

AS ANÁFORAS INDIRETAS EM NOTÍCIAS ESCRITAS: APRIMORANDO AS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 7º ANO

INDIRECT ANAPHORAS IN WRITTEN NEWS: IMPROVING THE PRODUCTIONS OF 7TH GRADERS

Darlene Paiva Lima¹
Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá²

RESUMO

Nosso trabalho tem como objetivo discutir sobre o emprego das anáforas indiretas na produção do gênero notícia escrita elaborada por alunos do 7º ano de uma escola pública. É necessário esclarecer que nosso artigo se constitui como um recorte de uma dissertação defendida no PROFLETRAS/UERN. Para o desenvolvimento desse trabalho, propusemos uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação. A proposta interventiva que motivou nossa pesquisa foi composta de sete momentos e foi adaptada com base na sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na proposição das atividades apresentadas nesse artigo, tivemos como intuito estimular o uso eficiente das estratégias de referenciação, privilegiando o emprego das anáforas indiretas. Nesse sentido, assumimos como embasamento teórico, principalmente, os trabalhos de Cavalcante (2011; 2012), Cavalcante et al (2014), Koch e Elias (2015a; 2015b), Marcuschi (2002) e Sá (2004). Essa orientação explica-se pelo fato de esses trabalhos terem como alicerce fundamental a perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem. As nossas análises evidenciaram, a partir da comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos, avanços em relação ao uso mais efetivo das estratégias de referenciação anafóricas voltadas para a progressão e coerência/coesão textual. Essas constatações reforçam a relevância da prática docente de língua materna voltada para o trabalho com a produção escrita baseada nos gêneros textuais e nos processos que auxiliem na tessitura de sentidos do texto.

Palavras-chave: Mecanismos anafóricos. Sequência didática. Gênero notícia escrita.

¹ Possui graduação em Licenciatura Específica em Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008) e graduação em Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série pela Universidade Estadual do Ceará (2001). Professora da rede de ensino do município de Russas. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/ UERN. Russas/CE. E-mail: darlenepl02@gmail.com

² Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Tem Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Adjunta I do Depto. de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e membro integrante dos grupos: GEPEL e GETEME. É professora e pesquisadora do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN) e também do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Mossoró/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-2200>. E-mail: jamaravasconcelos@gmail.com

ABSTRACT

This work has as its aim to discuss the use of indirect anaphoras in the production of the written news genre by 7th grade students of a public school. It is necessary to clarify that the text is a clipping of a thesis defended on PROFLETRAS/UERN. In order to develop this work, we chose a qualitative approach through the means of research-action. The intervening proposal which motivated this research was composed of seven elements and was adopted on the basis of Dolz, Noverraz, and Schneuwely (2004) didactical sequence. In the proposal of the activities presented in this text, the goal was to stimulate the effective use of referring strategies, privileging the use of indirect anaphoras. In this sense, we had as theoretical base, mainly, the works of Cavalcante (2011; 2012), Cavalcante et al (2014), Koch and Elias (2015a; 2015b), Marcuschi (2002) and Sá (2004). This orientation is explained through the fact that those works are grounded in the socio-cognitive and interactionist perspective of language. The analyses showed, from the comparison between the students' initial and final productions, advances related to the more effective use of anaphorical-reference strategies, directed to the textual progression and coherence/cohesion. Those perceptions reinforce the relevance of the teaching practice of the native language directed to the work with written production, based on textual genres and on the processes that help in text organization.

Keywords: Anaphorical mechanisms. Didactical sequence. Written news genre.

1 INTRODUÇÃO

A partir da concepção que defende a referenciação como um dos mais significativos fenômenos textuais-discursivos que atua na produção e na compreensão dos sentidos nos textos (CAVALCANTE, 2012), consideramos como importantes e indispensáveis os investimentos em atividades que estimulem a prática e a melhoria do emprego dos processos referenciais em sala de aula. Haja vista a importância do exercício destes mecanismos para o aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita dos discentes de língua materna.

Nosso interesse nesta temática explica-se pelo fato de que, se observarmos a prática docente de Língua Portuguesa (doravante LP), podemos perceber que ainda são poucas as oportunidades dadas aos discentes de exercitar o uso desses processos, principalmente no que concerne à escrita. Em muitos casos, o professor acaba por levar para a sala de aula as atividades que já estão prontas no livro didático, as quais, em algumas ocasiões, não atendem às necessidades específicas da turma.

Na procura por proporcionar o exercício da escrita de forma mais proficiente para os discentes, o desafio para o professor nas aulas de produção textual torna-se ainda maior. Cientes disso, advogamos que alternativas didáticas que oportunizem amenizar esse cenário são urgentes e essenciais para o ensino de escrita em LP.

Para dirimir essa lacuna, a proposição de atividades que tenham como objetivo o ensino da referenciação incluído na prática docente de LP é salutar e indispensável ao contexto educacional atual. É preciso reconhecer que esse exercício docente requer uma prática de ensino mais reflexiva e adaptada à realidade da sala de aula, visto que o estudo dos processos referenciais trata-se de um tema indispensável para os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, concordamos com o que defende Cavalcante (2011) acerca do fato de que o ensino do processo referencial, a partir de atividades direcionadas em sala de aula, colabora para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Nesse processo, os mecanismos referenciais desempenham um importante recurso na construção e reconstrução de objetos de discurso, que, segundo Koch e Elias (2015a, p. 134), estão ligados às percepções que cada um carrega do mundo, embasado “[...] nas nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos”.

Sensível a esta realidade e convergindo para o que defende Koch e Elias (2015a) e Cavalcante (2011), o presente artigo tem como objetivo discutir o emprego das anáforas indiretas na produção do gênero notícia escrita elaborada por alunos do 7º ano de uma escola pública. É necessário salientar que, este trabalho representa um recorte da dissertação de Lima (2020).

Na busca por refletir sobre nosso objetivo, a seguinte pergunta motivou esse trabalho: como as anáforas indiretas podem auxiliar na construção de sentidos do gênero notícia escrita elaborado por alunos do 7º ano?

Diante disso, orientados metodologicamente pelos pressupostos da pesquisa-ação, esse artigo está organizado em sete seções acrescidas dos anexos. Após essa introdução, que contextualiza o trabalho, na segunda seção trataremos sobre o gênero discursivo como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de LP. Na terceira seção, discutiremos sobre os mecanismos de referenciação no processo de escrita, entendendo que esses mecanismos contribuem para a construção da coerência.

