

Elenilza Maria de Araújo Sousa

AS RETOMADAS NA ESCRITA

**a linguagem dos textos
do Ensino Fundamental**

As obras de arte que estampam a capa deste livro
são de autoria do artista plástico
João Elyo

**AS RETOMADAS NA ESCRITA:
A LINGUAGEM DOS TEXTOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

As obras de arte que estampam a capa deste livro são de autoria do
artista plástico João Elyo.

ELENILZA MARIA DE ARAÚJO SOUSA

**AS RETOMADAS NA ESCRITA:
A LINGUAGEM DOS TEXTOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Prefácio de
Felipe Gustsack**



Copyright © Elenilza Maria de Araújo Sousa

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Elenilza Maria de Araújo Sousa

As retomadas na escrita: a linguagem dos textos do Ensino Fundamental.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 94p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2107-6 [Digital]

1. Escrita. 2. Texto. 3. Estudos da linguagem. 4. Ensino fundamental. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ilustrações da capa: João Elyo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
RIOS DE PALAVRAS E A URGÊNCIA DA COESÃO <i>Felipe Gustsack</i>	
1. O PRINCÍPIODA CONVERSA	13
2. LINGUISTICA TEXTUAL: A TRAJETÓRIA DO TEXTO	17
2.1 Os tipos textuais em foco	21
2.1.1A Subjetividade e a Poesia no Texto Literário	22
2.2 Abordagens da referência textual	23
3. FILOLOGIA: A HISTÓRIA DA LINGUAGEM	33
4. O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	37
4.1 Configuração da Pesquisa: Natureza e Escopo do Estudo	38
4.2 Materiais de Investigação e Delimitação do Campo de Estudo	40
4.3 Aspectos Operacionais na Abordagem das Hipóteses	40
5. VOZES QUE SE REVELAM: ANÁLISE E DESCOBERTAS DOS RESULTADOS	43
5.1 Narrativas do Cotidiano Escolar: Uma Leitura dos Textos Discentes	44
5.2 Perspectivas Reveladas: O que os questionários nos dizem	73
5.3 Mensuração dos Recursos Referenciais	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ECO DAS PALAVRAS E O SILÊNCIO NA ESCRITA	87
NOTA DO AUTOR: SETE ANOS DEPOIS, O RETORNO À PALAVRA	89
REFERÊNCIAS	91

PREFÁCIO

RIOS DE PALAVRAS E A URGÊNCIA DA COESÃO

Vale dizer, para iniciar esta escrita, que foi uma alegria receber o convite para encaminhar uma mediação de leitura para este livro e poder adentrar, pelas palavras da Elenilza, nas nuances argumentativas que desenvolveu a partir das ações de pesquisa de cujo relatório ele emergiu. Tomado por essa emoção procurei escrever a partir dos mergulhos de minhas leituras feitos em seus capítulos, visitando a alma de suas buscas que foram guiadas pela coesão, pela conexão, pela clareza do pensamento na escrita, especialmente com as jovens mentes de estudantes em formação. A motivação da experiência docente da Elenilza em Esperantina-Piauí, a luta desses jovens com quem pesquisou a expressão e a relevância da Linguística Textual, também foram fios condutores dos meus olhares para além de uma superfície.

No caso, de caso pensado, atribui um título ensaístico a este 'pre-texto', porque penso que há mais convite à leitura naquelas escritas que fogem de nomenclaturas e palavras tradicionais. E, é bom que se diga, estamos sempre 'de caso pensado' diante de uma página ou tela em branco, porque sem intencionalidade não há texto. Numa outra dimensão, não há som se não houver silêncio, já nos ensinaram os filósofos e poetas, mostrando que a existência de um é complementar à do outro. Nessa condição é que se encontra este meu texto ao convidar para a leitura, evidenciando a escrita.

Nessa perspectiva, precisamos admitir e compreender que há silêncios que são mais densos, pesam mais que mil palavras, e há palavras que, de tão leves, se perdem antes de alcançar a margem, ou o leito, de algum sentido. Com isso, estou a dizer que neste livro, ora se anunciando, você é a Pessoa – "Gosto do Pessoa na pessoa, da rosa no Rosa e sei que a poesia está para a prosa assim como o amor está para a amizade. E quem há de negar que esta lhe é

superior?¹” – convidada a uma travessia por esses labirintos da expressão, espaços-tempos em que o pensamento, por vezes caudaloso, busca seu leito no papel. A questão não é o que se quer dizer, mas como o rio das ideias encontra seu caminho, sem transbordar em repetições ou secar em rupturas assoreadas por barrancas tradicionais que já não sustentam a existência de um leito às águas dos rios.

Desde as escolas e salas de aula de Esperantina, no Piauí – terra de rios e memórias, de horizontes que se estendem e convidam ao olhar –, emerge a voz de uma professora que não se conforma com os não saberes, com as dificuldades próprias do contexto, com os murmúrios dispersos pelos ventos revoltos da fragilidade das políticas educacionais. A autora, com a sensibilidade de quem vive o leito, as barrancas e as águas da escola, percebeu que o desafio da escrita não era a ausência de ideias, mas a dificuldade em tecê-las, em costurar os fios que ligam uma palavra à outra, uma frase à outra, um parágrafo ao todo. Daí mesmo, nos traz esse grito silencioso que se repete: como os mecanismos de coesão referencial, essas âncoras invisíveis da linguagem, são compreendidos e empregados por aqueles que dão os primeiros passos mais complexos na arte de narrar e argumentar suas histórias e a si mesmos?

Em outras palavras, Elenilza sentiu na própria pele e nos relatos informais de colegas docentes de Língua Portuguesa a angústia de uma lacuna persistente: a dificuldade no trabalho com produção textual. A percepção da autora sobre essa dificuldade transcende suas experiências mais recentes. Remonta ao início de sua carreira docente, quando, ao trabalhar com uma turma de EJA, constatou o paradoxo de que havia estudantes capazes de analisar textos com profundidade, mas com uma organização de ideias precária na escrita, gerando redundância e uma flagrante falta de

¹ Esses versos são parte da canção "Língua", composta por Caetano Veloso. A música foi lançada no álbum **Velô**, de 1984, e é um manifesto sobre a riqueza e a identidade da língua portuguesa. Cf.: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44738/>. Acesso em: 3.6.2025.

coesão. Essa experiência, embora em outro contexto, reforçou a convicção de que a articulação coerente do discurso escrito é um desafio complexo e multifacetado, que exige um olhar atento e estratégias pedagógicas bem fundamentadas.

Compreendeu que não se tratava apenas de uma demanda isolada, mas de um uso inadequado de recursos semânticos e gramaticais que se manifestava na desorganização de ideias, na repetição exaustiva de elementos referenciais, e, portanto, na quebra do fluxo do pensamento. Essa inquietação, nascida do contato direto com as produções dos alunos, especialmente do 9º ano do Ensino Fundamental, foi intensificando seu desejo de navegar para uma investigação das condições reais de emprego desses elementos no cotidiano da sala de aula.

Destaco, novamente de caso pensado, a jornada da autora na direção desse conhecimento aqui apresentado, que desdobrou-se em um percurso meticulosamente traçado, uma arquitetura da descoberta que se ergue sobre duas margens fundamentais, ambas erigidas no ano de 2018. A primeira fase, de natureza teórica, foi um mergulho em águas profundas do saber já sedimentado, analisando fontes bibliográficas e eletrônicas que, como correntes subterrâneas, iluminaram o tema e forneceram as possibilidades para o leito conceitual que aqui encontramos. Em contraste, a segunda fase, de caráter empírico, traz uma compreensão da pesquisa no chão fértil da escola, compreendendo a navegação pelas águas vivas da sala de aula, em interação direta com estudantes. Foi nesse encontro, no pulsar da sala de aula, que as marés de dados ganharam vida, respondendo às questões que impulsionaram a navegação. O ponto de partida foi o mapeamento das margens do contexto escolar e dos jovens participantes, para então, com delicadeza e propósito, lançar as redes das propostas de produção textual e dos questionários, instrumentos que se tornaram lentes através das quais a compreensão pôde ser alcançada.

No coração dessa fase empírica, a geração de dados, como um rio que se ramifica, revelou-se um processo multifacetado. As produções textuais dos estudantes, por si só, foram como a

superfície de um lago, refletindo diretamente o emprego dos recursos de referência, permitindo uma análise intrínseca das suas escolhas e dificuldades. Complementando essa visão, a autora – pesquisadora – nadou pelas correntes da rotina escolar, com a observação participante em sete aulas de Língua Portuguesa, transformando suas observações em registros no diário de campo. Assim, Elenilza foi registrando a dinâmica da sala, as nuances da compreensão dos alunos sobre a função dos recursos de referência e os desafios que enfrentaram ao lançar suas próprias palavras ao fluxo da escrita. Por fim, o questionário estruturado, com suas dez questões fechadas, agiu como um sonar que costurou informações, complementou dados obtidos e adicionou camadas de percepção à complexa rede de sentidos da escrita juvenil.

A metodologia, em sua aplicação, não foi apenas um conjunto de instrumentos isolados, mas articulou-se para formar uma espécie de bússola da investigação, assegurando objetividade e precisão na navegação pelos fenômenos educacionais observados. Foi, segundo o que minha leitura permitiu ver, uma etapa concreta que visou trazer a tona e explicar os fenômenos de forma objetiva sem deixar de ser poética, como um mapa náutico que pode nos guiar como leitores-navegadores por águas desconhecidas.

Nessa perspectiva, peço licença para reforçar aqui as palavras de Lakatos e Marconi (2003, p.85), das quais a autora se valeu, para destacar a metodologia como um "conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista". Poeticamente falando: um farol a guiar a embarcação da pesquisa. Assim, cada braçada, cada instrumento lançado e cada observação foram parte de um mergulho deliberado para desvendar os mistérios da coesão referencial na escrita de jovens estudantes, buscando a verdade que reside na forma como as palavras se encontram e se entrelaçam no fluxo do texto.

Por essas, entre outras razões, as palavras que tecem este seu estudo não se limitam a apontar o dedo para a desorganização ou

para a redundância dos elos semânticos. Elas convidam a um mergulho profundo, guiado pela Linguística Textual e a sabedoria de mestres como Koch, Marcuschi, Conte e Antunes, entre outros, em busca da função, da forma e da construção discursiva desses jovens escribas. Revela-se assim uma superfície – lâmina d'água – intrincada dos elementos de retomada, das palavras que se reencontram no texto para dar-lhe sentido e unidade, e o intrínseco desafio de traduzir a diversidade da vida em um discurso coerente.

A emergência, urgência e importância da pesquisa que deu origem a este livro ressoa em cada página. Com ele ecoa a necessidade de formar não apenas decifradores de letras, palavras e frases, mas arquitetos de sentidos, capazes de construir canoas e outros meios de navegação com suas palavras, alcançando e inventando margens e portos para o eu e o outro do mundo da compreensão.

A proposta metodológica que a autora utilizou para estudar com seus alunos resultou na alegria de suas aprendizagens e está descrita aqui como um farol que ilumina rotas possíveis para uma produção textual mais rica, fluida e, sobretudo, coerente.

Em um breve mergulho pelos capítulos deste livro você vai perceber que o capítulo I lança as bases de porto de partida – ou de chegada –, desvendando a conceituação da Linguística Textual, ciência central que ilumina o caminho da pesquisa, fornecendo as ferramentas para compreender a tessitura da linguagem. No capítulo II, a jornada se aprofunda na Tipologia Textual, com um olhar perspicaz sobre os diferentes tipos de textos, dedicando especial atenção à rica categoria narrativa/literária, barco de tantas das expressões navegadas. Já o capítulo III, "Concepções de Filologia", oferece uma perspectiva mais vasta, traçando a evolução da linguagem sob uma ótica histórica, para revelar as ondulações do tempo na construção da palavra.

Chega-se, então, ao capítulo IV, no qual são tratados e descritos os pressupostos metodológicos e o contexto da pesquisa, revelando as braçadas – ou remadas – da investigação no ambiente escolar e a interação com a turma de estudantes. Por fim, o capítulo

V é o ponto – porto – de chegada, no qual se dá a discussão dos resultados, coroando o estudo com as considerações finais, ancoradas no pensamento dos teóricos da Linguística Textual.

Ainda com o desejo de um título, vejo que se encerram aqui as possíveis contribuições de minha leitura – como uma espécie de mediação – para os prazeres da sua que espero seja plena de boas surpresas e fluidez. Desejo que as páginas deste livro se abram como fluxos sinuosos e intensos da superfície de um rio que sempre encontra seu destino. Meus votos são para você se deixe levar pela sabedoria de reconhecer na coesão não apenas uma regra gramatical, mas a própria essência da comunicação, um elo vital que nos permite navegar nas águas profundas do conhecimento e da expressão de tudo que somos e vivemos.

Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul, inverno de 2025.

1. O PRINCÍPIO DA CONVERSA

Este livro convida o leitor a uma jornada investigativa no universo da referência textual, um pilar invisível, mas essencial, da comunicação escrita. Intitulado **As Retomadas na Escrita: A Linguagem dos Textos do Ensino Fundamental**, este estudo tem como propósito Investigar o uso e a compreensão dos mecanismos de referência textual em produções de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No cerne desta investigação reside a questão: de que maneira esses jovens escritores o usam e compreendem os mecanismos de referência textual em produções de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nossas reflexões se desdobrarão em três eixos principais: primeiramente, buscaremos descrever a função semântica inerente aos diversos recursos de referenciação; em segundo lugar, procederemos a uma análise aprofundada dos elementos de retomada nas produções escritas dos discentes; e, por último, apresentaremos a complexa construção discursiva que os alunos elaboram sobre a organização textual no ambiente das aulas de Língua Portuguesa. Essas perguntas guiam cada passo desta análise, iluminando as nuances da escrita coesa.

A gênese desta pesquisa surgiu de uma realidade cotidiana e pessoal. Como professora do ensino fundamental no município de Esperantina, vivenciei e observei, por meio de relatos informais de colegas de Língua Portuguesa, os desafios persistentes na produção textual no último ano do ensino fundamental. Além disso, a dificuldade dos alunos em empregar recursos semânticos e gramaticais de forma adequada, manifestada em desorganização de ideias e repetição de elementos referenciais, desencadeou o interesse em mergulhar nas condições de uso desses elementos em textos produzidos em sala de aula. Essa percepção se estende desde os primórdios da minha trajetória docente, quando, ao trabalhar com turmas da Ensino para Jovens e Adulto, constatee a capacidade

dos alunos em analisar textos, mas uma precariedade na organização de suas próprias ideias, resultando em redundância e lacunas coesivas.

É com o intuito de lançar luz sobre essas questões que almejamos que o presente estudo transcenda as páginas acadêmicas, tornando-se uma fonte de consulta e um apoio construtivo para pesquisadores e educadores dedicados a aprofundar a compreensão dos elementos referenciais na escrita escolar. A partir da análise dos dados coletados, será delineada uma proposta de estudo que realça a importância intrínseca dos recursos de referência, procurando elucidar seu papel na construção de textos coerentes. Logo, a preocupação com a produção textual em sala de aula é uma constante para os professores de Língua Portuguesa, diante da dificuldade que os alunos enfrentam para articular conceitos e navegar pela diversidade linguística dos contextos sociais.

A metodologia empregada nesta investigação adota uma natureza descritiva, combinando abordagens qualitativa e quantitativa na descrição e interpretação dos dados. Para a coleta de informações de caráter relevante, foram utilizados questionários estruturados e, principalmente, produções textuais dos próprios alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. A solidez teórica deste estudo se ergue sobre um vasto espectro de obras da Linguística de Texto, que inclui livros, teses de doutorado e recursos digitais, contextualizando o tema academicamente. A pesquisa se alicerça, primordialmente, nos pilares teóricos de Koch (2016, 2010, 2020), complementados pelas contribuições de Marcuschi (2006, 2008, 2010), Conte (2003) e Antunes (2003, 2010).

O percurso desta pesquisa desdobrou-se em duas fases distintas, ambas realizadas no ano de 2018. A primeira, de cunho teórico, envolveu uma imersão na análise de diversas fontes bibliográficas e eletrônicas pertinentes ao tema. A segunda fase, de caráter empírico, compreendeu a interação direta com os alunos no ambiente escolar, essencial para a coleta de dados que pudessem responder às questões formuladas. Assim, nossa jornada iniciou-

se com a busca pelo conhecimento do contexto escolar e dos participantes (alunos do ensino fundamental), progredindo para a aplicação da proposta de produção de textos e dos questionários, cujas respostas geraram os dados fundamentais para a obtenção dos resultados.

A presente obra está estruturada em cinco capítulos que se entrelaçam para compor a análise integral. O Capítulo I desdobra a conceituação da Linguística Textual, munindo o leitor com as informações inerentes para a compreensão desta ciência central. O Capítulo II adentra a Tipologia Textual, focalizando os conceitos dos diversos tipos de textos, com ênfase particular na categoria narrativa/literária. O Capítulo III, intitulado "Concepções de filologia", traça a evolução da linguagem sob uma lente histórica. O Capítulo IV dedica-se à descrição dos pressupostos metodológicos e à imersão no contexto da pesquisa. Finalmente, o Capítulo V apresenta a discussão aprofundada dos resultados obtidos. O estudo culmina com as considerações finais, firmemente alicerçadas na Linguística Textual, oferecendo o respaldo teórico necessário para a conclusão das análises.

2. LINGUÍSTICA TEXTUAL: A TRAJETÓRIA DO TEXTO

A Linguística Textual (LT) emergiu com uma nova perspectiva, redefinindo o texto como uma totalidade significativa. Essa abordagem beneficiou tanto o autor quanto o leitor, permitindo uma compreensão mais profunda das nuances e sentidos contidos nas produções linguísticas. Duas vertentes principais se destacaram nesse cenário: a francesa, com foco na análise do discurso e na produção de efeitos de sentido vinculados às condições de produção, e a germânica, originária da Alemanha e Holanda, dedicada especificamente ao estudo da linguística textual. No Brasil, Ingedore Koch se consolidou como uma figura central, provendo o suporte teórico que fundamenta grande parte das pesquisas na área.

Inicialmente, a tentativa de criar uma gramática textual que fosse além dos limites da frase mostrou-se insuficiente, e a própria estrutura teórica não conseguia garantir um tratamento homogêneo dos dados (Fávero; Koch, 2016). No entanto, a necessidade de avançar na investigação do texto persistia, visto o sucesso limitado das análises iniciais. As diversas tentativas de firmar a LT como uma "linguística da frase" não prosperaram, direcionando as pesquisas para novas perspectivas. Foi nesse momento que se passou a valorizar os conhecimentos enciclopédicos – informações intuitivas armazenadas na memória dos falantes sobre as relações entre as frases –, buscando evidenciar a amplitude semântica dos enunciados. Esse movimento representou o segundo estágio no estudo do texto.

