



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS**



JANDERSON ALMEIDA NOBRE

**O USO DOS PRONOMES OBLÍQUOS ÁTONOS COMO ELEMENTOS DE
REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS: formação de habilidades
escritoras**

**MONTES CLAROS-MG
MAIO/2023**

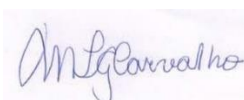
**O USO DOS PRONOMES OBLÍQUOS ÁTONOS COMO ELEMENTOS DE
REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS: formação de habilidades
escritoras**

JANDERSON ALMEIDA NOBRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Liberada em 28 de maio de 2023



N754u Nobre, Janderson Almeida.
O uso de pronomes oblíquos átonos como elementos de referência em textos argumentativos [manuscrito]: formação de habilidades escritoras. / Janderson Almeida Nobre – Montes Claros, 2023.
120 f. : il.

Bibliografia: f. 94-96.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora Profa. Dra.: Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Referência (Linguística). 2. Pronomes. 3. Textos. 4. Escrita argumentativa. 5. Linguística textual. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Formação de habilidades escritoras.

AGRADECIMENTOS

Ao pai celestial, a minha profunda gratidão, por me proporcionar muito mais do que mereço! Ele tem sido ao longo dos anos, o arquiteto que planeja e faz a sua obra realizar-se em minha vida.

À minha família, filhos e esposa, por serem presença efetiva e por fomentarem o desejo de crescimento constante, afinal, contentar-se com pouco seria aceitar a mediocridade e a miséria intelectual.

Agradeço aos meus pais e irmão, por serem exemplo de honra, integridade e caráter. O apoio familiar é a mais pura manifestação de amor!

Gostaria de agradecer aos colegas do mestrado, que foram também professores dedicados, elevaram o nível desta pós-graduação com suas contribuições significativas, ao longo desta caminhada que não foi fácil para nenhum de nós.

À minha orientadora, Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pelos conselhos intelectuais, por extrair o melhor de mim e por expandir a minha mente e visão de mundo.

Aos professores do Profletras, por compartilharem seu conhecimento com esmero e dedicação.

À Unimontes, pela excelência no ensino e por subsidiar o desenvolvimento econômico e social da nossa região.

À minha querida Escola Estadual José Bernardino, segunda casa, porto seguro, ambiente em que amo trabalhar, que me permitiu fazer verdadeiras amizades, o meu carinho e reconhecimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro e fomento à pesquisa. Atitudes importantes na promoção de pesquisas que propiciam a melhoria da educação e a capacitação de professores pesquisadores aptos a atuar na educação básica.

Aos meus alunos, meu amor e gratidão! Vocês aprendem e ensinam constantemente, com suas experiências, juventude e vontade de vencer na vida. A essência de vocês já faz parte de mim.

Trabalhar com produção de textos em sala de aula tem sido um desafio muito grande, isso acontece, principalmente, porque a escrita não é tão fluida quanto a fala. Por essa razão, muitos alunos pedem para realizar essas atividades de escrita em casa ou na grande maioria das vezes nem as realizam. Há um bloqueio, falta uma continuidade, um “nó” difícil de “desatar”.

Nesse sentido, a Linguística Textual foi nossa aliada, permitiu quebrar paradigmas de que a escrita e a interpretação são lineares, de que estão na superfície, de que não tem nada a ver com o mundo e de que o mundo social não interfere na escrita. A partir do momento que essas concepções são superadas, escreve-se melhor, interpreta-se melhor, vive-se melhor, pois, escrever é viver e só se pode viver por mais tempo, quando registramos aquilo que somos, aquilo que nos cerca.

Não é apenas uma classe gramatical, não é apenas memorização, não são somente pronomes, não são somente oblíquos, tampouco átonos, são chaves, chaves que abrem portas, portas do desconhecido que passa a ser conhecido cada vez que um aluno tem acesso a ela. Com a chave nas mãos, começam a encontrar sentido, a se fazer entender, a ser cidadãos do mundo! Poder argumentar é libertador, e a liberdade, os alunos encontraram... Agora, eles já podem bater suas asas, visitar lugares e mundos, podem inclusive criar mundos, pois tem o poder criador das palavras, e criar é divino. Criar é estar mais próximo de Deus!

[...] A língua era concebida como um conjunto de estruturas gramaticais, sem quase nenhuma preocupação com o uso que falantes- ouvintes- escritores e leitores faziam desta estrutura. Havia uma concepção conservadora como um sistema homogêneo. Para Faraco (2010), esse modelo hegemônico, o modelo lógico gramatical, expulsou do palco e construiu uma língua sem falantes, uma vez que se manipularam incontáveis dados linguísticos, em especial em duas dimensões morfológica e fonético-fonológica. A língua estava a serviço da representação do pensamento, uma vez que o foco da leitura e da produção escrita se centraliza no autor do texto, obedecendo as intenções por ele especificadas. As práticas de leitura e de produção escrita se voltavam para o autor e as intenções para serem efetivadas em sala de aula (CORRÊA; LIRA, 2012, p. 9

RESUMO

Pesquisa realizada com a finalidade de responder quais são as reais dificuldades de uma amostra de alunos do 6º ano quanto à compreensão e aplicabilidade dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referência em textos argumentativos escritos e quais os resultados de estratégias metodológicas com vistas a proporcionar o desenvolvimento das habilidades de referência, por meio de pronomes, em textos argumentativos, por parte dos alunos participantes. De um modo geral, propôs-se apresentar os resultados de estratégias metodológicas desenvolvidas em sala de aula, com a escrita de resenhas a serem divulgadas em um *blog*, para o desenvolvimento de habilidades de uso dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referência e, de modo específico: (i) explorar conhecimentos da Linguística Textual, com ênfase na coesão argumentativa e no processo de referência; evidenciar as reais dificuldades de escrita argumentativa de uma amostra de alunos do 6º ano, por meio da elaboração, aplicação e descrição dos resultados de um diagnóstico com essa finalidade; (iii) planejar e desenvolver, em sala de aula, estratégias metodológicas como forma de contribuir para a compreensão e aplicação dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referência na escrita de textos argumentativos e, (iv) criar e disponibilizar um *blog* para divulgação das resenhas. Teoricamente ancorado nos pressupostos da Linguística Textual, em conhecimentos sobre a referência e sobre o processo argumentativo, este estudo está desenvolvido conforme a pesquisa qualitativa e de acordo com o método da pesquisa-ação. É justificado pelo interesse em interferir como professor pesquisador, na falta de habilidades de emprego de pronomes oblíquos como elementos de referência em textos argumentativos escritos por alunos de 6º ano. Apresenta-se como resultados os dados do diagnóstico, evidenciando as dificuldades, o planejamento e desenvolvimento das ações metodológicas e a consequente melhora das produções dos alunos e, como produto, a criação de um *blog*, repositório de resenhas produzidas após o desenvolvimento das ações.

Palavras-chave: referência; argumentação; pronomes oblíquos; linguística textual

ABSTRACT

Research carried out with the purpose of answering what are the real difficulties of a sample of 6th grade students regarding the understanding and applicability of unstressed oblique pronouns as referencing elements in written argumentative texts and what are the results of methodological strategies aimed at providing the development of referencing skills, through pronouns, in argumentative texts, by the participating students. In general, it proposed to present the results of methodological strategies, developed in the classroom, for writing reviews to be published on a blog, for developing skills in the use of unstressed oblique pronouns, as referencing elements and, in a way specific: (i) explore knowledge of Textual Linguistics, with emphasis on argumentative cohesion and the referencing process; to highlight the real difficulties of argumentative writing of a sample of 6th grade students. year, through the elaboration, application and description of the results of a diagnosis for this purpose; (iii) plan and develop, in the classroom, methodological strategies as a way to contribute to the understanding and application of unstressed oblique pronouns as reference elements in the writing of argumentative texts and, (iv) create and make available a blog for the dissemination of the reviews. Theoretically anchored in the assumptions of Text Linguistics, knowledge about referencing and the argumentative process, it is developed according to qualitative research and in accordance with the action-research method. It is justified by the interest in interfering as a researcher teacher, in the lack of skills to use oblique pronouns as referencing elements in argumentative texts written by 6th grade students. It presents as results the diagnosis data evidencing the difficulties, the planning and development of methodological actions and the consequent improvement of the students' productions and, as a product, the creation of a blog, repository of reviews produced after the development of the actions.

Keywords: referencing; argumentation; oblique pronouns; text linguistics.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LT	Linguística Textual
LP	Língua Portuguesa
EF	Ensino Fundamental
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
NBR	Nomenclatura Gramatical Brasileira

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Pronomes Pessoais Oblíquos Átonos	29
QUADRO 2- Colocação dos pronomes na estrutura frasal	30
QUADRO 3- Estrutura Organizacional da resenha.....	38
QUADRO 4- Tipos de dificuldades encontradas nos textos.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Preferência de leitura segundo os alunos do 6º ano.....	69
--	----

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1- Diferença entre resumo e resenha.....	70
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Página inicial do blog de resenhas	52
FIGURA 2 - Texto produzido em sala de aula pelo participante 1	54
FIGURA 3 - Texto produzido em sala de aula pelo participante 2.....	56
FIGURA 4 - Texto produzido em sala pelo participante 3.....	58
FIGURA 5 - Resenha produzida em sala de aula.....	73
FIGURA 6 - Página do blog- resenha publicada.....	87
FIGURA 7 - Página do blog- resenha publicada.....	88
FIGURA 8 - Página do blog- resenha publicada.....	89
FIGURA 9 - Página do blog- resenha publicada.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A LINGUÍSTICA TEXTUAL	17
2.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA	17
2.1.1	Análises transfrásticas	18
2.1.2	As gramáticas do texto	20
2.1.3	Teoria do texto	21
2.1.4	As viradas pragmática e a cognitivista e a perspectiva sociointeracionista	22
2.1.5	Princípios de construção textual do sentido de acordo com a LT	25
2.2	OBJETOS DE ESTUDO DA LT COM ÊNFASE NO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO.....	26
2.3	OS PRONOMES OBLÍQUOS	28
2.4	O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO	30
2.5	OS PRONOMES OBLÍQUOS COMO ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL.....	32
2.6	O GÊNERO ARGUMENTATIVO E SEU ENSINO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
2.6.1	O gênero resenha e o aprimoramento da escrita	36
2.6.2	Os pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação nos textos.....	39
2.7	O <i>BLOG</i> COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	40
2.8	PARÂMETROS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS.....	42
3	O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES, MÉTODO E METODOLOGIA	44
3.1	CONTEXTO E PARTICIPANTES	44
3.2	MÉTODO	45
3.3	METODOLOGIA	47
3.4	TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	48
3.5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO DIAGNÓSTICO	53
4	AÇÕES INTERVENTIVAS	61
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - AMOSTRA DE TEXTOS ANALISADOS.....	97
ANEXO A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	117

1 INTRODUÇÃO

A Educação é para sonhadores! Que Deus nunca permita que eu perca a capacidade de sonhar e de disseminar o desejo do sonho ao meu próximo.

Como se sabe, um dos maiores problemas evidenciados na educação básica é (a não apropriação dos alunos da língua escrita de maneira competente). Pesquisas têm apontado que tal fato está relacionado a vários fatores, entre eles, a falta de estrutura socioeconômica, o acesso restrito a materiais de leitura, não apenas na escola, mas em casa, e o conseqüente não reconhecimento do lugar de destaque dela como elemento norteador do processo educacional.

Essa falta de habilidade interfere, inclusive, na capacidade de argumentar oralmente e por escrito, dificuldade essa, evidenciada em questionamentos como: de que forma inicio o meu texto? Argumentar? Como assim? Devo explicar alguma coisa em meu texto? Esses e outros questionamentos revelam um repertório linguístico engessado e não habituado às práticas de leitura e escrita.

Sabemos que argumentar é um processo inerente à comunicação humana, e ter habilidades para fazê-lo é essencialmente importante na vida em sociedade, por esse motivo, tais habilidades devem ser adquiridas pelos alunos desde o início do seu processo educativo e percorrer todas as etapas do ensino.

É importante dizer que, na Escola Estadual José Bernardino, *locus* de atuação profissional do pesquisador, muitos alunos são oriundos do campo, e mesmo os que não o são, estão inseridos em um contexto em que fica clara a influência da oralidade na escrita. Assim, observamos que muitos deles transferem traços da língua falada para a escrita, não utilizando ou utilizando indevidamente os elementos anafóricos, por exemplo, os pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação nas produções de textos argumentativos, o que, conseqüentemente, gera problemas de coesão e dificulta consideravelmente a compreensão daquilo que escrevem.

A partir dessas considerações, surgiu o interesse de não só identificar e descrever as reais dificuldades dessa natureza, em textos escritos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, mas também, a partir das dificuldades detectadas, elaborar uma intervenção que culmine com a escrita de resenhas como forma de contribuir para o alcance de habilidades

necessárias ao estabelecimento da coesão do texto e aquisição de pré-requisitos para que, ao longo das séries seguintes, os alunos continuem a desenvolver outras habilidades referentes à construção e uso dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação na produção de textos argumentativos.

A escolha do gênero resenha se justifica pelo fato de que os alunos, além de poderem desenvolver habilidades de referenciação, poderão exercitar a prática da argumentação, tão importante na escrita do gênero resenha.

Nessa perspectiva, indagamo-nos com os questionamentos que se seguem.

- i. Quais são as reais dificuldades de uma amostra de alunos do 6º ano da Escola Estadual José Bernardino quanto à compreensão e aplicabilidade dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação em textos argumentativos escritos?
- ii. Quais os resultados de estratégias metodológicas com vistas a proporcionar o desenvolvimento das habilidades de referenciação, por meio de pronomes, em textos argumentativos, por parte dos alunos participantes?

Para a pergunta inicial, a hipótese é de que é possível evidenciar, de forma sistemática, reais dificuldades de uma amostra de alunos do 6.º ano da Escola Estadual José Bernardino quanto à compreensão e aplicação dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referenciação, na escrita de textos argumentativos, o que pode ser obtido por meio de aplicação de um diagnóstico. Vale salientar que dificuldades dessa natureza já haviam sido empiricamente verificadas em nossa prática cotidiana.

Como dito anteriormente, alcançar habilidades escritoras tem sido um desafio para alunos e uma enorme dificuldade para professores, principalmente no que se refere à escolha das metodologias eficazes para interferir nas dificuldades presentes nos textos produzidos no contexto escolar.

Nesse sentido, a hipótese para a segunda questão de pesquisa é que, a partir de um estudo reflexivo sobre as teorias linguísticas propostas pela Linguística Textual (LT), será possível adquirir subsídios teóricos para elaborar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com estratégias metodológicas favorecedoras da escrita de resenhas a serem divulgadas em um *blog*, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de referenciação, por meio de pronomes, em textos argumentativos, por parte dos alunos participantes.

Afinal, consideramos que a falta de coesão observada nos textos pode estar relacionada ao fato de que, para se estudar os pronomes oblíquos átonos, é necessário que se veja a teoria e a prática como uma relação intrínseca no processo educativo, ou seja, não basta conceituar e classificar os pronomes, é preciso mostrar a funcionalidade deles para a construção

da argumentação, que é a habilidade que falta aos nossos alunos.

Consideramos, também, que o uso das tecnologias digitais é uma realidade no cotidiano da vida de parcela significativa das pessoas, sua manipulação trouxe muitos benefícios, entre eles o acesso à informação. Para além disso, tornou-se um ambiente de entretenimento e interação. Nesse contexto, julgamos imprescindível a apropriação das ferramentas – computador/celular e *internet* – como aliadas na construção/motivação de uma intervenção mais atrativa aos alunos.

Vale salientar que o uso da tecnologia não é um fim em si mesmo, necessita da habilidade do professor no direcionamento das atividades propostas, o que poderá garantir ao aluno o interesse, foco e disciplina no processo de apropriação de conhecimentos. Ademais, defendemos a ideia de que a utilização do ambiente digital poderá favorecer o desenvolvimento de habilidades intrínsecas à escrita, haja vista que nele os sujeitos encontram condições propícias para a concretização da linguagem, o que não pode ser desprezado por educadores.

A escolha deste tema justifica-se por algumas questões que merecem ser mencionadas. Citamos, por exemplo, o fato de que muitos alunos iniciam a etapa II do ensino fundamental sem as habilidades necessárias para leitura e escrita, situação preocupante, que faz surgir reflexões sobre possíveis soluções para reverter essa situação.

Sobre isso, o que normalmente ocorre em escolas nas quais as salas de aula são superlotadas, o que não é diferente na escola campo de pesquisa, é que esses alunos com maiores dificuldades são, muitas vezes, retirados das suas respectivas turmas para intervenções que nem sempre surtem o efeito desejado, já que essa ação se configura mais como uma tentativa pontual de resolver dificuldades encontradas.

Numa outra perspectiva, alunos que são retirados da sala de aula apresentam dificuldades que o professor notadamente não conseguiu sanar e que serão fruto de intervenções que priorizam a resolução de atividades diversas. Há, nesse sentido, uma “terapeutização” dos processos de ensino, ou seja, a biblioteca ou a sala da supervisão passam a ser os novos ambientes de ensino. Nesse sentido, essas condutas descaracterizam as funções dos agentes e as atividades específicas de cada setor.

Assim, a pesquisa que estamos propondo é importante e se justifica, uma vez que compreender o uso dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referência é uma habilidade importante/necessária para a leitura e também para a escrita de textos diversos, além do que, é um conteúdo proposto nos documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa.

Compreendemos, ainda, que esta pesquisa é relevante, na medida em que seus resultados

poderão contribuir para que nossos colegas professores desenvolvam um trabalho profícuo com seus alunos.

Tendo em vista essas considerações, foi definido como objetivo geral apresentar os resultados de estratégias metodológicas, desenvolvidas em sala de aula, com a escrita de resenhas a serem divulgadas em um *blog*, para o desenvolvimento de habilidades de uso dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referenciação na escrita de textos argumentativos, por alunos de 6º ano.

Já os específicos,

- Explorar conhecimentos da Linguística Textual, com ênfase na coesão argumentativa e no processo de referenciação.
- Evidenciar as reais dificuldades de escrita argumentativa de uma amostra de alunos do 6º ano, por meio da elaboração, aplicação e descrição dos resultados de um diagnóstico com essa finalidade.
- Planejar e desenvolver, em sala de aula, estratégias metodológicas como forma de contribuir para a compreensão e aplicação dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação na escrita de textos argumentativos.
- Criar e disponibilizar um *blog* para a divulgação das resenhas, ambiente de interação e de leitura de resenhas.

Esta pesquisa resultou em uma dissertação que, além dos elementos pré-textuais obrigatórios e opcionais, apresenta os elementos textuais, a saber, a introdução, contendo a motivação, o tema, a delimitação do problema, a hipótese, a justificativa e os objetivos gerais e específicos; o primeiro capítulo com o referencial teórico (dividido em tópico e subtópicos, com o aporte teórico e metodológico dos estudos na área da Linguística Textual, privilegiando-se as considerações sobre a coesão e a argumentação, tendo como base o processo de referenciação). Na sequência, o segundo capítulo, com a metodologia e com uma breve descrição do método, da metodologia, das técnicas de coleta e de análise dos dados, bem como os resultados do diagnóstico. O terceiro capítulo com a apresentação do produto final e, logo após, seus resultados. Finalmente seguem-se as considerações finais, explicitando o alcance dos objetivos, a resposta às perguntas e a confirmação das hipóteses, encerrando-se com a conclusão

2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

[...] é possível ser coerentes e coesos sem seguir linearmente e na superfície [...] na língua, nem tudo é transparente [...] muitas coisas só se constroem na relação com o leitor no ato da escritura voltada para a interação. MARCUSCHI (2012).

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA

De acordo com estudiosos da linguagem, até 1960, os estudos linguísticos centravam-se em teorias que não tinham o texto como objeto autônomo de significação, como por exemplo, (i) a teoria da enunciação (Benveniste); (ii) a teoria dos atos de fala e a teoria da atividade verbal (ambas centradas ainda na frase) e, (iii) as análises transfrásticas (voltadas para o estudo de fenômenos como a correlação entre os tempos verbais, o emprego dos determinantes definidos, os vínculos sequenciais e referenciais entre os enunciados).

Esses estudos, denominados “estruturalistas”: (i) desconsideravam o texto como uma unidade global; (ii) tinham a frase (e não o texto) como unidade máxima de análise; (iii) desconsideravam a fala (o texto falado) e seus aspectos funcionais e organizacionais e, por fim, (iv) desconsideravam o sujeito (falante) e a situação comunicativa nos processos de análise linguística. Sendo assim, objetivavam explorar a sintaxe frasal e não consideravam os aspectos semânticos e contextuais no processo de comunicação.

Nessa visão tradicional, não era levado em conta a diversidade de usos e de situações comunicativas, tampouco a coerência, a coesão e a progressão temática.

Decorrente dessas características, a linguagem era concebida como meio de expressão e de comunicação; o ensino/aprendizagem da leitura tinha como foco o vocabulário; o ensino da gramática priorizava os aspectos gramaticais morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, e o ensino da escrita centrava-se em estudos ortográficos e morfossintáticos que pouco contribuem para ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreensão e de produção de diferentes gêneros textuais, nas diversas situações contextuais de interação social e comunicativa.

Assim, a LT surgiu como um novo ramo para os estudos linguísticos. Conforme afirma Marcuschi (2012), ela trouxe certezas como, por exemplo: (i) o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase e, (ii) a gramática de frase não dá conta do texto. No parecer de Fávero e Koch (2012, p. 15, grifo das autoras), “A origem do

termo *linguística textual* pode ser encontrada em Cosériu (1955), embora, no sentido que ele possui hoje, foi empregado pela primeira vez por Weinrich (1966, 1967)”.

Em virtude da diversidade das concepções de texto, pode-se afirmar que a LT teve momentos diferentes, com denominações também diferentes, em seu percurso. Fávero e Koch (2012, p. 16) afirmam: “Tem-se, assim, além de *análise transfrástica* e *gramática de texto*, outras denominações tais como *Textologia* (Harseg), *Teoria de Texto* (Schmidt), *Translinguística* (Barthes), *Hipersintaxe* (Palek), *Teoria da estrutura do texto – Estrutura do Mundo* (Petofi) etc.”.

Com a finalidade de entender a LT, tal como é vista hoje, seguem breves considerações sobre seus três momentos/fases, a saber: (i) análises transfrásticas; (ii) gramática textual; e, (iii) teoria do texto, com a consideração de que não se verifica uma exata sucessão cronológica na transposição de um momento ao outro, já que, de acordo com Mussalim e Bentes (2007 - 2012), Indursky (2006), Marcuschi (1983) e Koch (2009; 2007; 2006), a mudança é caracterizada mais pela ampliação e aprofundamento gradual dos estudos da teoria do texto, marcando, cada vez mais, o seu afastamento em relação à Linguística Estrutural. De acordo com Bentes (2012), por exemplo,

Não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronológica na passagem de um momento para outro. Podemos afirmar, no entanto, que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da linguística Estrutural saussuriana. (MUSSALIM e BENTES, 2012, p. 262).

Embora não se possa considerar datas precisas quanto ao início e fim de cada uma das fases, como afirmam as autoras, é possível contextualizar de forma aproximada e superficialmente a fase transfrástica na década de 1960, a fase da gramática textual na década de 1970 e a fase da teoria do texto a partir da década de 1980.

2.1.1 Análises transfrásticas

Nos estudos da linguagem, as análises transfrásticas têm como finalidade explicar os fenômenos sintático-semânticos que ocorrem entre enunciados ou sequências de enunciados, ou seja, o texto ainda não era considerado como objeto de análise. No parecer de Bentes (2012),

Na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas

teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto.” (MUSSALIM e BENTES, 2012, p.263), grifos da autora).

Assim, as análises transfrásticas objetivaram explicar os mecanismos interfrásticos, próprios do sistema gramatical da língua, como responsáveis por garantir o estatuto de texto a duas ou mais sentenças. O texto, nesse momento, era concebido basicamente de duas formas: para Haweg (1968) preconizava o texto como uma sequência pronominal ininterrupta. Nesse período, em meados da década de 60 e 70, os estudos interfrásticos reservava-se a tratar, segundo Koch (2015):

Entre os fenômenos a serem explicados, constavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico rema/ comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros (KOCH, 2015, p. 19).

Essas limitações das análises transfrásticas apontadas por Koch (2015) levaram a autora a apresentar problemas que os estudos deixaram de contemplar, a saber: (i) os fenômenos remissivos não correferenciais, (ii) as anáforas associativas – embora referidas nos estudos de Isenberg (1996); (iii) anáforas indiretas; (iv) a dêixis textual; (v) a retomada anafórica por meio do uso de demonstrativos.

Exemplos são citados por Koch (2015), nestes casos, demonstrando a retomada por anáfora associativa: “(1) Ontem houve um casamento. A *noiva* usava um longo vestido branco”. “(2) Pedro me molhou todo. A *água* me escorria pelo corpo abaixo.” Isenberg (1968, citado por KOCH, 2015, p. 20).” e, “(3) Era um belo povoado. A *igreja* ficava numa colina. Vater, (1969, citado por KOCH, 2015, p. 20)”.

