

# ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

## LÍLLYAN GONÇALVES RODRIGUES DE OLIVEIRA LISBOA\*

Universidade de Taubaté (Unitau), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Taubaté, SP, Brasil.

## ANALÍDIA TAFURI\*\*

Universidade de Taubaté (Unitau), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Taubaté, SP, Brasil.

## EDILENE REIS CLETO\*\*\*


Universidade de Taubaté (Unitau), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Taubaté, SP, Brasil.

Recebido em: 22 jun. 2019. Aprovado em: 9 set. 2020.

Como citar este artigo: LISBOA, L. G. R. de O.; TAFURI, A.; CLETO, E. R. Elementos de referenciação no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 21, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2021. doi: 10.5935/cadernosletras.v21n3p110-125

---

\* E-mail: lillyanlisboa@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0003-4690-8850>

\*\* E-mail: analidiatafuri@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0003-4049-4538>

\*\*\* E-mail: edileneriscleto@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0001-7975-0426>

## Resumo

O tema deste trabalho é propor atividades em que o uso de elementos de referência auxiliem no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas em sala de aula. Seu objetivo principal é oportunizar uma familiaridade com as anáforas diretas, criando condições para que os alunos desenvolvam habilidades de construção e reconstrução de textos coerentes e bem estruturados. As atividades propostas integram o módulo de uma sequência didática para a produção textual de artigo de opinião e reafirmam a importância do emprego da anáfora direta como estratégia de referência, estabelecendo-a como instrumento de construção de sentidos na produção textual.

## Palavras-chave

Capacidade linguístico-discursiva. Anáfora direta. Artigo de opinião.

## INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar atividades de referência por meio da anáfora direta, a fim de auxiliar no desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, demonstrando sua relevância na produção textual escrita do gênero artigo de opinião. A forma como as anáforas são utilizadas e a maneira como esses elementos linguísticos se interligam auxiliam na organização do discurso, tornando-o mais claro e preciso. Este trabalho delimita-se a alunos do ensino médio, de uma escola regular de ensino. Inicialmente foram oferecidas atividades que possibilitassem a observação e o uso das anáforas diretas na construção do texto.

Esta proposta justifica-se devido à nossa experiência em sala de aula, ao percebermos a relação entre a utilização da anáfora direta e a qualidade da sequência textual necessária à produção textual.

A partir do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral deste artigo apresentar atividades que possibilitem o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, contribuindo para o aperfeiçoamento de suas habilidades leitora e escritora. Como objetivo específico, este artigo apresenta atividades de referência que podem integrar um módulo de uma sequência didática para a produção textual de um artigo de opinião.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DOS TEXTOS

Os estudos acadêmicos de gêneros textuais no Brasil são apresentados, na sua maioria, pelas perspectivas interacionista e discursiva, ora chamados de gêneros textuais, ora chamados de gêneros discursivos. Este artigo prioriza a tese do interacionismo sociodiscursivo, a ciência do humano, doravante ISD, que está voltada para a linha bakhtiniana, alimentada pela linha vygotskiana da escola de Genebra, representada por Schneuwly e Dolz (2004) e pelo ISD de Bronckart (1999), ou seja, pelos olhares da didática de línguas da escola de Genebra, com caráter psicolinguístico e com o principal objetivo de entender como se dá o desenvolvimento humano. Machado (2009) explica que o ISD é uma corrente do conhecimento transdisciplinar que envolve a psicologia, a filosofia e a linguística. Desse modo, esta pesquisa utiliza a denominação gênero textual para o ensino de leitura e produção de textos.

De acordo com essa abordagem, texto é a concretização da linguagem oral ou escrita, é a realização e a prova da língua, cada um se manifesta e se articula de acordo com a situação comunicativa. Por serem diferentes, exigem objetivos e enunciados diversos, contudo apresentam características comuns em todos os gêneros. Bronckart (1999, p. 75) define o texto como “toda unidade de produção de linguagem, situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.

Todo texto tem características comuns que fazem com que seja relativamente estável e que servem como base no ensino de produção escrita, e é a partir dessas referências que o aluno conseguirá produzir outros textos, são elas: o contexto de produção, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. Essas características serão explicadas mais detalhadamente no decorrer deste artigo. O “modo de fazer texto” é nomeado de gênero de texto e, para organizá-lo em um mesmo grupo, devem-se ter os mesmos critérios que o constituem, pois todo texto está inserido em um grupo.

