

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARTON GOMES LIMA AMORIM

-

**OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA (RE)ESCRITA DE TEXTOS DE ALUNOS DO
9º ANO: um destaque para a anáfora**

TERESINA

2019

MARTON GOMES LIMA AMORIM

**OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA (RE)ESCRITA DE TEXTOS DE ALUNOS DO
9º ANO: um destaque para a anáfora**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade- Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.

TERESINA

2019

A524p Amorim, Marton Gomes Lima.

Os processos referenciais na (re)escrita de textos de alunos do
9º ano: um destaque para a anáfora / Marton Gomes Lima Amorim. - 2019.
167f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2019.

“Área de Concentração: Linguagens e letramento.”

“Orientador(a): Prof. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.”

1. Processos Referenciais. 2. Anáforas. 3. Gênero Conto.
4. (Re)escrita. I. Título.

CDD: 469

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARTON GOMES LIMA AMORIM

OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA (RE)ESCRITA DE TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO: UM DESTAQUE PARA A ANÁFORA”

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 15 horas, do dia 20 de maio de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Lucirene da Silva Carvalho

Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(Presidente)

Pedro Rodrigues Magalhães Neto

Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto - UFPI
(1º examinador)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação

SEC. 010 - Stela Maria Viana Lima Brito
COORDENADORA DO PROFLETRAS / UFPI
MATRÍCULA Nº 170683-0 - PIAUÍ UESPI/2019

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942/ 3213 7441 Ramal 374

A Deus, referência de amor maior.

Aos meus pais: Nilton Gomes do Ó, minha primeira referência em leitura; Maria Lima Amorim, minha referência em doçura e amor.

À minha vó, França Amorim (*in memoriam*), referência em segurança e generosidade.

Ao meu primo Francisco (Tardito), minha primeira referência fraternal.

À minha irmã, Gardênia Amorim, referência em fortaleza.

À minha sobrinha, Beatriz Amorim, referência em superar obstáculos.

À minha esposa, Marisa Amorim, referência em amar.

Aos meus filhos, Guilherme Amorim, Gabriel Amorim e a Manuela Amorim, minhas referências de que Deus é maravilhoso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, pela saúde, alegria, paz e inteligência para apreender o saber.

À minha família, por ser a base de sustentação que me guia, em particular aos meus pais. Eles sempre acreditaram na força do estudo e que eu poderia transformar o meu mundo com aquilo que ninguém pode me roubar: o saber. Nilton Gomes do Ó e Maria Lima Amorim, meus pilares nessa vida.

Ao meu padrinho Aderbal Gomes Martins (*in memoriam*), por ter sido uma pessoa presente na minha vida e pela família maravilhosa que pude conhecer.

À D. Ita (*in memoriam*), ao seu filho Lopes (*in memoriam*) e família, pela amizade e pelo convívio durante todos esses anos.

À “tia Nenzinha” (*in memoriam*), Bernardo e família, pelas companhias maravilhosas.

Aos amigos e colegas professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa.

À SEDUC – PI, por ter-me concedido o afastamento para cursar o mestrado.

Ao professor Carlos Viana Fortes e à família CPN. O sonho de mestrado iniciou-se nesse ambiente acolhedor, no convívio com pessoas maravilhosas.

Às professoras Fátima Bezerra, Adelma Linhares e Leidiane Borges (U. I. João Lisboa, Caxias – MA). Aqui o sonho de mestrado concretizou-se.

Às professoras Graça Balica e Lila Chaves (U. I. Dias Carneiro, Caxias – MA) pela compreensão e pela força nessa caminhada.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pela confiança em mim depositada.

À professora Tâmara Priscilla da Silva Oliveira, porque ousou e me inspirou.

À professora Stela Maria Viana Lima Brito, pelas palavras de incentivo.

Às professoras Norma Suely Campos Ramos e Bárbara Olímpia Ramos de Melo. Suas sugestões na qualificação deram um novo rumo a esta pesquisa.

Às professoras Shirlei Marly Alves e Maria Suely de Oliveira Lopes, por levantarem o véu sobre a importância dos gêneros textuais e da literatura na prática docente.

A todos os colegas de mestrado, pelos sorrisos e pelas conversas prazerosas.

Aos professores do PROFLETRAS – UESPI, pela generosidade em compartilhar o que sabem.

À minha orientadora, Lucirene da Silva Carvalho, pelo compromisso, pela parceria e pelas contribuições assertivas. Foi ela quem me apresentou uma das leituras mais apaixonantes

nesse curso: o Guia do Alfabetizador. Foi ela, com o seu olhar clínico, que redesenhou este texto e deu novos ares. Obrigado pela confiança.

Ao professor Franklin Oliveira Silva, pela disponibilidade em colaborar com sugestões que engrandeceram a proposta didática no desenvolvimento da atividade do jogo “Referenciais game”. Obrigado pelas dicas para esta pesquisa. Elas foram valiosíssimas.

Ao professor Francisco Alves Filho, pela gentileza em participar do desenvolvimento da atividade do jogo “Referenciais game” e pelas observações precisas em algumas atividades do jogo. Sempre em busca de fazer um produto melhor para o bem da educação.

Ao professor Pedro Rodrigues Magalhães Neto, quem me ensinou coisas preciosas. Às vezes com um simples gesto; às vezes, com o dedo em riste, mas sempre de bom humor. Obrigado por ter sonhado comigo esta pesquisa. Obrigado por ter comprado a ideia e ser o “garoto propaganda” do jogo “Referenciais game”. Se hoje esse castelo se ergue, muitas dessas pedras foram depositadas por ele. Sem nada pedir, apenas pelo prazer de ensinar.

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(Mario Quintana)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as ocorrências e as contribuições das anáforas e de suas funções na construção de significado e ressignificação, na (re)escrita de textos do gênero conto, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA. O *corpus* é constituído por amostras de textos escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, denominados, aqui, de participantes. A pesquisa contribui para reflexões importantes sobre questões como: a) as anáforas e as suas funções ajudam o construto dos alunos a evoluir, quando é observado o processo de (re)escrita? b) na produção escrita do gênero conto, que estratégias de progressão referencial, entre os alunos pesquisados, são recorrentes nas cadeias referenciais anafóricas? c) a partir da produção escrita do gênero conto e da sua refacção, os alunos desenvolvem competências linguísticas para aquilo que a sociedade exige? Buscou-se na Linguística Textual e nos estudos sobre referenciação sustentação para esta pesquisa. Para isso, apoiou-se em autores como Mondada e Dubois (2003), Koch (2004), Bakhtin (2011), Custódio Filho (2011), Cavalcante (2012), Silva (2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Bezerra, B. G. (2017), dentre outros. A metodologia adotada foi de cunho bibliográfico, de campo, exploratória, com características etnográficas, de base qualitativa. A análise dos resultados revelou a necessidade de uma proposta de intervenção pedagógica que considerasse o papel das anáforas na construção da cadeia referencial e dos elementos de progressão referencial empregados nas retomadas como processos que contribuem para a coesão e a coerência na (re)escrita, tomando o gênero conto como objeto.

Palavras-chave: Processos Referenciais. Anáforas. Gênero Conto. (Re)escrita.

ABSTRACT

This research aims to analyze the occurrences and contributions of their functions in the construction of meaning and reframing in the (re) writing of gender texts, produced out by students of the 9th grade of elementary school, from a state public school, located in the city of Caxias - MA. The corpus consists of written text papers affected by the research subjects, called participants here. The research contributes to important reflections on questions such as: a) when the (re) writing process is observed, do anaphors and their functions help students' construct to evolve? b) in the written production of the genre called tale, which referential progression strategies, among the students surveyed, are recurrent in anaphoric referential chains? c) from the written production of the genre called tale and its refraction, do students develop language skills for what society requires? We sought in Textual Linguistics and in studies on referencing support for this research. For that, it relied on authors such as Mondada e Dubois (2003), Koch (2004), Bakhtin (2011), Custódio Filho (2011), Cavalcante (2012), Silva (2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Bezerra, B. G. (2017), among others. The methodology adopted was bibliographic, field, exploratory, with ethnographic characteristics and a qualitative and quantitative basis. The analysis of the results revealed the need for a pedagogical intervention proposal that considered the role of anaphors in the construction of the referential chain and the elements of referential progression used in the resumes as processes that contribute to cohesion and coherence in (re) writing, taking the genre tale as an object.

Keywords: Referential Processes. Anaphors. Genre Tale. (Re) writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variantes europeias para as palavras conto, romance e novela	29
Quadro 2 - Tipos de narrador e suas variantes.....	31
Quadro 3 - Categorias de análises.....	67
Quadro 4 - Ficha instrumental para correção.....	70
Quadro 5 - P6: versão inicial	77
Quadro 6 - Processos anafóricos: versão inicial (P6)	78
Quadro 7 - Recategorização: versão inicial (P6)	79
Quadro 8 - P6: versão primeira reescrita	80
Quadro 9 - Processos anafóricos: versão primeira escrita (P6).....	81
Quadro 10 - P6: versão produto final.....	82
Quadro 11 - Processos anafóricos: versão produto final (P6).....	83
Quadro 12 - P20: versão inicial	87
Quadro 13 - Processos anafóricos: versão inicial (P20)	88
Quadro 14 - Recategorização: versão inicial (P20)	89
Quadro 15 - P20: versão primeira reescrita	90
Quadro 16 - Processos anafóricos: versão primeira reescrita (P20)	91
Quadro 17 - Recategorização: versão primeira reescrita (P20)	92
Quadro 18 - P20: versão produto final.....	93
Quadro 19 - Processos anafóricos: versão produto final (P20).....	95
Quadro 20 - Recategorização: versão produto final (P20).....	97

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto verbo-visual	44
Figura 2 - Nota jornalística.....	48
Figura 3 - Capa da Veja.....	49
Figura 4 - Resumo das anáforas indiretas.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos pais dos alunos da turma pesquisada	74
Gráfico 2 - Dificuldades recorrentes na produção escrita	75
Gráfico 3 - Anáforas: o seu uso no processo de (re)escrita	84
Gráfico 4 - Recategorização: comparativo entre as versões	85
Gráfico 5 - Anáforas diretas: as estratégias de P6	86
Gráfico 6 - Anáforas: o seu uso no processo de (re)escrita	98
Gráfico 7 - Recategorização: comparativo entre as versões	98
Gráfico 8 - Anáforas diretas: as estratégias de P20	99
Gráfico 9 - Resumo das estratégias de progressão do referente	99
Gráfico 10 - Os grupos 1 e 2 e as suas estratégias de progressão.....	100
Gráfico 11 - As anáforas e a recategorização nos textos dos participantes	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR	17
2.1 A Concepção de Texto na Linguística Textual	18
2.2 Gênero Textual em Foco: conceitos fundamentais.....	22
2.3 O Gênero Conto.....	26
2.3.1 O surgimento do conto	26
2.3.2 O conceito de conto	28
2.3.2.1 <i>Os elementos da narrativa na estrutura do conto</i>	30
2.4 A Importância da Escrita na Sociedade Grafocêntrica	32
2.4.1 A produção escrita na escola	34
2.4.2 A (re)escrita na construção do texto	37
3 REFERENCIAÇÃO.....	41
3.1 A Referenciação e a Progressão Referencial.....	41
3.2 As Contribuições da Introdução Referencial e das Anáforas no Processo Referencial	45
3.2.1 A introdução referencial e a recategorização não linear.....	46
3.2.2 Anáforas	50
3.2.2.1 <i>Anáfora direta ou anáfora correferencial</i>	51
3.2.2.2 <i>Anáfora indireta</i>	53
3.2.2.3 <i>Anáfora encapsuladora</i>	57
3.3 A Recategorização	59
3.3.1 A recategorização metafórica	60
3.3.2 A recategorização sem menção referencial	62
4 METODOLOGIA.....	64
4.1 Caracterização da Pesquisa	64
4.2 Participantes e Campo de Pesquisa	65
4.3 Categorias de Análise	66
4.4 Procedimentos de Coleta e Sistematização dos Dados da Pesquisa	68
4.4.1 Sistematização dos dados	68
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	73
5.1 Análise dos dados do questionário	73

5.2 Análise das produções do conto psicológico	76
5.2.1. Análises da amostra do grupo 1.....	77
5.2.2. Análises da amostra do grupo 2.....	87
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	73
6.1 A proposta	104
6.2 Os módulos	105
7 CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	142
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	146
APÊNDICE D – LISTA DE CONTROLE	147
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	148
ANEXOS	149
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	150
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	151
ANEXO C - CONTO RESTOS DE CARNAVAL	156
ANEXO D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA	159
ANEXO E – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	160
ANEXO F – TEXTOS DE P10	161
ANEXO G – TEXTOS DE P16	163
ANEXO G – TEXTOS DE P25	165

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com o texto em sala tem sido, muitas vezes, para cumprir a função burocrática de uma tarefa. O processo de escrita, nesse caso, encerra-se quando o professor devolve o texto corrigido, e o aluno o guarda em um lugar esquecido da sua mochila. Entretanto, quando a escrita é encarada como prática dinâmica em sala de aula, revela um cenário de descobertas sobre esse processo complexo, tanto para o professor quanto para o aluno.

Os avanços nos estudos da Referenciação têm mostrado o quanto é complexo e, ao mesmo tempo, instigante o trabalho com o texto. Ele é o tecido, o entrelaçamento das palavras e das ideias. A comunicação é uma verdadeira teia de ideias e significações. As práticas de linguagem requerem dos seus usuários determinadas competências e habilidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação brasileira, assume “a centralidade do texto” no ensino de língua portuguesa.

Hoje, vive-se em uma sociedade tecnológica, com um ritmo acelerado e permeada de semioses e hipertextos com mensagens instantâneas e multicoloridas. Diante disso, como fazer para trabalhar a escrita em um ambiente, muitas vezes, limitado à folha de papel, ao lápis, à borracha, à caneta e à imaginação do aluno? Como competir com um celular que apresenta uma interface com recursos diversificados? Nesse caso não há como competir. O professor não é uma máquina e não dispõe de tais recursos iguais aos brinquedos tecnológicos que muitos alunos portam.

Os questionamentos são arrazoados, uma vez que o professor/pesquisador vivencia tudo isso na sua prática docente. No entanto essa limitação, citada a pouco, dá lugar ao prazer de escrever quando o aluno compreende que existe um caminho que o leve a superar o seu medo de ser advertido ou de ser apontado pelo professor como “incompetente” ou “fracassado” e que ele, como autor, pode cometer erros e corrigi-los tantas vezes quantas forem necessárias: a prática da (re)escrita. Acredita-se que, por esse processo, pode-se ensinar os mecanismos de construção do texto escrito e desmistificar que ele não precisa de revisão ou de que basta escrevê-lo apenas uma vez. Acredita-se também que a prática habitual de escrita leve o aluno à compreensão de que os processos referenciais são importantes na elaboração dos seus construtos; de que as anáforas são peças-chave na arquitetura textual e têm papel importantíssimo na retomada de referentes como também na progressão destes no texto, seja pelo acréscimo de novas informações, seja pelas recategorizações. Com isso, fica evidente a importância dos processos referenciais na construção de significados do texto no processo de (re)escrita.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA, associada à linha de pesquisa “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Neste trabalho, procurou-se responder às seguintes questões norteadoras: a) as anáforas e as suas funções ajudam o construto dos alunos a evoluir, quando é observado o processo de (re)escrita? b) na produção escrita do gênero conto, que estratégias de progressão referencial, entre os alunos pesquisados, são recorrentes nas cadeias referenciais anafóricas? c) a partir da produção escrita desse gênero e de sua refacção, os alunos desenvolvem competências linguísticas para aquilo que a sociedade exige?

Alicerçado nas questões norteadoras, defendem-se as seguintes hipóteses: o processo de (re)escrita contribui para que os alunos percebam as inadequações nas cadeias referenciais anafóricas que se formam e façam os ajustes necessários nas suas várias etapas; durante o processo de (re)escrita do gênero conto, algumas estratégias de progressão referencial são recorrentes e cooperam para a coesão e a coerência do texto; a dinâmica de produção possibilita-lhes reconhecer as características do gênero e adequar o texto ao propósito comunicativo solicitado.

Buscou-se na Linguística Textual e nos estudos da Referenciação sustentação para esta pesquisa. Para isso, apoiou-se nos estudos de Mondada e Dubois (2003), Koch (2004), Bakhtin (2011), Custódio Filho (2011), Cavalcante (2012), Silva (2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Bezerra, B. G. (2017), dentre outros.

Tem-se por objetivo geral analisar as ocorrências e as contribuições de anáforas e de suas funções na construção de significado e ressignificação, na (re)escrita de textos do gênero conto, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA; e por objetivos específicos: a) aplicar atividades de (re)escrita, junto aos alunos, que envolvam o uso de anáforas e de suas funções, com vistas à produção de significado e ressignificação do texto; b) orientar os alunos a escrever e a reescrever o texto, observando as estratégias de progressão referencial empregadas na estrutura do gênero em questão, os efeitos de sentidos provocados pelas anáforas e suas funções, e de como as escolhas linguísticas podem influenciar na (re)escrita; c) elaborar uma proposta de intervenção que possa orientar o professor de Língua Portuguesa a minimizar os problemas encontrados em sala de aula referentes ao tema da pesquisa e, assim, contribuir de forma significativa para a melhoria da prática de (re)escrita dos alunos de 9º ano.

Esta pesquisa justifica-se pela importância dos processos aqui envolvidos: a (re)escrita e os mecanismos de referência presentes na construção de significados e ressignificação do texto. Aprender esses saberes e praticá-los é, antes de tudo, um ato revolucionário, uma vez que escrever, ler e fazer cálculos matemáticos, apenas, até pouco tempo eram índices classificatórios de “alfabetizado” ou “não alfabetizado” na sociedade brasileira.

Ao analisar os textos dos participantes, a pesquisa mostrou ser relevante por confirmar o quanto é complexo o processo de (re)escrita e de como os processos referenciais contribuem para o aperfeiçoamento do texto. Embora alguns dos participantes não tenham demonstrado muito empenho nas suas produções, mesmo com as explicações em sala de aula, ainda assim foi válido perceber o que já sabem sobre referência. A pesquisa constatou que cada um tem um ritmo de escrita e apresenta qualidades diferentes e o professor deve respeitar isso. A constância nas práticas de (re)escrita, certamente, fará deles melhores escritores do que são hoje e mais conscientes da importância das anáforas e das funções que elas desempenham no texto.

Quanto à metodologia, adotou-se o método indutivo. Esta caracteriza-se, ainda, por ser uma pesquisa bibliográfica, de campo, exploratória, com características etnográficas, de base quali-quantitativa.

Esta pesquisa apresenta sete capítulos na sua arquitetura. Na introdução apresentam-se a temática a ser abordada, a problematização, as questões norteadoras, as hipóteses, referenciais teóricos que embasam este trabalho, os objetivos, a justificativa e a metodologia adotada.

No capítulo 2, trata-se da perspectiva teórica sobre a Linguística Textual, Gêneros Textuais e a Escrita em ambiente escolar. Neste capítulo apresentam-se os conceitos de texto na visão da Linguística Textual. Faz-se ainda uma discussão sobre os conceitos de Gênero Textual e Tipos Textuais e da importância da escrita e do processo de (re)escrita em ambiente escolar.

No capítulo 3, discorre-se sobre a Referência. Nele são discutidos os conceitos de processos referenciais, como a introdução referencial e as anáforas, e os de recategorização. Embora a dêixis seja outro processo referencial importante, mas por não fazer parte do objeto desta pesquisa e das análises, não foi objeto de discussão.

No capítulo seguinte, descrevem-se os aspectos metodológicos, a seleção do *corpus* e as categorias de análises. Há neste capítulo um detalhamento de todo o processo empregado nesta pesquisa.

No capítulo 5, apresentam-se as análises dos dados. Reservou-se este para detalhar as análises das amostras de textos e as estratégias de progressão referencial utilizadas pelos participantes na elaboração da cadeia referencial que se forma em torno de um referente.

O capítulo 6 é dedicado à proposta de intervenção. A partir dos resultados obtidos, formulou-se uma proposta que objetivasse trabalhar a referenciação em sala de aula, com destaque para as anáforas e suas funções, na (re)escrita de textos do gênero conto. Além disso, foi construído um jogo virtual como ferramenta de apoio ao professor no ensino da produção escrita.

Por fim, as conclusões sobre todo o percurso da pesquisa, as reflexões e questionamentos que esta traz para o trabalho docente, envolvendo as anáforas na produção escrita, entendido esta como processo dinâmico. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o embasamento e a prática do professor em sala de aula, que ele possa enxergar o texto como lugar de interação e negociação, e o processo de (re)escrita como algo dinâmico, capaz de despertar o autor que existe em cada aluno.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste capítulo, a noção de gênero será balizada pelos conceitos de Bakhtin (2011). Há também alguns conceitos relevantes de outras perspectivas de gêneros nesta pesquisa, visto que o trabalho em sala de aula não se restringe a uma, apenas. Para isso, tem-se também em Marcuschi (2002; 2008) um apoio necessário para fundamentar o princípio de que o gênero é produto das atividades sociais nas quais o homem está inserido, e, como tal tem uma função social e dialógica nas atividades comunicativas. Defende-se, ainda, que os gêneros textuais não são estanques; pelo contrário, são dinâmicos e para esta pesquisa cuja pretensão é que os alunos tomem consciência das características e da importância que os gêneros têm no processo comunicativo e na construção de significado do texto, faz-se necessário o esclarecimento de conceitos básicos como gênero textual e tipos textuais.

O professor/pesquisador, apesar de saber do universo dos gêneros textuais e das suas tipologias, irá deter-se somente no estudo do gênero conto – escrito. O conto contém estratégias retóricas quanto a sua estrutura tanto na escrita quanto na oralidade. A sua escolha deu-se por entender que este é um gênero de tipologia narrativa próximo à vivência comunicativa dos alunos, portanto já está integrado ao grupo de gêneros que, supostamente, eles já têm em mente o modelo estrutural. Além disso, faz parte dos conteúdos elencados no livro didático utilizado no 9º ano do Ensino Fundamental.

Nas produções escritas em sala de aula, espera-se que os alunos apresentem construções variadas de significado quando utilizarem os recursos linguísticos e os processos referenciais de que dispõem. Aqui, não se pretende que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental produzam contos literários tais quais os constantes no livro didático, porém espera-se que, a partir da prática de produção escrita, o aluno não só apreenda os elementos estruturais da narrativa e os processos referenciais que estão presentes na tessitura do texto, mas também se conscientize da relevância das anáforas e de suas funções no projeto comunicativo estabelecido em sala de aula e que possa fazer da (re)escrita um hábito para o entendimento das sutilezas da escrita.

A escrita, encarada como construto cultural de um povo, goza de prestígio numa sociedade marcada pela divisão de classes na qual o seu uso e domínio garantem ao usuário da língua um *status* linguístico, projetando, assim, a falsa ideia de mobilidade social. A escola, órgão oficial do governo e responsável pela “democratização do saber”, vê-se obrigada a didatizar os usos da escrita nas interações comunicativas para o ensino da língua materna. Perante as enormes desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas em um país como o Brasil,

a educação brasileira parece inerte diante dos grandes desafios a serem enfrentados, para que se possa cumprir, pelo menos, um dos direitos regulados na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em relação aos objetivos do Ensino Fundamental na formação básica do cidadão: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Promover um ensino de qualidade aos alunos é uma maneira de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a leitura, na escola, é relegada a segundo plano, porque há uma preocupação demasiada por parte de muitos professores e de livros didáticos adotados na rede pública de ensino em priorizar o ensino de gramática, como se o domínio disso bastasse para que o aluno fosse capaz de ler e escrever de maneira plena. Por outro lado, na escola, nota-se uma supervalorização de um tipo de escrita descontextualizada das práticas sociais de escrita que não atendem aos anseios dos alunos ou que não estimulam a uma reflexão mais elaborada dos processos de escrita, principalmente no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, parece que a escrita tem um destino mais nocivo às práticas de linguagem, pois muitos dos seus esforços estão voltados para um único fim: a apreensão, por parte dos alunos, de “regras engessadas”, com modelos prontos e práticos com treinos para produzir uma boa redação no Exame Nacional do Ensino Médio.

Ensinar o engenho da produção escrita e do processo de (re)construção de significado do texto em um ambiente escolar no qual a importância da leitura é menosprezada e a produção escrita, muitas vezes, é uma atividade esvaziada de sentido, transforma o ambiente de sala de aula ainda mais desafiador e instigante perante os obstáculos encontrados na educação, principalmente na rede pública.

Na sequência da discussão, serão abordados, neste capítulo, o estudo dos gêneros, em especial do gênero conto; a escrita e sua importância nas sociedades gráficas; e, finalmente, como ela se dá à luz do letramento e da Linguística Textual em ambiente escolar. Tem-se em Gotlib (1985), Marcuschi (2008), Alves Filho (2011), Bakhtin (2011), Cavalcante (2012), Koch e Elias (2015), Soares (2016), Magalhães Neto (2017), dentre outros, a base para esta discussão.

2.1 A Concepção de Texto na Linguística Textual

Produzir um texto escrito requer cuidados que devem ser aprendidos pelo aluno durante a Educação Básica. Se ele desenvolver o hábito de organizar o texto escrito em quatro linhas, por exemplo, para uma das perguntas da avaliação que o professor aplicou em sala de aula, então supõe-se que, também, demonstrará a mesma preocupação e o mesmo empenho em

qualquer outro texto escrito pedido pelo professor. E o que vem a ser um texto? Existe um conceito único para texto?

A Linguística Textual (LT) por muito tempo teve um conceito fechado de texto, limitado, para ser mais preciso – as gramáticas de texto. Elas começaram a surgir a partir da necessidade de descrever categorias e regras de combinação do texto em uma dada língua. Estas tinham como tarefa: verificar o que faz um texto ser um texto – determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; levantar critérios para a delimitação de textos; e diferenciar as várias espécies de texto. Esses estudos foram molas impulsoras da LT naquela época. Hoje, tem-se uma visão mais flexível do texto como afirma Marcuschi:

hoje não se fala mais em gramática de texto. Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de ‘boa formação textual’, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

O autor esclarece ainda que definir texto nunca foi tarefa fácil, já que envolve múltiplos conceitos. Com a progressão dos estudos linguísticos, o conceito de texto deixou de ser restrito à sua superfície material. Novos estudos na área da linguística provocaram a quebra de “mitos” que, por muito tempo, foram perpetuados nas escolas brasileiras, como a de que um texto deve, necessariamente, ter coesão para ocorrer coerência ou de que ter o conhecimento das regras gramaticais da norma de prestígio social e um bom vocabulário seriam garantias de um bom texto.

De acordo com os estudos de Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2013), o texto apresenta princípios de construção textual do sentido. Estes apresentam-se em 07 critérios, divididos em dois eixos:

- Centrados no texto: a coesão e a coerência.
- Centrados no usuário: aceitabilidade, intencionalidade, intertextualidade, informatividade e situacionalidade.

Já Bronckart (1999), no que diz respeito aos primeiros critérios elencados pelos autores, explica que a coerência do texto é viabilizada pelo funcionamento de dois mecanismos essenciais: os mecanismos de enunciação e os de textualização. Os primeiros estão ligados à coerência pragmática, que é o “posicionamento enunciativo” das vozes do discurso no texto e o modo como elas são textualizadas, por meio de modalizadores, para comentar ou avaliar o conteúdo temático. Os segundos são responsáveis por organizar, nas cadeias linguísticas, as informações do conteúdo temático “em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou

marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste”, assim contribuem para que, no texto, haja coerência temática (BRONCKART, 1999). E dentre os tipos de mecanismos de textualização enumerados pelo autor, especifica-se que a função dos mecanismos de coesão é a de marcar

relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de frase: o predicado, de um lado, geralmente realizado por um sintagma verbal; os argumentos de outro, essencialmente compostos por formas nominais (integrados a sintagmas de mesmo nome ou a sintagmas preposicionais) e que preenchem as funções sintáticas de sujeito, complemento de verbo, atributo ou adjunto adverbial (BRONCKART, 1999, p. 263).

Por esses critérios centrados no texto, deduz-se que a coesão é capaz de (res)significar o texto por meio de conectivos, do léxico ou até mesmo da anáfora ou catáfora presentes na superfície do texto. Os estudos de coesão são centrados na superfície textual, todavia estudiosos já alertavam para a inferência cognitiva, como Fávero (1988, p. 20): “Minha filha vai casar-se. Ele é médico”. O pronome “Ele” não possui antecedente explícito, porém depreende-se que se refere ao noivo (uma pessoa do sexo masculino e adulta). Ainda falando de coesão, Fávero (1988) também observou que algumas palavras ou expressões cumprem a função de estabelecer referência no texto e que a sua interpretação depende do termo referenciado. A esse tipo de ocorrência, a autora chamou de coesão referencial. Koch (2013), por sua vez, identificou um outro tipo de coesão que difere da anterior, a coesão sequencial. Para a autora, este tipo de coesão

[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, ente segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas/pragmáticas à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2013, p. 53).

É bom frisar que nem sempre um texto coeso implica um texto coerente ou que um texto coerente, necessariamente, precise ser coeso. Pelos conceitos demonstrados de coesão, a organização das palavras contribui para que o texto se estruture de forma mais ordenada e propicie aos interlocutores a compreensão do texto ou sirva de “instruções para o cálculo de algum tipo de interpretabilidade possível”, conforme Antunes (2010, p. 117).

Já a coerência, nas palavras de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 21), depende de “uma negociação de sentido” entre os interlocutores. Essa negociação leva em conta os seguintes fatores: “a intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados”.

Nesse aspecto, Guimarães (2013) entende que a coerência como um processo cognitivo capaz de orientar as novas concepções de texto – a coerência pragmática. Conforme a autora, a partir desse entendimento

[...] torna-se mais aceitável a afirmação de que um texto escrito não é para ser recebido passivamente, pressupõem energia de processamento cognitivo por parte do receptor. Cognição que, certamente, resultará mais eficaz se completada pela **metacognição**, ou seja, pelos princípios que regem a desautomatização consciente das estratégias cognitivas ou o pensamento sobre nosso próprio pensamento. Um texto não tem sentido por si mesmo, mas graças à interação que se estabelece entre o conhecimento de mundo armazenado na memória do interlocutor (GUMARÃES, 2013, p. 17, grifo da autora).

Em conformidade com Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2013), o texto para ser considerado texto deveria apresentar os elementos de textualidade. Com os estudos que se têm hoje, sabe-se que todos eles agem, simultaneamente, a favor do texto. Sabe-se também que há outros elementos que não podem ser desconsiderados – contextualização, consistência e relevância, focalização, conhecimento compartilhado. E, por fim, que a coerência é, na verdade, o resultado de todos os outros, aliado a processos cognitivos (KOCH, 2004).

Contudo, não é nada incomum, encontrar textos que se estruturam, exclusivamente, na linguagem não verbal ou numa mescla de linguagens. Custódio Filho (2011) faz uma crítica arrazoada às limitações pelas quais a LT enveredou. O escrito e o falado foram valorizados, já a imagem, por muito tempo, foi colocada de lado nas análises linguísticas. O autor entende que a linguagem é por si interativa. Entende também que o texto é um “objeto complexo e multifacetado”, portanto, na visão dele, a comunicação pode sim dar-se por outros recursos que não se restrinja à linguagem verbal. Nessa ótica, Custódio Filho assevera que

se deve assumir toda a complexidade do objeto texto e propor análises as quais deem conta dessa multiplicidade, considerando-se que, ainda que se configurem como não verbais, as diferentes manifestações semióticas ou os diferentes processos envolvidos em situações de interação, o qual, segundo algumas vertentes, parece assemelhar ao tratamento que é dado ao linguístico; essa seria a decisão mais coerente com o panorama atualmente delineado nos estudos sobre o texto (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 68).