No primeiro exemplo, há uma relação de referência clara, mesmo que o termo **noiva** apareça pela primeira vez, há uma ancoragem semântica com o termo casamento. Da mesma forma, percebemos a referência entre o verbo **molhar** no segundo exemplo e a palavra **água**, mencionada posteriormente. Exemplos de retomada por pronomes demonstrativos: “(4) Naquele dia, ele recebeu um telegrama, comunicando-lhe a volta da noiva, que se achava no exterior. Isso renovou-lhe o ânimo abatido.” Isenberg (1968, citado por KOCH, 2015, p. 20).” (KOCH, 2015, p. 20). Nesse exemplo, o pronome demonstrativo *isso* retoma a ideia do comunicado da volta da noiva. Ainda segundo a autora, não se levava em consideração a retomada de porções textuais maiores ou menores, o que ocorre frequentemente com o uso de pronomes demonstrativos neutros.

Ainda no parecer de Koch (2015), considerando que a referenciação anafórica

normalmente é seguida do movimento de progressão textual, alguns autores estudaram esse encadeamento por conectores, a articulação tema-rema e a seleção de artigos em enunciados contíguos, entretanto, os estudos tinham como prioridade a coesão textual que, no parecer dos pesquisadores, englobava a coerência, “entendida como mera propriedade ou característica do texto.

Considerando que, ao identificar uma competência textual nos usuários da língua, fica evidente que qualquer falante tem a capacidade de reconhecer a coerência em um texto, abandona-se o método ascendente da frase para o texto e surgem os estudos que deram origem às gramáticas de texto.

2.1.2 As gramáticas do texto

Nesse segundo momento da Linguística Textual, a tentativa foi considerar o texto como objeto da linguística. Para isso, os estudiosos da linguagem tinham como propósito a geração de gramáticas textuais.

Para Marcuschi (1999), as gramáticas textuais, apresentando o texto como objetivo central da linguística, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente e que, uma vez internalizado por todos os falantes de uma determinada língua, os habilitaria a identificar se uma dada sequência de frases constitui ou não um texto e se esse texto é bem formado ou não.

Como se sabe, os principais expoentes dessa fase foram: Van Dijk (1972) e Charolles (1983). Charolles considera três competências básicas dos falantes:

- (i) **capacidade formativa:** os usuários da língua são capazes de produzir e compreender um número de textos potencialmente ilimitado, avaliando sua boa ou má formação, sendo capazes de dizer se uma sequência linguística dada é ou não um texto, dentro da língua em uso; (ii) **capacidade transformativa:** os usuários da língua são capazes de modificar de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir, etc.) e com diferentes fins um texto e também julgar se o produto dessas modificações é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita; (iii) **capacidade qualificativa:** os usuários da língua são capazes de dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, naturalmente segundo uma determinada tipologia. Por exemplo, dizer se é um romance, uma anedota, uma reportagem. (CHAROLLES, p. 250, grifos nossos).

No parecer de Bentes (2012), os estudos dessa fase se apresentaram mais avançados na teoria de texto, contudo, ainda com resquícios do estruturalismo por considerarem o texto como “um sistema uniforme, sólido e impalpável” e a língua como um “sistema uniforme, estável

abstrato”.

A partir daí, e através das ideias de Galembek (2010), apontamos duas noções para o estudo do texto; uma delas se refere ao fato de que o texto estabelece-se como a unidade linguística mais elevada, que por sua vez se divide em unidades menores; a outra nos mostra que não há continuidade entre frase e texto, visto que ambos se tratam, no que se refere ao significado, de aspectos distintos.

2.1.3 Teoria do Texto

Sinalizada pela influência da Psicologia da Linguagem, a terceira fase de reflexões e estudos sobre o texto enxerga a Linguística Textual como ciência que evoluiu historicamente, sendo concebida não mais como produto, mas como processo que leva em consideração aspectos diversos, fora do contexto linguístico.

Neste momento, [considera-se] o texto no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos (KOCH, 2006, p. 251).

Assim, conforme nos esclarece Koch (2006), a língua passa a não ser um sistema autônomo, mas a ser compreendida como instrumento que leva em consideração aspectos concretos da sociedade, além do que, os textos passam a ser vistos sob uma perspectiva sintática ou semântica, dada a sua complexidade.

Como evidenciamos, a LT foi um divisor de águas quando o objetivo é ensinar língua portuguesa nas escolas, e quando se quer resultados mais profícuos, que atendam às expectativas de toda uma comunidade escolar. Antes, tal ensino era pautado na frase e na gramática, agora, leva em consideração o texto bem como seu contexto, é o que evidencia Koch, (2004) reportada por Rocha e Silva (2017, p. 27) quando enfatiza que:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2004, p. 27).

Nesse cenário, podemos afirmar que o trabalho com textos de diversos gêneros se faz, do ponto de vista cognitivo, ferramenta importante no ensino da língua materna. Tal afirmação encontra-se presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na seção que trata do

componente curricular, Língua Portuguesa (LP). O documento traz contribuições significativas para o ensino, demonstrando estar alinhado às concepções da linguística textual.

Vejam como a BNCC trata o ensino da L.P, bem como seu objeto de estudo:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos).

Assim, o documento concebe que o ensino da LP, contrariamente aos pressupostos das didáticas tradicionais que voltavam seus olhares exclusivamente às unidades menores como: morfemas, fonemas e palavras, além de se ater às análises sintáticas, classificação de termos e memorização de conceitos etc., agora traz o texto e seus contextos de produção como pontos de partida para melhor compreensão do idioma.

Ainda tínhamos uma análise voltada para uma abordagem sintático-semântica, o que era importante, entretanto, os linguistas do texto sentiram a necessidade de ir além e adotar uma perspectiva pragmática. Ora, o texto é a unidade básica da comunicação-interação humana, para tanto, não pode ser desconsiderado. A partir daí surgem as teorias de base comunicativa, que procuravam muitas vezes integrar fatores contextuais de descrição de textos. Nesse sentido, Heinemann e Viehweger (1991) fazem uma distinção entre modelos contextuais e modelos comunicativos, um baseado na teoria dos atos de fala e o outro na teoria da atividade verbal, respectivamente.

Assim, os estudos da Linguística Textual deixam de conceber a língua como sistema autônomo e passam a analisar o seu funcionamento numa perspectiva social concreta, este é o movimento que se pretende com este trabalho, trabalhar com o texto e a partir dele compreender os fenômenos inerentes à linguagem e sua estreita relação com o mundo e com as relações sociais.

2.1.4 As viradas pragmática e cognitivista e a perspectiva sociointeracionista

Os estudos da linguística no século XX trouxeram significativos avanços concernentes aos estudos da linguagem, principalmente com o chamado tripé desses estudos, Saussure, Bloomfield e Chomsky.

Vale mencionar que os estudos no século XX originaram a maioria das teorias conhecidas atualmente: Linguística de Texto, Análise do Discurso, Análise da Conversação,

Sociolinguística, Psicolinguística, Etnografia da Comunicação, Etnometodologia etc. Entretanto, mesmo com tantos desdobramentos, percebe-se que muitos assuntos ligados à linguagem ainda merecem atenção.

Um deles: a chamada virada pragmática, que concebe a língua para além dos seus usos concretos e sem tanta dedicação a aspectos formais, priorizando, sobretudo, o que foi denominado de função sociocomunicativa e o enquadre cognitivo. A justificativa para isso é que a língua e a comunicação acontecem cotidianamente de diversas maneiras, e não de forma rígida. Assim, a compreensão dos sentidos relacionados ao uso concreto da língua manifesta-se de maneira negociada, produzindo e reproduzindo efeitos enunciativos. Soma-se a isso, o fato de que, principalmente a partir do século XXI, surgiram grandes desafios, principalmente relacionados à utilização das novas tecnologias, comunicação digital e interações digitais.

Uma abordagem de aspectos históricos envolvendo a linguística no século XXI permite a verificação dos compromissos gerativista e cognitivista. O primeiro propõe o estudo da língua como um sistema homogêneo e autônomo, o que exigia dos estudos linguísticos análises de formas, sobretudo sintáticas; já o compromisso cognitivista concebe a língua como atividade essencialmente humana e entrelaçada a relações sociais e culturais.

O interesse sobre as ciências cognitivas surgiu em meados de 1950 com o gerativismo de Chomsky, que considerava a linguagem característica inata depositada no cérebro dos indivíduos que davam conta de questões gramaticais do idioma. Seus estudos foram importantes para a compreensão da linguagem e também dos fenômenos de natureza cognitiva.

Para Koch e Cunha e Lima (2004), um diálogo tem início com a insatisfação de pesquisadores das ciências cognitivas clássicas, dentre eles George Lakoff ou Ronald Langacker e Charles Fillmore que, através das reflexões sobre a estrutura semântica das línguas, colocaram à prova os fenômenos gerativistas, abrindo caminho para a compreensão do fenômeno cognitivo.

Já quando nos valem da perspectiva sociocognitiva, que leva em conta situações de convívio social, Koch e Cunha e Lima (2004) propõem que há uma diferença bem nítida entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente e aqueles que ocorrem fora dela. Para o sociocognitivismo, o importante seria compreender como os conhecimentos do indivíduo estão postos em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas do ambiente.

No Brasil, coube ao professor pernambucano, Luiz Antônio Marcuschi, a divulgação inicial da LT por meio da obra considerada marco da LT: “Linguística de texto – o que é e como se faz?”, que se tornou referência para os demais pesquisadores e da qual decorreram estudos,

discussões e outras obras, além de desencadear um processo reflexivo e mudanças no ensino-aprendizagem da língua.

Marcuschi (2012, p. 33) propõe que a linguística de texto seja vista como “[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.” Assim sendo, abrange:

- (i) a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos;
- (ii) a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo; e,
- (iii) o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções.

Nesse sentido, entende-se que para a LT, o texto é uma ocorrência (falada ou escrita) decorrente de ações humanas. Além da organização linguística da qual decorre a coesão que garante a linearidade, necessita da organização nos níveis de sentido e de intenções, que garantem a coerência não só no aspecto semântico, mas também no pragmático. Assim, conforme Marcuschi (2012, p. 33), por ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, “[...] a LT assume importância decisiva no ensino da língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos”, e, nesse sentido, é uma teoria que deve ser considerada fundamental na proposição do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

É por isso que, ao se propor melhorar a escrita dos alunos, valemo-nos dos pressupostos da LT, alinhados ao contexto de produção e recepção de textos que sejam capazes de fomentar o desenvolvimento da habilidade argumentativa na escrita de textos que façam parte do universo sociocultural dos alunos, a fim de que esses progridam e desempenhem com competência a utilização de habilidades escritoras.

Certo é que o ensino e a aprendizagem das questões de linguagem fundamentadas na LT vieram romper com princípios linguísticos cristalizados, prescritos pelas gramáticas tradicionais. Pode-se afirmar que os trabalhos, nela fundamentados, se revelaram, ao longo do tempo, importantes para a compreensão dos processos de leitura e escrita.

Partindo dessas considerações sobre o percurso da LT, utilizamos seu aporte teórico em consonância com as teorias argumentativas a fim de subsidiar a nossa pesquisa no âmbito da referenciação.

Para tanto, fica claro que a língua vista e analisada sob essa perspectiva, proporciona avanços significativos no trabalho com a linguagem.

Seguem-se considerações sobre os princípios da construção textual conforme os estudos da LT.

2.1.5 Princípios de construção textual do sentido de acordo com a LT

Dentre os critérios apresentados por Beaugrand e Dressler (1981), a coesão e a coerência se reservam ao texto, porém, outros são abordados. São eles: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, que por sua vez estão centralizados no usuário. Falaremos um pouco de cada uma delas. Ademais, a coesão textual é definida como a junção de elementos linguísticos a fim de formar unidade superior à frase que difere dela num nível qualitativo (KOCH, 2015).

Ainda, em relação à coerência, temos cinco formas: referência, substituição, elipse, a conjunção e a coesão lexical (HALLIDAY/HASAN, 1976). Halliday postulou a necessidade de dividir a coesão lexical em reiteração e colocação. A primeira acontece por meio da repetição de um referente textual, enquanto a colocação faz com que o texto progrida e garanta a manutenção do tema (KOCH 2015). Dentre as estratégias para criar a coesão referencial, podemos citar alguns elementos gramaticais como os pronomes. Ratificaremos com alguns exemplos:

(i) Todos os livros estão na estante. Os meus são os de capa azul. (KOCH, 2015, p. 46, grifos nossos);

(ii) O professor recomendou a compra de livros. Quais deverão ser lidos primeiro? (KOCH, 2015, p. 46, grifos nossos).

Há também partículas de ordem lexical, responsáveis pela coesão referencial: hiperônimos, sinônimos etc. Vejamos alguns exemplos:

(iii) Mais uma vez, ouviu-se um estranho estrondo no interior da selva. Ninguém sabia explicar o **fenômeno** (KOCH, 2015 p. 47, grifos nossos).

(iv) Dois navios foram atingidos pelo fogo inimigo. Diante dos estragos, a **esquadra** fez-se ao largo. (KOCH, 2015, p. 47, grifos nossos).

Existe ainda na língua, a presença das elipses que remetem a referentestextuais:

(v) Durante muito tempo, os escoteiros tentaram obter socorro. Chamaram, gritaram, acenderam fogueiras, mas de nada adiantou.

(KOCH, 2015 KOCH, 2015, p. 47, grifos nossos).

2.2 OBJETOS DE ESTUDO DA LT COM ÊNFASE NO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Um dos principais objetos de estudo da LT é o referente, isso porque a compreensão dos fenômenos linguísticos está intrinsecamente relacionada aos valores culturais que fazemos deles, ou seja, conforme nos esclarece Koch (2015):

A realidade é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem (KOCH, 2015, p. 59).

Trata-se de referenciação e não de referência, o processo que investigaremos, como postula Mondada e Dubois (1995), por se tratar de um termo mais abrangente. Koch nos mostra de forma objetiva a noção de referência ao afirmar que:

Referir, é portanto, uma atividade de designação realizável por meio da língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; remeter é uma atividade indexical na contextualidade; retomar é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não. Ressalta-se, mais uma vez, que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis, nem identidade entre referentes (KOCH, 2015, p. 66).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a noção de enunciado não é estática, está relacionada a aspectos pessoais e ou coletivos, além de remeterem a questões culturais. O indivíduo tem uma visão particular que é influenciada por atividades cognitivas e interativas, que por sua vez são manifestadas pela linguagem. Vejamos um exemplo típico de que há uma (re)construção daquilo que é real por meio da referenciação:

- (i) As baleias migram com o objetivo de se alimentar e reproduzir.

Nesse exemplo, pelas características do animal mencionado, é comum o encadeamento/associação com peixe ao invés de mamífero. Isso é ratificado por Koch, (2015), p. 68, ao estabelecer que, na memória discursiva, temos as seguintes estratégias de referenciação:

- a) Construção/ativação: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (endereço cognitivo, locação) na rede conceitual

do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória do trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo;

b) Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco);

c) Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores.

Seguindo por esse raciocínio, é plausível destacar que, no processo de referenciação, a construção de referentes textuais ocorre de duas formas, conforme postula Prince (1981): De forma “ancorada” e “não ancorada”. Vejamos: ela será ancorada quando se referir a um termo citado no corpo do texto, passível de ser estabelecida por associação e ou inferenciação; já a não ancorada é compreendida como o estabelecimento de um objeto novo, isto é, que aparece pela primeira vez e que tem relação com a memória do interlocutor. As anáforas associativas são uma das formas de referenciação que se justificam pela noção de composição. Exemplo: *flores e plantas* são elementos presentes na ideia de jardim ou praça. O “não ancoramento” retoma aspectos cognitivos do leitor, conhecimentos intrínsecos à memória cultural e afetiva dele. Sendo assim, quando faço acepção à ideia de *livro*, a referenciação por “não ancoramento” me traz a ideia de conhecimento, intelecto, estudo etc.

É importante acordar que essas relações se estabelecem no sentido, no campo semântico, sendo assim, mencionaremos os quatro blocos semânticos que compõem a respectiva teoria argumentativa, explicada por Marion Carel e Oswald Ducrot.

O primeiro bloco estabelece que o enunciado nasce no uso, sendo, dessa maneira, uma realidade empírica, não podendo ser observada, por se tratar de pura abstração. O segundo bloco descrito por Jean-Michel Adam (1992; 1999; 2011) concebe o texto como heterogêneo e difícil de ser analisado em si mesmo, havendo a necessidade de levar em consideração, dentre outros aspectos, a interação sociodiscursiva e a análise do discurso. O terceiro bloco aborda aspectos da Semiologia de Charaudeau (2005; 2009; 2010), que preconiza a organização como “engrenagens”. O autor reitera que o ato de linguagem não é apenas um ato de comunicação, mas um encontro dialético entre quatro sujeitos: os dois parceiros da instância situacional e os dois parceiros da instância discursiva. Para o próprio autor, a Semiologia se direciona da seguinte forma:

Do ponto de vista discursivo, todo ato de linguagem se realiza numa situação de comunicação normatizada, composta pela expectativa da troca e pela presença das restrições de encenação (contrato de comunicação e instruções discursivas). Esta situação, com suas expectativas, define também a posição de legitimidade dos sujeitos falantes: o “em nome do que se fala”. Entretanto, como a legitimidade não é o todo do ato de linguagem, é preciso que os sujeitos falantes ganhem em credibilidade e saibam captar o interlocutor ou o público. Ele é, então, levado a apostar na influência, se valendo de estratégias discursivas em quatro direções (CHARAUDEAU, 2010, p. 58).

Sobre as referidas estratégias discursivas, conforme pontua Charaudeau (2010, p. 58), há que serem levados em conta os seguintes aspectos/modos: 1) o estabelecimento de contato com o outro e a relação que se instaura entre eles; 2) a construção da imagem do sujeito falante (seu *ethos*); 3) a maneira de tocar o afeto do outro para seduzi-lo ou persuadi-lo (o *pathos*) e 4) a organização do discurso que permite descrever o mundo e explicá-lo segundo os princípios da veracidade (o *logos*).

Já o quarto e último bloco retrata a Retórica e a nova Retórica. Enquanto a primeira concebe o texto como uma abstração, um enunciado com início, meio e fim, que possui coerência, além de possuir uma unidade contextualizada; a outra compreende as etapas de um texto persuasivo, a forma como as etapas estão internamente dispostas no texto, as técnicas argumentativas e finalmente os efeitos que elas provocam.

Consideramos que os pressupostos teóricos da LT serão de grande valia para a realização desta pesquisa, tendo em vista que a argumentação está presente no discurso, porém, é pelo texto que ela se materializa e se evidencia. Nesse sentido, compreender os blocos semânticos nos permite entender a argumentação e como ela se materializa nos enunciados dos sujeitos envolvidos, que por sua vez, manifestam-se nos seus textos escritos.

Na próxima seção, explicitamos algumas questões importantes sobre os pronomes oblíquos. A nossa pretensão não é dar enfoque a um viés apenas normativo, mas pontuar que algumas considerações são fundamentais, pois demonstram como o trabalho com pronomes oblíquos é realizado em sala de aula e a forma com que o suporte com LT pode subsidiar práticas mais significativas e produtivas no contexto escolar

2.3 OS PRONOMES OBLÍQUOS

Nesta seção, explicita-se o que são os pronomes oblíquos átonos como elementos de referência essenciais na construção da argumentação, uma vez que se apresentam como construtores da coesão e do sentido do texto. Para isso, nos valeremos da definição de pronomes

oblíquos átonos, segundo Leon (1977):

Pronome átono ou (clítico) é uma palavra monossilábica que se apoia na estrutura fônica de um vocábulo verbal, núcleo do sintagma do qual esse pronome faz parte como se fora uma sílaba átona pretônica ou postônica”. “A NGB¹ refere-se a pronomes oblíquos átonos, mas é preciso lembrar que essas “regras de colocação” se aplicam igualmente aos pronomes demonstrativos átonos, seus homônimos (LEON, 1977, p. 1).

O quadro a seguir apresenta os pronomes oblíquos átonos do português tal como prescrito pelas gramáticas.

Quadro 1 Pronomes Pessoais Oblíquos Átonos

CASO OBLÍQUO	PESSOAS GRAMATICAIIS
Me	1. ^a pessoa do singular
Te	2. ^a pessoa do singular
se, o, a, lhe	3. ^a pessoa do singular
Nos	1. ^a pessoa do plural
Vos	2. ^a pessoa do plural
se, os, as, lhes	3. ^a pessoa do plural

Formulação do autor conforme gramáticas normativas.

Aborda-se também nessa seção, alguns aspectos concernentes ao estudo dos pronomes oblíquos átonos conforme rege a norma, um deles é a denominação de que os pronomes pessoais são aqueles que expressam as pessoas do discurso: a primeira pessoa exprime quem fala; a segunda pessoa, a quem se fala e a terceira pessoa por sua vez, definem de quem se fala, conforme Cegalla (1985, p. 151). O que ocorre constantemente é que parcela significativa dos alunos do nosso universo de pesquisa não reconhece a relação entre as pessoas do discurso e o referido pronome. Por essa razão, vemos em textos e atividades a não associação do termo referenciado e a relação com o respectivo pronome.

Outro aspecto importante refere-se à colocação desses pronomes na estrutura frasal, a partir daí, frisa-se o que está na Gramática Objetiva de Língua Portuguesa, de Adriano Gama Kury, José Renato Bueno e Ubaldo Luiz de Oliveira (1978), algumas explicações de como essa colocação deve ser feita e reescrevemos, com as devidas adaptações, como ocorre comumente nas classes de língua portuguesa.

Vejamos no quadro abaixo:

^{1 1} Nomenclatura Gramatical Brasileira. Ainda segundo Leon (1977), a relação sintática que o pronome átono mantém com o verbo é preponderantemente de complemento, por essa razão, sua colocação primeira na ordenação das palavras de uma frase é enclítica, ou seja, depois do verbo. No entanto, há vezes em que o pronome se antepõe a ele ou se acomoda em sua própria estrutura.

Quadro 2 - Colocação dos pronomes na estrutura frasal

1. A posição considerada normal dos pronomes átonos é depois do verbo. Ênclise. Isso acontece.	a) quando o verbo abrir o período: quando o sujeito — substantivo ou pronome (que não seja de designação negativa) — vier imediatamente antes do verbo, assim nas orações afirmativas como nas interrogativas.
	Motivos particulares de eufonia ou de ênfase podem concorrer para a deslocamento do pronome. c) nas orações coordenadas sindéticas. d) na enunciação dos verbos reflexivos (infinitivo)
2. A próclise é obrigatória:	a) nas orações negativas, desde que não haja pausa entre o verbo e as palavras de negação (não, nem, nunca, ninguém, nenhum, nada, jamais etc.); b) nas orações exclamativas, começadas por palavras exclamativas, bem como nas orações optativas. c) nas orações interrogativas, começadas por palavras interrogativas: d) nas orações subordinadas. e) com advérbios e pronomes indefinidos, sem que haja pausa. se houver pausa após o advérbio, prevalecerá a ênclise
3. Com verbo no futuro do presente e no futuro do pretérito:	(desde que não haja palavra exigindo próclise).
4. Com verbos no gerúndio a regra geral é, ainda, a ênclise. Porém, haverá próclise, se o gerúndio vier precedido de:	a) Preposição “em”. b) Advérbio (que modifique diretamente, sem pausa).

Formulação do autor conforme gramáticas.

2.4 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

A referenciação está relacionada a manifestações sociais e apresenta caráter subjetivo, pois não leva em consideração objetos do mundo, mas sim sentidos que dependem da intenção comunicativa. Vale ressaltar que a referenciação se apresenta como um processo passível de transformação temporal, histórica e social, já que, de acordo com Koch e Elias (2017), a referenciação está além da organização linear do texto:

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer (KOCH; ELIAS, 2017, p. 124).

Para compreender a referenciação, é necessário, conforme esclarece Morais (2018), relacioná-la a dois aspectos da linguística textual, o texto e a coerência. De acordo com Cavalcante *et al.* (2014), o texto é definido como qualquer extensão, que possui uma unidade de sentido e uma intenção que se inserem respectivamente numa unidade de comunicação. A unidade de sentido e a intenção garantem, assim, a coerência do texto.

O trabalho com a referenciação ainda é modesto nas aulas de língua portuguesa; as práticas em sala de aula costumam se restringir aos processos de classificação e memorização, que, por sua vez, não fazem nenhum sentido ao aluno, esses acabam esquecendo o conteúdo ensinado, pois não há uma sistematização e associação com o processo de vivência dele com a função referencial. Há apenas uma preocupação com a repetição de palavras no texto e não com a sua importância argumentativa. Sendo assim, reunir condições para que os alunos do 6º ano adquiram a habilidade de reconhecer os pronomes oblíquos átonos como importantes elementos referenciais e que constroem a coesão dos textos argumentativos escritos será um dos principais objetivos dessa pesquisa.

Cumprir destacar uma dificuldade constantemente encontrada não apenas no 6º ano do ensino fundamental, que é o foco da nossa pesquisa, mas também em outras turmas de anos subsequentes e até mesmo no ensino médio, qual seja a dificuldade de inferir informações que não estão na superfície do texto. Conforme se sabe, é necessário um conhecimento de mundo mais aprofundado, capaz de mobilizar saberes tanto para ler, como para escrever um texto de forma eficaz. Nessa perspectiva, Roncardi (2010) faz a seguinte afirmação:

[...] a interpretação de uma expressão inferencial não implica a localização de um antecedente ou de um objeto específico no mundo [...] Tal interpretação supõe a criação de um objeto de discurso na maleabilidade contextual e interativa das produções textuais. Nessa perspectiva, a referenciação instaura sentidos, enquadres que se configuram continuamente nos cenários interacionais (RONCARDI, 2010, p. 46).