## NOÇÕES DE GÊNERO

A perspectiva do ISD, explicada por Bronckart (1999), define o gênero textual como um artefato pré-construído sócio-historicamente, um enunciado

relativamente estável, do qual o homem se apodera para atingir um objetivo real de comunicação, logo não é um conteúdo, mas um instrumento de desenvolvimento humano que se dá por meio de uma relação dialética de apropriação e transformação dos gêneros já existentes.

A didática de línguas vê o gênero como um instrumento para o ensino de produção textual, pois a aprendizagem da leitura e da escrita precisa do enfoque na materialidade dos enunciados concretos (no texto). Essa é a razão do viés pedagógico do ISD em nomear o texto de “gênero textual”, uma vez que o entendem como uma unidade concreta, dada a forma como esse se apresenta para o ensino e para a produção de linguagem.

Bronckart (1999) ressalta que os critérios para definir um gênero são as práticas humanas, os efeitos comunicativos que se pretendem alcançar, a natureza, o tamanho, a temática, as características comuns e outros que possam ser utilizados para classificá-lo. Contudo, a intitulação não é um fator primordial, dado que a importância está em perceber que não existem fronteiras para estabelecer rótulos, pois a organização do gênero pode se apresentar na forma de uma nebulosa por depender de quem o conceitua e das divergências dos estudos. A construção e o desaparecimento de um gênero estão ligados à demanda social e ao sujeito.

Os estudos do ISD propõem o ensino dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas organizadas e sistematizadas, por corroborarem uma aprendizagem eficiente da linguagem, desde que o plano de ensino explore o real significado da comunicação, com diversas atividades articuladas, a fim de ajudar a sanar as dificuldades e desenvolver as capacidades de expressão oral e escrita dos alunos.

## AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Na produção de linguagem, as seguintes etapas são necessárias para a produção textual, como expõe Bronckart (1999):

- *Levantamento do contexto de produção*: do emissor (quem escreve está sempre preocupado em validar o seu agir comunicativo baseado nos critérios referidos aos mundos físico, social e subjetivo); do contexto em si (lugar e momento de produção dos mundos físico e social); e do receptor

(físico, social e subjetivo), devendo existir um equilíbrio entre os mundos para que não haja uma incoerência e homogeneização entre as personas, pois os textos criam imagens e têm papéis sociais.

- *Determinação do conteúdo temático ou referente*: devem-se determinar os três elementos constitutivos: o primeiro é o conteúdo temático (as informações construídas pelo autor); o segundo refere-se à estrutura composicional, ou seja, como o conteúdo se organiza, o tipo de enunciado e a sequência; e o terceiro é o estilo (próprio do gênero e do sujeito que o produz, é a forma/gramática do texto).
- *Escolha do gênero mais adaptado à situação comunicativa*: o autor recorre ao intertexto (conjunto de gêneros disponíveis e elaborados pelas gerações anteriores), organiza e adapta o enunciado ao formato do gênero escolhido.
- *Análise dos três níveis de organização do texto*: a estrutura (plano global, tipos de discurso e sequência); os mecanismos de textualização (gramática, conexão, coesão nominal e verbal); e os mecanismos enunciativos (evidenciam as vozes concretas presentes nos textos que são representadas pelas modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Para Bronckart (1999), a linguagem constitui o homem e é o seu maior instrumento. Quando o sujeito se apropria dela, automaticamente é capaz de se modificar. Escrever é uma prática social responsiva que requer uma significação pelo tema que só é validado e coerente quando o signo é simbólico para ambos, o receptor e o interlocutor. Partir do concreto para atingir o abstrato possibilita dar sentido à aplicação do objeto de estudo e, conseqüentemente, desenvolver o ensino e aprendizagem de teorias. Assim, a proposta das sequências didáticas, de Schneuwly e Dolz (2004), propicia práticas de linguagem que contribuem para a produção dos gêneros textuais de forma que respeite as etapas do processo do pensamento humano.