O conceito de texto, apresentado pelo autor, aponta para novos horizontes, no entanto isso depende de qual concepção vai se adotar. Cavalcante (2012) apresenta o texto em três concepções, a saber: artefato lógico do pensamento; decodificação de ideias; e como processo de interação. As diversas concepções de texto têm suas implicações na atividade comunicativa. A primeira concepção concebe o texto como uma simples representação do pensamento e das intenções do produtor. Caberia ao leitor “captar” essas nuances. A segunda concepção concebe o texto como “produto de codificação”. Nessa concepção, cabe ao leitor “decodificar” o código

para compreender a mensagem. Dessa forma, configura a passividade do interlocutor. Na terceira concepção há o consenso de que o texto é interativo, é multimodal. Ele é fruto da interação do locutor/enunciador, interlocutor e o conjunto de conhecimentos mobilizados na construção do significado e do sentido. Por compreender que o texto não é um construto isolado, tampouco o papel do interlocutor se restrinja a um decodificador de código, é que a última concepção será adotada neste trabalho.

No processo de produção escrita, faz-se necessário que o locutor/enunciador tenha conhecimento do gênero textual a ser escrito e das suas particularidades para que possa estruturar melhor a sua produção com escolhas lexicais pertinentes ao gênero e com a escolha de processos referenciais que o ajudem no projeto comunicativo.

2.2 Gênero Textual em Foco: conceitos fundamentais

A linguagem, para Bakhtin (2011), participa das diversas atividades desempenhadas pelo homem. O autor atesta que, nos usos desta, o homem não os faz de maneira única, portanto existem diferentes maneiras de usos. Isso se deve aos variados campos de atividade humana dos quais ele participa e de como a língua é empregada tanto na oralidade como na escrita. Ao uso efetivo que se faz da língua, o autor cognominou de enunciados e sobre isso afirma:

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Diante disso, pode-se afirmar que a língua e os seus componentes estruturais colaboram na produção dos gêneros do discurso que, como diz Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor), são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, elaborados por cada campo de utilização da língua em virtude da função histórica, cultural e social de cada um deles e de suas especificidades na interação comunicativa. Marcuschi (2008, p. 154), partindo desses pressupostos, afirma que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. O autor prossegue: “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Bakhtin (2011) denomina de gêneros do discurso por entender que estes são derivados dos enunciados linguísticos. Marcuschi (2008) acata o conceito deste, no entanto utiliza a terminologia gênero textual para definir gênero do discurso que aqui, nesta pesquisa, também será adotada.

Cabe aqui um parêntese nessa discussão terminológica para o pensamento de Bezerra, B. G. (2017). Para o autor, a defesa de uma terminologia - gênero discursivo ou gênero textual

- não lhe é razoável quando esta tem como parâmetro a escola anglófona. Para autores representativos desta escola, citados no seu livro, como Charles Bazerman, Carolyn R. Miller e Vijay Bhatia, o especificador “textual” seria usado em ocasiões específicas como em oposição a gêneros orais, por exemplo. Contudo, nunca em relação a gênero discursivo. Conforme o autor, a pertinência terminológica de gênero discursivo ou de gêneros textuais dá-se por três fatores: a forma de estudiosos encararem o objeto de estudo: gêneros como discursivos ou gêneros como textuais; a dubiedade do léxico da língua portuguesa; e, por fim, para sinalizar as vinculações teóricas das quais os estudiosos participam.

Nas escolas brasileiras, até meados dos anos 1980, gênero era um vocábulo pertencente e de uso restrito ao mundo literário; as aulas de produção de texto eram restritas aos tipos narrativos, descritivos e dissertativos (BONINI, 1998; BIASI-RODRIGUES, 2002). No entendimento deste último, “o uso da nomenclatura é instável e o uso de gêneros e os tipos de textos ou sequências são tomados uns pelos outros, em uma demonstração de que a apreensão do novo objeto de conhecimento ainda não se deu por completo” (BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 62).

Não é nenhuma surpresa que esses conceitos errôneos propagados nas escolas brasileiras ao longo dos anos, infelizmente, tenham provocado inúmeras confusões. Dentre muitas, Bonini (1998) destaca as sequências textuais transformadas em gêneros que acabaram por criar um gênero artificial, limitado e existente somente no ambiente escolar, a redação escolar. Bezerra, B. G. (2017), ao realizar uma busca na internet, encontrou o conceito de gênero, equivocadamente, em um *blog* como gênero descritivo, atestando, dessa forma, a fala de Biasi-Rodrigues. O autor além de constatar alguns conflitos nos conceitos de gêneros e tipos existentes, ainda, elencou outros conceitos equivocados que persistem tanto em *site* educacional quanto na literatura acadêmica: gênero e texto; gênero e suporte; gênero e domínio discursivo; e gênero e forma. Gênero e tipo, como não confundir?

Ainda que houvesse, no final do século XX e início do século XXI, livros no mercado que não faziam distinção entre gêneros textuais e tipos textuais; ainda que houvesse professores que não tivessem claro esses conceitos, também havia professores-pesquisadores incomodados como o ensino de língua materna era conduzido e, mais ainda, com as aulas de produção escrita (BALDO, 2004). Hoje, com o enriquecimento dos estudos sobre gêneros textuais, tem-se claramente uma distinção entre os termos tipo e gênero textuais. O primeiro apresenta uma sequência definida pelos seus aspectos linguísticos (léxico, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas) e por apresentar um número limitado de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O segundo é a materialização do texto em “situações comunicativas recorrentes” que obedece a padrões sociocomunicativos definidos, de acordo com a composição

funcional e aos objetivos de enunciação. Ao contrário dos tipos, o gênero tem uma dinamicidade, portanto não é limitado, e sim aberto a novos construtos oriundos das inovações tecnológicas pelas quais a globalização permite como também é exigência de uma nova sociedade que se afirma dentro do seu tempo e espaço (MARCUSCHI, 2008).

Para o bom funcionamento da sociedade e das suas interações comunicativas, faz-se necessário que haja uma organização e uma padronização das formas de comunicação das quais o homem dispõe e que sejam reconhecidas pelos seus membros e empregadas como legítimas em determinadas situações de uso. Seria um pouco esdrúxulo, por exemplo, um médico em vez de prescrever um remédio ao seu paciente em papel timbrado da clínica ou do hospital em que atende, com a sua assinatura e com o seu CRM – número de inscrição necessário para o pleno exercício do profissional de medicina, após receber o diploma junto ao Conselho Regional de Medicina do seu estado – fizesse isso em um papel qualquer, sem que houvesse as formalidades do gênero receita médica: a data, a assinatura e o CRM do profissional, nome e endereço do estabelecimento de saúde, tudo em conformidade com a legislação vigente no país.

Em concordância com estudos de Bazerman (2007), a ação descrita aqui não teria legitimidade em nenhuma farmácia brasileira para a compra de medicamento, porque não segue a forma padronizada, socialmente aceita entre os médicos e farmacêuticos e legitimada pelo órgão máximo de saúde do país, o Ministério da Saúde. Isso se deve às “atividades sociais” nas quais o homem encontra-se inserido e a busca constante por uma forma de organizar a sua atividade comunicativa de maneira eficiente e prática para atingir os seus objetivos.

Os gêneros textuais são formas de usar a língua na comunicação entre os indivíduos de uma sociedade. Eles estão ligados intimamente aos usos e práticas que fazemos dela no dia a dia. Por isso, em determinadas situações de comunicação, é de fácil reconhecimento qual gênero foi empregado, visto que cada um apresenta marcas linguísticas que lhe são próprias como é o caso da prescrição médica, do telefonema, do seminário apresentado na escola, de uma notícia publicada no jornal ou de um simples bilhete afixado na porta da geladeira avisando que se chegará mais tarde em casa. Para Bakhtin,

quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Para apreender os gêneros e utilizá-los “livremente”, é preciso saber que alguns deles são empregados em situações de comunicação informal, de uso diário. Bakhtin (2011) denominou-os de gêneros primários e secundários. Servir-se dos gêneros primários (elaborar uma lista

de compras, a conversa face a face, interagir por meio de mensagens escritas ou de vídeos nas redes sociais pelos aplicativos de conversação e mensagem etc.) nem sempre depende de frequência escolar para dominar e fazer usos deles. Por outro lado, às vezes, faz-se necessária uma comunicação formal, planejada, portanto, o uso de gêneros de modo organizado. A isso, o autor nomeou de gêneros secundários (um conto a ser publicado em uma revista de circulação nacional, um texto proferido em uma solenidade de premiação, os capítulos de uma telenovela que serão exibidos em um canal aberto de televisão, etc.). Por serem gêneros mais complexos, cabe a escola sistematizar o seu ensino a fim de que os alunos possam usufruí-los como instrumentos de comunicação legítimos e essenciais no exercício da cidadania.

Partindo do pensamento que foi exposto, como fazer para o aluno dominar esses gêneros? Que gêneros abordar na escola? Que critérios de escolhas a escola deve fazer? Como organizar esse ensino?

Para Bazerman (2005), o reconhecimento dos gêneros por parte do usuário dá-se por pistas textuais e por funções que elas realizam nas atividades sociocomunicativas. Já para Brandão (2011) não é tão simples esse reconhecimento, faz-se necessário organizar os gêneros devido à heterogeneidade que lhes é peculiar, ademais, proporciona uma melhor compreensão para quem os estuda e faz uso deles. Alves Filho (2011) vai além, ao fazer a seguinte declaração:

[...] muito mais do que apenas compreender a classificação, é necessário compreender a origem atrás das classificações. Ou seja, é importante saber que as classificações também podem ter um significado ou podem induzir as pessoas a aceitar um certo significado para os gêneros. Optar pela concepção dinâmica de gêneros solicita de nós uma postura curiosa por compreender como os grupos sociais usam, rotulam, conservam e mudam os gêneros (ALVES FILHO, 2011, p. 19).

Brandão (2011) e Alves Filho (2011) observam a objetividade de organização dos gêneros e a postura crítica que se deve ter diante dessa organização, dos contextos de usos e como os grupos sociais utilizam os gêneros no seu jogo de poder através da linguagem. E a escola, será que está preparando os alunos para os usos múltiplos dos gêneros textuais escritos no meio em que estão inseridos?

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros sejam trabalhados junto aos alunos seguindo o modelo de progressão de gêneros. Nesse modelo, há uma sequência didática, com diferentes etapas, a ser seguida pelo professor para que os alunos melhorem, especificamente, uma prática de linguagem. Envolver a escola nesse projeto, segundo os autores, é trabalhoso porque ela termina, às vezes, deturpando a finalidade primária de gêneros concebidos da tradição retórica:

[...] [alguns deles] estão deformados, visto que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente. Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tornam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal e qual e,

logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores [...] A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 47).

Essa não é uma realidade vivida, apenas, nas escolas da Suíça francófona. Em um país de dimensões territoriais como o Brasil, muito provavelmente, ainda se convive com esse tipo de situação. A educação brasileira começou a mudar os rumos dessa história com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. De lá para cá, o estudo dos gêneros textuais tornou-se mais acessível àquele que está no exercício do magistério, já que se intensificaram as conversas sobre o assunto e o meio acadêmico contribuiu para que se conhecessem as teorias que sustentam a noção de gêneros textuais. Com isso a obra de Bakhtin passou a ser mais presente na prática docente daqueles professores que se dedicam a uma jornada de três turnos. Certamente, o ensino dos gêneros textuais transformou a sala de aula e até a prática de alguns docentes, contudo as deficiências desse ensino ainda são bem visíveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novo documento orientador das diretrizes da Educação Básica no Brasil, mantém a valorização dos gêneros dada nos PCN. Porém, é ingênuo acreditar que com a sua implantação, as deficiências pelas quais o sistema educacional vem passando e o seu agravamento neste governo, como o corte de verbas para a pesquisa, serão superadas. O conhecimento continua sendo a arma para refrear a direção do obscurantismo que, por ora, se configura na educação brasileira.

Na próxima subseção, será apresentada a caracterização do gênero conto.

2.3 O Gênero Conto

O gênero conto confunde-se com a própria existência do homem. As ações deste são relatadas, contadas e repassadas ao longo de gerações. Até a invenção da escrita, os feitos do homem ficaram vivos na memória dos membros de uma comunidade pela dinamicidade de contá-los aos mais novos e a garantia de que seriam repassados, tornando-os “imortais”. Ao trabalhar esse gênero em sala de aula, o professor permite ao aluno exercer a capacidade de organizar o texto escrito com seus vários recursos de linguagem e, dessa forma, propicia conhecimentos da escrita através de uma prática prazerosa: o contar.

2.3.1 O surgimento do conto

O homem, desde os primórdios, sentiu a necessidade de compartilhar os seus saberes, as suas angústias, as suas aventuras, as suas tristezas e alegrias com seu semelhante. A oralidade

teve um papel predominante na forma de comunicação utilizada pelos povos antigos por muito tempo. Maria (1984, p. 8) assegura que “o conto foi, em sua primitiva forma, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que os antigos povos se reuniam e para matar o tempo, narravam ingênuas estórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos”. Nas sociedades ágrafas, a oralidade é um dos recursos para repassar o conhecimento às gerações futuras. Não há dúvida do seu valor para a preservação da cultura de um povo. Nas américas, muitas lendas, credices e parte da cultura indígena e do povo negro escravizado foram repassadas oralmente e sobreviveram às atrocidades praticadas pelos seus algozes.

Com a invenção da escrita, o homem ampliou o seu campo de linguagem e de comunicação e nos brindou com histórias maravilhosas que perduram até hoje. Muitos contos folclóricos passaram a ser registrado no papel, com isso amplificaram o seu alcance, desse modo permanecem vivos na memória dos leitores até hoje. Na oralidade, o contador dispõe de inúmeros recursos linguísticos – entonação da voz, gestos, expressão facial, contato direto com o interlocutor, avaliação quase que instantânea; na escrita, porém, os únicos recursos de que se dispõe são as letras grafadas no papel, as suas regras de combinação, os sinais de pontuação e a seleção das palavras para dar sentido ao seu texto. Em contrapartida, os contos escritos apelam para o estético, para o visual do papel e trabalham com as limitações da escrita. Talvez, por isso, suas palavras causem maior excitação e angústia. *Missa do Galo* (1893), de Machado de Assis, é um bom exemplo dessa maestria.

Contar com detalhes ou não e, dessa forma, instigar ou saciar a curiosidade do seu ouvinte/leitor. Contar provocando o espanto ou o suspense no outro. Contar seduzindo como fez Sherazade com o rei Shariar. Contar de maneira leve as agruras e espinhos da vida. Não é difícil constatar que o ato de contar está enraizado na sociedade como um dos “diversos campos da atividade humana”, conforme Bakhtin (2011, p. 261).

À medida que as sociedades foram se modernizando, o conto ganhava lugar cativo nos espaços públicos, nos jornais, nas livrarias. Do popular ao literário, não demorou muito. No século XVI, como atesta Moisés (1997), em vez dos contos populares, folclóricos, era a vez do selo da individualidade. As histórias tinham propriedade intelectual e cativavam quem sabia ler. É atribuído a Gonçalo Fernandes Trancoso o título de primeiro contista em Língua Portuguesa, por conta da publicação de *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, em 1575. Cervantes, Voltaire, Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant, Anton Tchekhov, Flaubert, Eça de Queirós e Machado de Assis são alguns dos autores que se fizeram respeitados e conhecidos até hoje pela divulgação e qualidade dos seus escritos. Afinal, o que caracteriza um conto? Quais as suas peculiaridades?

2.3.2 O conceito de conto

A palavra conto, segundo Gotlib (1985), origina-se do latim *computare* e denota uma estória que, em princípio, era reproduzida oralmente e evoluiu para o registro escrito. Já Moisés (1997, p.15) apresenta quatro acepções para a palavra conto, a saber: “ 1. número, cômputo, quantidade; 2. história, narração, historieta, fábula, ‘caso’; 3. rede de pesca em forma de saco; 4. extremidade inferior da lança, ferrão, ponta de pau ou bastão”. Corroborando com o autor, para este trabalho, a segunda acepção será adotada como concepção de conto.

Na ótica de Maria (1984), o conto, seja ele literário ou popular, é uma fuga do ser humano para o onírico, para um mundo idealizado. A autora afirma que

o conto popular cristalizava-se na tradição oral dos povos, atuando como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecido na memória de consecutivas gerações, a cada noite, a cada serão, espécie de legado passando de pais a filhos (MARIA, 1984, p. 12).

Apesar de o conto ter se notabilizado na tradição oral e com funções sociais importantes, a autora se ressentia nas páginas seguintes de que a chegada da televisão em boa parte dos lares brasileiros mudou o hábito da escuta. São as telenovelas e agora as séries que proporcionam uma viagem ao reino encantado no qual cada telespectador pode viver e sonhar a vida da personagem que mais lhe agrada na trama. Ademais, a vida agitada nas grandes cidades não proporciona um espaço de tempo dedicado à contação de histórias, logo os corpos adormecem de tanto cansados ao chegar do trabalho. Os contos populares e os contadores de histórias parecem não mais atrair a atenção como antes.

Se os contos populares estão resguardados na memória dos ouvintes, os contos literários estão resguardados nos livros, nas bibliotecas e nos domínios da internet. Na opinião de Gotlib (1985), a literariedade alcançada pelo conto tem um ritual:

a história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir desse critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário*. (GOTLIB, 1985, p. 13, grifo da autora).

A autora logo adiante arremata o conceito de literário e afirma, de maneira incisiva, quem não pode ser considerado um contista:

[...] mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a arte do conto, do conto literário. Por isso, nem todo *contador de estórias* é um *contista* (GOTLIB, 1985, p. 13, grifos da autora).

Em consonância com o que foi dito pela autora, a estética reflete-se na “arte de contar” e esta chancela o contista como seu representante legal ou, na ausência dela, como o de “contador de história”.

Está assentado em Moisés (1997) o conceito de conto:

constitui uma unidade dramática, uma célula dramática. Portanto, gravita em torno de um só conflito, um só drama, uma só ação: unidade de ação. [...] todos os ingredientes do conto levam a um mesmo objetivo, convergem para o mesmo ponto. Assim, a existência dum único conflito, duma única ‘história’, está intimamente relacionada com essa concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos (MOISÉS, 1997, p. 20).

O conceito de conto dado pelo autor não esgota as discussões do gênero como narrativa, entretanto para o presente trabalho satisfaz os esclarecimentos necessários sobre o assunto, logo não é propósito discutir os pormenores ou contrapor pesquisadores da teoria literária. Porém, fazem-se necessárias algumas informações para que se possa compreender a importância do gênero como atividade social e do funcionamento da sua estrutura.

Mesmo diante do conceito estabelecido para o conto, ainda assim o uso da terminologia não é uma unanimidade. Em alguns países europeus, a terminologia usada para conto, romance e novela não é pacífica. Há também vocábulos naqueles países para diferenciar o conto literário do conto popular (MARIA, 1984; GOTLIB, 1985; MOISÉS, 1997). Mariano Baquero Goyanes (1949 apud MOISÉS, 1997) elaborou o seguinte quadro numa tentativa de sistematizar as variantes das palavras romance, novela e conto nas línguas europeias.

Quadro 1 - Variantes europeias para as palavras conto, romance e novela

	Romance	Novela curta ou conto literário	Conto, conto popular
Inglês	Romance ou Novel	Short-story	Tale
Francês	Roman	Nouvelle	Conte
Italiano	Romano	Novelle	Racconto
Alemão	Roman	Novelle ou Erzählung	Märchen
Espanhol	Novela	Novela corta	Cuento

Fonte: Adaptado de Mariano Baquero Goyanes (1949 apud MOISÉS, 1997, p. 16).

Como se pode observar no quadro elaborado por Baquero Goyanes, há, na língua europeia, um consenso de que existem características específicas para os diferentes tipos de conto. Isso pode ser facilmente verificado no uso de *short-story* para o conto literário e *tale* para o conto popular no idioma inglês. O conto literário ou o conto popular apresentam características em comuns: os elementos da narrativa.

2.3.2.1 Os elementos da narrativa na estrutura do conto

Contar e ouvir histórias fazem parte do prazer literário das pessoas. São atividades lúdicas em que se posta um jogo na arte de “inventar/narrar, ouvir/ler”, estabelecido entre narrador – leitor – texto (MESQUITA, 1986). Segundo a autora, a narrativa apresenta uma situação inicial ao leitor com o rompimento do equilíbrio e esta situação sofre várias transformações até se chegar à situação final, na qual o equilíbrio é reestabelecido. A tipologia narrativa cerca-se de alguns elementos necessários e fundamentais à constituição dos seus construtos. Conforme Gancho (1999), as narrativas são estruturadas em torno de cinco elementos: o enredo, as personagens, o tempo, o espaço e o narrador.

- (i) **Enredo** – dá-se o nome de enredo ao conjunto de fatos de uma história. Estes devem apresentar verossimilhança para que o leitor acredite na história. Nas palavras de Gancho (1999, p. 10), verossimilhança “é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor”. O enredo é estruturado em um conflito seja ele moral, religioso, econômico, social, político etc. O conflito é o elemento de tensão que provoca um desequilíbrio na história e é capaz de prender a atenção do leitor. O enredo apresenta a seguinte estrutura:
 - (a) **introdução**: é a parte inicial em que são apresentados os fatos iniciais e alguns elementos da narrativa como os personagens, o tempo e o espaço. A função é situar o leitor na história;
 - (b) **complicação**: é a parte do enredo em que surge(m) o(s) conflito(s) propriamente dito(s);
 - (c) **clímax**: é o momento de maior tensão da história. É uma preparação do leitor para o desfecho da história;
 - (d) **desfecho**: é a solução que o narrador dá ao conflito. Neste caso, têm-se um novo equilíbrio na história.
- (ii) **Personagens** - elemento responsável por fazer a ação; são fictícias, inventadas. No gênero conto, as personagens são de número reduzido e recebe classificações, segundo Gancho (1999): **Protagonista** – é a personagem principal do enredo. Nesse caso, ele pode ser o herói ou o anti-herói; **Antagonista**, que é aquela personagem que sempre atrapalha o protagonista; e, por último, **Secundário**, que é uma personagem com menor importância no enredo.
- (iii) **Tempo** – no gênero conto, o momento presente é o mais importante, dado que o conflito se passa em horas ou dias. Não é de interesse do contista se prender

a fatos do passado ou do futuro, já que a objetividade na narrativa deve prevalecer (MOISÉS, 1997). Gancho (1999) alerta que nem sempre a época da história coincide com o tempo real em que foi escrita ou publicada. Para ela, o tempo é “um pano de fundo” e este pode ser de dois tipos: cronológico ou psicológico. O primeiro obedece a uma estrutura linear com início, meio e fim e pode ser “mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos”. Já o segundo, apresenta um enredo não-linear, fruto de uma introspeção do narrador ou da personagem. O *flashback*, que é uma quebra do pensamento e uma volta às memórias do passado, é uma técnica muito utilizada quando se tem o tempo psicológico.

- (iv) **Espaço** - para Moisés (1997, p. 22), é “o lugar geográfico” restrito, por onde as personagens circulam. No gênero conto, por ser retratado um único conflito, não há necessidade de vários espaços para o desenrolar da história.
- (v) **Narrador** – considerado elemento importante na organização do enredo, é ele que vai estruturar a narrativa através do seu ponto de vista. Para maiores detalhes, observe o quadro sinótico abaixo.

Quadro 2 - Tipos de narrador e suas variantes

Tipos de narrador	Variantes
Terceira pessoa ou narrador observador – narra os fatos de maneira imparcial por não se colocar dentro deles. E este pode saber de tudo sobre a história – onisciente; ou pode estar presente em todos os lugares – onipresente.	Narrador intruso – é aquele que fala diretamente com o leitor ou aquele que julga o comportamento das personagens.
	Narrador parcial - é aquele que tem preferência por alguma personagem da história. Não o demonstra explicitamente, mas, ao longo da narrativa, percebe-se um maior destaque ao personagem de sua estima.
Primeira pessoa ou narrador personagem – é aquele que participa diretamente do enredo e apresenta uma visão limitada dos fatos ao leitor.	Narrador testemunha – não é a personagem principal da trama, porém narra fatos dos quais participou, mesmo sem grande destaque.
	Narrador protagonista – é aquele que também é o protagonista da história.

Fonte: Adaptado de Gancho (1999, p. 26–29).

A escolha do tipo de narrador pode favorecer ou limitar a narrativa. O narrador em 1ª pessoa oferece ao leitor uma visão intimista, parcial daquilo que vê. É o caso da personagem Bentinho, em *D. Casmurro*, de Machado de Assis. Moisés (1997) assegura que a escolha do narrador em 1ª pessoa dá um ar de cumplicidade entre narrador e leitor. Por outro lado, o narrador em 3ª pessoa apresenta uma visão mais detalhada dos fatos, contudo fica limitado a contar ao leitor somente aquilo que foi testemunha. Os conceitos organizados nos quadros são importantes para a compreensão do funcionamento do gênero conto, objeto de trabalho desta pes-

quisa. O professor deve planejar sua aula para que o aluno identifique os elementos constitutivos do gênero na leitura e os coloque em prática nas produções escritas. Entre as pretensões de qualquer professor, não está a de que um aluno concludente do Ensino Fundamental produza um conto literário tal qual Machado de Assis ou Dalton Trevisan, contudo o despertar do escritor é uma delas e faz-se necessário que este já demonstre um conhecimento das estruturas narrativas e da organização do gênero conto. É dever da escola mostrar a importância da escrita e de seus constituintes no processo comunicativo no qual os alunos estão inseridos ou que dele participem em outras ocasiões.

Nas subseções seguintes, discutem-se não só a importância do texto escrito investido como prática social, necessária à participação do aluno na sociedade, como também a importância da revisão e da reescrita do texto.

2.4 A Importância da Escrita na Sociedade Grafocêntrica

Ler e escrever até hoje é um desafio na educação brasileira. Dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), módulo educação, ano 2018, divulgados em junho de 2019, dão conta de que o Brasil ainda tem 11,3 milhões de pessoas, com mais de 15 anos, analfabetas¹. Conforme a pesquisa, nenhum estado da região Nordeste ainda atingiu a meta de redução das taxas de analfabetismo² já prevista para o ano de 2015, que era de 6,5 %.

Diante dos resultados apresentados pelas pesquisas do PNAD Contínua - 2018, módulo educação, indaga-se como as pessoas se sentem diante de situações que envolvem leitura e escrita? Como é não saber assinar o próprio nome, no Brasil, diante de situações formais como abrir uma conta na rede bancária ou assinar um caderno de votação na época de eleições para a escolha de seus representantes políticos? Seguramente, os sentimentos de exclusão social, de constrangimento, de sentir-se à margem da sociedade marcam essas pessoas com a cicatriz da vergonha e do fracasso. Ler ou escrever, o que a sociedade valoriza, afinal?

Ao que tudo indica, a escrita tem um maior destaque perante a sociedade. É a escrita que legitima contratos entre as pessoas e acordos entre patrões e empregados. É a escrita que legitima, por leis, o ordenamento jurídico em alguns países do Ocidente. É a escrita que legitima

¹ De acordo com o Glossário Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais, o sentido etimológico de analfabeto (a[n]+alfabeto, sem alfabeto) designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever.

² Analfabetismo, no mesmo glossário, é a condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever. Conceitos disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 01 set. 2019.

acordos comerciais internacionais, dos quais vários países são dependentes. É a escrita que legitima, também, as desigualdades socioculturais no país, colocando em lados opostos aqueles que sabem escrever e os que não sabem, etc. Isso decorre porque se vive em uma sociedade grafocêntrica, na qual a valorização da escrita está agregada de valores como “*status social*”, “sabedoria”, “ser capaz”, ter uma possibilidade de uma boa chance a uma colocação melhor no mercado de trabalho (MAGALHÃES NETO, 2014; LOPES, 2006). As relações sociais são permeadas pelas interações e pelo uso da escrita. Nesse contexto, Tfouni declara:

[...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito (TFOUNI, 2010, p. 16).

Ainda segundo a autora, pode-se considerar a escrita como produto cultural de uma sociedade que, às vezes, confunde sua função entre disseminar ideias ou ocultar saberes, travando, dessa maneira, um jogo de interesses, dominação e de poder. Soares (2016, p. 18) argumenta que a exposição do indivíduo ou de um grupo social à escrita e à leitura e aos usos e práticas destes – o letramento – significa transformar a sua condição seja individual ou social e isso tem efeito nos “aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos, culturais e econômicos”.

Não é para menos essa valorização da escrita. A sociedade moderna desenvolveu-se, deu um salto de qualidade a partir dela. A invenção de Gutemberg³ fomentou ainda mais o desejo do conhecimento e, com isso, o de romper as fronteiras, fossem elas territoriais ou de cunho pessoal. Países desenvolvidos investem uma soma respeitável dos seus recursos na educação do seu povo. A escola institucionalizou-se, ao longo do tempo, como principal responsável por tal empreitada.

Enfrentar esses desafios não é tão fácil, ainda mais quando a educação regular é a chave para a participação social de decisões importantes do meio em que os indivíduos estão inseridos. Infelizmente, o problema na educação brasileira se arrasta a décadas e, ainda hoje, o

³Johannes Gensfleischzur Laden zum Gutenberg (c. 1398-1468) aclamado por muitos como o inventor da imprensa, não pelos tipos móveis da sua prensa, mas também por reunir certas técnicas já existentes na China e na Coreia juntamente com a técnica de ourivesaria em um só produto: a prensa metálica. Esta aposentou o “volumem” (rolo contínuo de folhas) para o códex (pilha de folhas costuradas na margem). Trouxe com isso mudanças significativas na vida em sociedade, uma vez que tornou o livro mais prático para o leitor e sem falar que a produção em série de qualquer impresso barateou. A democratização do saber, talvez, tenha sido a sua maior contribuição para a nossa sociedade.

Brasil sofre com a falta de políticas concretas no setor educacional. Para ilustrar essa situação, valeu-se do pensamento de Mortatti:

saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (MORTATTI, 2004, p. 15).

Pode-se perceber que as práticas sociais da escrita e da leitura, hoje, são necessárias para o indivíduo exercer plenamente a sua cidadania como também é uma mensuração no nível de desenvolvimento sociocultural e político de um país. Magalhães Neto (2017, p. 128) coaduna com o pensamento de Mortatti (2004) quando afirma que “o indivíduo letrado deve não somente saber ler e escrever, mas usar a leitura e a escrita como práticas sociais para atender às reais necessidades do cotidiano e das demandas sociais”. Na escola, uma das práticas que o professor pode desenvolver junto ao seu aluno é o exercício da escrita e da refacção do texto produzido em sala de aula, pois, desta forma, o discente compreenderá melhor que a língua não se restringe aos ensinamentos de gramática normativa. Compreenderá também que os gêneros abarcam a atividade linguística e ela, por sua vez, encerra segredos que lhe serão revelados somente se praticar a escrita com afinco.