Em seguida, apresentaremos a natureza metodológica desta pesquisa e discorreremos sobre as atividades da intervenção que motivaram este artigo no tocante à referenciação. Na análise, realizaremos uma discussão comparativa sobre as produções pré e pós-intervenção de três alunos, através das quais destacamos as estratégias de emprego das anáforas indiretas na elaboração do gênero. Por fim, chegamos à conclusão, às referências e aos anexos do artigo que trazem os textos usados nas atividades de intervenção.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O trabalho com gêneros discursivos na sala de aula precisa partir de textos diversos e contextualizados na busca por um ensino que discuta as especificidades inerentes aos gêneros. É consenso entre muitos estudiosos que nos comunicamos por meio de gêneros orais ou escritos e das infinitas possibilidades que eles proporcionam aos falantes da língua nas diferentes situações de enunciação. Nesse contexto, os princípios bakhtinianos defendem os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciado e como base para a comunicação humana (BAKHTIN, 2003).

Convergindo para os postulados de Bakhtin (2003), Marcuschi (2002) advoga que todos os textos existentes materializam-se em um ou em outro gênero e, dessa forma, conhecer o funcionamento dos diversos gêneros discursivos contribui para a produção e a compreensão dos textos. Conseqüentemente, torna-se imprescindível que, nas salas de aula, os alunos tenham oportunidade de produzir textos diversos, explorando as características de cada um, ampliando assim seu universo textual.

Corroborando para o que defende os autores supracitados, Bueno (2011) recomenda que o ensino de LP deve proporcionar ao aluno o domínio das situações de comunicação, a fim de que o aluno possa atuar efetivamente na sociedade letrada.

Na busca por oferecer caminhos didáticos para a questão, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) destacam que o gênero pode ser considerado um “[...] megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, visto que os gêneros discursivos servem de ponto intermediário entre a aprendizagem e seu uso.

Na escola, o lugar efetivo do gênero discursivo³ assume dois papéis: o de instrumento de comunicação e o de objeto de ensino-aprendizagem. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 77), o aluno acha-se “[...] num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”. Nesse sentido, o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Convergindo para essa concepção, Bueno (2011, p. 24) acrescenta que o gênero tem um lugar de destaque na sala de aula, uma vez que existe “[...] o objetivo de usar como unidade de ensino o texto que pertence a um determinado gênero”. Nessa perspectiva, percebe-se que em todas as atividades de leitura e de escrita propostas as aulas de LP, faz-se necessário um gênero como suporte, pois esse instrumento propicia o processo de interação entre os usuários da língua.

Dessa forma, o texto é concebido como um evento sociocomunicativo que surge na interação social (KOCH; ELIAS, 2015a). Esta concepção reforça a ideia de que ele precisa ser ensinado aos alunos na sua modalidade oral e escrita nas diversas situações comunicativas. Quando o estudo dos gêneros se resume à sua estrutura formal, puramente linguística, “[...] são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76), o que representa um enorme prejuízo para os discentes no processo de aprendizagem e no aprimoramento das habilidades comunicativas da língua materna.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 29) assevera que “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, pois ao utilizarmos determinado gênero discursivo no processo de comunicação, buscamos cumprir objetivos estabelecidos.

No decorrer dessa dinâmica, a situação de comunicação é percebida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 78) como “[...] geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”.

³ Assumiremos nesta pesquisa o termo gênero do discurso ou gênero discursivo, conforme a natureza precursora dos estudos de Bakhtin (2003).

No momento em que a escola se propõe a desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita partindo dos diversos gêneros discursivos, estará contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos e competentes, pois o conhecimento acerca dos diferentes gêneros é um instrumento que auxilia o escritor em sua comunicação. Nesse sentido, Bueno (2011, p. 24) ressalta a relevância de um trabalho que “[...] contemple a diversidade textual e atividades que levem o aluno tanto a produzir quanto a ler efetivamente os diferentes gêneros”, seja em atividades com a leitura ou com a escrita.

Diante os pressupostos elencados é inegável a relevância de propostas que estimulem a prática docente da leitura e da escrita com base no trabalho com os gêneros discursivos. Motivo pelo qual nossa pesquisa mostrou-se um desafio necessário a ser enfrentado. Passaremos à discussão da concepção de texto e de referenciação que norteou esse artigo.

3 TEXTO E REFERENCIAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que dialoga diretamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesses documentos, o ensino de LP é orientado para que o texto seja assumido como o centro do trabalho, de forma a relacioná-lo sempre “[...] a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, s/d, p. 67).

Nessa mesma compreensão, Koch e Elias (2015a) concebem o texto como uma ferramenta para a interação social, percebendo os mecanismos referenciais que atuam na tessitura de sentidos do texto.

Segundo Koch e Elias (2015a, p. 134), na atividade de produção escrita “o escritor opera sobre o material linguístico e, conforme seu projeto de dizer, faz suas escolhas significativas para representar o estado das coisas”. Nesse processo, a referenciação, segundo as autoras, atua como uma atividade discursiva que está relacionada às diversas formas pelas quais o escritor introduz em seus textos novos elementos e, como esses, são retomados no texto para garantir a coesão textual, partindo do conhecimento de mundo e da situação de comunicação.

Baseando-se nas afirmações de Cavalcante *et al* (2014, p. 29) compreendemos que “[...] o processo da referenciação se apoia na constatação de que a função primordial da linguagem é prover uma forma de acesso a uma dada realidade”.

Desse modo, é imprescindível entender, quanto aos processos referenciais, que os objetos do mundo não são explicitados de maneira objetiva e imutável, pois dependerão das intenções e características dos interlocutores e das especificidades das várias situações de interação. Nessa direção, trata-se de uma atividade de construção e reconstrução de referentes ou objetos do discurso que, conforme enuncia Cavalcante *et al* (2014, p. 29), é “[...] um trabalho em constante evolução e transformação”.

Assim sendo, torna-se indispensável que o professor de língua materna reconheça as estratégias de referenciação como algo essencial para a construção da coerência e possa oferecer oportunidades de aplicação desse conhecimento no processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE, 2012).

Na sequência, trataremos do processo referencial anafórico como uma estratégia de referenciação para o desenvolvimento da compreensão e da produção textual. Pressupostos teóricos essenciais para a proposta de atividade que motivou esse artigo.

3.1 O processo anafórico

Compreendemos que para construir um texto, faz-se necessário estabelecer uma relação do seu sentido global, retomando e utilizando termos que foram previamente citados ou ainda remetendo a outros termos que serão explicitados.

De acordo com Koch e Elias (2015b, p. 127), a anáfora é definida como um “mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste”. Nesse contexto, a construção dos referentes textuais parte de estratégias de referenciação que podem ser aprimoradas com o desenvolvimento da leitura. Segundo Cavalcante *et al* (2014), essa competência precisa ser potencializada na escola para que os alunos usem as estratégias de referenciação em seus textos e avancem no tocante à compreensão e à produção textual.

