

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

*David Brito Alves* (UERN)  
[davidbrito.2011@hotmail.com](mailto:davidbrito.2011@hotmail.com)

## RESUMO

Este estudo se volta para o ensino–aprendizagem do uso textual do recurso linguístico da referenciação anafórica do sujeito em uma turma do ensino fundamental – anos finais em sala de língua portuguesa de uma escola pública. Objetiva analisar o emprego do sujeito anafórico nos textos produzidos por discentes, em sala, e sua importância para a construção e compreensão do sentido textual. Os pressupostos teóricos advêm da Linguística Textual que dialoga com a temática em estudo e estabelece uma correlação com o ensino de língua portuguesa. A leitura é vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (Koch; Elias, 2006). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter intervencionista. A amostra constituirá de textos produzidos por discentes, de uma escola pública municipal situada em Fortaleza (CE). O instrumento de geração de amostras advirá da aplicação de um questionário escrito constituído por 10 questões durante uma oficina de leitura e (re)escrita. Como resultado, espera-se obter um mapeamento do emprego do elemento de coesão referencial nos textos dos discentes e sua compreensão leitora, 6º ano B do fundamental – anos finais, com vistas a servir de propostas de intervenção para otimizar um ensino–aprendizagem de leitura e de escrita.

### Palavras-chave:

Aprendizagem. Sujeito anafórico. Ensino Fundamental – anos finais.

## ABSTRACT

This study focuses on the teaching and learning of the textual use of the linguistic resource of anaphoric subject referencing in a class of elementary school students in the final years of a Portuguese language classroom in a public school. It aims to analyze the use of the anaphoric subject in texts produced by students in the classroom and its importance for the construction and understanding of textual meaning. The theoretical assumptions come from Textual Linguistics, which dialogues with the theme under study and establishes a correlation with the teaching of Portuguese. Reading is seen as a highly complex interactive activity of production of meaning (Koch; Elias, 2006). Methodologically, this is a qualitative and interventionist research. The sample will consist of texts produced by students from a municipal public school located in Fortaleza (CE). The instrument for generating samples will come from the application of a written questionnaire consisting of 10 questions during a reading and (re)writing workshop. As a result, it is expected to obtain a mapping of the use of the element of referential

**cohesion in the texts of the students and their reading comprehension, 6th grade B of elementary school – final years, with a view to serving as intervention proposals to optimize the teaching and learning of reading and writing.**

**Keywords:**

**Learning. Anaphoric subject. Elementary School – final years.**

## ***1. Introdução***

Esta pesquisa empenha-se no estudo do sujeito gramatical, mais especificamente, no que se denomina, nesta pesquisa, de sujeito anafórico para o processo de construção de sentido textual. Nesse sentido, nas aulas de língua portuguesa, é importante que perceber que o ensino de gramática é considerado um conteúdo relevante para o aprendizado do uso da língua numa determinação situação comunicativa, porém o ensino de gramática apenas voltado para a memorização de regras gramaticais, sem um objetivo maior, isto é, sem perceber a pertinência de tal ensino para o processo de construção de sentido e, sobretudo de compreensão textual, torna-se uma atividade improdutiva, na qual o discente apenas aprende regras memoráveis para aplicá-las nas atividades e provas escolares propostas.

A esse respeito, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), (Brasil, 1998)<sup>1</sup>

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se problemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (Brasil, 1998, p. 26)

Nessas circunstâncias, percebe-se que as aulas de língua portuguesa, mais especificamente, as de ensino de gramática se transformam numa atividade destituída de sentido para os discentes, visto que o objetivo maior

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

de formar leitores mais eficientes com o uso da língua em qualquer situação comunicativa fica muito distante. Tendo em vista isso, a experiência de docente no ensino fundamental anos finais em relação às produções textuais dos discentes, foi possível perceber a necessidade de um olhar mais cuidadoso com o ensino de gramática na sala de aula. Diante disso, notou-se, além de outros aspectos gramaticais estudados pelos discentes na escola, o ensino do sujeito gramatical.

Por essa razão, colocou-se como objetivo propor a realização de uma oficina de leitura e (re)escrita de conto(s) a ser aplicada na turma do 6º ano B do Ensino Fundamental da escola municipal Marieta Cals, pertencente à rede pública de ensino localizada no município de Fortaleza/Ce. Essa turma foi escolhida com base em alguns critérios: (i) os alunos dessa turma esboçavam dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa (LP), nos aspectos de leitura e escrita, em virtude de apresentarem dificuldades em relação ao ensino de LP; (ii) a falta de uma prática contínua de leitura e escrita nos anos iniciais.