Nesse segundo estágio, como aponta Koch (2020), a meta da LT era desenvolver Gramáticas de Textos, com o propósito de explicar fenômenos que a gramática da sentença não conseguia abordar. Esse período marcou uma distinção clara entre frases e textos, priorizando a qualidade sobre a quantidade. O modelo de Gramática Textual proposto por Petöfi (2000) merece destaque. Sua

base textual de organização não linear representa o significado sem fixar a ordem sequencial das manifestações textuais. Petöfi defendia que esse modelo de gramática, centrado no léxico e em suas representações semânticas intencionais, permitia ao leitor: analisar textos, atribuindo à manifestação linear todas as bases textuais possíveis; sintetizar textos, gerando todas as possíveis manifestações textuais; e comparar textos, inclusive para definir tipologias textuais. Consequentemente, o texto, como objeto de estudo, deixou de ser visto como uma mera sucessão de frases isoladas, configurando-se como uma manifestação linguística dotada de recursos estruturais particulares (Koch, 2010).

Conforme Galembeck (2010), duas ideias centrais norteiam o estudo do texto. A primeira é a visão do texto como a unidade linguística de maior complexidade, passível de divisão em componentes menores que também podem ser categorizados. Esses componentes, abrangendo léxico e gramática, devem ser sempre avaliados por seu papel na organização da unidade textual completa. A segunda ideia é a noção de que não existe uma progressão direta da frase para o texto, pois pertencem a níveis distintos, e o texto não consiste apenas na reunião de seus fragmentos. A Gramática Textual sobrepõe-se às normas de estrutura frasal, examinando o texto em sua integralidade. Sob essa ótica, tanto a interpretação quanto a elaboração textual estão intrinsecamente ligadas à habilidade particular de cada falante em sua comunidade linguística. Essa competência textual capacita os indivíduos a, por exemplo, diferenciar um texto coeso de uma coleção de termos ou frases sem conexão, e também a desenvolver assuntos discursivos a partir da compreensão de um dado tema.

Com o passar dos anos, as pesquisas em Linguística Textual (LT) começaram a dedicar atenção ao funcionamento, compreensão, produção e constituição das unidades linguísticas. Em decorrência disso, a análise da produção escrita passou a ser realizada de forma mais aplicada, considerando a linguagem e o contexto como elementos significativos no processo textual. Assim, na década de 1980, os estudos nesse campo ganharam maior espaço

no meio acadêmico, impulsionando o desenvolvimento das teorias textuais. Tornou-se amplamente aceito que o papel do contexto era essencial para a definição da unidade linguística como uma entidade completa e interpretativamente consistente (Hanks, 2008). A construção textual deixou de ser encarada como um recurso imutável, abrindo caminho para o desenvolvimento de novos métodos de análise e marcando o início do terceiro estágio, conhecido atualmente como Linguística Textual.

Com o avanço da Linguística Textual, diversos pesquisadores contribuíram significativamente para a compreensão e o ensino da linguagem. Nomes como Beaugrande e Dressler se destacaram por suas pesquisas sobre os critérios de textualidade, enquanto Dijk aprofundou os estudos sobre as macroestruturas textuais, e o linguista e antropólogo Hanks (2008) trouxe valiosas contribuições. No cenário brasileiro, os trabalhos de Koch (2010, 2020, 2022) e Marcuschi (2006, 2008, 2010), assim como a obra de Fávero (1999), introduziram novas perspectivas para os estudos textuais no contexto escolar.

Para Koch (2020), a década de 80 assinalou uma mudança na compreensão de textos, com foco nos processos mentais e modelos operacionais que os indivíduos utilizam. Sob essa ótica, o estudo do texto passou a ser considerado a partir dos resultados dos processos mentais, compreendendo que a comunicação bem-sucedida requer a ativação de conhecimentos prévios e a escolha estratégica situacional para atingir os objetivos comunicativos.

Como aponta Marcuschi (2006), a Linguística do Texto deve ser estudada de forma provisória e genérica, analisando as operações linguísticas e cognitivas que regem a produção, a criação, o funcionamento e a recepção de textos orais ou escritos. O foco recai tanto na coesão superficial de recursos gramaticais quanto na coesão conceitual e pragmática da produção de sentido nas ações e intenções sociais. A LT, portanto, concebe o texto como um elemento de interação social, relacionando recursos contextuais no processo sociocultural entre os interlocutores.

Apesar da importância da Linguística Textual para o ensino, Marcuschi (2008) ressalta que a preparação do aluno para a escrita, com o desenvolvimento de textos que integrem aspectos formais e comunicativos, não deve levar à negligência dos processos de comunicação oral. Segundo o autor, a escrita envolve uma simulação simultânea dos papéis de falante e ouvinte presentes na comunicação. Embora o texto escrito estabeleça uma interação linguística distinta da comunicação face a face, é fundamental preservar os papéis de escritor e leitor para garantir a eficácia comunicativa do texto.

Observa-se que a língua atua como um meio de comunicação fundamental nas interações, expandindo as habilidades para as variadas manifestações da linguagem nos âmbitos intra e extraescolares (Sousa; Magalhães Neto, 2021). Essa constatação direciona a discussão para a compreensão da relevância do texto para o leitor e seus componentes essenciais. Em uma visão complementar, Fávero e Koch (2016) conceituam o texto como qualquer segmento linguístico, oral ou escrito, que configura uma totalidade significativa em um contexto comunicativo, sustentada por relações que estabelecem sua textualidade, notadamente a coesão e a coerência.

Adicionalmente, Schmidt (2000), postula o texto como uma expressão de enunciado linguístico em um contexto de atos interativos, orientado ao cumprimento de uma função comunicativa identificável e englobando dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e interacionais.

Dessa forma, o texto apresenta-se como um conjunto de dados que definem uma unidade cujo objetivo é interagir com o leitor, que assume o papel de interlocutor. Nesse sentido, pesquisas sobre LT apontam a necessidade de descobertas contínuas nas perspectivas dos elementos de coesão e coerência textual. A coerência, na opinião de Van Dijk (1981), é a representação do significado global que define o sentido do texto como um todo. Por outro lado, os recursos coesivos contribuem para a continuidade dos fatos nas condições de produção, apresentando novas ideias pertinentes a

cada informação, pois "o grau de novidade requisitado para um texto é determinado por razões contextuais" (Antunes, 2010, p. 74).

É essa reflexão que o produtor do texto precisa desenvolver no ambiente escolar e nos diversos espaços sociais de circulação da língua, desempenhando o papel de construtor de opiniões, nas quais a linguagem se fundamenta como recurso importante na comunicação humana (Sousa, 2022).

2.1 Os tipos textuais em foco

Este capítulo é dedicado à exploração das abordagens teóricas que sustentam o estudo dos tipos de texto. Considerando que a pesquisa se desenvolveu com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, é imperativo que compreendamos como a aquisição de conhecimentos sobre diferentes configurações textuais é essencial para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita.

Nosso olhar se deterá, de forma mais acentuada, sobre o texto literário, classificado na tipologia narrativa. Contudo, faremos também considerações pertinentes acerca do texto argumentativo, reconhecido por sua relevância no currículo de Língua Portuguesa. Diante da ampla gama de classificações tipológicas, aprofundaremos nas próximas seções apenas nas teorias dos textos narrativos (com foco nos literários) e argumentativos. É crucial notar que, de alguma maneira, características dos textos expositivos, descritivos e outros se manifestam nas produções textuais dos alunos.

É importante ressaltar que, de acordo com Travaglia (2001), a caracterização de um texto por um tipo específico não impede que suas sequências discursivas se alternem, permitindo que uma tipologia interaja com outra ou exiba variações de linguagem. O autor complementa que podem ocorrer relações de aliança, inclusão, conflito, determinação ou outras entre os tipos, as quais são percebidas por meio da análise do funcionamento discursivo. Essa perspectiva teórica, que se debruça sobre os tipos textuais, é importante para este trabalho. Afinal, estamos lidando com

gêneros textuais amplamente explorados em ambiente escolar, no contexto do processo de aprendizagem das novas competências de linguagem delineadas pela Base Nacional Comum Curricular envolvidos nesta pesquisa (BNCC, 2017). Logo, as principais categorias de tipos textuais, segundo Marcuschi (2008), são narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

2.1.1 A Subjetividade e a Poesia no Texto Literário

Com base nesses argumentos, podemos afirmar que o texto literário tece um fato subjetivo de caráter imaginário, criado com o propósito de envolver e emocionar o leitor. O escritor dessa tipologia textual frequentemente utiliza a linguagem poética para estabelecer essa interação. Como aponta Rocha (2010), a linguagem poética foca, acima de tudo, na mensagem em si, tanto na escolha e combinação cuidadosa das palavras quanto em sua estrutura. Ao selecionar e combinar as palavras de maneira singular e especial, o poeta busca alcançar elementos essenciais da linguagem poética, como o ritmo, a sonoridade, a beleza e a criação de imagens inusitadas.

Nessa perspectiva, o texto literário, mesmo criando uma história ficcional, muitas vezes se baseia em dados da realidade subjetiva que o autor observa, vivencia e pesquisa. É a partir dessa fusão entre a realidade percebida e a imaginação que o escritor constrói e narra seus fatos, convidando o leitor a uma experiência única

O fragmento seguinte de Pessoa (2006) ilustra o texto literário e a presença da linguagem poética.

[...] Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho, Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo, Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas, Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante, Que tenho sofrido enxovalhos e calado, Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda [...] (Pessoa, 2006, p.20).

O texto literário merece um lugar de prioridade por sua singularidade em estrutura e linguagem. Ele possui uma dimensão

estética, é multissignificativo e demonstra um acentuado dinamismo, sempre buscando estabelecer novas relações de sentido. Predomina, nele, a função poética da linguagem, que valoriza as palavras e suas combinações de forma única. É uma tentativa de reproduzir o intelecto do autor, seja ele inspirado por uma realidade concreta ou totalmente abstrata.

Historicamente, o acesso e a produção de textos literários foram restritos a um grupo seletivo de pessoas no século XVII, como aponta Lajolo (1997). No entanto, com o passar dos anos, o texto literário se tornou um recurso mais acessível e disponível a todas as classes sociais.

Santos e Morais (2006, p. 16) destacam que, “ao ser entregue ao público, o autor deixa de ter domínio sobre [o texto literário]”. Isso significa que a interpretação de uma obra literária exige olhares e compreensões diferenciadas, pois os significados que dela emanam são múltiplos. Essa tipologia textual se manifesta tanto na linguagem escrita (através de símbolos gráficos) quanto na linguagem verbal (palavras, oralidade), sendo esta última o meio inicial de desenvolvimento da literatura.

Embora a escrita seja uma competência de valor inquestionável na escola, a leitura de obras literárias constitui a base fundamental sobre a qual o pensamento crítico e a própria habilidade de escrever se desenvolvem. Ela promove o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, além de estimular a reflexão pessoal e a análise da sociedade contemporânea. A imaginação, o raciocínio e o domínio da linguagem são todos aspectos que contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual dos estudantes através do contato com a literatura.

2.2 Abordagens da referência textual

Para esta pesquisa, adotaremos uma abordagem alinhada com os primeiros estudos da Linguística Textual. Seguiremos a proposta de Koch (2020), que considera recursos como pronomes

peçoais, sinônimos, numerais e a elipse (omissão de um termo facilmente inferível) como elementos fundamentais da coesão referencial.

É relevante mencionar que autores como Koch (2020) e Marcuschi (2010) compartilham a visão de Mondada (2016), que analisa a referenciação sob uma perspectiva discursiva e cognitiva. Para Mondada (2016), a forma como os referentes são introduzidos e retomados no texto reflete processos cognitivos que ocorrem durante a produção textual. Embora reconheçamos a importância dessas pesquisas aprofundadas sobre a referência textual – destacando os estudos de Mondada e Dubois (2016), Koch (2020), Marcuschi (2010), entre outros – nossa abordagem se concentrará nos recursos gramaticais responsáveis pela coesão no texto.

Além disso, a coesão referencial pode ser explicitada pelo uso de artigos definidos e indefinidos, desempenhando um papel crucial na construção da textualidade. Por exemplo:

(1) João ganhou um cachorro. O cachorro estava doente.

Neste caso, o artigo indefinido (um cachorro) introduz a informação, estabelecendo uma relação catafórica subsequente marcada pelo artigo definido (o cachorro), cujo referente na oração seguinte apresenta uma Conexã anafórica, estabelecendo uma relação coesiva clara e evitando a repetição desnecessária.

Fávero e Koch (2016), ao citar Halliday, explicam que os elementos de referência são elementos da língua que, ao invés de serem interpretados semanticamente, estão relacionados a outros recursos necessários à sua interpretação.

Dessa forma, a anáfora, como recurso de retomada, ajuda a estabelecer uma relação de coesão referencial, uma vez que permite a interpretação de uma categoria gramatical pela relação com algo que o precede no texto. Por outro lado, um recurso catafórico permite que seu entendimento dependa de algo posterior no contexto (Fávero; Koch, 2016).

Além disso, a referenciação é exercida por meio de um recurso anafórico que reforça um termo, ou uma parte dele, exposto anteriormente de forma explícita ou implícita. No entanto, a referência catafórica antecipa uma informação apresentada posteriormente. Todo esse processo é sinalizado por recursos linguísticos, como já foi mencionado anteriormente.

Cada uma das categorias de referência apresenta particularidades e desempenha um papel relevante na construção textual. Nesse contexto, destacamos o processo de substituição, que ocorre por meio da inserção de um item lexical com valor semântico específico no lugar de outro, ou mesmo de uma oração completa. Merecem atenção especial às relações de retomada por sinonímia e hiponímia.

A sinonímia, por sua vez, substitui um termo com significado semelhante, enquanto a hiperonímia substitui um conjunto de termos por um nome que abrange o mesmo campo semântico. A hiperonímia é ilustrada no seguinte exemplo:

(2) Deixou sobre a mesa bananas, maçãs, peras e uvas. As frutas foram colocadas lá como manifestação de agradecimento.

Nesse caso, a expressão "as frutas" funciona como um hiperônimo, ou seja, um termo de sentido mais amplo que retoma e engloba os elementos específicos listados anteriormente ("bananas, maçãs, peras e uvas"). Koch (2020) destaca que utilizar um hiperônimo com função anafórica pode ser uma estratégia eficaz para explicar um termo menos comum, ajudando a atualizar o conhecimento de quem lê.

Em outras situações, como aponta Koch, se a primeira parte da frase apresentasse termos menos familiares (por exemplo, "mangostões, rambutãs e pitaias"), o uso de um hiperônimo como "As frutas exóticas..." na sequência teria um papel ainda mais significativo. Ele serviria para categorizar e tornar mais compreensíveis esses termos menos conhecidos para o leitor.

No exemplo seguinte, apresentamos um exemplo de retomada por sinônimo:

(3) *O professor resolveu aplicar um trabalho individual como método avaliativo de seus alunos. O docente não permitiu que os alunos realizassem o trabalho em grupo, alegando a falta de empenho de alguns estudantes.*

A passagem (3) apresenta o sintagma nominal “o docente” como uma retomada do termo anterior “o professor”. Essa relação de sinonímia, segundo Guimarães (2002), não se limita ao nível lexical isolado, mas se concretiza no plano textual. O autor explica que lexemas sinônimos possuem uma identidade referencial, ou seja, referem-se ao mesmo objeto na situação textual. Essa conexão é viabilizada pelos recursos de referência, que sempre vêm acompanhados de informações contextuais que guiam a interpretação dos léxicos, como “professor/docente”. Assim, fica claro que esses recursos linguísticos estão intrinsecamente ligados ao contexto.

Ampliando a perspectiva sobre os recursos de referências, Conte (2003) descreve o encapsulamento anafórico, um processo de retomada textual que, embora semelhante à substituição, possui uma abrangência maior. Enquanto a sinonímia textual, como vimos no exemplo anterior, opera na retomada de um termo específico, o encapsulamento anafórico envolve um sintagma nominal resumitivo que retoma uma porção precedente do texto. Esse sintagma atua como um termo geral que sintetiza o conteúdo de uma oração completa, conforme explicitam Koch (2020) e Conte (2003) no exemplo a seguir.

(4) *Irado com a multidão que protestava contra ele, a apenas sete semanas da eleição geral, o presidente Romero Lion Iliescu saltou furioso de sua limusine e agrediu um jornalista da oposição. O incrível episódio, que provocou fortes reações, ocorreu no último sábado[...] (Conte, 2006, p.186).*

No excerto, o termo *o incrível episódio* funciona como um encapsulamento anafórico, retomando e resumindo toda a oração anterior que descreve a ação do presidente. Sendo assim, a

retomada não se limita a um único termo, mas abrange um evento completo, atuando como um rótulo retrospectivo que sintetiza as informações no texto.

Ampliando essa discussão, Sousa (2022) observa que os pronomes demonstrativos neutros — como *esse, isso e aquele* — também podem funcionar como anáforas encapsuladoras quando retomam o conteúdo de uma oração inteira. Da mesma forma, um nome geral pode desempenhar essa função, resumindo uma ideia mais complexa. Sem dúvida, essas categorias gramaticais representam um importante mecanismo de referenciação progressiva, contribuindo para o desenvolvimento coeso e a sequência das informações no texto.

Além dos mecanismos de referência já discutidos, este estudo também considera a elipse, ou anáfora zero (\emptyset), como um importante elemento de referência textual. A elipse ocorre quando um elemento referencial, embora parcialmente identificável, é omitido na superfície do texto. Essa omissão é justamente designada como anáfora zero (\emptyset). Fávero e Koch (2016) enfatizam que a elipse consiste na retirada de um termo lexical que é totalmente recuperável através do contexto discursivo; ou seja, sua substituição é representada por um "zero" (\emptyset).

Koch (2010) complementa essa definição ao esclarecer que a forma elidida em português, apesar de sua ausência explícita, possui um valor referencial definido. Além disso, o elemento omitido sempre remete a um recurso textual específico inserido previamente no texto, assegurando a coesão e a compreensão da informação.

Guimarães (2006) afirma que, em casos específicos de substituição, o elemento substituído é representado por "zero". Por exemplo, na frase "O aluno estudou e aprendeu a lição", o sujeito da segunda oração não está expresso por palavras, mas é subentendido. Essa ausência de expressão é possível porque a flexão do verbo (*aprendeu*) já indica quem é o sujeito. Como observa a autora, a elipse está presente nos discursos na superfície do texto,

permitindo ao autor evitar a repetição excessiva do mesmo termo e, assim, favorecer a economia de palavras.

No caso da repetição de um item lexical, este também é um recurso de referência. Segundo Halliday, ele ocorre quando o mesmo termo é retomado ao longo do texto, como veremos no próximo exemplo:

(6) Os animais, como gatos e cachorros, são irracionais. Por isso, os animais diferem dos homens, que raciocinam.

Nesse caso, o sintagma nominal “os animais” é retomado anaforicamente para ancorar o mesmo item lexical usado anteriormente. Guimarães (2009) explica que esta é uma das consequências fundamentais das frases articuladas semanticamente, ou das cadeias chamadas nominais, ou seja, enlances semânticos de frases mediante repetição lexical.