Assim, faz-se necessário, além da aplicabilidade dos elementos referenciais, a percepção da sua relevância semântica no mundo, e não apenas a preocupação exacerbada por parte dos educadores em fazer com que os alunos repitam os referentes do enunciado. Dessa forma, percebemos que os processos anafóricos precisam deixar de ser um estudo em que há um interesse maior na não repetição de palavras em um enunciado, mas sim que elas sejam devidamente substituídas e ou retomadas, conforme esclarece Marcuschi (2004), *apud* Cavalcante (2005):

Tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos, nem como é o mundo ou a língua, e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo está ou não discretizado nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sociocognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto (MARCUSCHI, 2004, *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 125).

Logo, o estudo da referenciação pode e deve se tornar um aliado dos professores na

compreensão do texto e do mundo que cerca esses alunos através de mecanismos sintáticos, escolhas lexicais e gramaticais e efeitos de sentido. Para isso, é pertinente apropriar-se de estratégias de leitura, além de proporcionar aos alunos, atividades que versem sobre a referenciação através de pronomes; escolhas de gêneros que façam sentido para estes educandos e sua relação daquilo que leem, com o mundo que os cercam. Sobre a importância da leitura, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) dizem o seguinte:

[...] é importante munir o aluno de estratégias que lhe permitam reconhecer os posicionamentos de um texto como tributários de uma perspectiva (entre outras) da realidade. Isso inclui o entendimento de que, em certas situações, a construção pela linguagem resvala para manipulações que tentam mostrar, como verdades incontestáveis, ideias contrárias ao que o senso comum e/ou a convivência social e/ou os mecanismos de regulação elegeram (mesmo que aparentemente) como as mais pertinentes para as relações culturais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 28).

Esses autores afirmam ainda que é indispensável demonstrar as funções que os processos referenciais podem desempenhar em textos de diversos gêneros e que “[...] pouco vale falar da coerência de um texto por meio de processos referenciais se o propósito do professor se limitar ao mero exercício de identificação de formas”. Sendo assim, a referenciação não pode se ater apenas às informações do texto. Conforme afirma Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

A tendência de compreender o texto e a coerência como instâncias bastante dinâmicas também teve impactos na maneira como se compreende a referência, já que processos sociocognitivos altamente complexos e multifacetados apresentam funções e realizações múltiplas. Daí se passou a falar em referenciação – proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27).

As contribuições de Mondada (1994) *apud* Marcuschi (2001) preconizam que os objetos do discurso são constituídos discursivamente, sendo que é no e pelo discurso que são postos e desenvolvidos na materialidade linguística e reconhecidos pela visão de mundo dos sujeitos que o manipulam.

2.5 OS PRONOMES OBLÍQUOS COMO ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL

Conforme já mencionado, a referenciação é um processo importante na construção do texto, pois contribui sobremaneira para garantir sua coerência. Sobre a coerência, Cavalcante *et al.* (2014) afirmam que é uma construção sociocognitiva manifestada na interação e

depende do contexto de produção, ou seja, tem a ver com a comunicação no meio social e com a interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Nesse sentido, os pronomes cumprem um papel fundamental, pois funcionam como elementos de retomada ou de substituição, garantindo a sequência lógica das ideias.

Podemos citar como exemplo o seguinte texto extraído da revista *Veja*:

“Com 800 milhões de usuários em seu Facebook, o americano *Mark Zuckerberg* é o homem mais poderoso da internet. Há alguns dias **ele** mudou as regras de **sua** rede social.” (Veja, 05 out. 2011, p. 90, grifos nossos). Aqui há uma referência pessoal, já que “Mark Zuckerberg” é retomado pelo pronome “ele” e o pronome possessivo “sua” retoma a rede social Facebook.

Os pronomes, conforme Antunes (2005), são uma categoria particular de expressão referencial, ou seja, de expressões pelas quais se faz referência às pessoas e às coisas. Sendo assim, o estudo deles no processo referencial revela-se valioso, uma vez que permite aos alunos reconhecê-los como recurso textual a favor da construção comunicativa escrita.

Escrita essa que sofre constantemente entraves por falta de conhecimento linguístico necessário, e também por não haver um trabalho mais aprofundado sobre esses elementos de coesão referencial. O que se percebe é que os alunos até sabem sobre a existência dos pronomes oblíquos, entretanto, o máximo que conseguem fazer é defini-los, e esse exercício de definição de termos gramaticais parece ser o mais importante e conseqüentemente, atividades que envolvem uma prática efetiva não é uma constante nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, é importante compreender que a substituição por pronomes pode ocorrer por dois modos, a saber: (i) por anáfora, retomando termos já citados na construção textual; (ii) por catáfora, antecipando termos que serão citados. Sendo assim, faz-se necessário esclarecer que o mais importante nesse estudo não são as terminologias, tampouco a memorização de conceitos, mas a tomada de consciência de que o processo referencial permite sequencialidade, clareza e compreensão nas atividades de leitura e de escrita de textos.

A seguir, abordaremos o gênero argumentativo, inerente à própria linguagem e importante na formação do indivíduo enquanto ser social dotado de direitos e deveres, sendo fundamental na construção de uma educação crítica e emancipatória.

2.6 O GÊNERO ARGUMENTATIVO E SEU ENSINO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O domínio da linguagem está intrinsecamente associado às práticas sociais, pois é através dela que os indivíduos se comunicam, acessam informações diversas, além de

expressarem e defenderem pontos de vista, interagindo com o outro e gerando, nessa perspectiva, conhecimentos. Delimitam-se aqui duas correntes teóricas de pensamento propostas por Perelman (1999) e Ducrot (1987, 1988), a primeira, denominada de teoria da argumentação retórica, a segunda, por sua vez, chamada de teoria da argumentação da língua.

A vertente retórica da argumentação objetiva aumentar a adesão de um determinado auditório às teses que um orador apresenta, dessa forma, pressupõe contato entre interlocutores. Ducrot (1988) estabelece que a argumentação é um fenômeno da própria língua, não sendo apenas um recurso utilizado para convencer, já que por meio dela é possível imprimir intenções e subjetividades.

Sobre isso, é possível afirmar que é por meio da argumentação que ocorre a formulação de pontos de vista, a elaboração e a exposição de ideias, permitindo que os sujeitos assumam, de forma consciente, seu posicionamento em relação a determinado tema que venha a ser discutido, seja ele acadêmico ou profissional e também pessoal.

Pode-se entender, ainda, que ser capaz de argumentar é uma questão de cidadania, já que um discurso pode tanto libertar como oprimir, esclarecer ou confundir, construir ou destruir e, tanto conscientizar como alienar. Um sentido ou outro depende do domínio que se tem sobre sua construção e sobre o uso que dele é feito. No parecer de Nascimento (2012a), quem utiliza a língua em suas múltiplas facetas o faz com alguma intenção, independentemente do gênero que utiliza, ou seja, estamos constantemente querendo comunicar algo. Podemos afirmar, portanto, que a argumentação faz parte da nossa vida diária enquanto usuários da língua.

Ainda, conforme o autor, deve-se rever a maneira de se trabalhar a argumentação em sala de aula, já que é comum encontrar equívocos sobre a abordagem dela em materiais didáticos.

Para o autor,

O primeiro equívoco diz respeito à inclusão da argumentação como um conteúdo específico diante dos outros conteúdos relativos ao ensino da língua. É comum dedicar-se a um capítulo específico para o ensino de técnicas argumentativas. O segundo equívoco, correlacionado com o anterior, é que há gêneros argumentativos e não argumentativos (NASCIMENTO 2012 p.56).

O autor deixa claro que a argumentação não é um conteúdo específico entre outros, não merecendo, portanto, um tratamento exclusivo em apenas um determinado momento, e sim deve permear as leituras e as atividades de escrita durante as aulas.

Também fica claro que é importante lembrar que, muitas vezes, o professor seleciona um texto em detrimento de outro, unicamente porque acredita que não é possível trabalhar a argumentação com gêneros diversos, apenas com aqueles mais comumente usados, como:

artigos de opinião, ensaios, textos dissertativos argumentativos, entre outros, quando na verdade, todo texto é em maior ou menor grau, argumentativo. De acordo com Nascimento (2012):

Obviamente há gêneros em que sua argumentatividade é mais explícita e salta aos olhos, em razão de sua função social; é o caso do artigo de opinião e a charge. Em outros, a argumentatividade é mais sutil e perpassa outras estratégias discursivas, é o caso de alguns gêneros literários, como o poema (NASCIMENTO, 2012a, p.70).

Por essa razão, o ensino da argumentação não pode ocorrer de forma isolada, privilegiando determinados gêneros, ou determinado conteúdo específico.

Outra questão a ser pontuada é a atribuição da responsabilidade do ensino da argumentação aos professores de língua portuguesa, quando, na verdade, ela permeia todos os componentes curriculares, sendo necessária a consciência de que o trabalho com enfoque nela trará resultados satisfatórios à aprendizagem dos alunos.

Outro fundamento importante no processo de aquisição da habilidade de argumentar é a valorização do ato de ler como elemento complementar ao processo de escrita, obviamente cumprindo funções comunicativas socialmente específicas, como afirma Antunes (2003) quando estabelece que as práticas de escrita devem levar em consideração o papel interacional, ou seja, não se pode pensar uma prática de escrita sem leitor.

Nascimento (2012) corrobora as ideias da autora quando afirma que

Da mesma maneira, um texto bem produzido é, entre outras coisas, aquele que consegue estabelecer um diálogo com seu interlocutor e explicita, na medida do possível e guardada as características de cada contexto e gênero escolhido, as intenções de quem o produz. Assim, é impossível dissociar o ensino da escrita do ensino da argumentação (NASCIMENTO, 2012a, p.71).

Visto que um não se dissocia do outro, cabe ao professor mapear e visualizar como se dá o movimento argumentativo e como este é utilizado pelos falantes da língua. Munido desse conhecimento, o professor conseguirá orientar melhor seus alunos na escrita de seus textos. Essa orientação também perpassa pelo gênero escolhido, e essas escolhas são importantes, pois o processo de argumentação acontece de maneira distinta em cada um deles, e, reconhecer o fenômeno argumentativo em situações de comunicação diferentes propicia ao aluno o contato com outros objetivos interacionais, o que é extremamente positivo para ele.

Outro equívoco quando abordamos o ensino da argumentação, é que muitas vezes ela está associada apenas à ideia do convencimento. Ora, a argumentação é bem mais complexa que isso, não raro ela é utilizada para comover pessoas, por exemplo. Sabe-se que alguns

gêneros, por não ter explicitamente elementos argumentativos em sua superfície, são tratados como coadjuvantes no processo de ensino da argumentação.

Um aspecto para o qual é possível chamar a atenção, é que nos textos literários, por exemplo, há aspectos argumentativos que nem sempre são explorados de forma eficiente. A própria escrita sobre um determinado personagem implica a aceitação, em muitos casos, do leitor das características daquele personagem. Vejamos: Na narrativa de Guimarães Rosa, no conto: A terceira margem do rio, sobre a ida do pai para o rio, a intenção e o que o autor quer, é que suscite no leitor a dúvida sobre sanidade ou loucura desse personagem o que ele consegue com a apresentação de argumentos.

É importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua portuguesa (BRASIL, 1998), propõem que o ensino da língua materna deve estar pautado em três eixos-base: a) o ensino da leitura, b) o ensino da produção textual e c) reflexão sobre o uso da língua e uso linguístico. A BNCC reitera ainda, na sua 7ª competência geral, a importância da argumentação a partir do 6º ano do ensino fundamental, o que torna ainda mais relevante esta pesquisa.

Assim, conforme essa previsão dos dois documentos parametrizadores e de acordo com as constatações sobre o trabalho com a argumentação em sala de aula e sem desconsiderar que todo texto é, em maior ou menor grau, argumentativo, por uma questão puramente didática, nos propusemos a trabalhar argumentação no gênero resenha. Sendo assim, seguem considerações sobre esse gênero, para o aprimoramento da escrita.

2.6.1 O gênero resenha e o aprimoramento da escrita

Em uma breve exploração do caráter legal/normativo do gênero resenha, foi possível identificar que a norma brasileira, “Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)”,

especificamente a “Nomenclatura Gramatical Brasileira (NBR) 6028, Informação e documentação – Resumo, resenha e revisão – Apresentação” – que em sua recente segunda edição, datada de 18 de maio de 2021, cancelou e substituiu a ABNT NBR 6028:2003.

Conforme essa norma, o resumo é “[...] apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”, (NBR 6028/2021, p. 1) e podem ser de três tipos, a saber, crítico, indicativo e informativo. A revisão é “Análise crítica, descritiva e/ou comparativa, geralmente elaborada por especialista, já a resenha é “Análise do conteúdo de um documento, objeto, fato ou evento.”.

Ainda sobre a revisão e a resenha, o documento informa que ambas devem “[...]”

fornecer ao leitor uma ideia do documento ou objeto, analisando e descrevendo seus aspectos relevantes, assim como devem estar compostas por uma sequência de frases concisas, sem enumeração de tópicos.” Outro dado importante é que “[...] elas não estão sujeitas a limite de palavras e devem ser elaboradas por outrem que não o autor do documento ou objeto.”

Sabe-se que a resenha tem um importante papel no ensino aprendizagem da leitura e da escrita, pois propicia ao leitor ganho de tempo e, para quem escreve, favorece o desenvolvimento de habilidades de interpretação, síntese, clareza, concisão e desenvolvimento de habilidade argumentativa.

Além disso, o trabalho com resenhas desde o ensino fundamental propicia, além do contato com textos diversos, releituras e escritas cada vez mais eficientes. Assim, nos apoiamos nas ideias de Gonçalves (2008), a fim de discutir e compreender um pouco mais sobre esse gênero, além de seu caráter normativo:

Como conceito, pode-se entender resenha como sendo a realização de um trabalho de síntese que se agrega uma visão geral como fator de apresentação e considerações iniciais, seguido do corpus sintético da obra e finaliza por uma avaliação de seu conteúdo em relação ao estado da arte ou da época de sua publicação. Não se trata de um mero resumo; a resenha tem estrutura própria e particular, o que a difere substancialmente, inclusive do resumo crítico (GONÇALVES, 2008, p.107).

Por isso, entendemos que a prática de escrita de resenhas favorece o desenvolvimento de habilidades escritoras dos nossos alunos, além de desenvolver a argumentação destes, haja vista que, questionar e expor ideias já existentes através de uma releitura fará com que esses alunos sejam escritores cada vez mais habilidosos.

Há que se considerar que são enumerados como objetivos desse gênero: (i) do ponto de vista do leitor, a resenha é uma maneira de encontrar pontos fortes e fracos de uma obra, percorridos pelo resenhista, de apontar o panorama em que a obra foi escrita, além de oferecer conhecimentos sobre determinado assunto; (ii) do ponto de vista do resenhista, o principal objetivo é registrar com precisão e através de técnicas específicas o conteúdo, bem como a percepção do autor da resenha, a fim de democratizar o conhecimento presente na obra.

Sobre as modalidades de resenha, temos, no parecer de Gonçalves (2008): a resenha acadêmica, jornalística, crítica literária etc. A acadêmica é dividida em resenha crítica, resenha descritiva e resenha temática. É importante ressaltar que a realização de uma leitura para a escrita de uma resenha deve ser comprometida especialmente com a fidelização dos conceitos. Em resumo, conforme o próprio autor, a resenha deve conter:

[...] no primeiro parágrafo ou bloco, a referência da obra e suas características; b) no

segundo bloco, os dados do autor e o panorama da época (autor e obra); c) no terceiro bloco, a introdução à obra resenhada e sua estrutura de conteúdo; d) no terceiro bloco, o resumo da obra, em que se destacam, dentre outros pontos: assunto, tema, problema elaborado pelo autor, posição do autor diante deste problema, desenvolvimento, apresentação das idéias centrais, dos argumentos e idéias secundárias e outros dados relevantes e existentes na obra. Neste tópico, é importante utilizar os conceitos e, se possível, até o estilo do autor da obra, garantindo uma fidelização para com a obra. e) no último bloco, a avaliação ou crítica confronta a idéia do autor frente a outros textos e autores. É importante registrar a qualidade do texto, quanto à sua coerência, validade, originalidade, profundidade, alcance, etc. Se possível, indicar os pontos fortes e de influências, bem como os pontos fracos e que o autor não enfrentou em sua obra (GONÇALVES, 2008, p.112).

Como se vê, a resenha é um texto sistematizado e, nessa citação, o autor discorre sobre a estrutura composicional da escrita de uma resenha.

A partir da citação apresentada pelo autor, é possível organizar um quadro com a estrutura organizacional da resenha, conforme se segue:

Quadro 3 – Estrutura organizacional da resenha

BLOCOS	TEXTO	RECOMENDAÇÕES
Bloco 1	Escrita da referência da obra a ser resenhada	Recomenda-se que seja de acordo com as normas da ABNT.
Bloco 2	Dados do autor e o panorama da época	Situar o autor no contexto de escrita da obra, apresentar outras obras dele.
Bloco 3	Introdução da resenha	Abordar a estrutura da obra: partes, subpartes, número de páginas...
Bloco 4	Resumo da obra resenhada	Apontar: <ul style="list-style-type: none"> • o assunto, o tema, • o problema elaborado pelo autor, • a posição do autor diante deste problema, • as idéias centrais, • os argumentos e idéias secundárias • outros dados relevantes e existentes na obra. <p>Importante: utilizar os conceitos e, se possível, até o estilo do autor</p>
Bloco 5	Avaliação ou crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar a idéia do autor frente a outros textos e autores, • Registrar a qualidade do texto, quanto à sua coerência, validade, originalidade, profundidade, alcance etc, • Indicar os pontos fortes e de influências, bem como os pontos fracos e que o autor não enfrentou em sua obra, • Valorar a obra, <p>Indicar a leitura da obra.</p>

Fonte: Elaboração própria com dados de GONÇALVES (2008, p.112).

Fica claro que escrever resenhas pressupõe traçar, de forma coesa, um panorama da obra original, a síntese e a avaliação/valoração dela. Em suma, as resenhas são instrumentos valiosos

e importantes para acesso mais rápido e objetivo a uma determinada obra. Além disso, a escrita de resenhas está também prevista em Brasil (2018).

Considerando o recorte delimitado para este trabalho, seguem considerações sobre os pronomes, especialmente os oblíquos átonos, como elementos de referenciação.

2.6.2 Os pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação nos textos

Para que um texto não se torne repetitivo, recorre-se ao estabelecimento da coesão. Um dos processos é a substituição, que pode acontecer de duas formas: substituição lexical ou substituição gramatical.

Segundo Antunes (2005), pode-se conseguir o efeito da inter-relação de sentido com uma palavra que apresente equivalência. Nesse contexto, é possível valer-se dos pronomes oblíquos como elementos gramaticais importantes para a retomada de termos, uma vez que por meio deles, é possível evitar entre outros, a repetição de complementos verbais.

Antunes (2005) reitera que os pronomes são uma categoria particular de expressão referencial, ou seja, de expressões pelas quais se faz referência às pessoas e às coisas. Reforça ainda que esses elementos gramaticais têm um papel de destaque na substituição textual, permitindo, assim, a cadeia referencial no texto. Entretanto, o conhecimento da classe gramatical é muito pouco para que se desenvolva a habilidade da referenciação textual, é preciso entender como as palavras se relacionam na tessitura do texto. Ainda de acordo com Antunes (2005): “[...] significa muito pouco saber reconhecer as muitas divisões dos tipos de pronome, saber que nomes eles têm, por exemplo, se não sabemos que função eles desempenham na construção do texto e que restrições de uso eles impõem a sua sequência (ANTUNES, 2005, p. 85).

Nesse contexto, constatamos que o ensino dos pronomes nas escolas se convencionou como apenas mais uma etapa a ser cumprida, sem, contudo, estar alinhada à produção textual e a experiências reais de aprendizado.

A argumentação é uma característica inerente à língua, que precisa ser lapidada, obviamente, mas que faz parte dos contextos comunicativos dos indivíduos e que está relacionada à maneira como o mundo é visto e interpretado, ou seja, da forma que acreditamos, nas nossas opiniões e posicionamentos. Koch (2009) reitera nossas ideias quando afirma que: a argumentação manifesta-se como um ato linguístico fundamental, assim, recorreremos a argumentos constantemente para influenciar os outros a fim de que eles compartilhem das nossas opiniões. Assim, para que esses argumentos se apresentem de maneira sólida, é preciso

se apropriar dos recursos de referência que são possíveis graças à utilização de elementos de sequenciamento textual, como por exemplo, os pronomes que garantem a continuidade do texto. Marcuschi (2008) considera os pronomes como sendo um fenômeno central na organização textual.

Ressaltamos ainda que o processo de referência através de pronomes acontece de duas formas, de acordo com Marcuschi (2008), referência exofórica e referência endofórica. A referência endofórica está relacionada a elementos que podem ser recuperados na situação comunicativa ou por aspectos cognitivos, conhecimentos compartilhados, porém, esses elementos não estão na superfície do texto. Já a referência exofórica é um tipo de pronominalização textual que se refere a entidades que podem ser recuperadas no contexto.

Assim, proporcionar aos alunos a compreensão do processo de referência, bem como da relação que os pronomes exercem no interior do texto contribuem para uma maior sistematização e utilização adequada de termos referenciais na escrita. Para isso, pensar práticas diversas e ambientes distintos de escrita são essenciais para a apropriação de habilidades escritoras. Nesse sentido, nos propomos a trabalhar com o blog, importante estratégia pedagógica para práticas de escrita.

2.7 O *BLOG* COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Com as crescentes transformações no mundo e conseqüente mudança no modo de ensinar, tornou-se imprescindível que o profissional da educação se atualize constantemente.

Nessa perspectiva, o advento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) são uma grande aliada dos professores, muito embora não sejam utilizadas com todo seu potencial pedagógico em sala de aula, em razão da falta de capacitação dos docentes ou da dificuldade de reconhecer no novo, a possibilidade de dar aulas melhores.

Assim, negar aos alunos o acesso às ferramentas tecnológicas é também negar a possibilidade de se conectarem com o mundo e impossibilitar que eles tenham acesso a um direito previsto nos documentos oficiais, como por exemplo, a BNCC que, em sua competência geral 5 propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nota-se que a BNCC contempla a utilização das TDICs no sentido de apoiar o trabalho com os componentes presentes no currículo, isto é, transversalmente; além de direcionar o direito à aprendizagem das próprias habilidades relacionadas ao uso das tecnologias. Vale ressaltar que, embora o professor deva conhecer e saiba minimamente fazer uso das tecnologias digitais, a atuação dele deve ser de mediador do processo, a fim de que os alunos tenham condições de construir seu próprio conhecimento, além de refletir sobre o uso de dados, Fake News, checagem de informações etc.

Para isso, deve-se investir na formação continuada para que se tenha condições de fazer essa mediação e que ela traga sentido aos alunos. Apoiamo-nos assim nas ideias de Nóvoa (1991, p.144):

[...] a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.144).

As escolas nesse sentido seriam laboratórios para o desenvolvimento de habilidades inerentes às TDICs. Habilidades que, segundo esse estudo, estão a serviço do ensino da língua portuguesa. Para isso, valemo-nos do termo letramento digital, conforme salienta Soares (2002) ao afirmar que

diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p.144).

Se a escrita é heterogênea e se adapta aos ambientes em que se manifesta, é importante que os alunos conheçam, alcancem e desenvolvam tal habilidade, sobretudo para que o aprendizado se torne cada vez mais conectado ao mundo e significativo para ele. Tal resultado seria alcançado mediante a utilização de uma plataforma na qual os textos produzidos podem ser postados, após serem corrigidos. Consideramos o blog primeiramente como uma estratégia para abrigar as resenhas, tornando-as de acesso público. Posteriormente, esse ambiente pode ser transformado em um local de interação entre professor e aluno, entre cada aluno com seus demais e, posteriormente, com o público em geral, tornando-se lugar de reflexão de práticas de escrita distintas.

Em relação ao blog, ancoramos nas ideias de Gomes (2005) quando destaca que:

[...] embora a distinção entre os blogs enquanto “recurso pedagógico” e os blogs enquanto “estratégia pedagógica” nem sempre seja clara e, frequentemente, seja de natureza algo arbitrária, vamos adaptá-la para efeitos de sistematização da nossa exposição. Enquanto recurso pedagógico os blogs podem ser: um espaço de acesso a informação especializada; um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Enquanto “estratégia pedagógica” os blogs podem assumir a forma de um portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração; um espaço de debate – role playing; um espaço de integração (GOMES, 2005, p.312).

Sobre a distinção mencionada acima, o nosso trabalho assumirá formato de estratégia pedagógica, espaço de consulta a resenhas produzidas pelos alunos, contato com o respectivo gênero textual, compartilhamento e divulgação de obras literárias de interesse dos alunos, acessíveis em um *blog* criado para esse objetivo.

A palavra *blog* é a abreviatura do Inglês *weblogger*, que foi utilizado pela primeira vez por Jorn Barger, no ano de 1997. Em linhas gerais, o *blog* é uma página na *web* que teoricamente é atualizada com uma certa frequência. Além disso, a disposição de conteúdos na página, os denominados *posts* são feitos cronologicamente, ou seja, as postagens mais recentes costumam aparecer no topo da página. Os primeiros *blogs* foram criados por pessoas especializadas em informática, já que não havia sites especializados no assunto. O criador do *Word Wide Web* (WWW), Tim Berners-lee, *Word Wide Web* (Rede Mundial de Computadores) também foi o primeiro a criar um *weblogger*. A partir daí, a popularização dos *blogs* e a quantidade de acessos aumentou exponencialmente.