Dentre os diferentes processos referenciais que auxiliam para uma escrita coerente e coesa dos textos, passaremos à discussão do processo referencial em estudo neste trabalho: o anafórico. Ressaltamos que assumiremos a perspectiva classificatória do processo estudado, visto que esse viés atende melhor ao escopo do nosso trabalho.

Nessa perspectiva, a anáfora é um recurso coesivo que visa manter a unidade de sentido do que foi referido anteriormente. É uma estratégia que corresponde à continuidade referencial, ou seja, novas expressões são retomadas no texto na busca de uma construção coesiva. Cavalcante (2011) relata que dentro do grupo das anáforas, há dois subgrupos: as anáforas com manutenção do mesmo referente e as anáforas sem retomada do mesmo referente, como podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Processos referenciais anafóricos.

Processos referenciais atrelados à menção			
Introdução Referencial	Anáfora (continuidade referencial)		
	Anáforas Diretas (correferenciais)	Anáforas indiretas (Não correferenciais)	
		AI (propriamente ditas)	Anáforas Encapsuladoras

Fonte: CAVALCANTE (2011, p. 86).

Entre os casos apontados, veremos, de forma sucinta, as anáforas indiretas, haja vista que um detalhamento mais aprofundado dessa tipologia já foi disponibilizado na dissertação que serviu de motivação para o recorte desse artigo.

A anáfora é uma estratégia que retoma o referente utilizando-se de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes. Quando os referentes são introduzidos de forma ancorada⁴ instituem as anáforas indiretas, visto que não há um antecedente explícito no contexto, mas uma relação constituída “[...] com base em esquemas cognitivos ou modelos mentais” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 137).

⁴ Quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto associado a elementos já presentes nele, temos uma ativação ancorada (KOCH; ELIAS, 2015a).

As anáforas indiretas tratam-se de uma referenciação implícita fundamental para a progressão e coerência textual. Compreenderemos melhor o uso dessas anáforas, observando a tirinha que representa a Figura 1.

Figura 1- Tirinha.



Fonte: Koch e Elias (2015b, p. 127).

No último quadrinho da tirinha, o autor introduziu a palavra “vinho” como novo objeto de discursivo associado a elementos já expressos no cotexto e no contexto sociocognitivo. Temos nesse caso, um exemplo de anáfora indireta, pois a palavra “vinho” não se reporta a um referente indicado no texto, mas faz uma inferência ao processamento sociocognitivo do texto, que se caracteriza por estabelecer “[...] diferentes ligações de sentido com outros referentes presentes no discurso” (SÁ, 2014, p. 52), diferentemente das anáforas diretas que retomam referentes que, antecipadamente, são introduzidos no texto.

Nesse sentido, as anáforas indiretas são constituídas por elementos implícitos que traduzem uma relação de âncora no processo interpretativo. Para Cavalcante (2011, p. 61), as anáforas indiretas são caracterizadas pela “[...] menção de um novo referente relacionado a outro distinto e já citado anteriormente, ou relacionado a alguma outra pista formal do texto, como um verbo, por exemplo”. Nesse caso, estabelece-se uma dedução mediante as informações introduzidas nos textos, ou seja, é “[...] apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto [...]” (CAVALCANTE, 2012, p. 125).

Cavalcante (2011), subdivide as anáforas indiretas em anáforas indiretas (propriamente ditas), já discutidas anteriormente, e as anáforas encapsuladoras. Para a autora, qualquer anáfora encapsuladora tem caráter de anáfora indireta, pois da mesma forma introduz e menciona “[...] no cotexto uma expressão referencial nova, apresentada como se fosse dada, por resumir conteúdos explicitados (mas

também implícitos) em porções cotextuais anteriores e/ou posteriores” (CAVALCANTE, 2011, p. 74).

Dessa forma, as anáforas encapsuladoras desempenham o papel de sintetizar trechos do texto e garantir a cadeia referencial. Para exemplificarmos a ocorrência de anáforas encapsuladoras, tomamos como exemplo a entrevista a seguir:

Auto-retrato

Luiz Paulo Kowalski

Em dezembro de 2005, aos 48 anos, o cirurgião Luiz Paulo Kowalski, do Hospital do Câncer, em São Paulo, um dos maiores especialistas em tumores de cabeça e pescoço do país, descobriu por acaso um nódulo na parótida direita, uma das glândulas produtoras de saliva. A cirurgia para a retirada do tumor deixou o médico com parte do rosto paralisada. A experiência de enfrentar como paciente uma enfermidade na qual é especialista fez com que Kowalski mudasse radicalmente sua postura perante os doentes. “Minha doença me fez um médico melhor”, disse ele à repórter Adriana Dias Lopes.

Qual foi a principal lição que o senhor tirou de sua experiência?

Ganhei **uma obsessão**: ser absolutamente honesto com o paciente. Ou seja, não me limito mais a fazer um relato sobre a doença e seu prognóstico. O que isso significa?

Fonte: Kowalski (2008, *apud* Cavalcante (2011, p. 71-72).

No exemplo supracitado, Cavalcante (2011) identificou três casos em que o emprego da expressão referencial não remete a outra expressão específica do contexto. Nesse caso, não há referência à uma âncora pontual, mas sim, uma recuperação de informações cotextuais e contextuais, característica esta própria das anáforas encapsuladoras.

Comentemos o caso da expressão sublinhada pela autora que se refere ao termo “uma obsessão”. Nesse caso, a expressão vem antecipar e resumir o conteúdo comentado pelo entrevistado: “ser absolutamente honesto com o paciente”, conferindo-lhe o caráter de anáfora indireta (não-correferencial) com menção a um objeto do discurso ainda não mencionado no cotexto.

Dando prosseguimento à sistematização do artigo, passaremos à discussão das questões metodológicas que nortearam a intervenção que serviu de base para esse estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A intervenção que motivou nosso trabalho e, conseqüentemente, a proposição deste artigo foi desenvolvida em uma turma de trinta alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, situada em um bairro periférico do município de Russas-CE.

Entre os tipos de pesquisa conhecidos, este trabalho orientou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação. A decisão de nos orientarmos, metodologicamente, pela pesquisa-ação explica-se pelo fato de que, nela, os pesquisadores têm o papel de avaliar os problemas encontrados nos fatos observados e propor ações em função desses problemas (THIOLLENT, 2011).