A construção de um texto coeso e bem desenvolvido repousa sobre um equilíbrio entre a reiteração de ideias e a introdução de novas informações. Nesse panorama, a repetição, muitas vezes estigmatizada como um vício de linguagem, revela-se um mecanismo complexo e relevante. Charolles (1997), em seus estudos seminais sobre a coerência, eleva a repetição à categoria de uma metarregra fundamental. Para o autor, este recurso, quando estrategicamente posicionado na superfície textual, transcende a mera redundância para se tornar um suporte na construção do significado. Embora a reiteração de lexemas parcialmente idênticos possa, à primeira vista, sugerir uma certa pobreza vocabular, seu uso criterioso como reforço argumentativo é crucial para a elaboração de um texto satisfatório. Com efeito, autores como Marcuschi e o próprio Charolles (2017) convergem ao destacar a repetição como um recurso indispensável para a compreensão, estimulando o progresso textual e a assimilação de novas informações.

Apesar disso, o emprego deste recurso demanda cautela. Conforme adverte Carneiro (2001, p. 28), “por um lado, as repetições são inevitáveis, por outro, devem ser feitas sob

determinadas condições”. Em gêneros como o publicitário, o humorístico ou o literário, a repetição intencional de um lexema pode carregar um valor semântico subjetivo, evocando no leitor uma ação, sentimento ou vontade específicos. Nesses casos, a repetição lexical não constitui uma falha, mas sim uma ferramenta enfática no âmbito discursivo. O sucesso do texto é medido, portanto, pela capacidade de provocar a resposta para a qual foi concebido. Por outro lado, Rodríguez (2017) salienta a importância de uma revisão minuciosa, especialmente em textos que padecem da superficialidade e tendem à redundância despropositada, comprometendo a clareza e a progressão lógica.

A necessidade de tal equilíbrio encontra sua razão de ser na natureza intrinsecamente dialógica da linguagem, como postulado por Bakhtin (2006). Toda enunciação parte de um sujeito e se orienta para um interlocutor, estabelecendo uma relação de expectativa. O enunciador expõe seu ponto de vista, e o receptor pode acolhê-lo ou refutá-lo. Nessa interação, a eficácia da escrita pressupõe clareza e objetividade. Fiorin (2013) reforça essa perspectiva ao assinalar a linguagem como o instrumento primordial pelo qual o ser humano modela o pensamento e influencia o outro. O desenvolvimento de um raciocínio textual exige, assim, uma abordagem crítica e uma sequência lógica de ideias. A ausência dessa coerência interpretativa pode obstruir irremediavelmente a compreensão. Nessa mesma linha, Antunes (2010) argumenta que a qualidade de um texto reside em sua capacidade de apresentar informações novas e essenciais. A previsibilidade excessiva acarreta um esvaziamento do conteúdo, pois um texto eficaz se distingue por um grau de informatividade adequado ao seu contexto.

Para evitar as armadilhas da repetição excessiva e garantir a sequência informativa, a língua dispõe de variados recursos coesivos, entre os quais se destaca a pronominalização. Este processo de referenciação utiliza pronomes para tecer as relações anafóricas (retomada de termos já mencionados) e catafóricas (antecipação de termos a serem mencionados) que sustentam as cadeias discursivas.

Segundo Fávero e Koch (2000, p. 39), nesse viés, a coesão referencial se manifesta através da referência pessoal, composta por pronomes pessoais e possessivos, e da referência demonstrativa, que estabelece uma “escala de proximidade” por meio de seus pronomes. Adotando a teoria de Kallmeyer *et al.*, Koch (2020) detalha como os pronomes de terceira pessoa, como *ele(s)* e *ela(s)*, orientam o leitor na identificação precisa do referente, seja ele singular ou plural. De modo complementar, o uso de pronomes demonstrativos como *este* e *esta* cumpre frequentemente uma função catafórica, sinalizando uma unidade verbal que será apresentada subseqüentemente, preparando o leitor para a informação vindoura e assegurando a progressão coesa do discurso.

(7) *A casa onde moro está sempre disponível para as reuniões da comunidade.*

(8) *O problema é este: não entendi o conteúdo exposto na aula de Matemática, por isso não farei a atividade.*

Nos exemplos (7) e (8), os pronomes relativos e demonstrativos desempenham funções importantes na coesão do texto. O pronome relativo “onde” em (7) funciona como um elemento anafórico, retomando o termo “casa” mencionado anteriormente. Já em (8), o pronome “este” desempenha um papel catafórico, antecipando a informação que será detalhada na sequência do período, ou seja, a explicação do conteúdo da aula de Matemática, antecipando a informação que será detalhada na sequência do período. Este recurso anuncia que a razão para não fazer a atividade (não entender o conteúdo da aula) será apresentada em seguida. Este evento gera uma expectativa no leitor, que busca a informação que completa o significado do termo antecipado.

Com frequência, os artigos indefinidos “um, uma, uns” e “umas” funcionam no texto como elementos catafóricos, ou seja, condicionam a informação seguinte, enquanto os artigos definidos “o (s), a (s)” efetuam remissão à informação anterior no texto. É comum que, quando surge um sintagma nominal acompanhado de um artigo indefinido, seja necessário utilizar o artigo definido para

esclarecer a informação no contexto, como demonstrado no exemplo a seguir.

(9) Após várias conversas com os pais de alunos, aproximou-se de nós um pai preocupado. O pai explicou que seu filho é usuário de drogas, por isso falta constantemente às aulas.

Salientamos que os artigos são usados como recursos de referenciação conforme as regras propostas pela Linguística Textual. Um dos métodos mais eficazes para realizar a referenciação a um objeto no texto é usar uma descrição indefinida na primeira remissão e uma forma descritiva definida nas referências posteriores. Ou seja, o artigo indefinido faz referência ao que está sendo apresentado no texto, enquanto o artigo definido diz respeito ao que foi apresentado anteriormente, particularizando a informação. Conforme Neves (2011), o artigo definido geralmente antecede um substantivo em construções frasais que carregam informações já compartilhadas entre quem fala e quem ouve. No entanto, a decisão de usá-lo está intrinsecamente ligada ao objetivo do falante e à maneira como ele deseja expressar uma vivência específica.

Portanto, para a autora, a utilização do artigo é fortemente influenciada pelo contexto geral em que a frase é produzida, sejam essas circunstâncias de natureza linguística ou extralinguística. Para melhor compreensão, o exemplo a seguir ilustra o uso dos artigos na perspectiva da referenciação:

(10) Amanhã o professor aplicará uma avaliação escrita com seus alunos. A avaliação escrita será referente à disciplina de Matemática.

A dinâmica coesiva entre os artigos definidos e indefinidos constitui um mecanismo referencial de grande sutileza na construção textual. A função primária do artigo indefinido é, metaforicamente, inaugurar um referente no universo discursivo, introduzindo-o como uma informação nova. Uma vez apresentado,

a tendência é que este mesmo referente seja retomado pelo artigo definido, que o ancora na situação discursiva e o especifica.

Este processo pode ser observado na progressão de um sintagma como "uma avaliação". Em sua ocorrência inicial, a presença do artigo indefinido introduz o conceito sem fornecer dados precisos sobre seu contexto. Contudo, ao ser retomado como "a avaliação", o artigo definido não apenas resgata a informação anterior, mas a delimita, esclarecendo, por exemplo, que se trata da avaliação de uma disciplina específica, como Matemática.

Em termos gerais, o artigo indefinido, em seu uso catafórico, frequentemente demanda o suporte subsequente do artigo definido, de natureza anafórica, para que o referente seja compreendido. Tal dinâmica é elucidada por Fávero e Koch (2016), ao explicarem que o artigo definido orienta o leitor ou ouvinte a buscar uma informação antecedente, identificando e selecionando os determinantes adequados para o termo articulado. Em contrapartida, o artigo indefinido estabelece uma relação com a informação que se segue, preparando o terreno para a inserção de novos determinantes no contexto.

3. FILOLOGIA: A HISTÓRIA DA LINGUAGEM

A Filologia é uma área do saber que abrange diversos campos, como Retórica, Gramática, Literatura, Linguística e Lexicografia. Seus estudos remontam à Antiguidade Clássica, com o objetivo inicial de compreender a obra de Homero, por volta do século VI a.C.

No século XVIII, houve uma divisão entre a Filologia Clássica, focada nos textos da tradição antiga, e as filologias modernas, que se dedicam às literaturas nacionais, como a francesa, alemã, italiana e portuguesa.

Melo (1975) define a Filologia *lato sensu* como o estudo científico de uma língua por meio de documentos escritos. Nesse sentido, a Filologia é uma ciência aplicada que visa comentar criticamente textos, utilizando o conhecimento científico da língua para investigar as linguagens de forma diagnóstica.

Dessa forma, a Filologia se concentra na análise de textos e está condicionada ao estudo da linguagem humana, tanto em textos antigos quanto nos atuais. Müller (2010, p. 1) destaca que, desde seus primórdios, a Filologia se dedicou a preservar e fixar textos, designando os eruditos nesse campo como filólogos, ou "amigos da palavra".

Nos últimos trinta anos, esta corrente científica perdeu espaço para a linguística, especialmente a linguística histórica. Na linguística, o estudo das relações e da história das línguas se dá principalmente através da análise de textos. Müller (2010) observa que, em meados do século XX, a Filologia passou a ser vista como o estudo da língua com a interpretação de textos como atividade complementar. Para Câmara Jr. (1995) esse estudo, no contexto das investigações linguísticas, evoluiu conceitualmente de "amor à ciência" para designar a erudição voltada para a exegese de textos literários.

Atualmente, a Filologia se concentra essencialmente no estudo da língua no âmbito literário, diferenciando-se da linguística. No entanto, o termo também é amplamente utilizado em português

para designar o estudo linguístico, especialmente diacrônico, com foco na análise de textos escritos em detrimento da oralidade.

Assim, os estudos filológicos se concentram linguisticamente na análise textual, buscando compreender os textos e sua cultura social. Saussure (1968) destaca que a Filologia não se limita à língua, mas busca fixar, interpretar e comentar textos, investigando também a história literária, os costumes e as instituições, utilizando o método crítico da língua. Desse modo, a análise linguística se concentra na comparação de textos de diferentes épocas, na identificação da linguagem de cada autor, na decifração e explicação de inscrições em línguas arcaicas ou obscuras.

Diante disso, a Filologia desempenha um papel imprescindível na preservação de elementos culturais, como a linguagem, através da análise crítica de textos. Essa análise permite compreender o uso da língua em diferentes períodos e contextos socioculturais.

Os exemplos abaixo, de autoria de D. Dinis e Carlos Drummond de Andrade citados por Travaglia (2006, p. 5 e p. 48), mostram um dos métodos de estudos da Filologia.

Exemplo 1:

Um tal home sei eu, ai bem talhada,
Que por vós tem a sa morte chegada.
Veedes quem é, seed'em nembrada:
Eu mia dona.
Um tal home sei
Que perto sente de si morte certamente.
Veedes quem é, venha-vos em mente:
Eu mia dona.
Um tal home sei, aquest'oíde,
Que por vós marr'e vo-lo partide.
Veedes quem é, nom xe vos
Obride: eu mia dona.
Eu, mia dona! [...]
[...]

(Cancioneiro da Biblioteca Nacional 514, Cancioneiro da Vaticana 97)

Exemplo 2:

Aula de Português
A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?
Professor Carlos Góis,
ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância,
Figuras de gramática,
esquemáticas, atropelam-me,
aturdem-me, sequestram-me.
(Andrade, 1979, p. 17).

Os exemplos apresentados ilustram a comparação entre um poema medieval e um poema de Carlos Drummond de Andrade. O poema medieval, exemplo 01, apresenta termos e estruturas linguísticas arcaicas, reflexo de transformações morfossintáticas ocorridas ao longo do tempo. Em contrapartida, o poema de Drummond exibe características da linguagem moderna, incorporando novos termos que emergiram diacronicamente. Essa análise comparativa exemplifica uma das principais funções da Filologia: examinar textos de diferentes períodos históricos, evidenciando a evolução da língua.

Diante das reflexões apresentadas, destacamos que tal ciência tem como uma de suas preocupações preservar elementos, como a linguagem, que fazem parte da cultura de um povo. Os textos, entendidos aqui como documentos, são decifrados segundo os estudos da cultura de cada época em que o texto foi criado, considerando todas as circunstâncias pelas quais passou. Dessa forma, o texto é a razão da existência da Filologia. Ele, via análise, pode favorecer a compreensão do estado da língua em diferentes épocas.

Portanto, os filólogos devem mostrar, analisar e estudar os textos, visando verificar a evolução da língua, elaborar uma análise crítica a partir de sua autoria, assim como colaborar para poderem ser reduzidas as dúvidas atribuídas às incertezas presentes em determinadas passagens da linguagem.

4. O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, embarcaremos na fascinante jornada que nos conduziu pelos meandros desta pesquisa. Detalharemos cada passo do percurso, desde a visita ao cenário de investigação até a geração dos dados que alicerçam nossas descobertas.

Exploraremos a fundo a abordagem metodológica adotada, percorrendo sobre o tipo de pesquisa que moldou nossa investigação. Em seguida, ampliaremos o foco para apresentar o universo e os participantes que tornaram este estudo possível.

A metodologia de pesquisa, mais do que um mero conjunto de regras, é o caminho que guia o investigador. Ela oferece os meios técnicos indispensáveis para garantir a objetividade e a precisão na análise dos fatos sociais. Esta etapa é o alicerce mais concreto do nosso trabalho, e é nela que buscamos desvendar os fenômenos de forma menos abstrata e mais palpável.

Para Lakatos e Marconi (2003, p.85), esta etapa se constitui como:

[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo — conhecimentos válidos e verdadeiros —, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Esta pesquisa investiga o uso dos elementos de coesão referencial em textos literários produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal localizada em Esperantina, Piauí. A escolha desse nível de ensino se justifica pela transição que os alunos vivenciam, a qual demanda maior domínio das habilidades de leitura e escrita, incluindo o uso eficaz de mecanismos de coesão para a construção de textos com diversificação de linguagens.

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede pública municipal de Esperantina, Piauí. A geração de dados foi realizada

no ano de 2018. Por razões de ética e para garantir o anonimato dos participantes e da instituição, optamos por não divulgar o nome específico da escola. Essa decisão está alinhada com os princípios éticos que regem a pesquisa científica, os quais enfatizam a importância de proteger a identidade dos envolvidos e assegurar a confidencialidade dos dados gerados

A escola em questão está situada na zona urbana do município, mas atende a alunos provenientes tanto da área urbana quanto da zona rural. A instituição oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. A diversidade socioeconômica e cultural dos alunos, provenientes de diferentes contextos, enriquece a pesquisa, pois permite analisar como o processo de referenciação se manifesta em diferentes realidades.

O foco na referenciação textual se deve à sua importância para a coesão e coerência textual. Nesse viés, a forma como os alunos utilizam pronomes, artigos, numerais, advérbios e outros recursos para retomar ou antecipar informações no texto revela seu domínio da língua e sua capacidade de produzir textos bem estruturados e de fácil compreensão. A análise desse processo nos textos literários produzidos pelos alunos do 9º ano pode fornecer informações esclarecedoras sobre o desenvolvimento de suas capacidades de escrita e sobre as estratégias pedagógicas mais eficientes para aprimorar esse aspecto da produção textual. Na sequência, apresentamos o tipo e universo da pesquisa

4.1 Configuração da Pesquisa: Natureza e Escopo do Estudo

A pesquisa que apresentamos se caracteriza como descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando a pesquisa de campo para a geração de dados. Essa abordagem nos permite examinar o fenômeno da coesão referencial em textos literários de forma ampla, combinando a análise interpretativa das produções textuais dos alunos com a identificação de padrões e regularidades no uso de mecanismos referenciais.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise de processos discursivos e a interpretação de significados presentes nos textos. Como apontam Ludke e André (2000), a pesquisa qualitativa valoriza o contato direto do pesquisador com o contexto investigado, permitindo um entendimento claro das situações e fenômenos observados. Dessa forma, realizamos observações na sala de aula da escola onde os dados foram gerados, com o objetivo de compreender o contexto de produção dos textos dos alunos.

Segundo Barros e Lehfeld (2002), a pesquisa qualitativa reúne dados descritivos e enfatiza o processo de construção do conhecimento, considerando os diferentes pontos de vista dos participantes. Complementando essa linha de raciocínio, Chizzotti (2003) destaca que, nessa abordagem, há uma relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo, em que o conhecimento emerge da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados. Portanto, a análise qualitativa dos textos produzidos pelos alunos nos permite compreender como eles utilizam os mecanismos de referenciação para construir a coesão e a coerência textual, revelando suas habilidades de escrita e seu processo de desenvolvimento linguístico.

A pesquisa também apresenta um aspecto quantitativo, que se manifesta na identificação e na verificação do uso dos mecanismos de referência nos textos analisados, o que nos permite verificar se há diferenças significativas no uso desses recursos entre diferentes grupos de alunos.

A combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, portanto, possibilita uma análise mais completa e aprofundada do fenômeno investigado. Sobre tais abordagens, Nicolau Neto; Michetti e Bertonecelo (2024) afirmam que trata-se de uma metodologia particular que se caracteriza pela integração das técnicas, em vez da mera sobreposição de métodos.

Os participantes desta pesquisa foram alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada em Esperantina, Piauí. A turma era composta por trinta e oito

estudantes, dos quais vinte e seis foram selecionados para participar ativamente do estudo, com base nos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Ao longo deste trabalho, esses alunos serão referidos como participantes da pesquisa, alunos ou colaboradores da pesquisa, reconhecendo seu papel fundamental na construção dos dados e na análise do fenômeno investigado.

4.2 Materiais de Investigação e Delimitação do Campo de Estudo

A geração de dados envolveu a aplicação de produções textuais, questionários e a realização de anotações em um diário de bordo. As produções textuais foram utilizadas para analisar diretamente a aplicação dos recursos de referência usados pelos participantes da pesquisa.

A geração de dados em sala de aula envolveu a observação da rotina escolar e a participação em sete aulas de Língua Portuguesa. Durante esse período, foram realizadas anotações detalhadas em diário de campo para registrar informações relevantes sobre a dinâmica da sala de aula, a compreensão dos alunos acerca da função dos recursos de referenciação e os desafios que enfrentaram no processo de escrita do texto.

O questionário aplicado foi do tipo estruturado, contendo dez questões fechadas. Este instrumento teve como objetivos principais complementar os dados obtidos por meio das produções textuais e da observação em sala de aula.

4.3 Aspectos Operacionais na Abordagem das Hipóteses

Este item apresenta algumas respostas possíveis para o problema levantado. De acordo com Ferrer (2012), às hipóteses podem ser consideradas soluções potenciais para uma questão de pesquisa, embora sua veracidade não precise ser comprovada ao final da investigação, uma vez que novos dados podem emergir durante a geração de dados. Mezzaroba e Monteiro (2008) corroboram essa perspectiva, argumentando que as hipóteses

indicam as possíveis respostas ao problema em questão, ou seja, as direções que o estudo pode seguir para fundamentar o trabalho.

Para tanto, formulamos as seguintes hipóteses:

- A falta de acesso à leitura dificulta o uso claro dos mecanismos de coesão referencial pelos estudantes.

