitura pelo simples prazer que provoca;
- a leitura apoiada no texto, em que o leitor se atenta aos sinais, palavras, efeitos de sentido e recursos coesivos (repetições e substituições) que estabelecem a coerência textual;
- a leitura diversificada, ou seja, deve-se promover a leitura de gêneros textuais<sup>2</sup> diversificados.

<sup>2</sup> Para Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), os gêneros discursivos são “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”, elaborados em determinados campos de utilização da língua.



Quanto ao ensino de leitura e compreensão, ressaltamos que a BNCC apresenta as seguintes habilidades que devem ser desenvolvidas no 7º ano do Ensino Fundamental e que podemos relacionar ao ensino de leitura e compreensão textual por meio da abordagem dos processos referenciais anafóricos:

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.;

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. [...];

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. [...];

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos);

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. [...];

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. (BRASIL, 2017, p. 161-175).

Algumas dessas habilidades são consideradas na elaboração dos planos de aula que compõem a sequência didática apresentada a seguir. Em suma, neste tópico, abordamos a relação entre o ensino de leitura e compreensão textual, com ênfase na função argumentativa da anáfora, considerando a importância da interligação entre LT e ensino, bem como as habilidades previstas na BNCC para tal abordagem.



## 4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática apresentada aqui é composta por cinco planos de aula direcionados para o ensino de Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) pontuam que a sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Cabe ressaltar que esta sequência tem como objetivo propiciar momentos de leitura embasados no reconhecimento das anáforas e de suas funções textual-discursivas.

Conforme Reinaldo e Bezerra (2019), a sequência didática implica atividades sucessivas e inter-relacionadas, com a finalidade de atingir um objetivo na unidade de ensino. Para tanto, é relevante considerar intenções educacionais na definição do conteúdo de aprendizagem e a função das atividades propostas. Já os planos de aula que compõem a sequência didática, para Libâneo (2013), consistem em documentos que expõem o detalhamento do plano de ensino, que servem não só para orientar as ações do professor, como também para proporcionar constantes revisões e aprimoramentos.

Cada plano que compõe esta sequência é organizado da seguinte forma: título da aula; finalidade; ano escolar; objetos de conhecimento; prática de linguagem; habilidades da BNCC; materiais necessários; dificuldades antecipadas; tempo sugerido; orientações ao(a) professor(a) e referências. Apesar de enfatizarmos a leitura e a compreensão textual, consideramos que tais processos estão intrinsecamente atrelados à produção textual. Além disso, a finalização de uma sequência didática exige uma avaliação de produção textual para que os alunos coloquem em prática seus conhecimentos. Por isso, o último plano (Plano 5) expõe, para além da estrutura, o tópico “Avaliação”.

Os planos de aula que compõem esta sequência são alinhados à BNCC e interligam conhecimentos acerca do processo referencial anafórico ao ensino de leitura e compreensão textual. Os planos são intitulados:

- **Plano 1:** Introdução à anáfora: analisando anúncios publicitários;
- **Plano 2:** Coesão referencial: a anáfora no gênero textual “notícia”;





- **Plano 3:** A anáfora e sua função argumentativa no gênero textual “reportagem”;
- **Plano 4:** A anáfora e sua função argumentativa no gênero textual “artigo de opinião”;
- **Plano 5:** A anáfora na produção de anúncios publicitários.

Assim, esta sequência contempla os seguintes gêneros textuais diversificados: anúncio publicitário, notícia, reportagem e artigo de opinião. Vale ressaltar que estes planos podem ser modificados e ressignificados pelos professores conforme as suas experiências, vivências e saberes.

# 1

## PLANO





#### 4.1 Plano 1

<b>Título da aula</b>	Introdução à anáfora: analisando anúncios publicitários.
<b>Finalidade da aula</b>	Reconhecer a anáfora como recurso de coesão referencial e os efeitos criados a partir de seu uso.
<b>Ano escolar</b>	7º ano do Ensino Fundamental.
<b>Objetos de conhecimento</b>	Semântica e coesão.
<b>Prática de linguagem</b>	Análise linguística/semiótica.
<b>Habilidade(s) da BNCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos);</li> <li>• (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.</li> </ul>
<b>Materiais necessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É necessário o uso de um projetor de <i>slides</i> (<i>Datashow</i>), mas, caso o recurso não esteja disponível, os textos podem ser impressos;</li> <li>• Leve uma folha de papel para o sorteio do nome dos alunos;</li> <li>• O quadro será utilizado durante as explicações acerca do conteúdo e para o registro de trechos que apresentam expressões referenciais anafóricas, mencionadas durante a apresentação da “Atividade 1”;</li> <li>• É importante que, nas “Atividades 2 e 3”, cada aluno registre suas resoluções no caderno;</li> <li>• Na “Atividade 3”, use o quadro para desenhar o modelo de tabela.</li> </ul>
<b>Dificuldades antecipadas</b>	Os alunos podem ter dificuldade em identificar a anáfora, pois pode funcionar como figura de linguagem, na qual se repete uma mesma palavra ou expressão, ou como termo linguístico relacionado à retomada de uma expressão no texto. Além disso, os alunos podem ter dificuldade em compreender os termos apresentados durante a aula (por exemplo: expressão referencial anafórica, retomada anafórica, coesão, coerência etc.).
<b>Tempo sugerido</b>	Duas aulas de 50 minutos cada.



### ORIENTAÇÕES AO(À) PROFESSOR(A)

- Inicialmente, apresente aos alunos o objetivo da aula e as habilidades que serão trabalhadas.