## O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática, doravante SD, criada por Schneuwly e Dolz (2004), consiste em um procedimento do agir comunicativo criado para o professor elaborar e desenvolver projetos, ou seja, é um conjunto de atividades organizadas

com o intuito de atingir o objetivo de desenvolver as competências orais e escritas dos alunos na sala de aula, a partir do conceito de texto como um tecido único. Tem como prioridade trabalhar gêneros textuais, partindo de situações comunicativas reais para que o aluno vivencie e desempenhe ações que gerem sentido e, posteriormente, internalizem os elementos do texto. Também pode ser considerada a base de um processo de conhecimento e autonomia que deve respeitar as capacidades cognitivas de cada indivíduo.

A estrutura base de uma SD é organizada conforme o esquema descrito na Figura 1.

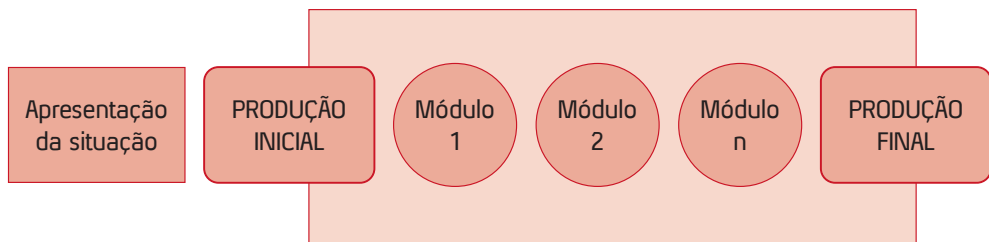


Figura 1 – Estrutura da sequência didática.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

Schneuwly e Dolz (2004) explicam que na *apresentação da situação* o professor insere a temática e promove atividades orais ou escritas com o objetivo de levar o aluno a desenvolver a *produção inicial*, que será o diagnóstico das habilidades e dificuldades que serão trabalhadas. Os *módulos* são oficinas sistematizadas e aprofundadas com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem, de modo progressivo, por meio de atividades que trabalhem os níveis textuais de organização, enunciativo e semântico. Na *produção final*, o estudante provará que é capaz de sintetizar tudo o que aprendeu e escrever um texto com os conhecimentos adquiridos, além de conseguir revisar e se autoavaliar com intuito somativo.

Cabe ressaltar que a SD inicia-se por um modelo didático de gênero textual preestabelecido e mobiliza, nos módulos, todas as dimensões que fazem parte de um texto, potencializando as seguintes capacidades segundo Schneuwly e Dolz (2004):

- *Capacidades de ação*: saber agir e atuar “linguageiramente”, pensar o contexto de produção e escolher o gênero que melhor cabe à situação comunicativa.

- *Capacidades discursivas*: organizar/planificar a estrutura textual, o conteúdo.
- *Capacidades linguístico-discursivas*: transformar o plano em texto, saber articular as ideias por meio dos elementos da gramática da língua e inserir vozes concretas que transitaram no enunciado. O encadeamento das ideias é feito pelos mecanismos de textualização, pois asseguram a coerência temática; já os mecanismos de enunciação são responsáveis pela coerência pragmática.

A SD é uma prescrição que pode ser modificada e adaptada pelo professor de acordo com a realidade e com “os fenômenos de desencorajamento” de cada turma, como expõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 108).

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO ARTIGO DE OPINIÃO

A escrita tem a função social de dar voz ao sujeito, quem a conhece é capaz de modificar o mundo, e o Artigo de Opinião, doravante AO, segundo Marques de Melo e Assis (2010), é um gênero textual informativo e subjetivo constituído de argumentos lógicos e legítimos que aproximam o interlocutor ao receptor. É também um debate planejado em que aparecem muitas vozes e proporciona o desenvolvimento humano. Quando o sujeito aprende e se apropria do gênero AO, ele pode organizar melhor a sua defesa e o seu posicionamento, convencendo, assim, as pessoas sobre o seu ponto de vista. O AO faz parte de um intertexto e é um gênero que aborda temas polêmicos de relevância social, e normalmente é publicado em jornais, revistas e *sites*, como explica Barbosa (2001). Este estudo está integrado ao modelo didático do gênero AO de Barbosa (2001) e tem como objetivo propor uma atividade linguístico-discursiva que compõe um dos módulos da SD proposta pela autora e publicada pelo governo do estado de São Paulo. Assim, com base nos conceitos do ISD, o gênero AO possui características comuns que norteiam a produção escrita, como: a *infraestrutura textual*, composta pelo plano global de um conteúdo sempre relacionado a um posicionamento de uma questão controversa e pela organização textual que apresenta o problema que gera a tese, o posicionamento, os argumentos e a conclusão; os *mecanismos de textualização* são os

organizadores textuais que articulam e costuram as frases por meio de regras de composição, garantindo a coerência externa para o destinatário; e os *mecanismos de enunciação* introduzem vozes no texto, porque todo texto é polifônico, e garantem a coerência interna.