- Os alunos empregam os elementos de referência de forma inadequada nos discursos presentes na superfície textual.

- O uso de elementos de referência nas produções textuais de alguns alunos gera ambiguidade.

- Os colaboradores da pesquisa usam excesso de retomada por repetição durante a produção dos textos.

5. VOZES QUE SE REVELAM: ANÁLISE E DESCOBERTAS DOS RESULTADOS

Este capítulo tem em vista analisar e interpretar os resultados da pesquisa. Para podermos coletar os dados, foi necessário que tivéssemos um bom conhecimento do ambiente da pesquisa e, para isso, foi importante fazer uma análise atenta da rotina dos participantes da pesquisa.

Os resultados apresentados a seguir estão organizados pela análise do recorte dos textos produzidos pelos alunos, gráficos elaborados a partir da aplicação e respostas dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa. Além disso, apresentamos gráficos em formato de pizza, que demonstram o percentual de recursos referenciais mais usados pelos alunos ao longo das produções de textos. Isso contribuiu para o nosso trabalho ser desenvolvido de forma séria, respeitando os princípios éticos que norteiam as pesquisas científicas.

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (Lüdke; André, 1986, p. 26).

Sendo assim, devemos ter consciência de que os instrumentos escolhidos e usados para coletar os dados são extremamente importantes para a escola e tantos outros educadores poderão se beneficiar das informações neles contidas. Na sequência, apresentamos as passagens retiradas dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. Os recortes mantêm a identidade de escrita dos estudantes, conservando questões de natureza ortográficas, concordâncias e períodos truncados.

A interpretação dos dados se dará por meio da análise da ocorrência de recursos de referência, especificamente pronomes, sinônimos, repetição, anáfora encapsuladora e artigos.

Na sequência, apresentamos a descrição e a interpretação dos dados, buscando evidenciar cada ponto de discussão de forma a facilitar a compreensão do trabalho apresentado ao leitor.

5.1 Narrativas do Cotidiano Escolar: Uma Leitura dos Textos Discentes

Este capítulo apresenta a análise das ocorrências dos recursos de referência utilizados pelos participantes da pesquisa nos textos literários produzidos durante a aplicação da pesquisa no cenário investigado. Para tanto, serão utilizadas passagens textuais extraídas dos textos escritos pelos alunos. As análises serão conduzidas de acordo com a seguinte codificação: Texto 1 (T01), Texto 02 (T02) e assim por diante.

Durante a pesquisa, apresentamos aos alunos alguns tipos de textos literários, de modo a deixá-los à vontade para escolher uma categoria com a qual se identificassem mais de perto. Apresentamos, assim, poemas, letra de música, conto, crônica e fábula. Apesar disso, é possível notar que a maioria dos alunos produziu textos do gênero conto.

Durante uma conversa informal com a professora de Língua Portuguesa do 9.º ano do Ensino Fundamental da escola, cenário da pesquisa, constatamos que o gênero conto foi o texto mais trabalhado nas aulas, até aquele momento em que nos detivemos naquele local. Para a aplicação das produções de textos, procuramos exemplificar aos alunos textos que atendessem à comparação entre textos literários estruturados em linguagem verbal, apesar de textos desenvolvidos em outras linguagens serem relevantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Embora a estrutura dos tópicos desenvolvidos nos textos não seja o foco principal deste estudo, em alguns momentos faremos

menção a aspectos estruturais que possam contribuir para a reflexão sobre a organização do tópico frasal.

Ao adentrar o universo textual dos participantes da pesquisa, a primeira produção analisada, o Texto 1 (T1), revela-se um conto sobre um acidente de motocicleta que sugere ter sido inspirado em um evento real. Um exame mais atento de sua estrutura aponta, de imediato, uma dificuldade do autor no manejo da coesão. Essa fragilidade manifesta-se no excesso de sentenças isoladas, que comprometem o desenvolvimento do enredo, conforme se pode observar no trecho abaixo:

Naquele dia eu e dois amigos tinha ido na escola. Nós tinha voltado mais cedo pra casa. No outro dia nós fomos pelo mesmo caminho. [...] um cara levantando o pineu da moto e entrou outra moto no meio e ele baixou o pineu da moto e triscou na outra ele desequilibrou e andando só em lado da moto ele foi andando ai ele caiu [...]: [...] chegando lá a perna direita dele estava quebrada [...], As pessoas que estavam lá chamaram a ambulância, mas a ambulância não veio [...]::Aí chegou um cara que estava passando em um carro e ajudou. No carro botaram ele. (Exemplo 01, T1).

No início do recorte do T1, o autor do texto introduz os primeiros personagens da narrativa, empregando a forma referencial “eu e dois amigos”. A retomada desse grupo é realizada, posteriormente, através do pronome pessoal “nós”. No entanto, constatamos que problemas de pontuação — como a provável utilização de um ponto final separando o sintagma nominal inicial (eu e dois amigos' na primeira frase) do pronome anafórico (Nós' na segunda frase) — prejudicam a conexão formal e direta entre o antecedente e o seu elemento de referência. Essa quebra na ligação coesiva local pode gerar uma leitura fragmentada e dificultar a articulação das ideias e na construção da sequência informativa do discurso. Apesar dessa descontinuidade estrutural, o contexto narrativo provido pelas ideias seguintes permite ao leitor, pelo processo semântico, inferir corretamente que o pronome em questão é um recurso de retomada. Além disso, foram identificadas duas ocorrências do pronome “nós”..

Na análise do Texto 01 (T1), observa-se que o aluno introduz um novo referente na narrativa. No entanto, a apresentação inicial desse referente carece de clareza e apresenta construções frasais incompletas, dificultando a compreensão. Especificamente, a retomada do sintagma nominal "um cara" não é imediatamente clara, e a ausência de pontuação contribui para a dificuldade de entendimento.

Apesar dessas questões, o personagem central do acidente é introduzido na sequência: "[...] um cara levantando o pneu da moto [...]". O uso do artigo indefinido "um" desempenha a função típica de apresentar um referente novo e não identificado previamente para o leitor.

A retomada referencial desse personagem ocorre, predominantemente, por meio do pronome pessoal "ele" e do pronome possessivo "dele", como em: "E ele baixou o pneu...", "ele desequilibrou...", "aí ele caiu" e "a perna direita dele estava quebrada...". Essa estratégia de retomada por pronominalização é uma forma comum e eficiente de coesão anafórica e demonstra a capacidade do autor do T1 de manter a cadeia referencial para o personagem acidentado (um cara / ele / dele), apesar das imprecisões sintáticas na descrição inicial.

Continuamente, no Texto 1 (T1), um novo elemento na narrativa surge com a frase: "[...] As pessoas que estavam lá chamaram a ambulância [...]". Nessa passagem, o termo "a ambulância" é introduzido com o artigo definido "a". Em narrativas, o artigo definido geralmente aponta para um referente já conhecido ou inferível. Neste contexto, recorremos ao que afirmam Koch e Elias (2016): "o texto esconde muito mais do que revela a sua materialidade linguística" (Koch; Elias, 2016, p. 32). Assim, considerando a situação sócio-histórica de um acidente, infere-se que o uso de "a" pode sugerir que a ambulância é tratada como um elemento esperado ou específico do cenário, mesmo sendo a primeira menção explícita a ela no texto. Percebe-se, ainda, que o termo reaparece em seguida em "mas a ambulância não veio", reforçando a cadeia referencial por repetição nominal.

Em outro ponto de análise do T1, identificamos a presença de diferentes recursos de referência textual. Um deles é a elipse, que ocorre quando um termo previamente expresso ou facilmente identificável pelo contexto é omitido. Logo, a primeira ocorrência de elipse surge na passagem: “[...] As pessoas que estavam lá [...] chamaram a ambulância [...]”. A oração seguinte (chamaram a ambulância) retoma o sujeito “As pessoas” por meio de elipse/anáfora zero. A omissão é recuperável pela forma verbal “chamaram”, na terceira pessoa do plural, indicando claramente que as “pessoas” mencionadas anteriormente são as agentes dessa ação.

Há outra ocorrência de elipse em “[...] No carro botaram ele.” O sujeito da ação de colocar o acidentado no carro está omitido, sendo recuperável pelo contexto da frase anterior: “Aí chegou um cara que estava passando em um carro e ajudou”. Esse “cara”, introduzido com o artigo indefinido “um” para marcá-lo como um novo personagem na narrativa (distinto do acidentado), é o agente mais provável da ação, possivelmente auxiliado pelas ‘pessoas’ que já estavam ali. O uso do artigo indefinido “um” também introduz o “carro” como um elemento novo. A recuperação do sujeito elíptico baseia-se inteiramente na informação textual fornecida.

A retomada referencial para o “carro” acontece na locução prepositiva “[...] No carro botaram ele.” (contração de em + o carro). Embora a retomada utilize uma forma relacionada ao sintagma nominal (o carro dentro da locução), a principal função dessa construção é indicar o lugar onde a ação de colocar o acidentado ocorre.

O texto em análise, intitulado 'Paixão dupla' (T2), apresentou desafios significativos para a compreensão, em grande parte devido à caligrafia do autor, que se mostrou em alguns trechos de difícil leitura, bem como à apresentação de tópicos por vezes confusos que dificultaram a apreensão clara das ideias desenvolvidas. Não obstante as dificuldades de legibilidade, foi possível observar aspectos relevantes da construção referencial no texto. Logo em suas linhas iniciais, o autor introduz a forma referencial 'duas pessoas', promovendo sua retomada imediata

pela reiteração do mesmo item lexical. Na sequência desta primeira ocorrência, a progressão textual revela o emprego de um artigo indefinido, a saber: Um certo garoto/ um determinado garoto/uma menina da sala/uma menina bonita.

Quando estudei em outra escola conheci duas pessoas incríveis. Essas duas pessoas ficaram meus amigos e foram namorados. Foi assim: tudo começou no 7º ano quando um certo garoto se apaixonou por uma menina da sala dele. Ela era uma menina bonita. Mas ela não ligava para ele pois ela só via ele como amigo[...] (Exemplo 2, T2).

Neste trecho do T2, apesar dos possíveis problemas de caligrafia no texto completo do T2, a parte analisada demonstra um uso claro e variado de recursos referenciais. O autor consegue introduzir formas referenciais, retomá-las (usando repetição com demonstrativo, pronomes e locuções nominais) e introduzir novos participantes na narrativa “Paixão dupla”, garantindo que o leitor identifique as personagens da narrativa. A transição de um referente plural (“duas pessoas”) para referentes singulares específicos (“um certo garoto/ uma menina) é bem marcada pelos artigos indefinidos, que sinalizam a primeira menção dessas novas entidades no foco da narrativa do T2. Logo, o uso consistente de pronomes pessoais a partir da segunda menção dos referentes singulares demonstra um mecanismo de retomada produtiva neste segmento.

Aprofundando a análise da construção referencial em T2, identificamos a presença de outro personagem introduzido pela locução nominal “uma menina”. É importante que a retomada desse mesmo participante ocorre, em seguida, pela repetição lexical exata da forma “uma menina”. Neste caso específico, observamos que o mecanismo de referencial e sua subsequente retomada são efetuados com o uso do artigo indefinido “uma” em ambas as ocorrências. O emprego reiterado do artigo indefinido para se referir à personagem tem um efeito particular: ao utilizar “uma menina”, o aluno opta por não especificar ou individualizar esse personagem para o leitor neste ponto da narrativa.

Nessa perspectiva, percebemos que a referência se mantém no nível da categorização (trata-se de uma menina), focando-se, em vez disso, em sua classificação, como evidenciado pela menção de que ela é bonita. Assim, a retomada por repetição com artigo indefinido enfatiza a qualidade ou o tipo de participante, e não sua identidade única e específica para o interlocutor.

A análise do T2 revelou a presença de recursos gramaticais importantes para a coesão, como artigos e pronomes. No entanto, constatamos que, apesar da utilização desses elementos, a legibilidade e o sentido de algumas passagens foram comprometidos. Essa dificuldade na compreensão decorre, em grande parte, das lacunas na coesão referencial..

Em certos momentos, o produtor do texto não estabeleceu as retomadas de forma clara e inequívoca, impedindo que o leitor construísse as inferências necessárias para identificar precisamente a quais referentes às formas remissivas se aplicavam. Como afirma Antunes no exercício da escrita do texto, “se faltam as ideias, se falta informação, vão faltar palavras” (Antunes, 2003, p. 45). E essa ausência de informações responsáveis pela segmentação do texto causa, no caso do T2, causa a fragilidade na ancoragem referencial, o que gerou ambiguidade em pontos críticos do texto. A locução “essa garota” é um exemplo claro de dificuldade de compreensão do texto, uma vez que a referência específica se torna incerta, demonstrando a imprecisão na retomada da narrativa, comprometendo diretamente a recuperação do referente pelo leitor.

Quanto ao uso dos artigos e pronomes, algumas passagens do texto estão quebradas, sem nexos. Isso se deve ao fato de que, em alguns momentos, o participante da pesquisa não apresentou retomadas para permitir que o leitor construísse inferências a respeito do que foi publicado. Portanto, o texto passou a exibir ambiguidade ao referir-se à palavra “essa garota”, evidenciando dificuldade de entendimento no que diz respeito ao emprego do pronome feminino.

Em outra passagem do T2 temos: [

Na verdade ela gostava de outro rapaz e passou alguns meses ele começou a namorar uma menina e ela também estava namorando lá na escola. Ai ele viu os dois se beijando e ficou muito triste. (Exemplo 2, T2).

No trecho anterior, é perceptível a inclusão de novos personagens na narrativa. A primeira, acompanhada do pronome “outro (rapaz)”, e a segunda de um artigo indefinido, “uma (uma menina)”. A dificuldade em usar expressões textuais marcadas pelo pronome e artigo indefinido é evidente. Dessa forma, a ambiguidade presente em todo o texto dificulta estabelecer uma ligação entre os eventos narrados. É perceptível que o autor do texto não apresenta uma definição clara quanto à natureza do pronome “ela”, representando duas ocorrências distintas e confusas. No entanto, após uma análise mais aprofundada, foi possível perceber que se tratava da garota que aparece no início da narrativa, por quem o rapaz estava apaixonado e não era recompensado.

Os recursos de referência permitem ligar dados e, conseqüentemente, a sequência das informações. No entanto, textos que utilizam recursos referenciais como marcações ambíguas dificultam o andamento da sequencialidade, para isso “esperamos que a fila das ideias ande, no sentido de que coisas novas são acrescentadas, embora acerca do mesmo tema” (Antunes, 2010, p.69). Apesar do papel desempenhado pelos elementos de referências no texto, destacamos a dificuldade de compreensão do T2, o que nos levou a perceber o excesso de repetição, a ambiguidade e construções incompletas.

Em relação à primeira forma referencial, todas as retomadas foram feitas pelo pronome ele. Assim, chegamos à conclusão de que o produtor do texto enfrenta desafios ao empregar outros elementos de referência, como a sinonímia, por exemplo. Apesar disso, vemos ainda que o aluno utilizou a elipse marcada pelo verbo “permanecer” na construção discursiva. Salientamos que esse tipo de elipse recupera um termo que está fora do texto, ou seja, o termo elidido é extratextual.

Em outro instante do texto, notamos que o produtor usou outro elemento referencial, o pronome sua, para referir-se ao termo que aparece no início da análise, um rapaz, já mencionado:

Um dia ele falou para a sua namorada que ainda gostava dela, falou que queria dar um tempo pois ele não sabia se gostava dela ou da garota que estudava com ele. O tempo passou e até hoje ele gosta das duas garotas.(Exemplo 3, T2).

Esse trecho revela que o pronome “sua” é ambíguo, dificultando a compreensão da leitura, uma vez que duas personagens do sexo feminino estão presentes na narrativa. No entanto, após várias leituras, constatamos que o pronome demonstrativo se refere a uma segunda menina que o garoto começou a namorar para esquecer aquela por quem estava apaixonado e estudava com ele, conforme indicado no início do texto. Para Antunes (2020), a escrita está sempre inserida em um contexto social. Os textos são produzidos e interpretados em situações específicas, com suas próprias convenções e expectativas. Conforme o ponto de vista da autora, destacamos o caráter sociocultural da escrita, sendo ela uma forma de interação social, na qual o escritor e o leitor estão envolvidos em um processo de troca de significados. Nesse caso, a ambiguidade nos discursos pode impedir a interação do leitor via texto.

Outro recurso que o autor do texto usou e que não é tão comum nas produções de textos analisadas nesta pesquisa foi o pronome relativo “que”, retomando a forma referencial “sua namorada”. Diante disso, Antunes (2010), ao explicar a funcionalidade dos pronomes no texto, esclarece que é possível notar que a clareza de um texto, sem dúvida, depende da continuidade referencial que se estabelece a partir das ligações e dos nexos que se constroem.

Na sequência da análise textual, identificamos o Texto 3 (T3), um conto literário. Embora as ideias estejam articuladas, o aluno apresenta inadequações semelhantes às anteriores, especialmente no uso da pontuação em diálogos. No entanto, esses aspectos serão

abordados superficialmente, pois o foco principal da análise recai sobre o uso de elementos referenciais nos textos dos participantes da pesquisa.

No início da narrativa, o autor utiliza um artigo indefinido para introduzir a primeira forma referencial, antecipando uma informação que será detalhada posteriormente. Assim, o sintagma nominal “João” funciona como esse recurso que encaminha a referência textual. O exemplo a seguir ilustra essa questão.

Era uma vez um garoto chamado João que namorava uma moça chamada Raimunda. Raimunda uma bela moça de cabelos pretos, ondulados, só que ela gosta de Erlandro. Um certo dia ela deixou o João e ficou com Erlandro. Mas Erlandro não gostava dela e eles se deixaram. Raimunda caiu numa depressão que ficou internada mas depois conheceu Antonio e eles se casaram. (Exemplo 4, T3).

No fragmento referente ao T3, a repetição do vocábulo “Raimunda” inicialmente especifica o termo indefinido “uma moça”. Essa repetição lexical apresenta o nome e características físicas da personagem (uma bela moça de cabelos pretos). No entanto, o uso do termo é excessivo, com três ocorrências em um único parágrafo. Em contraste, o mesmo parágrafo (conforme exemplo 3) também contém três ocorrências do pronome “ela”. O emprego do pronome demonstra uma alternativa para evitar a repetição direta de “Raimunda”, contribuindo assim para a progressão textual ao variar a referência à personagem.

Assim, o pronome “eles”, presente na passagem anterior, retoma as personagens Raimunda e Erlando. Nesse contexto, o pronome refere-se a ambas as personagens. A última forma referencial nova que o texto expõe é o termo “Antonio”, que até o momento é desconhecido do leitor. Nessa perspectiva, pode-se explicar que a identificação desse elemento não se dá primariamente por retomada com o auxílio de recursos textuais internos, mas sim por recursos extratextuais e inferências. Através dessas inferências, foi possível entender que o Antonio indicado no texto foi o rapaz que retirou Raimunda da depressão.