2.4.1 A produção escrita na escola

O ensino centrado na gramática configurou-se por muito tempo como o ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Esse direcionamento tinha como referência o público e o professor que frequentavam a escola. São palavras de Bezerra, M. A. (2002):

até por volta da década de 50 do século XX, estudava-se Português nos próprios manuais de gramática, pois o público que tinha acesso à escola **falava o português tido como padrão**, [...], **tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias**, indo à escola para estudar a língua. [...] o professor, sendo **também usuário da norma padrão**, vindo de **classe média e alta**, com um **nível elevado de letramento**, tinha condições intelectuais e materiais para preparar suas aulas, não cabendo a ninguém nem a nenhum livro impor exercícios e atividades didáticas (BEZERRA, M. A., 2002, p. 41-42, grifos nosso)

A autora não deixa claro na sua fala se a escola a qual se reporta é pública ou privada. No entanto, percebe-se claramente a segregação social existente naquela época. A escola atendia aos anseios de uma elite, dado que tanto os alunos quanto os professores faziam parte de uma mesma classe social e compartilhavam de valores culturais parecidos, senão iguais: usuários da norma padrão, modelo a ser seguido e divulgado nas escolas.

O ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, na mesma época, começou a sofrer mudanças. Havia uma nova realidade nas salas de aulas. As contribuições positivas de teorias de diversas áreas – a teoria sociointeracionista vygostskiana de aprendizagem, a teoria de letramento e a teoria de texto/discurso – e as transformações ocorridas na educação brasileira a partir daquela década como o ingresso de alunos de camadas populares e professores oriundos de outras camadas sociais nas escolas concorreram, de certo modo, para a implementação das pesquisas no cenário nacional que pudessem dar um norte, principalmente aos professores, na área de “língua, ensino/aprendizagem e letramento” (BEZERRA, M. A., 2002, p. 38-43).

Muitos desses estudos surgiram no final da década de 1990, condensados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), apesar de algumas críticas salutarres em relação ao ensino de língua portuguesa prescritos nos seus terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: a noção confusa de discurso que fora empregada; o pouco tempo para os professores assimilarem os conceitos relativos a gênero; a confusão entre oralidade e escrita, entre outras (BONINI, 2001; BIASI-RODRIGUES, 2002; MARCUSCHI, 2008). Porém vale destacar que o documento trouxe um direcionamento sobre o fazer em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa: trabalhar a linguagem através das diversidades de gêneros, prestigiando o texto nos seus vários processos: escuta, leitura, produção e análise linguística.

Passados mais de quinze anos da implementação dos PCN, o Ministério da Educação (MEC) entregou um novo documento orientador para a Educação Básica aos educadores: a BNCC. As orientações normatizadoras para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental foram homologadas no final do ano de 2017. Já as destinadas ao Ensino Médio foram homologadas no final do ano de 2018. Nele, as indicações de gênero no ensino escolar abrangem desde aqueles mais conhecidos como fábula até os mais tecnológicos, multimídias, como *fanfics* ou *podcast*. Embora se tenha um novo documento normatizador para Educação Básica, o trabalho com o texto continua sendo central, já que

tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017b, p. 65).

Em face do que foi dito, percebe-se que o trabalho com o texto na BNCC continua com perspectivas semelhantes às que foram utilizadas nos PCNLP, só que agora contemplando de uma maneira mais ampla os gêneros da cultura digital. Todavia, a diversidade de gêneros oferecida aos alunos ao longo da vida escolar também não assegura que eles tenham domínio sobre o processo de escrita. Ainda sobre a BNCC, especialmente a primeira versão BNCC-

2015, Geraldi (2015) levantou algumas questões pertinentes hoje: o excesso de gêneros prescritos ano a ano na proposta da BNCC tende a sobrecarregar os professores; como consequência do excesso dessa carga, os professores ficarão impedidos de elaborarem projetos de continuidade e de profundidade no mesmo gênero, pois é uma atividade que demanda tempo; por fim, a superficialidade com que os inúmeros gêneros elencados serão trabalhados para dar conta do currículo previsto na BNCC.

Ainda que haja críticas à BNCC, há uma valorização do que, para muitos estudiosos e professores, é um dos pontos-chave para o ensino de língua portuguesa: a produção de texto. Geraldi (1997) declara que, no processo de ensino/aprendizagem, essa atividade é tanto o ponto de partida quanto o de chegada para compreender a língua. E justifica:

[...] por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Ainda em Geraldi (1997), indaga-se: por que se escreve? Qual a finalidade de escrever? Que conhecimentos são necessários para produzir um texto escrito? Escrever é um “dom”?

De acordo com Leal e Albuquerque (2005 apud LEAL; MELO, 2007), escreve-se para provocar o outro. Escreve-se para sistematizar conhecimentos. Escreve-se para autoavaliar. Escreve-se para organizar as tarefas do dia. Escreve-se para interagir com o outro. Contudo, o mergulho no sistema da escrita traz exigências ao escritor como distinguir as letras umas das outras, manusear o lápis corretamente para grafá-las, dominar as regras gramaticais e textuais da língua etc. Como aprender a escrever? Escrevendo. E por que os professores reclamam tanto que os alunos não escrevem ou se escrevem deixam a desejar?

Em uma pesquisa realizada em 14 escolas da rede pública, escolas municipais e estaduais, de São Paulo e uma da rede particular, Tardelli (2002 apud LEAL; MELO, 2007) detectou que os alunos produziam mais textos fora das escolas e que nestas havia pouca ou quase nenhuma circulação dos textos dos alunos. Além disso, o interlocutor era limitado: o professor. Analisando a atividade social e cognitiva no processo de produção de textos na escola, Silva e Melo chegaram à conclusão semelhante à de Tardelli:

assim, em muitas ocasiões, escreve-se, no contexto escolar, sem que se tenha uma finalidade que oriente e estimule a atividade e sem que se tenha para quem escrever. Na realidade, podemos ver a questão sob outra ótica: na escola, os alunos escrevem – na maioria das vezes, senão sempre –, *para aprender a escrever*, e os seus textos têm com destinatário quase invariável o *professor* (SILVA; MELO, 2007, p. 34, grifos dos autores).

Leal e Melo (2007), ao discutirem a produção de texto na escola, acrescentam que o processo de escrita requer alguns cuidados para frutificar: a frequência da prática escrita, principalmente na sala de aula, para que os alunos adotem-na como hábito e dominem as sutilezas e as especificidades do código escrito; propiciar aos alunos situações de escrita com gêneros textuais diversos e que esses textos possam circular e atender a diferentes finalidades e a diferentes interlocutores; e, por fim, aperfeiçoar as práticas de leitura, dentro e fora da escola.

Na visão de Geraldi (1997), alguns elementos devem sempre ser levados em conta na produção de textos, seja oral ou escrito: o que dizer e uma razão de dizer; dizer para alguém; quem diz; e as estratégias utilizadas para dizer.

O processo de produção escrita depende do conhecimento de suas regras, da prática de leitura, da frequência de escrita, das condições de escrita (circulação dos escritos, interlocutores variados) e do projeto comunicativo a ser desenvolvido (escolha do gênero, audiência e suporte) (BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Escrever é algo complexo. Quando a escola esquece ou ignora tais leis, tem-se uma produção de texto burocrática.

2.4.2 A (re)escrita na construção do texto

Durante algum tempo, a prática de produção escrita nas escolas brasileiras restringiu-se a uma outra, talvez, mais perversa: observar, somente, se o aluno detinha o conhecimento da norma linguística ensinada na escola. A finalidade da produção escrita em sala de aula resumia-se ao professor devolver ao aluno o escrito com muitas observações de tinta vermelha sobre as suas dificuldades linguísticas. Guedes (2009) destaca que isso ajudou a construir uma prática escrita dissociada da realidade com as atividades liguageiras.

Menegassi (1988) vê a relação aluno/autor – professor/leitor com muita preocupação. O autor observa a quebra de expectativa do aluno e, com isso, o processo deixa de ser contínuo. Pelo visto, essa relação continua a persistir em muitas salas de aulas das escolas brasileiras, haja vista que ainda perdura na cabeça de muitos professores e de pessoas que organizam o sistema educacional uma concepção de que basta o aluno “saber a gramática” para saber a língua. A seguir, as etapas elencadas pelo autor que são construídas no processo de produção escrita em sala de aula:

ALUNO:

1. tem um objetivo para a leitura;
2. realiza a leitura de um texto de apoio;
3. reflete sobre o que leu;
4. planeja um texto;

5. executa a escrita, produz um texto;
 6. revisa o texto (esta fase não é freqüente [*sic*], uma vez que, neste momento, é normal o aluno realizar uma simples leitura do texto produzido, não uma revisão, especificamente);
 7. entrega o texto produzido ao professor;
- PROFESSOR:
8. faz a leitura do texto do aluno;
 9. corrige e avalia os conteúdos pretendidos;
 10. corrige e avalia os aspectos formais, como estrutura e linguagem empregadas;
 11. atribui uma ‘nota’;
- ALUNO:
12. faz a leitura da nota. Fim do processo. A nota acaba sendo o produto final de todo o processo de leitura e produção de texto (MENEGASSI, 1988, p. 1-2).

Dando sequência, o autor elencou as etapas que deveriam ser, de certo, efetivadas em sala de aula pelo professor:

- ALUNO:
13. reflete sobre as observações apresentadas pelo professor;
 14. revisa e reformula a primeira versão de seu texto;
 15. reescreve o texto;
 16. entrega a segunda versão do texto ao professor;
- PROFESSOR:
17. avalia a reescrita produzida, normalmente nos moldes dos itens (8) a (11) (MENEGASSI, 1988, p. 2-3).

O excerto, acima, deixa claro que a relação dialógica e responsiva da qual fala Bakhtin (2011) sobre a linguagem e a prática discursiva, parece não haver ou ter ficado bem distante em muitas salas de aula das escolas brasileiras, já que o texto do aluno ficou (ou continua sendo), muitas vezes, “engavetado” ou este lhe é devolvido para o deleite de uma suposta nota, que estava ou está, geralmente, atrelada ao conhecimento gramatical, somente. A devolução da produção escrita pelo professor encerra a tentativa de diálogo, como descreve Menegassi nos itens 10 e 11. Como bem afirma Leal (2008), nenhum aluno escreve para silenciar-se. Para o autor, a escrita é uma maneira de interação, de buscar atenção para o seu construto, ainda assim o seu texto é categorizado, classificado ou quantificado pelo seu leitor mais ilustre, o professor, e com isso encerra-se o papo, quer dizer, o monólogo.

Geraldi (1997), Menegassi (1998), Serafini (2001) e Ruiz (2010) são defensores da continuidade do processo de escrita para que se possa promover o real conhecimento das práticas de linguagem aos alunos. Na concepção dos autores, a prática de escrita e de refacção do texto, seguramente, é uma saída para um trabalho mais ameno e prazeroso, desenvolvido por todo aquele que exerce a nobre arte de ensinar-aprender. O processo de (re)escrita, para os autores, depende das orientações que o professor agrega ao texto do aluno.

Segundo Menegassi (1998), a maneira como o professor corrige as redações tem implicações diretas no processo de revisão e reescrita do texto realizado pelo aluno. Serafini

(2001), destaca três tipos de correções: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Ruiz (2010) ao citar Serafini (1989), acrescenta uma quarta: a correção textual-interativa.

O primeiro tipo consiste em marcações junto à margem de algo que o professor considere “errado”. Na maioria das vezes, são erros relacionados ao léxico ao à ortografia. No segundo, o professor promove uma intervenção de maneira mais precisa: ele corrige todos os erros e reescreve partes do texto do aluno. O terceiro apresenta um sistema organizado com uma relação biunívoca **símbolo – problema** para demarcar as falhas cometidas pelo aluno ao longo do texto. Ruiz (2010) faz uma ressalva a este tipo de correção. Ela entende que muitos símbolos criados pelos professores nem sempre são claros ao entendimento do aluno. O quarto tipo de correção, encontrado pela autora em suas pesquisas, dá-se em forma de “bilhetes”. Estes são dispostos no “pós-texto” (espaço em branco da folha não preenchido pela escrita do aluno) como forma de orientações sobre a revisão que o aluno deverá executar no texto. Para Ruiz (2010), este último tipo de intervenção difere das demais por tornar mais claras as orientações do professor e de reestabelecer a dialogia entre professor e aluno. Para o processo de revisão e reescrita, o diálogo é vital. Nesta pesquisa foram adotadas as considerações de Ruiz (2010) sobre o processo de escrita e reescrita por compreender que não há escritores e nem escrita sem revisão, sem planejamento e, muito menos, sem reescrita.

Seguindo nessa linha, Antunes (2003) ressalta a importância de três etapas no processo discutido: o planejamento; a escrita; e a revisão. Para a autora, é preferível escrever menos, mas com mais planejamento e revisão dos escritos a escrever muitos textos de uma escrita desconcontextualizada e o contentamento de uma versão, sem revisão. Não é de hoje que há esse clamor entre os professores, entretanto a escola, por vezes, fecha os olhos para essa situação e segue engessando as práticas em sala de aula como a noção de que as “aulas de Português” devam priorizar os conteúdos gramaticais, para citar apenas uma das várias confusões. A autora ainda salienta o fato de que, como instituição legal destinada aos saberes da comunicação linguística, tenha sido instituída, na escola, uma “linguagem que não diz nada”, uma linguagem vazia impregnada do descaso quanto a sua função primordial dentro da sociedade: a interatividade. Quanto a isso, a autora finaliza:

sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá para mais ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que acreditemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua (ANTUNES, 2003, p. 36-37, grifos da autora).

A escola brasileira, pela fala de Antunes, apresenta uma lacuna no ensino daqueles que mais precisam dela: os mais pobres. Se a escola é uma promotora da cidadania, realmente, urge que ela trabalhe para que o aluno tenha o seu direito respeitado. Porém, tratando-se de escola da rede pública, convém que as secretarias de Educação possibilitem condições adequadas de trabalho e, principalmente, investimentos naquele que está na linha de frente: o professor. Em contrapartida, o professor precisa conhecer os processos que regem a língua na construção do texto e dispor de informações que possam melhorar o seu fazer pedagógico: tornar o aluno escritor, seria um bom começo. O aluno/autor precisa perder o medo de fazer uso da palavra escrita e, para tal tarefa, é preciso que ele saiba que há muitos recursos de referência que contribuem com o seu texto, dentre eles as anáforas.

3 REFERENCIAÇÃO

No decorrer do dia, quantas informações bombardeiam o usuário da língua? Disfarçadas de anúncio publicitário, de *outdoor*, de panfleto distribuído em uma esquina movimentada de uma cidade, da voz estridente do picolezeiro anunciando o seu produto ou através de uma notícia escrita no jornal impresso, elas invadem o ambiente, perpetuam-se, propagam-se nas conversas de botequim ou nas rodas de conversas animadas na feira dos mercados populares. Como o texto progride por meio dos referentes? De quais processos referenciais podem-se utilizar para construir o significado daquilo que o autor se propôs a dizer? Que informações estão contidas nesses processos?

Mondada e Dubois (2003), Francis (2003), Koch (2004), Silva (2004; 2013), Cavalcante (2012), Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014), Koch e Elias (2015), dentre outros, são alguns autores que emprestam o seu pensamento e as suas ideias para mergulhar nesse mundo fantástico dos significados construído pelas palavras, a partir da confluência de processos e mecanismos diversos no processo comunicativo interacional no qual o texto e o que lhe está subjacente figuram como uma chave para a apropriação e uso da escrita.

3.1 A Referenciação e a Progressão Referencial

Um passo importante para responder a alguns questionamentos sobre a referenciação é buscar na própria interação comunicativa elementos que possam proporcionar uma reflexão sobre o uso de que se faz dos recursos linguísticos disponíveis tanto na oralidade quanto na escrita. Alerta-se para fato de que não é objeto desta pesquisa o estudo da oralidade e das suas idiossincrasias, mas das anáforas e de suas funções como estratégias de referenciação envolvidos nas produções de (re)escrita em ambiente escolar.

Construir significados no texto e atribuir sentidos seja ao produto escrito ou oral não é um ato isolado ou passivo. Entre os interlocutores, faz-se necessário uma negociação dos referentes nesse processo de produção escrita. No entendimento de Mondada e Dubois (2003), não existe mais lugar para as palavras representarem fidedignamente “etiquetas” do mundo como antes se acreditava. Para as autoras, há um novo entendimento sobre referenciação:

esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito socio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de sus atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente as categorias manifestadas no discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

A partir das palavras das autoras, constata-se que a construção dos referentes no texto não é algo estático. Pelo contrário, é dinâmico, construído pelas negociações entre os interlocutores. Amparada no pensamento de Mondada e Dubois (2003), Koch (2015, p. 94) entende que as entidades discursivas, isto é, os referentes que referenciam algo, “são vistas como objetos de discurso e não como objetos do mundo”.

Na contramão de uma perfeita sintonia entre o mundo e as palavras, Mondada e Dubois (2003) defendem que a relação de perfeita correspondência entre os dois não existem. Essa relação de mundo e palavras é construída a partir da instabilidade e dos processos de estabilização operados na interação comunicativa pelos usuários da língua. No entendimento das autoras,

[...] é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização. [...] O problema não é mais se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 19-20).

As autoras estabeleceram uma nova perspectiva de construção de sentido a partir daí. A concepção de que haveria uma perfeita sincronia entre o mundo e as palavras figura não se sustentar, já que os sentidos são “negociados” a partir de uma instabilidade real e (re)construídos a partir de processos que se estabilizarão. Um mesmo fato/assunto pode apresentar várias versões, dependendo da finalidade comunicativa a que se destina. Os referentes são objetos do discurso construídos a partir de um trabalho sociocognitivo de negociação entre os interlocutores e que garantem a coerência do texto, no entendimento de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Nessa negociação, o locutor/enunciador utiliza-se de uma estratégia para ativar, reativar ou desativar o referente no texto e, com isso, contribuir para o processamento do texto: a progressão referencial. Koch e Elias (2015) esclarecem mais sobre o assunto:

para garantir a **continuidade de um texto** é preciso estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: **repetição (retroação)** e **progressão**. Isto é, na escrita de um texto, remete-se, continuamente a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor, e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações (KOCH; ELIAS, 2015, p. 137-138, grifos das autoras).

Levando em consideração o pensamento das autoras, o trabalho com a escrita em sala de aula requer do professor de língua materna uma atenção especial aos elementos que garantem a continuidade do texto. A aprendizagem desses elementos e do seu modo de funcionamento proporcionará aos alunos maior conhecimento dos mecanismos de referenciação e, certamente, uma atitude mais responsável perante os seus construtos. A reflexão existencial do cordelista

Leandro Gomes de Barros, no texto a seguir, em relação às mazelas terrenas e espirituais é um convite para observar como se apresenta a progressão referencial.

(1)

O mal e o sofrimento

Se eu conversasse com Deus
 iria Lhe perguntar
 por que é que sofremos tanto
 quando viemos para cá?
 Que dívida é essa
 que o homem tem de morrer para pagar?

Perguntaria também
 como é que Ele é feito
 que não come, que não dorme
 e assim vive satisfeito.
 Por que foi que Ele não fez
 a gente do mesmo jeito?

Por que existem uns felizes
 e outros que sofrem tanto,
 nascidos do mesmo jeito,
 criados no mesmo canto?
 Quem foi temperar o choro
 e acabou salgando o pranto?
 (Leandro Gomes de Barros)

Fonte: <http://cultura.gov.br/leandro-gomes-de-barros-o-principe-dos-poetas/>. Acesso em: 21 set. 2019.

A progressão referencial em (1) dá-se numa negociação interativa e constante entre o autor e leitor a começar pelo título: o mal e o sofrimento são a mesma coisa para o autor e para o leitor? Qual o “acordo” estabelecido implicitamente para que os dois comunguem da mesma ideia? O título remete a um *script*⁴ de que Deus, na sua imensa sabedoria, nos deu o mal e com ele o sofrimento e cria também um suspense, uma expectativa daquilo que se vai falar. Nota-se que o sofrimento, pela qual a humanidade passa, é retomado e recategorizado como uma dívida constante a ser paga - “Que dívida é essa / que o homem tem de morrer para pagar?”. Há uma divisão de mundos que coloca em oposição o mundo espiritual e o terreno apontado pelo advérbio “cá”, como também situa o locutor/enunciador no seu lugar de enunciação, o *eu*. Este, em seguida, evolui para “nós” através das elipses antes dos verbos “(Ø) sofremos” e “(Ø) viemos”. Estas também se fazem presente na retomada do referente Deus: “que não (Ø) come/ que não (Ø) dorme/ e assim (Ø) vive satisfeito”. Elas são um dos recursos de coesão referencial em

⁴ Os *scripts* ao lado dos *frames*, *schemas* e *plans* são estruturas cognitivas elencadas por Beaugrande (1980 apud DELL’ISOLA, 2001) acionadas pelos leitores com a finalidade preencher as lacunas que o texto, por ventura, possa apresentar. Ainda segundo Beuagrande (1980 apud DELL’ISOLA, 2001, p. 49), os *scripts* não “se prendem a itens lexicais, mas sim a redes conceituais”.

que o termo substituído é de fácil reconhecimento por parte do leitor. Fávero (1999) denomina-as de substituição por zero (\emptyset). Os jogos de ideias contrárias são postos ao leitor como uma força argumentativa e questionadora sobre o mal e o sofrimento que recaem na humanidade, uma vez que Deus, sendo onipotente, poderia evitá-los.

Sabe-se que a produção de significados e compreensão dos sentidos do texto mobilizam diversos conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, textuais, interacionais) e desenvolvem estratégias discursivas, o que toma o texto não só o ponto de partida mas também o ponto de chegada, visto que o processo de produção escrita, numa perspectiva sociointeracional ou sociocognitiva e discursiva, é visto sempre como uma negociação de sentidos no qual tanto o locutor/enunciador e o alocutário/coenunciador estão construindo e reconstruindo o objeto de discurso (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Além disso, novos estudos apontam que a negociação, a qual Mondada e Dubois (2003) se referem, deve considerar, a depender do texto, um outro elemento necessário à construção e à ressignificação de sentidos: a multimodalidade. Custódio Filho (2011) entende que a multimodalidade materializada na superfície do texto pertence ao cotexto e que o interlocutor, para o entendimento dos referentes, não a dissocia. Como exemplo da sua afirmação, tem-se um texto verbo-visual muito divulgado em jornais e revistas impressos ou em portais de notícias de grandes jornais brasileiros e do mundo que é a charge, cuja compreensão depende do contexto.

(2)

Figura 1 - Texto verbo-visual



Fonte: <http://www.chargeonline.com.br/index.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.

A partir da leitura do texto verbo-visual, verifica-se aquilo que Custódio Filho (2011) defende: nos textos multimodais, o contexto e a cooperação do interlocutor são importantes. A imagem de um **homem sentado e assustado** (o contribuinte) próximo a um computador em forma de **leão** (simboliza o poder daquele a quem todos os contribuintes estão vulneráveis – a

Receita Federal) remete a um ato desagradável perante a população brasileira: o momento da declaração de imposto de renda. Uns se incomodam porque sabem que, muito dos impostos pagos ao governo, serão desviados. Outros, porque têm que dar “aquele jeitinho brasileiro” para ocultar os bens obtidos por meios ilícitos.

Ainda se tratando da multimodalidade na referenciação, o texto (2) apresenta uma combinação de linguagens (a verbal e a não verbal) e a marcação temporal (...depois do carnaval). A construção de significado do texto, numa perspectiva sociocognitiva-interacional, dá-se quando o autor mentaliza um leitor e para este constrói significados a partir de conhecimentos que, supostamente, o seu leitor também dispõe para a construção do sentido do texto. O leitor, por sua vez, precisa cooperar com alguns conhecimentos (conhecimentos enciclopédicos, por exemplo), isto é, saber que, após o Carnaval, sempre vem a conta do Imposto de Renda. Já está assentado nos meios de comunicação de massa que o leão (animal símbolo de poder na hierarquia da selva) representa a Receita Federal, órgão federal incumbido da arrecadação fiscal no país.

Pelo que está em (2), pode-se depreender que os princípios de textualidade elencados por Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2013), sozinhos, não dão conta da textualidade. A atividade textual é interativa e requer planejamento do texto material e imaterial (gestos, roupas, tom de voz numa conversa face a face, tipografia da letra etc.). Requer ainda a mobilização de conhecimentos para dar conta das inferências que o texto oferece (CAVALCANTE, 2012; KOCH; ELIAS, 2017; KOCH; ELIAS, 2015).

Construir significado (pelo locutor/enunciador) e sentido (pelo alocutor/coenunciador) não é um mero processo de “etiquetamento” do mundo. Por trás das escolhas lexicais, da estruturação do texto, do gênero a ser adotado e do propósito comunicativo estabelecido existem uma negociação e, com isso, implicações tanto na tessitura do texto escrito quanto nas inferências possíveis a partir dele.

3.2 As Contribuições da Introdução Referencial e das Anáforas no Processo Referencial

Na escrita, quando o objeto de discurso é instituído, por meio de expressões nominais, e é uma novidade, isto é, não é do conhecimento ainda do leitor, é chamado de **introdução referencial**. Uma de suas características é a função de **não-continuidade referencial**, mas pode, a partir dele, suscitar outros processos de retomada anafórica, como afirma Koch (2015); Cavalcante (2012); e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

3.2.1 A introdução referencial e a recategorização não linear

A introdução referencial é necessária para a construção dos referentes, mas foi apresentado, por algum tempo, com uma função muito limitada: apresentar o referente novo no texto, apenas. As pesquisas sobre referencialização permitiram novas perspectivas e o alargamento do conceito sobre esse processo.

O texto a seguir serve de base para as discussões sobre a introdução referencial.

(3)
O bêbado, no ponto de ônibus, olha pra uma mulher e diz:
 - Você é feia, hein?
 A mulher não diz nada. E o bêbado insiste:
 - Puxa vida! Você é muito feia!
 A mulher não se aguenta e diz:
 - E você é um bêbado!
 - É, mas amanhã eu melhora...

Fonte: Texto citado por Cavalcante (2012, p. 122, grifos da autora).

Os termos destacados apresentam-se no texto sem remissão a outra palavra. É o que se convencionou de chamar **introdução referencial não ancorada**. Esses mesmos termos serão retomados no decorrer do texto por processos anafóricos. Silva (2013) chamou a atenção especial para as introduções referenciais que acontecem em títulos de gêneros textuais do domínio discursivo jornalístico (nota jornalística, editorial, tirinha e charge). Diante da “aparente neutralidade”, elas comportam outras funções argumentativas de notável valor no texto, conforme o autor. Nas palavras de Silva (2013),

a aparente neutralidade de algumas introduções, em oposição à orientação argumentativa evidente em outros casos, os quais ocorrem quando a apresentação do referente (por meio de recursos verbais, visuais ou verbo-visuais) já surgem com uma carga de avaliação por parte do enunciador quando este seleciona características positivas ou negativas e as evidencia logo na introdução do referente.

Há ainda três funções que merecem destaque dentre as categorias relacionadas à função: a recuperação de informação na memória supostamente compartilhada, o estranhamento (curiosidade) sobre o referente, engatilhado para posterior confirmação durante a leitura do texto e o encapsulamento de informações (SILVA, 2013, p. 80).

Percebe-se, pelas palavras de Silva (2013), que a introdução referencial desempenha um importante papel na construção de significado do texto. Dentre as funções apresentadas acima, abrir-se-á um parêntese para algumas considerações, nesta pesquisa, sobre a orientação argumentativa carregada de subjetividade em título de notícias policiais e a recategorização não linear em notas jornalísticas divulgados em meios de comunicação impressos.

Quem nunca comprou um livro, um CD ou um DVD apenas pelo título? Quem nunca se sentiu seduzido pelo título do filme em cartaz? Os títulos, como demonstrou Silva (2013), são pistas significativas de como o locutor/enunciador constrói o significado da sua produção

escrita. As avaliações e os implícitos que podem sugestionar a leitura são características que não podem ser menosprezadas no ensino de produção escrita. Esse trabalho em sala de aula deve abranger todos os elementos do texto, inclusive o título.

Em um outro trabalho, Silva (2004) destaca a carga avaliativa presente nos títulos de notícias policiais que estigmatiza o objeto de discurso o que, de certa forma, induz o leitor a concordar com o autor das notícias. Emplacar um bom título em matéria jornalística pode ajudar a vender como também pode destruir reputações. Os dois textos, a seguir, servem de exemplo.

(4)

“ASSALTANTE MORRE EM TIROTEIO COM A POLÍCIA”

O *assaltante* Juscelino Xavier dos Santos, 32 anos, que residia na cidade de União, morreu em tiroteio com a Polícia Militar...

Fonte: Texto citado por Silva (2004, p. 21, grifos do autor).

(5)

“ARTESÃO EXECUTADO POR POLICIAIS EM BARREIRA”

O *artesão* Juscelino Xavier dos Santos, 30 anos, foi executado anteontem com um tiro de arma de grosso calibre, na virilha, ao tentar passar em uma barreira formada por policiais civis e militares...

Fonte: Texto citado por Silva (2004, p. 22, grifos do autor).

Em (4) e (5), nota-se que no mesmo fato noticiado por diferentes jornais da cidade de Teresina – PI, há uma avaliação, no título, estabelecida por seus autores para o mesmo objeto de discurso – Juscelino Xavier dos Santos. No primeiro jornal, o objeto de discurso é recategorizado no título de **assaltante**; já no segundo, de **artesão**.

A carga avaliativa estabelecida nas duas notícias deve-se às escolhas lexicais amparadas pelas intencionalidades e o projeto comunicativo dos autores. No texto (4), Juscelino, o assaltante, morreu por conta de uma troca de tiros com a polícia. Talvez um fato aceitável e até justificado em uma operação policial com um tiroteio entre policiais e infratores. Entretanto, quando o objeto de discurso, Juscelino, é recategorizado de artesão no texto 2, passa-se a ideia de que ele fora vítima e de que a ação policial usou de excessos, já que os policiais o executaram e, aparentemente, ele não teve como defender-se de tal crueldade.

Diferente de (4), as escolhas lexicais efetuadas em (5) - “artesão” e “executado”, contribuem para um processo de vitimização de Juscelino e condenação dos policiais envolvidos na operação policial. Com isso, o autor demonstra que a mítica de que a prática do jornalismo deva ser imparcial não é verdade no seu todo. As introduções referenciais denunciam a subjetividade expressa pelos autores da notícia e alertam para os cuidados que se deve ter na leitura de jornais, revistas e portais de notícias e, principalmente, no compartilhamento de notícias em

redes sociais em uma época de *fake news* (notícias falsas). Marcuschi (2012) aponta o título como uma das peças fundamentais para a escolha e orientação da leitura pelo leitor. Portanto, cabe ao locutor/enunciador selecionar a(s) expressão (ões) lexical (ais) que o compõe(m) de acordo com os seus propósitos comunicativos.

Muitas vezes, a avaliação estabelecida nesse gênero textual, logo no título, termina por executar o(s) indivíduo(s) retratado(s) e estabelece também um “julgamento” perante a opinião pública, antes das vias legais do Poder Judiciário. Usurpa, assim, a imprensa, o poder daquele que tem de fato e de direito o poder de julgar, o Judiciário. Cria-se, dessa forma, um tribunal popular antes mesmo do processo legal ser estabelecido e da sentença ser pronunciada pelo juiz ou quando não tornando algozes, tiranos, aqueles que estão a serviço da defesa da sociedade. Em época de notícias falsas, manipuladas e divulgadas na imprensa e, principalmente, nas redes sociais, vale a pena preparar os alunos para lidar com esses subterfúgios empregados para enganar e induzir os desavisados ao erro.