Nesse contexto, foi-se destacado o sujeito gramatical, pois é um assunto muito tratado nos trabalhos e pesquisas acadêmicas, por ser um tópico de estudo muito presente nos bancos escolares do Ensino Fundamental anos finais e por ser considerado uma categoria gramatical importante na constituição da sentença.

A categoria gramatical sujeito, assim como as outras categorias, são estudadas, como é visto pelos documentos oficiais brasileiros, com a finalidade de identificá-las e classificá-las. Em tal categoria gramatical, quase não há uma reflexão a respeito da relevância que possui na construção da sintaxe e, sobretudo, na construção do sentido textual.

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

Tendo discorrido um pouco sobre a categoria gramatical sujeito e sua relevância quanto à retomada de informações mencionadas no contexto. Toma-se, como objeto de estudo desta pesquisa, o sujeito anafórico, que

pode ser entendido como todo elemento que assume a posição de sujeito gramatical na sentença, mas, ao mesmo tempo, faz a retomada de informações já mencionadas na superfície textual.

Comunga-se com a ideia de que, para se construir um texto, é necessário um jogo de idas e vindas de elementos referenciais no texto e, para esse processo linguístico, tem-se a categoria gramatical sujeito que constitui como um termo essencial para a construção das cadeias referenciais. Nesse sentido, tais elementos referenciais contribuem para coesão textual, que pode ser entendida, segundo Koch (2003, p. 45) “como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

Dessa forma, para que o texto se torne um todo coeso, é imprescindível que haja a ativação de um repertório maior léxico-gramatical possível, daí a necessidade de considerar a categoria gramatical sujeito como elemento de retomada de informações e que contribui para processo de referenciação.

Nesse contexto, tentar-se-á ser respondida a seguinte questão de pesquisa: Como o sujeito anafórico contribui para a construção do processo de referenciação nas práticas de leitura/escrita realizada por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?

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

Pretendendo alcançar o escopo deste trabalho, foi proposta uma pesquisa de caráter bibliográfico na tentativa de fazer um levantamento a respeito de autores que buscam trabalhar com a mesma temática em pauta, isto é, com o mesmo fenômeno linguístico em questão. Sendo assim, a pesquisa se ancorou em alguns autores que tematizam sobre a natureza da representação do sujeito gramatical no português brasileiro em estudos mais recentes.

Além disso, será destacado a concepção de leitura (Koch; Elias, 2006) e a concepção de escrita (Koch; Elias, 2008) e concepção de sujeito (Cunha; Cintra, 2013) para o ensino de Língua Portuguesa.

## **2. Fundamentação teórica**

Nessa seção será discorrido sobre a concepção de leitura, a de escrita e a de sujeito, bem como o processo de referenciação, o sujeito anafórico e sua importância para o processo de desenvolvimento da competência de escrita do discente.

### **2.1. Concepção de leitura**

A leitura é uma atividade cognitiva muito importante para o desenvolvimento da capacidade de percepção do leitor em relação ao mundo que o cerca. Para Koch e Elias (2006, p.11), a leitura é uma atividade bastante complexa de produção de sentidos. Ela se realiza com base em elementos que estão implícitos e explícitos. Mas, para isso, deve-se ativar o conhecimento implícito, isto é, o conhecimento prévio para assim interagir com o conhecimento enciclopédico para, de fato, construir sentido.

As autoras Koch e Elias (2006, p. 11) acrescentam que existem três concepções de leitura: 1) a leitura com foco no autor. 2) a leitura com foco no texto e 3) a leitura com foco na interação na autor–texto–leitor.

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

A segunda concepção- **a leitura com foco no texto**- afirma que o texto por si só já diz tudo. Nesse aspecto, basta o leitor conhecer o sistema da língua utilizado. O foco dessa concepção está no texto. O leitor não

precisa recorrer ao conhecimento de mundo para atribuir sentido ao texto, porém ele precisa apenas reconhecer o sentido das palavras e sua estrutura. Diante disso, percebe-se que tanto a primeira concepção quanto a segunda concepção de leitura, o leitor é visto como passivo diante do texto, pois não acrescenta julgamentos e pensamentos críticos ao texto lido.