Por sua vez, O T4, diferente dos anteriores, classificamos como um texto literário pertencente ao gênero fábula e tem como título “A cobra e o sapo”. Esse texto assemelha-se, principalmente pelo título, a uma fábula bem conhecida de origem africana, mas após observar o conteúdo do texto, notamos ser uma produção de autoria do aluno.

Quanto ao uso dos elementos referenciais, vemos que, na primeira vez que aparecem, as personagens cobra e sapo são acompanhadas pelo artigo indefinido, que faz o papel de introduzir a referência inicial. Em seguida, a retomada se dá pelo uso do artigo definido, contribuindo para sinalizar que as personagens já foram apresentadas no texto. Assim temos:

Eu andava pela floresta e vi uma lagoa onde se encontrava uma cobra e um sapo. A cobra falava para o sapo que ela era a mais perigosa de todos os animais. Ela com raiva quase deu bote no sapo. o sapo deu um pulo dentro da lagoa e a cobra foi junto. O sapo nadou bastante e a cobra morreu afogada. (Exemplo 4, T4).

Ao analisar este trecho, notamos que o pronome “ela” parece retomar o sintagma “a cobra”. Contudo, essa referência pronominal gera uma ambiguidade para o leitor. Não fica completamente claro se “ela” se refere à cobra, a personagem já estabelecida na fábula, ou a outra figura que talvez ainda não tenha sido introduzida na narrativa. Segundo Koch (2003), a não-recuperação ou a recuperação incorreta do co-referente prejudica, sem dúvida, a compreensão. .

O aluno criou um texto com discursos bastante coerentes. O artigo definido esteve presente em todos os textos, como demonstrado pelo fragmento apresentado. Além disso, o aluno utiliza a repetição do mesmo item lexical: no sapo/o sapo/a cobra. O pronome “ela”, anafórico, no início do fragmento, retoma o sintagma cobra. Durante as análises, observamos, ainda, que o aluno usou o pronome de terceira pessoa como recurso de retomada na produção textual, além da elipse, que contribuiu para

evitar a repetição desnecessária no interior, identificada na construção “[...] quase deu o bote no sapo”

A análise do T4 revela que, embora os participantes da pesquisa estejam no último ano do ensino fundamental, o gênero fábula não é um estilo comum para essa faixa etária, sendo mais explorado nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Texto 5 é um conto, cuja narrativa se desenrola no espaço escolar. O autor utiliza suas vivências nesse ambiente como base para a construção da história. Já no primeiro parágrafo, observa-se o uso do artigo indefinido para introduzir um elemento referencial, posteriormente retomado pelos pronomes relativo e pessoal “que”, “ela”, como se evidencia no fragmento a seguir.

Na minha escola tinha uma garota que achava muito feia, ela vivia triste. Ela tinha vergonha porque a garota se achava muito feia, “[...]ficavam sorrindo dela. Ela tinha até vergonha [...] todo mundo na escola achava a garota um terror. Por isso ela não gostava da escola” (Exemplo 5, T5).

O uso do artigo definido em “a garota” é adequado em termos referenciais. No entanto, a construção frasal gera certa ambiguidade, que o adjetivo “feia” tenta resolver. Esse termo caracteriza a personagem, remetendo à “garota” mencionada anteriormente no texto. Além disso, observa-se a repetição do artigo definido com o substantivo “garota”, o que poderia ser evitado para maior esclarecimento da informatividade.

Em relação aos pronomes, tanto no exemplo 5 quanto no 6, apresentado posteriormente, percebemos a ocorrência excessiva do pronome de 3ª pessoa “ela” como elemento de retomada. Apesar de termos destacado somente algumas passagens do T5 para nossa análise, constatamos que a repetição do pronome “ela” está presente em todo o texto. Essa observação concorda com Marcuschi (2020, p.111): “O exagero no uso da pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e uma dificuldade crescente no processamento cognitivo”. Com isso, alertamos para que, embora os pronomes sejam úteis para evitar repetições, seu uso excessivo pode prejudicar a clareza e a eficácia

da informação, levando o leitor a cometer equívocos durante a tentativa de entendimento do texto.

[...] ela achou um amigo muito legal e ele ajudou a menina. o garoto ficou apaixonado por ela [...] quando a menina chegou de mãos dadas com o garoto, todo mundo ficou querendo ser amigo dela mas ela não quis. Ela era muito orgulhosa. (exemplo 6, T5).

O T5, exemplo 6, demonstra a limitação do aluno no emprego de recursos referenciais variados. Predomina a retomada pronominal (ela, ele) de termos como “uma garota” e “um amigo”. Sinônimos são pouco utilizados (garoto) e não há elipses. Ainda assim, o uso de artigos definidos e indefinidos contribui para a progressão do texto.

Em relação ao texto T6, observa-se que a narrativa tem início com a apresentação de “quatro garotos” como forma referencial, elemento que é posteriormente retomado pelo pronome “eles” e pelo artigo “os”, conforme se evidencia no fragmento a seguir.

[...] havia quatro garotos eles tinham um sonho de formar uma banda musical, mas as mães não aceitavam, pois dizia que não tinha futuro. Um dia teve um evento e eles se escreveram quando chegou o dia os garotos pedindo para entrar na banda.(exemplo 07, T6)

A forma referencial apresentada no início deste fragmento, introduzida por um artigo definido, é desconhecida do leitor. O uso desse artigo sugere que o produtor do texto a considera como informação já compartilhada. Embora haja uma inadequação na concordância do verbo “dizer”, a elipse de “as mães” permite a retomada da informação sem maiores prejuízos à compreensão.

A análise de outra passagem do texto, “[...] eles tinham talento e então uma gravadora convidou os garotos para gravar um CD depois disso, então eles ficaram muito famosos. (Exemplo 08, T6)”, revela o emprego da anáfora por substituição através do vocábulo “os garotos”, que retoma o antecedente “os quatro garotos”. Adicionalmente, a forma combinada “disso” (de + isso) configura

um caso de encapsulamento anafórico, fenômeno estudado por Conte (2006) e Koch (2020). Este encapsulamento retoma o conteúdo proposicional prévio de maneira quase integral, sendo esta a primeira ocorrência desse expediente referencial identificada no *corpus* desta pesquisa. A informação sobre o convite da gravadora é veiculada concisamente, reforçando a coesão e deixando as ideias concisas.

A análise da produção textual T6 revela, assim como nas anteriores, o uso repetido do pronome pessoal de 3ª pessoa “ele”. Esse aspecto aponta para certa preocupação por parte do aluno com uso contínuo de elementos que retomam e costuram as ideias no texto, que a concretiza via repetição. Apesar dessa repetição, a compreensibilidade da informação não foi prejudicada. Identificou-se, ademais, que a estrutura textual exhibe inconsistências, notadamente na desorganização dos parágrafos e na ausência de uma seção conclusiva.

Até o momento, nos seis textos já analisados, anteriormente, o uso do artigo indefinido foi abundantemente usado. A maioria das vezes, aparece sempre no início das produções textuais. Isso podemos conferir também no trecho, a seguir, retirado do T7:

Numa certa noite linda uma quadrilha ia se apresentar no festival de quadrilha. Essa quadrilha ela tinha um sonho de ir pra longe se apresentar. Até que um dia ela foi convidada para se apresentar numa capela. Lá estava a quadrilha se apresentando toda linda. Todos estavam orgulhosos porque iam se apresentar pra todo o público [...], eles não viam a hora de se apresentar para todos. Até que chegou a vez deles e lá estava a quadrilha se apresentando numa noite de lua cheia. (Exemplo 09, T7).

A análise do exemplo 09, T7, evidencia uma progressão no tratamento referencial de um dado elemento no discurso. A introdução inicial é realizada por um sintagma nominal precedido por artigo indefinido. Subsequentemente, a retomada anafórica se dá por meio de um pronome demonstrativo em adjacência a um sintagma nominal idêntico ao introdutor. Em seguida, o referente

é atualizado por duas ocorrências do pronome pessoal de 3ª pessoa "ela" e, por fim, a remissão é feita pelo emprego do artigo definido.

No exemplo 9, a progressão temática e a articulação das ideias são construídas majoritariamente pela recorrência a pronomes e artigos, evidenciando o uso de mecanismos coesivos elementares e amplamente difundidos na língua portuguesa. A predominância de pronomes e do artigo definido sugere que o estudante mobiliza recursos gramaticais mais acessíveis e internalizados em seu processo de escrita, garantindo a continuidade referencial e informacional.

Fávero (2020, p. 18) relembra que “[...] há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária à sua interpretação”. No caso específico do pronome “todos”, presente no T7, tem a função de correferir-se ao grupo dos integrantes da quadrilha, caracterizada como uma dança folclórica do ciclo junino brasileiro. A recuperação semântica desse referente, entretanto, exige mais do que a análise linguística superficial; ela repousa fundamentalmente no conhecimento de mundo compartilhado, que permite ao leitor construir a inferência de que "quadrilha" implica um coletivo humano ao qual "todos" podem se aplicar.

A retomada referencial prossegue com o uso dos pronomes da 3ª pessoa do plural 'eles/deles'. A elipse, por sua vez, surge como recurso de apagamento, sendo identificada através do verbo 'iam' (verbo ser subentendido). Neste caso, o pronome 'todos' funciona como elemento que retoma o termo elidido. Conforme Sousa (2021, p. 31-32), as anáforas que retomam as informações velhas, além de funcionar como recursos que sumarizam parte do texto também, por argumento novo, contribui para o andamento do texto.

O próximo que analisamos foi o T8. Inicialmente evidenciamos pistas textuais que direcionam para uma leitura de curinho emotivo. No entanto, a continuação da leitura quebrou essa expectativa inicial, destacando a importância da compreensão do implícito no texto. Em relação aos elementos de coesão referencial, foram

identificadas seis ocorrências de elipse (ou anáfora zero). Tais elipses retomam informações anteriores apresentadas pelo autor, como ilustra o recorte a seguir:

Um dia conheci Joana ela era uma menina muito bonita mais parecia triste. Lá conheceu uma senhora e começaram a conversar sobre as histórias nos livros. Logo se apaixonou pelos livros. Ela cresceu, estudou se dedicou a leitura dos livros e hoje se tornou escritora de novelas. (Exemplo 10, T8).

Nesse recorte, a elipse manifesta-se inicialmente na omissão do sujeito em verbos como “parecer”, “conhecer”, “começar”, “estudar” e “dedicar”. Essa escolha evita a redundância do termo “Joana” e otimiza a progressão textual. Ao omitir propositalmente o referente já conhecido, a elipse auxilia o produtor do texto a articular as informações de forma mais concisa e organizada. Vale ressaltar que o texto em análise demonstra variedade nos mecanismos de coesão referencial, utilizando pronomes, elipse e outros recursos como a sinonímia. Platão e Fiorin (2007) destacam que a interligação entre os diversos segmentos de um texto contribui para evidenciar a formação de um conjunto coeso.

Prosseguindo com a análise da construção textual e dos mecanismos de coesão, examinamos agora alguns exemplos específicos que evidenciam certas escolhas linguísticas por parte dos produtores de texto. Um caso particularmente interessante é encontrado no Texto 9 (T9). Neste recorte, destacamos a apresentação inicial de um referente por meio de um artigo indefinido, que é retomado, em seguida, por um pronome, estabelecendo uma relação catafórica. A estrutura se configura da seguinte forma:

Era uma vez uma vaca que gostava de outros animais e ela tinha um dom ela falava com outros animais. o amigo mais preferido dela era um galo Um dia eles saíram da fazenda em busca da aventura pela cidade a vaca saiu feliz, sabia que seria uma grande aventura. (Exemplo11, T9).

A análise do T9, evidenciada no exemplo 11, demonstra dificuldades do autor do texto com a escrita, o que resultou em um texto com diversas inconsistências. Foram identificadas quebras de raciocínio, o emprego de termos incompletos ou redundantes e a presença de frases soltas. Ademais, o texto exhibe problemas de convenção (como o uso indevido de letras maiúsculas no meio de frases) e deficiências na organização paragrafal. Esses aspectos vão de encontro ao que propõe Sousa (2021, p. 31), que define o texto como um recurso que apresenta uma ideia central, cujas ideias secundárias se interligam, possibilitando a progressão (argumentativa ou informativa, a depender da tipologia). Depreende-se, portanto, que a ligação e articulação coerente das ideias assegura a clareza informativa.

No que se refere aos elementos de coesão referencial, o texto em questão inicia a apresentação de uma personagem com um artigo indefinido, o que está em conformidade com as regras da gramática textual. No entanto, a retomada dessa personagem é feita por um pronome relativo e pronomes pessoais de 3ª pessoa, uma escolha que se distancia da expectativa do uso do artigo definido. Essa opção gera ambiguidades, especialmente em relação ao pronome “ela”, cuja referência nem sempre é totalmente explícita. Por conseguinte, a análise dos mecanismos de referência neste texto demanda uma abordagem cuidadosa, a fim de mitigar o risco de erros de interpretação.

Neste fragmento, o autor do texto T9, ao mencionar a construção “[...] em busca da aventura pela cidade a vaca saiu feliz, sabia que seria uma grande aventura”, utiliza o elemento “dela” para retomar a forma referencial “vaca”, que foi introduzida no início do texto. O termo “o amigo”, por sua vez, refere-se ao elemento de referência, apresentado posteriormente, “um galo”.

A relação referencial estabelecida aqui é um exemplo de retomada textual. As palavras “vaca” e “galo” funcionam como elementos anafóricos, pois sua compreensão depende de um termo antecedente no discurso. Em outras palavras, o leitor precisa ter lido sobre a ‘vaca’ e o ‘galo’ anteriormente no texto para

compreender a quem “dela” e “amigo” se referem. Segundo Oliveira (2016), a anáfora e catáfora são como lados da mesma moeda, desempenhando papéis essenciais na forma como um texto se desenvolve. A anáfora ajuda a manter o foco em informações que já foram apresentadas, enquanto a catáfora introduz novas informações, impulsionando o texto para frente.

Além disso, o fragmento apresenta um caso de elipse, em que o verbo “ir/foram” foi omitido. Essa omissão pressupõe que o leitor consiga inferir a informação no texto a partir do contexto. A elipse contribui para a concisão do texto, mas exige do leitor um esforço de processamento maior para reconstruir o sentido completo dos discursos. nesse sentido, o autor utiliza esses recursos para encadear as ideias e evitar repetições desnecessárias, embora, em alguns casos, isso possa levar a ambiguidades ou exigir um maior esforço interpretativo por parte do leitor.”

A nossa próxima produção textual a ser analisada é o T10. Quanto à estrutura do texto revela, percebemos duas características proeminentes e interligadas: a ausência total de segmentação em parágrafos e sua incompletude narrativa. O texto se apresenta como um bloco contínuo de prosa, o que compromete a clareza da progressão temática e a organização das ideias ou eventos dentro do conto em desenvolvimento. Essa formatação dificulta a pausa natural para o leitor, a sinalização de mudanças de foco ou de tempo, e, conseqüentemente, a apreensão desenvolvida da narrativa, como podemos verificar no exemplo 12 do T10:

Era uma vez duas garotas. Eram muito amigas. Elas moravam na mesma rua. Com o passar dos anos elas começaram a se desentender, começaram a brigar, a discutir e foram se afastando. Até que um dia aconteceu algo diferente na escola, é que uma queria muito participar só que a outra era invejosa .Era um desfile, porque ia ter uma gincana na escola, só que aí a invejosa ficava jogando piada toda hora. No dia do desfile a garota que ia desfilas abriu mão do para a invejosa desfilas. Mas o sonho dela era representar o turno manhã, mas não deu certo.(Exemplo 12, T10).

No exemplo apresentado, exemplo 12, transcrevemos o texto completo que foi produzido pela aluno. A ausência de parágrafos, em conjunto com um final de texto confuso (abriu mão do rapaz para a invejosa), confirma que o texto não atingiu sua forma final, tratando-se, de fato, de um rascunho ou uma produção com ação final da personagem é interrompida no meio da palavra (desfilar?). A incompletude não se refere apenas à falta de um desfecho, mas também à aparente interrupção do processo de pronomes pessoais de 3ª pessoa (singular ou plural), indicando a omissão frequente de sujeitos ou complementos que se referem aos personagens ou elementos centrais da narrativa. Embora a elipse seja um mecanismo comum e importante para evitar repetições excessivas, sua frequência e exclusividade em pronomes de 3ª pessoa no T10 podem sugerir tanto uma busca por construções de discursos breves quanto uma possível dificuldade em gerenciar a retomada explícita dos referentes ao longo do texto.

No caso dos termos, “duas garotas” não estão apontando para algo que será dito posteriormente no texto; pelo contrário, é o termo inicial ao qual as referências posteriores se relacionam. Ele introduz as personagens, e as frases seguintes desenvolvem a narrativa sobre essas personagens já introduzidas, usando anáforas para manter a coesão. O numeral “duas” indica a quantidade no momento da introdução, não sendo um indicador que antecipa uma especificação futura de número ou identidade das personagens já introduzidas.

Em termos de coesão, o T10 demonstra um uso consistente da elipse do sujeito (pronomes de terceira pessoa) e uma transição do uso de pronomes para rótulos descritivos nas referências às personagens. A elipse demonstra a ideia de um texto em construção, uma vez que as escolhas coesivas, embora criativas, ainda não garantem a completa integração dos discursos no texto.

Ainda que se apresenta incompleto e com problemas de estruturação, o T10 constitui um material interessante para a análise linguística. Nele, observam-se tanto as dificuldades relacionadas à organização textual (ausência de parágrafos, fragmentação) quanto a

mobilização (ou a tentativa de mobilização) de mecanismos de coesão. Esse fragmento, observamos que há evidência das elipses. Esses recursos aparecem ancorados aos verbos ser (eram) e desentender, começaram, discutir e foram. Já o termo omitido foi duas garotas, enquanto o mecanismo “elas”, explícito, retoma, novamente, o sintagma “duas garotas”.

Nesse fragmento, a coesão referencial é estabelecida, inicialmente, pelo uso de “uma” e “outra”. Essas expressões funcionam como anáforas, retomando as “duas garotas” mencionadas anteriormente. O texto atribui a uma delas a característica de “invejosa”. Posteriormente, o vocábulo “invejosa” (usado substantivamente, precedido de artigo) passa a ser empregado como um recurso de retomada para se referir especificamente a essa personagem, baseando a referência em sua característica.

Assim, inferimos haver uma menina que desistiu do sonho de desfilhar por conta, talvez, da outra que o autor chamou de invejosa. O uso da sinonímia e do pronome, aqui, evita repetição e contribui, pelo acréscimo de novas ideias, para a constituição progressiva do texto.

A análise linguística prossegue com o T11, um texto produzido por um aluno na forma de conto de fadas. Diferentemente de produções anteriores (como o T10 mencionado previamente), o T11 demonstra um domínio razoável da ortografia, mas apresenta desafios significativos na organização estrutural, manifestada principalmente pela composição do texto em apenas dois parágrafos longos, o que compromete a clareza e a progressão temática.

No que diz respeito à coesão referencial, o T11 mobiliza diversos mecanismos, incluindo o uso de artigos, pronomes, repetição lexical e substituição nominal, conforme detalhado a seguir.