Em Silva (2013), o autor exemplifica o processo de recategorização do objeto de discurso a partir do título. Além disso, explica como se dá a recategorização numa perspectiva não linear na construção de significados.

(6)
Figura 2 - Nota jornalística



Fonte: Texto citado por Silva (2013, p. 84).

O Eike Batista do forró

Em 30 anos, o cearense **Zequinha Aristides** ganhou fortunas lançando bandas, como a **Aviões do Forró**, e casas de shows dedicadas a esse ritmo. Agora, converteu-se a outro ramo: a construção de templos evangélicos e galpões comerciais. A Igreja Comunidade Cristã Logos ficará com uma área ao lado do clube G4, onde Zequinha Aristides faz Fortaleza requebrar. Ele investirá outros R\$ 20 milhões para transformar os 40 hectares do Hangar do Forró em 30 mil metros quadrados de galpões. Depois, eles serão alugados.

Silva (2013) fez um recorte no seu trabalho de quatro gêneros textuais (nota jornalística, editorial, tirinha e charge) para demonstrar a importância das introduções referenciais nos processos referenciais. O autor constatou que nem sempre a leitura do texto escrito é linear, ou seja, segue um padrão: da esquerda para direita; e de cima para baixo. Constatou também que, às vezes, há transformação do referente, no percurso do texto. Esta ocorre de maneira não linear, o que ele classificou de recategorização não linear. Este poderoso recurso está à disposição todos os dias para a população e pode ser que algumas pessoas nem se deem conta do trabalho

engendrado para construir significados e atribuir sentido ao texto do jornal impresso que, por ventura, esteja lendo.

Em (6), a escolha lexical – **O Eike Batista do forró** - por parte do jornalista promove o acionamento dos conhecimentos enciclopédicos do leitor sobre a expressão marcada no título da nota. Eike Batista, à época, figurava entre os homens mais ricos do mundo. O processo de construção de significados em notas jornalísticas, para o autor, pode ser entendido de duas formas: atentando para o texto escrito, tem-se uma recategorização do objeto de discurso no título – **O Eike Batista do forró** – para em seguida ser apresentado ao leitor – Zequinha Aristides, um grande empresário cearense dono de várias bandas de forró; levando-se em conta a imagem do empresário posta ao lado do texto, tem-se uma perspectiva nova: uma construção de significados não-linear. Nessa perspectiva, a imagem fica mais saliente que o texto, portanto ela passa a ser considerada uma introdução referencial e o título, uma recategorização do objeto de discurso.

Com este exemplo, o autor promove entendimentos sobre a não linearidade dos processos referenciais, em especial da introdução referencial, e descortina novas possibilidades de compreensão para esse processo, uma vez que comprova o acionamento de outros recursos como a recategorização não linear e a intertextualidade na produção de significados e de sentidos do texto a partir do título. Esse tipo de recategorização demonstra que a construção dos referentes nem sempre ocorre de maneira linear, o que já é um grande avanço para os estudos de referenciação. Nesse tipo, há um trabalho interpretativo maior, feito de idas e vindas, articulado entre o enunciador e os interlocutores (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

Defende-se, nesta pesquisa, em consonância com o pensamento de Silva (2004; 2013), que os títulos são orientações argumentativas valorosas no processo de negociação comunicativa e podem aguçar a curiosidade do leitor. Ensinar aos alunos esse artifício empregado na produção escrita pode ser o início dos cuidados que o escritor em processo poderá adotar na sua prática, tornando-se mais zeloso, mais criterioso com os seus escritos.

(7)
Figura 3 - Capa da Veja



EXCLUSIVO | O PORTEIRO DO “SEU JAIR”

Edição 2660 - 13/11/2019

O paradeiro e a rotina de Alberto Mateus, que implicou Jair Bolsonaro no caso Marielle e foi desmentido. De fato, não é dele a voz que aparece na gravação autorizando a entrada de um dos suspeitos no condomínio do presidente

Fonte: <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2660/>. Acesso em: 10 out. 2019.

Em (7), o título da reportagem juntamente com a imagem compõe o visual da capa da revista. Em textos verbo-visuais, Silva (2013) alerta que não há como precisar o que será acionado primeiro: a imagem ou o texto. Sabe-se, no entanto, que para inferir a mensagem, o alocutário/coenunciador deve acionar outros conhecimentos. Ele deve, por exemplo, estar a par das últimas notícias do caso Marielle Franco divulgadas na mídia. No dia do assassinato da candidata do PSOL ao Senado, um dos supostos participantes adentrou ao condomínio “Vivendas da Barra” em direção a casa do então deputado e, hoje, presidente da República, Jair Bolsonaro. O suspeito, segundo notícias amplamente divulgadas nos meios de comunicação, teve a sua entrada liberada pelo “Seu Jair”, alusão a Jair Bolsonaro. O título, apesar de aparente adorno ou neutralidade, contém pistas sobre o que virá e poderá corroborar ou não com as hipóteses levantadas pelo alocutário/coenunciador. Por isso, merece um cuidado daquele que se propõe a escrever.

A **recategorização** do referente (ver 3.3), a **intertextualidade** e o **estranhamento** causado pelas escolhas lexicais dos autores nos títulos são estratégias utilizadas por estes para seduzir, chamar a atenção do leitor, conforme Custódio Filho e Silva (2013). Apesar de a maioria dos estudos se concentrar nas anáforas, a introdução referencial é um importante recurso textual na construção de significado, que deve ser trabalhado pelo professor em sala de aula. Assim, trabalhar junto aos alunos a importância do título das suas produções escritas deve ser uma prática constante no ambiente escolar, pois, a partir dela, pode-se despertar, no outro, o prazer de ler. Quem sabe, assim, o aluno compreenda que o texto é um quebra-cabeça e cada peça do seu construto não pode ser menosprezada.

3.2.2 Anáforas

Outro processo referencial importante para a tessitura do texto são as anáforas. Apesar de Ciulla e Silva (2008) não concordar com a subclassificação das anáforas, por entender que todas elas participam do processo de construção do texto e, muitas vezes, há um entrecruzamento entre elas, para esta pesquisa será adotado o que está em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014): anáfora direta, anáfora indireta e anáfora encapsuladora.

Na retórica clássica, as anáforas revelavam as repetições sintagmáticas ou de uma expressão em posição inicial da frase, afirma Marcuschi (2001). O autor postula que a acepção de anáfora empregada nos estudos de LT difere do conceito inicial. Anáfora, hoje, está associada a expressões que se referem a outras expressões já anunciadas no texto. São elas as responsáveis pela **continuidade** e **progressão dos referentes** seja de maneira direta ou indireta. Em

conformidade com os primeiros autores, são os pronomes substantivos, os sintagmas nominais (total ou parcialmente repetidos; ou diferentes do referente anafórico) e os sintagmas adverbiais um dos responsáveis pelas retomadas anafóricas.

Além disso, as anáforas participam da centralidade e da organicidade do tópico discursivo que, de certa forma, colaboram para a coerência do texto, como se pode observar em “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles.

(8)

NATAL NA BARCA

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com uma barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.[...]

Fonte: Texto citado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 66-67).

Jubran (2006) discute a centração e a organicidade como propriedades essenciais para se falar de tópico discursivo. A centração, na opinião da autora, caracteriza-se pela interdependência dos elementos textuais, a focalização e a localização deles no texto. Por outro lado, a organicidade relaciona-se às articulações entre os tópicos no texto: nível linear (horizontal) e o hierárquico (vertical). O referente em destaque “Natal **na barca**”, por exemplo, é retomado por “naquela barca”, “a barca”, “o banco”, “a grade de madeira carcomida” e é recategorizado como “embarcação desconfortável, tosca”, “barca tão despojada, tão sem artifícios”, “barco dos mortos”. Já a descrição do ambiente, das personagens e das avaliações do narrador sobre o episódio da data festiva enriquecem o significado e a resignificação do texto à medida que a ordenação tópica mantém uma relação hierárquica com o tema.

3.2.2.1 Anáfora direta ou anáfora correferencial

Considera-se anáfora direta a(s) expressão(ões) referencial(ais) que tem(têm) como função a retomada de um referente já posto no texto. Na tessitura do texto, uma mesma expres-

são, após ser introduzida no discurso, pode ser **retomada** ou até mesmo **recategorizada**. Partindo do conceito de Adam (2011), a correferencialidade dá-se pelas relações semânticas presentes no cotexto através das anáforas ou catáforas. Para ele, existe uma relação de dependência entre o termo anaforizado (termo antecedente) e o termo anaforizante (termo que retoma ou recategoriza o seu referente). Observa-se que o referente, ao mesmo tempo que é retomado, pode ser recategorizado, garantindo, dessa maneira, a progressão textual. Adam (2011) e Aphotéloz (2003) nomeiam a anáfora correferencial de fiel e infiel. Serve-se aqui do conceito dado por este último, para quem

anáfora fiel [é] sempre que um referente anteriormente no texto é retomado por meio de SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido [...].

Fala se, ao contrário de anáfora infiel sempre que o nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida[...] (APHOTÉLOZ, 2003, p. 71).

Contudo, os estudos realizados em Cavalcante (2012) e Koch e Elias (2015) demonstram não fazer mais sentido essa classificação da anáfora, seja ela fiel ou infiel, postulada por Aphotéloz (2003) e Adam (2011). Vale ressaltar que a compreensão posta pelos dois autores não invalida o que se sabe hoje dos processos anafóricos, nem tampouco pode ser desconsiderada. As anáforas diretas contribuem para a **manutenção do tópico discursivo** e, quando se apresentam em forma de recategorização, acrescentam novas informações ao referente. Em alguns casos, as recategorizações são avaliações do narrador em relação às personagens ou a situações particulares no texto. Para ilustrar o que foi dito sobre anáfora direta e recategorização, será observada a cadeia referencial que se forma em (9), a partir do referente “**mulher**”.

(9)

NATAL NA BARCA

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com uma barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.[...]

Fonte: Texto citado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 66-67).

Inicialmente, o referente “**mulher**” é apresentado pela primeira vez ao leitor pela expressão de introdução referencial **uma mulher** (linha 3). Em seguida o referente é retomado por outras expressões referenciais – **a mulher** (linha 6) e **lhe** (linha 7). Quando uma nova expressão referencial retoma o mesmo referente, diz-se que é uma anáfora direta. Observa-se que o referente retomado continua o mesmo. Na linha 7, o referente é novamente retomado, no entanto, com modificações, isto é, recategorizado. Agora tem-se uma avaliação negativa da personagem: **uma mulher jovem e pálida**. As escolhas lexicais da autora para retomar e recategorizar o referente de maneira progressiva contribuem para a sua reconstrução ao longo do texto e, desse modo, atendem à expectativa do leitor que é conhecer a personagem.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) lembram que as recategorizações ocorridas através das anáforas correferenciais podem contribuir para a reconstrução do referente ao longo do texto como também “o agenciamento de diferentes pontos de vista”. Trabalhar as anáforas diretas em sala de aula junto aos alunos, principalmente as retomadas e as recategorizações, pode possibilitar-lhes a compreensão da progressão temática e do ponto de vista construído pelo locutor/enunciador.

3.2.2.2 Anáfora indireta

Segundo Schwartz (2000 apud MARCUSCHI, 2001), a anáfora indireta, difere da direta, já que **não depende de referente explícito no texto** (não correferencialidade). A autora também elenca que ela é **uma expressão definida e dependente de uma relação “interpretativa”** com expressões precedentes do texto, além das funções de introdução de novos referentes e a continuação da relação referencial global. Marcuschi (2001) retifica a ideia de anáfora indireta concebida pela autora. Segundo ele, além de ser representada por uma expressão definida, a anáfora indireta pode ser representada pelas expressões pronominais. Acrescentou, ainda, que a dependência interpretativa realiza, também, com expressões subsequentes. O texto (10) exemplifica a anáfora indireta.

(10)

Tatuados no baile

Após dois meses de reforma, A Mulher do Padre reabriu suas portas na rua Augusta com dez DJs, vodca, saquê, cerveja e 12 dúzias de ovos cozinhados pessoalmente pela dona, Paula Ferrali. **A festa**, cheia de modernos e modernas, contou com o maior número de tatuagens por metro quadrado da região dos Jardins.

Fonte: Texto citado por Koch e Elias (2015, p. 135, grifo das autoras).

Um novo objeto de discurso é instaurado no texto. Embora pareça uma introdução referencial não ancorada, a expressão “**A festa**” remete a outros referentes expressos no contexto como “A Mulher do Padre” (uma casa noturna da cidade de São Paulo), “DJs”, “vodca”, “saquê”. Portanto, o termo destacado já seria previsível no modelo cognitivo construído pelo locutor/enunciador. Marcuschi (2001) argumenta que embora a anáfora indireta não estabeleça uma relação explícita com o termo que a ancora, ainda assim o texto apresenta lacunas e estas são preenchidas pelos conhecimentos do alocutário/coenunciador.

A anáfora indireta é responsável pela ativação de novos referentes, contribuindo, dessa forma, para a construção do texto. Além disso, ela coopera para a coerência do texto ao remeter a outras introduções referenciais expressas no contexto depreendidas pelas pistas contextuais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

A ativação de referentes é feita com base em **âncoras textuais** (palavras ou expressões nominais) a partir de “modelos cognitivos, inferências ancoradas no mundo textual ou em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos, particularmente as **relações meronímicas** - relações parte-todo. As âncoras são uma espécie de “gatilho” que fazem com que o coenunciador interprete ou associe a referência indireta ao que está ancorado no cotexto. Para isso, mobilizará os vários conhecimentos armazenados na memória de que dispõe (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; KOCH; ELIAS, 2015). Nesse processo há, na verdade, uma ativação de referentes e não uma retomada destes como se supunha. Diante disso, cabe ao alocutário/coenunciador “montar o quebra-cabeça” com as pistas textuais sugeridas no texto. Diante disso, Marcuschi (2001) sintetiza os aspectos evidenciados na anáfora indireta: a não-vinculação dela com a correferencialidade e com a noção de retomada; e a introdução de referente novo.

Devido à complexidade das anáforas indiretas, Schwartz (2000 apud MARCUSCHI, 2001), propôs uma classificação de tipos aos processos inferenciais, baseada em conhecimentos semânticos (tipo I); e conhecimento conceitual (tipo II). Posteriormente, classificou-as em subtipos, a saber:

- a) **Anáforas indiretas baseadas em papéis temáticos dos verbos** – alguns verbos possuem papéis temáticos que ficam implícitos, mas são preenchidos por itens lexicais.

(11) Eu queria *fechar a porta* quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto deixei cair *as chaves*.

- b) **Anáforas indiretas baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs definidos** – estão inseridas as relações *mereonímicas* (relações parte-todo), as hipo- e hiperonímias e os campos léxicos. Estas duas últimas em menor escala.

(12) Não compre a xícara amarela. O cabo está quebrado, [parte integrante]

- c) **Anáforas indiretas baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais** – ancoram as relações cognitivas encapsuladas em modelos mentais (*frames*, cenários, esquemas, *scripts*, etc.). A autora frisa que, embora não seja regra, elas podem ser ativadas por itens lexicais como no texto a seguir.

(13) Nos últimos dias de agosto... a menina Rita Seidel acorda num minúsculo quarto de hospital... A enfermeira chega até a cama...

- d) **Anáforas indiretas baseadas em inferências ancoradas no modelo do mundo textual** - anáforas fundadas em conhecimentos retrabalhados por estratégias inferenciais maximizadas pelo conjunto de conhecimentos.

(14) [E 175] O Náutico não fez uma exibição primorosa, mas jogou o suficiente para se impor diante da fraca Tuna Luso com um placar de 3x0, ontem à tarde, nos Aflitos. Foi a primeira vitória alvirrubra na Segunda Divisão do Brasileiro, depois de quatro jogos, e serviu para levantar o moral do time que subiu para cinco pontos no Grupo A. Lêniton, Mael e Lopeu marcaram os gols alvirrubros. Com o ponta-esquerda Lêniton, improvisado de centroavante, e Ricardinho na esquerda, o Náutico demorou a se encontrar em campo. A Tuna jogava fechada e seu técnico, Bira Burro, orientava os atacantes Joacir e Ageu para ficarem enfiados entre os zagueiros alvirrubros. O restante do time paraense ficava em frente da área

Marcuschi (2001) explica que o referente *a primeira vitória alvirrubra* é ativado pelas inferências jogo de futebol e pelas cores do Náutico (branco e vermelho). O referente *os gols alvirrubros* é ativado pela inferência de time alvirrubro. E *o restante do time* é inferido pelo que já fora dito no texto e pelos conhecimentos pessoais de que, em campo, jogam 11 jogadores de cada lado.

- e) **Anáforas indiretas baseadas em elementos textuais ativados por nominalizações** – apresentam relação direta com algum verbo precedente.

(15) O Náutico não fez uma exibição primorosa, mas jogou o suficiente para se impor diante da fraca Tuna Luso com um placar de 3x0, ontem à tarde, nos Aflitos. Foi a primeira vitória alvirrubra na Segunda Divisão do Brasileiro, depois de quatro jogos, e serviu para levantar o moral do time que subiu para cinco pontos no Grupo A. Lêniton, Mael e Lopeu marcaram os gols alvirrubros.

- f) **Anáforas indiretas esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes** - os pronomes em vez de reativarem, ativam novos referentes com base em elementos prévios que aparecem no discurso. (Marcuschi acrescentou mais esse subtipo ao que já fora exposto por Schwartz).

(16) Estamos pescando há mais de duas horas e nada, porque eles simplesmente não mordem a isca.

Segundo Marcuschi (2001, p. 245), nos exemplos citados, “[...]dá-se sempre uma *Al em* que a solução ocorre na busca por uma âncora, seja ela semântica (lexical), conceitual (cognitiva) ou processual (textual), sendo essa última a mais tipicamente inferencial, embora todas sejam fruto de algum tipo de inferência”. Um resumo dos tipos e subtipos de anáforas indiretas pode ser visualizado na imagem abaixo.

Figura 4 - Resumo das anáforas indiretas



Fonte: Marcuschi (2001, p. 244).

Tentando suprir uma lacuna nos estudos de referenciação no Brasil, Cavalcante (2003) organizou não só as anáforas indiretas como também os outros processos referenciais em subtipos. Ela agrupou os processos em dois grandes grupos: I. Introduções referenciais puras (sem continuidade); e II. Continuidade referenciais. Faziam parte do primeiro grupo as introduções referenciais e a dêixis; já do segundo, as anáforas. No que diz respeito às anáforas indiretas, a autora classificou-as em subtipos: a) Anáfora indireta com categorização de um novo referente; b) Anáfora indireta com recategorização lexical implícita (ver anáforas esquemáticas); c) e Anáfora indireta com recategorização lexical. Hoje novas perspectivas são apresentadas e investigadas como o estudo da multimodalidade e a construção de referente sem menção referencial, para citar algumas. A LT rompeu algumas barreiras e falar de referenciação vai além de uma tabela classificatória e das tipologias dos processos referenciais.

3.2.2.3 Anáfora encapsuladora

Conte (2003) defende a posição de que o encapsulamento provocado pela anáfora produz uma informação nova (rema), apesar de se reportar a uma informação já dada (tema⁵). Embora haja o uso do artigo no encapsulamento, a autora ressalta a predileção pelo pronome demonstrativo. Isso se dá, segundo ela, por sua qualidade de figurar como dêitico. O demonstrativo, por sua vez, aponta “um objeto textual novo ao leitor, ou o põe em foco”. Também serve para orientar o leitor para qual porção do texto precedente a anáfora refere-se. Francis (2003), por sua vez, aponta uma característica importante desempenhada por essa anáfora que é o princípio de organização em textos (sumarização de uma porção do texto em pontos específicos e uma avaliação do referente encapsulado). O autor nomeia os grupos nominais de rótulo e os divide em prospectivo (prediz ao leitor; funciona com valor catafórico) e retrospectivo (“empacota” uma porção do discurso). De acordo com o autor, o rótulo retrospectivo não repete o termo encapsulado como também não é sinônimo do elemento textual que o precede. Como exemplo de rótulo, tem-se:

(17)

...the patients' immune system recognised the mouse antibodies and rejected them. This meant they not remain in the system long enough to be fully effective.

The second generation antibody now under development is an attempt to get around *this problem* by 'humanising' the mouse antibodies, using a technique developed by...

...o sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e os rejeitou. Isso significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para serem totalmente eficazes.

A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar *este problema* através da “humanização” dos anticorpos do rato, usando uma técnica desenvolvida por ...

Fonte: Texto citado por Francis (2003, p. 195, grifos da autora).

O rótulo retrospectivo *este problema*, nas palavras de Francis (2003), indica como o leitor deve interpretá-lo e, por meio dele, configura-se um esquema referencial a ser desenvolvido nos argumentos imediatos.

Considerado um recurso coesivo muito pertinente na construção do texto que confere ao locutor/enunciador a possibilidade de “empacotar” uma porção do texto que seja precedente, o encapsulamento anafórico é considerado por Conte (2003) como uma nova informação. Cavalcante e Brito (2013), todavia, contestam a autora, ao afirmarem que se as anáforas encapsuladoras resumem o que já fora dito, então não se pode falar em um novo referente. Em meio a

⁵ Em conformidade com Adam (2011, p. 93), o **tema** é sempre o grupo à esquerda no enunciado e menos informativo, pois é uma informação do conhecimento do leitor/ouvinte ou de fácil inferência. Já o **rema**, é o grupo mais à direita do tema e mais informativo. Ele é a informação nova sobre o que já foi dito, o tema. A articulação entre esses dois elementos é responsável pela progressão temática no texto.

essa discussão, é função das anáforas encapsuladoras “resumir porções do texto” por meio de um sintagma nominal. **O encapsulamento permite uma busca pela melhor maneira de parafrasear, de resumir um ponto de vista**, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 80).

As anáforas encapsuladoras estão presentes nos textos dos alunos e, talvez, nem se apercebam da sua importância para a construção dos seus escritos. Eles precisam colocar em prática esses saberes, de maneira consciente, nas suas produções escritas. Para ilustrar o que já foi dito, segue o exemplo.

(18)

O atual modelo capitalista é altamente dependente de recursos energéticos para o funcionamento das máquinas industriais e agrícolas; os automóveis também necessitam de combustíveis para se deslocarem; e a urbanização aumentou a demanda de eletricidade.

Diante desse cenário, o consumo de energia aumentou de forma significativa, fato que tem gerado grandes problemas socioambientais. Isso porque a maioria das fontes utilizadas é de origem fóssil (carvão, gás natural, petróleo), e sua queima libera vários gases responsáveis pela poluição atmosférica, efeito estufa, contaminação dos recursos hídricos, entre outros fatores nocivos ao meio ambiente.

Fonte: Texto citado por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 79, grifos dos autores).

As anáforas encapsuladoras resumem trechos, às vezes, mais amplos como é o caso de “desse cenário” que se reporta ao que foi dito (a complexidade de funcionamento do modelo capitalista e a sua dependência de fontes energéticas). Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) veem nessas situações uma retomada de um referente já existente, portanto, ainda que fora dos padrões, seria um subtipo de anáfora direta. Contudo, os autores continuam a denominar de anáfora encapsuladora no decorrer do livro, o que será adotado também nesta pesquisa.

Com certeza é outro recurso que merece a atenção dos professores nas aulas de produção escrita. Fazer o aluno perceber os seus usos na escrita como também as funções importantes desempenhadas pelos processos anafóricos na construção do texto, pode fazer toda a diferença para uma escrita mais coesa e mais coerente no uso da palavra.

O conhecimento dos processos referenciais e de seu funcionamento, em especial dos processos anafóricos, ajudam no desenvolvimento da competência escrita estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, inciso I, peça fundamental na formação básica do cidadão, que assegura no seu artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2017a, p. 23).

Os processos referenciais, presentes na escrita, não podem ser exclusividade das discussões acadêmicas ou de uma literatura especializada. Esse diálogo tem que chegar na sala de aula do professor do Ensino Fundamental e Médio. As dificuldades pelas quais o aluno vivencia em relação aos referentes e às suas transformações na produção escrita merecem um olhar mais atento do professor. Faz-se necessário que o professor integre esses conhecimentos aos ensinamentos da escrita na sua prática de sala de aula. Naturalmente, o aluno que aprender a fazer uso desse recurso para a coerência do seu texto, também perceberá a sua aplicação nos escritos do outro. Não resta dúvida de que conhecer o funcionamento dos processos referenciais coopera, positivamente, com a elaboração de textos escritos melhores e mais organizados. O aluno, de posse desses conhecimentos, pode desenvolver a sua percepção escrita e, assim, aperfeiçoar-se como escritor. Participar de modo mais ativo e consciente nas atividades de produção escrita na sala de aula, talvez seja a maior contribuição para aquele que detém esse saber.

3.3 A Recategorização

Um referente, já introduzido no texto, pode ser retomado ou recategorizado. Recategorizar um referente significa transformá-lo, acrescentando-lhe novas informações. São elas que vão orientar o leitor/ouvinte a uma reinterpretação ou a uma refocalização do referente em destaque, além de promover a evolução dele na trama do texto (KOCH, 2004; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Em relação a esse processo, Custódio Filho (2011) esclarece que as escolhas referenciais do autor do texto implicam diretamente no seu projeto comunicativo. Para ilustrar o pensamento desses autores, segue o texto abaixo.

(19)

Aconteceu em Minas: uma mulher traída cortou o cabelo da amiga... Pois é, foi assim mesmo. Uma descobriu que a outra tava saindo com o marido da uma. Complicado? Na verdade não... se fosse só a clássica história de traição não teria nada demais. Mas a mulher traída era uma pessoa que queria (e sabia como) se vingar. Sabendo que o ponto fraco feminino são as melenas, não contou tempo: cortou tudo! Isso mesmo, fez com que a “amiga” fosse pra casa careca. As mulheres sabem como se vingar... Mas a história não acaba aqui. A careca entrou na justiça e processou “a cabeleireira louca” em 4 mil e 800 reais. Sim, e mais 600 reais pela peruca... Pois é... coisas do universo feminino.

Fonte: Texto citado por Custódio Filho (2011, p. 130-131, grifos do autor).

Para atender à finalidade do texto, relatar uma fofoca, as escolhas referenciais são importantes. O referente “mulher” constrói-se por expressões novas que o retomam e ampliam o seu significado. Inicialmente, informam ao leitor que a mulher é “traída” em seguida recategoriza o objeto de discurso em “Uma”, em oposição “a outra”, a amiga traidora. As expressões informam que apesar de traída, a mulher é vingativa: “uma pessoa que queria (e sabia como) se

vingar”. Ser traída, mas vingar-se da pessoa que a desonrou, torna o texto mais atraente para o público-leitor. O referente é ainda recategorizado de “cabeleireira louca”. Uma evidência da posição do locutor/enunciador. Fica fácil compreender esse processo quando o referente está explicitado na superfície textual ou em ordem linear, porém Custódio Filho (2011) alega que os avanços dos estudos linguísticos em referenciação permitem, hoje, falar de outros tipos como a recategorização metafórica, a recategorização não linear (ver 3.2) e a recategorização sem menção referencial.

3.3.1 A recategorização metafórica

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995 apud LEITE, 2007, p. 105) consideram a recategorização metafórica como “um tipo de recategorização lexical explícita e de caráter argumentativo”. Para os autores há três indícios para a ocorrência desse processo: o ponto de vista argumentativo, a manifestação na superfície textual e a correferencialidade.

Leite (2007), por sua vez, discute o processo de recategorização por metáforas implícitas posto em Lima (2003), pesquisa na qual a autora defende a recategorização das metáforas pelas anáforas indiretas implícitas na construção do humor, amparada nos estudos da Linguística Textual e da Linguística Cognitiva. Para o autor, existem mecanismos (a cooperação textual, o leitor-observador, a abdução, a seleção de propriedades conceituais e a isotopia) que colaboram para que o processo de metaforização seja homologado na superfície textual. Assim, haveria em alguns casos não uma recategorização com anáfora indireta implícita, mas uma metaforização manifestada materialmente do referente no contexto. Ele, ao citar Lima (2003), contesta-a por compreender a recategorização metafórica não como cognitiva, por isso propõe um alargamento das análises para esse processo. Acentua ele que as informações explicitadas na superfície textual não podem ser deixadas de lado, conforme o exemplo abaixo.

(20)

E tem aquela do sujeito que chega em casa e encontra a filha agarradinha com o namorado. Aliás, bem agarradinha. O pai então dá o maior estrilo:

- Que pouca vergonha é essa?

E o rapaz, todo sem jeito:

- Bem, o senhor sabe, eu estou apenas mostrando a minha afeição para a sua filha.

E o pai da moça:

- É! Tô vendo que sua *afeição* é grande! Mas bota ela pra dentro da calça!...

Fonte: Texto citado por Lima, 2003, grifo da autora (apud LEITE, 2007, p. 108).

De acordo com Leite (2007), a autora, ao focar em *afeição* como recategorização de “pênis”, deixa de lado as outras informações, no entorno, que contribuem para a construção

metafórica - “é grande”, “bota ela pra dentro da calça”. Custódio Filho (2011) argumenta que, à época, a crítica foi acertada dado que elas, na construção de referentes, cooperam e relacionam-se com várias partes do texto.

Embora haja críticas, Lima (2017) demonstrou um olhar ampliado e apresentou esses novos entendimentos já na sua dissertação, em 2003, e estes foram confirmados na sua tese de doutorado, em 2009, na qual também adotou a concepção cognitivo-discursiva para falar de recategorização:

a concepção cognitivo-discursiva da recategorização, conforme proposição de Lima (2009) significa que esse processo não está condicionado pela sua homologação na superfície do texto, podendo este ser (re)construído a partir de sua ancoragem em modelos cognitivos, sendo essa ancoragem sempre sinalizada pelas pistas linguísticas. Assim, a referida autora trata da recategorização em termos de graus de explicitude, de forma que sua definição comporta tanto os casos de recategorização lexical explícita quanto aqueles que apresentam um menor grau de explicitude, ou seja, que não são confirmados por uma expressão referencial recategorizadora presente no cotexto, mas inferidos a partir de sua ancoragem em modelos cognitivos evocados pelas pistas linguísticas (LIMA, 2017, p. 30).

A autora cita o exemplo a seguir para ilustrar o seu pensamento:

(21)
 Um antropólogo vai visitar uma aldeia no meio da floresta amazônica.
 - Como você chegou até aqui? – pergunta-lhe uma índia, curiosa.
 - Eu vim de helicóptero!
 - Helicóptero?! O que é isso?
 Ele tenta explicar de uma maneira bem simples:
 - É um negócio que levanta sozinho...
 - Ah! Eu sei...meu marido tem um helicóptero enorme!

Fonte: Texto citado por Lima (2017, p. 230-231).