É importante salientar que, na atualidade, é grande o interesse dos jovens pelas redes sociais e, por isso, vemos na possibilidade de trabalhar estratégias de escrita de resenhas para inserção em um blog, uma oportunidade para utilização dessa ferramenta como um espaço de acesso a informações sobre os assuntos estudados em sala de aula e, principalmente, como “estratégia pedagógica” entendida como espaço de trocas colaborativas e de debates, tal como proposto por (GOMES, 2005). O blog proposto neste trabalho será constituído por resenhas de alunos sobre obras literárias lidas e escolhidas por eles. O exercício de leituras e escritas, dando uma atenção especial à utilização de termos referenciais como elementos importantes na argumentação e constituição do sentido das produções textuais, fará parte do processo de ir e vir em nossas oficinas de escrita.

A seguir, apresentamos um processo dialógico de correção de textos que leva em consideração a participação e a reflexão sobre o que foi escrito, bem como do exercício da leitura e releitura.

2.8 PARÂMETROS PARA A CORREÇÃO DE TEXTOS

Considerando a necessidade de promover a correção das resenhas, em sala de aula, foram considerados os parâmetros propostos por Ribeiro (2022). Para a autora, o que se espera de professores, sobretudo os que trabalham com o componente curricular, língua portuguesa na educação básica, é a correção dos textos com a participação efetiva dos alunos. Isso implica considerar o texto como uma materialidade produzida pelos alunos e passível de correção e, muitas vezes, até de refacção, o que não tem sido uma estratégia muito eficiente, isso porque muitos alunos esperam que o professor, especialista no assunto, aponte soluções para todo e qualquer texto produzido, o que inviabiliza o esforço e principalmente a reflexão sobre aquilo que é escrito, e isso não é algo que evidentemente irá construir significado e ou apreensão de um conhecimento mais profícuo.

A autora reconhece o papel pedagógico da correção ao pontuar que:

Por isso, prefiro não *corrigir*, mas não no sentido de deixar passar. Não é isso. A ideia é *comentar*, a fim de que aquelas pessoas se dignem a olhar seus textos uma segunda ou terceira vez, que prestem atenção a ele, que o sintam como seus, que respeitem o tempo que dispensaram para dizer, que atentem ao que disseram ou ao que não queriam dizer, mas disseram. Minha vontade é que revejam, que possam se ler como se fossem um outro, capazes da autocrítica, da autorrevisão, da responsabilidade; e mais: do manejo, do domínio, da manipulação efetiva, das palavras e do discurso, de preferência (RIBEIRO, 2022, p.2).

Assim, o ideal na correção das resenhas e o nosso principal objetivo com a correção delas é sugerir releituras, favorecer experiências coletivas a fim de que os alunos descubram inconsistências e incoerências no que eles escreveram, e que essas experiências se tornem um processo natural, que possa trazer sentido ao ato de ler, de produzir escritas e reescritas.

3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES, MÉTODO E METODOLOGIA

3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A escola lócus da pesquisa é a Escola Estadual José Bernardino, uma das 5 escolas estaduais do município, local de atuação do professor pesquisador como professor efetivo de língua portuguesa. Funciona desde 1965, única escola estadual da sede do município, foi criada para garantir a educação básica da população de Icarai de Minas, cidade situada no norte do estado, possui uma população de 12.200 habitantes e uma densidade demográfica de

17.18 hab./km², conforme estimativas do último censo demográfico. Sua área territorial é de 625,664km², fazendo divisa com os municípios de São Francisco, Ubaí, Luislândia e São Romão. Economicamente, o município se destaca pela atividade agropecuária, com destaque para a produção de leite, cerca de 1 milhão de litros/mês, tem PIB per capita de R\$ 8.001,86 e IDHM de 0,624.

Quanto à organização e ao funcionamento, a Escola Estadual José Bernardino fundamenta-se no princípio da gestão democrática, que é exercida pelo diretor, vice-diretor e órgão colegiado. A direção é escolhida pela comunidade escolar, de acordo com a legislação vigente.

No momento, a escola atende, em regime parcial, 650 alunos matriculados no ensino fundamental, médio, EJA e educação técnica. A instituição conta com uma estrutura de 11 salas de aulas, dispostas em dois pavimentos, biblioteca, secretaria, três salas administrativas, sala dos professores, seis banheiros, sendo um deles reservado a alunos especiais, quadra poliesportiva e cantina.

Participaram da pesquisa alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II que, de acordo com nossa observação empírica, já vinham apresentando problemas de escrita, relacionados à referenciação, em seus textos. A turma funciona no turno matutino e é composta por cinquenta e dois alunos, com faixa etária entre onze e doze anos.

Todos os alunos da turma foram convidados a participar da proposta, e, para serem incluídos, seus pais ou responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Salienta-se que, do universo de cinquenta e dois alunos, apenas vinte e dois tiveram

permissão para participar da pesquisa. Os demais participaram de todas as atividades, contudo, suas produções não constituíram o corpus de análise. Dentre as vinte e duas amostras, doze são do sexo masculino e dez do sexo feminino. Os alunos dessa amostra apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, sendo que oito deles chegaram ao 6º ano sem serem alfabetizados, necessitando de intervenção com atividades diferenciadas. Essas atividades foram aplicadas pelos professores de todos os componentes curriculares, em seus respectivos horários, com destaque para os professores de língua portuguesa e matemática, dada a carga horária maior.

O diagnóstico socioeconômico e de verificação de aprendizagem, costumeiramente realizado no início do ano letivo, principalmente em turmas de 6º ano, cujos alunos são recém-ingressantes na escola, evidenciou que a maioria é oriunda da área rural do município. Também já são trabalhadores, isto é, ajudam no serviço doméstico, quando meninas e nas atividades inerentes ao campo, no caso dos meninos. A escola atende alunos de comunidades vizinhas, pertencentes à área rural do município (Bebedouro, Cabeceira da Vargem, Cana Brava, Lagoa dos Cavalos, Malhada Alta, Mangabas, Vila Nova, Vila Rica, Prata, e Vila dos Crentes), as respectivas comunidades não possuem o ensino fundamental II; assim, eles se deslocam de suas residências para a sede do município, fazendo uso do transporte escolar que atende esses estudantes, preferencialmente, no turno matutino.

A turma de 6º ano, eleita para participar da pesquisa, é numerosa (cinquenta e dois no total) o que a torna bastante agitada e algumas vezes indisciplinada, o que dificulta muitas vezes um atendimento individualizado. Além disso, por ser uma turma heterogênea, composta por estudantes tanto da área rural, quanto da área urbana, apresenta níveis de desenvolvimento educacional distintos e dificuldades de aprendizagem específicas, exige uma atenção maior do professor, bem como de toda a equipe pedagógica.

3.2 MÉTODO

Considerando que a formação do docente como pesquisador deve envolver, necessariamente, a condução de pesquisa na própria sala de aula para possibilitar não só a aplicação de teorias, mas também a produção de conhecimentos com a consequente transformação da realidade, o método eleito foi a pesquisa-ação participante.

Sobre esse método, Pimenta (2005) afirma que é uma pesquisa na qual os sujeitos

envolvidos compartilham metas e objetivos comuns, em torno da compreensão de um problema emergido do contexto em que atuam. Já para Gil (2022),

A pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação. Isso implica a elaboração de um planejamento ou projeto que indique: a) quais objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; f) a determinação de formas de controle de avaliação do processo e de seus resultados (GIL, 2022, p. 144).

Assim, a pesquisa-ação, realizada no cotidiano vivenciado pelo professor pesquisador, proporciona: (i) um diagnóstico para conhecimento sistematizado sobre os fatos/fenômenos presentes na sala de aula e que interferem na aprendizagem; (ii) a interpretação desses fatos/fenômenos por meio de uma análise reflexiva e à luz de teorias e, finalmente, (iii) a proposição, aplicação e descrição analítica de intervenções com a finalidade de alcançar mudanças, além de uma análise avaliativa com a finalidade de indicar novas proposições.

Portanto, é um método que objetiva proporcionar reflexões sobre a prática profissional, a fim de transformá-la, a partir de intervenções propostas nas ações cotidianas.

Pimenta (2005) acrescenta que, quando realizada no contexto escolar, a pesquisa-ação constitui uma estratégia pedagógica que propicia um espaço de conscientização, análise e crítica das práticas de ensino, favorecendo a construção crítica do conhecimento. Essa definição apresentada por Pimenta (2005) corrobora Thiollent (1986), que afirma:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Assim sendo, a pesquisa-ação desponta-se como um recurso favorável à identificação, interpretação e, posteriormente, em momento oportuno, de intervenção nas dificuldades diagnosticadas, com o envolvimento efetivo e cooperativo dos participantes, tal como se propõe neste trabalho.

Além disso, é possível atribuir, ainda, a classificação da pesquisa como sendo de cunho etnográfico. O pesquisador é professor na escola pesquisada, fato este que, aliado aos processos de diagnóstico e de intervenção, propiciam um conhecimento maior da realidade dos indivíduos, contribuindo, assim, com reflexões sobre o cenário pesquisado, com a percepção dos problemas vivenciados pelos participantes envolvidos (professor e alunos), além de garantir uma maior proximidade entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Sobre a etnografia, Hammersley e Atkinson afirmam:

Vemos o termo [etnografia] como se referindo inicialmente a um método específico ou a um conjunto de métodos. Em sua forma mais característica, envolve a participação total ou parcial do etnógrafo na vida cotidiana das pessoas ou do grupo pesquisado por um longo período de tempo, observando situações, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas, enfim, coletando qualquer tipo de dado que esteja disponível para iluminar as questões do foco da pesquisa (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1995, p. 1).

Nesse sentido, os pressupostos etnográficos nortearam as atividades de diagnóstico e de intervenção. Com o pesquisador inserido na comunidade pesquisada (a escola e a sala de aula), houve constante interação com os participantes (alunos do 6.º ano do ensino fundamental II) o que facilitou a compreensão dos papéis de todos os envolvidos e o levantamento, coleta e análise de dados não só da fase diagnóstica como também da intervenção e da análise dos resultados.

Durante o desenvolvimento do plano de ação, foi feita uma observação participante (observação dos alunos durante a realização das atividades em sala de aula e indagação de sobre como se sentiam na realização das tarefas com registro em diário de bordo); na vida real, levando-se em consideração o ambiente da sala de aula com suas atividades cotidianas; e analisando o comportamento do grupo, isto é, da equipe participante.

3.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter predominantemente qualitativo, visto que é uma abordagem que, relacionada ao enfoque da pesquisa-ação, alinhada à análise de cunho teórico e com a prática em sala de aula, cria subsídios que melhoram o trabalho docente, possibilitando aos alunos a aquisição e o aprimoramento de habilidades escritoras.

Como afirma Godoy (1995, 57 - 63), a pesquisa qualitativa cria condições de evidenciar novas possibilidades na análise dos dados da pesquisa, uma vez que “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novas e variadas construções da realidade, por meio de novos enfoques. Dessa forma, o método qualitativo possibilitou, num primeiro momento, a análise e a consequente compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos, de forma empírica (experiência) e sistematizada (coleta de dados por meio de diagnóstico), e seguir o planejamento e a aplicação de estratégias interventivas, com a intenção de interferir na realidade.

3.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A partir da identificação empírica do fato de que alunos do 6º ano da Escola Estadual José Bernardino apresentavam falta de habilidades para utilização dos pronomes oblíquos átonos, como elemento de referência em textos argumentativos, procedeu-se a aplicação de um diagnóstico com a finalidade de obter informações sistematizadas e com elas responder a primeira pergunta de pesquisa, quais as reais dificuldades, e, assim, confirmar ou não a hipótese de que seria possível evidenciar, de forma sistemática, as principais dificuldades de uma amostra de alunos do referido ano.

Ancorados nos pressupostos da pesquisa-ação e da etnografia, foram desenvolvidos os seguintes passos para obtenção dos dados para o diagnóstico:

Passo 1- Levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática geradora da escrita: importância das mulheres e das lutas que elas travaram em busca de igualdade de direitos.

Passo 2- Apresentação de subsídios para familiarização com o tema e para aquisição de conhecimentos, por meio da leitura e exploração de dois textos: texto 1 (História do 8 de março) e texto 2 (Maria da Penha).

Seguem os textos:

Texto 1

História do 8 de março

No Dia 8 de março de 1857, **operárias** de uma fábrica de tecidos, situada na cidade norte americana de Nova Iorque, **fizeram** uma grande greve. **Ocuparam** a fábrica e **começaram** a reivindicar melhores condições de trabalho, tais como, redução na carga diária de trabalho para dez horas (**as fábricas** exigiam 16 horas de trabalho diário), equiparação de salários com os homens (**as mulheres** chegavam a receber até um terço do salário de um homem, para executar o mesmo tipo de trabalho) e tratamento digno dentro do ambiente de trabalho.

A manifestação foi reprimida com total violência. **As mulheres** foram trancadas dentro da fábrica, que foi incendiada. Aproximadamente 130 **tecelãs** morreram carbonizadas, num ato totalmente desumano.

Porém, somente no ano de 1910, durante uma conferência na Dinamarca, ficou decidido que o **8 de março** passaria a ser o “Dia Internacional da Mulher”, em homenagem as mulheres que morreram na fábrica em 1857. Mas somente no ano de 1975, através de um decreto, **a data** foi oficializada pela ONU (Organização das Nações Unidas).

Objetivo da Data

Ao ser criada **esta data**, não **se** pretendia apenas comemorar. Na maioria dos países, realizam-se conferências, debates e reuniões **cujo** objetivo é discutir o papel da mulher na sociedade atual. O esforço é para tentar diminuir e, quem sabe um dia terminar, com o preconceito e a desvalorização da mulher. Mesmo com todos os avanços, **elas** ainda sofrem, em muitos locais, com salários baixos, violência masculina, jornada excessiva de trabalho e desvantagens na carreira profissional. Muito foi conquistado, mas muito ainda há para ser modificado **nesta** história.

Conquistas das Mulheres Brasileiras

Podemos dizer que o dia 24 de fevereiro de 1932 foi um marco na história da mulher brasileira. **Nesta** data foi instituído o voto feminino. **As mulheres** conquistavam, depois de muitos anos de reivindicações e discussões, o direito de votar e serem eleitas para cargos no executivo e legislativo.

Texto 2

Maria da Penha

*Você não vai ter sossego na vida, seu
moço
Se me der um tapa
Da dona “Maria da
Penha” Você não escapa
O bicho pegou, não tem mais a
banca De dar cesta básica, amor
Vacilou, tá na tranca
Respeito, afinal, é bom e eu*

gosto[...]

*Não vem que eu não sou
Mulher de ficar escutando
esculacho
Aqui o buraco é mais embaixo*

A nossa paixão já foi

tarde[...]

*Se quer um conselho, não
venha Com essa arrogância
ferrenha Vai dar com a cara
Bem na mão da “Maria da Penha”*

ALCIONE. **De tudo o que eu gosto**. Rio de Janeiro: Indie; Warner, 2007. **Grifos nossos**.

Passo 3- Projeção dos dois textos e leitura coletiva deles chamando a atenção para o papel das mulheres na sociedade e sobre o contexto histórico das lutas e as conquistas obtidas por elas. Ainda no passo 3, chamou-se a atenção dos alunos para a presença de elementos referenciais, principalmente dos pronomes, e foi discutido com eles a funcionalidade desses termos para a coesão e a coerência textual. Foi dada especial ênfase às palavras que fazem referência a termos no texto e que evitam a repetição desnecessária de vocábulo e quais inferências são possíveis de serem feitas a partir das informações explícitas.

A exploração dos textos resultou nas reflexões de que, no texto 1, por exemplo, é possível observar, além das informações sobre a origem do Dia Internacional da Mulher, suas respectivas lutas e conquistas, a violência sofrida por elas etc. e, outros aspectos de natureza linguística importantes para a compreensão de elementos referenciais. Dentre eles pontuam-se principalmente: anáforas, catáforas, referenciação por meio de pronomes pessoais, demonstrativos e relativos que, quando adequadamente trabalhados, propiciam aos alunos

condições de desenvolver habilidades escritoras mais eficientes.

No que se refere à argumentação, constatamos que, embora o texto seja predominantemente informativo, ele implicitamente conduz o leitor ao conhecimento de que é importante conhecer a história em torno da origem do Dia Internacional da Mulher, além de verdadeiramente valorizá-las.

Já o texto 2, além da presença de pronomes, elementos de referenciação, foram identificados também nitidamente a argumentação em favor da defesa da mulher, inclusive pelo próprio título do texto, “Maria da Penha”, referência direta à Lei 11.340, Lei Maria da Penha. Demonstramos também aos alunos, as diferenças de linguagem entre os dois textos, o primeiro adotou uma linguagem mais formal, enquanto o segundo explorou a coloquialidade através de expressões costumeiramente usadas pelos alunos, como: “o bicho pegou”, “esculacho”, “o buraco é mais em baixo”, entre outras. Isso despertou ainda mais o interesse deles em conhecer a história em torno do Dia Internacional da Mulher e escrever sobre ela.

Passo 4- Após a leitura e exploração dos textos, foi dada uma aula expositiva dialogada e realizadas rodas de conversa sobre o que é um argumento e identificação de recursos textuais (contexto, autor, ano, portador textual) explícitos nos textos lidos.

Dessa forma, foi possível proporcionar que os alunos não só compreendessem um pouco mais sobre o assunto e reunissem informações que dessem a eles competências necessárias para escrever, mas também, para que conhecessem alguns recursos de emprego de pronomes e de elaboração de argumentos.

Passo 5- Solicitação da produção de um texto sobre a temática com a intenção de obter um *corpus* suficientemente denso e que proporcionasse dados que direcionassem, da melhor forma possível, a elaboração da intervenção pedagógica.

Passo 6- Análise dos textos para a qual nos valem da técnica da análise textual, descrita por Moraes (2006, p. 2), “como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador”.

Os dados obtidos com esses passos encontram-se descritos e analisados no item 3.5 deste trabalho: Apresentação e análise dos dados do diagnóstico.

Seguem os procedimentos.

Procedimento 1- criação de um *blog* para divulgação das resenhas produzidas. O *blog* intitulado “Resanhecer: Escrever é Viver!” é uma proposta de trabalho alinhada ao nosso

objetivo metodológico de pesquisa.

Seu acesso público, sua administração e a responsabilidade pelos materiais publicados no ambiente serão, num primeiro momento, de responsabilidade do professor pesquisador. Cumpre esclarecer que “Resanhecer” é um neologismo especialmente criado para compor o nome do *blog*.

Apresentação do *Blog*: “Resanhecer: Escrever é Viver!”

Figura 1- página inicial do blog de resenhas:

"RESENHATECER" - ESCREVER É VIVER!

sábado, 28 de maio de 2022

Pesquisar este blog

Página inicial

Quem sou eu

 **Professor Janderson**
Educador há mais de 10 anos e
mestrando do Proletas-

Unimontes
[Ver meu perfil completo](#)

Denunciar abuso

Arquivo do blog
Maio 2022 (3)

às maio, 28, 2022 Nenhum comentário: 

às maio, 28, 2022 Nenhum comentário: 

Esse espaço foi criado com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar práticas de escrita dos alunos, bem como democratizar o acesso à resenhas de livros.
Bem-vindos!

Fonte: elaboração própria

A respectiva plataforma é a materialização de um ambiente de práticas de escritas e, sobretudo, almeja democratizar o acesso às resenhas dos alunos, fomentando assim a leitura desses textos e das obras resenhadas.

Vale salientar que neste primeiro momento, as atividades interventivas serão desenvolvidas na sala de aula. Assim, o uso do *blog* funcionará como repositório das resenhas produzidas. Contudo, o *blog* permanecerá aberto e, tão logo adquiramos segurança, poderá ser utilizado também como espaço de interação assíncrona.

Endereço/link do *blog*: <https://resenhatecer.blogspot.com/>

Procedimento 2- desenvolvimento das atividades interventivas I, II e III. Sendo:

- Atividade I: constituída por 6 ações;
- Atividade II: constituída por 3 ações, e
- Atividade III com 1 ação.

Essas ações e procedimentos metodológicos foram importantes, já que direcionaram as atividades de diagnóstico, de preparação para a escrita e de escrita, seguidas do relato dos resultados, culminando com a inserção das resenhas no *blog* e sua disponibilização em domínio público.

Vale salientar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Unimontes, via inserção na Plataforma Brasil, tendo obtido parecer favorável conforme: 5.105.743. Ver Anexo 01. Os pais dos alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Anexo 03.

Cumprir informar que não houve identificação nominal de nenhum participante.

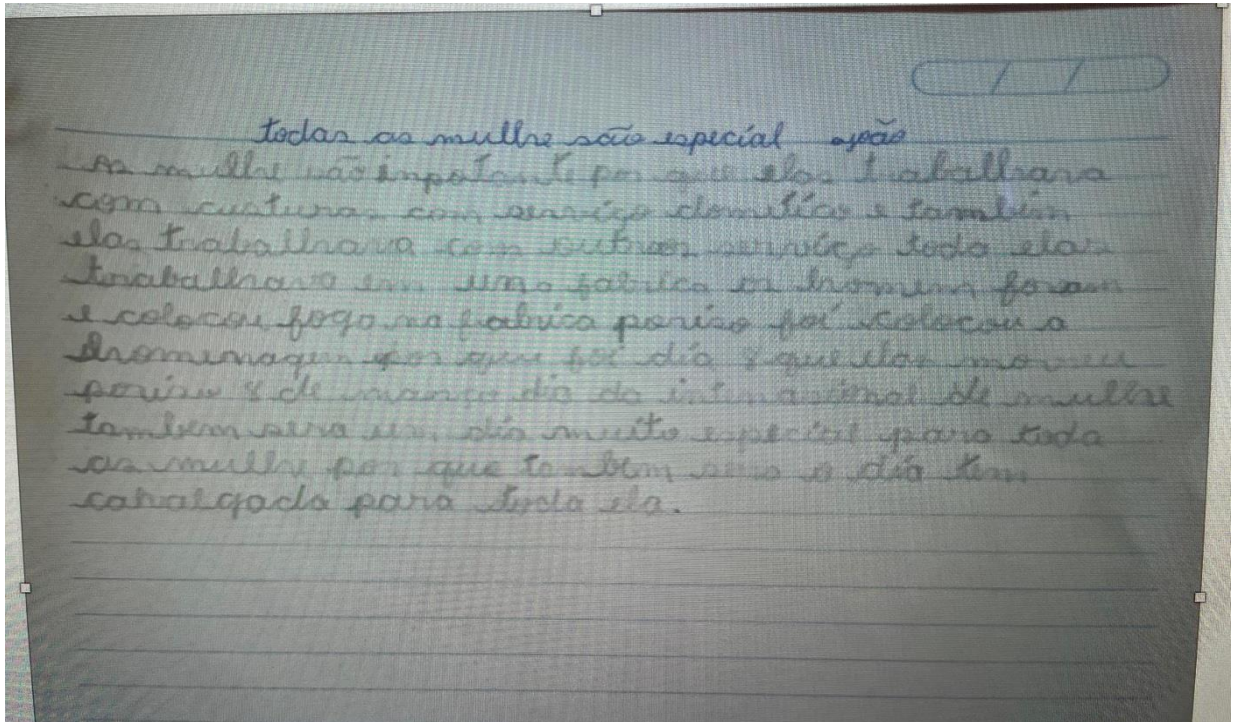
3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO DIAGNÓSTICO

Todos os participantes escreveram a resenha solicitada. Do total, 3 foram selecionados para evidenciar a falta de habilidade para realização do processo de referenciação. As resenhas que compõem parte do *corpus* desta pesquisa foram escolhidas especificamente por possuírem em seu conteúdo, um quantitativo de elementos que justificam a realização deste trabalho. Dentre eles, nos chamaram a atenção a ausência de elementos referenciais ou seu uso de forma inadequada, principalmente no que se refere à utilização de pronomes oblíquos átonos, elementos importantes em textos argumentativos.

No que se refere à argumentação, os alunos, muitas vezes, não fazem uso de um repertório linguístico eficiente que permita um processo argumentativo mais eficaz.

A partir dos textos seleccionados, tivemos condições de traçar caminhos para se ter uma escrita mais eficiente.

Figura 2 - Texto produzido em sala de aula pelo participante 1



Fonte: Elaboração própria

Transcrição literal do texto da amostra 1

todas as mulhe são especial

As mulhe são importante por que elas trabalhava com costuras com serviço dometico e também elas trabalhava com outros serviço todo elas trabalhava em una fabrica os homem foram e colocou fogo na fabrica poriso foí colocou a homenagem por que foi día 8 elas morreu poriso 8 de março dia internacional de mulhe também sera um dia muito especial para toda as mulhe por que será o día tem cavalgada para toda ela.

Tal como previsto por Moraes (2006), a interlocução teórica e as interpretações feitas pelo pesquisador permitiram identificar, num primeiro momento, que o aluno escreveu sobre o tema proposto, apropriando-se de um título criado por ele, o que revela, conforme nos esclarece Blikstein (1985), uma percepção cognitiva verificável a partir de um ambiente histórico-social vivenciado por esse aluno: “*todas as mulhe são especial*”.