Na escola tinha um professor muito querido por todos, Na escola tinha muitas regras. Um dia ele disse não estava aguentando tantas regras, o professor Vicente pediu a carta de demissão no dia que era para ele dar sua última aula. O diretor chato resolveu dar aula no lugar do professor, logo depois o Vicente veio se despedir. Até que um grupo de alunos que gostava de adrenalina se reuniu para falar sobre isso. Ninguém estava concordando com a atitude do diretor de demitir o Vicente. Por isso, os rebeldes fizeram

um protesto e nele foi ditos vários conhecimentos que os rebeldes aprenderam com o querido Vicente e no fim todos se emocionaram e foram aplaudidos. Isso foi só pra ele saber que não pode com os rebeldes [...]. (Exemplo 13, T11).

O T11, conforme o exemplo 13, estabelece suas referências iniciais introduzindo pelas descrições indefinidas “um professor” e “um grupo de alunos”. A retomada referencial deste último recurso é predominantemente realizada pelo uso da descrição definida “os rebeldes”. Essa designação, ancorada na descrição, ao gostarem de adrenalinas, funciona como um rótulo referencial nominal que facilita a identificação e o seguimento do grupo de protagonistas, fortalecendo a ligação contextual.

A retomada do vocábulo professor segue um padrão de variação que garante a continuidade dos discursos no texto, introduzido inicialmente de forma genérica e avaliativa. (um professor muito querido), sua referência é posteriormente mantida por meio do nome próprio “Vicente” (inclusive com artigo, “o Vicente”), pela expressão nominal “o querido Vicente” e pelo uso do pronome “ele”. Essa flexibilidade na retomada referencial assegura a continuidade temática ligada à personagem. Conforme aponta Fávero (2020, p. 25), “quando há retomadas (repetições) do mesmo fenômeno por formas diversas, esse tipo de reiteração baseia-se no nosso conhecimento do mundo e não num conhecimento somente linguístico”. No caso do T11, a compreensão de que essas diferentes formas se referem ao mesmo professor demonstra como o texto aciona nosso conhecimento construído sobre a narrativa para garantir a tessitura textual. Da mesma forma, a referência ao “diretor chato” é simplificada posteriormente para “o diretor” e retomada pelo pronome “ele”, garantindo a continuidade da referência a esse personagem na narrativa.

Por último, destaca-se o emprego do pronome demonstrativo “isso”. No final do trecho apresentado (Exemplo 12), o pronome funciona como um encapsulador anafórico, pois não retoma somente um termo isolado, mas sim toda a sequência

de eventos e ações que compuseram o protesto e suas consequências (Não concordando... foram aplaudidos). Esse uso de “isso” para resumir um segmento discursivo anterior demonstra uma capacidade do aluno em empregar pronomes demonstrativos de forma mais cuidadosa, contribuindo para a progressão e o fechamento de uma ideia no texto, além de evitar a repetição de toda a descrição do evento.

Portanto, o T11 apresenta uma variedade de recursos de referência. Assim, a análise desses mecanismos permite observar como o aluno articula as partes do texto para manter a referência aos fatos narrados. Essa análise, revela tanto os acertos na aplicação de diferentes tipos de recursos linguísticos quanto às áreas cujo desenvolvimento do uso (como a variação lexical para evitar repetição) ainda pode ser aprimorado, ilustrando a pertinência do estudo desses fenômenos para a compreensão da construção textual e discursiva, em consonância com as ideias de pesquisadores do estudo do texto como Antunes (2010).

O texto número 12 aborda um evento que soa verossímil: a morte de um familiar, contada como parte da experiência cotidiana do narrador-personagem. Para designar esse acontecimento, o narrador emprega as expressões “uma noite normal” e “um desastre” como formas referenciais. Contudo, a análise não revela a presença de retomadas que retomam ou se liguem a esses mecanismos referenciais específicos ao longo do texto. O exemplo 14, referente ao texto 12:

Ontem aconteceu um desastre as 03h45min da madrugada minha sobrinha Débora Beatriz Magalhães Sousa faleceu [...] eu não sabia o que fazer, porque eu vi ela morrer, eu tive início de depressão [...] eu sinto tanta falta dela [...] ela se foi, mas pra mim ela foi viajar [...] um dia ela volta. (Exemplo 14, T12).

A análise do fragmento do T12 revela características importantes do uso de recursos de retomadas. Apesar de curto, com somente nove linhas, o texto demonstra mecanismos referenciais que contribuem para a sequência do texto na narração dos fatos. A referência a “minha sobrinha” funciona de maneira

catafórica, antecipando o nome completo “Débora Beatriz Magalhães Sousa”. A retomada a esse recurso é feita consistentemente, ocorrendo cinco vezes por meio do uso do pronome pessoal feminino 'ela' ou sua contração “dela”. Já a presença marcante do narrador inserido na história, evidenciada pelos pronomes de primeira pessoa “eu/mim”, constitui uma referência extratextual que contribui para a subjetividade e o tom pessoal do relato.

É importante salientar que, apesar de Halliday e Hasan (1976) classificarem esse tipo de referência como exofórica, entendida como um tipo que não contribui diretamente para a coesão do texto, uma vez que remete a algo externo, os autores a consideram relevante para a articulação da linguagem com a realidade.

O T13 foi outro texto que examinamos, como demonstrado na passagem a seguir.

Esperantina é uma cidade muito calma é uma cidade que não têm violência. A cidade tem muita gente só que a cidade não tem reforma [...] a cidade tem muitas casas. [...] eu queria que a cidade fosse muito bonita e que não houvesse crime e nem roubo e nem assaltarem bancos. A cidade é encantadora. (Exemplo 15, T13).

O fragmento do Texto 13 (T13), que se inicia com a descrição “Esperantina é uma cidade muito calma é uma cidade que não tem violência. A cidade tem muita gente, só que a cidade não tem reforma [...] a cidade tem muitas casas. Eu queria que a cidade fosse muito bonita e que não houvesse crime e nem roubo e nem assaltarem bancos. A cidade é encantadora”, é particularmente revelador pela forma como o autor articula sua percepção do lugar de vivência. Nesse sentido, o texto revela uma abordagem marcadamente pessoal e afetiva da cidade de Esperantina. A reiteração do lexema “cidade” ao longo das sentenças, embora possa ser interpretada como uma limitação na diversificação lexical, funciona como um recurso de ênfase e ancoragem temática, consolidando o foco do autor em seu objeto de descrição. Essa repetição confere à “cidade” um papel central, quase de

protagonista, em todas as observações apresentadas. Nesse caso, o trecho oscila entre a descrição de fatos (muita gente, muitas casas) e a expressão de desejos e críticas (não tem reforma, eu queria que a cidade fosse muito bonita e que não houvesse crime e nem roubo e nem assaltarem bancos). Essa mistura de realidade e aspiração confere um tom sincero e até um pouco ingênuo à escrita do colaborador da pesquisa. Assim, fica evidente que passagem “A cidade é encantadora” reforça um pensamento de afetividade, evidenciando que, mesmo com as dificuldades mencionadas, existe um certo apego ao local.

Do ponto de vista da referência textual, a reiteração do vocábulo “cidade” é o principal mecanismo de retomada. Embora não seja o mais sofisticado, ele garante que o leitor saiba sobre o que o texto está falando em cada frase. A ausência de pontuação mais elaborada (como a vírgula antes do “e” em “muito calma é uma cidade”) e a forma “não têm” em vez de “não tem” sugerem uma escrita mais próxima da oralidade, característica comum em produções espontâneas de alunos do ensino fundamental. Para Marcusch (2008) na essência da existência humana, o ser humano é primordialmente um ser que se comunica pela fala, e não pela escrita. Nesse caso podemos pensar a oralidade como um recurso válido para entender a linguagem em sua essência e seu funcionamento mais primordial, é preciso olhar para a fala, e não apenas para a escrita, que possui suas próprias convenções e formalidades, muitas vezes distantes da espontaneidade da comunicação oral.

Quanto à recorrência da palavra “cidade” ao longo do texto é, de fato, um elemento marcante no texto. Essa repetição, mais do que um mero recurso de diversificação, pode ser vista como um meio de manter a imagem da cidade na mente do leitor, intensificando sua presença no texto, destacando e delimitando o foco principal da descrição: Esperantina. Além disso, a ênfase inicial nos vocábulos “calma” e “ausência de violência” estabelece um tom de idealização. Essa é a característica primordial que o narrador associa a Esperantina, quase como um ponto de partida

para sua percepção. Essa idealização é reforçada pela frase final, “a cidade é encantadora”, que funciona como um resumo afetivo da experiência do narrador.

No entanto, essa idealização é quebrada por um contraste evidente: “a cidade não tem reforma”. Apesar de ser breve, esta observação apresenta uma sensação de preocupação e inconformismo com uma situação.

O uso do pronome de primeira pessoa, “eu queria”, é importante aqui. Ele revela não somente a inserção do narrador no contexto que ele descreve, mas também um desejo explícito de melhoria. A sequência “que a cidade fosse muito bonita e que não houvesse crime e nem roubo e nem assaltarem bancos” expande a idealização inicial, transformando-a em uma aspiração. O narrador sonha com uma Esperantina ainda mais perfeita, sugerindo um senso de pertencimento e um anseio por um futuro melhor para o local. Ademais, o direcionamento ao “assaltarem bancos” adiciona um toque de especificidade ao tipo de segurança desejada, talvez refletindo preocupações com a ausência de segurança.

Mesmo com uma variedade limitada de recursos de referenciação, o texto consegue manter sequências discursivas bem construídas. Isso significa que, apesar de o autor não usar muitas formas diferentes para se referir a pessoas ou coisas (como sinônimos, pronomes variados, ou elipses complexas), ele ainda consegue organizar as ideias de forma lógica e compreensível.

O Texto 14 (T14) inicia sua análise com a apresentação de “o vovô” como um elemento de referência. Embora o artigo definido “o” sugira uma informação já conhecida, a forma como é introduzido parece inédita para o leitor. Contudo, inferimos que esse lexema se refere a algo que está fora do texto e é familiar ao aluno/autor. Por essa razão, a forma referencial no início do texto funciona como um elemento de retomada anafórica, presumindo um conhecimento prévio compartilhado. O exemplo 16 retirado do T14 comprova esta afirmação:

O vovô era um homem muito alegre, feliz ele tinha duas netas, Juliana e Mariazinha. Ele gostava muito delas. Cantava para as meninas dormirem, até que um dia suas netas disseram que iam voltar a morar como sua mãe. Numa manhã dona Rosa passando pela frente da casa do velho ela perguntou: porque o senhor está triste? Minhas netas não gostam mais de mim, foram embora. (Exemplo 16, T14).

A narrativa se inicia com a introdução de “O vovô”. O uso do artigo definido “o” em sua primeira menção sugere uma referência exofórica ou um conhecimento compartilhado pressuposto entre o autor e o leitor, indicando que o personagem já é familiar no universo do texto. Em seguida, a retomada do “vovô” é feita predominantemente pelo pronome pessoal “ele” (feliz, ele tinha duas netas/ele gostava muito delas). Essa pronominalização contribui para manter a cadeia referencial, evitando o excesso de repetições.

Em outro ponto, o texto se dá pela diversificação dos recursos de referência em relação a outros textos analisados anteriormente. Além disso, vemos utilizar expressões sinônimas para se referir ao avô, como “o velho” (casa do velho), enriquecendo o léxico e demonstrando um maior repertório do autor.

Um ponto de análise que precisa ser destacado no T14 é a ocorrência do pronome possessivo para a referenciação, um recurso menos comum nas demais produções. No exemplo 16, é visível que as expressões “suas netas” e “minhas netas” são exemplos claros disso. No caso de “Suas netas” retoma o vocábulo “vovô” de forma mais indireta, ao se referir às netas dele. Já “minhas netas”, proferido pela voz do avô no diálogo, marca a referência de primeira pessoa e a subjetividade do personagem, que se insere no discurso de forma mais direta.

Quanto ao uso da elipse, o produtor do texto demonstra habilidade ao empregá-la para evitar a repetição explícita de alguns vocábulos. Por exemplo, após os verbos “cantar”, “dizer” e “ser”, o nome do avô é omitido, exigindo que o leitor recupere o referente pelo contexto. No caso da personagem, “dona Rosa” é introduzida e, subsequentemente, referida adequadamente pelo pronome

pessoal feminino “ela” (do velho, ela perguntou). Isso mostra consistência na manutenção da cadeia referencial feminina em superfície do texto.

Em sequência, o Texto 15 (T15), destaca-se por ser uma letra de música, um gênero literário que reflete a criatividade do estudante. Nesse tipo de composição, as repetições do mesmo item referencial são uma característica marcante e são consideradas recursos intencionais para reforçar ideias e construir a melodia do texto.

A primeira forma referencial introduzida é o sintagma nominal definido “uma ovelha”, como se observa no excerto:

Era uma vez uma ovelha chamada Maria, onde as outras iam Maria ia atrás também. As ovelhas iam para baixo, Maria ia para baixo também. Maria ia sempre com as outras. Pulava uma ovelha, não caia na lagoa, caia na pedra, quebrava o pé e chorava muito [...].E assim quarenta e duas ovelhas pularam, algumas quebraram o pé. Quando chegou a vez de Maria, Ela deu uma requebrada e pulou, pulou , pulou, pulou!, (Exemplo 17, T15).

Nesse trecho, as ocorrências do nome “Maria” são necessárias para a musicalidade e o ritmo da letra. Além disso, o termo “as outras” funciona como um referente que antecipa as informações que serão detalhadas. Em seguida, no texto, o sintagma nominal com o artigo definido “as ovelhas” corrobora e esclarece a referência catafórica inicial.

Por outro lado, observamos que a elipse é frequentemente usada, retomando elementos omitidos, como “ovelha” e “quarenta e duas ovelhas”. Isso contribui para a concisão e o dinamismo do texto. Por outro lado, a anáfora com pronomes pessoais aparece raramente, com apenas uma única ocorrência de retomada por pronome de 3ª pessoa, “Ela”, que se refere a “Maria”.

Apesar da limitação na diversificação dos recursos de referenciação (como a pouca variedade de pronomes ou sinônimos), o texto mantém a coerência e transmite as informações de maneira produtiva, especialmente em relação às convenções do gênero musical. A repetição, nesse caso, é um elemento estilístico e estrutural fundamental, e não necessariamente uma deficiência.

Em seguida, apresentamos o T17. O texto é sucinto, porém adequado para apresentar uma narrativa com discursos interligados por elementos de referências marcadas, sinônimos, pronomes pessoais, entre outros elementos. No recorte em análise, fica evidente que o criador do texto diversificou os artifícios de retomadas sem utilizar repetições que interferissem no processo comunicativo, como se pode conferir no exemplo a seguir:

Um certo dia, aconteceu uma festa de casamento no clube Recreativo Princesa do Longá. João e Maria uniram-se no matrimônio. Convidaram todos os amigos. Na hora que os noivos chegaram para a festa aconteceu algo inesperado, um rapaz que participava da festa tinha acabado de assassinar um homem. Ele estava tentando fugir, mas o casal chamou a polícia e prenderam o assassino.(Exemplo 17, T16).

Inicialmente, os personagens centrais são introduzidos pelos sintagmas nominais “João e Maria” e “um rapaz”. Essa introdução com artigo indefinido para “um rapaz” é gramaticalmente adequada, pois o leitor o conhece pela primeira vez. A retomada de “João e Maria” é feita pelos hiperônimos “os noivos” e “o casal”, enriquecendo a variedade lexical e mantendo a coesão sem repetição. O rapaz”, por sua vez, é retomado de forma coesa pelo pronome “que” (um rapaz que participava...) e, em seguida, pelo pronome pessoal “ele” (Ele estava tentando fugir). A substituição final por “o assassino” atua como uma nominalização que reclassifica o referente, consolidando seu papel na narrativa.

O uso da elipse no T16 também é empregado de forma funcional no texto. No trecho “quando estava tentando fugir”, a omissão do sujeito “ele” (referindo-se ao assassino) demonstra que a informação pode ser recuperada pelo contexto, garantindo a concisão sem prejudicar a clareza. Este mecanismo contribui para a fluidez textual e para a economia de termos.

No caso do uso do hiperônimo, “uma festa de casamento” serve como uma “etiqueta” semântica para um conjunto de elementos relacionados no texto. Esse recurso engloba e antecipa termos como “matrimônio, noivos, festas”, que funcionam como

elementos de retomada ou especificação. O hiperônimo é particularmente importante por sua capacidade de substituir um conjunto de elementos, facilitando a compreensão do tema central e estabelecendo um campo semântico unificado para o leitor.

O próximo texto a ser analisado é a produção textual de número 18. Uma característica proeminente observada em todo o texto é a repetição excessiva do pronome pessoal “ele”. Além disso, há um uso exagerado de pronomes possessivos ambíguos, o que pode comprometer a clareza referencial e a inconsistência da leitura, exigindo um maior esforço interpretativo do leitor para identificar os referentes corretos. Essa recorrência sinaliza uma possível limitação no repertório de recursos de referência do aluno, que tende a depender das formas pronominais mais acessíveis, conforme o exemplo 17.

Bily era um menino inteligente. Ele se acordava ele tomava seu café todo dia. O que ele mais gostava era de Português porque ele fazia muitas produções de textos na escola. Ele gostava das aulas de História. Bily voltava para sua casa sempre alegre. Uma certa vez Bily e seus amigos foram brincar numa floresta muito grande. Bily e seus amigos foram acordados e levados para casa com segurança e tocaram a vida para frente.” (Exemplo 17, T18).

A análise do fragmento anterior revela uma forte dependência do pronome pessoal “ele” para retomar o protagonista, Bily. Essa alta frequência do pronome, bem como a repetição explícita do nome “Bily” ou do sintagma “Bily e seus amigos”, indica que o autor demonstra uma pouca diversificação nos mecanismos de referência.

Ao analisarmos o exemplo 17, notamos ainda uma estratégia textual que visa atender às expectativas do leitor em relação à introdução e manutenção de elementos referenciais em uma narrativa. Desse modo, a apresentação inicial de “Bily” como “um menino inteligente” emprega um sintagma nominal indefinido. Este recurso é textualmente apropriado para a introdução de um novo elemento no universo discursivo, sinalizando ao leitor que se trata de uma entidade até então não mencionada.

Embora a repetição seja um mecanismo de coesão, seu uso excessivo, como aqui, pode gerar um estilo monótono e, em alguns casos, dificultar a leitura do texto, pois exige que o leitor processe constantemente a mesma informação. No contexto de pesquisas sobre referenciação, isso aponta para um repertório linguístico ainda em desenvolvimento.

Ao final do fragmento, no T18, há ocorrências de elipse, onde o sintagma “Bily e seus amigos” é omitido em dois momentos: “Bily e seus amigos foram acordados e (Bily e seus amigos) levados para casa com segurança e (Bily e seus amigos) tocaram a vida para frente”. Essa omissão é funcional, ao evitar a repetição direta do sintagma longo. Nessa ótica, a elipse atua como um recurso de concisão, permitindo que o leitor recupere sem maiores dificuldades a informação elidida pelo contexto. Este é um exemplo de como, apesar de um texto com limitações de diversificação, alguns recursos foram empregados para assegurar a sequencialidade..