A partir das concepções metodológicas já apontadas, optamos por trabalhar com uma adaptação da proposta de sequência didática (SD) idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Segundo os autores, esse procedimento é composto por “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

É necessário destacar que a escolha por trabalhar por meio de uma SD teve como motivação o fato de que, dessa maneira, pudemos analisar as produções textuais dos alunos a partir do gênero notícia. Essa possibilidade nos impulsionou e nos serviu de *lócus* para o estudo do uso dos mecanismos anafóricos no processo de elaboração do gênero.

Nesse cenário, propusemos um conjunto de atividades que foram desenvolvidas visando à aquisição do uso das anáforas pelos estudantes. Devido à necessidade de um recorte, daremos prioridade às atividades que tiveram o objetivo de aprimorar o uso das anáforas indiretas nos textos produzidos pelos alunos do 7º ano.

Quanto ao tempo dedicado às atividades desenvolvidas na pesquisa, foi usada uma carga horária de 16 h/a durante os meses de maio e junho de 2019. As atividades tinham como finalidade aprimorar o conhecimento dos alunos quanto ao uso das anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras na produção do gênero notícia escrita. Vejamos os momentos que constituíram as atividades destinadas às anáforas indiretas.

Na primeira aula, apresentamos para os alunos a proposta de trabalho planejado para os dois meses da intervenção. Após essa explanação, realizamos duas atividades cujos objetivos foram: a) investigar o que eles já sabiam sobre o gênero notícia; b) estudar a estrutura do gênero notícia partindo das dificuldades apresentadas pela turma.

Para tanto, inicialmente solicitamos que os alunos fossem até um painel previamente organizado pela professora e observassem os textos que estavam expostos. Em seguida, propusemos uma conversa mediada pelos seguintes questionamentos: qual gênero textual estava exposto no painel? O que os alunos sabiam sobre a notícia? Em quais veículos poderíamos encontrar a notícia e a qual deles os alunos tinham mais acesso? Como é formado o gênero notícia? Como começa uma notícia? Qual a finalidade da notícia?

Nesse diálogo, identificamos que a maioria dos alunos reconheceram o gênero notícia, sua finalidade e em quais veículos circulava esse gênero. No entanto, ao serem questionados a respeito da estrutura composicional da notícia, os estudantes identificaram somente a presença de manchetes.

Em seguida, a partir da notícia⁵: MÚSICO faz campanha e traz noiva cubana de volta para casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos (Anexo A), foram apresentados aos alunos os aspectos estruturais do texto. Segundo Alves Filho (2011, p. 100), a estrutura para o gênero notícia é apontada por como: manchete, *lead*, episódio e comentários.

No segundo momento, em equipes, os alunos realizaram uma atividade de colagem com a notícia do mural. A orientação foi que, após uma leitura coletiva, os alunos colassem cada parte do texto no espaço correspondente à estrutura da notícia como mostra o Quadro 2.

Quadro 2- Estrutura da notícia.

Manchete (Tema que foi abordado)	
Lead (informações principais do texto, contidas geralmente no 1º parágrafo)	Quem?
	O quê?
	Quando?
	Onde?
	Como?

⁵ As notícias que serviram de base para as atividades desenvolvidas estão nos anexos, no final deste artigo.

	Por quê?
Episódio (detalhes do fato noticiado)	

Fonte: elaboração própria.

No terceiro momento, o objetivo foi produzir a notícia inicial. Para tanto, solicitamos que os estudantes elaborassem sua primeira notícia escrita sobre uma das atividades que tivessem acontecido na escola durante o período de janeiro a maio de 2019. Os textos produzidos pelos alunos nos permitiram analisar as produções iniciais e observar as dificuldades no uso dos processos referenciais. Isso nos orientou acerca das intervenções necessárias para superar as dificuldades detectadas.

No quarto momento da intervenção, a partir dos dados coletados na análise, propomos o estudo do conceito de anáfora e das possibilidades de retomadas anafóricas por meio da notícia: NEYMAR se emociona em festa de aniversário e diz que queria "um metatarso novo" de presente (Anexo B).

Com o propósito de levar os alunos a compreenderem o conceito de anáforas e identificar as anáforas e os referentes aos quais elas se referem, essa etapa da atividade teve início a partir das seguintes questões: o que gerou essa história? Os termos "do craque", "o craque do Paris Saint-Germain", "o camisa 10 do Brasil" retomam qual termo? Com base no que você leu, a quem os pronomes "o" e "ele" estão se referindo?

A turma compreendeu que, no decorrer do texto, foram usadas expressões referenciais como: "do craque", "o craque do Paris Saint-Germain", "o camisa 10 do Brasil" para retomar o referente "Neymar" e ainda citaram outras possibilidades de retomadas não expressas no texto.

Os questionamentos direcionados ao texto, a partir dos estudos de Cavalcante (2011), levaram os alunos a compreenderem que as anáforas são estratégias textuais utilizadas pelo escritor para garantir a unidade de sentido ao que já foi referido antes no texto.

Após percebermos que os discentes tinham compreendido a aplicabilidade do processo referencial anafórico na escrita do gênero estudado, partimos para o quinto momento da intervenção. Ele teve como objetivo reconhecer, em outra notícia, as anáforas e os termos aos quais elas se referiam. Para isso, optamos pelo trabalho com atividades individuais e coletivas que retomassem os referentes a partir de

outros conhecimentos ativados pelas informações do texto, processo classificado por Cavalcante (2011) como anáfora indireta.

Com o objetivo de identificar as anáforas indiretas presentes na notícia: CRIADA primeira loja “Lixo Zero” do Brasil (Anexo C), propomos uma atividade coletiva em que os alunos pintaram no texto as expressões que realizavam retomadas de referente.

Os alunos foram orientados a pensar em quais informações foram trazidas na notícia. Nessa ocasião, deixamos claro aos alunos que identificassem algumas expressões responsáveis pela realização das retomadas do referente na leitura. Para isso, ressaltamos que eles precisariam ativar outros conhecimentos.

Na notícia estudada, foi possível discutir com os alunos a ocorrência de anáforas indiretas como um recurso de retomada do referente a partir de informações implícitas no texto. Os alunos identificaram, por meio de pistas textuais, relações entre “uma loja lixo zero” e “nas prateleiras”, “escova de dente de bambu”, “copos dobráveis de silicone”, “canudos de metal e de vidro”, “atoalhados para remoção de maquiagem”, “marmitta de inox” e “sacola de pano”.

No sexto momento, os alunos escreveram seus textos finais com o objetivo de produzir uma notícia demonstrando os conhecimentos construídos sobre o uso das anáforas no processo de intervenção. Nessa ocasião, foi possível perceber uma maior maturidade por parte dos estudantes no que diz respeito à análise que fizeram acerca do uso dos mecanismos anafóricos.