A terceira concepção – **a leitura com foco na interação autor-texto-leitor** – é considerada produtiva, pois afirma que tanto o autor quanto o leitor são responsáveis pela construção do sentido por meio da interação entre autor-texto-leitor, visto que eles são vistos como sujeitos ativos nessa interação. Isso significa dizer que o foco não está somente no autor, no leitor ou no texto, porém está na relação estabelecida entre eles. A relação existente entre os três elementos é que vai corroborar para a construção de sentido dentro do contexto sociocognitivo em que os participantes estão inseridos. Essa concepção de leitura voltada para a interação entre os elementos participantes, isto é, autor- texto- leitor e que são essenciais para a construção do sentido textual, será adotada nesta pesquisa, uma vez que, segundo a BNCC (Brasil, 2017),

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (Brasil, 2017, p. 75)

Nesse sentido, percebe-se a relevância da prática da leitura para o processo de aquisição de novos conhecimentos contribuindo para que o leitor se torne um agente ativo diante das diversas situações de leitura que se apresentem.

## ***2.2. Concepção de escrita***

A importância dada à leitura não prescinde do papel que a escrita tem em relação à comunicação que estabelece entre os sujeitos da situação comunicativa. Nesse viés, pode-se afirmar que a escrita trata-se de uma atividade interativa que demanda a ativação do conhecimento e do uso de várias estratégias no curso da produção do texto. Nesse sentido, a definição de escrita varia de acordo com o foco que é atribuído a essa modalidade.

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

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

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

A concepção de escrita – **com foco na interação** – diferentemente das concepções anteriores, tal concepção leva em conta a relação escritor-leitor, pois considera as intenções daquele que faz uso da língua para atingir sua meta sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte que compõe esse processo.

Nessa concepção interacional ( dialógica) da língua, os sujeitos envolventes na interação, isto é, tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

### ***2.3. Concepção de sujeito***

Quando à concepção de sujeito, tradicionalmente é definido como ser que pratica ação expressa pelo verbo. Tal conceito vem sendo estudado e modificado ao longo do tempo, como se pode perceber na gramática de Cunha e Cintra (2013, p. 136) que define o sujeito como um ser sobre o qual se faz uma declaração. Tal mudança ocorre porque é possível perceber nas orações que estas se apresentam na voz passiva e ativa, sendo que o verbo

carrega na noção de passividade. Diante disso, nota-se que a definição de sujeito, na concepção tradicional, torna-se insuficiente para um número elevado de usos de sujeitos nas orações.

Na tentativa de solucionar a questão referente à definição de sujeito nas orações, estudiosos da língua como Kury (1999) e Cegalla (2020) formularam o conceito de sujeito de forma mais abrangente no uso do termo, afirmando que: sujeito é o termo que exprime o ser de quem se diz alguma coisa. Além disso, a definição de sujeito é considerado o objeto de estudo do linguista Mário Perini (2007), o qual mostra por meio de seus estudos que a gramática normativa traz um conceito equivocado a respeito do conceito do termo sujeito.

Para Perini (2007), o sujeito não possui um local demarcado na oração, porém é maleável podendo localizar-se em diferentes locais da oração, anterior ou posteriormente ao verbo, não perdendo, portanto, as características de sujeito. Nesse sentido, pode-se perceber que o linguista não está de acordo com a ideia tradicional de que o sujeito é o praticante da ação verbal, porém ele acredita que pode considerar a análise de que a passividade do verbo, a qual é agente da passiva passa as características de ativa.

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

#### ***2.4. Processo de referenciação***

A referenciação é um recurso linguístico que contribui para o processo de produção do sentido do texto. É por meio dele que os elementos que o constituem tornam-se um mecanismo dinâmico que possibilita a retomada e a introdução de informações novas, de modo que, corrobora para a (re)construção de palavras ou expressões apresentadas no texto. Essa

(re)construção é feita pelo autor e não se define apenas por uma dada unidade linguística. As escolhas se baseiam pelo conhecimento prévio e a intencionalidade num processo de interação com o interlocutor. Desse modo, para Cavalcante:

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

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

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

### ***2.5. Sujeito anafórico: elemento de coesão referencial***

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

A produção do texto, seja escrito ou falado, não é uma tarefa fácil, pois requer de quem produz o domínio de conhecimentos de variadas naturezas: linguísticos, cognitivos, pragmáticos, culturais etc. O texto, a depender do objetivo comunicativo, da situação e modo de produção, pode apresentar sentidos e formas variadas. Se levado em consideração que existem diversas formas de comunicação, objetivos comunicativos, é

inviável mensurar as possibilidades de criação de texto, não importando a extensão, se curtos, se extensos, desde que haja a constituição do todo coeso.