Segundo Souza (2003), as condições de produção de um AO são: no *levantamento do contexto de produção*, existe o papel do autor na *persona* física (aquele que é reconhecido pelo nome), da *persona* social (a função que exerce ao produzir o texto), da *persona* subjetiva (a imagem que deseja criar de si) e da *preocupação* com a aceitação do interlocutor; a *determinação do conteúdo temático ou referente* é a escolha por um posicionamento em relação a algo polêmico, o conteúdo deverá ter argumentos lógicos e informações concretas, seguirá a estrutura composicional e o estilo do gênero; na *escolha do gênero mais adaptado à situação comunicativa*, o autor recorre ao intertexto e organiza o enunciado no formato do AO; e a *análise dos três níveis de organização do texto* é a questão, o posicionamento e os argumentos que seguem a estrutura de uma sequência argumentativa (contextualização, apresentação da tese, argumentos e conclusão), utilizam os mecanismos de textualização (unidades de coesão/conexão) e os mecanismos de enunciação (insere as vozes do autor, vozes dos que sustentam ou refutam os argumentos do autor, por meio de modalizações, como os tempos verbais) para articular as ideias.

Um dos pontos importantes do AO está na planificação, pois o movimento argumentativo depende do posicionamento escolhido, seja ele de sustentação, de refutação ou de negociação, pois, para cada um, existem mecanismos de textualização e de enunciação diferentes. O autor deve traçar um mapa assertivo e linear para que não haja ruídos na produção de linguagem e para que não fuja do estilo estabelecido, o AO. Os mecanismos de textualização são fundamentais para que o AO seja coerente e linear, e um dos organizadores textuais que asseguram as retomadas ou substituições lógicas é a coesão nominal, por meio unidades chamadas de anáforas, representadas por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também por alguns sintagmas nominais, segundo Bronckart (1999).

Em relação aos mecanismos de textualização, a coesão nominal explicada anteriormente será tratada neste artigo como referência, como definida por Koch e Elias (2011).



## ELEMENTOS DE COESÃO TEXTUAL

Segundo Koch e Elias (2018), para a atividade de escrita, assim como para a da fala, é necessário que se faça constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos ou sentimento; e também que se mantenham em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; e que sejam desfocalizados alguns referentes para que outros sejam introduzidos no discurso. A progressão referencial acontece quando os referentes são retomados adiante no texto ou servem de base para a introdução de outros garantindo a construção e a reconstrução de objetos de discurso ao longo do processo de escrita.

Koch e Elias (2018) afirmam que a referenciação é uma atividade discursiva, de interação verbal, em que o sujeito opera sobre o material linguístico e realiza escolhas significativas que apoiam o sentido do texto. Os referentes só fazem sentido dentro do texto, pois seria muito difícil identificá-los fora de contexto. O processo de construção e reconstrução dos referentes está baseado não somente no saber construído linguisticamente pelo próprio texto e pelos conteúdos inferenciais (conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais da sociedade), mas também pelos saberes, pelas opiniões e pelos juízos decorrentes da interação autor-texto-leitor.

Para Koch e Elias (2011), os referentes são elementos da linguagem que não podem ser interpretados semanticamente, mas remetem a outros itens do discurso que são imprescindíveis à sua interpretação. Portanto, “anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 127). Quando esse referente precede o elemento coesivo, ele é chamado de elemento anafórico.

Cavalcante (2013) chama de *anáfora direta* o processo de retomada de um referente já apresentado. Elementos referenciais anafóricos são aqueles que ao serem retomados estabelecem uma relação de correferência com o elemento introduzido no texto. Já a *anáfora indireta* caracteriza-se pela presença de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem correspondência com um antecedente explícito no texto, que promovem uma ativação de novos referentes ao longo do discurso. Outro recurso também associado às anáforas são as expressões *encapsuladoras*, que

correspondem à relação de um termo anafórico com longos trechos anteriormente mencionados no texto.