#### Atividade 1

- Peça que cada aluno escreva um texto destacando uma característica ou o que pensa sobre um dos colegas;
- Antes, faça o sorteio com os nomes dos estudantes da turma e verifique a participação de todos na atividade;
- Posteriormente, peça que leiam os textos para a turma, com o intuito de que identifiquem o aluno ao qual o texto faz referência;
- Durante as leituras, é necessário fazer anotações de trechos que apresentam anáforas. Tais trechos devem ser usados como exemplos na próxima etapa da aula, a explanação do conteúdo;
- Exemplificação: “Marina é aluna da turma 83. A estudiosa garota destaca-se em meio aos colegas”;
- **Comentário 1:** o intuito é que os alunos percebam que a expressão “A estudiosa garota” faz referência e acrescenta uma informação sobre “Marina”. Além disso, objetiva-se que os alunos associem suas definições ao exemplo e criem outros exemplos;
- **Comentário 2:** explique aos alunos que, no texto, a expressão “A estudiosa garota” acrescenta uma informação por meio do uso de um adjetivo e de um novo substantivo (substituição lexical); retoma o substantivo já introduzido (“Marina”) e evita que este seja repetido. Esse mecanismo é denominado anáfora. Nesse momento, explique o conceito da anáfora e as suas funções com base nos exemplos extraídos durante a apresentação da turma.

#### Atividade 2

- Apresente os anúncios publicitários para os alunos e oriente-os a fazer uma leitura silenciosa.
- Os anúncios podem ser expostos em *slides* ou xerocopiados e distribuídos para grupos de, no máximo, quatro alunos.

Figura 3 – Anúncio publicitário I: “Vai deixar seu amigo morrer de raiva?”



Fonte: São Paulo (2014).





Figura 4 – Anúncio publicitário II: “Cachorro não é brinquedo”



Fonte: Cãopanheiro (2011).

- Peça que os alunos identifiquem, nos anúncios I e II, expressões que retomam, respectivamente, as palavras “amigo” e “cachorro”;
- Oriente os alunos durante a localização das anáforas, possibilitando as seguintes percepções: esse mecanismo permite que os referentes (expressões ou palavras anteriormente introduzidas no texto) continuem em foco; acrescenta novas informações sobre o referente ao texto; pode ser constituído por um substantivo (“animal” faz referência ao substantivo “amigo”) ou por uma expressão formada por artigo, substantivo e adjetivo (“um cão abandonado” faz referência ao substantivo “cachorro”);
- Leve os alunos a perceber a função do gênero textual “anúncio publicitário”, bem como a importância do uso das anáforas na constituição dos anúncios apresentados;
- **Comentário 3:** é necessário que os alunos compreendam que esse gênero textual visa atrair e convencer um público-alvo acerca do que está sendo apresentado. Além disso, vale destacar a função do anúncio publicitário atrelada ao papel da anáfora, já que esse mecanismo de progressão textual reforça, caracteriza e permite que o referente continue em destaque;
- Chame a atenção dos alunos para as imagens e questione sobre a relação entre linguagem verbal e não verbal nos anúncios I e II;
- **Comentário 4:** faça-os perceber que a linguagem não verbal também auxilia na compreensão do leitor e na constituição dos referentes, ou seja, dos substantivos “amigo” e “cachorro”. Isso possibilita que os alunos reflitam sobre a relação entre a linguagem verbal e a não verbal no processo de compreensão dos anúncios. Dessa forma, é possível perceber que a coerência foi constituída por meio do uso de recursos distintos.



### Atividade 3

- Apresente os anúncios abaixo para os alunos e solicite que associem as palavras ao referente por meio do preenchimento de um quadro;
- Para a realização da atividade, divida a turma em grupos de, no máximo, quatro alunos;
- Observe o modelo de quadro abaixo:

Referente	Palavra ou expressão anafórica
Aluno (anúncio 1)	Caio Cezar – cidadão – aluno de Relações Públicas – voluntário do UNIR

- Sugestão de anúncios:

Figura 5 – Anúncio publicitário III: “Programa – UNIR”



Fonte: Reis (2013).



Figura 6 – Anúncio publicitário IV: “Propaganda de açaí”



Fonte: Trinta... (2022).

Figura 7 – Anúncio publicitário V: “Subway”



Fonte: Mello (2020).



Figura 8 – Anúncio publicitário VI: “Café da Lu”



Fonte: Matos (2022).

- Após a realização da atividade em grupo, cada equipe deve explicar para a turma a constituição do seu quadro;
- Professor(a), aproveite esse momento para corrigir possíveis inadequações e sanar dúvidas;
- Intensifique as discussões com os seguintes direcionamentos:
- Peça que os alunos comentem a importância das imagens na constituição dos referentes e no processo de compreensão dos anúncios;
- Solicite que os alunos comentem, ainda em grupo, e posteriormente exponham para a turma, como cada um dos anúncios tenta convencer o leitor e como as anáforas auxiliam nesse processo;
- Após a exposição dos grupos, faça possíveis correções e explicações junto aos alunos. Verifique se houve compreensão no que se refere: à identificação das anáforas; à importância da relação entre linguagem verbal e não verbal na construção da coerência; à função argumentativa da anáfora, levando em consideração o gênero textual “anúncio publicitário”;
- **Comentário 5:** cabe destacar que as expressões anafóricas apresentam função argumentativa atrelada à função do anúncio publicitário, já que visam convencer o leitor acerca do que está sendo apresentado.

## REFERÊNCIAS

### Referências sobre o assunto

- CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.