Lima (2017, p. 231) explica que o texto apresenta duas recategorizações: a primeira, é **lexical** e é baseada no modelo cognitivo MEIO DE TRANSPORTE – “helicóptero” é recategorizado por “um negócio que levanta sozinho”; já a segunda, o **modelo cognitivo** é ativado por pistas textuais e não se encontra explícito no texto o modelo RELACIONAMENTO SEXUAL. Este é acionado pelas pistas textuais – “um negócio que levanta sozinho” e “meu marido tem um helicóptero enorme!”. O referente “a genitália masculina” é recategorizado metaforicamente como “um helicóptero enorme”. Não há na superfície do texto nenhuma expressão linguística que homologue isso, entretanto “a sua construção é ancorada no nível das estruturas e do funcionamento cognitivo, isto é, pela evocação do modelo cognitivo de RELACIONAMENTO SEXUAL”. Portanto, levando-se em consideração o exemplo acima, o locutor/enunciador constrói o significado do texto com propósitos argumentativos, porém precisa contar com a cooperação do seu alocutário/coenunciador para que o texto possa cumprir a sua finalidade: provocar o riso.

3.3.2 A recategorização sem menção referencial

Seguindo a trilha dos estudos de referenciação, a recategorização sem menção referencial é apontada por Custódio Filho (2011) como uma das respostas às lacunas deixadas por trabalhos passados e que, agora, se apresentam novas abordagens sobre os estudos de referenciação. Essa perspectiva apontada pelo autor traz novas reflexões sobre a recategorização e a sua importância na construção do significado e do sentido do texto. Supõe-se que seja uma abordagem nova e com promessa de contribuir de maneira assertiva nos debates da LT. A partir dos exemplos abaixo, o autor descreve esse processo de recategorização.

(22)
 Mas nem todo marido é tão ingênuo como o seu Galhardo...
 A mulher do sujeito andava muito estranha: um dia, chega em casa com uma jóia caríssima! Num outro dia, aparece com um perfume francês, da melhor marca! E vestido novo, e anel de brilhante... o marido só de butuca!
 Um dia, ele a encosta na parede:
 - Eu quero saber como é que a senhora faz pra conseguir tanta coisa cara! Eu exijo uma explicação!
 - Calma, amor!... é que... bem, é que eu compro tudo no cartão de crédito!
 Nesse mesmo dia, a mulher está tomando banho, a água do chuveiro acaba bem na hora em que ela está toda ensaboada. Ela chama o marido:
 - Amor, traz um balde com água pra eu terminar meu banho?..
 Daí a pouco ele volta com uma canequinha de água. A mulher chia:
 - O que é isso, amor? Só esse tantinho de água não dá!
 - Lava só o cartão de crédito!...

Fonte: Lima, 2007, grifos da autora (apud CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 165).

(23)
 Um amigo conta pro outro:
 - Minha sogra caiu do céu!
 - Ela é maneira assim mesmo?
 - Não, a vassoura quebrou quando voava sobre a minha casa.

Fonte: Lima, 2007, grifos da autora (apud CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 166).

Em (22), têm-se duas ocorrências da expressão referencial “o cartão de crédito”. A segunda aparição não é uma retomada da primeira ocorrência, mas uma recategorização implícita de “genitália da esposa do seu Galhardo”. Lima (2007, apud CUSTÓDIO FILHO, 2011) explica que o processo de recategorização é acionado por todo co(n)texto. Já em (23), Custódio Filho (2011) constata a existência de relações inferenciais complexas, entretanto a recategorização metafórica implícita de “sogra” em “bruxa” não recai sobre uma expressão materializada no texto. O autor defende que nesse texto há uma recategorização sem menção referencial. No seu entendimento, o interlocutor, ao realizar a recategorização, parte do cotexto para uma elaboração sociocognitiva.

Entende-se que o tema recategorização é um campo fértil para pesquisas e que cada pesquisador adota uma linha de pensamento para as suas análises. São estudos importantes que auxiliam os professores a ter maior clareza e segurança ao abordar o texto em sala de aula. Porém, não é objetivo desta pesquisa esgotar o assunto ou apontar qual autor estar certo ou errado, mas difundir estudos já realizados, ainda que de forma breve, e a plena certeza de que novos conhecimentos estão sendo construídos e do quanto eles podem cooperar para as práticas de produção escrita em ambiente escolar.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os aspectos metodológicos utilizados para a execução desta pesquisa. Em 4.1, apresenta-se a caracterização da pesquisa. Nesta subseção são explicadas as perspectivas metodológicas adotadas. Na sequência, delimita-se o campo de pesquisa e os participantes em 4.2. O critério de escolha dos sujeitos fundamenta-se em dois itens: pertencer à turma pesquisada; ser um dos números múltiplos de 5 na lista de controle de recebimento do conto. Em seguida, na subseção 4.3, evidenciam-se os critérios selecionados empregados nas análises dos textos dos participantes. Por fim, são apresentados os procedimentos realizados para a coleta de dados e de como essas informações foram sistematizadas (4.4).

4.1 Caracterização da Pesquisa

Para esta pesquisa, adotou-se o método indutivo, uma vez que se parte de “dados particulares” (os textos dos alunos pesquisados) para inferir “uma verdade geral ou universal”, conforme Lakatos e Marconi (2003). Quanto aos objetivos, a metodologia adotada é a de uma pesquisa exploratória e descritiva, primeira etapa de uma investigação mais ampla e por descrever os dados coletados. Além disso, a facilidade de contato entre o professor/pesquisador e a turma pesquisada, bem como da sua participação em atividades escolares junto aos sujeitos pesquisados denotam características etnográficas, conforme Gil (2008).

O professor/pesquisador, no decorrer da pesquisa de campo, coletou informações *in locus* com o grupo pesquisado por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula. Para organizar o referencial teórico foram utilizados livros, artigos científicos, dissertações e teses, logo, quanto ao processo de coleta, a pesquisa é do tipo bibliográfica. Para Lakatos e Marconi,

a pesquisa bibliográfica, [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. [...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 183).

Os procedimentos metodológicos já citados colaboraram para a interpretação dos dados. Na pesquisa, descrevem-se os dados e o processo de coleta. As análises partiram de situações específicas para chegar a generalizações. Minayo afirma que, diferente da quantitativa que visa sempre à quantificação dos dados, na abordagem qualitativa

os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência,

com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 1994, p. 24).

Outra abordagem utilizada pelo professor/pesquisador foi verificar a presença e a frequência com que determinados fenômenos ocorrem: uso de anáforas, uso de recategorização, estratégias de progressão referencial recorrentes, por exemplo. Para isso, quantificou-se esses dados. Segundo Minayo (1994), os dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas se complementam. Corroborando com a autora, Bortoni-Ricardo (2008) defende que o pesquisador faz parte do “mundo social” pesquisado e que ele é capaz de “refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo”. Portanto, quanto à abordagem dos dados, a pesquisa é de base quali quantitativa.

A pesquisa dispõe de um campo de observação definido e inclui, na sua base, a aplicabilidade prática do presente projeto na referida escola, com o objetivo de minimizar os problemas encontrados. Assim, quanto à natureza, é uma pesquisa aplicada. Gil (2008, p. 26) complementa que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

4.2 Participantes e Campo de Pesquisa

O campo de investigação escolhido para compor a análise de dados deste projeto é uma escola pública estadual, de Ensino Fundamental, situada no município de Caxias -MA. A instituição oferece ensino nos turnos matutino e vespertino.

A escola, administrativamente, conta com uma gestora geral e uma gestora adjunta. No setor pedagógico, a escola conta um coordenador pedagógico e quarenta e dois professores, alguns com especialização, mestrado e até doutorado. Quanto à estrutura física, a escola dispõe de dezoito salas de aula climatizadas, banheiros femininos e masculinos para alunos e professores.

A instituição atende 451 (quatrocentos e cinquenta e um) alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 18 (dezoito turmas) – 9 (nove) no turno matutino e 9 (nove) no turno vespertino. A escola ainda conta com uma cantina, pátio e uma sala de laboratório de informática. No último resultado divulgado da Prova Brasil – 2017, a escola pesquisada obteve a maior nota de Língua Portuguesa dentre as escolas estaduais do Maranhão: 280,84. Nota superior a muitas escolas estaduais do Brasil. E no Ideb – 2017, a escola atingiu a meta estabelecida para aquele ano: 5,5.

A pesquisa foi realizada com o aval da instituição. O professor/pesquisador informou a escola dos seus propósitos pela Declaração de Instituição e Infraestrutura (ver ANEXO), que dava ciência e autorizava o professor/pesquisador. Por trabalhar com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – CEP/UESPI, do que recebeu aprovação, através do Parecer Consubstanciado CAEE: 17394919.2.0000.5209 (ver ANEXO). O CEP/UESPI determina, ainda, que os envolvidos tenham esclarecimentos sobre a realização da pesquisa. Em uma das reuniões pedagógicas realizadas pela direção da escola, informou aos pais dos objetivos e esclareceu-lhes as dúvidas. Após a leitura, alguns pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE). Na sala de aula, fez-se procedimento idêntico na leitura do Termo de Assentimento (TA) (ver APÊNDICE), e, espontaneamente, alguns alunos assinaram o documento. Ficou claro a ambos que o aluno não era obrigado a participar e que o mesmo poderia deixar de participar quando assim o quisesse.

A opção pelo ano final do Ensino Fundamental deu-se pela facilidade de interação, já que o professor/pesquisador é professor de Língua Portuguesa de duas salas de 9º ano, vespertino. A escolha da turma obedeceu ao critério ordem alfabética: turma A; já o critério de escolha dos textos dos alunos deu-se de maneira aleatória, por ordem de entrega da atividade de produção escrita. Para isso adotou-se o critério números múltiplos de 5. Em virtude do não consentimento de alguns pais/responsáveis, adotou-se um critério auxiliar, especificamente, para que a pesquisa não ficasse prejudicada por conta da não participação do aluno: escolheu-se o número imediatamente superior ao múltiplo de 5, contanto que o TCLE estivesse assinado pelo pai ou responsável e o TA, da mesma maneira, pelo aluno.

4.3 Categorias de Análise

Elemento importante para qualquer pesquisa, a categoria de análise permite uma melhor análise de dados, em função da delimitação da pesquisa. O pesquisador, segundo Lakatos e Marconi (2003), para chegar às descobertas das verdades parciais, até porque não são infinitas, deve dar um tratamento científico aos procedimentos adotados na pesquisa.

Para esta pesquisa, embora se saiba da importância dos processos referenciais como um todo na construção do texto, levou-se em conta, nas análises das amostras colhidas, apenas as anáforas e suas funções. Elas cooperam com a coesão e a coerência que, por sua vez, contribuem de maneira co-participativa para a construção do texto.

A opção por este critério tem a finalidade de verificar a ocorrência das anáforas e de suas funções e de como colaboram na construção de significados e na ressignificação de textos do gênero conto analisados nesta pesquisa. Dentre as funções anafóricas, fez-se um recorte e elegeu-se apenas algumas. As categorias têm em CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO (2014); CIULLA E SILVA (2008); CUSTÓDIO FILHO (2011); KOCH (2004); e SILVA (2013) a sua base. A seguir, o quadro com as categorias de análises.

Quadro 3 - Categorias de análises

PROCESSOS REFERENCIAIS - anáforas	FUNÇÕES DAS ANÁFORAS
Anáfora direta	<ul style="list-style-type: none"> • Progressão tópica; • Evitar a repetição do referente; • Resumo; • Organização de partes do texto: antecipar informações/manter informações em suspense; • Recategorização.
Anáfora indireta	
Anáfora encapsuladora	

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Os vários tipos de anáforas foram considerados nas análises, já que o seu emprego denota, em alguns casos, complexidade, como é o caso da anáfora indireta que não depende da explicitação do referente no texto, mas de uma relação interpretativa com expressões precedentes e subsequentes a ela. Quanto às funções elencadas, Marcuschi (2008) afirma que o tópico discursivo (tema) pode manter-se ativado por meio de estratégias anafóricas. Elas garantem a manutenção e a progressão dele no texto. A segunda está relacionada às estratégias anafóricas de progressão temática. As opções estratégicas do participante podem revelar o seu grau de conhecimento ou a sua limitação em usá-las. A terceira função promove o “resumo” de partes do texto. Esse resumo, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), firma as relações de continuidade e progressão. A quarta, conforme Francis (2003), é desempenhada pelos rótulos prospectivos (prediz ao leitor; funciona com valor catafórico). Em Ciulla e Silva (2008), tomou-se isso como uma característica do princípio de organização de partes em textos. E a última favorece às transformações dos referentes ao longo do texto, dando-lhe novas significações (KOCH, 2004). Apesar de um destaque especial a esta última no corpo do texto, não é objetivo classificar os seus tipos nas análises.

O locutor/enunciador, ao produzir o texto, constrói cadeias referenciais a partir de inúmeras estratégias para que o referente progrida. Certamente, os participantes optaram por algumas delas para dar sustentação à sua narrativa. Nesta pesquisa serão observadas, também, que estratégias são recorrentes nas cadeias referenciais anafóricas.

4.4 Procedimentos de Coleta e Sistematização dos Dados da Pesquisa

A coleta iniciou-se a partir de uma atividade diagnóstica presente no livro didático: a produção de um conto psicológico. A escolha do gênero conto justifica-se por constar no livro didático dos alunos, dessa forma não houve gasto com material e nem prejuízo no conteúdo ministrado na turma como também pela liberdade dada ao aluno de construir enredos e personagens próximos ao seu cotidiano. Para a realização da atividade, o livro apresenta um texto de Clarice Lispector, “Restos do carnaval” (ver ANEXO). Em seguida, traz um estudo do texto com as características e as peculiaridades do conto psicológico. As explicações cooperam para o entendimento da composição textual.

Na proposta de escrita (ver ANEXO), são apresentadas duas imagens que o aluno deveria explorar as recordações e os sentimentos de um adulto, reavivados pelo momento retratado. Contudo, para não ficar preso à proposta, algumas negociações fizeram-se: o narrador-personagem poderia ser adolescente; o fato que motiva as lembranças do narrador-personagem foi ampliado para além das imagens de aniversário propostas no livro. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o processo de negociação é a chave para a construção dos dados de uma pesquisa.

As produções escritas seguiram a seguinte sequência: leitura do texto-base (Restos do carnaval, de Clarice Lispector); interpretação, compreensão e linguagem do gênero. Há uma seção, no livro, denominada de “Produção de Texto”. A partir das orientações dadas nesta seção (ver ANEXO), foram trabalhadas as atividades de (re)escrita. Ficou acordado com os alunos que as atividades seriam realizadas com a finalidade de reuni-las, posteriormente, em uma coletânea que ficaria à disposição dos alunos na biblioteca da escola.

O *corpus* é constituído pela atividade diagnóstica de produção escrita relacionada ao gênero conto, proposta no livro didático, totalizando um total de três produções entre escrita - reescrita - texto final. Para esta pesquisa, serão utilizadas amostras de textos produzidas de maneira espontânea por 05 alunos da turma pesquisada, doravante, chamados de participantes. Foram colhidos um total de 15 textos. Ademais, faz parte um questionário com 7 questões, sendo 2 fechadas e 5 abertas, e as anotações do pesquisador.

4.4.1 Sistematização dos dados

Para compor os dados desta pesquisa, o *corpus* analisado é formado por um questionário e pelas amostras de atividades de produção e refacção das produções escritas do gênero

conto. Com o primeiro elemento do *corpus*, buscou-se elaborar um perfil da turma pesquisada. Já no segundo, a (re)escrita de textos do gênero conto, observou-se como os participantes empregam as anáforas e suas funções na produção de significado e ressignificação dos seus textos. Portanto, textos de outros gêneros, ainda que trabalhados em sala de aula, não serão considerados para fins de inserção na análise.

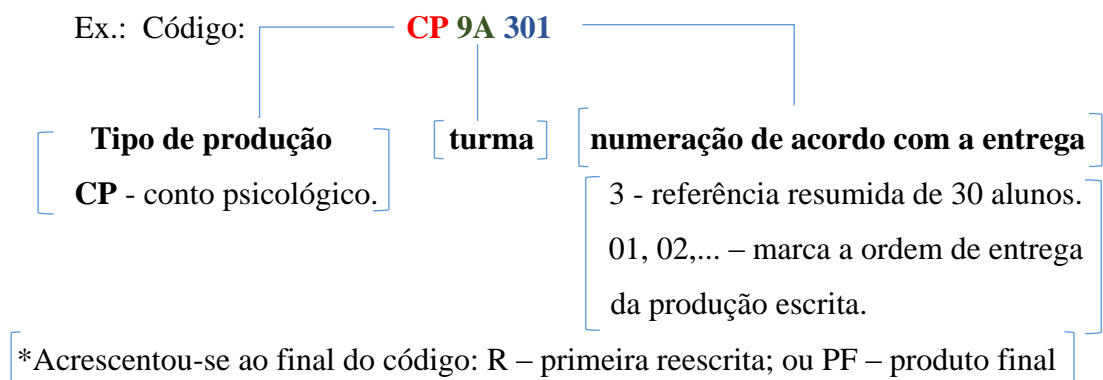
Quanto às análises dos textos, os contos foram digitados e têm correspondência fiel à escrita do aluno, incluem-se desde os aspectos gramaticais até a construção do parágrafo, por exemplo. O professor/pesquisador elaborou uma lista de controle de recebimento do conto por ordem de entrega e desta foram escolhidos cinco alunos, dentre 29 (vinte e nove), pelo critério número múltiplo de 5. Para garantir o anonimato e por exigência do CEP/UESPI, o aluno foi identificado por Participante (P), acompanhado da numeração. Os alunos de número 5 e 15 não obtiveram o consentimento dos pais/responsáveis para participar da pesquisa. Nesse caso, o número imediatamente superior foi selecionado, após a confirmação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo pai/responsável e do Termo de Assentimento pelo participante. Portanto, os números participantes da pesquisa são: 6, 10, 16, 20 e 25.

Os textos selecionados foram organizados em dois grupos, para tal levou-se em conta algumas sugestões do livro constantes nas orientações dadas aos participantes (ver ANEXO): grupo 1 - O texto não apresenta as características do conto psicológico – textos de P6; grupo 2 - O texto apresenta, de maneira parcial ou total, as características do conto psicológico – textos de P10, P16, P20 e P25. Elegeram-se como critérios classificatórios para o texto estar inserido no primeiro grupo os seguintes termos: 1 o texto não apresenta narrador-personagem e, havendo este, não há momentos mínimos de introspecções do narrador; 2 o fato lembrado no texto não apresenta conexão entre o presente e o passado do narrador.

O processo de (re)escrita ocorreu nas duas turmas em que o professor/pesquisador atua e decorreu da seguinte maneira: ficou acordado que o primeiro avaliador seria um colega da outra turma, mas do mesmo ano e do mesmo turno. Este fez a correção baseada em uma ficha instrumental. Feito isso, o texto foi devolvido ao professor/pesquisador que o entregou ao seu autor. Diante das observações registradas, o participante avaliou o seu trabalho, revisou e fez as modificações que achou necessárias à primeira reescrita. Feita a reescrita, o texto passou novamente por um processo avaliativo. Dessa vez, o avaliador foi o professor/pesquisador, que teceu considerações sobre o escrito e o devolveu. Diante dos “bilhetes textuais” na folha, o participante fez mais uma revisão, mais uma reflexão sobre o que escreveu e decidiu ou não pelas modificações. Daí, mais uma reescrita: o produto final. Observado o propósito comunicativo estabelecido para atividade, este ainda enfrentaria o crivo do professor e dos alunos para

avaliá-lo e se o texto sofreria outros ajustes. A intenção foi despertar, nos participantes, o senso crítico do avaliador, do revisor e do escritor nas produções escritas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito aos processos referenciais.

Para manter a dinâmica das correções e para que ninguém tivesse a sua produção escrita perdida, elaborou-se uma ficha-controlê (ver APÊNDICE) na qual o participante era convidado a pôr sua assinatura no momento da entrega da sua produção ao professor e do recebimento da produção do colega da outra sala. Isso facilitou a identificação de quem entregou a atividade e de quem a recebeu para fazer a correção. Outra medida adotada pelo professor/pesquisador, no momento de receber as produções, foi codificá-las em ordem crescente para a lisura do processo de escolha e não haver risco de se escolher os textos somente de alunos com bons rendimentos, como se verifica no exemplo a seguir.



Esse processo mostrou-se eficiente no controle das atividades e dos participantes. A eles foi dado um prazo de 7(sete) a 10 (dez) dias para realizar a atividade de correção e devolver o texto que estava em seu poder.

E para nortear o trabalho do aluno, elaborou-se uma ficha instrumental organizada em quatro eixos: projeto comunicativo; estrutura do texto; processos referenciais; e norma culta.

Quadro 4 - Ficha instrumental para correção

TABELA DE CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO	
EIXO	Orientações iniciais
I. PROJETO COMUNICATIVO	1 Gênero textual: conto
	2 Objetivo: produzir um conto respeitando sua estrutura narrativa com a finalidade de compor uma coletânea na escola com os contos dos alunos do 9º ano vespertino.
	3 Público leitor: alunos do 9º ano nas primeiras escritas; a versão final terá como público alvo o aluno que frequentar a biblioteca da escola.
	4 Suporte textual: a folha de caderno nas primeiras escritas; na versão final, os alunos serão convidados a digitar os textos para impressão de uma coletânea.
	5 Produção individual

TABELA DE CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO (conclusão)	
EIXO	Orientações iniciais
II. ESTUTURA DO TEXTO	6 O TEXTO: () 1ª produção () 2ª produção () produto final
	7 O título motiva o leitor: () sim () não.
	8 O título está adequado ao texto? () sim () não. Caso negativo, sugira orientações para o autor adequar o título.
	9 O texto apresenta a seguinte divisão: apresentação, conflito, clímax e desfecho. () sim () não. Caso contrário, na sua opinião, o que está faltando no texto?
	10 O texto apresenta as personagens, o espaço, o tempo, o estado de equilíbrio na situação inicial? () sim () não.
	11 O conflito está perceptível? () sim () não. Caso afirmativo, qual é o conflito do conto?
	12 O final do conto está adequado? () sim () não. Caso negativo, apresente o seu argumento e nele sugira orientações para melhorar o texto.
III. PROCESSOS REFERENCIAIS	13 Que palavras ou ideias novas aparecem no texto?
	14 Que palavras são retomadas no texto?
	15 As palavras são retomadas por outras palavras ou expressões nominais? Transcreva-as em caso afirmativo.
	16 Que palavras indicam as pessoas do discurso no texto?
	17 Que palavras indicam o espaço e o tempo no texto?
IV. NORMA CULTA	18 No texto, deve-se primar pela norma de prestígio social, para isso utilize o código abaixo e circule aquilo que estiver em desacordo: (1) ortografia; (2) acentuação gráfica; (3) concordância nominal e verbal; (4) regência nominal e verbal; (5) pontuação; (6) outros.
	19 O texto emprega corretamente os tempos verbais do modo indicativo: o pretérito imperfeito na apresentação e o pretérito perfeito no conflito e nas demais partes do enredo? () sim () não.
	20 No texto, existe alguma passagem que não harmoniza, que o deixa truncado, sem sentido? () sim () não. Em caso afirmativo, qual(is)?

Fonte: Pesquisa direta (2019).

A ficha possibilitou ao participante maior clareza quanto aos critérios a serem considerados na atividade. Em cada eixo procurou-se agrupar critérios que facilitassem a atividade de correção e proporcionasse autonomia ao corretor. Ela fez-se necessário para que o aluno compreendesse o processo de correção, os critérios utilizados, como opinar sobre o texto do colega, de quais conhecimentos linguísticos dispor para desempenhar bem o seu papel de corretor e autor. Percebeu-se que, com a ficha em mãos, ele se sentiu mais confiante para realizar a atividade e isso gerou discussões proveitosas em sala de aula. A inserção do aluno em atividades de correção é essencial para uma tomada de consciência crítica da escrita.

As correções tiveram objetivos no percurso da escrita dos textos. A primeira correção teve como objetivo colocar o aluno na condição de leitor, de corretor e de revisor. Essa ação deu ao aluno a oportunidade de vivenciar a prática da escrita e pôde possibilitar-lhe a compreensão de que todo texto, não importa o tamanho ou o número de linhas, merece uma atenção especial. A correção realizada na segunda versão teve como objetivo incentivar o participante a continuar no processo de escrita e sugerir-lhe alguns ajustes que poderiam ajudá-lo no projeto comunicativo estabelecido. Entende-se que a última etapa é o resultado dos conhecimentos de

língua do aluno associados aos que foram erigidos durante o processo de (re)escrita e de reflexões constantes sobre a sua prática escrita em sala de aula, portanto espera-se que a versão produto final seja um texto aperfeiçoado e próximo da atividade que o livro didático exige. Com essas atividades de (re)escrita, almeja-se que o aluno seja capaz de (re)organizar o texto a partir das observações assinaladas pelos corretores e dos conhecimentos adquiridos nas atividades.

As anáforas e suas funções, objeto desta pesquisa, são descritas nas análises dos textos dos participantes, e os dados levantados estão organizados sob a forma de quadros e de gráficos. Para esta pesquisa, serão apresentados apenas os quadros e gráficos de P6 (grupo 1) e P20 (grupo 2). Os quadros, exceto de P6, apresentam as ações divididas em dois momentos: o momento presente e o momento passado do narrador-personagem. Os gráficos, por sua vez, apresentam um resumo do emprego das anáforas, da recategorização e das estratégias de progressão referencial recorrentes empregadas pelos participantes. As anáforas estão identificadas, nos textos analisados, com o seguinte código:

- 1 - introdução referencial;
- 2.1 – anáfora direta;
- 2.1R – anáfora direta recategorizadora;
- 2.2 – anáfora indireta;
- 2.2R – anáfora indireta recategorizadora;
- 2.3 – anáfora encapsuladora;
- Ø – elipse (aquelas que se apresentam na forma de elipse).

Para as análises, elegeu-se como regra considerar a(s) cadeia(s) referencial(ais) construída(s) a partir de referente(s) saliente(s) no título ou no corpo dos textos e acompanhar a sua evolução e as transformações que, por ventura, ocorreram para beneficiar a produção escrita. Com base nas análises, foi possível identificar como as anáforas se organizam em uma cadeia referencial a partir do referente escolhido; de como as funções anafóricas, explicitadas nas categorias de análises, contribuem para o significado do texto produzido pelos participantes.

A partir das análises e do tratamento dos dados descritos no capítulo 5 é que se constatou a necessidade de elaborar uma proposta de intervenção que favoreça ao uso das anáforas e de suas funções na produção de significado e (re)significação do texto em sala de aula.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção será apresentada a análise dos dados colhidos por meio de uma atividade diagnóstica proposta no livro didático da turma pesquisada (5.2): a produção de um conto com narrador-personagem, na qual este rememora suas lembranças a partir de um fato no momento presente. Nesta pesquisa, investigam-se as ocorrências e as contribuições de anáforas e de suas funções na construção de significados e na (re)significação de textos do gênero conto, de alunos do 9º ano de uma escola pública, situada no município de Caxias - MA.

Os textos selecionados foram organizados em dois grupos: grupo 1 - O texto não apresenta as características do conto psicológico – textos de P6; grupo 2 - O texto apresenta, de maneira parcial ou total, as características do conto psicológico – textos de P10, P16, P20 e P25. Como amostra, serão apresentadas somente as análises dos textos de P6 e P20.

Antes de dar início às análises, julgou-se importante aplicar um questionário na turma pesquisada. Dessa forma, descreve-se o contexto familiar no qual os alunos estão inseridos e as dificuldades que possuem ao elaborar um texto.

5.1 Análise dos dados do questionário

Com o intuito de coletar informações para a pesquisa e construir um perfil dos participantes, aplicou-se um questionário, com cinco questões abertas e duas fechadas, na turma pesquisada. Esta contava com 30 alunos no início do ano, entretanto, no decorrer do ano, um aluno transferiu-se para outra cidade. Algumas informações colhidas nas análises, serviram de base para a elaboração de uma ficha instrumental (ver Quadro 4). A análise feita, refere-se às respostas aos seguintes questionamentos:

1 Você pertence a qual gênero?

Do número total de alunos, aproximadamente 58,62% são do gênero masculino, enquanto que 41,38%, do gênero feminino.

2 Ao final do ano de 2019, qual será sua idade?

01.() 13 anos completos

02.() 14 anos completos

03.() 15 anos completos

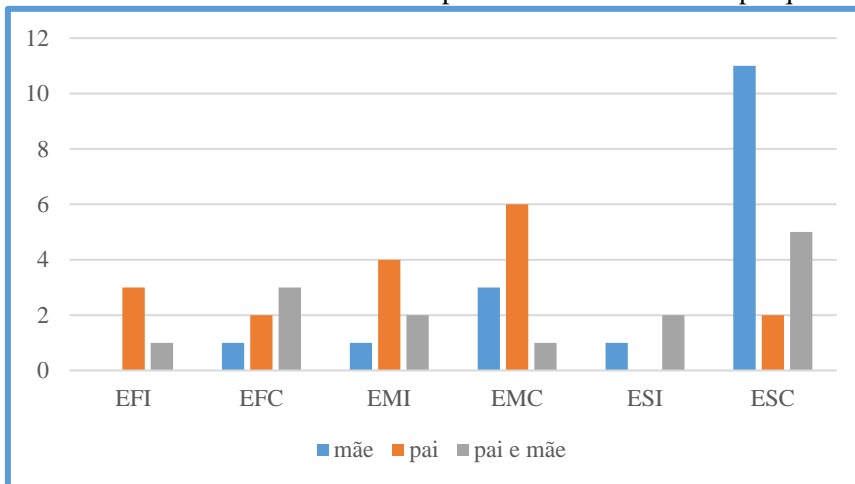
04.() mais de 15 anos

Pelo questionário, verificou-se que a idade dos alunos matriculados e frequentes está entre 13 a 15 anos. Destes, aproximadamente 69% terão a idade de 14 anos ao final do ano de 2019 e 27,6%, 15 anos. Apenas 1(um) aluno confirmou já possuir 15 anos.

3 Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou da pessoa responsável por você?

Constatou-se que o grau de escolaridade dos pais gira entre o Ensino Fundamental incompleto (EFI) até o Ensino Superior completo (ESC). Há casos em que pai e mãe possuem o ensino superior. Diante das respostas, formulou-se o seguinte gráfico com as seguintes siglas: Ensino Fundamental incompleto (EFI); Ensino Fundamental completo (EFC); Ensino Médio incompleto (EMI); Ensino Médio completo (EMI); Ensino Superior incompleto (EFI); e Ensino Superior completo (ESC).

Gráfico 1 -Grau de escolaridade dos pais dos alunos da turma pesquisada



Fonte: Pesquisa direta (2019).

A leitura do gráfico demonstra que o grau de escolaridade Ensino Fundamental incompleto é predominante entre aqueles do gênero masculino. Outra leitura permitida do gráfico é que aqueles do gênero masculino figuram em menor número entre aqueles com Ensino Superior completo, e os de gênero feminino, em maior número. Esses dados revelam que, em tese, os pais dos alunos dispõem de conhecimento formal para acompanhar os filhos nas atividades escolares. Supõe-se também que os pais sejam cômicos de que a participação da família na vida escolar do aluno é vital para o seu desempenho.

4 Quem, geralmente, auxilia você nas atividades da escola?

A pesquisa apontou que, aproximadamente, 31,03% dos alunos são auxiliados nas atividades escolares pela a mãe. 17,24% frequentam escola de reforço e 44,83% informaram que

realizam as tarefas escolares sozinhos. 6,9% contam com alguém da família, diferente da mãe, para auxiliá-los nas atividades.