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

Alguns estudiosos da Linguística Textual consideram a coesão textual como um dos critérios mais importantes. Nesse sentido, tal elemento coesivo é essencial para o processo de funcionamento do texto. Além disso, é importante perceber que todo texto é formado por informações que já foram mencionadas no contexto, assim como àquelas que irão ser introduzidas no texto.

O fenômeno linguístico de retomada de referente no texto, que será o foco desta pesquisa, é o que se pode chamar de sujeito anafórico: recurso linguístico que é/pode ser importante para se construir a coesão referencial do texto e que vale ressaltar que se trata de um elemento linguístico não abordado no material didático, mas que será trabalhado nesta pesquisa na tentativa de mostrar a relevância desse fenômeno da língua quanto ao processo de construção de sentido textual. De sujeito anafórico, entende-se que se trata de todo elemento que assume uma posição de argumento externo da sentença, mas também ao mesmo tempo realiza a retomada de elemento dito anteriormente no texto, compartilhando, dessa forma, sua referência. Esse tipo de sujeito pode ser expresso por meio de: (i) sintagma nominal; (ii) por um pronome ou proforma e (iii) por uma categoria vazia.

### **3. Metodologia**

O método de aplicação da atividade é relativo ao emprego do sujeito anafórico nos textos produzidos pelos discentes durante a realização das oficinas de leitura e de (re) escrita dos contos propostos. Tal metodologia é vista como ativa, pois os participantes participarão de forma dinâmica da leitura e, principalmente, da produção dos textos na tentativa de empregar, adequadamente, os elementos anafóricos.

Nesse sentido, a metodologia adotada é dinâmica em que a pesquisa é de caráter intervencionista, uma vez que procura alcançar o objetivo traçado neste estudo.

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

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

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

Desse modo, a pesquisa-intervenção ganha força, porque ela surge do contexto do pesquisador, enfatiza estudos diretamente ligados à vida profissional, com seu campo de atuação. Nesse aspecto, pode-se concluir que a pesquisa-intervenção corrobora para o desenvolvimento da prática de ensino, assim como para o processo de aquisição do conhecimento pelo discente.

### ***3.1. Participantes e locus de pesquisa***

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

Nesse sentido, os sujeitos participantes dessa pesquisa serão os alunos que se voluntariarem em tal trabalho cujo critério de inclusão que sejam discentes matriculados na escola supracitada e que façam parte da turma do 6º ano B neste ano de 2025 e, conscientemente, os responsáveis assinem e façam a devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impressos ou digitalizados. Nesse contexto, o TCLE, consiste num documento que garante aos participantes da pesquisa o respeito aos seus direitos, e será enviado aos responsáveis por e-mail ou impresso após exposto seu teor bem como ter obtido o assentimento oral de sua participação no projeto.

Esse primeiro momento poderá ser realizado presencialmente. Assim, dando prosseguimento a essa ação, o TCLE será disponibilizado a cada responsável para ter lido e avaliado e, se surgirem dúvidas, possam entrar em contato (presencial ou virtualmente) solicitando as devidas explicações que serão atendidas. Resolvidas essas questões, o documento deverá ser devolvido assinado no prazo até uma semana. Esse tempo é suficiente para que os responsáveis dos participantes reflitam sobre sua participação no projeto de forma consciente, sabendo que os participantes poderão desistir quando desejarem fazê-lo.

O responsável pela obtenção desse termo é o pesquisador. No caso de esquecimento ou da não devolução do termo, o pesquisador entrará em contato com o responsável do participante para lembrá-lo da devolução do TCLE.

### **3.2. Atividade de intervenção**

Nessa subseção, pode ser observada uma lista que caracteriza uma breve descrição das oficinas a serem ministradas, oficinas estas que serão importantes para ser perceber o emprego dos elementos referenciais, em especial o sujeito anafórico nos textos produzidos pelos alunos. As oficinas serão realizadas em duas perspectivas: antes da orientação do corpo docente e após dada durante o processo de produção das oficinas, percebendo, dessa maneira, a evolução deles quanto à construção de um texto coerente e coeso.

**Oficina 01 – O conto Natal na Barca – (2 a/h)** – No primeiro momento, será apresentada uma atividade de predição em relação ao texto que será lido. Após tal atividade, o conto Natal na Barca será lido em voz alta pelo professor-pesquisador na tentativa de mostrar aos discentes como é possível uma familiaridade com o gênero narrativo, a partir de uma leitura dinâmica.

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

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

**Oficina 04 – A aventura na (re) escrita do conto – (3 a/h)** – Nesse momento, os grupos participantes realizarão por meio da produção textual a recontagem do conto, com suas palavras, da história lida. Essa produção servirá como mote para analisar como os discentes utilizaram os elementos anafóricos nos seus textos.