### Referências das imagens

CÃOPANHEIRO. Cachorro não é brinquedo. *In*: BERMUDES, Michel. **Petblog**. Curitiba, 9 jun. 2011. Disponível em: <http://www.caopanheirocuritiba.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MATOS, T. Anúncio publicitário. *In*: BRASIL ESCOLA. **Redação**. Goiânia: Rede Omnia, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/anuncio-publicitario.htm>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MELLO, N. **Anúncio publicitário para a Subway Brasil**. [S. l.], 30 out. 2020. Behance: @natymello. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/106993389/Anuncio-Publicitario-para-a-Subway-Brasil>. Acesso em: 29 jul. 2022.

REIS, R. **Anúncio publicitário – Programa UNIR**. [S. l.], 19 dez. 2013. Flickr: @rafaelreis. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/rafaelreis-photos/11458392534/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal da Saúde. Coordenação de Vigilância em Saúde. **Vai deixar seu amigo morrer de raiva?** São Paulo: SMS; Covisa, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sms-9371>. Acesso em: 29 jul. 2022.

TRINTA frases de açaí para quem é apaixonado por essa delícia refrescante. *In*: 42 FRASES. [S. l.: s. n.]: 2022. Disponível em: <https://www.42frases.com.br/frases-de-acai/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

# 2

## PLANO





## 4.2 Plano 2

<b>Título da aula</b>	Coesão referencial: a anáfora no gênero textual “notícia”.
<b>Finalidade da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar anáforas e suas funções na notícia;</li> <li>• Reconhecer os efeitos de sentido provocados pelas escolhas lexicais (a argumentatividade).</li> </ul>
<b>Ano escolar</b>	7º ano do Ensino Fundamental.
<b>Objetos de conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efeitos de sentido;</li> <li>• Semântica e coesão.</li> </ul>
<b>Prática de linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura;</li> <li>• Análise linguística/semiótica.</li> </ul>
<b>Habilidade(s) da BNCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.;</li> <li>• (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos);</li> <li>• (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.</li> </ul>
<b>Materiais necessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias do texto;</li> <li>• O quadro será utilizado durante as explicações acerca do conteúdo.</li> </ul>
<b>Dificuldades antecipadas</b>	O aluno pode ter dificuldade em entender alguns termos presentes na notícia e como a argumentatividade é construída por meio da anáfora nesse gênero textual. Logo, é necessário que o(a) docente esclareça ou auxilie na pesquisa de palavras desconhecidas, bem como explique o conceito de argumentação, destacando que, ao falarmos ou escrevermos, selecionamos expressões conforme as nossas intenções.
<b>Tempo sugerido</b>	Uma aula de 50 minutos.



### ORIENTAÇÕES AO(A) PROFESSOR(A)

- Inicialmente, apresente aos alunos o objetivo da aula e as habilidades que serão trabalhadas.

#### Texto I

“Kikikibe”: Anitta e Fazenda Futuro lançam linha de festa baseada em plantas

Nova linha com quibe, mini-hambúrguer e frango empanado foi elaborada com a ajuda de Anitta, que se tomou sócia da marca recentemente



(Fazenda do Futuro/Divulgação)

A cantora Anitta e a foodtech Fazenda Futuro acabam de lançar a primeira linha de alimentos baseados em planta depois de a artista se tornar sócia da marca.

Com quibes, mini-hambúrgueres e frango empanado, o lançamento é a primeira linha de festa da Fazenda Futuro. A linha “Futuro Party” foi elaborada com a ajuda de Anitta, que conheceu a marca quando pediu hambúrgueres de planta em sua festa de aniversário. “Minha história com a Fazenda Futuro começou em um de meus aniversários. Pedi para que providenciassem hambúrgueres à base de plantas. Fiquei louca com os da marca e comecei a me interessar mais pelo setor”, disse Anitta em entrevista por e-mail.

Anunciado em maio, as condições do acordo entre Anitta e Fazenda Futuro não são públicos, mas a marca especializada em carnes à base de plantas é avaliada em R\$ 2,2 bilhões e está em 30 países.





O plano da marca é usar a expertise de marketing de Anitta para impulsionar o negócio e fazer os produtos alcançarem novos públicos. “A Anitta chegou para expandir a nossa percepção de marca no mercado e nos ajudar a mostrar as diferentes possibilidades de comer o que se gosta”, afirma Marcos Leta, fundador da Fazenda Futuro. “Acreditamos muito no potencial dela como uma grande executiva, visto toda a gestão com a sua própria carreira, além da experiência como empresária e com marketing”.

A nova linha de alimentos, que é estampada com o rosto de Anitta, foi lançada com o objetivo de expandir o atual portfólio da marca, que já é líder no segmento de burger e almôndegas no país. Inicialmente, os produtos estarão disponíveis apenas no Brasil. [...].

### Atividade 1

- Apresente o Texto I aos alunos. Inicie destacando o título — “‘Kikikibe’: Anitta e Fazenda Futuro lançam linha de festa baseada em plantas” — e as características do gênero textual “notícia”;
- Pergunte aos alunos sobre a cantora, a marca e se já ouviram falar da proposta da marca ou já ouviram falar de algo parecido. Aproveite para levantar conhecimentos prévios com base nas informações do título, pois se trata de um momento importante para a compreensão textual e a identificação das expressões anafóricas;
- Oriente os alunos para que façam a leitura silenciosa do texto;
- Após a leitura, peça que destaquem e pesquisem as palavras que desconheçam o significado;
- Oriente os alunos para que identifiquem, na notícia, e registrem, no caderno, palavras que fazem referência às seguintes expressões presentes no título: “Anitta”, “Kikikibe” e “Fazenda Futuro”. Lembre-se de orientá-los a localizar substantivos, pronomes e adjetivos que exerçam a função anafórica.