Nota-se também que ele evidenciou conhecimentos previamente adquiridos ou acionados em sala de aula, como: (i) a data de comemoração ao Dia Internacional da Mulher: “

8 de março dia internacional de mulhe”; bem como (ii) o motivo/tragédia que influenciou a criação dessa data, o incêndio na fábrica de tecidos: “os homem foram e colocou fogo na fabrica poriso foí colocou a homenagem por que foi día 8 elas morreu”; além de ser possível

verificar o lugar não linguístico pelo qual ele situa a apreensão da significação, a realização de uma cavalgada em comemoração ao dia Internacional da Mulher: “também sera um dia muito especial para toda as mulhe por que será o día tem cavalgada para toda ela”.

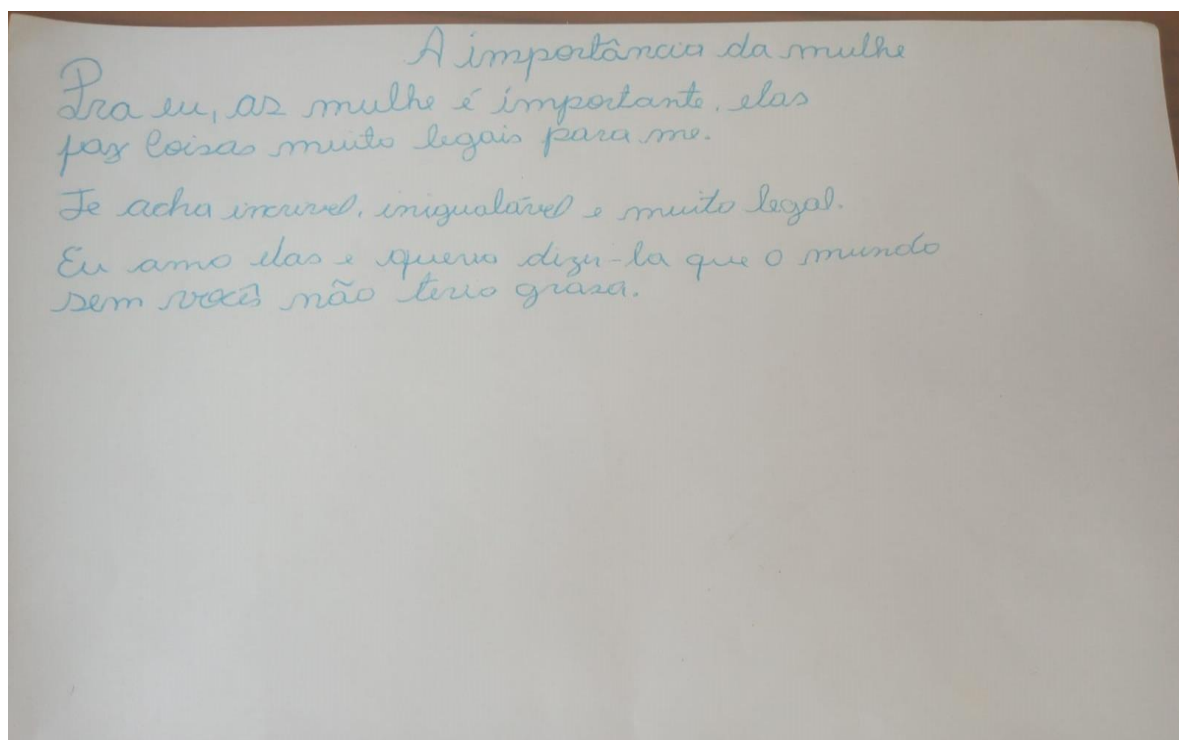
Sobre o gênero, vê-se que o aluno talvez conheça alguns textos argumentativos, sabe apresentar um ponto de vista, entretanto, em sua escrita não há um encadeamento de ideias, paragrafação, nem elementos coesivos que permitam, nas palavras de Koch (2015), “transformar através de recursos linguísticos, um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente”.

Já na perspectiva da enunciação, presente nas primeiras linhas do texto, é possível observar que há a presença de polifonia, tal como definida por Ducrot (1980, 1984) como “perspectivas ou pontos de vista de enunciadores diferentes”. Constata-se essa ocorrência quando o aluno faz referência a um discurso de cunho machista, discurso esse perpetuado na sociedade: “As mulhe são importante por que elas trabalhava com costuras com serviço dometico”. Dizer que as mulheres são importantes porque realizam trabalhos domésticos, traz à tona que o enunciador em questão, reproduz vozes de outrem, atestando a presença de outro(s) nos jogos da linguagem.

Sob a perspectiva da referenciação, vê-se que o aluno desconhece ou não possui a habilidade de retomar um referente estabelecido no texto por meio de mecanismos linguísticos, ficando restrito ao uso do pronome pessoal de 3ª pessoa “ela”, “elas” empregado recorrentemente: “As mulhe são importante por que elas trabalhava com...”; “também elas trabalhava com outros serviço todo elas trabalhava em una fabrica”; “foi día 8 elas morreu”; “día tem cavalgada para toda ela.”

Essa produção de texto mostra que o desenvolvimento de atividades de escrita proporciona aquisição de habilidades para empregar os elementos de referenciação.

Figura 3- Texto produzido em sala de aula pelo participante 2



Transcrição literal do texto da amostra 2

A importância da mulhe

Pra eu, as mulhe é importante, elas faz coisas muito legais pra me.
 Te acha incrível, inigualável e muito legal.
 Eu amo elas e queria dizer-la que o mundo sem você não tem graça

Nessa amostra, verifica-se que a escrita do aluno foi direcionada ao tema proposto. Isso se justifica inclusive, com a presença de um título que explicitamente antecipa o que na memória discursiva é importante e que ele trará ao longo do texto: “A importância da mulhe”. Nota-se que o aluno apresenta alguns problemas de escrita, não ficando esses problemas restritos apenas a questões referenciais.

Ele inicia seu texto com a preposição: Pra: “Pra eu, as mulhe...”, o que evidencia marcas de oralidade em sua enunciação; isso pode ser constatado também na palavra “mulhe” no título e no corpo do texto e na palavra “coisas”, variação linguística.

Sob a perspectiva do gênero solicitado, o argumentativo, o aluno deu sua opinião acerca do tema proposto, entretanto, não conseguiu reunir argumentos mais sólidos para defender seu

ponto de vista, ficando preso a “achismos” e adjetivações: “incrível e inigualável”, o que demonstra certo repertório linguístico, embora isso não seja suficiente para considerar que esse aluno domine habilidades argumentativas suficientemente necessárias a ponto de convencer seu interlocutor, o que para Ducrot, 1976 significa apresentar A em favor da conclusão C, apresentar A como devendo levar o destinatário a concluir C.

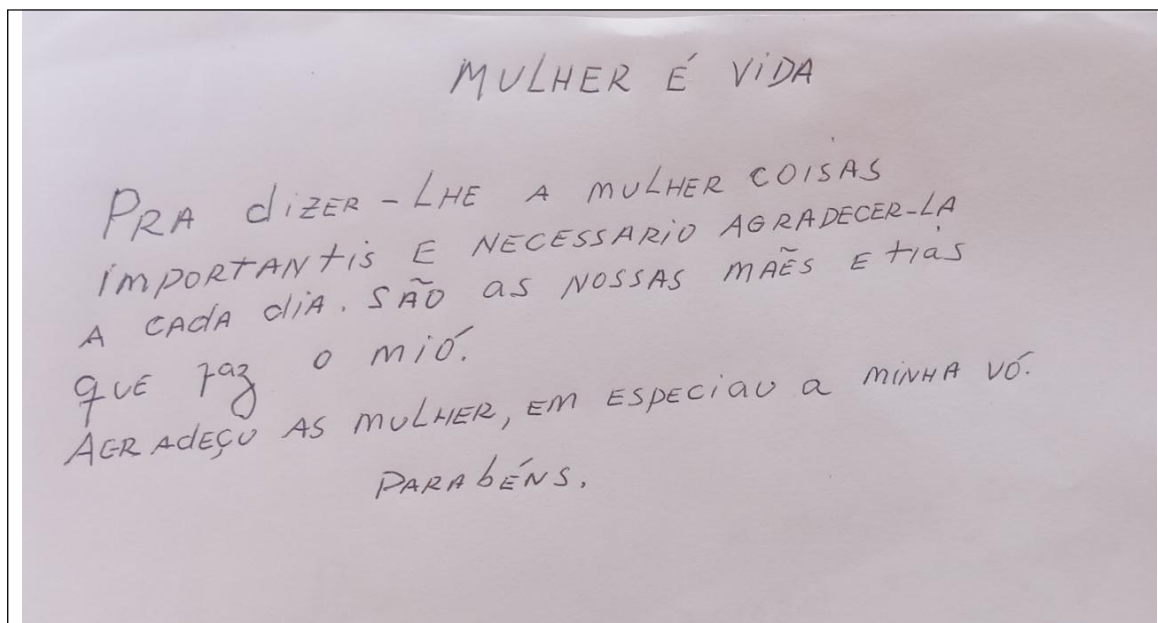
É fundamental ressaltar aqui que, reforçando as ideias de Ducrot, Fiorin, (2015), estes também concebem a persuasão como resultado da ação argumentativa, o que de fato não ocorreu ou ocorreu de maneira pouco significativa nessa amostra analisada. Em relação ao processo de referenciação, verifica-se que o aluno conhece elementos referenciais, nesse caso, pronomes, que segundo Antunes (2005) são elementos importantes na retomada de termos, no entanto, nota-se que ele não sabe empregá-los adequadamente. Como se pode constatar no início de seu texto, ele utiliza o pronome pessoal de 1ª pessoa, “eu” quando deveria usar o pronome oblíquo: “mim”, em “Pra mim”. Ele consegue fazer relação entre as primeiras pessoas no discurso, embora não saiba empregar adequadamente o pronome oblíquo átono e tônico de 1ª pessoa. Isso fica claro quando utiliza o pronome átono me “coisas muito legais pra me”.

Já quando o aluno faz uso do pronome pessoal “elas” em: “Eu amo elas”, ao invés do pronome oblíquo “as” resultando em “Eu as amo” ele revela mais uma vez a falta de habilidade na utilização do pronome, além de trazer cacofonia (mau som) ao texto.

Vale salientar que, numa comunicação oral, não ocorre prejuízo para a compreensão da comunicação, contudo, se se quer proporcionar que o aluno escreva o mais próximo possível da escrita padrão, é importante trabalhar atividades que direcionem sua atenção para tal.

Posteriormente, utiliza o pronome: “la” em: “queria dizer-la”, quando deveria utilizar o pronome oblíquo “lhes”, revelando a falta de habilidade na utilização dessa estrutura no enunciado, o que prejudica o querer dizer, a argumentação propriamente dita, havendo necessidade de intervenção também nesse sentido. Fica claro que uma intervenção mais eficaz por parte do professor pode levar o aluno a empregar os pronomes, com maior propriedade, em sua escrita.

Figura 4- Texto produzido em sala pelo participante 3



Fonte: elaboração própria

Transcrição literal do texto da amostra 3

Mulher é vida

Pra dizer-lhe a mulher coisas importantes e necessário agradecer-la a cada dia. São as nossas mães e tias que faz o mió.

Agradeçu as mulher, em especial a minha vó.

Parabéns.

Nessa amostra ocorre o direcionamento do texto, logo a partir do título, para o tema solicitado: “Mulher é vida”. É possível ainda constatar, na perspectiva de Blikstein (1995), que a percepção-cognição garante a formação de um referente estabelecido por uma metáfora, mesmo que inconscientemente. A mulher é vida, isto é, traz a vida. Algo muito similar a: água é vida, não vivemos sem água e tampouco sem a mulher, ser que gera a vida. Sendo assim, o lugar do não linguístico assume aqui um papel muito importante, pois é visitado para que o aluno autonomamente escolha um título que tenha significado para ele.

Em seguida, o aluno introduz o texto com a preposição “pra”: “Pra dizer-lhe a mulher...”, permitindo a constatação da escolha de um elemento informal, próprio da oralidade, na escrita do seu texto, além de outras marcas de oralidade como: “importantis”, “mió”, “agradeçu” e “especial”, transferências da linguagem oral para escrita. É possível afirmar que essas ocorrências são indícios de que há outras questões que merecem intervenção por parte do professor e revelam a importância de um professor pesquisador de sua prática.

Quanto ao processo de referenciação, o aluno até valeu-se de alguns pronomes no decorrer de seu texto, porém equivocou-se quando, por exemplo, colocou o pronome oblíquo: “lhe” em posição de ênclise: “Pra dizer-lhe a mulher”, sem necessidade, pois a sua ausência não interfere naquilo que se quer informar. Já o pronome enclítico “la”, foi corretamente empregado: “e necessário agradecer-la a cada dia.”, porém, o aluno conservou a marca de infinitivo do verbo: “agradecer”, o que nos permite verificar falta de habilidade em retomar termos já expressos no texto, o que viabiliza o trabalho com os pressupostos da LT, como norteadores do trabalho com as produções textuais em sala de aula.

Os dados mostram que as dificuldades existem e que uma discussão que leva em consideração o trabalho com a Linguística Textual é fundamental para se garantir resultados mais satisfatórios no trabalho e análise de textos.

Além da dificuldade de emprego de pronomes como elemento de referenciação, o que foi observado de forma recorrente nos textos analisados, outros exemplos de dificuldades de emprego foram observados, de um modo geral, nos demais textos resultantes da escrita em sala de aula.

O quadro a seguir apresenta uma seleção de tipos de dificuldades encontradas nos textos:

Quadro 4 – Tipos de dificuldades encontradas nos textos

AMOSTRAS	TIPO DE DIFICULDADE
Amostra 1	Utilização de marcas de oralidade; pontuação e acentuação inadequadas;
Amostra 2	Ausências de marcas de infinitivo e plural;
Amostra 3	Problemas com concordância verbal e nominal;
Amostra 4	Ausência de parágrafos;
Amostra 5	Erros ortográficos como: “agente”, “concerteza”, fasso, embaicho; menas; muitio; verdadi; mintira; acriditar;
Amostra 6	Escrita em desacordo com o gênero solicitado;
Amostra 7	Falta de coerência e coesão;
Amostra 8	Fuga ao tema proposto;
Amostra 9	Escrita de um resumo ao invés de resenha;
Amostra 10	Repetição excessiva de palavras.

Elaborado pelo autor a partir de amostras de textos produzidos pelos alunos

Como se vê, a amostra de textos analisados aponta que de fato os alunos apresentam dificuldades de escrita argumentativa.

Assim, foi constatado o fato, conforme previsto em nossa hipótese, que é possível evidenciar, de forma sistemática, as reais dificuldades de uma amostra de alunos do 6º ano da Escola Estadual José Bernardino quanto à compreensão e aplicação dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referência, na escrita de textos argumentativos, mediante a aplicação de um diagnóstico.

Além do que, a partir de um estudo reflexivo sobre as teorias linguísticas propostas pela LT, é possível adquirir subsídios para elaborar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com estratégias metodológicas que possibilitem a escrita de resenhas a serem divulgadas em um *blog*.

Seguem as ações interventivas e o passo a passo de desenvolvimento das atividades planejadas, seguido da análise dos dados com elas obtidos.

4. AÇÕES INTERVENTIVAS

ATIVIDADE I- Desenvolvimento de 6 ações preparatórias para a escrita de resenhas

Objetivos

- Apresentar um exemplo de resenha com vistas a proporcionar a familiarização com o gênero;
- Proporcionar a identificação de elementos de referenciação utilizados em uma resenha;
- Proporcionar a diferenciação entre escrita de resumo e de resenha;
- Levantar preferências de leituras.

Primeiro momento: apresentação de uma resenha e identificação de sua estrutura e de elementos de referenciação, além da discussão sobre o seu contexto de produção e circulação.

Ação 1- Leitura da resenha da obra “O Ladrão de Raios”.

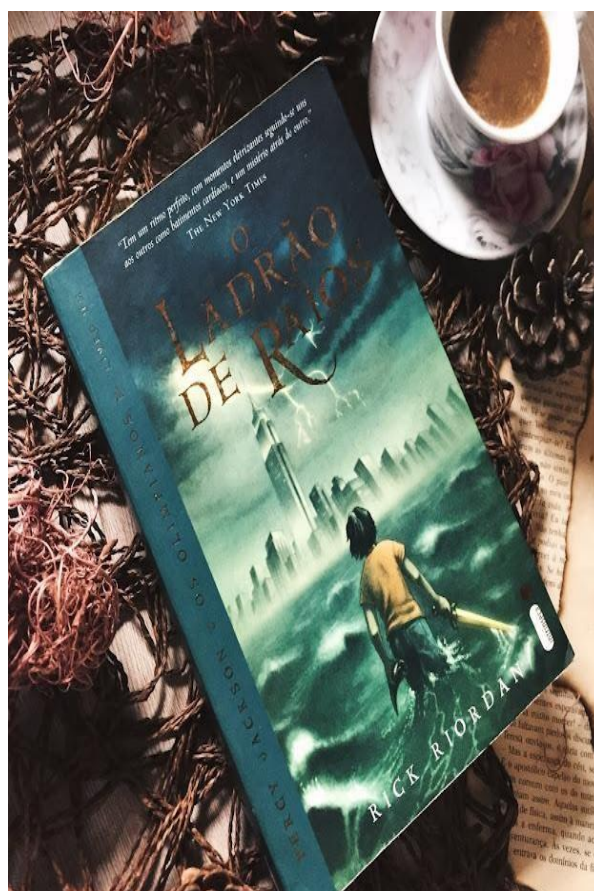
Para essa ação, dividimos a turma em grupos, entregamos o texto impresso a eles e realizamos a leitura individual e coletiva do material, chamando a atenção para elementos importantes da obra, tais como: contexto de produção e circulação do texto, tipo de linguagem, recursos argumentativos, lembramos a eles que esse tipo de texto, além de convencer, procura imprimir outras intenções e subjetividade.

A partir dessa primeira abordagem, surgiram alguns questionamentos, tais como: *“a origem de histórias como essa, isto é, como elas foram criadas, de onde vieram esses textos e por que são tão importantes culturalmente”* *“O texto nos incentiva a ler a obra original”* etc. Após esse debate, a turma chegou a algumas respostas. Outras questões importantes e que foram levantadas em sala serviram de objeto de pesquisa dos alunos e comporiam o conhecimento deles sobre o assunto.

Uma das respostas às indagações feitas é que essa história está relacionada a um dos textos que compõem a mitologia (estudo dos mitos). Isso despertou o interesse de ler a obra original, além de outras similares a essa.

Segue texto distribuído e trabalhado em sala de aula:

Resenha



Páginas: 400- Editora: Intrínseca- Autor: Rick Riordan- Ano: 2008

Percy Jackson e Os Olimpianos - O ladrão de raios, volume 1 é o primeiro livro da série escrita pelo americano Rick Riordan. Para quem não conhece a história, Percy Jackson é um semideus, filho de uma humana e um deus do Olimpo- mas não vou revelar qual deles, para descobrir isso, tem que ler o livro. Durante toda infância e começo da adolescência, ele pula de escola em escola, maneira encontrada pela mãe de protegê-lo dos seres humanos do mundo inferior; até que a vida no mundo dos humanos fica perigosa demais e ele é enviado ao Acampamento Meio-Sangue, onde descobre quem é seu pai e qual é seu poder divino. A história é ambientada no século XXI, nos Estados Unidos. De acordo com o livro, o Olimpo e seus deuses se movem sempre para o centro da cultura ocidental e, por isso, neste período o Olimpo se encontra em Nova York (enfim, aquele egocentrismo básico dos americanos). A ida de Percy para o acampamento coincide com um momento tenso do Olimpo: os três filhos de Cronos- Zeus, Poseidon e Hades- estão prestes a iniciar a 3ª Guerra Mundial. Para evitar essa guerra, Percy Jackson é enviado a uma missão importantíssima: recuperar o raio que foi roubado de Zeus. Então, ele é parte em uma aventura pelos Estados Unidos acompanhado de seus dois amigos, Grover e Annabeth. Como podem ver, esta é uma obra que mistura História, ficção e mitologia grega. O livro é bem grande, são 400 páginas, mas o enredo é muito envolvente, com muitas aventuras e mistério, por isso acredito que os alunos se engajariam na sua leitura.

Disponível em: nauladeportuguês.com.br/post/Percy-Jackson-resenha-e-atividades. Acesso em: 28 mai. 2022.

Ação 2- Após a leitura, comentar interativamente com os alunos, os passos seguidos pelo autor da

resenha, chamando a atenção para a sequência da escrita de uma resenha e identificando:

- a referência da obra, os dados do autor e o contexto de escrita;
- suas partes estruturais;
- a apresentação das ideias centrais, os argumentos e ideias secundárias;
- outros dados relevantes: validade, originalidade, profundidade dos argumentos, indicar os pontos fortes e de influências, bem como os pontos fracos apontados pelo autor;
- a avaliação, valoração e crítica (caso haja);
- qualidade do texto, coerência, validade, originalidade, profundidade, alcance etc.

Ação 3- Proporcionamos ainda, através da discussão e com a intervenção do professor, a identificação dos elementos de referência utilizados pelo autor, realizando o seguinte questionamento: *“Quais palavras substituíram ou retomaram outras já expressas no texto?”*

A partir daí, os estudantes começaram a enxergar que era possível fazer menção a termos já expressos no texto sem necessariamente repeti-los. Assim, foram identificadas palavras como pronomes que retomam antecedentes, elementos coesivos que estabelecem a coerência etc. Trabalhamos ainda, juntamente com os alunos, a partir dos pressupostos da LT que o autor do texto abordou, o material linguístico, realizando escolhas que estão relacionadas com sua proposta de sentido e que nós iríamos reconstruir num primeiro momento, cognitivamente e depois na materialidade dos nossos próprios textos aquilo que internalizamos através das leituras realizadas. Essa ação chamou bastante a atenção dos alunos, pois reconhecer nos elementos referenciais a retomada de palavras no corpo do texto permitiu uma leitura bem mais agradável, que favoreceu a interpretação e um olhar diferente sobre as produções que circulam socialmente. O texto ainda chamou a atenção em razão de ter sido adaptado para o cinema, alguns alunos já haviam visto o filme, isso facilitou a interação eo interesse deles em ler e analisar os elementos linguísticos presentes na obra.

Assim, foi possível verificar que os alunos já notavam a importância dos elementos referenciais para a fluidez do texto, entretanto, eles ainda não conseguiam empregar esses elementos em suas próprias produções, o que viabiliza mais ainda a necessidade de intervenções que contribuam com o alcance dessas habilidades.

Segundo momento: resolução de atividades

Objetivo

- Proporcionar resolução de atividade prática visando à identificação de elementos referenciais em tirinhas;
- Evidenciar a importância dos elementos de referência para o encadeamento de sentidos.

Considerando as dificuldades apresentadas na atividade anterior, passamos a proporcionar o envolvimento dos alunos com a resolução de outras atividades envolvendo identificação de elementos referenciais, principalmente pronomes, responsáveis pela retomada de termos, pondo em evidência sua importância no encadeamento do sentido na leitura do gênero tirinha.

Para isso, extraímos da *internet* algumas atividades de reconhecimento de elementos referenciais, que foram utilizadas em sala de aula a fim de desenvolver a competência almejada.

Nesse sentido, foram selecionadas e desenvolvidas as seguintes atividades e ações:

Ação 4- Atividades com tirinhas²

Nas atividades que se seguem, procuramos, além de mostrar aos alunos os elementos referenciais: pronomes, dentre outras partículas anafóricas e catafóricas, sua relação de proximidade e temporalidade, resgatar na memória cognitiva dos alunos alguns conhecimentos de mundo, necessários para interpretação adequada dos textos.

² Algumas adaptações foram feitas nas atividades, no sentido de torná-las mais eficientes à nossa proposta de trabalho com a referência.

Tirinha de A



- 1- Quem seria a mulher que ama Adão?
- 2- Quem o pronome você no último quadrinho se refere?
- 3- Essas duas referências que você encontrou estão expressas no texto ou fazem parte do nosso conhecimento de mundo?

Tirinha de B



- 1- Os pronomes *deusas* e *isso* fazem referências respectivamente a que coisas? Qual deles é anafórico e qual é catafórico?
- 2- Qual é a referência do termo **aqui** no primeiro quadrinho?
- 3- Qual é a referência do termo **aquilo** no segundo quadrinho?
- 4- Qual é a referência do termo **aqui** no quarto quadrinho?
- 5- Qual é a referência do termo **ai** no sexto quadrinho?
- 6- Qual é a referência do termo **lo em pegá-lo** no último quadrinho?

Proposta 1: Leitura de tirinhas e respostas às questões a elas seguidas.



- 1- Por que o homem de chapéu usa o pronome aquela para se referir às estrelas e o pronome essapara se referir a verruga?
- 2- A expressão; “É isso aí” no segundo quadrinho faz referência a que fato da historinha?