O último texto em análise, o T19, distingue-se dos demais por sua natureza descritiva. Nele, o participante da pesquisa descreve seu município de residência, articulando apreciações positivas com preocupações relativas à infraestrutura urbana. Quanto aos mecanismos de coesão, constatamos que o emprego de pronomes como elementos de retomada referencial foi fundamental para garantir a progressão e a unidade textual. O exemplo a seguir ilustra esta afirmação:

Minha cidade situada às margens do rio Longá fica em Esperantina, embora tenha um rio muito grande e uma cachoeira como ponto turístico, ela apresenta problemas como as ruas cheias que são alagadas. Esperantina é muito acolhedora. Ela é boa para morar. Meu município é muito bonito (Exemplo 20, T19).

O autor do T19, conforme o exemplo 20, estabelece o referente principal com o sintagma “Minha cidade”. A retomada deste referente se dá, primeiramente, pela especificação através do nome próprio “Esperantina”. Subsequentemente, a coesão é mantida pelo

pronome pessoal anafórico “ela” (ela apresenta problemas) e pelo uso contínuo de determinantes possessivos que reforçam a perspectiva pessoal (Minha cidade, meu município).

Embora o autor não tenha diversificado amplamente os mecanismos de referenciação, recorrendo principalmente à repetição e ao pronome, isso não comprometeu a progressão e a clareza textual. A análise menciona o uso da elipse para evitar redundância. No entanto, o fragmento apresentado não oferece um exemplo claro deste mecanismo, que consiste na omissão de um termo recuperável pelo contexto (ex: Esperantina é muito acolhedora. [Ela] É boa para morar).

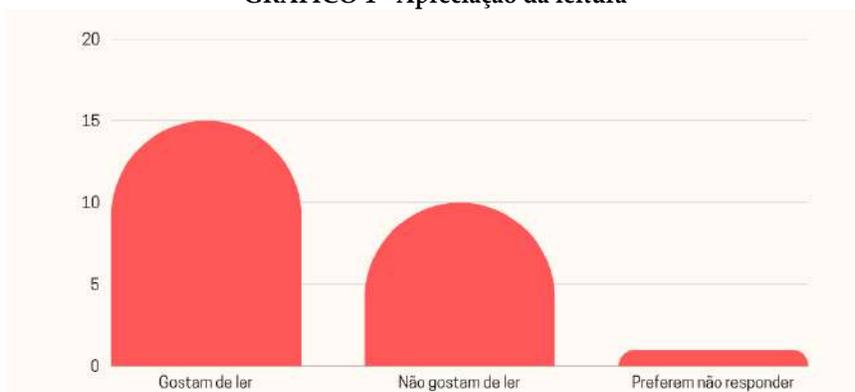
A análise dos dados desta seção permitiu verificar a proficiência e as dificuldades dos participantes no emprego de recursos coesivos de retomada. Foram observados mecanismos como o uso de pronomes, repetição lexical, sinonímia e artigos definidos/indefinidos, cuja aplicação variada reflete diferentes estágios de competência na escrita do texto.

Na próxima seção, apresentamos as descrições dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa, ilustradas por gráficos. As questões serão identificadas pelos códigos: Questão 1 (Q1), Questão 2 (Q2), Questão 3 (Q3), e assim por diante.

5.2 Perspectivas Reveladas: O que os questionários nos dizem

Nesta seção, nos aprofundaremos nas percepções e experiências dos participantes da pesquisa, tal como capturadas pelos questionários aplicados. Assim, mediante uma análise detalhada das respostas, buscaremos extrair refletir acerca dos dados dos questionários que complementam a compreensão dos fenômenos investigados. Cada questão será apresentada e discutida individualmente, com o suporte de gráficos que ilustram as tendências e particularidades de cada resposta, permitindo uma visualização clara dos dados.

GRÁFICO 1 - Apreciação da leitura



Fonte: respostas referentes ao questionário aplicado com os alunos

A Questão 1 (Q1), que investigou a apreciação pela leitura, revelou um cenário misto entre os 19 participantes, apesar de termos aplicado os vinte e seis alunos, ou seja, a sala de aula completa, assim como nas produções de textos, fizemos um recorte de desenhos questionário para compor esta seção. Nesse quesito, a maioria esmagadora, 38,46%, indicou não gostar de ler, enquanto 57,69% afirmaram gostar de ler e 3,85 sinalizou que preferia não responder. Essa divisão aponta para uma relação preocupante com a leitura, sugerindo que, mesmo entre os que confirmam algum interesse, há uma lacuna no acesso e na valorização dos textos. É fundamental reconhecer que a leitura é importante para o desenvolvimento de conhecimento e a construção de um pensamento crítico, habilidades essenciais para navegar e agir em diversos contextos sociais.

Como demonstrado no gráfico anterior, alguns alunos tiveram dificuldades para responder à Questão 1, solicitando empréstimos de livros ao diretor, justificando o ato de ler por prazer. Contudo, essa aparente paixão pela leitura se desfaz na prática. O grupo majoritário (os 38,46% que disseram não gostam de ler) demonstrou uma contradição significativa: embora verbalizaram gostar de ler, em outros momentos, confessavam que

a leitura era uma atividade sem interesse genuíno de compreensão, vista apenas como uma tarefa imposta era instrumento avaliativo.

Esse panorama reforça a perspectiva de Jolibert (1994), que argumenta que nos tornamos leitores ao praticar a leitura, e não o contrário. Ou seja, não faz sentido adiar o contato com os textos esperando um aprendizado prévio formal. Nesse caso, a prática constante, o desafio de diferentes tipos de textos e a troca de experiências com colegas são elementos que impulsionam o desenvolvimento do leitor. Nesse processo, a mediação do professor é indispensável para guiar e incentivar esse engajamento contínuo com o universo textual.

Para cultivar o aprendizado e o prazer da leitura, é conveniente ter a disponibilidade de uma biblioteca bem equipada, seja física ou virtual, com acesso a recursos tecnológicos como computadores e internet. Além disso, o papel do professor é vital. Ele deve incentivar, conduzir e proporcionar aos alunos um contato frequente com esse ambiente, incluindo uma variedade de formatos como livros físicos, e-books e audiolivros. Ademais, a leitura frequente não só proporciona ao estudante uma visão ampla do mundo, mas também desenvolve sua habilidade de raciocínio e o habilita a criar seus próprios textos, seja para elucidar, interpretar ou aprofundar-se nos temas estudados.

A leitura regular abre as portas do mundo para o aluno, permitindo o acesso a um vasto conhecimento sem a necessidade de deslocamento físico. Esse contato contínuo com diferentes textos não só desenvolve a capacidade de raciocínio, mas também capacita o estudante a produzir seus próprios textos, seja para explicar, interpretar ou elaborar sobre o conteúdo que absorve.

A Questão 2 (Q2) buscou identificar os gêneros de leitura preferidos pelos participantes, apresentando uma gama de opções que incluía tanto formatos tradicionais quanto alguns mais modernos, considerando os recursos de acesso a materiais como livros e revistas digitais. Os alunos tinham a liberdade de selecionar múltiplas respostas. Na Escola A, um dado que chama a atenção é que apenas 8,8% (ou 3 alunos) indicaram preferência por um

conjunto que incluía crônicas, artigos de opinião, contos e romances.

GRÁFICO 2 – Preferências por gênero de leitura



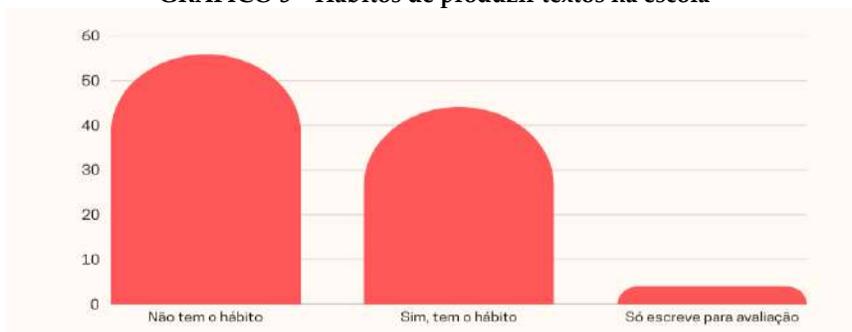
Fonte: Respostas dos questionário aplicados com os alunos

A maioria expressiva dos entrevistados, cerca de 91,2%, demonstrou maior envolvimento ao selecionar romances, crônicas e contos como seus gêneros textuais de preferência. Essa distribuição de respostas sugere que os participantes se identificam com uma variedade de tipos de leitura, desde os mais clássicos até aqueles que exploram o cotidiano e a opinião, como as crônicas. Essa diversidade é um ponto positivo, pois cada gênero oferece informações e experiências distintas, contribuindo significativamente para o enriquecimento intelectual e para o desenvolvimento da capacidade de produção textual dos alunos. Conforme Antunes (2003) aponta, atividades de leitura devem ser desenvolvidas com interesse, pois isso fortalece a conexão do leitor com diversas práticas sociais.

Observamos que contos e romances são consistentemente os gêneros mais lidos e debatidos em sala de aula com o professor de Língua Portuguesa da escola, conforme evidenciado durante a coleta de dados. Essa familiaridade e o foco pedagógico podem explicar sua alta preferência.

Por outro lado, as crônicas se destacam por sua linguagem acessível, textos geralmente curtos e a abordagem de temas do cotidiano, o que facilita a identificação do leitor. Esses fatores motivam muitos alunos a acessar essa categoria de leitura, tornando-as uma porta de entrada relevante para o hábito de ler, especialmente em um contexto onde a leitura de textos que refletem a realidade é cada vez mais presente.

GRÁFICO 3 – Hábitos de produzir textos na escola



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com os alunos

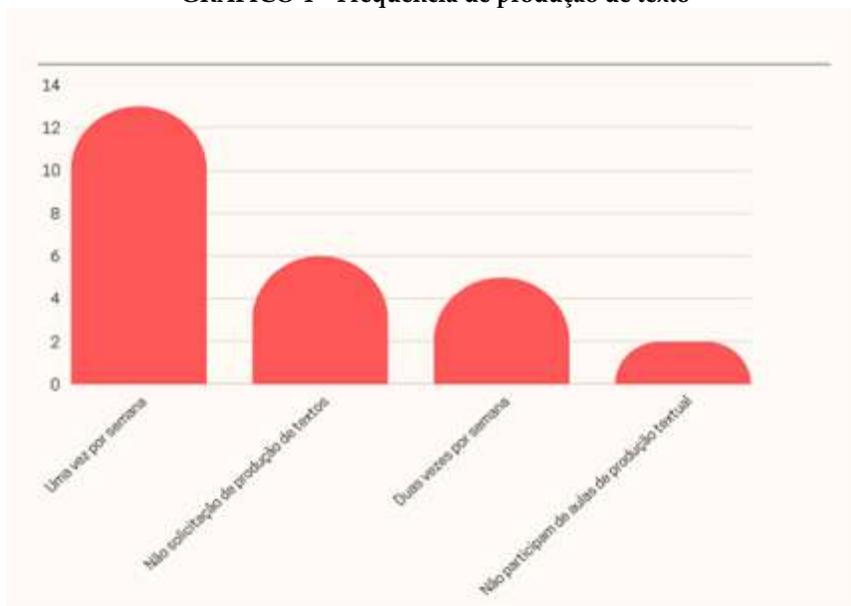
O Gráfico 03 apresenta dados sobre os hábitos de escrita de 26 participantes da pesquisa, quando questionados sobre a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. A maioria, correspondente a 55,88% (aproximadamente 14 a 15 alunos), indicou não possuir o hábito de produzir textos regularmente. Em contrapartida, 42,12% (aproximadamente 11 alunos) afirmaram estar habituados a escrever textos durante essas aulas. Apenas 2,00% (aproximadamente 1 aluno) declarou produzir textos somente para fins de avaliação formativa.

As respostas apresentadas indicam que a escola, como espaço social, desempenha um papel de grande relevância na formação de indivíduos capazes de desenvolver discursos críticos. Nesse contexto, é fundamental que os estudantes sejam incentivados a compreender as diversas linguagens que permeiam seu cotidiano. Assim, a instituição educacional, ao promover a interpretação de linguagens que requerem um entendimento mais aprofundado,

capacita os alunos a enriquecerem seus conhecimentos e transformá-los em produções textuais. Conseqüentemente, a conscientização sobre a funcionalidade das práticas sociais da escrita nas sociedades modernas pode fomentar o desenvolvimento do hábito da produção textual.

Evidencia-se, dessa forma, que a prática docente no ensino demanda um engajamento do professor com o corpo discente. Esse engajamento é essencial para que possa discernir e estruturar sua própria abordagem metodológica, com o intuito de promover uma interação construtiva entre os alunos, utilizando a linguagem como alicerce para apropriação do conhecimento (Batista, 2006).

GRÁFICO 4 – Frequência de produção de texto



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com os alunos

Na Q5, os participantes da pesquisa, ao responderem à pergunta, cerca de 50% dos alunos sinalizaram que o professor solicita a produção de textos uma vez por semana, em torno de 23,8% dos entrevistados responderam que o professor não solicita a produção de textos durante as aulas. Já sete, representando

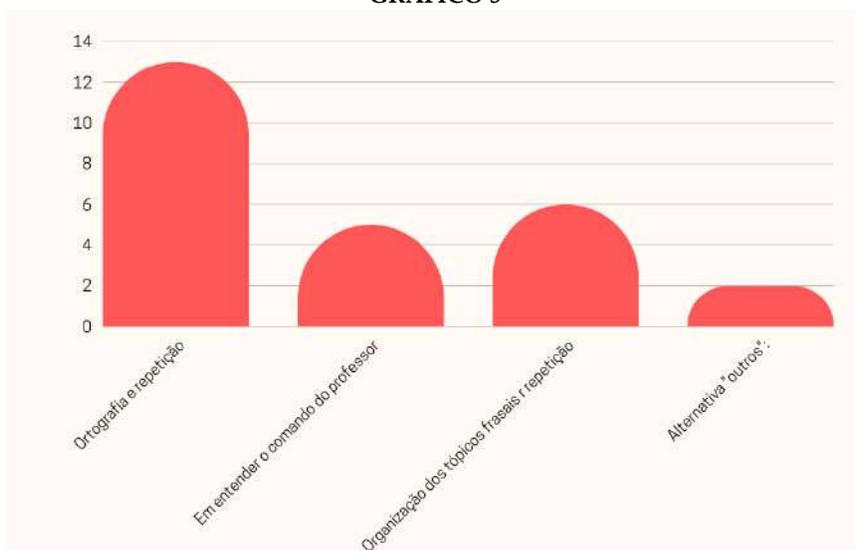
19,23%, disseram que o professor pede a produção de textos duas vezes por semestre. É notório que, até o momento, somente 7,69% dos alunos participantes responderam que não participam de aulas de produção textual.

Dessa forma, consideramos que a professora de Língua Portuguesa do cenário onde ocorreu a pesquisa, ao distribuir as suas aulas para aplicação dos conteúdos com os alunos, priorizava a produção de texto como fator importante no ensino. Essas informações foram constatadas ao ouvir algumas conversas paralelas dos alunos durante a aplicação dos questionários. Os professores devem criar um ambiente agradável para a criação de textos nas aulas de escrita. Contudo, conforme o plano de ensino de Língua Portuguesa do ensino fundamental desse município, notamos que os professores têm uma maior preocupação com as aulas de gramática.

A duração do tempo corrido para realizar as avaliações tradicionais (quantitativa), o trabalho, o desenvolvimento intelectual do aluno no contexto da compreensão e preparação das práticas sociais de leitura e escrita, ficam em segundo plano, deixando de lado o importante papel da escrita como recurso social.

No que diz respeito à Questão 5 (Q5), é importante notar que a maior dificuldade identificada pelos alunos que participaram deste estudo está relacionada à ortografia e à repetição do mesmo termo em toda a extensão textual. Um total de treze estudantes, ou seja, 50% dos vinte e seis alunos, assinalaram essas duas alternativas, conforme os dados apresentados no gráfico 5.

GRÁFICO 5

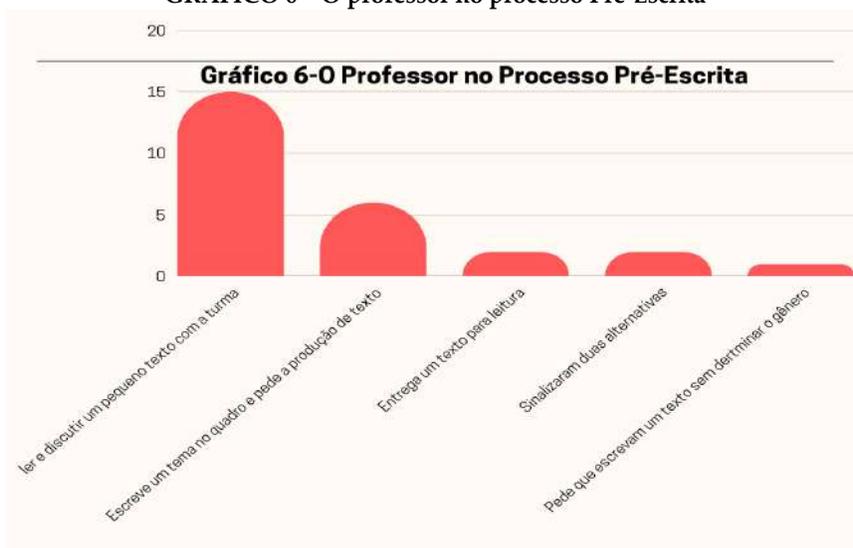


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com os alunos

Além disso, seis alunos, que representam 23,08% dos participantes, indicaram ter dificuldade na organização dos parágrafos e na repetição de palavras, sinalizando como esses pontos dificultam a produção textual. Outros cinco alunos, ou seja, 19,23%, mencionaram que a dificuldade reside em compreender o que o professor espera que seja produzido. Por último, dois alunos, cerca de 7,69%, optaram pela alternativa 'outros', um deles justificou não possuir nenhuma dificuldade, por dominar todos os requisitos para uma boa produção textual, enquanto o outro aluno preferiu não justificar sua resposta.

Os resultados revelam que a maioria dos participantes enfrenta grandes dificuldades ao produzir textos, principalmente ligadas à repetição de vocábulos, à ortografia e à dificuldade em compreender o comando do professor. Ao analisar as dificuldades identificadas no questionário, fica claro para os professores de Língua Portuguesa que lerem esta pesquisa quais pontos devem ser mais enfatizados no ensino da produção textual.

GRÁFICO 6 – O professor no processo Pré-Escrita



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com os alunos

Ao responder à Q6, que investiga o processo de planejamento da escrita de textos, a prática mais comum, indicada por quinze dos vinte e seis estudantes (55,8%), é o professor ler e discutir um pequeno texto com a turma. Essa abordagem sublinha o esforço dos professores em integrar os alunos ao universo textual. Contudo, é fundamental ir além, desenvolvendo metodologias que valorizem o texto e explorem de forma contextualizada a função dos recursos de coesão referencial. A leitura de textos, por si só, já é um estímulo poderoso, mas exige que o aluno compreenda o que está implícito para que o texto se torne verdadeiramente atrativo em sua visão de mundo.