### Atividade 2

- Após o primeiro momento, peça que os alunos sublinhem o texto de acordo com as marcações presentes no texto apresentado;
- Agora, eles devem associar os termos sublinhados aos substantivos “Anitta”, “Kikikibe” e “Fazenda Futuro”;
- Peça que os alunos socializem a que termos essas palavras se referem;
- **Comentário 1:** é importante que os alunos percebam que os termos sublinhados têm uma relação anafórica com os substantivos citados, que possibilitam que a notícia tenha como foco, do início ao fim, o que foi proposto no título, ou seja, que faça sentido (coerência). Além disso, deve-se destacar que o recurso anafórico permite que o texto progrida ao apresentar novas informações acerca dos referentes.

### Atividade 3

- Oriente os alunos a responderem os seguintes questionamentos sobre a notícia:
  - a) observe os termos que retomam o referente “Anitta”, eles retratam a cantora de que forma?
  - b) observe os termos que retomam o referente “Kikikibe”, eles retratam o referente de que forma?
- **Comentário 2:** durante a resolução deste exercício, traga para discussão a suposta neutralidade do texto jornalístico, pontuando que as anáforas utilizadas na construção da notícia não são escolhas argumentativamente neutras do locutor. Dessa forma, Anitta é retratada como uma cantora que se destaca na área empresarial e de marketing, bem como Kikikibe é retratada como uma marca inovadora na área alimentícia.



## REFERÊNCIAS

### Referências sobre o assunto

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

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

### Referência do Texto I

DOLIVEIRA, M. "Kikikibe": Anitta e Fazenda Futuro lançam linha de festa baseada em plantas. *Exame*, São Paulo, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://exame.com/pop/anitta-e-fazenda-do-futuro/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

# 3

## PLANO





### 4.3 Plano 3

<b>Título da aula</b>	A anáfora e sua função argumentativa no gênero textual “reportagem”.
<b>Finalidade da aula</b>	Identificar por meio das anáforas a presença de argumentos distintos nos textos.
<b>Ano escolar</b>	7º ano do Ensino Fundamental.
<b>Objetos de conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efeitos de sentido;</li> <li>• Semântica e coesão.</li> </ul>
<b>Prática de linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura;</li> <li>• Análise linguística/semiótica.</li> </ul>
<b>Habilidade(s) da BNCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido;</li> <li>• (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).</li> </ul>
<b>Materiais necessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias dos textos;</li> <li>• O quadro será utilizado durante as explicações acerca do conteúdo.</li> </ul>
<b>Dificuldades antecipadas</b>	Os alunos podem desconhecer a diferença entre “grafite” e “pichação”. Antes da leitura, apresente informações sobre essas manifestações artísticas.
<b>Tempo sugerido</b>	Uma aula de 50 minutos.





### ORIENTAÇÕES AO(À) PROFESSOR(A)

- Inicialmente, apresente aos alunos o objetivo da aula e as habilidades que serão trabalhadas.

#### Texto I

##### Arte ou sujeira? Quais os limites aceitáveis até para o grafite na cidade

A pichação como problema para vários moradores não é novidade em Campo Grande, mas a maioria das discussões leva sempre ao enfoque policial. Desta vez, o Lado B abre espaço para uma discussão que vai além e tem mais a ver com a estética, o desconhecimento sobre esse tipo de manifestação e os limites aceitáveis de arte como o grafite.

O arquiteto e urbanista Ângelo Arruda é um dos que cobram o debate que envolva, de fato, as necessidades dos artistas e fuja das queixas e registros policiais. O professor é também conselheiro municipal de Cultura em Campo Grande.

No Facebook, nesta semana ele propôs a discussão: “Sujar a cidade é grafitar?”. E as respostas vieram: “Se for mal utilizado se transforma em poluição visual da mesma forma que outros meios visuais”, disse um dos seguidores.

A avaliação do arquiteto é semelhante. Para ele, tanto o grafiteiro como o pichador são artistas, apesar de um ser atacado e outro visto com melhores olhos. Mas há limites para os dois grupos.

Para quem não entende do assunto, a diferença que define as categorias é que um costuma utilizar símbolos para se expressar, quase que em uma linguagem própria, enquanto o outro recorre às cores, sombras e formas.

“Ambos, porém, devem ser respeitados, ter espaço garantido, mas também precisam saber respeitar o direito individual de propriedade. O pichador só é mal visto porque parece não se preocupar com isso”, comenta o arquiteto.

A consequência dessa postura “rebelde” colaborou, ao longo dos anos, para a marginalização do conceito e dos próprios artistas, que agora acabam sendo vistos apenas como vândalos. Com isso, a arte, que tem tudo para ser valorizada, ficou em segundo plano. [...].

CARDOZO, E. Arte ou sujeira? Quais os limites aceitáveis até para o grafite na cidade? *Campo Grande News*, Campo Grande, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/arte-ou-sujeira-quais-os-limites-aceitaveis-ate-para-o-grafite-na-cidade>. Acesso em: 15 jan. 2023.

#### Texto II

##### Pichação: arte ou vandalismo?

João Doria, então prefeito da cidade de São Paulo, gerou polêmica em 2017 ao sancionar uma lei que vetava grafite e pichação nas ruas da capital paulista. Essa ação promoveu um caloroso debate entre aqueles que concordavam com a lei e aqueles contra, que discordam da atitude do prefeito. De um lado, o ato de pichar é visto por muitos como pura e simplesmente deturpação de um patrimônio público. Por outro lado, argumentos a favor da pichação defendem esse ato como uma forma de expressão e manifestação artística. Mas, afinal, pichar é crime? O que diz a lei sobre esse tipo de manifestação? [...].