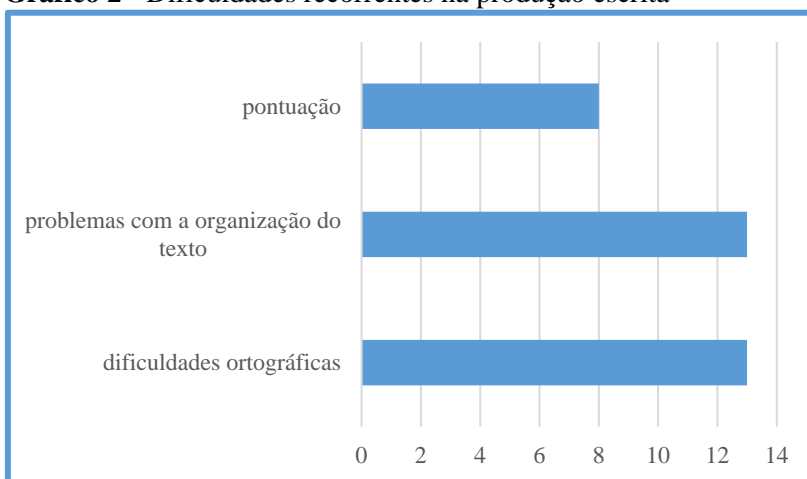
5 Você acha que as orientações apresentadas em sala de aula, no momento da produção do texto – gênero textual a ser trabalhado e sua finalidade de produção, público leitor, suporte textual, tipo de produção (individual ou coletiva), são importantes para o autor/aluno na hora de produzir o texto? Por quê?

Nesse quesito, a resposta “Sim” foi unânime. Dentre as respostas, afunila-se para o detalhamento do projeto comunicativo, essencial para que o aluno tenha um bom desempenho. Levou-se em consideração essa posição firmada pelos alunos na descrição do primeiro eixo da ficha instrumental, utilizada na correção de textos escritos do gênero conto.

6 Escrever é um processo complexo, pois deve-se ser claro nas mensagens, uma vez que a interação comunicativa não ocorre simultaneamente igual ao que ocorre na fala. Qual é a sua principal dificuldade nas produções escritas, nas aulas de Língua Portuguesa?

Entre as várias respostas, elencou-se as dificuldades com maior frequência.

Gráfico 2 - Dificuldades recorrentes na produção escrita



Fonte: Pesquisa direta (2019).

Os problemas levantados pelos alunos são, de certo modo, preocupantes, mas também compreensíveis. Na ficha instrumental, procurou-se contemplar essa problemática nos eixos II (ESTRUTURA DO TEXTO) e IV (NORMA CULTA). Habituar-se com as regras da escrita por meio da prática é um bom modo de compreendê-las.

7 Você acha importante que, na produção do texto, o aluno saiba retomar referentes já citados, acrescentar novas informações, articular as partes para que o texto progrida e fique coerente? Por quê?

No texto, são construídos significados a partir de referentes erigidos por expressões referenciais e ressignificados pelas informações que lhe são acrescentadas (CAVALCANTE, 2012). 96,55% informaram que veem nos processos referenciais um forte aliado para produzir um texto mais elaborado, menos repetitivo e coerente. Mais uma vez o *feedback* dos alunos materializou-se na ficha instrumental, no seu eixo III (PROCESSOS REFERENCIAIS).

5.2 Análise das produções do conto psicológico

Nesta subseção, serão apresentadas as análises das produções escritas do gênero conto. Ainda que todo o material tenha sido analisado, serão apresentadas, tão somente as análises de textos de dois participantes, sendo um representante de cada grupo (P6: grupo 1; e P20: grupo 2). Os demais textos farão parte de outras análises pertinentes e constarão nos anexos tais quais foram redigidos. A ordem para cada participante será: a versão inicial; a versão primeira reescrita; e o produto final (a segunda reescrita). Ao final dos textos de P6 e P20, serão apresentados quadros e gráficos com informações pertinentes ao processo anafórico para que se possa identificar o caminho traçado pelo participante na elaboração do texto.

Relembrando que, para estas análises, considerou-se apenas a(s) cadeia(s) referencial(ais) construída(s) a partir de referente(s) saliente(s) no título ou no corpo dos textos e acompanhar o seu progresso na trama do texto. As anáforas estão identificadas, nos textos analisados, com o seguinte código:

- 1 - introdução referencial;
- 2.1 – anáfora direta;
- 2.1R – anáfora direta recategorizadora;
- 2.2 – anáfora indireta;
- 2.2R – anáfora indireta recategorizadora;
- 2.3 – anáfora encapsuladora;
- Ø – elipse (aquelas que se apresentam na forma de elipse).

As análises não têm por objetivo verificar aspectos morfossintáticos, a pontuação ou a estética dos textos coletados, mas sim analisar o emprego das anáforas e de suas funções nos textos dos participantes. Nesse percurso, observaram-se as estratégias de progressão referencial

nas retomadas anafóricas que são recorrentes. E, finalmente, elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, a fim de propor alternativas em relação ao processo anafórico às práticas de escrita dos alunos.

“Restos de Carnaval”, de Clarice Lispector, serviu de motivação para a atividade de produção de texto proposta no livro didático. A leitura do texto e as atividades de compreensão proporcionaram discussões sobre a estrutura e os elementos da narrativa presentes no conto como também dos referentes e de algumas estratégias de retomada exploradas pela autora. Após isso, os alunos foram convidados a ler juntamente com o professor/pesquisador a proposta de produção de texto. Depois da leitura, este explicou-lhes como se organizaria o processo de (re)escrita.

Ficou acordado que a lembrança a ser narrada poderia ser um outro fato que não o da proposta, porém o narrador seria, prioritariamente, um narrador-personagem e que o episódio a ser lembrado deveria partir de “um gatilho” no momento presente do narrador. Dentre os textos coletados para amostra, os de P6 foram os únicos que se encaixaram no grupo 1. Para representar o grupo 2, optou-se pelos textos de P20, por demonstrarem, na opinião do professor/pesquisador, maior proximidade às sugestões estabelecidas na atividade do livro.

Observou-se que a proposta de produção escrita disponível no livro didático é contextualizada. Há uma preocupação em situar o aluno e também motivá-lo com apresentação de textos complementares ou imagens. No livro adotado para o 9º ano, Marchetti, Strecker e Cleto (2015) adotam esse procedimento, além dos tópicos auxiliares “Planejamento e elaboração do texto” e “Avaliação e reescrita do texto”. As autoras mostram-se preocupadas com esse processo tão complexo, que é a escrita.

Uma etapa importante nesse processo é o planejamento do que se vai fazer. E para os alunos que apresentam alguma dificuldade, as autoras organizaram um passo-a-passo que contribuem de forma positiva para que os alunos desenvolvam a atividade. A seguir as análises dos textos de P6.

5.2.1. Análises da amostra do grupo 1

Quadro 5 - P6: versão inicial

O Preguiçoso^{2.1R}

- | | |
|---|---|
| 1 | Um dia <u>um menino¹ muito preguiçoso</u> |
| 2 | <u>que nada fazia^{2.1R}</u> , um dia <u>seus pais^{2.2}</u> pediram |
| 3 | para <u>o menino^{2.1}</u> ajuda <u>eles^{2.1}</u> na <u>limpeza da</u> |
| 4 | <u>casa^{2.1}</u> , <u>seus pais^{2.1}</u> cançou-se de pedir ajuda |
| 5 | para <u>o menino^{2.1}</u> e nada <u>dele^{2.1}</u> se animar |
| 6 | a levanta-se da cama para ajudar <u>os</u> |

O Preguiçoso

(conclusão)

7 **pais**^{2.1}, a final **seus pais**^{2.1} saíram para trabalha
 8 e Ø seguiram seus caminhos, horas depois
 9 **seus pais**^{2.1} chegaram e foram no quarto
 10 **do preguiçoso**^{2.1R} pergunta se **ele**^{2.1} já tinha **limpado**
 11 **a casa**^{2.1} e **ele**^{2.1} respondeu não, **seus pais**^{2.1} ficaram
 12 **muito tristes e chateados**^{2.1R} e **o menino**^{2.1} percebeu
 13 **isso**^{2.3} e dessa vez **o preguiçoso**^{2.1} foi fazer
 14 **a bendita limpeza de casa**^{2.1R}.

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

A narrativa constrói-se em terceira pessoa, portanto em desacordo como o projeto comunicativo estabelecido em sala de aula e nela a progressão tópica gira em torno das personagens “*menino*” e “*os pais dele*”. Entre eles está o tópico discursivo maior: ajuda doméstica - limpar a casa. De início, percebe-se, no título, uma avaliação negativa da primeira personagem por meio de uma descrição definida: O preguiçoso. Koch (2015), Silva (2004; 2013) e Custódio Filho e Silva (2013) asseguram que este tipo de avaliação mostra o caráter subjetivo do título como a opinião, a crença, os valores de quem escreve sobre as qualidades enfatizadas no texto – a personagem é preguiçosa, o que se confirma na primeira linha: muito preguiçoso que nada fazia. Outro ponto a ser levantado, certamente, por Silva (2004; 2013) e Custódio Filho e Silva (2013), é que, nesse caso, há uma recategorização não linear, visto que nas idas e vindas da leitura, fica claro que a expressão do título recategoriza uma outra expressão não ancorada: “um menino”. Essa mesma estratégia, da qual os autores acima falam, é percebida no título de texto do grupo 2, P16 – versão final: As loucas aventuras do lado da especialista. O quadro a seguir mostra como P6 empregou-as anáforas no seu texto.

Quadro 6 - Processos anafóricos: versão inicial (P6)

Referente	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
menino	um menino (linha 1).	o menino (linhas 3, 5 e 12); dele (linha 5); ele (linhas 10 e 11).	seus pais (linha 2).
seus pais (linha 2)	X	seus pais (linhas 4, 7, 9 e 11); os pais (linha 7); elipse (Ø) (linha 8).	X
Limpeza	X	limpeza de casa (linha 4); limpado a casa (linhas 10).	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

As anáforas informam ao alocutor/coenunciador como se dá a construção dos referentes. São elas as responsáveis pela evolução dos referentes retomados, pela organização dos tópicos discursivos e pelo acréscimo de novas informações, assim, têm papel importante na progressão referencial. Na visão de Koch (2015, p. 98), “[...] todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não”. A autora, em seguida, explica que tudo isso se deve ao fato de o texto

não ser construído linearmente, mas da oscilação entre vários movimentos: para frente (projetivo), para trás (retrospectivo), abruptos, etc.

Na tentativa de evitar a repetição dos referentes, P6 usou como estratégias o uso do pronome – “ele” (linhas 10 e 11); “dele” (linha 5); e da elipse: (Ø) (linha 8). Contudo, o uso do mesmo item lexical “o menino” (linhas 3, 5 e 12); “seus pais” (linhas 4, 7, 9 e 11); os pais (linha 7) - deixa o texto repetitivo, lento. Fato também observado nos textos de P10, nos quais o tom informal, próximo à oralidade, predomina com a repetição excessiva do mesmo item lexical “agente”. Embora Koch e Elias (2015) ressaltem que esse uso, na fala, funciona como organizador textual e evidenciam o seu uso em texto de crianças em fase de aquisição de escrita como uma estratégia cansativa, Antunes (2010), por sua vez, sinaliza que a repetição de uma mesma palavra não pode ser “bode expiatório” para crucificar alguém. Este recurso serve a propósitos comunicativos diversos, dentre eles a concentração temática do texto.

Quanto à anáfora encapsuladora, o pronome demonstrativo “**isso**” (linha 13) confirma o que Conte (2003) chama de sumarização do conteúdo, promovendo, assim, uma organização discursiva, ao mesmo tempo que faz com que o leitor realize o movimento de retroação (para identificar ou tentar identificar a qual porção do texto o pronome se refere) e progressão (movimento para além da anáfora, que tem a função de inserir novas informações no texto).

As recategorizações, como se viu nesta pesquisa (ver 3.3), são responsáveis pelas transformações dos referentes. Elas constroem a imagem do referente na memória do interlocutor por meio de diferentes estratégias argumentativas. Koch (2004, p. 69) reforça essa opinião, quando afirma que “a escolha de determinada descrição definida pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido”. Nessa versão, o uso da função argumentativa, certamente, contribuiu para o texto, como se observa no quadro 7.

Quadro 7 - Recategorização: versão inicial (P6)

Referente	Recategorizações com anáforas diretas
Menino	O preguiçoso (no título); o preguiçoso (linha 13); e um menino preguiçoso que nada fazia (linhas 1 e 2).
Pais	muito tristes e chateados (linha 12).
Limpeza	a bendita limpeza de casa (linha 14).

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

O intensificador “muito” (linha 12) acentua a decepção dos pais em relação ao filho, e o adjetivo definido “a bendita” (linha 14) dá à anáfora um caráter pejorativo.

Diante das orientações sugeridas e das discussões em sala de aula sobre a estrutura do conto psicológico, nota-se que P6 fez uma escolha inadequada quanto ao narrador. Escrever, às

vezes, é um trabalho árduo e cansativo, porém necessário à formação do aluno. A seguir, a versão primeira reescrita de

Quadro 8 - P6: versão primeira reescrita

Futebol¹ de rua

1 Em um fim de semana á tarde **eu e meus**
 2 **amigos^{2.2}** estávamos jogando **bola^{2.2}** na rua até
 3 o meu amigo **Carlos^{2.2}** chuta a **bola^{2.1}** muito forte
 4 que caiu no quintal de uma senhora que tinha
 5 vários cachorro, logo **Carlos^{2.1}** foi na porta da
 6 casa da senhora pedir a **bola^{2.1}**, mas não tinha
 7 ninguém na casa, **eu e meus amigos^{2.1}** ficamos
 8 com muita raiva **dele^{2.1}**, **Carlos^{2.1}** foi obrigado pular
 9 o muro para pegar a **bola^{2.1}**, **ele^{2.1}** demorou bastante
 10 porque **ele^{2.1}** estava com muito medo dos cachorros
 11 mas mesmo assim **ele^{2.1}** foi, **Ø^{2.1}** arranjamos uma escada
 12 para **ele^{2.1}** subir, quando **Carlos^{2.1}** chegou em cima
 13 do muro rapidamente já viu a **bola^{2.1}**, mas tinha
 14 vários cachorros perto da **bola^{2.1}**, logo **Carlos^{2.1}**
 15 começou a espanta todos eles até eles saírem,
 16 quando os cachorros saíram de perto da **bola^{2.1}**
 17 rapidamente **Carlos^{2.1}** desceu, após **ele^{2.1}** pegar a
 18 **bola^{2.1}** **ele^{2.1}** se deu conta que a escada estava do
 19 outro lado e não tinha como **ele^{2.1}** sair dali, **Ø^{2.1}** tentou
 20 de várias formas e **Ø^{2.1}** não conseguiu, alguns minutos
 21 depois **ele^{2.1}** se deparou com vários cachorros com
 22 os dentes de fora, logo os cachorros
 23 partiram pra cima de **Carlos^{2.1}** e os cachorros
 24 morderam absurdamente **a perna dele^{2.2}** e aconteceu
 25 **o pior^{2.3}** com **Carlos^{2.1}** **ele^{2.1}** perdeu a perna
 26 e **Carlos^{2.1}** só foi sair de lá quando **eu**
 27 **e meus amigos^{2.1}** sentimos a falta **dele^{2.1}** e **Ø^{2.1}** pedimos
 28 ajuda, enfim **Carlos^{2.1}** ficou **sem a perna^{2.2R}**
 29 e ainda sem a **bola^{2.1}**.

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

A introdução referencial não ancorada – “Futebol” (título) centraliza a temática da narrativa. A partir do título, a narrativa se molda em torno das personagens que jogavam bola na rua. A manutenção tópica dá-se pela repetição dos referentes “Carlos” e “bola”, como se observa na terceira coluna do quadro 9. O uso de pronomes e de elipses foram as estratégias de retomada e de progressão referencial empregadas pelo participante. O encapsulamento ficou por conta do rótulo “o pior” (linha 25) que projeta a informação a ser dada sobre “Carlos” e, ao mesmo tempo, cria um suspense: o narrador emite uma avaliação do episódio relatado. No percurso da cadeia referencial, verifica-se a existência não mais que uma recategorização com retomada indireta: “[...] Carlos ficou **sem a perna** [...]” (linha 28). Essa nova informação apresenta a personagem como um mutilado e, por conta disso, agora é alguém com uma deficiência física. No quadro 9, na página seguinte, tem-se um panorama das anáforas recorrentes dessa versão.

Quadro 9 - Processos anafóricos: versão primeira escrita (P6)

Referente	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
Futebol	Futebol (título).	X	eu e meus amigos; Carlos (linha 3); a bola (linha 2).
Jogadores - Carlos (linha 3).	X	Carlos (linhas 5, 8, 12, 14, 17, 23, 25, 26, 28); dele (linhas 8, 27); ele (linhas 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 21, 25); elipses (Ø) (linhas 19, 20).	a perna dele (linha 24).
Jogadores - Eu e meus amigos	X	elipses (Ø) (linhas 11, 27).	X
Bola (linha 2).	X	bola (linhas 3, 6, 9, 13, 14, 16, 18, 29).	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

Pelo quadro apresentado, nota-se a predominância das anáforas diretas em relação às demais na evolução dos referentes e a repetição excessiva dos mesmos itens lexicais “Carlos” e “bola”. Essa estratégia já foi percebida na versão inicial de P6.

A versão primeira reescrita realizou-se após a correção feita por um aluno de outra turma de 9º ano. Nela, mesmo que o episódio narrado trate de um fato passado, P6 não conseguiu atender ao projeto comunicativo estabelecido em sala de aula. A sua narrativa se concentra na personagem “Carlos” e não faz o contraponto entre o “gatilho” que provoca o narrador, no presente, a lembrar o(s) fato(s) passado(s). Não é um ponto fora da curva encontrar essas produções nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ocasionalmente, o aluno sente dificuldades porque não há uma constância da prática de (re)escrita e sem ela, não consegue dominar as suas regras, tão importantes para o seu desenvolvimento comunicativo.

Baseado em Ruiz (2010), optou-se pelo uso de “bilhetes” como forma de orientar a produção dos alunos que participaram da atividade diagnóstica. Na versão produto final, foram-lhe sugeridas algumas reflexões para uma nova reescrita, juntamente com uma mensagem de incentivo.

Você terminou esta fase, parabéns!!! Agora iremos para a última fase: o produto final. Você ainda lembra quem é o seu público-alvo? Como o seu texto será divulgado? Você ainda pode melhorá-lo.

1. Volte à proposta do conto psicológico, p. 21. O narrador-personagem, em um tempo presente, lembra um episódio. No seu conto, o personagem Carlos é o foco. Quem é o narrador? Quais são as suas angústias? Quais os seus medos? O episódio lembrado é triste ou alegre? Quais são os sentimentos do narrador-personagem ao lembrar esse episódio da sua vida pessoal?

2. Lembre-se de que, no conto psicológico, o narrador-personagem parte do presente para o passado ou projeta o futuro e volta ao presente. Leia novamente “Restos de Carnaval”, de Clarice Lispector.

3. Muitas expressões se repetem e tornam a leitura cansativa. Reflita sobre isso.

[...]

Fonte: do Pesquisador (2019).

Quanto aos “bilhetes”, observou-se que eles são um poderoso instrumento de diálogo, o que proporcionou uma maior participação da classe para a última fase do projeto de escrita:

o produto final. Não são uma garantia de melhoria no texto, mas cooperam de maneira significativa para que o aluno tenha voz nas aulas e reflita sobre as suas práticas escritas.

O processo de (re)escrita é um caminho longo e demorado que, às vezes, pode fazer com que o discente perca o interesse de percorrê-lo até o final. O professor deve fazer uso de estratégias variadas que permitam ao aluno dar continuidade ao processo. Elas devem somar na busca pela participação efetiva do aluno e conduzi-lo até a fase final. Pressupõe-se que, na última fase, ele apresente um texto aperfeiçoado, mais ajustado em relação à primeira produção. A seguir, a versão produto final de P6.

Quadro 10 - P6: versão produto final

Futebol¹ de rua

1 Em um fim de semana á tarde **eu e meus**
 2 **amigos^{2,2}** estávamos jogando **futebol^{2,1}**, quando
 3 de repente eu chutei **a bola^{2,2}** muito forte que caiu
 4 no quintal de uma senhora que tinha diversos
 5 cachorros logo **Ø^{2,1}** fui na porta da casa da senhora
 6 pedir a **bola^{2,1}** mas não tinha ninguém na casa.
 7 **todos os meus amigos^{2,1}** ficaram com raiva **de mim^{2,1}**
 8 e **Ø^{2,1}** mandaram eu pular o muro para pegar a **bola^{2,1}**
 9 mas **Ø^{2,1}** fiquei com bastante medo.
 10 **Ø^{2,1}** Pedi para **os meus amigos^{2,1}** irem comigo mais
 11 **ninguém^{2,1}** quis ir porque **eles^{2,1}** tinham medo
 12 dos cachorros então **Ø^{2,1}** fui obrigado ir sozinho
 13 Ao chegar na casa **Ø^{2,1}** vi varios cachorro com
 14 os dentes de fora ao redor da **bola^{2,1}** pois **Ø^{2,1}** decidi
 15 volta e espera eles saírem dali, após alguns minuti-
 16 nhos **Ø^{2,1}** fui atrás da **bola^{2,1}** novamente, dessa
 17 vez os cachorros não estavam lá, logo **Ø^{2,1}** peguei
 18 a **bola^{2,1}**, em seguida **Ø^{2,1}** fui procura um Jeito de
 19 sair dali, durante o tempo que procurava **Ø^{2,1}** fiz muita
 20 zoada por essa razão os cachorros vinheram
 21 para o lugar que **eu^{2,1}** estava, nesse momento **Ø^{2,1}** fiquei
 22 no pânico **Ø^{2,1}** gritei diversas vezes **isso^{2,3}** chamou
 23 atenção **dos meus amigos^{2,1}** que estavam do outro
 24 lado do muro e fizeram **eles^{2,1}** vim até **eu^{2,1}**, os
 25 cachorros partiram pra cima de mim mas **meus**
 26 **amigos^{2,1}** não deixaram **o pior^{2,3}** acontecer comigo,
 27 por fim **Ø^{2,1}** pulamos o muro e **Ø^{2,1}** continuamos Jogando
 28 **bola^{2,1}**.

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

A versão final de P6 mostrou uma evolução se comparada com a versão inicial. Apesar de o professor/pesquisador ter-lhe sugerido algumas alterações, ainda assim o participante não conseguiu apropriar-se dos conceitos previstos no livro para a composição do conto psicológico. Os referentes elencados na versão anterior tiveram pouca evolução. Nesta versão, o narrador-personagem passou a ser o centro dos acontecimentos, enquanto que na versão anterior, deu-se um destaque maior a personagem “Carlos”. O rótulo “o pior” (linha 26) mantém a informação em suspense do que aconteceria com o narrador-personagem. P6 manteve os mesmos

referentes e, praticamente, as mesmas retomadas da versão anterior como se observa no quadro 11.

Quadro 11 - Processos anafóricos: versão produto final (P6)

Referente	Introdução referencial	Anáforas Diretas	Anáforas indiretas
Futebol	Futebol (título).	futebol (linha 2).	eu e meus amigos (jogadores) - (linhas 1 e 2); a bola (linha 3).
Jogadores eu e meus amigos (linhas 1 e 2).	X	Todos os meus amigos (linha 7); elipses (Ø) (linhas 8 e 27); os meus amigos (linhas 10, 23, 26); ninguém (linha 11); eles (linhas 11 e 24).	X
Jogadores - eu (linha 3).	X	eu (linhas 21 e 24); elipses (Ø) (linhas 5, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22).	X
Bola (linha 3).	X	a bola (linhas 6, 8, 14, 18 e 28).	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

Diante dos dados expostos no quadro acima, destaca-se a repetição do mesmo item lexical e o uso da elipse entre as estratégias de progressão referencial. Em referência à primeira, Antunes (2010) ressalta que a repetição de palavras marca o que ela denomina de “concentração temática”, portanto inerente ao texto. No entanto, a autora adverte que o seu uso não pode ser de maneira indiscriminada; pelo contrário, existem regularidades:

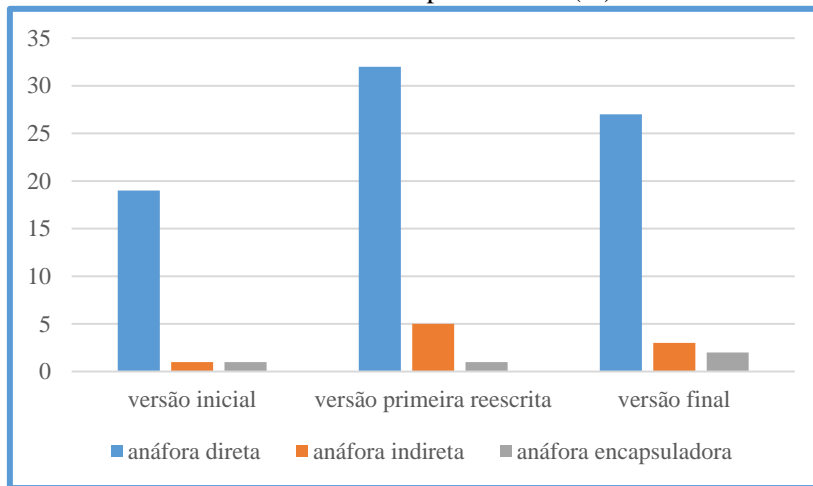
primeiramente, não se trata de repetir por repetir, sem mais nem menos. Trata-se de repetir com uma determinada função textual ou discursiva, como, por exemplo para reiterar uma referência e, assim, marcar a unidade semântica do texto, para produzir um efeito de ênfase, de reforço, de contraste, para indicar o tópico de uma correção ou de uma reformulação etc. Ou seja, a repetição de palavras é um recurso textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso e aleatoriamente (ANTUNES, 2010, p. 122).

A autora ainda adverte para o “estigma do bom texto” estabelecido por muitos simplistas que veem, na repetição de palavras, um erro grotesco. Além disso, como bem falou Antunes, a repetição de palavras cumpre uma função na coesão do texto. Logo, cabe ao professor conscientizar os seus alunos do uso adequado, dessa forma o “monstro da repetição” nas produções escritas possa, quem sabe, ser chamado de Pluft.

Como se vê, o trabalho com a (re)escrita é moroso, porém é preciso insistir e utilizar-se de várias estratégias para que o aluno possa concluir esse processo e aprender a olhar criticamente para o seu texto. Supõe-se que, com essa prática, ele seja capaz de perceber certas inadequações nas cadeias anafóricas que, por ventura, se formem no seu texto. Enxergar os processos referenciais, em particular o uso das anáforas, como aliados na construção de significado e ressignificação do texto, requer conhecimento e persistência do professor e muita paciência do aluno/escritor para obter resultados satisfatórios, uma vez que muitos se frustram com o resultado das primeiras produções.

As retomadas anafóricas exercem um papel importantíssimo na construção do texto. São elas, segundo Adam (2011), que asseguram a continuidade dos referentes erigidos na mente do leitor. Considerando essa informação, buscou-se quantificar esse processo nas produções de P6 por meio de gráficos. Estes são um demonstrativo de como o participante utilizou-se dos processos referenciais e da recategorização na composição do seu produto ao longo das três versões.

Gráfico 3 - Anáforas: o seu uso no processo de (re)escrita



Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

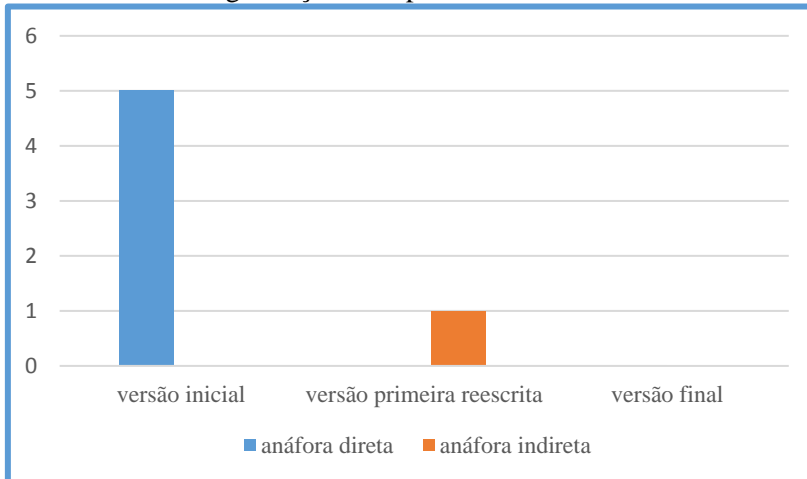
Nessa primeira etapa de análise, constata-se que a anáfora direta orienta a progressão tópica nas versões de P6. Sobre tópico discursivo, Jubran (2006) sintetiza:

- a) a topicalidade é um processo constitutivo do texto. Consequentemente, a categoria analítica de tópico discursivo deve ser formulada de modo suficientemente abrangente para dar conta de diferentes gêneros de textos, seja de modalidade falada ou escrita.[...];
- b) sob a perspectiva textual-interativa, a noção de tópico discursivo não deve estar atrelada exclusivamente à função referencial da linguagem, [...] Na construção tópica, a função interacional conjuga-se com a referencial, de forma que as propriedades de concernência, relevância e pontualização da centração são sempre instituídas com finalidades interativas;
- c) o princípio de organicidade tópica, postulado na sua origem para as relações inter-tópicas, deve ser estendido para as relações intratópicas, a fim de abranger a estruturação interna dos segmentos tópicos, tomados como unidade concreta de análise;
- d) a categoria de tópico discursivo aplica-se não apenas à análise da organização textual, mas também à definição das especificidades de estratégias de construção textual. Repetições, paráfrases e parênteses, por exemplo, encontram seu estatuto particular somente no contexto de um tópico discursivo (JUBRAN, 2006, p. 40).

Apesar do pouco uso de anáforas indiretas e encapsuladoras, ainda assim P6, dentro das suas limitações, empregou-as na construção da significação e ressignificação de seus textos nesse processo de (re)escrita. Essa limitação em relação ao uso das anáforas indiretas e encapsuladoras não é uma particularidade somente de P6. Ao longo das análises, verificou-se que outros participantes também demonstraram essas dificuldades.

Além disso, fez-se um acompanhamento da recategorização ao longo das três produções de P6, por entender que elas, à medida que transformam os referentes, apontam para os processos anafóricos empregados como se verifica no gráfico 4. Isso, seguramente, auxilia o trabalho de escrita que o professor desenvolve na sala de aula.