Como culminância para as atividades realizadas, propomos a construção de um mural na escola, que foi intitulado: “O 7º ano e as notícias da Escola”. Esse mural, além de expor as notícias produzidas pela turma, teve como objetivo maior levar os alunos a reconhecerem o valor exercido pelos textos na sociedade e, desse modo, oportunizar a sensação de que a turma fazia parte desse processo. Para a apreciação do trabalho, convidamos representantes de salas de aula, de professores e do núcleo gestor da escola. Foi um momento celebrado com entusiasmo e festa.

Elaboramos, no Quadro 3, um panorama das atividades que compuseram nossas ações.

Quadro 3 - Síntese das atividades desenvolvidas em sala de aula.

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO – 2h/a	
Compreender a proposta de trabalho	1º momento - Exposição do trabalho; construção de um painel; leitura individual e coletiva; análise de notícia quanto à estrutura composicional; 2º momento - Atividade de colagem explorando a estrutura da notícia.
PRODUÇÃO INICIAL - 2h/a	
Produzir uma notícia	3º momento - Produção de texto.
CONCEITO E ANÁLISE DAS ANÁFORAS EM NOTÍCIAS - 3h/a	
Compreender o conceito de anáforas e identificar os referentes textuais aos quais elas se referem	4º momento - Análise coletiva de notícias por meio de questionamentos para a identificação dos referentes e dos termos que funcionam como anáforas.
PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL - 2h/a	
Produzir uma notícia utilizando os referenciais anafóricos	5º momento - Retomada das orientações para a realização da produção final.
CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DO MURAL - 3h/a	
Construir com os alunos o mural: “O 7º ano e as notícias da Escola!” com os textos finais produzidos pela turma.	6º momento – Preparação e montagem do mural com os textos finais produzidos pela turma.
Apresentar para a escola o mural: “O 7º ano e as notícias da Escola!”	7º momento – Apresentação do mural finalizado à escola.

Fonte: elaboração própria.

A seguir, apresentaremos uma análise das produções iniciais e finais dos alunos com um olhar direcionado para as ocorrências das anáforas indiretas.

5 AS ANÁFORAS INDIRETAS E A ESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA

Para esta investigação, usamos, na íntegra, as produções iniciais e finais de notícias produzidas pelos mesmos alunos. Desse modo, pretendemos fazer um comparativo da produção inicial e da produção final dos envolvidos. Objetivando investigar o uso do processo referencial anafórico, especialmente, o uso das anáforas indiretas nos textos dos alunos, antes e depois das atividades propostas na intervenção, à luz dos estudos que embasaram nosso trabalho.

Dessa forma, foram analisadas três produções textuais, identificadas através dos seguintes códigos: o A1 será a identificação do aluno 1, A2 a identificação do aluno 2 e A3 será o aluno 3. Desse modo, pretendemos garantir o sigilo em relação aos participantes desta pesquisa. Já o código PI, identificará a produção inicial e o código PF, a produção final do aluno. É importante mencionar que em todas as produções foi mantida, fielmente, a escrita usada pelos alunos. Partiremos para a análise das produções de A1. Nelas, evidenciaremos os casos de anáforas indiretas.

Texto 1 - Produção textual A1PI.

01	→ Manchete - Festa de Páscoa na Escola Ana Xavier
02	
03	A festa na escola Ana Xavier aconteceu no
04	dia 17 de abril para lembrarmos da ressurreição de
05	Cristo, teve apresentação das crianças e quem preparou
06	tudo foi a coordenação feita com as professoras.
07	Quando chegamos lá teve a oração e depois
08	foam falar da ressurreição.
09	E depois teve a apresentação e na hora que as
10	professoras estava apresentando a professora teve contando uma
11	história.
12	Quando acaba cantamos o ino nacional foam
13	pra sala e chegamos lá a nossa comemoração foi
14	nos dan chocolate Hum...

Fonte: Texto inicial produzido por A1.

A A1PI e a A1PF versam sobre “a festa da Páscoa na escola”. Esse evento foi narrado pelo autor com ênfase no que os discentes vivenciaram na festa e também no fato de ele achar a referida festa um momento significativo para os alunos da escola (linha 18- 20).

Texto 2 - Produção textual A1PF.

01	A Comemoração da Páscoa na Escola
02	Ana Xavier
03	
04	A festa da Páscoa na Escola Ana
05	Xavier aconteceu no dia 17 de abril de 2019.
06	Essa dia é importante para lembrarmos de
07	Cristo.
08	No colégio teve apresentação e quem
09	preparou isso tudo foi a coordenação com
10	a ajuda das professoras.
11	No início as crianças receberam
12	de oração e depois apresentaram. Na hora
13	que estava tendo a apresentação a pro-
14	fessora estava contando uma História.
15	Após acabar esse momento foram cantos
16	o hino da sala que terminou foram pra
17	sala de aula.
18	Essa evento foi muito significativo para
19	os alunos, pois eles puderam comemorar essa
20	data tão importante para todos nós.

Fonte: Texto final reescrito por A1.

Logo no começo do texto inicial (A1PI) e final do aluno 1 (A1PF), ele introduziu o referente “A festa da Páscoa” e “A comemoração da Páscoa”, respectivamente, retomado através das estratégias de “[...] informações prévias dos conhecimentos socioculturais [...]” (CAVALCANTE *et al*, 2014, p. 23) por meio das anáforas indiretas: “da ressurreição de Cristo” (linhas 04 e 05) e “da ressurreição” (linha 08), na produção inicial, e pelas anáforas indiretas: “de Cristo” (linha 06 e 07) e “da ressurreição” (linha 12), na A1PF.

Ao observarmos a relação entre o texto inicial e o texto final de Aq, podemos perceber, também, que na produção final o autor realiza uma inferência maior ao empregar a anáfora indireta “lembrarem de Cristo” (linha 06 e 07). Esse recurso na escrita reforça o que defende Cavalcante (2011, p. 57) sobre o fato de que “o processo de continuidade anafórica também pode ser realizado pelo uso de expressões que estão, de algum modo, ligadas a outras âncoras linguísticas do cotexto e operam uma espécie de referência indireta, que nem por isso deixa de ser anafórica.”

Ainda no que tange à análise do texto A1PF, observamos que a expressão “no pátio” (linha 11) relaciona-se com a expressão “no colégio” (linha 08) por se ancorar, não em expressões referenciais, mas em pistas extralinguísticas que contribuem para a atuação do objeto do discurso (CAVALCANTE *et al*, 2014).