ARGUMENTOS PRÓ-PICHAÇÃO



Segundo os defensores da pichação, esse tipo de manifestação também é considerada arte. Afinal, para eles, não existe um limite claro entre o que é arte e o que deixa de ser arte. Por esse viés, arte não é necessariamente bela, podendo ser, muitas vezes, uma forma artística rejeitada, “feia” ou até mesmo incômoda. Além disso, a pichação é por vezes considerada como uma forma de protesto contra a desigualdade social vivida por jovens da periferia. É uma forma de dar voz a quem quase sempre não tem voz. [...].

#### ARGUMENTOS CONTRA PICHÇÃO

Por outra linha de raciocínio, as pessoas que são contra a pichação consideram essa forma de manifestação um vandalismo, já que muitas vezes as pichações são feitas em espaços públicos, que são construídos com o dinheiro público. Afinal, os impostos pagos pela população são utilizados para custear a construção de praças, ruas, requalificação urbana e, em geral, melhorias na cidade. Outro problema apontado é a não autorização da pichação pelo órgão ou empresa privada responsável pelo local a ser pichado. Então muitas vezes os locais são pichados, sem o prévio consentimento do responsável. [...].

SOUZA, A. C. Pichação: arte ou vandalismo? **Politize**, Florianópolis, 22 maio 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/pichacao-arte-ou-vandalismo/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

#### Atividade

- Solicite a leitura, em dupla, das reportagens que tratam sobre a pichação e o grafite;
- Discuta os textos com os alunos;
- Depois, peça que selecionem argumentos presentes nos textos que são contra e a favor do grafite e das pichações;
- Oriente os alunos a identificarem e sublinharem as anáforas que fazem referência à pichação e ao grafite;
- Solicite que os alunos façam, em dupla, uma lista das anáforas que retomam os termos “pichação” e “grafite” de forma positiva, e outra das anáforas que retomam tais expressões de forma negativa;
- Dê um tempo para que discutam suas percepções acerca das listas;
- Posteriormente, solicite que as duplas socializem suas percepções para a turma;
- **Comentário 1:** observe as expressões sublinhadas nos textos aqui expostos;
- **Comentário 2:** exponha as anáforas que retomam os termos “pichação” e “grafite”, de forma positiva e negativa, levando em consideração a lista produzida pelas duplas;
- **Comentário 3:** durante a explicação, considere que as anáforas apresentadas nas reportagens, que fazem referência a tais termos, demonstram que há orientações argumentativas distintas nesses textos, ou seja, existem pontos de vista diferentes acerca dessas manifestações artísticas. Por exemplo, as anáforas “arte” e “vandalismo” representam opiniões que divergem sobre o assunto. Vale ressaltar que tais expressões anafóricas refletem discussões que fazem parte do nosso contexto social e histórico, bem como que o leitor, diante dessas opiniões, se posicionará conforme suas experiências e vivências.

#### REFERÊNCIAS

##### Referências sobre o assunto

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2021.



CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. *In:* MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

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

#### **Referências dos Textos I e II**

CARDOZO, E. Arte ou sujeira? Quais os limites aceitáveis até para o grafite na cidade? **Campo Grande News**, Campo Grande, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/arte-ou-sujeira-quais-os-limites-aceitaveis-ate-para-o-grafite-na-cidade>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SOUZA, A. C. Pichação: arte ou vandalismo? **Politize**, Florianópolis, 22 maio 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/pichacao-arte-ou-vandalismo/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

# 4

## PLANO







#### 4.4 Plano 4

<b>Título da aula</b>	A anáfora e sua função argumentativa no gênero textual “artigo de opinião”.
<b>Finalidade da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a relação de sentido entre anáfora e referente;</li> <li>• Compreender o posicionamento do autor com base nas expressões anafóricas utilizadas.</li> </ul>
<b>Ano escolar</b>	7º ano do Ensino Fundamental.
<b>Objetos de conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efeitos de sentido;</li> <li>• Modalização.</li> </ul>
<b>Prática de linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura;</li> <li>• Análise linguística/semiótica.</li> </ul>
<b>Habilidade(s) da BNCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.;</li> <li>• (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.</li> </ul>
<b>Materiais necessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias dos textos.</li> </ul>
<b>Dificuldades antecipadas</b>	Os alunos podem ter dificuldade em explicitar as relações de sentido estabelecidas entre as anáforas e o referente.
<b>Tempo sugerido</b>	Uma aula de 50 minutos.



### ORIENTAÇÕES AO(À) PROFESSOR(A)

- Inicialmente, apresente aos alunos o objetivo da aula e as habilidades que serão trabalhadas.

#### Texto I

##### Opinião: *Fake news* de cada dia

Não é curto o caminho de uma notícia falsa. *Fake news* navegam nas águas turvas e tortuosas da internet. Encontram atalhos para alcançar lugares remotos. Ganham volume nas redes sociais dos indivíduos, cidadãos comuns que inocentemente, muitas vezes, compartilham e ajudam a disseminá-las como um vírus, que se multiplica de forma descontrolada, matando reputações, prejudicando candidatos, influenciando eleições, entre outros prejuízos.

Cada um que é ativo nas redes, que tem grupos de mensagens instantâneas, está sujeito a se tornar um braço de organizações criminosas que deliberadamente trabalham para produzir e distribuir conteúdo falso, usando lugares onde podem ter acesso à internet sem se identificar, celulares, cartões pré-pagos de dados. Lucrar espalhando boatos ou inventando notícias que seduzem ao parecer verdadeiras exige planejamento e dinheiro, mas é uma prática que se tornou modus operandi nas campanhas eleitorais.