Tirinha de D



- 1- O pronome aquilo se refere a que coisa? Há uma ironia na tirinha. Explique-a.
- 2- “Isso é maravilhoso, Calvin”. O pronome isso usado pela mãe faz referência a que?
- 3- Levando-se em consideração a fala final do menino, você acredita que a mãe continuou contente? Justifique.
- 4- Identifique quais são as referências dos pronomes destacados e explique se elas são anafóricas, catafóricas ou dêiticas.
 - (a) É **isto** que eu digo sempre: cultura é fundamental.
 - (b) Meu irmão vive repetindo **este** provérbio: “Casa de ferreiro, espeto de pau”.
 - (c) “Casa de ferreiro, espeto de pau.” Meu irmão vive repetindo **esse** provérbio.
 - (d) O fumo é prejudicial à saúde; **isso** já foi comprovado cientificamente.
 - (e) O fumo é prejudicial à saúde, e **esta** deve ser preservada.
 - (f) Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade são dois dos maiores nomes da literatura brasileira. **Este** é conhecido por suas poesias; **aquele**, por seus brilhantes romances.

Disponível em: <https://blogdaprofsagave.blogspot.com/2016/04/anafora-e-catafora.html>. Acesso em: 28 fev. 2023

Proposta 2: Leia o texto abaixo e responda as questões de 1 a 4 que a ele se referem



- 1- Com relação ao gênero e à sua estruturação, responda:
 - a) qual é o gênero textual?
 - b) qual é o tipo discursivo?

- 2- Os pedidos de Calvin no primeiro e no segundo quadrinho se direcionavam, provavelmente, a quem?
- 3- O que sugere as formas dos balões no primeiro e segundo quadrinhos?

- 4- As palavras “**deixe**”, “**faça**”, “**venha**” expressam ideia de quê? Escolha uma alternativa.
 - a) Desejo.
 - b) Ordem
 - c) Incerteza.
 - d) Certeza.

- 5- Nas frases abaixo as palavras destacadas se referem a quem:
 - a) “Faça com que **ela** chame qualquer um...” (2º quadrinho);
 - b) “Não **me** envergonhe...” (2º quadrinho)

Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2016/11/atividade-de-interpretacao-tirinhas-6-e.html>. Acesso em: 28 fev. 2023

Vale salientar que as duas propostas foram desenvolvidas oralmente e com a participação efetiva da turma que era, a todo o momento, convidada a responder as perguntas. Sobre esse momento, observamos que os alunos participaram ativamente e demonstraram interesse e compreensão. Além disso, o trabalho com o gênero tirinha, por reunir linguagem tanto verbal quanto imagética, revelou-se valioso ao nosso trabalho com a intervenção. Ora, as imagens chamam a atenção do leitor e ao mesmo tempo informam, e quando apresentadas em textos como as tirinhas, exercitam a inferência, o conhecimento de mundo dos alunos e tantos outros aspectos da interpretação textual, como por exemplo: “quem é a mulher de Adão”, na tirinha A, a crença em superstições do tipo: “contar ou apontar estrelas pode fazer surgir verrugas”, o conhecimento resgatado pela tirinha C ou até mesmo “a relação implícita entre a

ideia de progresso e a degradação do meio ambiente” na tirinha D.

Discutimos ainda, que as imagens ou a ausência delas constituem também uma estratégia de retomada de informações, recuperadas na memória discursiva dos alunos que garantem a efetividade da informação transmitida. Todas essas possibilidades foram possíveis graças às contribuições das teorias que compõem a LT. Para realização dessa atividade utilizamos dois horários de 50 minutos.

Terceiro momento: levantamento de preferências de leitura

Objetivo: Levantar preferências por obras e diferenciar resumo de resenha.

Ação 5- Levantamento de preferências de leitura

Após realizarmos explicações sobre o gênero resenha e de termos trazido exemplos, a fim de que houvesse, por meio de conversas em sala de aula, um contato maior dos alunos com o respectivo gênero, procuramos também entender sobre qual temática os alunos mais se interessavam.

Para que eles tivessem mais familiaridade com os gêneros e com o acervo da escola, fizemos visitas rotineiras à biblioteca e com o apoio da bibliotecária, criamos um ambiente acolhedor e propício à leitura, capaz de mediar a escolha de obras que posteriormente seriam resenhadas.

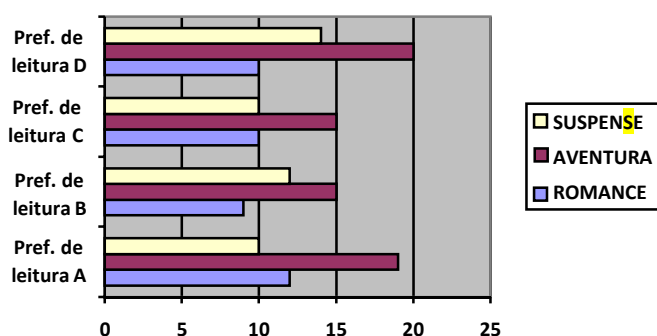
Isso foi importante, pois ler e posteriormente escrever sobre assuntos de interesse dos alunos tornou o trabalho ainda mais produtivo.

Os alunos foram divididos em quatro grupos para maior organização e recepção deles no ambiente da biblioteca. O objetivo aqui era o de levantar e quantificar as preferências que eles tinham e o que gostavam de ler.

Após a imersão naquele ambiente de leitura, e depois de proporcionar aos alunos contato com gêneros diversos, perguntamos a eles sobre quais tipos de leitura eles tinham mais interesse e sobre o que gostariam de escrever.

Abaixo retratamos, por meio de um gráfico, as preferências evidenciadas por eles.

Gráfico 1- Preferência de leitura segundo os alunos do 6º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico retrata uma maior propensão para a leitura de livros que versam sobre o conteúdo de aventura, seguidos pela temática suspense, ficando o romance em terceiro lugar. Outras respostas não apareceram em nosso levantamento e, por esse motivo, não estão descritas no gráfico.

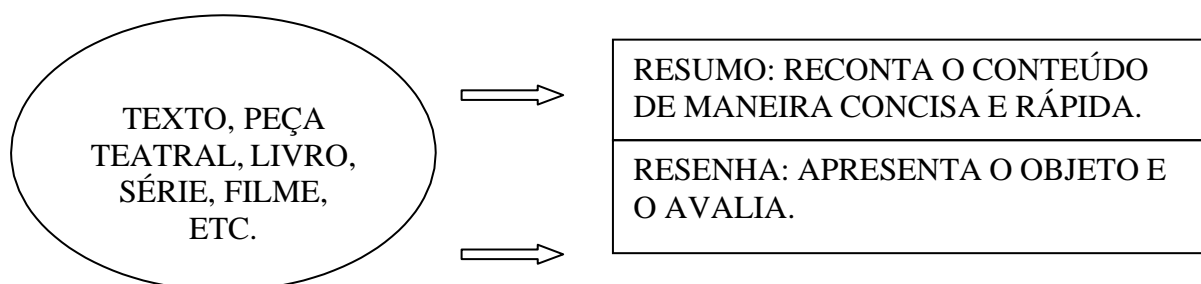
Ficou evidente que as temáticas de interesse dos alunos foram aquelas que versavam sobre os assuntos: juventude, fuga da realidade e dramas vividos da adolescência. Constatamos que algumas das obras escolhidas já haviam sido adaptadas para o cinema, a explicação para tal, segundo eles, era que queriam identificar diferenças entre o conteúdo literário e o conteúdo cinematográfico.

Ainda como fase preparatória para a escrita de resenhas e, considerando que a nossa experiência com a escrita do gênero em sala de aula mostra que os alunos produzem, muitas vezes, resumos ao invés de resenhas, desenvolvemos uma ação para evidenciar as diferenças entre os dois gêneros. Nessa ação, apresentamos um esquema sobre a diferença entre resumo e resenha. Além disso, trouxemos exemplos de resenha e resumo a fim de melhor esclarecer sobre essas diferenças.

Ação 6- Reflexões em torno da diferença entre resumo e resenha

Primeiro momento- exploração da diferença entre resumo e resenha

Esquema 1- Diferença entre resumo e resenha



Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa etapa, apresentamos o esquema, realizamos a leitura em grupo e em seguida discutimos sobre as diferenças entre um gênero e outro. O esquema foi projetado e entregue a todos os alunos para ser fixado no caderno. Ressaltamos aos alunos que qualquer obra pode ser resenhada, como por exemplo: séries, filmes, livros, peças teatrais etc. Além disso, o conteúdo precisa ser avaliado pelo resenhista, isto é, o autor da resenha que deve apresentar sua opinião, levando em consideração os pontos fortes e fracos da obra.

Segundo momento- exploração de exemplos de resumo e de resenha

Exemplo de resumo

As casas e as ruas

Cada sistema social concebe a ordenação do espaço de uma maneira típica. No Brasil, o espaço não é concebido como um elemento independente dos valores sociais, mas está embebido neles. Expressões como “em cima” e “embaixo” não exprimem propriamente a noção de altitudes, mas indicam regiões sociais. As avenidas e ruas recebem nomes indicativos de episódios históricos, de acidentes geográficos ou de alguma característica social ou política. Nas cidades norte americanas, a orientação espacial é feita pelos pontos cardeais e as ruas e avenidas recebem um número, e não um nome. Concebe-se, então, o espaço como um elemento dotado de impessoalidade, sem qualquer relação com os valores sociais. (DA MATTA, R. 1985, p. 25-27).

Exemplo de resenha

Um elefante que incomoda muita gente

Horton e o Mundo dos Quem (Horton Hears a Who!, Estados Unidos, 2008. Estreia nesta sexta-feira) – Juntar novamente Jim Carrey e a obra do autor infantil Dr. Seuss (1904-1991) parece, à primeira vista, uma temeridade – como quem viu o insuportável O Grinch não consegue esquecer. Mas, graças à criatividade do ateliê Blue Sky, de Robôs, e da série A Era do Gelo, o saldo aqui é encantador. Carrey empresta sua voz ao expansivo elefante Horton,

que incomoda muita gente quando cisma que, num pequeno grão de pólen que passou voando perto dele, existe todo um mundo habitado por pessoas minúsculas. Perseguido por uma canguru reacionária e pela massa que ela manobra, Horton ainda assim insiste na sua teoria. Não só prova que ela é verdadeira, como, com a ajuda do prefeito do pequeno mundo dos Quem (com a voz excelente de Steve Carell), enfrenta perigos terríveis para conduzir o grãozinho até um lugar seguro. O enredo é perfeito para o time da Blue Sky, cujos maiores atributos são o humor com um quê de absurdo (o traço marcante das rimas de Dr. Seuss, preservadas na narração) e o talento para sequências de ação que são verdadeiros delírios da causa e efeito.

Disponível em: http://veja.abril.com.br/120308/veja_recomenda.shtml. Acesso em: 25 fev. 2023.

Em seguida, apresentamos aos alunos um exemplo de resumo e outro exemplo de resenha, realizamos a leitura individual e coletiva dos dois textos, posteriormente chamamos a atenção dos estudantes sobre as características de cada um dos textos, das diferenças e semelhanças existentes entre ambos. Enfatizamos aos alunos que diferentemente do resumo, a resenha possui uma avaliação da obra. Essa avaliação possui explicitamente características argumentativas, como postula Ducrot (1998) que estabelece a existência de uma intencionalidade, uma opinião do autor da resenha no sentido de ter pelo leitor a sua opinião validada.

Assim, depois do trabalho em sala de aula, voltado para a realização de atividades de reconhecimento do gênero resenha e de estabelecer didaticamente as diferenças existentes entre resumo e o respectivo gênero, procuramos sistematizar, concomitantemente, o trabalho com os elementos referenciais. Valendo-se do aporte teórico da LT, tivemos condições de propiciar ao aluno, através de leituras de gêneros diversos como as tirinhas e ainda, a resolução de exercícios, o reconhecimento dos sujeitos que compõem a ação discursiva como dotados de conhecimento de mundo e capazes de interpretar textos além da sua superfície, enfocando outros aspectos, tais como: a referenciação na construção da coerência e coesão textual com destaque para o papel dos pronomes, o estabelecimento das inferências para a compreensão de textos etc.

Com a realização dessas atividades, discussões, exposições e leituras diversas, tivemos oportunidade de levantar e oferecer simultaneamente ao aluno os conhecimentos de mundo, textuais e linguísticos, além de oportunizar o entendimento dos gêneros, bem como de sua estrutura composicional, o que facilitou consideravelmente a leitura e o entendimento deles.

Nesse sentido, os alunos já se sentiam mais seguros para escrever resenhas, haja vista

que já reconheciam muitos dos elementos referenciais, conseguiam perceber inferências e o emprego dos pronomes como elementos coesivos.

ATIVIDADE II- etapa de escrita e correção de resenhas

Objetivos

- Proporcionar a escrita e a correção de resenhas a serem postadas no *blog*.

As amostras de textos selecionados para compor este trabalho passaram por um processo de correção até chegar à versão própria para integrar o *blog* de resenhas.

Primeiro momento- proposta de produção textual

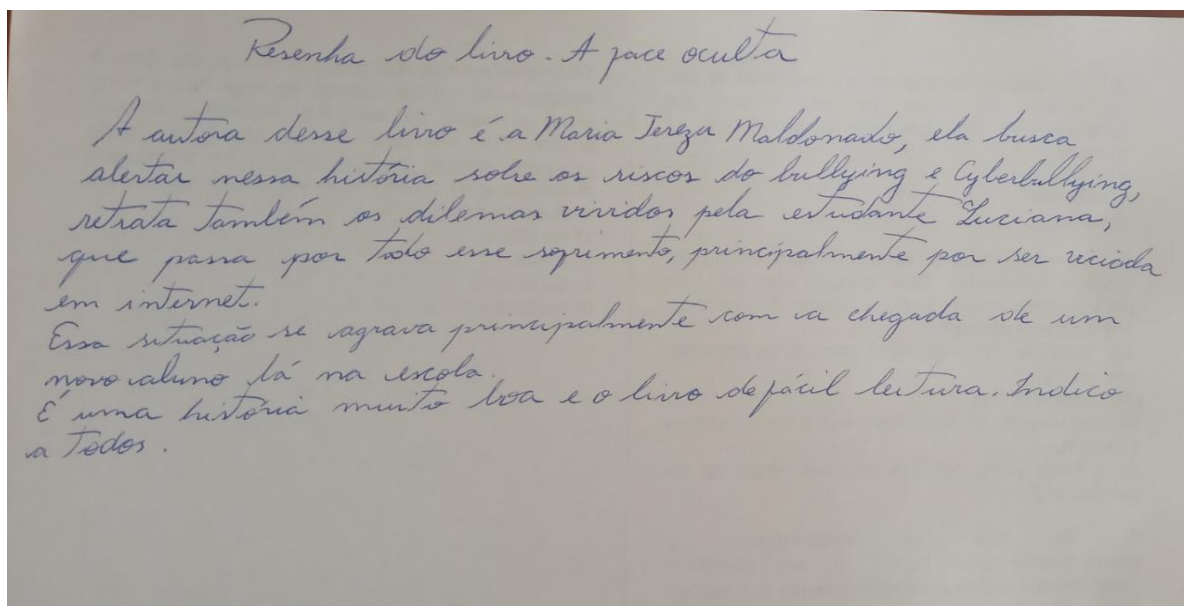
Os alunos foram convidados a escrever sobre um livro trabalhado durante o segundo semestre de 2022. Durante o processo de escrita, o professor acompanhou e orientou sobre a estrutura do texto trabalhado, bem como de questões relativas à linguagem: ortografia, acentuação, processos referenciais etc., e deixou claro que as resenhas, após corrigidas, seriam postadas no *blog* criado para esse fim.

Ação 7- proposta de leitura seguida de escrita

- Leitura e discussão em sala de aula sobre a obra: “A face oculta”: uma história de *bullying e cyberbullying* da autora Maria Tereza Maldonado, que apresenta questões relativas ao *bullying* e *cyberbullying* e como combatê-los.
- Criação do ambiente de escrita da resenha sobre esse livro.

Ação 8- Análise e correção de uma resenha

Figura 5- Resenha produzida em sala de aula



Fonte: elaboração própria

Transcrição literal da amostra 5.

Resenha do livro: A face oculta

A autora desse livro é Maria Tereza Maldonado, ela busca alertar nessa história sobre os riscos do bullying e cyberbullying, retrata também os dilemas vividos pela estudante Luciana, que passa por todo esse sofrimento, principalmente por ser viciada em internet. Essa situação se agrava principalmente com a chegada de um novo aluno lá na escola. É uma história muito boa e o livro de fácil leitura. Indico a todos.

Nessa resenha verifica-se, além de uma escrita direcionada ao livro lido, isto é, não se evidencia fuga ao tema, há também uma apropriação maior de habilidades escritoras inerentes ao gênero resenha, como prevê Gonçalves (2008): dados do autor, referência à obra e suas características e valoração do texto, ou seja, o aluno argumenta implicitamente, apresentando características sobre a obra, e de maneira explícita, ao afirmar ao final de seu texto que aprecia o livro lido. Além disso, ele consegue utilizar alguns elementos referenciais importantes na coesão e coerência textual.

O aluno retoma o livro lido através do pronome demonstrativo: *desse*; vale-se do pronome pessoal *ela* para fazer referência ao nome da autora; *nessa história*, referência a história presente no livro; *que*, pronome relativo que retoma a protagonista da história, Luciana; *esse sofrimento*, referência aos danos causados pelo *bullying* e *cyberbullying* e *essa*

situação, referência aos problemas vivenciados pela personagem ao longo da história.

O aluno conseguiu fazer algumas referências, inclusive através de pronomes, o que demonstra que atividades em sala de aula, com foco no trabalho com a referenciação e a leitura reflexiva do texto permitem melhorias qualitativas no texto do estudante.

Ação 9- processo de correção

Correção da amostra 4

Depois de receber a primeira versão do texto, pedimos ao aluno que realizasse uma leitura atenta, tentando identificar, além dos elementos referenciais, as características do gênero estudado. Após essa ação, o aluno efetuou uma nova e última escrita de seu texto. Enfatizamos a ele que o seu texto comporia o *blog* de resenhas.

Resenha do livro- A face oculta

A autora desse livro é a Maria Tereza Maldonado, uma escritora e palestrante muito importante, com mais de 40 livros publicados. A escritora busca alertar nessa história sobre os riscos do bullying e cyberbullying, que são problemas muito presentes no contexto da escola. O livro retrata também os dilemas vividos pela estudante Luciana que passa por todo esse sofrimento, principalmente por ser viciada em internet e viver isolada do mundo, algo muito parecido com o que os jovens de hoje em dia passam. Os problemas dela pioram ainda mais quando um aluno novo chega lá na escola.

Na verdade, quando lemos a história nos identificamos com ela do início ao fim. É uma história muito boa e o livro de fácil leitura. Indico a todos.

Como se pode observar, o aluno teve condições de melhorar ainda mais a qualidade do seu texto, empregando, além de elementos referenciais, pronomes pessoais e demonstrativos que são elementos da atividade discursiva, importantes para o manuseio competente da língua, outros aspectos da obra resenhada, inerentes ao gênero estudado, como: referência à autora, caracterização da personagem da história e valoração da obra. Todo esse avanço na escrita só foi possível graças às contribuições da LT, que tem como um dos seus pressupostos trabalhar o texto em seus contextos. Ou seja, na história presente no livro, temos alunos de uma escola se debruçando sobre problemas que ocorrem dentro da própria escola, se identificando com personagens e a partir disso, tendo a oportunidade de reescrever suas próprias produções e desenvolver a argumentação.

Amostra 05- Resenha produzida em sala de aula

Resenha da obra “Orgulho e Preconceito”, obra da autora Jane Austen, um romance do século XIX que trata dos interesses da aristocracia, principalmente no que se refere à realização de bons casamentos, movidos pelo interesse financeiro.

A obra também foi adaptada para o cinema em 1995.

Versão 01 da resenha “Orgulho e Preconceito”.

orgulho e preconceito é um livro muito legal, gostei principalmente da Darcy ela é meu personagem preferida. Tenho ela como uma pessoa fora do tempo dela, pois queria casar com alguém que amava. O livro é muito grande e mim demorei muito tempo pra ler.

Mais a história é legal de mais... Não vejo a hora de ver o filme também. Na televisão e netiflix estaum falano muito bem dele.

Leiam e me fale o que acharam

Nessa primeira amostra, verificamos que o aluno, além de cometer alguns equívocos linguísticos, não seguiu todos os passos apontados nas aulas para escrever, com maior propriedade, uma resenha. No que se refere ao emprego de pronomes, temos no texto, a utilização de alguns pronomes pessoais, possessivos e oblíquos, alguns usados de maneira inadequada: (Pronome pessoal e possessivo, respectivamente, *ela* e *dela* que fazem referência à personagem da história; o pronome possessivo *meu*, usado sem a correspondência correta de gênero; o pronome indefinido *alguém*, correspondência exofórica a indivíduo fora do texto; pronome possessivo *dele*, que faz referência ao livro.

Quanto à utilização do pronome oblíquo *mim*, que aparece no texto do aluno colocado em posição proclítica, verifica-se uma falta de habilidade em sua utilização, haja vista que, naquela posição, não há a necessidade de uso de pronome, ficando a frase da seguinte forma: “O livro é muito grande e demorei muito tempo pra ler”.

Nesse sentido, reforça-se a nossa hipótese de que intervenções precisam ser feitas a fim de desenvolver essas habilidades.

Procuramos, nessa perspectiva, seguir algumas etapas para que ele conseguisse, num primeiro momento autonomamente e depois, coletivamente, e somente ao final do processo, tivesse a intervenção direta do professor.

1º passo- Objetivo: Proporcionar o desenvolvimento da habilidade de perceber, autonomamente, as características próprias do gênero resenha.

O primeiro passo foi solicitar ao aluno que ele mesmo fizesse, após o texto escrito, uma primeira leitura tentando identificar as características presentes na resenha e que já haviam sido trabalhadas em sala de aula.

2º passo- Objetivo: Trabalhar a capacidade de perceber, autonomamente, o pretendido do texto.

Pedimos ao aluno que verificasse se o seu texto reunia todas as informações necessárias para que o leitor compreendesse a história do livro resenhado. Se era realmente aquilo que ele queria dizer ao escrever seu texto, ou faltava alguma informação para a compreensão da obra resenhada.

Após a realização dessas etapas, pedimos ao aluno que verificasse se o texto dele contemplava todas as características do gênero resenha, se continha os elementos referenciais estudados em sala de aula. Depois dessa verificação, pedimos ao estudante que nos entregasse uma nova versão do texto.

Versão 2 da resenha - Orgulho e Preconceito.

Resenha do livro- Orgulho e Preconceito

Essa é uma obra da escritora: Jane Austen, gosto muito. A história se passa antigamente, onde as mulheres não tinham muito direitos e era obrigada a casar cedo. O amor era vendido, e também era comprado por homens ricos e velhos. Mas mesmo assim é uma história interessante e dar pra aprender muito.

O livro é muito bom, pois vocês vão gostar e vão aprender a dar valor a liberdade que vocês tem hoje! De amar quem agente quiser. Leiam!

Nessa versão, nota-se que, de maneira autônoma, sem a intervenção direta do professor, o aluno conseguiu reunir características importantes para o gênero solicitado: algumas referências da obra, suas características, conseguiu citar o autor, além de explorar um pouco dos aspectos do panorama da época e valorar a obra, valendo-se de um argumento interessante: “*O livro é muito bom, pois vocês vão gostar e vão aprender a dar valor a liberdade que vocês tem hoje!*” Em relação aos elementos referenciais, o aluno empregou alguns deles: pronome demonstrativo em: *Essa é uma obra da escritora*, pronome reflexivo em: “*A história se passa antigamente*”. Outras dificuldades foram encontradas ao longo do texto e serão objetos de pesquisas futuras.

3º passo- Objetivo- Realizar coletivamente a leitura da resenha do colega, a fim de perceber características do gênero resenha, bem como realizar conjuntamente a revisão de questões linguísticas, de referenciação e de argumentação.

Solicitamos aos alunos que realizassem a troca das resenhas com os colegas e que sugerissem a partir das características do gênero resenha, melhorias ao texto do colega. Pedimos ainda que dessem especial atenção aos elementos referenciais estudados em sala de aula e que poderiam aparecer nas produções dos alunos. Após a realização dessa etapa, pedimos ao aluno que adotasse ou não a sugestão do colega. Posteriormente, pedimos que eles nos entregassem uma nova versão a partir das modificações realizadas. Dissemos a eles que essa última versão seria corrigida pelo professor e que após essa intervenção, os textos seriam inseridos no blog de resenhas, criado para este fim.

Versão 3 da resenha- Orgulho e Preconceito

Resenha do livro Orgulho e Preconceito

O livro **Anne de Green Gables** conta a história de como a órfã *Anne Shirley* ganha uma família, um lar, muitos amigos e vive várias aventuras. Embora a família que a adotou no início queria um menino para ajudar na fazenda, porém *Anne* conquistou os dois irmãos (*Matheo e Marília Cuthbert*) e eles decidiram ficar com ela e assim uma nova etapa começa na vida, da agora *Anne Shirley Cuthbert*.

Muitas aventuras são vividas, *Anne* faz uma melhor amiga: *Diana Barry*, sua alma gêmea; ela vai para a escola pela primeira vez, onde ocorre a tão famosa lousada na cabeça de *Gilbert Blythe*, *Anne* salva a vida de *Minnie May Barry* e mais diversos outros momentos marcantes que fazem este livro ser incrível.

Indico este livro para todos, pois a *Anne* os ensina a perseguir nossos sonhos e superar nossos medos. Indico também aos que gostam de aventura ou fantasia, ou aos que se encantaram pela série *Anne "With an E"* e querem conhecer toda história de *Anne*.