Vale destacar a importância de o professor mostrar a partir dos textos, como os referentes e os sentidos são estruturados, e ressaltar que as informações escolhidas para compor aquele texto têm sempre um propósito argumentativo, que não estão no texto por acaso (CAVALCANTE *et al*, 2014). Nesse sentido, a proposta de intervenção possibilitou que os alunos, ainda de forma menos aprofundada, refletissem sobre esse viés nas notícias selecionadas. Um caso nos chamou atenção, na produção final de A1. Por meio de uma anáfora indireta “todos nós” (linha 20), de forma não explicitada, o autor manteve por meio do termo “alunos” (linha 19) um tipo de relação, o que Koch e Elias (2015a, p. 136) definem “[...] em uma expressão assentada na relação parte-todo”.

Na sequência, veremos as notícias de A2, no tocante aos casos de anáforas indiretas.

Texto 3 - Produção textual A2PI

01	A festa na escola Ana Xavier
02	
03	Na escola Ana Xavier aconteceu uma festa de páscoa
04	aparecida pela restauração. A festa no dia 14 na quarta-feira do mês
05	de abril, essa festa comemorativa foi para ajudar as crianças en-
06	tenderem o significado da páscoa.
07	Chamou para o pátio para assistir uma pequena apresentação da
08	infantil 5, essa apresentação para celebrar a ressurreição de Cristo
09	foi muito legal.
10	As crianças fizeram do mesmo jeito que JESUS fez na época
11	aquele tempo foi para voltar a a coordenadora deu para gente um
12	doce de chocolate.
13	Foi muito legal porque teve uma roda de abraços, e todos
14	que estavam lá no pátio ganharam um abraço e gente ficou
15	muito feliz com tudo que aconteceu, teve brincadeiras que abra-
16	cou alunos e crianças de gente fez muita coisa na aquele dia
17	foi muito divertido e aconteceu vários coisas na escola e
18	todos ficaram felizes.
19	

Fonte: Texto inicial produzido por A2.

Assim como nos textos de A1, as produções de A2 têm como tema “a festa da Páscoa na escola”. Na A2PI e na A2PF, o autor aponta como um dos principais objetivos da festa: “ajudar as crianças a entenderem o significado da Páscoa” (linha 5 e 6 da A2PI e da A2PF). Ao continuar sua escrita, o autor oferece ao leitor algumas informações sobre a festa, fazendo comentários acerca da apresentação dos alunos do “infantil 5” no pátio da escola. Ele finaliza os textos com o relato do quanto, na opinião dele, o evento foi “legal” para os participantes (linha 13-16 da A2PI e da A2PF).

Texto 4 - Produção textual A2PF

01	A festa de páscoa na escola Ana Xavier
02	
03	Na escola Ana Xavier aconteceu uma festa de páscoa aparecida
04	pela restauração. O evento ocorreu no dia 14 na quarta-feira do mês
05	de abril, essa festa comemorativa foi para ajudar as crianças enten-
06	derem o significado da páscoa.
07	Os alunos foram para o pátio para assistir uma pequena apresenta-
08	ção do infantil 5, essa festa é para celebrar a ressurreição de
09	Cristo, foi muito legal.
10	As crianças fizeram do mesmo jeito que JESUS fez
11	na aquela época. As crianças voltaram para a escola e a coordenadora
12	deu para eles um doce de chocolate.
13	Foi muito legal porque teve uma roda de abraços, e todos que
14	estavam lá no pátio ganharam um abraço, e eles ficaram muito feliz
15	com tudo que aconteceu, teve brincadeiras que abraçou alunos e crianças
16	foi muito divertido e todos ficaram felizes.
17	

Fonte: Texto final reescrito por A2.

Trataremos, aqui, das anáforas indiretas que têm como papel estabelecer uma interligação através das pistas textuais de caráter diversos, possibilitando ao leitor uma inferência de modo indireto das informações presentes na tessitura do texto.

Nesse sentido, podemos observar que, nas duas notícias, o aluno 2 utilizou expressões definidas como: “as crianças”, “o pátio” e “a sala” ligadas ao elemento “escola”, introduzido no início do texto. Na produção final, identificamos outras menções no decorrer do texto atribuídas à âncora “escola” (linha 03), a saber: “os alunos” (linha 07) e “as turmas” (linha 11), ocorrendo nesses casos uma estratégia de ativação de novos referentes, denominadas na literatura de anáforas indiretas.

Na comparação analítica entre a A2PI e a A2PF, percebemos que a estratégia de ativação mencionada anteriormente representada, no texto, pelo emprego das anáforas indiretas, foi melhor desenvolvida nas atividades em que os alunos puderam discutir com os demais colegas da turma sobre a presença das anáforas indiretas nas notícias. Esse compartilhamento de experiências envolveu discussões acerca das informações as quais esse mecanismo referencial ancora e sobre os conhecimentos que necessitavam ser acionados para se estabelecer as relações entre esses termos.

Desse modo, o processo de referenciação implícita, baseado em âncoras textuais, para Koch e Elias (2015a), desempenha um papel relevante na progressão e coerência textual. Estas constatações confirmam que as ligações de coesão textual acontecem por meio de inferências presentes na memória discursiva, que segundo Cavalcante (2011, p. 59), trata-se de uma “[...] condição básica para que uma unidade de coerência se forme na mente de enunciadores e coenunciadores [...]”, ou seja, a interpretação estará conectada com as ideias estabelecidas no contexto. Dando continuidade, analisaremos a A3PI e a A3PF.

Texto 5 – Produção textual A3PI.

01	A Reforma da Escola
02	Ana Xavier Traia melhorias.
03	
04	A Reforma da Escola começa em janeiro e ainda
05	promete muitas outras melhorias a Escola. O conceito da
06	piso das salas de aula e a escola. Foi a primeira passo
07	das Reformas tão desejada para toda que trabalha e estuda
08	na escola.
09	Após o conceito da piso da sala ele começaram as
10	construções de novas salas de aula que serão usadas para
11	as crianças menores.
12	As Reformas sem dúvidas vai ainda melhorar muitas
13	coisas e isso vai melhorar a convivência na escola.
14	Quando a escola começar a Reforma vai ficar bem
15	mais bonita e organizada e depois é só todas ajustarem
16	para que a Escola continue assim bem bonita.

Fonte: Texto inicial produzido A3.