Todo cuidado é pouco. Estamos falando de algo sério e perverso. Uns chamam de guerra ideológica; outros de contrainformação; outros ainda de defesa estratégica. Mas você e eu, acostumados a tratar informação como serviço público, podemos chamar de crime; contra o qual não há punição, nem investigação eficiente. As autoridades públicas ainda patinam nesse tema. A Justiça ainda não tem leis que tipifiquem o delito e que salvaguardem as potenciais vítimas.

As *fake news* são objeto de estudo e de preocupação no mundo todo; elas influenciaram e, talvez, definiram as eleições americanas. Também mexeram com outras campanhas mundo afora, inclusive em países desenvolvidos. Para jogar luz e informar sobre riscos e perigos dessa prática, o Correio Braziliense também discute o assunto. Publicamos, desde ontem, uma série de reportagens assinadas por Leonardo Cavalcanti e equipe. Ouvimos mais de 30 fontes. Entre elas, pesquisadores que tentam desvendar como funciona essa indústria milionária de informação falsa. Mas também pessoas que ganham dinheiro para atuar de forma clandestina na disseminação de *fake news*. Não há inocentes nessa história, como você verá nas matérias.

Também faremos debates sobre o tema, pelo menos três eventos para esclarecer e discutir o poder dessa estratégia de manipulação da opinião pública. O tema é urgente e pede atenção. Estamos caminhando para uma campanha eleitoral explosiva, que já tem todos os elementos para confundir a cabeça do eleitor. Não vamos contribuir para disseminar boatos e informações sem veracidade comprovada. Não seja você um instrumento fácil de manipulação. Antes de compartilhar, preste atenção, reflita e pesquise.

DUBEUX, A. Opinião: Fake news de cada dia. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 21 jan. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/01/21/interna\\_cidadesdf,654634/opinio-fake-news-de-cada-dia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/01/21/interna_cidadesdf,654634/opinio-fake-news-de-cada-dia.shtml). Acesso em: 19 jan. 2023.

#### Atividade

- Faça a leitura compartilhada do artigo de opinião;
- Trate acerca do objetivo e das características do gênero textual “artigo de opinião”;
- Faça comentários sobre as *fake news* e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do assunto;



- Após esse primeiro momento, organize uma roda de conversa com o objetivo de fazer referência às anáforas que trazem uma informação nova sobre o referente “fake news” ou que apresentem uma orientação argumentativa;
- Posteriormente, solicite que os alunos respondam às seguintes questões individualmente e socializem com a turma:
  - a) explique por que a anáfora “um vírus” é utilizada para retomar o referente “fake news”;
  - b) releia o 3º parágrafo e selecione as anáforas que revelam a opinião da autora e as que revelam outros pontos de vista. Explique o ponto de vista da autora do artigo revelado por meio das anáforas;
  - c) descreva a relação de associação entre o referente “fake news” e a anáfora “estratégia de manipulação” presente no último parágrafo.
- **Comentário 1:** vale ressaltar que as expressões “um vírus” e “estratégia de manipulação” são fortemente associadas ao referente “fake news”. Essa compreensão depende não só das informações presentes no contexto, mas também dos conhecimentos prévios dos leitores que podem e devem ser acionados no momento da leitura. Dessa forma, essa associação é inferível devido ao processamento sociocognitivo do texto;
- **Comentário 2:** expressões como “delito”, “crime”, “contrainformação” e “guerra ideológica” são anáforas que apresentam fortemente orientações argumentativas sobre a *fake news*. Assim, é perceptível que a autora do artigo defende que as notícias falsas devem ser tratadas de forma rígida pela sociedade, pois as considera um ato criminoso.

## REFERÊNCIAS

### Referências sobre o assunto

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

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

### Referência do Texto I

DUBEUX, A. Fake news de cada dia. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 21 jan. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/01/21/interna\\_cidadesdf,654634/opini-ao-fake-news-de-cada-dia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/01/21/interna_cidadesdf,654634/opini-ao-fake-news-de-cada-dia.shtml). Acesso em: 19 jan. 2023.

# 5

## PLANO







#### 4.5 Plano 5

<b>Título da aula</b>	A anáfora na produção de anúncios publicitários.
<b>Finalidade da aula</b>	Produzir anúncio publicitário, utilizando como recurso a anáfora.
<b>Ano escolar</b>	7º ano do Ensino Fundamental.
<b>Objetos de conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efeitos de sentido;</li> <li>Semântica e coesão.</li> </ul>
<b>Prática de linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura;</li> <li>Análise linguística/semiótica.</li> </ul>
<b>Habilidade(s) da BNCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos);</li> <li>(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.;</li> <li>(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</li> </ul>
<b>Materiais necessários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cópias dos anúncios publicitários ou <i>Datashow</i>;</li> <li>Material para a produção do mural;</li> <li>Folhas de papel A4.</li> </ul>
<b>Dificuldades antecipadas</b>	Podem surgir dificuldades durante a avaliação. O(a) docente pode apresentar outros anúncios publicitários para facilitar o entendimento do aluno, o qual estará colocando em prática sua compreensão acerca do uso da anáfora.
<b>Tempo sugerido</b>	Uma aula de 50 minutos.



### ORIENTAÇÕES AO(À) PROFESSOR(A)

- Inicialmente, apresente aos alunos o objetivo da aula e as habilidades que serão trabalhadas.

Figura 9 – Anúncio publicitário VII: “Brasil unido contra a dengue”



Fonte: Brasil (2010).