Por conseguinte, Cavalcante (2013) afirma que a introdução referencial se constitui na introdução de um elemento textual, chamado de referente, no contexto. Nesse sentido, a anáfora é concebida como a continuidade referencial de um elemento introduzido anteriormente, denominado referente. Ela é usada para indicar termos que se referem a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial (MARCUSCHI, 2001).

Considerando que um discurso não é constituído apenas por uma soma ou sequência de frases isoladas, os elementos anafóricos têm como função estabelecer relações textuais, construindo a tessitura do texto, estabelecendo assim, a *coesão textual* (KOCH, 2016).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica com elaboração e apresentação de material didático, visando contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. Para a elaboração das atividades que compõem o módulo da SD de produção de um AO, foi escolhido um texto pertencente ao mesmo gênero, cujo tema está adequado à faixa etária dos alunos em questão. Em seguida, foram propostas atividades de identificação de elementos de organização textual, demonstrando sua função como articuladores do discurso e sua relevância na coesão textual.

Os procedimentos envolvem a aplicação dos exercícios elaborados para as etapas de leitura, entendimento e identificação de elementos anafóricos.

## RESULTADOS

A escolha do AO utilizado para a produção das atividades foi realizada a partir do contexto sócio-histórico-cultural dos estudantes em questão. A proposta é que a familiaridade com o tema instigue os alunos a pensar sobre o assunto, levando-os à reflexão e à produção de escritos próprios em que possam manifestar argumentos condizentes com o gênero textual.

Além disso, as atividades de referenciação, apresentadas adiante, elaboradas dentro dessa mesma perspectiva, têm como pretensão contribuir para um aprendizado mais efetivo em relação ao entendimento do texto e a produções textuais mais elaboradas.

O contato do professor com esse artigo também pode contribuir para que ele perceba a importância da produção de um material que corresponda às necessidades dos leitores/escritores no desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas, nesse caso, relacionadas à anáfora direta, fazendo emergir habilidades linguísticas que lhes sirvam de ferramenta de comunicação e interação social.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades aqui propostas têm por objetivo:

- Verificar a função estilística do pronome na construção do texto.
- Observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados ao pronome em situações de interação verbal, pois os pronomes contribuem para a construção da coesão textual e também para a referenciação e o estabelecimento das conexões gramaticais que interligam as partes de um texto.
- Observar e utilizar a anáfora direta como um mecanismo de retomada (reativação) de referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente.

## ATIVIDADES

Leia o texto abaixo para responder aos exercícios 1, 2 e 3.

**“Coleira” é necessária para alguns**

**IÇAMI TIBA**

*ESPECIAL PARA A FOLHA*

A questão do controle dos pais sobre os filhos sempre é controversa, mas é necessário deixar claro que o responsável pelos limites que os adultos estabelecem para a sua autonomia é o próprio adolescente.

Quem vai dizer se tem de haver um controle ou não é a própria vida que o adolescente leva nesse processo de “segundo parto” – porque a adolescência é o segundo parto para ganhar autonomia comportamental.

Teoricamente, esse jovem não precisa depender dos adultos para decidir o que fazer.

Agora, uma vez que ele não se mostre competente para ditar os próprios rumos e, em vez de ir à escola fica no bar da esquina, o controle é necessário.

Nesse contexto, aparelhos rastreadores capazes de deixar os filhos localizáveis o tempo todo, que chamo de “coleira virtual”, são bastante viáveis.

Esses jovens que precisam de controle não tomam as medidas de proteção necessárias e acabam se expondo a todo o tipo de perigo. Em vez de manter a família informada, simplesmente desaparecem. Os pais têm que impor limites: se largar o celular em qualquer lugar, então não merece sair.

Nesse ponto, tem de ser um pouco mais radical, porque alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirá-los, na melhor das hipóteses, da delegacia.

Assim como há jovens que podem ir para a “balada” sem maiores preocupações, existem outros que precisam, sim, dessa “coleira virtual”.