Texto 6 – Produção textual A3PF

01	A ESCOLA ANA XAVIER LOPES PASSA POR UM REFORMA
02	
03	A reforma da escola começou em janeiro
04	de 2012 e ainda promete muitas outras melhorias.
05	O conserto do piso das salas de toda a escola
06	foi o primeiro passo para essa mudança tão desejada
07	para todos os estudantes e funcionários.
08	Assim, terminada essa parte, começaram a construção
09	de novas salas para dar aula as crianças menores.
10	As obras sem dúvida vão ainda melhorar muito
11	as salas e isso vai contribuir com o ensino no
12	ambiente escolar.
13	Quando a reforma da escola terminar ela vai
14	ficar ainda mais bonita e toda a reforma a partir
15	das melhorias.

Fonte: Texto final reescrito por A3.

Diferente dos textos anteriormente analisados, A3PI e A3PF abordam o tema da reforma da escola. Nelas, o autor comenta a importância da obra de manutenção e conserto, considerada por ele como uma “melhoria” para a escola (linha 5 na A3PI e linha 4 na A3PF). Nesse sentido, o aluno destaca o fato de a reforma ser o “primeiro passo” (linha 6) para a construção de novos espaços no ambiente escolar dos discentes.

Ao direcionarmos o olhar analítico sobre o processo referencial anafórico na notícia inicial do aluno 3, observamos que as expressões “o conserto do piso das salas” (linha 5 e 6) e “as construções de novas salas de aula” (linha 09 e 10) aparecem pela primeira vez no texto, dando a impressão de indicar um novo referente. No entanto, não podemos dizer que um novo referente foi elaborado, pois as expressões definidas estabelecem uma relação com o termo que aparece logo no início do texto “reforma” (linha 04), já esperados pelo leitor no meio do contexto discursivo.

Nesse caso, os termos “o conserto do piso das salas” e “as construções de novas salas” constituem uma continuidade referencial, diferentemente da introdução referencial. Essa constatação nos permite lembrar, novamente, o que defende Cavalcante *et al* (2014). Segundo seus postulados, a relação anafórica acontece de forma indireta, convergindo para o que advoga Koch e Elias (2015a) acerca deste movimento textual-discursivo ser sustentado a partir de esquemas cognitivos ou modelos mentais.

É importante destacar que, ao relacionarmos A3PI e A3PF, percebemos um aspecto importante no que tange ao uso do mecanismo referencial anafórico. Trata-

se da expressão anafórica “o concerto do piso das salas”, que aparece mais de uma vez na produção inicial (linha 5, 6 e 9) e, na produção final, ela é usada apenas uma vez (linha 5). Na A3PF, o autor emprega a expressão “após terminarem essa parte” (linha 8) referindo-se à anáfora indireta “o concerto do piso das salas” usada anteriormente na linha 5 da A3PF. Esse recurso mostra a relutância do aluno em repetir a expressão já utilizada anteriormente no texto o que demonstrou uma evolução no emprego das estratégias de coesão textual após as atividades desenvolvidas na turma.

Ainda no que diz respeito aos textos de A3, identificamos que, ao escrever o texto final, o estudante suprimiu o último termo “colégio” (linha 08), que foi utilizado na produção inicial. Na segunda produção, o autor faz a substituição do termo pela anáfora indireta “estudantes e funcionários” (linha 07), inferidas com facilidade pelas pistas contextuais. Deste modo, os nossos conhecimentos prévios permitem que façamos uma relação da expressão “a escola”, o que Cavalcante *et al* (2014) chamam de âncora, com as outras expressões textuais “os estudantes e funcionários” (linha 07). Nessa perspectiva, Cavalcante *et al* (2014, p. 72) esclarecem que as âncoras “[...] engatilham a referência indireta a menções de outras expressões referenciais, ou a qualquer outra construção linguística no cotexto [...]”.

Diante desta constatação, podemos então afirmar que o aluno conseguiu trazer para o texto final mais estratégias do processo anafórico, por meio das anáforas indiretas, colaborando assim, para a produção e a compreensão do gênero notícia. Desse modo, entendemos como os mecanismos de referenciação podem auxiliar efetivamente nesta direção.

Portanto, observamos que a metodologia desenvolvida em sala de aula colaborou para que os alunos, ao reconstruírem os seus textos, explorassem melhor o processo de referenciação implícita, possibilitando, assim, uma escrita mais coerente e coesa.

Diante do exposto, passaremos à discussão das principais constatações provenientes do recorte da pesquisa que oportunizou a escrita deste artigo e, naturalmente, serviu de norte para as considerações finais deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que motivou esse artigo partiu de um conjunto de atividades organizadas por meio de uma sequência didática (SD), a partir das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que teve como base o gênero notícia. Esse trabalho permitiu que os alunos do 7º ano de uma escola municipal de Russas-CE aprimorassem seus conhecimentos acerca do gênero notícia e pudessem exercitar o uso das anáforas indiretas como um recurso coesivo na construção deste gênero.

Diante das análises realizadas, compreendemos que o trabalho desenvolvido em sala de aula proporcionou aos alunos um maior amadurecimento no que diz respeito à melhoria da aprendizagem no que se refere ao processo referencial anafórico.

Desse modo, a abordagem da referenciação em sala de aula permitiu que os estudantes produzissem seus textos com maior proficiência, especificamente, no uso das anáforas indiretas, na busca de ampliar as formas de retomar os referentes nos textos.

A intervenção desenvolvida nos permitiu constatar, na prática, que a rotina docente do ensino de Língua Portuguesa deve, efetivamente, ser voltada para o desenvolvimento de atividades que estimulem a escrita com base nos gêneros que circulam na sociedade. Assim como devem ser intensificadas atividades que incentivem o emprego de um vocabulário mais amplo, objetivando oferecer aos alunos outras possibilidades de ampliação dos mecanismos textuais usados no processo de escrita.

Consideramos que os resultados provenientes de nossa intervenção puderam trazer uma maior reflexão quanto à importância das aulas de produção textual no espaço escolar. Nesse sentido, esta pesquisa revelou-se relevante, pois, proporcionou uma mudança em nossa prática docente de Língua Portuguesa, no que tange ao ensino de produção textual. Essa experiência permitiu que os alunos conhecessem, refletissem e usassem com mais propriedade os processos anafóricos em suas produções como recurso auxiliar na melhoria dos textos.

Evidenciamos, no caso de nossa pesquisa, que o ensino de produção textual voltado para uma prática de escrita reflexiva estimula o aluno a se tornar um produtor de texto eficiente. Compreendendo melhor o uso dos processos que envolvem a produção de sentidos no texto, especificamente no que tange ao emprego das anáforas indiretas, foco principal deste artigo.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. S/d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2020, 09:30:11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Português. (3º e 4º ciclos do ensino Fundamental) Brasília: MEC, 1998.
- BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015b.