Figura 10 – Anúncio publicitário VIII: “Peugeot 207 Quiksilver”



Fonte: Passarella (2010).



### Atividade

- Apresente os anúncios publicitários aos alunos;
- Comente sobre a função desse gênero textual e a intencionalidade dos anúncios apresentados;
- Solicite que os alunos identifiquem as expressões referenciais anafóricas e as funções que exercem nesses anúncios.
- **Comentário 1:** leve os alunos a perceber a função do gênero textual “anúncio publicitário”, bem como a importância do uso das anáforas na constituição desses anúncios;
- **Comentário 2:** é necessário que os alunos compreendam que esse gênero textual visa atrair e convencer um público-alvo acerca do que está sendo apresentado. Além disso, vale destacar a função do anúncio publicitário atrelada ao papel da anáfora, já que esse mecanismo de progressão textual reforça, caracteriza e permite que o referente continue em destaque;
- **Comentário 3:** no primeiro anúncio, a anáfora “O combate” retoma e sintetiza a expressão “Brasil unido contra a dengue”. Tal retomada tem a função de reforçar e convencer o público-alvo sobre a importância do envolvimento de todos na luta contra a dengue;
- **Comentário 4:** no segundo anúncio, a anáfora “um carro tão perfeito” retoma a expressão “Peugeot 207 Quiksilver” e acrescenta uma informação nova acerca do referente, evidenciando a estratégia de convencer o leitor sobre a qualidade do produto.

### Avaliação

- Solicite que cada aluno produza um anúncio publicitário e utilize a anáfora como mecanismo na construção de argumentos que convençam o leitor;
- As produções devem ser apresentadas para os colegas;
- Posteriormente, devem ser expostas em um mural para que todos os colegas visualizem.

## REFERÊNCIAS

### Referências sobre o assunto

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

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

### Referências das imagens

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil unido contra a dengue: o combate não pode parar – dengue mata**. Brasília, DF: MS, 2010. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/d38/86d37b0d6639384cfb7a44f4b914a85a.jpg>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PASSARELLA, B. Loducca e seus anúncios inovadores. In: BENTHIEN, A. M. N. *et al.*

**Hipsterizando**. [S. l.], 11 mar. 2010. Disponível em: <https://hipsterizando.wordpress.com/2010/11/03/loducca-e-seus-anuncios-inovadores/>. Acesso em: 19 jan. 2023.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a compreensão são atividades complexas e sociais que interferem não somente no ambiente escolar, mas são imprescindíveis para a inserção e ação dos sujeitos no mundo. Dessa forma, os atos de ler e compreender estão interligados às vivências, experiências, situações cotidianas e às relações sociais e culturais dos interlocutores, uma vez que estamos tratando aqui de fatores que estão para além da mera decodificação do código linguístico. Logo, referimo-nos a sujeitos ativos que se constroem e são reconstruídos no texto, bem como fazem escolhas significativas ao falar e escrever.

Posto isso, elaboramos este caderno de orientações didático-pedagógicas com vistas a contribuir para o ensino de leitura e compreensão textual na UEB Professora Camélia Costa Viveiros, objetivando à sua aplicabilidade no 7º ano do Ensino Fundamental. Assim, propomos uma sequência didática composta por cinco planos de aula que inter-relacionam o processo anafórico à construção textual dos sentidos nos seguintes gêneros textuais: anúncio publicitário, notícia, reportagem e artigo de opinião. Além disso, apresentamos orientações teóricas acerca da referenciação, com ênfase no processo referencial anafórico.

Dessa forma, com fundamento na perspectiva sociocognitivo-interacionista, consideramos a leitura como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos por parte de um sujeito leitor que é ativo no seu lugar de interação, o texto. Nesse sentido, pontuamos a relevância da referenciação, fenômeno textual-discursivo, na leitura e compreensão textual, uma vez que as formas de referenciação resultam das escolhas dos sujeitos no processo de interação. Damos ênfase, então, ao processo referencial anafórico, que consiste na manutenção e progressão de referentes no texto/discurso.

Portanto, entendemos que, para superarmos as dificuldades relacionadas à leitura e compreensão textual que fazem parte do nosso sistema educacional e refletem na nossa sociedade, precisamos desse intercâmbio entre universidade e escola, mas principalmente da troca de experiências, do auxílio e da colaboração entre professores que vivenciam a realidade da Educação Básica da rede pública de ensino no Brasil. Assim, consideramos que o professor de Língua Portuguesa precisa conhecer e dominar a estratégia anafórica de referenciação, essencial na construção





da coerência, para compreender como aplicar no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil unido contra a dengue**: o combate não pode parar – dengue mata. Brasília, DF: MS, 2010. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/d38/86d37b0d6639384cfb7a44f4b914a85a.jpg>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.
- CÃOPANHEIRO. Cachorro não é brinquedo. *In*: BERMUDES, Michel. **Petblog**. Curitiba, 9 jun. 2011. Disponível em: <http://www.caopanheirocuritiba.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- CARDOZO, E. Arte ou sujeira? Quais os limites aceitáveis até para o grafite na cidade? **Campo Grande News**, Campo Grande, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/arte-ou-sujeira-quais-os-limites-aceitaveis-ate-para-o-grafite-na-cidade>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- CARMELINO, A. C. *et al.* Texto multimodal em práticas de ensino. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 147-163.
- CASADO, L.; TURTELLI, C. Wellington Dias assume ministério que cuidará do Bolsa Família. **UOL**, Brasília, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/02/posse-wellington-dias-cidadania.htm>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- CAVALCANTE, M. M. Apresentação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-16.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2021.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* Coerência e referenciação. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DOLIVEIRA, M. “Kikikibe”: Anitta e Fazenda Futuro lançam linha de festa baseada em plantas. **Exame**, São Paulo, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://exame.com/pop/anitta-e-fazenda-do-futuro/>. Acesso em: 29 jul. 2022.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J. *et al.* (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