É uma história muito deleitante e você com certeza vai se apaixonar pela pequena, curiosa e encantadora *Anne*. De certo que *Lucy Maud Montgomery* é uma ótima escritora e fez uma boa ação em escrever este livro. É um livro de 336 páginas que valem a pena para mergulhar na imaginação.

Nessa versão, é possível constatar, nitidamente, o desenvolvimento da escrita do aluno, provando que estratégias de intervenção são capazes de melhorar os textos escritos de estudantes do 6º ano.

Nesse texto, verificamos a presença de elementos referenciais, a saber: “*família que a*

adotou, pronome oblíquo átono que retoma a personagem principal da história; *eles* decidiram, pronome pessoal que faz referência à família que a adotou; ficar com *ela*, o pronome pessoal usado mais uma vez para fazer referência à personagem Anne; *este* livro, uso do pronome demonstrativo para retomar o livro resenhado; *os* ensina, pronome oblíquo que retoma os membros da família de Anne; *nossos* sonhos e *nossos* medos, pronomes possessivos que estabelecem relação exofórica, (fora do texto) com aquilo que o livro pode ensinar ao leitor.

O resultado da última versão dessa resenha nos permite dizer que as atividades interventivas foram de fato importantes e essenciais para uma escrita mais estruturada e condizente com as expectativas; que a aplicação da teoria da LT e as práticas em sala de aula, com foco no reconhecimento dos pronomes, especificamente dos oblíquos são capazes de conferir maior qualidade ao texto.

Processo de correção de textos envolvendo a resenha do livro- O mundo de Sofia

Realizamos o mesmo processo de correção dialógica com outros textos e tecemos alguns comentários sobre cada um deles tendo em vista os pressupostos da LT.

A próxima resenha é do livro- O mundo de Sofia, um romance intelectual que traz considerações importantes sobre a filosofia. Utilizamos a mesma sequência de correções da resenha anterior:

- Solicitamos ao aluno que fizesse, após o texto escrito, uma primeira leitura tentando identificar as características presentes na resenha e que já haviam sido trabalhadas em sala de aula.
- Pedimos ao aluno que verificasse se o seu texto reunia todas as informações necessárias para que o leitor compreendesse a história do livro resenhado. Se era realmente aquilo que ele queria dizer ao escrever seu texto, ou se faltava alguma informação para a compreensão da obra resenhada. Pedimos aos alunos que dessem uma atenção aos elementos referenciais, que garantem a coesão e coerência textual.
- Solicitamos aos alunos que realizassem a troca da sua resenha com o colega e que sugerissem a partir das características do gênero resenha, melhorias ao texto do colega. Após a realização dessa etapa, pedimos ao aluno que adotasse ou não a sugestão do colega e que nos entregasse uma nova versão para correção e inserção no

blog criado para essa finalidade.

Versão 1 da resenha- O mundo de Sofia

A história do mundo de Sofia é uma história muito complicada de entender, porque aconteceu no Líbano e lá é outra cultura. O livro é legal e eu sempre pensei que era a bíblia porque ele é muito grosso igual a bíblia.

Esse livro era do meu pai, ele morreu e tinha arrematado num leilão aqui na roça bem baratinho. Podem ler o texto que meu carinho vai estar lá pois era do meu pai e agora é meu. Pode ler.

Nessa primeira versão, nota-se um relato pessoal do aluno que resolveu ler o livro e fazer a resenha porque a obra pertencia a seu pai. Nesse primeiro texto, o estudante não empregou adequadamente o passo a passo para a escrita de uma resenha. No que se refere aos elementos referenciais, o texto trouxe algumas situações importantes: a presença do advérbio de lugar **lá** que faz referência ao país Líbano, onde ocorre a história; o pronome pessoal **eu**, referência ao autor da resenha, ao aluno; conhecimento de mundo ao afirmar que “*a bíblia é um livro grosso*”; pronome demonstrativo **esse** que retoma o livro; pronome pessoal **ele** que faz referência ao pai que morreu; **lá**, referência ao lugar onde o carinho estará. Solicitamos que ele seguisse para a segunda etapa da correção e tentasse identificar os aspectos que compõem o gênero, realizasse a reescrita do texto e nos entregasse uma nova versão do trabalho. Abaixo, apresentamos uma nova versão do texto.

Versão 2 da resenha- O mundo de Sofia

O autor dessa obra maravilhosa se chama *Tosten Gaarden*, nasceu em 1952 na Noruega. Ele estudou Teologia, Literatura, e, claro, Filosofia. O livro é muito bom, pois lemos o livro e aprendemos muitas coisas novas, sobre a cultura de outros países. Gosto muito de romance porque ele nos faz fugir desse mundo tão violento.

Leiam o livro é uma história grande mais agente nem percebe a grandeza dela.

Na versão 2, o aluno valeu-se de uma das características da resenha que é a referência aos dados do autor, descreve um pouco sobre o que o leitor encontrará ao ler o livro e por fim, tenta fazer, à seu modo, a valoração da obra. Percebe-se também que ele, embora utilize marcas de pessoalidade/”achismos”, agora, vale-se da 3ª pessoa do discurso, o que, do ponto de vista argumentativo, traz mais validade às informações. Em relação aos elementos referenciais, o aluno fez uso de alguns pronomes pessoais e possessivos, entretanto, ele ainda não consegue utilizá-los adequadamente, isso fica evidente no trecho do seu texto “*O livro é muito bom, pois lemos o livro*”. A repetição da palavra livro demonstra falta de habilidade no uso de pronomes,

o que justifica a realização das intervenções.

Iniciamos o próximo passo da correção solicitando ao aluno que efetuasse a troca do texto com o colega.

Essa etapa é importante, pois garante que os alunos, ao fazerem a leitura, identifiquem elementos e referenciais no texto do colega, seu uso inadequado e características do gênero estudado em sala de aula.

Após essa leitura, reescrita e posterior intervenção do professor, chegamos à seguinte versão da resenha:

Versão 3 da resenha- O mundo de Sofia

Resenha do livro- O mundo de Sofia

O mundo de Sofia conta a história de uma menina que começa a receber bilhetes e cartões postais que, aparentemente, eram destinados a uma garota completamente desconhecida pela protagonista. Os postais são enviados do Líbano por uma major desconhecido para sua filha, a garota desconhecida chamada Hilde. Ao longo dos capítulos descobrimos que os envelopes continham aulas de filosofia. Os bilhetes são o ponto de partida para um romance entre a Filosofia e *Sofia Amundsen*. De capítulo em capítulo, de lição em lição, tanto a protagonista quanto o leitor são convidados a embarcar e a entender a história da Filosofia ocidental, ao mesmo tempo que se veem envolvidos por uma trama cheia de romance e um toque de fantasia.

O autor dessa obra maravilhosa se chama *Tosten Gaarden*, nasceu em 1952 na Noruega. Ele estudou Teologia, Literatura, e, claro, Filosofia. Percebemos alguns fatos ao ler o livro, pois ele nos ensina e descreve os fatos de forma totalmente lúdica. Sua escrita é detalhada e objetiva; o autor conseguiu literalmente misturar gêneros distintos em um livro só, e deu certo!

A obra foi acolhida pela crítica e pelos leitores, tendo 91% de avaliações positivas. A maioria dos elogios dirigidos ao livro apresentam os mesmos pontos fortes, como: a forma que lemos a história e aprendemos vários temas ao mesmo tempo; a evolução dos personagens, principalmente a protagonista; a escrita do autor, entre outros.

Enfim, a escrita é perfeita, o livro é ótimo! A única coisa que eu reclamaria seria a quantidade de páginas, mas não tem muito o que se fazer, afinal, o livro aborda temas complexos. Então, é completamente compreensível ele ter 566 páginas. Agora, é só deixar a preguiça de lado e terminar de lê-lo.

O mundo de Sofia está, com certeza, no meu "top 10", melhores livros, recomendo!

Nessa última versão que comporá o nosso *blog* de resenhas, a aluna evoluiu muito na sua escrita, conseguindo empregar as características do gênero resenha, realizou o panorama de época e apresentou informações sobre o autor, explicitou a sua opinião/valoração da obra e valeu-se dos elementos de referência para argumentar e convencer seu leitor de que a obra vale a pena ser lida. Isso mais uma vez demonstra que uma intervenção aplicada com a finalidade

de melhorar a escrita dos alunos traz resultados bem satisfatórios.

A seguir, apresentamos a primeira escrita de uma resenha de um livro que discorre sobre o tema juventude. Empregamos o passo a passo no processo de correção deste texto como se pode verificar:

Versão 1 da resenha do livro- Minha vida não é cor-de-rosa

Resenha do livro Minha vida não é cor-de-rosa

Essa é uma história de amor, que traz a tona os dilemas de uma adolescente. Sim o livro tem esse nome porque traz a história de uma menina, a cor de rosa é das meninas. Além disso, o livro fala da nossa vida e nos entender é o primeiro passo para ser feliz... Leia o livro seja feliz também.

Na primeira versão do texto do aluno, temos a presença de um relato pessoal que até faz menção ao livro lido, entretanto, não traz em seu conteúdo, as características da resenha tal como preconiza Gonçalves (2008). Em relação aos elementos referenciais, temos respectivamente: o pronome demonstrativo *essa*; o pronome demonstrativo *esse*, referência ao nome do livro.

Temos ainda uma referência à cor rosa que para o aluno é uma cor feminina: “...*Sim o livro tem esse nome porque traz a história de uma menina, a cor de rosa é das meninas*”, a referenciação, nesse caso, está relacionada a uma questão pessoal/particular que é influenciada por atividades cognitivas e interativas que, por sua vez, são manifestadas pela linguagem. Koch (2015).

Versão 2 da resenha do livro Minha vida não é cor-de-rosa

Resenha do livro Minha vida não é cor-de-rosa

Minha vida não é cor-de-rosa é um romance narrado em primeira pessoa, com oito capítulos - O primeiro beijo; O primeiro pesadelo; O primeiro fim; O primeiro grito; O primeiro desabamento; O primeiro impasse; O primeiro pedido e O primeiro megafone.

Uma linda história cheia de descobertas e experiências da adolescência que vale à pena ser lida.

Nessa segunda versão, o aluno escreve de forma mais impessoal, emprega por quase todo o texto a 3ª pessoa do discurso, cita alguns aspectos da obra, esquecendo-se, no entanto, de fazer referência ao autor do texto e de valorar explicitamente a obra. Solicitamos a ele que

compartilhasse o seu texto com o colega e após essa etapa, realizasse a refacção do texto que deveria ser entregue ao professor para correção e inserção no *blog* de resenhas.

Versão 3 da resenha do livro *Minha vida não é cor-de rosa*

Autora- Penélope Martins

Ilustradora- Mara Oliveira

Este livro conta a história de Olívia, menina inteligente e feminista que aprecia coisas pequenas: músicas de Caetano Veloso e Nando Reis, flores e All Star's azuis. Ao longo das páginas do livro, ela precisa lidar com várias emoções: o primeiro beijo, o primeiro namoro, o primeiro término, mudanças de escola, brigas, assédios, perda de amigos, um novo namorado (que ela realmente ama dessa vez), desentendimentos, tapas, puxões de cabelo, copos de suco, reconciliações, injustiças, protestos e muitos absurdos que ela ouve diariamente apenas por ser mulher.

Minha vida não é cor-de-rosa é um romance narrado em primeira pessoa, com oito capítulos -O primeiro beijo; O primeiro pesadelo; O primeiro fim; O primeiro grito; O primeiro desabamento; O primeiro impasse; O primeiro pedido e O primeiro megafone.

Uma linda história cheia de descobertas e experiências da adolescência que vale à pena ser lida.

Nessa última versão do texto que fará parte do *blog* de resenhas, o aluno demonstra maior habilidade na escrita de seu texto, cita personagens importantes da obra e consegue argumentar com um repertório linguístico bem mais estruturado e adequado à situação comunicativa. O texto traz alguns elementos referenciais: o pronome demonstrativo *este*, que faz referência ao livro; *menina inteligente e feminista* e o pronome pessoal *ela*, referência à personagem do livro; *coisas pequenas*, referência a músicas de Caetano Veloso e Nando Reis, flores e All Star's azuis.

É perceptível a evolução da escrita do aluno e dos resultados das intervenções realizadas.

A seguir, analisaremos mais um texto produzido em sala de aula, numa primeira escrita.

Versão 1 da resenha do livro *O menino e o fantasma do menino*

Resenha do livro- O menino e o fantasma do menino

Nessa história muito legal, um menino não sabia se seu sonho era verdade ou mentira. Aí ele pegou e ficou assustado sem saber se estava sonhando ou acordado. Apesar de nunca acreditar em assombração ele faz amizade com um ser de outro mundo. Esse livro é melhor que televisão.

Nessa produção, verificamos que o texto do aluno possui vários desvios de linguagem, o que exigiu um acompanhamento mais de perto por parte do professor. Em textos como esse, que necessitam de maior intervenção, cabe ao professor o papel de “refinar” a primeira versão, a fim de que o aluno não passasse por maiores constrangimentos. Assim, acompanhamos o processo de correção desse primeiro texto e solicitamos ao aluno que verificasse, a partir da estrutura da resenha e da mensagem que ele pretendia transmitir ao leitor se o seu texto cumpria essa função comunicativa. Sobre os elementos referenciais, o aluno utilizou alguns deles, a saber: o pronome demonstrativo *nessa* que faz referência à

história do livro; pronome pessoal *ele*, referência ao menino, personagem da história. Pedimos a ele que tivesse uma atenção maior aos elementos de referenciação, pois eles são fundamentais para o encadeamento coerente de ideias.

Após esses questionamentos, obtivemos uma segunda versão que apresentaremos a seguir.

Versão 2 do livro- O menino e o fantasma do menino

Resenha do livro O menino e o fantasma do menino

O autor desse livro é Jorge Miguel Marinho, que escreveu um texto muito bom, que vale a pena ser lido. Ele conta a história de um menino que morria de medo de assombração, por isso ele sonhava direto com isso.

Mas o mais legal dessa história é que, mesmo diante das dificuldades, uma bela amizade pode nascer.

Nessa segunda versão, o aluno apresentou uma melhora bastante significativa em seu texto, citou o autor do livro, teceu breves considerações sobre a obra e realizou a valoração do texto a sua maneira. Algumas intervenções ortográficas foram realizadas no texto aluno que, por vezes, utilizava o dicionário ou questionava ao professor sobre como uma palavra deveria ser escrita.

Além de ter empregado alguns elementos referenciais que garantiram a coesão e coerência textual: o pronome demonstrativo *desse*, que retoma o livro lido; o pronome pessoal *ele* que faz referência à história do livro; o pronome pessoal *ele* que referencia o menino, personagem da história.

Posteriormente, e com a contribuição de um colega da turma, efetuamos mais uma intervenção no texto do aluno, informando a ele que essa última versão faria parte do nosso *blog* de resenhas. A seguir, é possível verificar o resultado do texto.

Versão 3 da resenha do livro O menino e o fantasma do menino

Resenha do livro- O menino e o fantasma do menino Autor: Jorge Miguel Marinho

João, o menino dessa história não sabe direito se fantasmas existem. Assim, ele vive sonhando com uma assombração chamada Juarez.

Juarez, o fantasma da história não sabe se o menino é de verdade e por sua vez vive sonhando com o menino chamado João.

No decorrer da história os dois sonham tanto um com o outro que eles sentem a necessidade de se encontrar. Pois, um precisa do outro, porém esse encontro pode acabar em uma confusão.

O que essa história tem de especial é que dentro do sonho tudo pode acontecer inclusive, uma amizade, que pode nascer sem a menor lógica.

Gostei bastante do livro, ele é de fácil leitura e vai encantar a todos!

Nessa versão que integra o *blog* de resenhas, pode-se constatar uma evolução bem interessante na escrita do aluno, que já consegue reunir alguns dos elementos do gênero resenha em seu texto, além de ter desenvolvido a habilidade de empregar alguns dos elementos referenciais, dentre eles, os pronomes: pronome demonstrativo *dessa*, que faz referência à história do livro; pronome pessoal *ele* que retoma o personagem João; *os dois*, fazendo referência a João e ao fantasma; no entanto, o aluno repete o nome do personagem *João* na quarta linha do texto, quando poderia valer-se de um elemento referencial, como um pronome, por exemplo. *Essa história* que retoma a história do livro; e o uso adequado do pronome oblíquo átono *a* em *a todos*.

Como podemos verificar, o aluno avançou bastante em relação a sua primeira escrita. Consideramos que as atividades de intervenção foram importantes e trouxeram uma nova maneira de ver o texto, sem as amarras da memorização e dos conteúdos gramaticais trabalhados sem reflexão.

A próxima resenha é um texto baseado em uma obra ficcional que fez muito sucesso com o público jovem.

Versão 1 da resenha do livro A seleção Cass, Kiera

Resenha do livro - A seleção Cass, Kiera

O livro é da autora Kiera Cass e traz-o temas muito interessantes, dentre-lhes se destaca as desigualdades sociais, preconceito e ataques de rebeldis que foi a parte que mais gostei. Além disso, o livro tem romance, o que pra quem gosta é um prato cheio.

O ponto forti do livro é quando América decide participar de uma ceção para agradar a mãe. Mas enfim, não contarei toda história porque espero que vocês leiam.

Na primeira versão produzida pelo aluno, verificamos, além de alguns problemas linguísticos de ordem ortográfica, algumas dificuldades na utilização dos pronomes: a presença desnecessária do pronome oblíquo *o* em posição de ênclise; a colocação do pronome oblíquo *lhes* no lugar do pronome pessoal *elas*. Em relação ao gênero solicitado, o aluno trouxe informações sobre a autora do livro, além de algumas observações acerca da obra.

Depois do recebimento do texto e após apresentar as considerações necessárias, procedemos com a próxima etapa de correção, em que os próprios alunos identificariam possíveis desvios linguísticos, bem como do gênero solicitado.

Versão 2 da resenha do livro A seleção Cass, Kiera

Resenha do livro - A seleção Cass, Kiera

Esse livro pode parecer romântico e fofo, mas eu acho que ele não é apenas um romance, já que, como em uma resenha que li “A autora construiu uma atmosfera com divisão de castas, conflitos sociais, leis antigas e conservadoras, além das questões políticas que são vistas sob uma ótica crítica”. O preconceito e os ataques rebeldes são outra característica do livro que o tornam bem mais interessante, já que o foco não é somente o romance.

Espero que a leitura lhes agrade e que vocês aproveitem cada detalhe do livro.

Essa segunda versão é bem mais apresentável do que a primeira, o aluno identificou alguns dos desvios, procedeu com novas escolhas vocabulares e utilizou alguns elementos de referenciação: o pronome demonstrativo *esse*, o pronome pessoal *ele*; **característica do livro** que retoma o preconceito e os ataques rebeldes; o pronome oblíquo *o* que retoma o livro, comprovando que as intervenções e estratégias de correção 1 constituem ações importantes no desenvolvimento da escrita.

A partir dessa nova versão e das ponderações apresentadas ao aluno, solicitamos a refacção do texto que, após a correção do professor, fará parte do repositório de resenhas que por sua vez, estará disponível no *blog*.

Nem todas as garotas querem ser princesas. América Singer, por exemplo, tem uma vida perfeitamente razoável, e se pudesse mudar alguma coisa nela, desejaria ter um pouquinho mais de dinheiro e poder revelar seu namoro secreto.

Um dia, América topa se inscrever na seleção só para agradar a mãe, certa que não seria sorteada para participar da competição em que o príncipe escolherá sua futura esposa. Mas é claro que seu nome aparece na lista das selecionadas e depois disso sua vida nunca mais será a mesma.

Esse livro pode parecer romântico e fofo, mas eu acho que ele não é apenas um romance, já que, como em uma resenha que li “A autora construiu uma atmosfera com divisão de castas, conflitos sociais, leis retrógradas e conservadoras, além das questões políticas que são vistas sob uma ótica crítica”. O preconceito e os ataques rebeldes são outra característica do livro que o tornam bem mais interessante, já que o foco não é somente o romance.

Sobre a América, eu às vezes me identificava com ela, em outros momentos perdia a paciência, principalmente pelos momentos de indecisão e dúvida. Ouvi uma frase sobre esse assunto que me chamou bastante atenção: "...pessoas confusas machucam pessoas incríveis" e eu nunca concordei tanto com uma frase.

Enfim, eu recomendo para quem gosta de romance, e apesar dele ser considerada uma distopia, o que não concordo! Haja vista que a distopia requer uma trama política mais elaborada, eu recomendo bastante! Além de amar o fato que a Keira não focou apenas no romance mas também nos conflitos sociais, e isso é bem positivo para o livro. afinal, não se trata apenas de uma seleção.

Essa terceira e última versão do texto produzida pelo aluno apresenta-se com características importantes do gênero resenha, além de reunir elementos referenciais, garantindo, assim, a leveza e compreensão do texto. Vale ressaltar que o trabalho com os textos, leituras e escritas, na perspectiva da LT, nesse vai e vem interventivo, culminou em textos bem melhores, como se pode observar na sequência de correções.

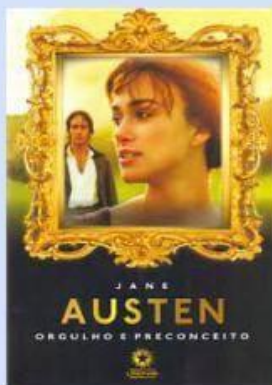
ATIVIDADE III- apresentação das versões finais postadas no *blog*

A seguir, apresentamos algumas das resenhas já inseridas no *blog*.

Figura 6 - resenha publicada. – livro: Orgulho e Preconceito

quarta-feira, 22 de fevereiro de 2023

Resenha do livro: Orgulho e Preconceito



Autora: Jane Austen
Tradução: Fábio Kataoba
Ano de edição: 2021
Ano de publicação: 1813
Páginas: 238

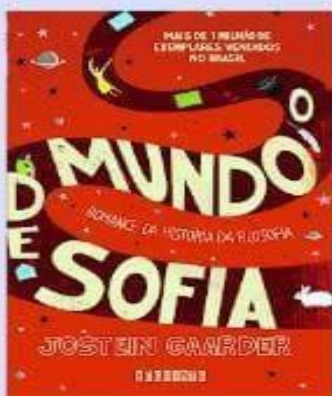
Orgulho e Preconceito é um dos livros mais amados, quando se trata de romances da escritora *Jane Austen*. O romance foi escrito no século XIV revelando um pouco sobre a sociedade da época. Apesar de ser um dos mais aclamados romances, a autora não nos presenteia com sequer um beijo. O livro retrata a história de *Lizzy*, a segunda filha dos *Bennet* e *Dracy*, um jovem rico que havia decidido passar uma temporada no campo em *Meryton*.

Diante das diferenças sociais, *Lizzy* e *Darcy* se depararam com diversas situações que podem atrapalhar a bela história de amor do casal, já que apesar de vir de uma família rica, Sr. Darcy não foi bem recebido devido seus comportamentos antiquados para a sociedade da época; eles enfrentaram idas e vindas que a vida lhes reservou. O desprezo de Sr. Darcy com pessoas socialmente inferiores toca o orgulho de Lizzy, que aos poucos o foi conquistando devido sua inteligência e seus posicionamentos à frente da época.

Jane Austen não precisou de beijos para fazer um dos mais incríveis romances que já li, ela retrata tão bem as cenas, sendo capaz de fazer o leitor sentir cada emoção do início ao fim do livro. Adorei a história e recomendo ela sem dúvidas. Tenho também que destacar que o designer do é a coisa mais linda que já vi... Apenas leiam!

Figura 7- resenha publicada – livro: O mundo de Sofia

Resenha do Livro: O mundo de Sofia



O mundo de Sofia conta a história de uma menina que começa a receber bilhetes e cartões postais que, aparentemente, eram destinados a uma garota completamente desconhecida pela protagonista. Os postais são enviados do Líbano por uma major desconhecido para sua filha, a garota desconhecida chamada Hilde. Ao longo dos capítulos descobrimos que os envelopes continham aulas de filosofia. Os bilhetes são o ponto de partida para um romance entre a Filosofia e Sofia Amundsen. De capítulo em capítulo, de lição em lição, tanto a protagonista quanto o leitor são convidados a embarcar e a entender a história da Filosofia ocidental, ao mesmo tempo que se veem envolvidos por uma trama cheia de romance e um toque de fantasia.

O autor dessa obra maravilhosa se chama *Tosten Gaarden*, nasceu em 1952 na Noruega. Ele estudou Teologia, Literatura, e, claro, Filosofia. Percebemos alguns fatos ao ler o livro, pois ele nos ensina e descreve os fatos de forma totalmente lúdica. Sua escrita é detalhada e objetiva; o autor conseguiu literalmente misturar gêneros distintos em um livro só, e deu certo!

A obra foi acolhida pela crítica e pelos leitores, tendo 91% de avaliações positivas. A maioria dos elogios dirigidos ao livro apresentam os mesmos pontos fortes, como: a forma que lemos a história e aprendemos vários temas ao mesmo tempo; a evolução dos personagens, principalmente a protagonista; a escrita do autor, entre outros.

Enfim, a escrita é perfeita, o livro é ótimo! A única coisa que eu reclamaria seria a quantidade de páginas, mas não tem muito o que se fazer, afinal, o livro aborda temas complexos. Então, é completamente compreensível ele ter 566 páginas. Agora, é só deixar a preguiça de lado e terminar de lê-lo.

O mundo de Sofia está, com certeza, no meu "top 10", melhores livros, recomendo!