LIMA, Darlene Paiva. (2020). **O processo anafórico em notícias produzidas por alunos do 7º ano**: refinando a escrita. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. 161 f.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos. **Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. 191f.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 71-90.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXO A - NOTÍCIA MÚSICO FAZ CAMPANHA

Músico faz campanha e traz noiva cubana de volta para casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos

Yudelkis Gonzalez atuava pelo Mais Médicos em Catunda, no Ceará, e foi embora do país em novembro, de casamento marcado com Pedro Neto. O noivo vendeu veículo e móveis para pagar a viagem da noiva de volta ao Brasil.

Por G1 CE 06/02/2019 06h22



Médica cubana Yudelkis Gonzalez e o músico cearense Pedro Neto foram separados após fim do acordo entre Brasil e Cuba — Foto: Pedro Neto/Arquivo pessoal

No município de Catunda, a cerca de 256 km de Fortaleza, o músico cearense Pedro Neto e a médica cubana Yudelkis Gonzalez estavam de casamento marcado, quando precisaram se separar devido ao fim da parceria entre Brasil e Cuba no Mais Médicos. A médica precisou retornar ao país de origem, e o noivo resolveu vender móveis, motocicleta e fazer um bingo para juntar dinheiro e trazê-la de volta ao Brasil.

Após o reencontro do casal, Pedro Neto conta com ajuda dos amigos para financiar despesas da documentação e da cerimônia de casamento.

A médica atuava pelo programa federal em Paraíso, distrito catundense, e conheceu Pedro em dezembro de 2016. Dois anos depois, em junho de 2018, noivaram.

"Estávamos com todo o projeto, planejando casar no fim de janeiro, e recebo uma ligação dela aflita, desesperada, comunicando que os estrangeiros do Mais Médicos teriam que voltar. Foi um momento difícil, nos deixou tristes e sem chão", lembra o músico.

O casal já havia providenciado os documentos para a união civil. "Prometemos um ao outro não desistir enquanto houver possibilidade. Mas as coisas são difíceis, burocráticas. A comunicação é pouca, porque internet lá era difícil, e pra ligar é um absurdo", lamenta Pedro Neto.

O músico realizou uma campanha nas redes sociais e rádios do município para arrecadar recursos e conseguir arcar com as despesas do retorno da noiva. Eles "corriam contra o tempo", já que a documentação de solicitação do casamento perderia a validade em março. O noivo precisou de cerca de R\$ 4,5 mil para pagar os custos da volta de Yudelkis, incluindo passagens e custos com a documentação emitida em Cuba.

No sábado (2), com a ajuda da população de Catunda, Pedro completou a quantia necessária, e Yudelkis conseguiu retornar ao Brasil. Ela desembarcou no aeroporto de Fortaleza na madrugada de segunda-feira (4).

Fonte: MÚSICO faz campanha e traz noiva cubana de volta para casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos. G1.globo.com/ce, Ceará, 06 fevereiro 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/02/06/de-casamento-marcado-cearense-faz-campanha-e-traz-noiva-cubana-de-volta-ao-brasil-apos-fim-do-acordo-do-mais>. Acesso em: 05 março 2019.

ANEXO B - NOTÍCIA NEYMAR SE EMOCIONA

Neymar se emociona em festa de aniversário e diz que queria "um metatarso novo" de presente

De muletas, atacante do PSG e da seleção brasileira comemora os 27 anos com amigos em Paris

Por Globo Esporte.com — Paris
04/02/2019 22h38 Atualizado há 2 dias



Novamente fora de parte decisiva da temporada europeia por causa de uma contusão no quinto metatarso do pé direito, a mesma que o tirou de campo entre março e maio do ano passado, Neymar recebeu a família e amigos brasileiros nesta segunda-feira para comemorar seus 27 anos em uma festa no Pavillon Gabriel, em Paris. O aniversário **do craque** é nesta terça.

De muletas, **o craque do Paris Saint-Germain** subiu ao palco e se emocionou ao discursar para os convidados.

- Para quem é atleta sabe que estar com isso (muletas) é complicado, e difícil-

declarou ele, que brincou quando perguntado sobre o presente que gostaria de ganhar: - O que eu mais queria de presente hoje era um metatarso novo, para que eu pudesse estar dentro de campo guerreando, lutando e fazendo o que eu mais amo que é jogar futebol - disse **o camisa 10 do Brasil**, que chorou abraçado à cantora Marília Mendonça, como revelou David Brazil em uma publicação no Instagram.

Fonte: NEYMAR se emociona em festa de aniversário e diz que queria "um metatarso novo" de presente. **Globo Esporte.com**, Paris, 04 fevereiro 2019. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-frances/noticia/neymar-se-emociona-em-festa-de-aniversario-e-diz-que-queria-um-metatarso-novo-de-presente.ghtml>. Acesso em: 07 março 2019.

ANEXO C - NOTÍCIA LOJA “LIXO ZERO”

Criada primeira loja “lixo zero” do Brasil

Segunda-feira, 07 de janeiro de 2019
Por: Só Notícia Boa



As proprietárias Lívia Humaire e Lori Vargas.
Foto: André Stéfano / Divulgação

São Paulo ganhou uma loja “lixo zero”, ou seja, sem plásticos, nem nas embalagens, nem nos produtos.

A Mapeei – Uma Vida sem Plástico – é a primeira do gênero no Brasil e promete ajudar pessoas a terem um estilo de vida mais sustentável, sem desperdício e sem descartar plástico em aterros sanitários, ou nos oceanos.

Nas prateleiras é possível encontrar **escovas de dente de bambu, copos dobráveis de silicone, canudos de metal e de vidro, atalhados para remoção de maquiagem, marmitas de inox e sacolas de pano.**

Há também panos **encerados** que substituem plásticos filme na cozinha, **garrafas d’água e cosméticos em barra, ou em potes de metal.**

A loja foi inaugurada no final do ano passado em uma galeria na rua Augusta, em São Paulo. **A ideia** surgiu graças à preocupação com o problema dos plásticos descartáveis que poluem lixões e oceanos. Surgiu também de uma longa mudança na vida da empreendedora Lívia Humaire, que começou a reduzir o desperdício em 2014, quando tentou fazer uma ceia de Natal mais sustentável. Em pesquisas na internet, **ela** conheceu outras pessoas comprometidas com o **movimento**, chamado de Zero Waste (Lixo Zero, ou Desperdício Zero). [...]

Fonte: CRIADA primeira loja “Lixo Zero” do Brasil. **Só notícia boa**. São Paulo, 7 janeiro 2019. Disponível em: <http://www.sonoticiaboa.com.br/2019/01/07/criada-primeira-loja-lixo-zero-do-brasil/>. Acesso em: 15 fevereiro 2019.