HAILER, M. Gabriela Prioli fala em quebrar estereótipos na Sapucaí. Quais estereótipos, Gabriela? **Revista Fórum**, [S. l.], 20 abr. 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniaio/2022/4/20/gabriela-prioli-fala-em-quebrar-estereotipos-na-sapuca-i-quais-estereotipos-gabriela-113245.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAURINDO, R. A força do professor. [S. l.], 3 jan. 2023. Pinterest: @alveslaurindo. Disponível em: <https://pin.it/2LJfvy>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

MATOS, T. Anúncio publicitário. *In*: BRASIL ESCOLA. **Redação**. Goiânia: Rede Omnia, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/anuncio-publicitario.htm>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MELLO, N. **Anúncio publicitário para a Subway Brasil**. [S. l.], 30 out. 2020. Behance: @natymello. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/106993389/Anuncio-Publicitario-para-a-Subway-Brasil>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.;



RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PASSARELLA, B. Loduca e seus anúncios inovadores. *In*: BENTHIEN, A. M. N. et al. **Hipsterizando**. [S. l.], 11 mar. 2010. Disponível em: <https://hipsterizando.wordpress.com/2010/11/03/loduca-e-seus-anuncios-inovadores/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português – língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773>. Acesso em: 29 jul. 2022.

REIS, R. **Anúncio publicitário – Programa UNIR**. [S. l.], 19 dez. 2013. Flickr: @rafaelreis. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/rafaelreis-photos/11458392534/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal da Saúde. Coordenação de Vigilância em Saúde. **Vai deixar seu amigo morrer de raiva?** São Paulo: SMS; Covisa, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sms-9371>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SOUZA, A. C. Pichação: arte ou vandalismo? **Politize**, Florianópolis, 22 maio 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/pichacao-arte-ou-vandalismo/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 69-89.

TRINTA frases de açaí para quem é apaixonado por essa delícia refrescante. *In*: 42 FRASES. [S. l.: s. n.]: 2022. Disponível em: <https://www.42frases.com.br/frases-de-acai/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

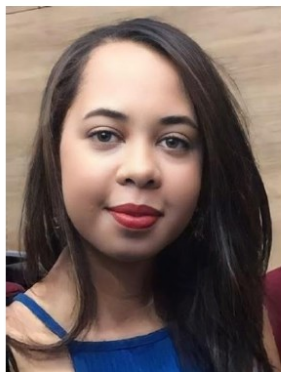
WELBERT, R. Charge: hipocrisia política. **DiviNews**, Divinópolis, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://divinews.com/2018/11/30/charge-hipocrisia-politica/>. Acesso em: 3 jan. 2023.



## APRESENTAÇÃO CURRICULAR

### AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### **Raniele Sampaio Costa**



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, é professora da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão.

### ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha**



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Mestre em Educação, Especialista em Língua Inglesa e Graduada em Letras pela UFMA. Atualmente, é professora associada do Departamento de Letras da referida instituição. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) – Mestrado Acadêmico, linha de pesquisa “Estudos de linguagem e práticas discursivas” e do PPGEEB – Mestrado Profissional, linha de pesquisa “Ensino de línguas”. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD); exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão e Empreendedorismo, de 2012 a 2015, também na UFMA. Desde novembro de 2019, exerce o cargo de Chefe de Gabinete da Reitoria dessa instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas, Análise do Discurso de linha francesa, Linguística Cognitiva, Linguística Textual, gêneros, metáfora e argumentação.





**ANEXOS**

**ANEXO A – Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) \_\_\_\_\_

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, regularmente matriculado(a)  
no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade  
Federal do Maranhão, para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso,  
intitulada: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a  
realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante  
possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros  
meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas  
respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento  
livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal  
autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S.<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**

Coordenador do PPGEEB/UFMA



## ANEXO B – Autorização para pesquisa de campo



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada ‘Estratégias de referenciação no ensino de Língua Portuguesa: um enfoque sobre a leitura e a construção de sentidos’, sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Raniele Sampaio Costa

Coordenada pelo(a) Prof<sup>o(a)</sup> Dra. Marize Barros Rocha Ananha da IES Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

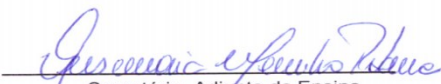
A pesquisa será realizada na UEB Camélia Costa Viveiros, no turno matutino/vespertino, no período de 28 / 09 / 2021 à 30 / 12 / 2021. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo no desenvolvimento da pesquisa.

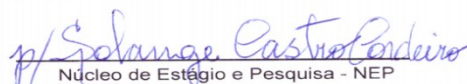
O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 27 de setembro de 2021.

  
Secretário Adjunto de Ensino  
GUSMALA MOUSINHO PESTANA  
Secretária Adjunta de Ensino  
Matricula n° 593038-1  
SAESEMED

  
Núcleo de Estágio e Pesquisa - NEP



## ANEXO C – Termo de compromisso da pesquisadora



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR(A)

Eu, Ranielle Sampaio Costa,

responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado Estratégias de re-  
frenização no Ensino de Língua Portuguesa: um  
enfoque sobre a leitura e a construção de sentidos,  
da IES Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 28 de setembro de 2021.

Ranielle Sampaio Costa  
Pesquisador(a) responsável