Outras metodologias foram identificadas: seis alunos (23,08%) relataram que o professor escreve um tema no quadro e pede a produção de texto. Apenas um aluno (3,85%) respondeu que o professor solicita a produção de um texto qualquer. Ainda, dois estudantes (aproximadamente 5,9%) indicaram que o professor entrega um texto e pede para todos lerem. Finalmente, dois participantes (aproximadamente 8,8%) assinalaram duas alternativas conjuntamente: que o professor, ao solicitar uma

produção de texto, tanto entrega um pequeno texto para leitura coletiva quanto lê e discute um texto com os alunos.

GRÁFICO 07 – Avaliação do professor diante da produção textual



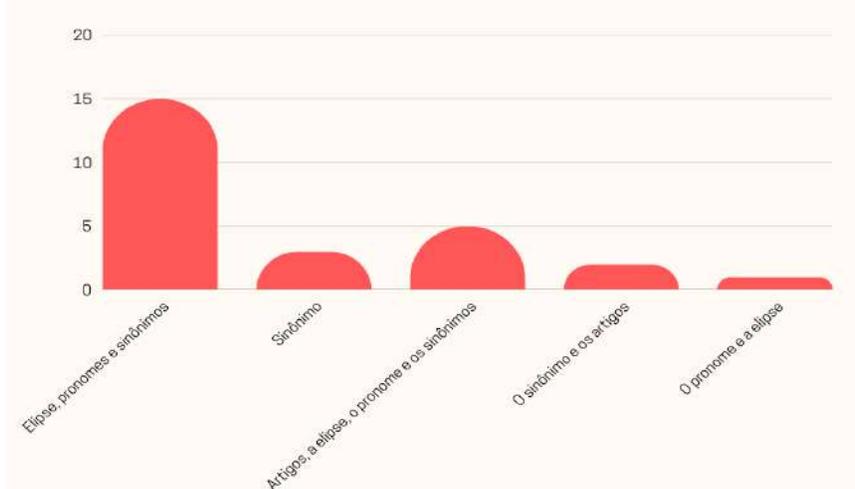
Fonte: Respostas dos questionários aplicados com os alunos

Na Questão 7 (Q7), o Gráfico 07 revela que a maioria dos participantes da pesquisa, ou seja, dezenove dos vinte e seis estudantes (por volta de 73,08%), afirmaram que, nas aulas de produção de texto, o professor sempre dá feedback sobre os textos produzidos e pede para reescrevê-los, fazendo as adaptações necessárias.

Entretanto, cinco colaboradores da pesquisa (aproximadamente 19,23%) responderam que o professor não comenta os textos que eles produzem. Já dois alunos, representando aproximadamente 7,7%, assinalou que não há feedback por parte do professor.

Ao longo dessa jornada, o aluno, ao desenvolver a capacidade de analisar criticamente o próprio texto, torna-se apto a expressar informações relevantes para aprimorar sua produção discursiva. Nessa perspectiva, o professor assume a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa produção, cabendo a esse profissional criar um ambiente acolhedor e propício para ministrar as aulas de produção textual.

GRÁFICO 08 – Elementos de coesão referencial que apresentam dificuldades



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com os alunos

Conforme demonstrado no Gráfico 8, ao solicitar que os participantes da pesquisa identificassem os recursos de referência que enfrentam dificuldades para usar em suas produções textuais, os estudantes apresentaram as seguintes respostas:

A maioria, composta por quinze alunos (cerca de 57,69%), indicou ter dificuldade em usar a elipse, pronomes e sinônimos. Além disso, três alunos (aproximadamente 11,54%) assinalaram o sinônimo como o mecanismo que mais lhes causa dificuldade para usar adequadamente em suas produções textuais. Aproximadamente cinco alunos (19,23%) revelaram dificuldades em utilizar artigos, a elipse, o pronome e os sinônimos em seus textos. Por outro lado, dois alunos (aproximadamente 7,69%) assinalaram o sinônimo e os artigos como os dois mecanismos que não dominam em suas produções textuais. Por fim, um aluno (aproximadamente 3,85%) apontou o pronome e a elipse como mecanismos que não consegue utilizar corretamente em suas produções.

Diante disso, podemos concluir que os recursos de referenciação apresentados no contexto anterior são relevantes

para o funcionamento dos discursos no interior do texto, favorecendo a coesão para permitir a coerência. De acordo com Koch (1999, p. 35), a coesão textual está estruturada à medida que os elementos linguísticos presentes na superfície textual estão interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências que transmitem sentidos.

Ao observar as dificuldades que os participantes da pesquisa têm em lidar com os elementos referenciais, reforçamos a ideia de que, no trabalho com o texto, é importante que o professor procure meios que ofereçam aos estudantes mais informações acerca do uso desses elementos em suas produções de textos. Uma estratégia seria, por exemplo, trabalhar a reescritura das produções textuais feitas pelos estudantes. Dessa maneira, o docente terá oportunidade de permitir que os alunos reflitam criticamente sobre a função da língua na aprendizagem.

Não é suficiente apenas que o professor insira textos em suas aulas de Língua Portuguesa; é importante aproveitar esses textos para "enxugar" ao máximo possível as ideias relevantes que eles contêm, a fim de facilitar o entendimento da informatividade presente nas linguagens usadas tanto na escola quanto fora dela.

A seguir, serão apresentados dois gráficos que ilustram os percentuais de ocorrência de recursos referenciais identificados nos textos produzidos pelos participantes, conforme a análise quantitativa dos dados.

5.3 Mensuração dos Recursos Referenciais

A transição da observação qualitativa para a evidência empírica se concretiza neste capítulo através da mensuração dos recursos referenciais. A quantificação das estratégias coesivas converte impressões analíticas em dados objetivos, fundamentais para a identificação de tendências e para uma avaliação mais rigorosa da proficiência textual dos participantes.



Fonte: Elementos de referenciais encontrados nas produções de texto dos alunos

A análise dos textos revelou um panorama das estratégias de referenciação empregadas pelos participantes, delineando as preferências na construção da coesão. Observou-se que a categoria abrangente de Repetição, substituição e artigos emergiu como o pilar central da coesão textual, respondendo por uma parcela majoritária de 54,1% do total dos recursos identificados. Tal prevalência sublinha a significativa dependência desses elementos combinados na articulação das ideias.

Em um segundo patamar, a Substituição, considerada isoladamente, destacou-se como o segundo recurso mais empregado, configurando 27% das ocorrências e atestando sua importância na variação lexical e sintática para evitar redundâncias. Por sua vez, a Elipse apresentou-se como a estratégia de retomada menos explorada, registrando 18,9% das manifestações. Essa distribuição percentual oferece um vislumbre das escolhas e desafios dos participantes na tessitura dos mecanismos referenciais, apontando para a relevância particular da repetição e da substituição na arquitetura textual, em contraste com a menor inclinação ao uso da elipse.

Há, na jornada pela palavra escrita, um caminho soberano para a expansão da mente. Nossas análises apenas confirmam o que a prática sensível já anunciava: o ensino da língua materna, orquestrado pela riqueza do texto, é a própria fundação sobre a qual se ergue o edifício cognitivo do estudante. Ao decifrar as artes da literatura na infância, o aluno não coleciona regras gramaticais, mas sim chaves que abrem portas para universos inteiros, aprendendo a arte de questionar e a coragem de se posicionar. É por isso que a pesquisa em educação só ganha alma quando pisa no solo vivo da escola; é nesse diálogo com suas infinitas culturas que a teoria respira. E, ao final, o que se oferece de volta à instituição é um espelho, a chance de contemplar a sua mais fundamental vocação: a de cultivar o poder da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ECO DAS PALAVRAS E O SILÊNCIO NA ESCRITA

Ao adentrarmos o universo de uma turma de 9º ano em Esperantina, no coração do Piauí, buscávamos compreender a arquitetura da escrita de seus jovens autores. O que encontramos foi um sintoma claro e recorrente: um labirinto de palavras repetidas. Em textos que pediam por imaginação e fluidez — como contos, fábulas e crônicas —, as mesmas palavras ecoavam, criando rupturas e lacunas no fluxo de ideias. A escrita, em vez de um rio, tornava-se uma sucessão de pedras, monótona e redundante, onde o fio da narrativa se perdia com frequência.

O que explica esse cenário? A investigação nos apontou para uma cultura de escrita que precisava ser nutrida. Para mais da metade dos alunos, o ato de redigir era um evento raro nas aulas de Língua Portuguesa, e não uma prática constante e orgânica. O momento da produção textual, quando ocorria, era muitas vezes seguido por um silêncio: o feedback do professor, peça-chave para o aprimoramento, nem sempre chegava ao estudante de forma clara ou satisfatória. O resultado era um ciclo vicioso: sem a prática constante e sem a orientação precisa sobre como refinar suas ideias, os alunos não desenvolviam as ferramentas intelectuais para construir textos coesos e informacionalmente ricos.

Contudo, seria simplista e injusto atribuir a questão a uma única causa. Em meio a esses desafios, observamos a chama de uma importante iniciativa: a genuína preocupação do professor em promover a leitura de gêneros textuais diversos. Essa prática funcionou como uma janela para o mundo, permitindo que os estudantes acessassem um repertório sociocultural variado, que, de fato, foi mobilizado na elaboração dos textos que analisamos. Havia, portanto, a matéria-prima; o que faltava era a ponte que conectaria o universo da leitura com o ato de escrever.

Essa ponte, descobrimos, era feita de diálogo. A comunicação entre o professor e seus aprendizes por vezes se mostrava limitada,

dificultando a construção de uma parceria de aprendizado. Somava-se a isso um fator externo à escola, mas que ecoava dentro dela: a ausência do hábito da leitura como companheira diária dos estudantes. Essa falta de intimidade com a palavra escrita inevitavelmente se refletia na dificuldade de organizar e expor as próprias ideias, comprometendo a competência comunicativa que tanto buscamos desenvolver.

Diante desse mosaico de desafios e potencialidades, qual o papel de uma pesquisa como esta? Embora não tenhamos esgotado todas as nossas inquietações, reafirmamos nossa crença no poder transformador do ensino. Este estudo não foi um mero exercício de coleta de dados, mas um ato de escuta. E o feedback que gerou, formalmente entregue à escola e agora publicado neste livro, é a materialização de nossa responsabilidade social. Ele é a devolução, à comunidade de Esperantina, de um espelho para que possa refletir sobre suas práticas e encontrar novos caminhos.

O que se almeja, ao final desta jornada, é que estas páginas sirvam de inspiração. Que possam incentivar professores do 9º ano a repensarem suas aulas de produção textual, não como um cumprimento de tabela, mas como o coração do ensino da língua. Que a coesão referencial deixe de ser um conceito abstrato e passe a ser vista como a arquitetura do pensamento lógico, o que permite que ideias se conectem e ganhem força.

A capacidade de argumentar, de organizar o pensamento e de se expressar com clareza não é um mero diferencial acadêmico; é uma ferramenta essencial para a vida. O que vislumbramos e defendemos é a construção de um ambiente escolar onde a transmissão de conhecimento ande de mãos dadas com o desenvolvimento pleno do estudante, promovendo, de forma sistemática e construtiva, a competência que o tornará um cidadão capaz de ler, interpretar e transformar o seu mundo. A palavra, afinal, é o seu maior legado.

NOTA DO AUTOR: SETE ANOS DEPOIS, O RETORNO À PALAVRA

O leitor que chega ao fim desta jornada imergiu em um retrato detalhado da escrita e do ensino em Esperantina, Piauí. É fundamental, contudo, registrar que esse retrato é um instantâneo de 2018, um registro fiel de uma realidade específica, capturada em um momento preciso no tempo. De lá para cá, o mundo não parou, e a educação, sendo um organismo vivo e pulsante, transformou-se profundamente.

Mal sabíamos, ao concluir a análise original, que o planeta estava prestes a enfrentar um de seus maiores desafios: a pandemia de Covid-19. O fechamento das escolas e a migração abrupta para o ensino remoto não foram meros percalços logísticos; eles representaram uma ruptura que aprofundou as fissuras que já havíamos identificado. A distância física afastou ainda mais alunos e professores, tornando o feedback individual um desafio hercúleo e fragilizando o trabalho com a produção textual. Aquele labirinto da escrita, com suas repetições e lacunas, tornou-se ainda mais complexo para uma geração de estudantes que teve sua rotina de aprendizado fraturada.

Mas o chão da escola é, por natureza, um terreno de resiliência. Passada a tempestade, um novo movimento de reconstrução começou a ganhar corpo, e a cidade de Esperantina não ficou para trás. O cenário que hoje se descortina nas escolas municipais evoluiu de maneira grandiosa, impulsionado por uma tomada de consciência e pela chegada de reforços planejados. A adoção de programas federais, focados em capacitar tanto alunos quanto professores no processo de leitura e escrita, funcionou como um catalisador para a mudança.

Hoje, ao revisitar esse contexto, encontramos um novo vigor. As ferramentas e estratégias que discutimos ao longo deste livro não são mais somente recomendações de uma pesquisa; muitas delas vibram em salas de aula revitalizadas. Embora os desafios

jamais desapareçam por completo, é inegável que os estudantes de hoje estão mais bem equipados para navegar pela arquitetura da escrita, e os educadores, mais fortalecidos em sua missão.

No cerne da pequena Esperantina, no Piauí, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2017–2018), dobra-se uma narrativa de progresso, tecida nos fios do IDEB. Entre 2017 a 2023, os muros das escolas testemunharam uma ascensão perceptível: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, outrora em 3.7, galgou patamares até alcançar 4.7 na escola pesquisada. Esse salto, mais que um número, ecoa o esforço coletivo de educadores e alunos, que, ano após ano, reescreveram o futuro da aprendizagem. Os primeiros anos do ensino fundamental viram seus índices saltarem de 4.8 para 6.1, com destaque para a Escola São Raimundo Nonato, cujo índice de 7.0 desponta como um farol de excelência. Já nos anos finais, a progressão de 4.5 para 5.1 foi impulsionada pela Escola Professora Maria Pinheiro de Castro, Escola Maria das Graças, com 4.8 e Escolas Umbelino Rebelo e Manuel Amorim Neto, que alcançou o índice de 4.7, demonstrando seu papel importante nesse avanço. Outra escola que também demonstrou avanço foi A escola Gervásio Lages (4.6). Tal desempenho corrobora a eficácia de uma política educacional que, fundamentada na colaboração, transformou desafios em conquistas, provando que o investimento na educação é, de fato, a mais sólida fundação para o desenvolvimento de uma comunidade.

Esta nota, portanto, serve como um epílogo de esperança. Ela demonstra que a pesquisa acadêmica não é uma peça de museu, mas uma semente que pode germinar de formas inesperadas. O cenário mudou, mas a relevância deste estudo talvez tenha se tornado ainda maior. Ele agora serve não apenas como um diagnóstico de um tempo passado, mas como um testemunho da capacidade de superação da comunidade escolar e como um lembrete poderoso de que, com investimento, intencionalidade e dedicação, é sempre possível reescrever o futuro. A jornada da palavra continua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escrita, outra leitura*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BERTONCELO, Edison; NICOLAU NETTO, Michel; MICHETTI, Miqueli. *Captando a distinção empiricamente: uma análise a partir de pesquisa multimétodo*. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 13, n. 2, p. 555-580, fev. 2024. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1232>. Acesso em: 15 abril de 2025.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *História da Linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARNEIRO, Agostinho. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 2001.

CHAROLLES, Michel. *Coerência, coesão e referenciação em textos narrativos: elementos para uma abordagem didática*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 1, n. 1, p. 113-138, jul./dez. 2000.

CONTE, Maria Elisabeth. *O encapsulamento anafórico: um recurso de coesão textual*. 2003. (Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas).

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2013.

- GALEMBECK, Paulo. *O estudo da gramática textual*. Língua e literatura, v. 1, p. 1-15, 2010.
- GUIMARÃES, E. (Org.). *A produção do texto na escola: os gêneros do discurso e o ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- GUIMARÃES, E. *Semântica e Enunciação*. Campinas: Pontes, 2006.
- GUIMARÃES, E. *Texto e Interação: uma proposta de leitura e produção textual*. Campinas: Pontes, 2009.
- HANKS, William F. *Enregisterment: Linguistic Ethnography of Public Writing*. In: *Public Writing, Social Context, and Cultural Forms*. Edited by Celia K. Daniels and William F. Hanks. New York: Blackwell Publishing, 2008.
- KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual e oralidade no ensino de português*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguagem e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 101-124.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 19-36.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1975.
- MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de metodologia da pesquisa no direito: atualizado de acordo com as últimas normas da ABNT*. 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MONDADA, Lorenza. *Embodied interaction and the multimodality of pointing*. In: BARTHES, Roland et al. *Handbook of Multimodal Analysis*. 2. ed. London: Routledge, 2016.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. *Reference as a situated and multimodal practice*. In: BARTHES, Roland et al. *Handbook of Multimodal Analysis*. 2. ed. London: Routledge, 2016.
- MÜLLER, Munniky. *Filologia e Linguística: Encontros e Desencontros*. *Soletras*, São Gonçalo, v. 10, n. 19, p. 149-158, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/15836>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. *Gêneros Textuais: da Pesquisa ao Ensino e à Extensão*. Curitiba: Pimenta Cultural, 2016.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PETÖFI, János S. *Text Theory: A Short Introduction*. In: DRESSLER, Wolfgang U. (Org.). *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2000.

ROCHA, Marly Rodrigues. *Técnicas de Redação*. Pirapora-MG. Disponível em: <http://scribd.com/doc/88464674/20/Narracao-comercial>. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

RODRÍGUEZ, R. G. *A coerência e a coesão textual em documentos acadêmicos*. Cadernos de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1968.

SANTOS, J. B.; MORAIS, A. G. *O texto na sala de aula: leitura, produção e avaliação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHMIDT, S. J. *Texttheorie. Probleme der sprachlichen Kommunikation*. Munique: Fink, 1973. (Citação original de Schmidt 1973, citado por Koch e Elias 2016).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Elenilza Maria de Araújo; MAGALHÃES NETO, P. R. *A coesão no livro didático em contextos da BNCC*. In Uniletras. V. 43. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2021.

SOUSA, Elenilza Maria de Araújo. *Anáfora encapsuladora na progressão argumentativa em redações do Enem*. In: Ferreira Kist et al. (Orgs.). *Diálogos interdisciplinares em educação e ensino*. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no ensino fundamental e médio*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Marco Antônio Gonçalves. São Paulo: Cortez, 1981.

Para o professor, a pesquisa representa uma via de mão dupla: enquanto guia seus estudantes no processo de investigação, ele também se transforma em um investigador de sua própria prática. Essa abordagem o afasta da condição de mero transmissor de conteúdo e o aproxima do de facilitador da aprendizagem, que reflete, questiona e aprimora progressivamente suas ações no ensino.



João Pedro