**Oficina 05 – O uso do sujeito anafórico por meio do conto – (2 a/h)** – Nesse momento, sem que haja algum constrangimento por parte dos grupos participantes, será escolhido, sem identificação, o texto de um dos alunos, que será apresentado por meio do retroprojetor à turma. O objetivo da apresentação é analisar como foi empregado o elemento anafórico, em

especial o sujeito anafórico, no texto produzido pelo discente a partir de seu conhecimento prévio sobre a linguagem.

**Oficina 06 – A presença do sujeito anafórico em outro conto – (2 a/h) –** Após ter conhecimento sobre o gênero textual trabalhado e analisado seus aspectos composicionais e realizado a reescritura do conto, o professor apresentará outro gênero textual à turma, intitulado a Velha Contrabandista – de autoria de Sérgio Marcus Rangel Porto, mais conhecido pelo pseudônimo Stanislaw Ponte Preta – e mostrará a presença dos elementos anafóricos e sua importância para o processo de construção e progressão textual.

**Oficina 07 – O emprego do sujeito anafórico no conto – (3 a/h) –** Após a orientação e explicação sobre a relevância dos elementos anafóricos à construção do sentido textual à turma, será proposta aos alunos uma nova produção textual, agora em relação ao novo gênero textual: a Velha Contrabandista, na tentativa de eles produzirem textos empregando tais recursos linguísticos, em suas produções, aprimorando a escrita e tornando-a mais clara e coesa.

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

#### **4. Considerações finais**

Muito se discute hoje sobre o ensino de gramática. O surgimento de inquietações acontece, quando se trata de ensinar gramática em sala de aula e, com tais inquietações, sobrevém a insegurança; afinal, deve-se ou não ensinar gramática? Caso afirmativo. E como e quando ensiná-la aos discentes? A esse respeito, Martins (2013) responde que sim, é importante o professor levar a reflexão da gramática para sala de aula. Para tanto, é imprescindível que o docente compreenda que, sobre gramática, trata-se, neste estudo, de “uma realidade empírica que se reflete no uso linguístico

que todo falante faz, desde as primeiras fases do processo de aquisição de uma determinada língua que se sabe/fala” (Martins, 2013, p. 191). Nas aulas de Língua Portuguesa, é relevante o professor iniciar o estudo da gramática, a partir do reconhecimento da língua do aluno e, a partir dela, pensar a prática pedagógica com a finalidade de elencar os aspectos essenciais à reflexão gramatical. Tais aspectos considerados fundamentais e necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa.

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

Partindo desses pontos, será desenvolvida uma oficina de leitura e (re)escrita na tentativa de possibilitar o trabalho com a LP/ gramática com vista a pensar cientificamente sobre a gramática da língua ( usos reais). Para tanto, foi selecionado uma categoria gramatical funcional a ser trabalhado a partir da prática de leitura e (re) escrita de textos. Além disso, será feita uma análise dos textos propostos e das variedades/ normas para além das trazidas pelos discentes, por meio do contato destes com tais textos apresentados e os que serão produzidos pelos participantes, de forma monitorada, vislumbrando, dessa maneira a aquisição de novos saberes. Essa proposta de metodologia para o ensino de gramática nas aulas de LP é vista de forma eficiente no propósito de desenvolver um ensino de gramática significativo.

Nessa intervenção, serão analisadas as produções de alunos e, dentre outras dificuldades, destacar-se-á o uso do sujeito anafórico. Inicialmente, será feita a leitura do conto pelo docente, possibilitando o contato dos participantes com o gênero textual proposto, na tentativa de se familiarizar

com tal gênero e, em seguida, a primeira produção dos discentes com o propósito de analisar como se dá o preenchimento das categorias gramaticais a partir do conhecimento prévio dos produtores do texto redacional.

Em relação ao gênero textual que será trabalhado, foi eleito um conto cuja escolha se baseia na realidade de se trabalhar com tal gênero em turma de 6º ano. Além disso, uma crônica. Gêneros textuais que serão levados à sala de aula para que os alunos percebam outros usos do sujeito anafórico, principalmente considerando as produções de mais monitoramento. E em suas novas produções, será observada se haverá diversidade de sujeito anafórico empregado pelos discentes nos seus textos.

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

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

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, v. n. 63, p. 103-17, Curitiba, jan/mar.2017.

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

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

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

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

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

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 30-6

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

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: \_\_\_\_ (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFERN, 2013. p. 189-210

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