Figura 8- resenha publicada – livro: Minha vida não é cor-de-rosa

Resenha do livro- Minha vida não é cor-de-rosa



Autora- Penélope Martins

Ilustradora- Mara Oliveira

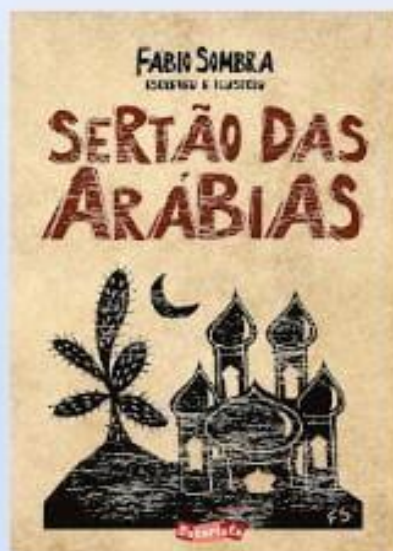
Este livro conta a história de Olívia, menina inteligente e feminista que aprecia coisas pequenas: músicas de Caetano Veloso e Nando Reis, flores e All Star's azuis. Ao longo das páginas do livro, ela precisa lidar com várias emoções: o primeiro beijo, o primeiro namoro, o primeiro término, mudanças de escola, brigas, assédios, perda de amigos, um novo namorado (que ela realmente ama dessa vez), desentendimentos, tapas, puxões de cabelo, copos de suco, reconciliações, injustiças, protestos e muitos absurdos que ela ouve diariamente apenas por ser mulher.

Minha vida não é cor-de-rosa é um romance narrado em primeira pessoa, com oito capítulos -O primeiro beijo; O primeiro pesadelo; O primeiro fim; O primeiro grito; O primeiro desabamento; O primeiro impasse; O primeiro pedido e O primeiro megafone.

Uma linda história cheia de descobertas e experiências da adolescência que vale à pena ser lida.

Figura 9 - resenha publicada – livro: O sertão das Arábias

Resenha do livro- O sertão das Arábias



Este livro é do autor Fábio Sombra, que escreveu uma história de um homem que sonhava em ter muita riqueza. Porém, um dia ele percebeu que em sua terra, o sertão, ele não conseguiria nada disso. Então ele disse a si mesmo que iria navegar pelos rios e mares em busca de riqueza. E assim o fez!

Embarcou de sua terra em busca de riqueza pelos rios e mares à bordo de um pequeno veleiro fabricado por ele, marcando o início de sua grande jornada. Depois de algum tempo velejando, ele encontra uma ilha com moradores que não eram tão amigáveis, eles estavam com fome pois não comiam há dias. O governante da ilha disse que pouparia a vida dele caso ele conseguisse caçar um animal para seu povo... E as aventuras não param por aí.

É um livro de muita aventura e extremamente gostoso de ler, produzido do jeito brasileiro. Nesse sentido, o autor está de parabéns.

Recomendo o livro a todos que adoram aventura com uma pitada de suspense.

De uma maneira geral, os alunos que participaram dessa pesquisa, que produziram resenhas e que participaram das atividades de intervenção, evoluíram muito, desenvolveram bastante as habilidades de escrita. Os textos produzidos foram um reflexo do trabalho realizado. Muitas leituras e muitas escritas, além de correções de texto que não se resumiam a apontamentos dos erros cometidos, mas que deram ênfase à reflexão sobre o conteúdo da produção textual, valorizando os saberes que os alunos traziam, o conhecimento de mundo que eles tinham a oferecer. Nesse sentido, o conteúdo era o mais importante e cabia ao professor moldar esse conteúdo que era o reflexo das experiências trazidas para a sala de aula.

Em uma das resenhas publicadas no *blog* e apresentada neste trabalho, nota-se, além de um desenvolvimento da escrita, um amadurecimento muito grande nos interesses de leitura dos alunos, que passaram não apenas a escrever resenhas, mas a realizar leituras desses textos com o objetivo de buscar o conhecimento e experiências de pessoas que já realizaram aquela leitura. Na resenha do livro *Orgulho e Preconceito*, além de haver considerações importantes sobre a narrativa, a história do livro propriamente dita, há um apelo social, uma referência histórica que se confunde com outras histórias que são conhecidas dos alunos.

Assim, a produção mental desses e outros textos que surgiram inicialmente no imaginário dos alunos e posteriormente se materializavam na escrita, só foi possível graças ao encadeamento de ideias que os elementos referenciais propiciam ao aluno.

Em relação ao segundo, terceiro e quarto exemplos de resenha trazidos do *blog*, verificamos também um amadurecimento da escrita e da leitura do estudante. Os interesses acabaram se diversificando com o passar do tempo, o gosto pela leitura e consequentemente pela escrita também.

Vale ressaltar que a argumentação passou a fazer parte das práticas de escrita dos alunos, que puderam desenvolver essa habilidade e ver nela a possibilidade de proporcionar aos colegas a condição de realizar práticas de leituras mediadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho de pesquisa-ação interventiva partimos da consideração de que comumente vivenciamos, em nossa sala de aula, dificuldades dos alunos no estabelecimento de processos de referenciação na escrita de seus textos. Consideramos que as dificuldades que envolvem o processo de referenciação textual afetam a tessitura, a continuidade do texto e os sentidos que ele almeja produzir, fatos que apontam para a importância de proporcionar aos educandos o desenvolvimento de habilidades para referenciar, quando escrevem textos argumentativos.

Com a oportunidade de cursar o mestrado e a necessidade de realizar uma investigação, vislumbramos a possibilidade de responder, de modo sistemático, quais as dificuldades que uma amostra de alunos, de fato apresentam, e quais atividades podem ser propostas para interferir nessas dificuldades.

Nesta pesquisa realizada, temos a grata satisfação de registrar que a aplicação de um diagnóstico evidenciou que as dificuldades de escrita são de várias naturezas, e que poderão vir a ser alvo de futuras pesquisas e intervenções, tendo como aliadas os conhecimentos da Linguística Textual. Evidenciou-se também que, de fato, uma amostra de alunos de 6º ano apresenta dificuldades de estabelecer referenciação por meio de pronomes oblíquos átonos, indiciando a importância de desenvolver ações no sentido de interferir nessas dificuldades.

De uma forma ou de outra, é possível afirmar que os resultados do diagnóstico mostraram as dificuldades de escrita mais latentes e evidenciaram a necessidade de planejamento de estratégias metodológicas, teoricamente fundamentadas, que, ao serem desenvolvidas em sala de aula, resultaram na promoção do desenvolvimento de habilidades de uso dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referenciação na escrita de textos argumentativos, por alunos de 6º ano.

Foi possível conduzir atividades práticas, de forma reflexiva, conforme propõe a LT, que prepararam os alunos para a escrita de seus textos. Essas atividades constaram de estudo reflexivo da estrutura textual do gênero resenha, identificação de elementos de referenciação utilizados em um texto, levantamento de preferências por leituras, reflexões em torno da diferença entre resumo e resenha, para, finalmente chegar à etapa de escrita e correção de resenhas.

Planejada e desenvolvida a atividade interventiva de escrita e correção de resenhas, constatamos que os conhecimentos da Linguística Textual, com ênfase na coesão argumentativa e no processo de referenciação contribuem para a compreensão e aplicação dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação na escrita de textos argumentativos.

É importante assinalar que o processo de correção textual, de forma reflexiva e participativa, com vistas a colocar os textos prontos para a divulgação favoreceu um maior envolvimento e a consequente compreensão dos recursos linguísticos.

O *blog* foi criado e utilizado como recurso tecnológico que fomenta o interesse dos alunos para uma escrita que mereça divulgação. Ele permanece aberto, funcionando como repositório de resenhas que permanecem disponíveis para a leitura, acessíveis a todos “na palma de suas mãos”, através de aparelhos celulares.

Além disso, o *blog* criado apresenta amplas possibilidades de vir a ser utilizado como espaço interativo, não só de aquisição, mas também de construção de conhecimentos.

Vale salientar que a aquisição de conhecimentos tanto teóricos, quanto práticos e metodológicos foi um passo importante de preparação profissional. Favoreceu o embasamento para o planejamento, aplicação e análise dos dados do diagnóstico. Da mesma forma, fundamentou a formulação de estratégias interventivas adequadas à oferta de conhecimentos e, ainda, o processo de planejamento de ações, o desenvolvimento delas, a análise dos dados, as proposições de correção e, a consequente preparação para futuras ações.

Concluimos que o desenvolvimento de atividades sistematicamente planejadas e teoricamente fundamentadas é importante para garantir melhora considerável das produções textuais dos nossos alunos. Daí a importância de nos tornarmos professores pesquisadores de nossa prática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português** – Encontro e Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mickail [1895-1975]. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018b]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-EI-EF-110518-versão-final-site.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Distrito Federal: MEC/SEF, 1996.
- CAMARA, Aline. **Percy Jackson e os Olimpianos** [resenha e sugestões de atividades]. na aula de português, 2021. Disponível em: <https://www.naauladeportugues.com.br/post/percy-jackson-resenha-e-atividades>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: Coscarelli, C.V. & Ribeiro, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2007.
- COSTA, Jorge Adelino *et al.* O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, out/dez.2007. Disponível em: <http://www.scielo.php?pid=S010440362007000400002>. Acesso em: 25 maio. 2021.
- DA MATTA, R. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 25-27, citado por FIORIN, José L.; SAVIOLI, Francisco P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990, p. 424.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, M.J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. **VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05** Leiria, Portugal, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2022.

GONÇALVES, Wilson José Gonçalves. **100 exercícios práticos para elaboração de sua monografia jurídica**. 2. ed. Campo Grande: UCDB, 2002.

HAMMERSLEY, M. ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London:Routledge, 1995.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, Maria L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever-** Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2021.

LEON, Luci Mary Melo. Dissertação de Mestrado: **Colocação dos pronomes: A teoria gramatical e o uso dos gramáticos**.UERJ, 1977.

LIRA, Aline Ferreira; CORREA, Hydelvídia Cavalcante. O ensino da escrita: análise de três livros didáticos da década de 1940. **Working Papers em Linguística**, v. 13, n. 2, p. 1-36, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. In: Gramática do Português Falado. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, vol.6:Desenvolvimentos, 1996.

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

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

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2006.

MORAIS, Nelson. Dissertação de Mestrado: **Referenciação e coesão textual**: o papel dos pronomes na tessitura do texto. Unimontes, 2018.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, 8ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. **Revista do GELNE**, v. 17, n. 1/2, p. 159-183, 2012.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

Revista Veja. Edição 2237. Ano 44. n. 40. São Paulo, 05 out, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. “Por que não gosto de corrigir”. **Revista Ponte**, v. 2, n. 10, ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/por-que-nao-gosto-corriger>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RUBIÃO, Murilo. **O Pirotécnico Zacarias**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1993.

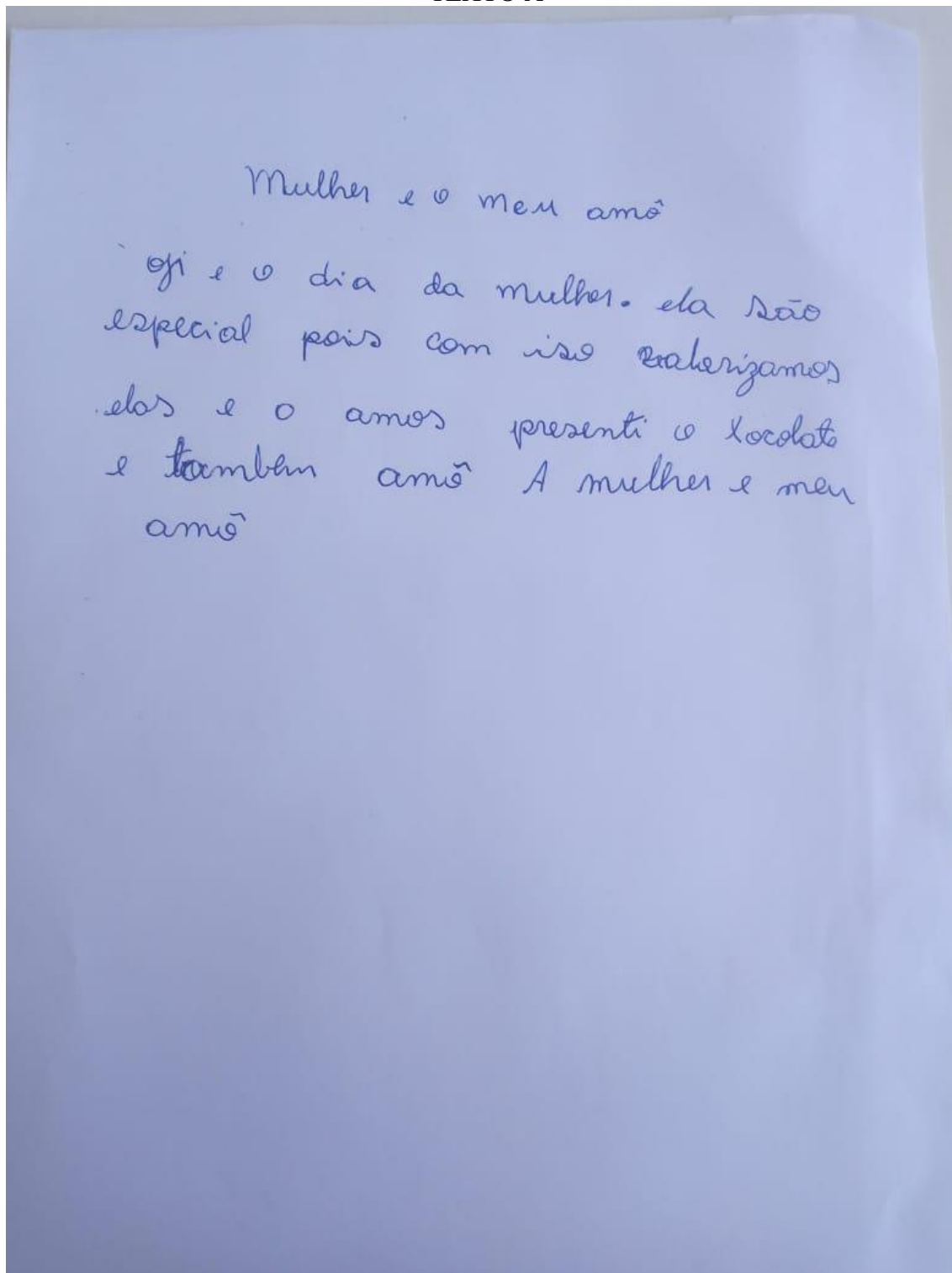
SAGAVE, Marlene. **Anáfora e catáfora**. blog da professora Sagave. Disponível em: <https://blogdaprofsagave.blogspot.com/2016/04/anafora-e-catafora.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica**, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1980a.

UM ELEFANTE que incomoda muita gente. **Veja**, São Paulo, 12 mar. 2008. Disponível em: http://veja.abril.com.br/120308/veja_recomenda.shtml. Acesso em: 25 fev. 2023.

APÊNDICE A – AMOSTRA DE TEXTOS ANALISADOS

TEXTO A



Mulher e o meu amor
Hoje é o dia da mulher. Ela são
especial pois com isso valorizamos
elas e o amor presenti o chocolate
e também amor A mulher e meu
amor

TEXTO B

Dia das mulheres

O dia acordo cobrido paiz:
Vamos homenagear as mulheres
Meu coração grita porque
minha vida sem elas num
tem sentido. Quere, qazi minha
homenagei a minha mae porque
nao tenho mais minha mae.

TEXTO C

Valorização dos mulheres

A nossa escola valoriza eu também
Quero-os agradecer e também exaltar
O mundo tem colorido e gratidão,
Temos mais do que gratidão de se
exaltar cada vez mais

feliz dia.

TEXTO D

A vida delas

A vida das mulheres NÃO foi fácil
conseguir LUTAR contra grandes pessoas
e sair ileso NÃO lhe omene geloso pelo seu potencial
MAIS porque la considero bastante

TEXTO E

As grandes mulher

Muitas mulheres fizeram sucesso, a princesa Isabel e também Dilma Rorces que foi a primeira presidente. Se indentifico com elas e deseyo-as ser igual em conhecimento. Minhas mulheres preferidas não são famosas, são humildes são da minha família e isso é o que mais gosta.

Parabéns vó, mãe e minhas irmãs

TEXTO F

MULHER DO CORAÇÃO

no coração meu tem mil mulheres
e todas são muito legais eu a
quero dizer coisas mais bonita mais
disse que melhor com as
palavras faladas.

Fala-a aquilo que há no pensamento
e traduzido pelo coração

PARABENS PARA AS TODAS

TEXTO G

Seu eterno e amoroso

Quer desejo muito mais que merecem as mulheres tem
lugar no coração de todos lutaram para chegar e se
considero muito incrível. Mulheres parabéns pelo
seu dia.

TEXTO H

A luta das mulheres

Para viver essas lutas diárias, saís da física pegando fogo e conseguiu avançar e tomar conta do mundo é muito difícil. Não o sustime a mulher, continue o valorizando e o desenvolvendo a mulher.

O tempo de valorizar

vamos valorizar Concertiza porque esse
é o mês e também o dia. O poeta
tinha que fazer mais isso. Eu passo,
passa ao menos isso e pare de
mentira não deche de acreditar
a vida é mais boa com elas.

Parabéns.

TEXTO J

A mulher e o lés

Mulher ela gosta muito por nós. Nós gostamos pelas por ler parentes que são mulher do mesmo lado. Jamais amareite tem amor pequeno meu amor por você e grande e esse amor é bem mais forte de que imagina ser esse amor.

TEXTO K

Mulher

O que quero é poder me apoiar por eles somente o que
as coisas boas da vida. Amem-lhe e dediquem-lhe sempre
o mais profundo sentimento. Fazem-se valer a pena
daqueles que usam queimados na vida, há um tempo
atrás. Mulher do coração vive-me da atenção

TEXTO L

A esperança

A Esperança está sempre aqui na minha
Casa no meu lar. As mulheres não
felicidade e a esperança no tempo e
- esposo e isso eu quero falar aqui.
Falar dos sentimentos e do mais
Profundo em te amei e porque
Gosto de ela e isso por esperança.

TEXTO M

A luta das mulheres

As mulheres são vida, as mulheres são dedicação. A dedicação que não falta e trará dedicação para mudar a vida do povo. Visar as mulheres e suas dedicações
Viva

TEXTO N

Às mulheres da mulher
da minha

Se considero bastante e diga-lhe
somente palavras bonitas de respeito,
e admiração. A minha mulher é
a minha mãe preferida, tem também
minha tia e minhas tias que é
o exemplo e satisfação. Tenho orgulho
delas. Todas agradecer por tudo.

TEXTO O

Quer saber de que gosto eu gosto de vaquejada e também de viver
na roça eu não chamo-a para morar aqui, porque na roça as
coisas são mais complicadas também, esqueça a cidade viva-a
bem.

TEXTO P

Mulher e luto

Quero fazer uma homenagem muito especial a nossas mulheres, porque são mais do que seres humanos são guerreiras muito fortes e alegres. O seu entusiasmo e suspiro faz o vida mais feliz
Parabenizo para todas as

TEXTO Q

Tomamos as valzeiras, pois sempre merecem o maior amor do mundo as alegrias - elas por ter um ser tão maravilhoso em nossas vidas. O ser considerado de montão e desejo, é um tesouro infinito.

TEXTO R

Se você sabe o valor que a
mulher tem respeite e agradece
por tudo primeiro porque sem ela
a vida

A mulher é eterna na minha
vida e nos meus pensamentos e
primeiro porque no meu coração

TEXTO 5

Paralims meninas

Esse o mundo amadureceu colando e bem mais feliz era meninas está
Comemorando suas letras e fazendo o que me acho bem mais emocionante
e fenomenal espero que o dia seja mais alegre e feliz porque lhe ama
elas mais que tudo

felicitas

**ANEXO A – MODELO DO TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO
PELOS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES**

**MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PAIS DOS ALUNOS
PARTICIPANTES**

Eu, _____, responsável pelo aluno (a)

_____, dou o meu
consentimento

para a utilização dos dados colhidos através de atividades de escrita feitas pelo (a) meu

(minha) filho (a) trabalho de pesquisa desenvolvido pelo professor Janderson Almeida
Nobre,

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de

Montes Claros, tendo a garantia de que nossos nomes e dados pessoais, em hipótese alguma,

serão divulgados.

Local: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Fonte: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por LIMA (2016)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DOS PRONOMES OBLÍQUOS ÁTONOS COMO ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS: formação de habilidades escritoras.

Pesquisador: JANDERSON ALMEIDA NOBRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53020821.8.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.105.743

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

Proposta de pesquisa a ser realizada com a finalidade de responder quais as reais dificuldades de uma amostra de alunos do 6.º ano da Escola

Estadual José Bernardino, na compreensão e aplicabilidade dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referenciação em textos

argumentativos escritos e quais estratégias metodológicas poderão ser propostas em um blog para que eles possam desenvolver essas habilidades.

Tem como objetivo geral apresentar os resultados de estratégias metodológicas propostas em um blog, para o desenvolvimento de habilidades de uso dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referenciação na escrita de textos argumentativos pelos participantes da pesquisa e como específicos: (i) explorar conhecimentos teóricos da textual e do processo de referenciação em textos argumentativos para embasar a pesquisa; (ii) evidenciar as reais dificuldades de escrita argumentativa de uma amostra de alunos, por meio da elaboração, aplicação e tabulação dos resultados de um diagnóstico com essa finalidade; (iii); elaborar, aplicar e analisar processualmente a proposta de intervenção tendo em vista os dados diagnosticados; e (iv), disponibilizar um blog com atividades de escrita como forma de contribuir para a compreensão e

Endereço: Av. Dr. Rul Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.105.743

aplicação dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referência, em textos argumentativos escritos. Justificada pela importância e pelo interesse em interferir na realidade vivenciada na escola. Está ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual e em conhecimentos sobre a referência no processo argumentativo. Metodologicamente é uma pesquisa qualitativa de acordo com o método da pesquisa-ação. Resultará em uma dissertação de mestrado

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário:

A partir do diagnóstico das reais dificuldades detectadas em uma amostra de textos de alunos do 6.º ano da Escola Estadual José Bernardino, no que se refere à compreensão e aplicabilidade dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referência nos textos argumentativos escritos, tem-se como objetivo geral para essa investigação: Apresentar os resultados de estratégias metodológicas propostas em um blog, para o desenvolvimento de habilidades de uso dos pronomes oblíquos átonos, como elementos de referência na escrita de textos argumentativos, por alunos de 6.º

Objetivos Secundários:

- (i) Explorar conhecimentos da linguística textual e do processo de referência em textos argumentativos para embasamento teórico-metodológico.
- (ii) Evidenciar as reais dificuldades de escrita argumentativa de uma amostra de alunos do 6º. ano, por meio da elaboração, aplicação e tabulação dos resultados de um diagnóstico com essa finalidade.
- (iii) Elaborar, aplicar e analisar processualmente a proposta de intervenção tendo em vista os dados diagnosticados.
- (iv) Disponibilizar um blog com atividades de escrita como forma de contribuir para a compreensão e aplicação dos pronomes oblíquos átonos como elementos de referência em textos argumentativos escritos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Perda da confidencialidade dos dados, entretanto, para reduzir esse risco limitaremos o acesso aos dados e evitaremos informações que identifiquem os participantes da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa que estamos propondo é importante, uma vez que compreender o uso dos pronomes

Endereço: Av. Dr Rul Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
 Bairro: Vila Mauricéa CEP: 39.401-089
 UF: MG Município: MONTES CLAROS
 Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 5.105.743

oblíquos átonos como elementos de referência é uma habilidade importante para a leitura e também para escrita de textos diversos, principalmente como nos propomos a fazer, estabelecer um contato maior dos alunos com textos do gênero argumentativo; além do que compreendemos que esta pesquisa será relevante na medida em que poderá contribuir para que nossos colegas professores desenvolvam um trabalho profícuo com seus alunos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

apresenta importância científica e a metodologia é capaz de responder aos objetivos propostos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e adequados

Recomendações:

- 1- Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
 - 2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
 - 3- Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
 - 4 - O TCLE impresso deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
 - 5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.
 6. Inserir o endereço do CEP no TCLE e no TALE:
- Pró-Reitoria de Pesquisa**
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.
- 7-O registro do TCLE pelo participante da pesquisa deverá ser arquivado por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".
 - 8.A folha de rosto deverá ser novamente anexada como notificação ao projeto aprovado, com as devidas assinaturas, após pandemia pelo Covid-19.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 5.105.743

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos nesse estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849998.pdf	03/11/2021 13:34:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADOPLATAFORMABRASIL.pdf	03/11/2021 13:33:13	JANDERSON ALMEIDA NOBRE	Aceito
Folha de Rosto	fohaderosto.pdf	03/11/2021 13:25:02	JANDERSON ALMEIDA NOBRE	Aceito
Outros	termoderesponsabilidade.pdf	31/10/2021 10:20:46	JANDERSON ALMEIDA NOBRE	Aceito
Outros	termodeconsentimento.pdf	31/10/2021 10:18:37	JANDERSON ALMEIDA NOBRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	31/10/2021 10:16:44	JANDERSON ALMEIDA NOBRE	Aceito
Declaração de concordância	termoinstituicao.pdf	31/10/2021 10:15:09	JANDERSON ALMEIDA NOBRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Novembro de 2021

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéla CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br