Gráfico 4 - Recategorização: comparativo entre as versões



Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

O gráfico traduz o decréscimo das recategorizações nas versões de P6 e comprova a nulidade dessa função na sua versão final. A preferência pelas recategorizações com uso de anáfora direta, evidencia a dificuldade de P6 com o emprego das anáforas indiretas. Talvez isso decorra da complexidade no processamento das anáforas indiretas, que é dependente do contexto. Segundo Koch (2015), essa dependência é marcada pela

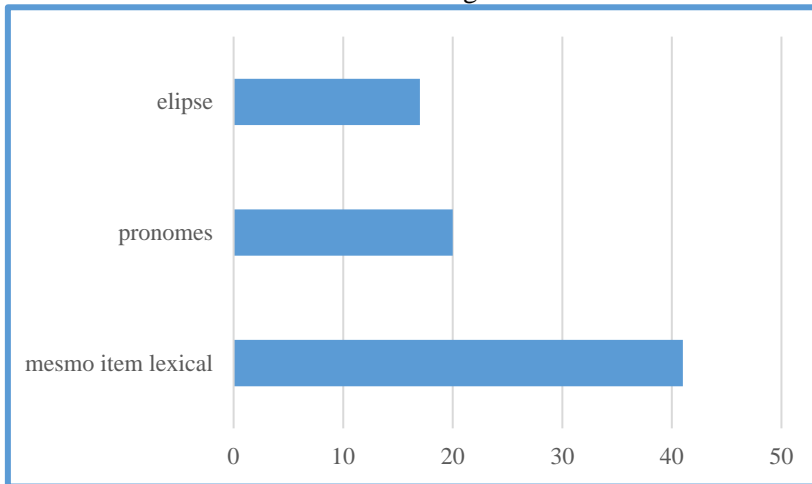
[...] presença no contexto precedente de determinadas unidades ou estruturas cuja representação semântica e/ou informações conceituais são relevantes para a sua interpretação e que podem ser denominadas de “âncoras”. A expressão que funciona como âncora ativa no léxico mental representa representações nucleares, tornando acessíveis relações semânticas e conceituais, bem como um potencial inferencial, possibilitando, assim, a evocação do contexto relevante (KOCH, 2015, p. 132).

Proporcionar ao aluno o conhecimento dessa importante função na produção escrita é dar-lhe novas opções de (re)escrita, visto que novos desafios serão lançados não só na sua vida escolar e, com eles, a responsabilidade de superá-los com competência.

As anáforas estão ligadas, diretamente, à continuidade do texto, e ela é garantida pela repetição do referente e da progressão referencial, de acordo com Koch e Elias (2015). Esta última está relacionada com as retomadas ou remissões de um mesmo referente. As autoras relacionam algumas, a saber: formas de valor pronominal; numerais; certos advérbios locativos; elipses; formas nominais reiteradas; formas nominais sinônimos ou quase sinônimas; formas nominais hiperonímicas; e nomes genéricos.

A progressão referencial, por meio de diversas estratégias, colabora com a coesão. Quanto ao uso de estratégias de progressão referencial nas anáforas diretas, o gráfico abaixo traz um panorama daquelas, de uso recorrente, empregadas por P6.

Gráfico 5 - Anáforas diretas: as estratégias de P6



Fonte: Pesquisa direta (2019, P6).

O gráfico, pelos dados, demonstrou a preferência do participante pelo uso do mesmo item lexical. Ao todo, foram 41 ocorrências. O uso de pronomes foi outro recurso anafórico muito explorado, 20 ocorrências. O emprego da elipse, apesar de menor uso, 17 ocorrências, contribuiu para equilibrar a alternância entre o uso das duas primeiras. Essas estratégias refletem as escolhas do participante na retomada do referente.

Quanto ao uso da elipse, Adam (2011) defende o seu uso na tessitura do texto. Para o autor,

[...] é preciso desembaraçar-se de uma visão idealizada de plenitude ou completude sintática. Em vez de considerar a incompletude como uma falta e um defeito, é preciso ver, nela uma fonte de variantes expressivas e de efeitos de sentido. [...] [ela] é frequente nas séries enumerativas. Ela tem um papel de construção e de estruturação rítmica de uma porção de texto mais ou menos longa [...] (ADAM, 2011, p. 172-173).

Seguindo nessa esteira, Irène Tamba-Mercz (1983, p. 156 apud ADAM, 2011, p. 172-173), reforça que “[...] a elipse tem, por quadro de análise, o macroenunciado da frase ou, mais exatamente, de um encadeamento de frases. A elipse corresponde mais ao enunciado, notável por sua incompletude, do que à operação de omissão-supressão [...]”. Segundo os autores, uma estratégia importante na construção do texto.

Pode-se depreender, pelo gráfico, que o participante tem conhecimento dessas estratégias e faz uso delas. Entretanto, denuncia a sua dificuldade em diversificar os itens lexicais nas retomadas anafóricas. Entende-se ainda que, no processo de escrita e rescrita, muitos referentes

são desativados de uma versão para outra, e outros são ativados. Em algumas situações, a utilização excessiva do mesmo item lexical para retomar um referente, serve de alerta ao professor para um dos aspectos a ser trabalhado nas aulas de produção escrita. Espera-se que o aluno, ao final do Ensino Fundamental, tenha um conhecimento mais aprofundado das práticas de (re)escrita vivenciadas na escola. Não é raro essa dificuldade apresentada por P6, todavia cabe à escola e ao professor de língua materna, especialmente, trabalharem para minimizar esse problema. A seguir tem-se a análise dos textos de P20, amostra do grupo 2.

5.2.2. Análises da amostra do grupo 2

Quadro 12 - P20: versão inicial

Presente¹

1 Em meio de tantos (**amigos, balões, (presentes^{2.1})**)^{2.2},
 2 \emptyset não pude deixar de perceber o conforto e alegria
 3 que \emptyset sentia em tamanha escala. Ao ver \emptyset já estava
 4 perdida em minhas **memórias¹**, onde **eu¹** na ju-
 5 ventude \emptyset não sabia nem o que era uma felici-
 6 dade.
 7 Estava em **casa^{2.2}**, minha **mãe^{2.2}**, estava no quart-
 8 to com **sua garrafa de uísque^{2.2}** tentando, es-
 9 quecer **a infidelidade^{2.1R}** do meu **pai^{2.2}**. \emptyset Já sabia
 10 que aquele **aniversário^{2.2}** como **muitos outros^{2.1}**
 11 **eu^{2.1}** não seria feliz.
 12 **Minha mãe bebada^{2.1R}** disse que \emptyset iríamos sair
 13 para jantar para não passar em branco, mas
 14 **bebedo^{2.1R}** daquele jeito com certeza no final do dia
 15 **ela^{2.1}** não teria forças para levantar, **ela^{2.1}** entregou-
 16 me o dinheiro e mandou-me comprar **alguma coisa^{2.3}**
 17 ou ir a algum lugar com minhas amigas,
 18 mas **eu^{2.1}** não tinha amigos!
 19 Sentindo meu coração em pedaços, uma mist-
 20 tura de agonia, raiva e tristeza percorria meu
 21 corpo, mas não deixei **isso^{2.3}** me afetar, \emptyset mantive for-
 22 ça e \emptyset decididir me distrair um pouco, \emptyset fui **ao cine-**
 23 **ma^{2.2}** iria passar **um filme^{2.1}** que eu queria muito
 24 assistir. \emptyset Conheci **uma garota¹**, **no final do fil-**
 25 **me^{2.1}** \emptyset trocamos várias opiniões sobre **o filme^{2.1}**. **Eu^{2.1}**
 26 fiz **uma amiga^{2.1R}**, e (**esse foi (o melhor (presente)^{2.1})^{2.2R})^{2.3}** que
 27 **eu^{2.1}** ganhei.

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

A versão inicial de P20 organiza-se em função da ativação das memórias do narrador-personagem, que são despertadas pelas introduções ancoradas “amigos”, “bolos”, “presentes” (linha 1). As memórias do narrador são responsáveis por direcionar a narrativa, já as expressões “eu” (linha 4) e “mãe” (linha 7), pela centralidade tópica das ações.

As imagens de uma festa de aniversário, que se erigem, reportam a um tempo delimitado dentro da ficção para o narrador-personagem – na juventude, e fazem o contraponto entre

o instante do hoje e as lembranças dele. A lembrança infeliz do passado é reforçada pela expressão “muitos outros” [aniversários] (linha 10), que rememora a tristeza do narrador vivenciada em outros aniversários. Esta é a temática maior do texto.

A introdução referencial se apresenta logo no título: “Presente”. Tomado o texto como um todo, denota-se que é, geralmente, o objeto de maior cobiça por aqueles que festejam o seu aniversário. Entretanto, no texto, o narrador empregou o referente com a intenção de denunciar uma situação infeliz que vivenciara em uma data comemorativa de seus anos: a mãe bêbada por conta de uma traição do marido. Aparentemente neutro, P20 termina por orientar, argumentativamente, os tópicos discursivos em três momentos distintos: a festa de aniversário, que desperta as lembranças no narrador-personagem (presentes – linha 1); a mãe bêbada, por conta da traição paterna (linhas 7 a 9); a alegria de ter ganho uma amiga, em meio a uma situação caótica familiar por qual passava (o melhor presente – linhas 26-27).

As anáforas são as maiores responsáveis pelo acréscimo de novas informações e de recategorizações. Nota-se que P20 se utiliza bastante delas para construir os referentes. Outro recurso muito utilizado na construção do significado do seu texto é o uso de elipse, que termina por evitar a repetição do referente. Já no processo de progressão referencial, as anáforas indiretas tiveram um destaque maior em relação às produções de P6.

Para uma melhor compreensão do texto elaborado por P20, os referentes e os processos anafóricos foram divididos, no quadro abaixo, em marcos temporais a partir da experiência do narrador: o momento presente, cujas lembranças são despertadas; e o momento passado, no qual são vivenciadas. Assim, a organização como se apresenta permite visualizar a construção da(s) cadeia(s) referencial(ais), que anáforas tiveram uma frequência maior e que expressões referenciais se destacam no texto.

Quadro 13 - Processos anafóricos: versão inicial (P20)

Referentes	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
MOMENTO PRESENTE DO NARRADOR			
Presente	Presente (título)	Presente (linha 1)	X
Aniversário	X	X	amigos, bolos, presentes (linha 1).
Eu (narrador-personagem)	Eu	elipses (Ø): (linhas 2 e 3).	X
MOMENTO PASSADO DO NARRADOR			
Memórias	memórias (linha 4)	X	casa (linha 7); aniversário (linha 10); o cinema (linha 22).
Família	X	X	minha mãe (linha 7); meu pai (linha 9).
Aniversário	X	muitos outros (linha 10).	X

(conclusão)

Referente	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
MOMENTO PASSADO DO NARRADOR			
mãe (linha 7)	X	ela (linha 15 2x); elipse (Ø): (linha 16).	sua garrafa de uísque (linha 8).
Minha mãe e (eu).	X	elipse (Ø): (linha 12).	X
Cinema (linha 22).	X	X	um filme (linha 23).
(Eu) e a garota	X	elipse (Ø): (linha 25).	X
um filme (linha 23).	X	o final do filme (linha 24); o filme (linha 26).	X
Presente	X	presente (linha 26)	X
Eu (narrador- personagem)	X	eu (linhas 4, 11, 18, 23, 25 e 27); elipses (Ø): (linhas 5, 9, 21, 22, (2x), 24, 25).	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

Quanto ao uso das anáforas encapsuladoras, elas desempenham um papel importante na construção do significado da história narrada: resumir porções do co(n)texto. São elas que promovem o movimento para trás e para frente, ademais cooperam com as “relações de continuidade e progressão” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

No texto, três delas cumprem esse papel. A primeira é um rótulo retrospectivo: “[...] mandou-me comprar **alguma coisa** [...]” (linha 16). Francis (2003, p. 195) diz que “[ele] serve para *encapsular* ou empacotar uma extensão do discurso”. A segunda, “[...] não *deixei isso* me afetar [...]” (linha 21), resume uma situação de melancolia vivida pelo narrador e a sua força de vontade em superá-la E a última, “[...] **esse foi o melhor presente** [...]” (linha 26), resume a felicidade do narrador, em meio ao caos familiar por qual passava. Uma nova amizade com gostos afins configura-se como um final coerente a um drama familiar.

Em relação às recategorizações, elas intensificam os valores semânticos atribuídos a determinados referentes. São elas que vão nortear o texto com novas perspectivas e avaliações do narrador. Aos olhos do leitor, é um recurso importante para a criação do imaginário ou fixação de um desenho real de um referente. Com isso, constrói-se a imagem das personagens no texto, como se observa no quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Recategorização: versão inicial (P20)

Referentes	Recategorização com anáforas diretas	Recategorização com anáforas indiretas
mãe (linha 7).	minha mãe bêbada (linha 12); bêbedo (linha 14).	X
pai (linha 9).	infiel (infidelidade, linha 9).	X
uma garota (linha 24)	uma amiga (linha 26).	o melhor presente (linha 26).

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

As recategorizações apresentadas pelo narrador-personagem deixam claro a sua intenção argumentativa: apresentar o drama vivido pela “mãe”, que se sente abandonada pelo esposo;

e o surgimento, no final da narrativa, de um alento – uma nova amizade, que se transformou no seu “melhor presente de aniversário”. P20 soube mesclar o uso das anáforas. A seguir, a análise da versão primeira reescrita do participante.

Quadro 15 - P20: versão primeira reescrita

Presente¹

1 Em meio de tantos (**amigos, balões, (presentes^{2.1})^{2.2}**),
 2 **Ø** não pude deixar de perceber o conforto e alegria
 3 que sentia em tamanha escala. Ao perceber
 4 **Ø** já estava perdida em minhas **memórias¹**, o que
 5 me fez ter uma exaustiva tristeza, a muito
 6 tempo, **Ø** não me lembrava **dessa época^{2.3}**, onde
 7 **eu¹** no auge na adolescência, não sabia nem
 8 o que era uma felicidade.
 9 **Uma vaga lembrança^{2.2R}** dos meus muitos
 10 dias tristes venho a minha mente, era a **casa^{2.2}**
 11 da minha **mãe^{2.2}** **Ø** não sabia que meu **pai^{2.2}**
 12 havia indo embora, da nossa **casa^{2.1}**. **Ø** esta-
 13 va triste com raiva, angustiada e muitas ou-
 14 tras sensações que possivelmente **eu^{2.1}** não sabia
 15 como explicar, foi **a época mais horrível^{2.1R}**
 16 que houve em toda a minha vida.
 17 Quando **Ø** voltei para **casa^{2.1}**, depois das fé-
 18 rias, tudo havia mudado, a minha **mãe^{2.2}**
 19 continuava **bêbada^{2.1R}**, **Ø** bebia muito, quando
 20 **Ø** cheguei em **casa^{2.1}**, entrando pela **porta^{2.2}** **eu^{2.1}**
 21 vi a minha **mãe^{2.1}** **ela^{2.1}** **estava acabada^{2.1R}**
 22 **não era a mesma de antes^{2.1R}**, quando
 23 **Ø** vi a minha **mãe^{2.1}** **daquela forma^{2.3}** **Ø** senti
 24 uma tamanha tristeza, **Ø** não gostava
 25 de ver **minha mãe triste^{2.1}** era horri-
 26 vel.
 27 **Ela^{2.1}** estava com uma garrafa de
 28 uísque, já **estava vermelha de tanto**
 29 **beber^{2.1R}**. **Ø** Procurava meu **pai^{2.1}**, era **aniver-**
 30 **sário^{2.2}**, **Ø** sabia que **ele^{2.1}** tinha **presentes^{2.1}** para
 31 mim, **Ø** procurem pela **casa^{2.1}** inteira, mas não
 32 **o^{2.1}** encontrei, **Ø** fiquei preocupada, **Ø** pensei que
 33 havia acontecido alguma coisa, **Ø** desci **a escada^{2.2}** as
 34 presas para perguntar a minha **mãe^{2.1}** o que
 35 havia acontecido.
 36 Sentada ao lado de minha **mãe^{2.1}**, **ela^{2.1}**
 37 olhou para mim, **com um ar de tristeza^{2.1R}**
 38 até que falou que meu **pai^{2.1}** havia indo
 39 embora. naquele instante **tudo ao meu**
 40 **redor^{2.3}** desmoronou. Ficou só eu no mundo so-
 41 zinha. O meu **presente^{2.1}** foi **essa notícia drás-**
 42 **tica e horripilante^{2.2R}**.
 43 Uma **colega¹** minha me cutucou, de
 44 repente **Ø** voltei dos meus **pensamentos^{2.2R}**. **Ø** olhei
 45 para **ela^{2.1}** e **ela^{2.1}** falou:
 46 - O que houve? Do nada você mu-
 47 dou. **Ø** perguntou me observando atentamente.
 48 - Nada, **Ø** estou bem.
 49 **Ela^{2.1}** me abraçou e me deixou um
 50 **feliz aniversário^{2.1}**.
 51 O meu **pai^{2.1}** nunca apareceu, **isto^{2.3}** me
 52 deixou triste e zangada,

	Presente	(conclusão)
53	contundo eu ^{2.1} não precisava dele ^{2.1} para	
54	ser feliz.	

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

Como na versão inicial, o pretexto para o narrador-personagem voltar a lembrar as lembranças permanece: uma festa de aniversário. O título “Presente” continua com a mesma função de denúncia. Nessa versão, observa-se a organização tópica em três momentos distintos: a festa de aniversário, que desperta as lembranças no narrador-personagem (amigos, balões, presentes – linha 1); o desejo do objeto material (presentes – linha 30); a notícia do abandono paterno (essa notícia drástica e horripilante – linhas 41-42). O narrador-personagem, ainda que esteja diante de uma situação trágica, mostra forças para superá-la com a certeza de que pode seguir em frente sem a presença do pai.

A versão primeira reescrita de P20 manteve alguns referentes que dão sustentação à narrativa. Ademais, surgiram novos e outros foram suprimidos como “cinema”, “garota” e “filme”, por exemplo. Por outro lado, houve uma concentração maior nas personagens “mãe” e “pai”. Elas foram categorizadas e recategorizadas no percurso do texto, comprovando, assim, a importância da continuidade tópica delas na trama e no drama dos fatos lembrados pelo narrador-personagem.

Diferente da primeira versão, a primeira reescrita de P20 elegeu as personagens “mãe” e “pai” como símbolos da angústia e sofrimento do narrador-personagem. A figura paterna aparece mais robusta em relação ao texto anterior. Ao que tudo indica, ela é a causa maior do suplício do narrador. O referente “casa” foi outro que teve um crescimento nessa versão. É nesse espaço que as lembranças tristes foram vivenciadas. A organização tópica é baseada nesses referentes.

P20, na versão primeira escrita, promoveu um ajuste na história narrada. Nela foram construídos mais detalhes dos referentes que reforçam o estado de espírito das personagens em relação aos fatos elencados. As retomadas anafóricas e as recategorizações na cadeia referencial mostraram-se um recurso valioso na progressão do referente. Esses processos ajudaram a tornar os referentes mais salientes aos olhos do leitor como revela o quadro 16.

Quadro 16 - Processos anafóricos: versão primeira reescrita (P20)

Referentes	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
MOMENTO PRESENTE DO NARRADOR			
Presente	Presente (título)	Presentes (linha 1)	X
Aniversário	X	feliz aniversário (linha 50).	amigos, bolos, presentes (linha 1).
Colega	Uma colega (linha 43).	ela (linhas 45 (2x), 49); elipse (Ø) (linha 47).	X

(conclusão)

Referentes	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
MOMENTO PRESENTE DO NARRADOR			
Eu (narrador-personagem).	Eu	elipses (Ø) (linhas 2, 4, 44(2x), 48);	X
MOMENTO PASSADO DO NARRADOR			
Memórias	memórias (linha 4)	X	casa (linha 10); aniversário (linhas 29); pensamentos (linha 44);
Casa (lar).	X	casa (linhas 11, 12, 17, 20 e 31).	porta (linha 20); a escada (linha 33).
Família	X	X	minha mãe (linha 11); meu pai (linha 11).
Mãe (linha 11).	X	mãe (linhas 18, 21, 23, 25, 34, 36); ela (linhas 21, 27, 36); não era a mesma de antes (linha 22); elipse (Ø): (linha 19).	X
Pai (linha 11).	X	pai (linha 29, 38, 51); ele (linha 30); o (linha 32); dele (linha 53).	X
Presente	X	presentes (linhas 30 e 41).	X
Eu (narrador-personagem)	X	eu (linhas 7, 14, 20 e 53); elipses (Ø): (linhas 4, 7, 11, 12, 17, 20, 23, 24, 29, 30, 31, 32, (2x), 33).	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

As anáforas indiretas têm um papel de destaque na organização do texto e nas recategorizações, nessa versão. No quadro abaixo, apresentam-se as recategorizações.

Quadro 17 - Recategorização: versão primeira reescrita (P20)

Referentes	Recategorização com anáforas diretas	Recategorização com anáforas indiretas
presente (linha 41)	X	notícia drástica e horripilante (linhas 41-42).
mãe (linha 11).	bêbeda (linha 19); acabada (linha 21); triste (linha 25); com ar de tristeza (linha 37).	vermelha de tanto beber (linha 28).
memórias (linha 6).	X	uma vaga lembrança dos meus muitos dias tristes (linhas 9); pensamentos (linha 44).
dessa época (linha 6).	a época mais horrível (linha 15).	dos meus muitos dias tristes (linha 9).

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

As recategorizações, no texto, intensificam o caos familiar que se instalou, e explicita uma avaliação negativa da época revivida através das transformações dos referentes, como em “uma vaga lembrança dos meus muitos dias tristes” (linhas 9) e “a época mais horrível” (linha 15).

Quanto às anáforas encapsuladoras, elas contribuem para ressaltar passagens que mostram o caos familiar no qual o narrador se encontrava: “**dessa época**” (linha 16), convida o leitor a saber a qual época o narrador reporta; “**daquela forma**” (linha 23) resume o estado emocional e psicológico em que a mãe se encontrava; “**tudo ao meu redor**” (linhas 39 e 40)

resume a situação de abandono e decepção vivenciada pelo narrador em uma data festiva – o seu aniversário. Por fim, “isto” (linha 51) aponta para o problema nunca superado pelo narrador – o abandono do pai e as sensações de tristeza e zanga.

Esse é um recurso pouco explorado pelos participantes da pesquisa. O uso dos pronomes, conforme Antunes (2010, p. 132), pode retomar partes ou porções maiores do discurso anterior ao que ela chama de predicação. A autora lembra que o pronome pode referir-se a situações extralinguísticas como em **dessa época** (linha 23).

Seguindo o padrão realizado em todos os textos dessa fase, sugeriu-se a P20 algumas mudanças e reflexões sobre a sua prática escrita no conto para a produção final, a saber:

Você terminou esta fase, parabéns!!! Agora iremos para a última fase: o produto final. Você ainda pode melhorá-lo.

1. Melhore o título. Especifique-o, caracterize-o. Ex.: Presente de grego. Lembre-se de que o título aguça a curiosidade do leitor.
2. Localize o narrador no espaço e no tempo no 1º parágrafo [...]
3. [...]
4. Selecione melhor as informações sobre a mãe do narrador. Quais são relevantes para ilustrar o seu sofrimento?
5. [...]
6. [...]
7. Por que relembrar do aniversário, um especificamente, é marcante para o narrador? O que o torna especial para a narrativa?

[...]

Fonte: do Pesquisador (2019).

Guedes (2009, p. 16) considera que o autor dever refletir criticamente sobre a sua prática, para isso “a leitura da palavra escrita” é essencial no processo de escrever. Logo, revisar o próprio texto deve ser uma prática constante para aqueles que fazem uso da escrita nas suas atividades de linguagem. Às vezes, negligenciado pelo aluno, a revisão, nas palavras de Serafini (2001, p. 81), “...[é] a constatação de que as ideias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente”.

O momento de devolução do texto é marcado por expectativas tanto do professor quanto do aluno. O professor fica ansioso em saber se o aluno vai seguir as orientações; o aluno, se o texto está melhor. Somente na última etapa é que, de fato, há um alívio. Dando continuidade às análises, a versão produto final de P20.

Quadro 18 - P20: versão produto final
Grandes expectativas¹

- | | |
|---|--|
| 1 | Hoje foi um dia muito agitado. O |
| 2 | cansaço pairava sobre meu corpo, Ø entrei |
| 3 | No carro e Ø parti direito para meu apar- |
| 4 | tamento ^{2,2} , já era quase noite as lâmpadas |
| 5 | estavam começando a ligar nas ruas. |
| 6 | Ø Chego em frente ao prédio ^{2,1} on- |

Grandes expectativas

(continuação)

7 de fica meu **apartamento**^{2.1}, não é um **pré-**
8 **dio luxuoso**^{2.1R}, mas era bastante **confortá-**
9 **vel**^{2.1R}.

10 Após deixar meu carro na **garagem**
11 **do prédio**^{2.2}, seguir para **meu apartamento**^{2.1} ao
12 entrar Ø deparei-me com **uma surpresa**^{2.3}
13 - **meus amigos**^{2.2} estavam na **sala de**
14 **estar**^{2.2} com **um bolo**^{2.2} em suas mãos. Ø Estive
15 tão concentrada em meu trabalho nesses
16 dias que mal Ø lembrava do meu próprio
17 **aniversário**¹.

18 Em meio de **meus amigos**^{2.1} Ø pude per-
19 ceber a alegria que sentia. Ao ver Ø já es-
20 tava perdida em **minhas memórias**¹
21 e esta por sua vez abriu um caminho
22 para a minha adolescência. Com toda
23 certeza Ø posso dizer que **meu aniversário de**
24 **14 anos**^{2.2R} foi **o pior**^{2.1R} que **eu**¹ já tive em
25 toda a minha vida.

26 **Eu**^{2.1} estava voltando do **sítio da**
27 **minha vó**¹, Ø cheguei ansiosa para ver
28 **meus pais**^{2.2} sabia que **eles**^{2.1} tinham **algu-**
29 **ma surpresa**^{2.3} para me dáe também
30 Ø estava com muita saudade **deles**^{2.1}, afinal
31 Ø passei um mês e meio na **casa da**
32 **minha vó**^{2.2R}. Quando Ø entrei em **casa**¹ Ø vi
33 **minha mãe**^{2.2} no **sofá**^{2.2} lendo um de **seus**
34 **livros**^{2.1}, Ø corri até **ela**^{2.1} Ø **lhe**^{2.1} dei um abraço
35 bem forte do qual **ela**^{2.1} também retri-
36 bui Ø desejei-me um “**feliz aniversário**”^{2.1} – (não
37 foi **isso**^{2.3} que aconteceu)

38 Ø Sai pela **casa**^{2.1} procurando **o meu**
39 **pai**^{2.1}, Ø entrei em quase todos **o cômodos**
40 **da casa**^{2.2}, mas não houve nenhuma res-
41 posta **dele**^{2.1}, Ø voltei-me em direção **a minha**
42 **mãe**^{2.1} **ela**^{2.1} olhou-me **com um ar triste**^{2.1R}
43 como se estivesse prestes a desabar
44 no choro e Ø me falou o que houve com
45 **meu pai**^{2.1}, Ø disse-me que **meu pai**^{2.1} havia
46 ido embora, que **ele**^{2.1} tinha à **traído**^{2.1} **ela**^{2.1} e
47 a mim, que **ele**^{2.1} tinha uma **outra família**^{2.1}.
48 Quando **minha mãe**^{2.1} terminou de falar
49 aquelas palavras, Ø pensei que **ela**^{2.1} estava
50 brincando, porém **ela**^{2.1} estava chorando, então
51 Ø percebi que **ela**^{2.1} não estava de brincadeira.
52 Era verdade.

53 Meu cérebro não estava pro-
54 cessando **aquilo**^{2.3}, Ø mordi o lábio para não [?]
55 pois Ø sabia que se **eu**^{2.1} chorasse minha
56 mãe também não aguentaria, Ø não queria
57 vê-**la**^{2.1} chora. Minha cabeça estava tão
58 atordoada que **eu**^{2.1} só pensava **nele**^{2.1} indo
59 embora com a **outra família**^{2.1}. Tudo
60 o que **eu**^{2.1} via **antes disso tudo**^{2.3} aconte-
61 cer era **ele**^{2.1} com os braços abertos, me
62 esperando para dá um abraço e me
63 desejar um **feliz aniversário**^{2.1}.

64 - Você está bem? pergutou **minha**
65 **amiga**^{2.1} me dando um beliscão.

Grandes expectativas

(conclusão)

66 - Não, você me deu um beliscão.
 67 Ø respondi com bridadeira.
 68 - Ora, você estava tão perdida em
 69 **seus pensamentos**^{2.2R} que tive que fazer
 70 isso. Deixa **isso**^{2.3} para lá vem partir **o bolo**^{2.1}.
 71 - Já vou – disse **eu**^{2.1}.
 72 Ø Peguei **um copo de**
 73 **refrigerante**^{2.2} e enquanto Ø bebia Ø pensei
 74 em **meu pai**^{2.1} novamente, **ele**^{2.1} nunca mais
 75 voltou, depois **de tudo aquilo**^{2.3}. Ah! meu Deus
 76 por que **eu**^{2.1} estou pensando **nisso**^{2.3}! hoje,
 77 é **meu aniversário**^{2.1} é para ser um dia
 78 Feliz.

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

O produto final de P20 mantém a temática do texto anterior “a festa de aniversário” como “gatilho” para rememorar o passado do narrador-personagem. O texto apresenta um título diferente das versões anteriores “Grandes expectativas”, o que sugere algo novo, que possa vir acontecer. Mas a negociação imposta pelo narrador-personagem é a volta a um período de tempo particular da vida dele - “[...]...meu aniversário de 14 anos [...]” (linhas 23-24) - cuja função é mostrar a importância do pai na vida do narrador e a frustração em face ao abandono paterno. O título também ecoa na parte final do texto – “[...] enquanto bebia pensei em meu pai novamente, ele nunca mais voltou[...]” (linhas 73-75). Entende-se que, mesmo passado alguns anos, o narrador ainda anseia pelo regresso do pai ao convívio familiar.

As anáforas juntamente com as recategorizações promovem a progressão dos referentes de modo mais organizado. Há de se chamar a atenção para o uso maior das anáforas indiretas por P20 nessa versão. Isso mostra que o participante procurou estruturar o texto de uma forma mais refinada, cognitivamente. Assim, P20 propõe modificações na busca por uma narrativa que possa ser agradável ao leitor. A seguir, o quadro com os processos anafóricos.