(*Folha de S.Paulo*, Caderno Cotidiano, em 12 de dezembro de 2004)

*Exercício 1:* Leia o trecho abaixo e responda às perguntas que se seguem levando em consideração que os elementos sublinhados auxiliam na organização e no sentido do texto. Eles estabelecem uma relação com outras expressões presentes mencionadas anteriormente. Perceba como eles contribuem para a clareza e o entendimento:

- a) *A questão do controle dos pais sobre os filhos sempre é controversa, mas é necessário deixar claro que o responsável pelos limites que os adultos estabelecem para a sua autonomia é o próprio adolescente.*

A que se refere a palavra *sua* no trecho?

---

Que sentido a palavra *sua* acrescenta à palavra **autonomia**?

---

- b) *Os jovens não precisam depender dos adultos para decidirem o que fazer. Basta que eles tenham consciência das medidas protetivas necessárias a sua segurança.*

A que se refere a palavra eles no trecho?

---

*Exercício 2:* Reescreva o trecho abaixo utilizando pronomes que reorganizem o texto de modo a evitar as repetições:

- a) *Nesse ponto, tem de ser um pouco mais radical, porque alguns adolescentes transcendem os limites, e os pais só vão saber na hora de tirar os adolescentes, na melhor das hipóteses, da delegacia.*
- 
- 
- 
- 

- b) *Os pais têm que entender que a responsabilidade ainda é dos pais.*
- 
- 

- c) *Os jovens precisam de controle. Os jovens não tomam as medidas de proteção necessárias e acabam se expondo a todo tipo de perigo.*
- 
- 

- d) *Os pais têm que impor os limites. Os limites são impostos pela sociedade.*
- 
- 

*Exercício 3:* A utilização dos pronomes em referência a um termo mencionado anteriormente no texto é chamada de “anáfora direta” e significa um mecanismo de linguagem importante para a construção dos sentidos de um texto e para sua boa organização. Complete o texto que segue com os pronomes adequados e sublinhe os termos ao qual eles estão relacionados anteriormente.

## QUE – ESSA – SUAS – SEUS – ELES

Quando os filhos entram na adolescência, é preciso estabelecer um diálogo constante com \_\_\_\_\_ para orientá-los sobre \_\_\_\_\_ próprias experiências, estabelecendo uma relação de confiança para que o jovem se sinta confortável o bastante para dividir as situações que está vivendo durante \_\_\_\_\_ fase.

A grande dificuldade dos pais é ver \_\_\_\_\_ filhos cometendo os erros \_\_\_\_\_ eles já vivenciaram. Algumas vezes, conseguem evitar alguns erros, porque os filhos assimilam a experiência dos pais. Entretanto, em outras circunstâncias, é preciso deixá-los “quebrar a cara” para aprenderem, porque faz parte do processo de crescimento.

## CONCLUSÃO

A proposta deste artigo foi apresentar atividades de coesão textual, com o uso de anáfora direta, a fim de colaborar para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva na produção textual escrita do gênero textual AO.

Como resultado, espera-se observar uma melhor apreensão do conteúdo pelos alunos ao desenvolverem as atividades e, conseqüentemente, uma melhoria na produção textual do gênero AO e no uso adequado dos pronomes como elemento de referência. Ao entenderem que a anáfora direta consiste na retomada (reativação) de referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, os alunos poderão produzir seus textos com mais segurança em relação ao uso desse mecanismo de linguagem.

Em face da SD ser um documento prescritivo para o professor, esperamos ainda que este trabalho possa colaborar com outros docentes da Língua Portuguesa, mais precisamente nas práticas de produção escrita de seus alunos.

## Referential elements in the development of discursive-linguistic capacities

### Abstract

This work theme proposes activities in which the use of referential elements can support the development of the discursive-linguistic capacity at the classroom. The main objective is to give to the students the opportunity to get acquainted with the direct anaphora, thus creating condition to them to develop their skills on the construction and reconstruction of coherent and well-structured texts. The proposed activities connect the didactic sequence modules to the text production of opinion article and the reassurance of the importance using direct anaphora as referential strategy establishing it as senses construction tool in the text production.

### Keywords

Discursive-linguistic capacity. Direct anaphora. Opinion article.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. P. Sequência didática: artigo de opinião. 2001. Disponível em: <http://efpava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4-artigo-de-opiniao.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CAVALCANTE, M. C. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.
- MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES DE MELO, J.; ASSIS, F. de. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, L. V. de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.