Quadro 19 - Processos anafóricos: versão produto final (P20)

Referentes	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
MOMENTO PRESENTE DO NARRADOR			
Prédio	Prédio (linha 6)		meu apartamento (linha 3); a garagem do prédio (linha 10)
Apartamento (linha 3)	X	meu apartamento (linha 7);	sala de estar (linha 13)
Aniversário	X	meu aniversário (linha 77)	meus amigos (linha 13); um bolo (linha 14); um copo de refrigerante (linha 72)
Amigos (linha 13)	X	meus amigos (linha 18)	minha amiga (linha 65)

(conclusão)

Referentes	Introdução referencial	Anáforas diretas	Anáforas indiretas
MOMENTO PRESENTE DO NARRADOR			
Eu (narrador-personagem)	X	eu (linha 60, 71 e 76); elipses (Ø): (linhas 2, 3, 6, 12, 67, 72, 73 (2x))	X
Memórias	minhas memórias (linha 20)	X	meu aniversário de 14 anos (linha 23); sítio da minha vó (linha 26); meus pais (linha 28); casa (linha 32); pensamentos (linha 69)
MOMENTO PASSADO DO NARRADOR			
Aniversário de 14 anos (linha 23)	X	feliz aniversário (linhas 36, e 63).	X
Casa (linha 32)	X	casa (linha 38).	sofá (linha 33); cômodos da casa (linha 39).
Família	X	outra família (linhas 47 e 59).	meus pais (linha 28); minha mãe (linha 33); meu pai (linha 38).
Pais (linha 28)	X	eles (linha 28); deles (linha 30).	X
Mãe (linha 33)	X	ela (linhas 34, 35, 42, 46, 49, 50 e 51); lhe (linha 34); la (linha 57); elipse(Ø) (linhas 36, 44, 45).	seus livros (linha 33).
Pai (linha 38)	X	meu pai (linhas 45 (2x) e 74); ele (linhas 46, 47, 61, 74); nele (linha 58).	X
Eu (narrador-personagem)	X	eu (linhas 24, 26, 55, 58,); elipses (Ø) (linhas 14, 16, 18, 19, 23, 27, 30, 31, 32 (2x), 34 (2x), 38, 39, 41, 49, 51, 54, 55, 56).	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

A centralidade do “eu” nas ações é constatada pelo uso da elipse. As anáforas encapsuladoras promovem à narrativa um momento de reflexão sobre a dor do narrador, apesar da aparente alegria inicial “**uma surpresa**” (linhas 12 e 29), que, de maneira prospectiva, diz sobre o momento presente do narrador. A partir da segunda expressão, “não foi **‘isso’** que aconteceu” (linhas 36-37), além de encapsular o que o leitor já sabe, deixa antever que há males piores por vir. A anáfora encapsuladora em “Meu cérebro não estava processando **‘aquilo’**” (linha 54) confirma o pesadelo já anunciado. A saída do pai, abandonando o lar, e a contemplação das lembranças boas que restou dele são marcadas em “**antes disso tudo**” (linha 60). O pai, ao “trair” a família do narrador e constituir uma outra, deixou uma incógnita: um dia voltaria para casa? Ainda que já seja adulto, a imagem paterna continua atormentando o narrador como fica

evidenciado nas anáforas “deixa **isso** pra lá”, (linha 70); “**de tudo aquilo**”, (linha 75); e “pensando **nisso**” (linha 76).

Outra grata surpresa, foram as transformações de alguns referentes, descritas no quadro 20. Elas reafirmam a melancolia das personagens e a sensação de frustração do narrador.

Quadro 20 - Recategorização: versão produto final (P20)

Referentes	Recategorização com anáforas diretas	Recategorização com anáfora indireta
Prédio	prédio luxuoso (linha 7); confortável (linha 8)	X
meu aniversário de 14 anos (linha 23).	o pior (linha 24);	X
sítio da minha vó (linha 26)	X	casa da minha vó (linha 31)
minha mãe (linha 33)	com um ar triste (linha 42); traída (linha 46)	X
Meu pai (linha 38)	traidor (traidor) (linha 46)	X

Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

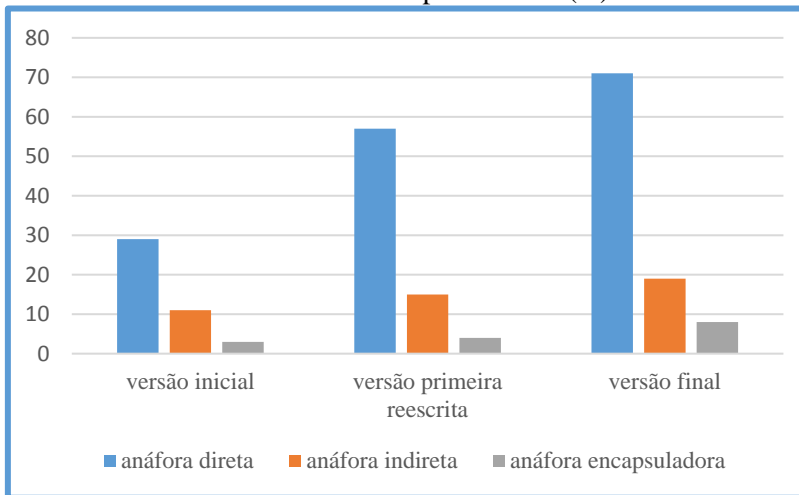
A recategorização do referente “aniversário” pela expressão referencial “**o pior**” que eu já tive” especifica uma sensação desagradável que o narrador deixa transparecer ao leitor. O narrador-personagem traça um paralelo entre o tempo presente e o tempo passado dele. O prédio em que ele reside é luxuoso, confortável, provavelmente, para dizer ao leitor que mesmo abandonado pelo pai, conseguiu vencer na vida. Antes, mesmo sem o luxo de que dispõe no momento presente, possuía a presença do pai. O luxo e o conforto figuram como “tapa-buraco” para o desarranjo emocional que o abandono paterno lhe causou. O pai, traidor, ainda o persegue nas suas lembranças de um lar que um dia, supostamente, foi feliz. As pistas na superfície textual deixadas pelo locutor/enunciador são responsáveis pelas inferências realizadas pelo alocutor/coenunciador. A recategorização, na perspectiva de Cavalcante, Custódio Filho e Brito,

[...] não se dá pontualmente, mas vai acontecendo à medida que as inúmeras pistas dadas por expressões referenciais, ou não, ajudam o leitor a compor novos sentido e novas referências. Em todo texto, o locutor constrói a referência com base numa interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicções, disponíveis, em diferentes graus, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 156)

Os trabalhos de Lima (2003; 2017), Silva (2003; 2013), Leite (2007) e Custódio Filho (2011) trazem novas perspectivas sobre a recategorização (ver 3.2 e 3.3) e lançam luz sobre a LT para algumas questões antes deixadas de lado e que como se viu nesta pesquisa são importantes para a significação e o entendimento do texto. Como já se discutiu, a transformação de referentes, ao longo do texto, é um recurso importante na construção do produto escrito. O professor precisa conhecer o seu uso para auxiliar os alunos nas atividades de produção escrita.

Os gráficos, a seguir, ressaltam o comportamento das anáforas e das recategorizações nas versões de P20. Servem ainda para analisar que estratégias cooperaram nos processos anafóricos para que ele obtivesse um texto mais próximo do projeto comunicativo solicitado na atividade do livro.

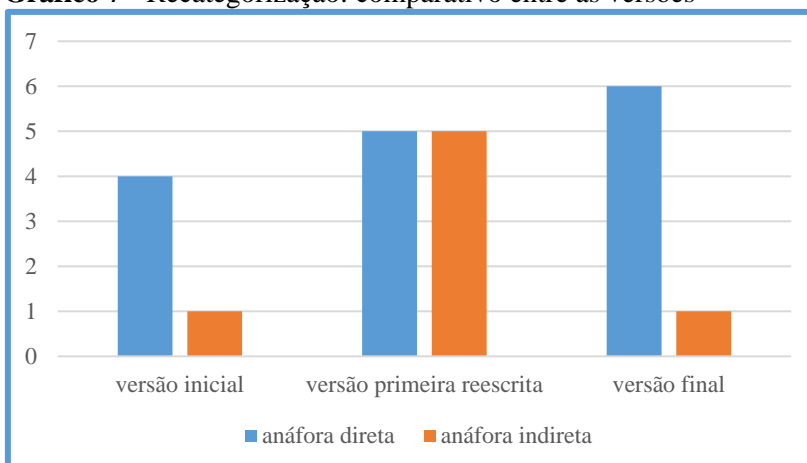
Gráfico 6 - Anáforas: o seu uso no processo de (re)escrita



Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

O gráfico 6 evidencia um aspecto do texto de P20, positivamente: a constância no uso das anáforas indiretas e das anáforas encapsuladoras. Não há nenhuma surpresa na preferência das anáforas diretas para a continuidade tópica. Todas elas trabalharam de forma harmônica para construir o significado e a resignificação dos referentes ao longo da cadeia referencial. As anáforas têm como função transformar os referentes no percurso da cadeia referencial, nas palavras de Mondada e Dubois (2003, p. 25), isso ocorre “[...] quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações de situações, dos atores e dos fatos”. A seguir um resumo das recategorizações engendradas por P20.

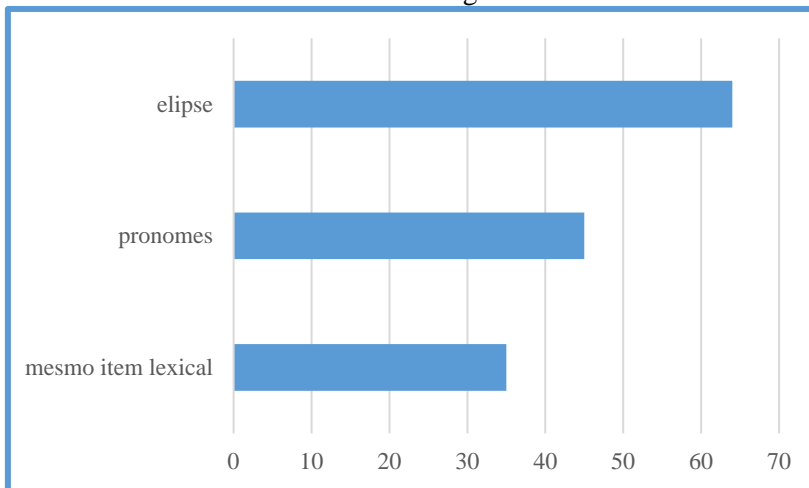
Gráfico 7 - Recategorização: comparativo entre as versões



Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

Novamente as anáforas diretas são o destaque. Uma função importante que favoreceu à trama do texto e que deixou perceber a avaliação do narrador-personagem frente às situações e a determinadas personagens. Dialogar com o conhecimento do seu alocutário/coenunciador é uma barreira que deve ser superada. P20 demonstrou que compreende a importância desses recursos na construção do texto. No gráfico, a seguir, os recursos de progressão referencial empregados por P20 na continuidade do referente com o uso de anáforas diretas.

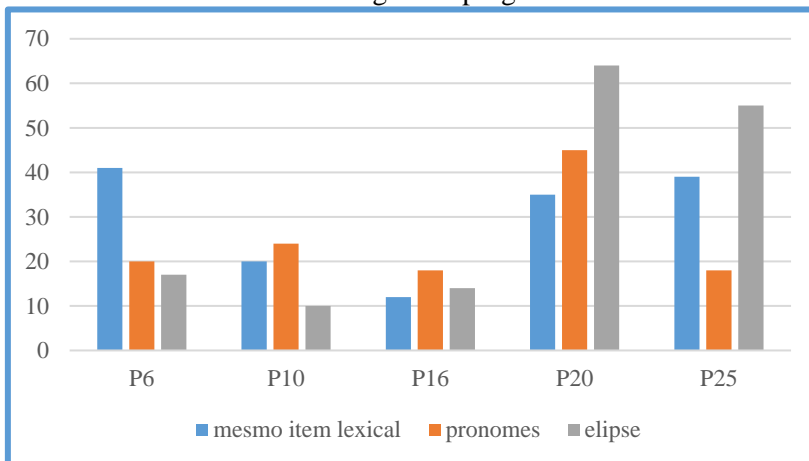
Gráfico 8 - Anáforas diretas: as estratégias de P20



Fonte: Pesquisa direta (2019, P20).

O gráfico 8 informa que o participante optou, dentre várias estratégias de progressão referencial, por aquelas que, supostamente, tem conhecimento e domínio. Os implícitos, as retomadas por pronomes e a manutenção do tópico são estratégias válidas para que o texto alcance o seu interlocutor. A seguir, um resumo das estratégias das quais os participantes lançaram mão para a retomada e a progressão do referente com o uso de anáforas diretas.

Gráfico 9 - Resumo das estratégias de progressão do referente



Fonte: Pesquisa direta (2019).

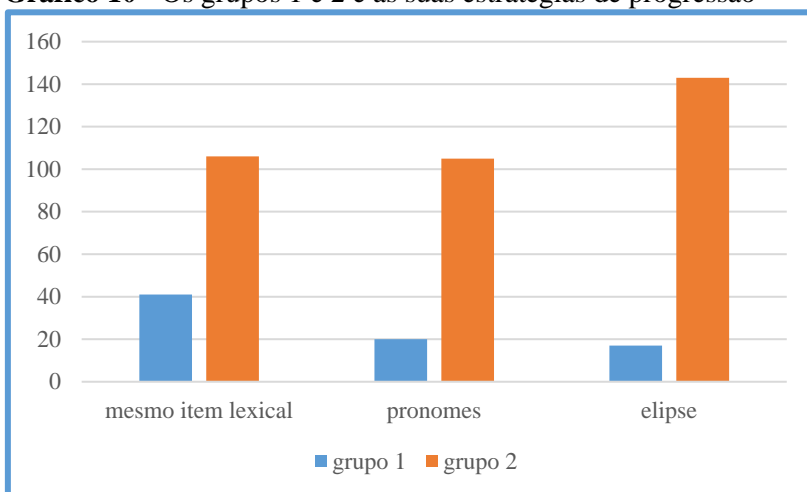
Os dados colhidos permitem mostrar um cenário daquilo que os participantes já sabem. O gráfico aponta uma preferência por alguns processos de progressão entre os participantes. Essa preferência demonstra o conhecimento que eles têm ou, supostamente, uma limitação no tocante a outras estratégias que poderiam auxiliá-los. Quanto a opção por determinadas estratégias, Koch (2004) salienta que

a presença de elementos de recorrência num texto produz quase sempre um efeito de intensificação, de ênfase, isto é, tem função retórica. “Martela-se” na cabeça do ouvinte/leitor, repetindo palavras, estruturas, conteúdos semânticos, recursos sonoros etc., de tal modo que a mensagem se torne mais presente em sua memória – não é o que faz a propaganda? – e ele acaba por criar um hábito ou aceitar sua orientação argumentativa (KOCH, 2004, p. 83).

De acordo com a autora, a recorrência a certos elementos cuja função é “martelar” uma ideia, causa um efeito de ênfase no texto. Entretanto, o professor deve ficar atento para isso, visto que o aluno do Ensino Fundamental, nem sempre, possui essa consciência ao produzir os seus escritos.

Depois, de posse dos dados do gráfico anterior, identificou-se como se deu a ocorrência dessas estratégias nos dois grupos pesquisados por meio de comparação. É o que se verifica no gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 - Os grupos 1 e 2 e as suas estratégias de progressão

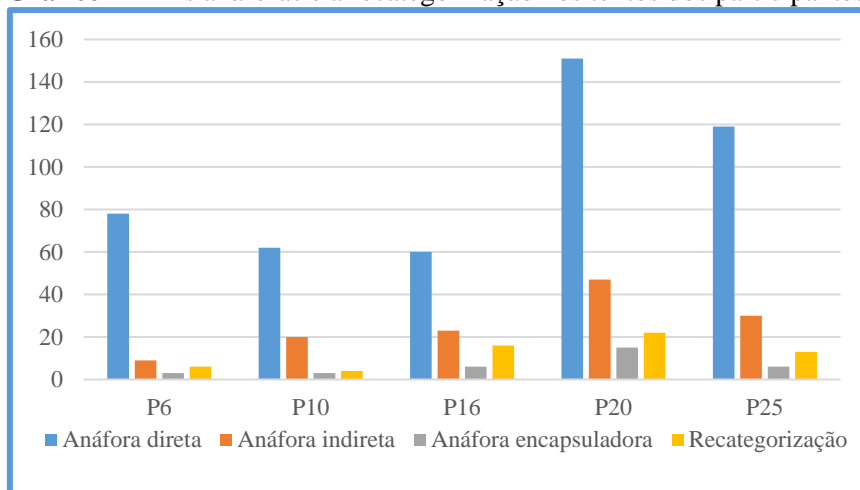


Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em uma comparação entre os grupos pesquisados, observou-se que enquanto P6 (grupo 1) elegeu a repetição do mesmo item lexical como o mais recorrente nos seus escritos, os participantes do grupo 2 fizeram uso recorrente do uso das elipses. Elas tiveram um destaque em todos os textos analisados. Alguns autores ficam alheios a elas, Adam (2011), porém, considera-as um recurso significativo na construção do texto. O fato dessa e das outras estratégias observadas no gráfico acima serem recorrentes nos textos dos participantes, supõe-se que é um conhecimento já internalizado, contudo com algumas falhas, como revelaram as análises.

Por fim, o gráfico 11 apresenta um apanhado dos usos dos processos referenciais e da função recategorizadora das anáforas empregados pelos participantes da pesquisa.

Gráfico 11 - As anáforas e a recategorização nos textos dos participantes



Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em relação aos textos dos participantes do grupo 2 (P10, P16, P20 e P25), confirmou-se o predomínio das anáforas diretas nas cadeias referenciais. Em alguns textos, a anáfora indireta, responsável por introduzir informações novas, é bem menos; em outros, o seu uso já é considerável. Entre os participantes, P6 e P10 demonstraram dificuldades em resumir ou organizar partes do texto (anáforas encapsuladoras) e de introduzir uma avaliação do narrador por meio de transformação do referente (recategorização). Apesar das dificuldades de alguns, todos os participantes fizeram uso das anáforas e de suas funções nos seus textos. Quanto às estratégias de progressão referencial empregadas pelos participantes, pode parecer pouco, mas já é o início para um trabalho que reforce o que eles já sabem e, ao mesmo tempo, apresentar-lhes outras estratégias com igual importância. Mais do que lhes ensinar a classificação dos processos referenciais ou das estratégias de progressão referencial, vale o trabalho de intensificar a importância de suas funções no papel argumentativo e na organização que elas desempenham no texto e, por consequência, na coesão e coerência.

Pelos textos analisados dos grupo 1 e 2, as acomodações e as novas arquiteturas no processo de (re)escrita comprovam as hipóteses levantadas nesta pesquisa: o processo de (re)escrita contribui para que os alunos percebam as inadequações nas cadeias referenciais anafóricas que se formam e façam os ajustes necessários nas várias etapas de escrita; durante o processo de (re)escrita do gênero conto, algumas estratégias de progressão referencial são recorrentes e cooperam para a coesão e a coerência do texto; a dinâmica de produção possibilita a eles reco-

nhecer as características do gênero solicitado e adequar o texto ao propósito comunicativo solicitado. Quanto a esta última, salienta-se que P6, apesar de empregar o narrador-personagem nas duas últimas etapas de (re)escrita, ainda assim não conseguiu imprimir o tom introspectivo às suas narrativas, tão característico do conto psicológico.

É certo que muitos participantes desta pesquisa apresentaram dificuldades de escrita. No entanto, deve-se observar que o professor de Língua Portuguesa não objetiva transformar o seu aluno em escritor da academia e tampouco de *best sellers*, mas capacitá-lo a usar a língua a seu favor tanto nas atividades sociocomunicativas em ambiente escolar quanto nas atividades extraescolares. Investir na constância da produção escrita em sala de aula torna os saberes da língua mais acessíveis, além disso, pode proporcionar com as várias etapas que requer - a escrita e a reescrita - transformações positivas no aluno, no que diz respeito aos “segredos” dessa tecnologia, capaz de emocionar sem o click da tecla do celular.

Conscientizá-los da importância do uso das anáforas e de suas funções e dos recursos de progressão referencial nas atividades de (re)escrita é o que move este pesquisador na elaboração de uma proposta de intervenção que possa suprir essa lacuna.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A produção escrita é um processo complexo e requer do aluno o conhecimento necessário para que o seu texto atenda ao gênero e à intenção comunicativa que envolve essa atividade em sala de aula. Nesta seção será apresentada uma proposta didática que objetiva trabalhar as anáforas e suas funções na escrita e reescrita de textos. Dentre as estratégias de progressão observadas, optou-se por trabalhar com aquelas que já são do conhecimento do aluno: repetição do mesmo item lexical; pronomes; e elipse. Procurou-se, dessa maneira, aprimorar os seus usos e mostrar-lhe adequações na prática escrita. Para isso, buscou-se o apoio na literatura disponível como Costa Val (2004), Silva (2004;2013), Alves Filho (2011), Guimarães (2013), Koch (2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch e Elias (2015), dentre outros.

Essa proposta teve como embasamento os resultados obtidos nas atividades diagnósticas – a escrita e a reescrita de contos em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, que evidenciaram a necessidade de elaboração de uma proposta que minimize as dificuldades de escrita dos participantes relacionadas ao tema da pesquisa. As atividades que a compõem estão organizadas em módulos.

Estes contemplam alguns conceitos básicos de referenciação, de anáforas, conceitos de alguns elementos de progressão referencial, coesão e coerência. Inspirada no conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti, a temática medieval serviu de base para as atividades.

Ademais, nas atividades propostas, objetivou-se uma interação maior entre a teoria e a prática. A seguir, apresentam-se os módulos que estão organizados da seguinte maneira:

Módulo 1- Os referentes medievais;

Módulo 2 - Formas de progressão referencial;

Módulo 3 – As anáforas;

Módulo 4 - A cadeia referencial anafórica no conto de Marina Colasanti;

Módulo 5 – Referenciais *game*.

Espera-se que as atividades desenvolvidas nos módulos possam servir aos anseios do professor e que possam colaborar de forma afirmativa para um trabalho de (re)escrita melhor no ambiente de sala de aula.

6.1 A proposta

A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL NO CONTO “ENTRE A ESPADA E A ROSA”, DE MARINA COLASANTI

Série: 9º ano do ensino fundamental

Objetivo Geral

- Promover a construção de conhecimentos sobre os processos anafóricos e suas funções na construção de sentido empregados no conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti.

Objetivos Específicos

- Apresentar uma discussão sobre conceitos de referenciação (referente, introdução de referente, anáforas e recategorização, expressão referencial) e de como contribuem na organização do texto;
- Realizar a leitura dirigida do conto “Entre a Espada e a Rosa”, levantando hipóteses para a compreensão global do texto;
- Compreender como a autora se utiliza de estratégias para progredir o(s) referente(s) presentes no conto, por meio de inferências, recursos estilísticos e outros mecanismos co(n)textuais.;
- Refletir sobre a importância dos processos anafóricos e de suas funções na produção de significados e ressignificação na (re)escrita do conto a partir de um texto - base.

Procedimentos de Ensino:

- Apresentação das atividades do módulo;
- Leitura do texto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti;
- Identificação de processos anafóricos e de suas funções na cadeia referencial presentes nos fragmentos apresentados nas atividades e na narrativa de Colasanti, a partir de um ou mais referentes;
- Reflexão sobre como os processos anafóricos cooperam com a coesão e a coerência do texto;
- Práticas de escrita e reescrita de fragmentos de texto com a temática medieval.

Tempo de Execução: 13horas/ aula

6.2 Os módulos

MÓDULO 1: OS REFERENTES MEDIEVAIS

Objetivos:

- Oportunizar ao aluno o espaço para dialogar sobre a importância dos referentes na construção do texto;
- Listar os referentes presentes nas imagens projetadas;
- Construir uma cadeia referencial a partir de um referente comum nas imagens: reino.

Conteúdos:

- Referente;
- Expressão referencial;
- Cadeia referencial.

Procedimentos de Ensino:

- Organização da turma em grupos de dois ou três alunos;
- Apresentação, em *slides*, da proposta de trabalho;

Atividade 1:

- Exibição do trailer do filme “Valente” (Disney Pixar), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74yZhdK0AE0>. Tempo de duração: 00:01:58;
- Debate mediado sobre a vida na época dos reis: Os reis residiam onde? Como se davam os casamentos na época dos reis? As pessoas casavam-se, realmente por amor ou era apenas um ajuste de interesses? Quem fazia a segurança dos reis? Que armas eles usavam?
- Registro, no quadro de acrílico, dos referentes surgidos nas conversas que estejam relacionados ao trailer do filme.

Atividade 2:

- Exibição de imagens, em *slide*, de filmes e de série que remetam à Idade Média;
- Distribuição aos grupos de uma cópia das imagens projetadas;

1º Bloco: filmes e série. (sugestões)



2º Bloco: cenas de batalha (filme Coração Valente e da série Game of Trones, sugestões)





- Distribuição e correção da atividade xerocada ou projeção, em *slide*, das questões:
 - 1 Em cada bloco, destacaram-se as imagens de filmes e de uma série que apresentam aspectos da Idade Média. Circulem a imagem daquelas que vocês conhecem a história seja através da mídia ou através de pesquisas em livros ou em sites. Socializem sua pesquisa como os demais colegas
 - 2 Que elementos comuns às imagens e ao trailer do filme “Valente” fazem referência à época medieval?
 - 3 Lembrando do trailer do filme, que palavras poderiam ser relacionadas com **reino**?
 - 4 Na questão anterior, vocês descobriram várias palavras que tinham relação com a palavra reino. Agora, em grupo, escrevam um texto de 10 linhas cujo título seja “A Sociedade na Idade

Média” e introduza o objeto de discurso/referente **reino**. Seleccionem algumas das palavras encontradas na questão anterior que o retomam. Socializem a produção do grupo depois com os colegas de classe.

5 O referente “reino” foi retomado por expressões referenciais, acompanhadas por determinantes (pronomes, numerais, artigos, adjetivos) ou por modificadores (adjetivos, numerais, orações subordinadas)? Transcrevam-nas, separando-as em dois blocos: bloco 1: determinantes; bloco 2: modificadores.

6 No texto produzido, o referente reino foi retomado algumas vezes, assim como outras expressões referenciais. Como as retomadas ajudam, argumentativamente, na defesa de um ponto de vista?

Professor, adapte os conceitos para a compreensão dos alunos.

- Apresentação, em *slide*, dos conceitos de **referente**, **expressão referencial** e **cadeia referencial**, segundo autores que estudam a referenciação:
 - ✓ **Referente** - Entidades construídas a partir de representações mentais elaboradas pelos sujeitos (durante as interações pela linguagem), sobre as quais recai a significação substancial dos textos/discursos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 154).
 - ✓ **Expressão referencial** – Expressão que remete a um referente construído no texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 155).
 - ✓ **Cadeias referenciais** – Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um **princípio de construção textual**, [...] (KOCH; ELIAS, 2015, p. 14, grifos das autoras).

Recursos Didáticos:

- Trailer do filme “Valente” (Disney Pixar), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74yZhdK0AE0>;
- Cópias de imagens de filmes e de série que remetem à Idade Média e da atividade aplicada em sala de aula;
- Projetor de *slide*;
- *Notebook*;
- Mini caixa de som;
- Pincel, apagador, quadro de acrílico.

Tempo Estimado:

- 3h/a.

Resultados Esperados

- Assimilação dos conceitos de referente, expressão referencial e cadeia referencial.

Avaliação

- Participação nos debates;
- Cumprimento das atividades.

MÓDULO 2: FORMAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL**Objetivos:**

- Reconhecer e empregar os pronomes pessoais e demonstrativos nas retomadas anafóricas, contribuindo, assim, para a coesão do texto;
- Identificar, nos textos, a progressão referencial pela repetição do mesmo item lexical, pelas elipses e as suas funções argumentativas no texto.

Conteúdos:

- Os pronomes: pronomes pessoais; demonstrativos e relativos;
- Progressão referencial: repetição do mesmo item lexical, o pronome e a elipse.

Procedimentos de Ensino:

- Organização da turma em grupos de dois ou três alunos;
- Apresentação, em *slides*, da proposta de trabalho;
- Recapitulação dos conceitos vistos na aula anterior com o registro no quadro de acrílico;

Atividade 1:

- Projeção dos textos selecionados;
- Apresentação, em slide, de dois textos produzidos pelos alunos na aula anterior;

- Identificação dos pronomes pessoais e demonstrativos e a que termos se referem no texto;
- Discussão sobre a importância dos pronomes na coesão referencial;
- Revisão pronominal: exibição do vídeo “Pronomes Pessoais”, do canal Bom de Língua, disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=ixQ3EZvuajE>. Tempo de duração: 00:03:47;
- Revisão pronominal: exibição do vídeo “Língua solta - pronomes demonstrativos”, do canal TV Primeira, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bBnJnk3H2WI&feature=related>. Tempo de duração: 00:02:29;
- Revisão pronominal: exibição do vídeo “Pronomes Relativos (resumo)”, do canal Professora. Alda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YjPrOUNNCI8>. Tempo de duração: 00:04:19;
- Distribuição e correção da atividade xerocada:

1 Nos textos abaixo, sublinhem os pronomes e identifiquem a que termos se referem.

Texto 1: Dom Quixote

Introdução

As aventuras de Dom Quixote são descritas no livro *Dom Quixote de La Mancha*, que foi publicado pela primeira vez em 1605, na Espanha, com o título de *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*.

No livro, Miguel de Cervantes, o autor, ridiculariza as histórias de cavalaria, que fizeram muito sucesso na Idade Média. Nessas histórias, cavaleiros fortes e corajosos enfrentam gigantes, derrotam exércitos inteiros e sempre saem vitoriosos. Lutam contra as injustiças do mundo, defendendo a Igreja e protegendo os mais fracos. Dedicam suas vitórias a uma bela dama, que amam com devoção.

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Dom-Quixote/483220>. Acesso em: 08 dez. 2019.

Texto 2: Início da era medieval

A Idade Média começou quando tribos germânicas do norte da Europa invadiram a parte ocidental do Império Romano. Esses povos conquistaram territórios e formaram pequenos reinos.

A fé cristã passou a ser o ponto de união entre as diversas populações. O papa e os altos dirigentes da Igreja ganharam poder. O acesso ao estudo, à leitura e à escrita se tornou uma especialidade dos membros do clero. O conhecimento, o ensino e a produção de livros se concentraram nos mosteiros (comunidades religiosas isoladas).

O mais destacado rei desse período foi Carlos Magno. Ele governou os francos na região hoje ocupada pela França e pela Alemanha. No ano 800, Carlos Magno recebeu do papa a coroa de imperador do ocidente. No entanto, seus sucessores não conseguiram manter a unidade do império formado por ele. Mais tarde, a parte alemã de seus territórios viria a receber o nome de Sacro Império Romano-Germânico.

Entre os anos 800 e 1000, os vikings atacaram diversos pontos da Europa. Eles vinham da região em que hoje ficam a Dinamarca, a Noruega e a Suécia, no norte europeu. Os vikings saquearam diversos reinos.

(conclusão)

A partir do século XI, desenvolveu-se na Europa um sistema chamado feudalismo. Para aumentar a segurança contra invasores, os grandes proprietários de terras (os senhores) (construíam castelos. Eles distribuíam terras, ou feudos, para aliados (os cavaleiros), que tinham o dever de defender os senhores em caso de guerra. A massa da população era formada pelos servos. A eles cabia o cultivo das terras. A vida dos servos era parecida com a dos escravos.

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Idade-M%C3%A9dia/481902>. Acesso em: 08 dez. 2019.

2 Os textos a seguir foram modificados. Reescrevam-nos, utilizando os pronomes para deixá-los coeso e evitar a repetição do mesmo item lexical.

Texto 3: Rei Arthur

Introdução

Artur foi um rei lendário da antiga Grã-Bretanha. Artur aparece em um conjunto de histórias, as chamadas lendas arturianas. As lendas arturianas juntam fatos históricos, mitos, contos populares e religiosidade. As lendas arturianas encantam a imaginação das pessoas há centenas de anos.

Alguns estudiosos acreditam que Artur tenha realmente vivido na Grã-Bretanha, no século IV ou V. Artur teria sido o líder dos celtas cristãos na luta contra os invasores saxões. Com a morte de Artur em combate, seus súditos teriam fugido para o País de Gales e para a Bretanha, na França. A partir daí, começaram a surgir as histórias sobre a bravura e a bondade do rei, também lembrado como poderoso e sábio.

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Rei-Artur/480671>. Acesso em: 08 dez. 2019.

Texto 4: Cavaleiro

Os cavaleiros foram guerreiros da Idade Média (de aproximadamente 500 a 1500 a.C.). Os cavaleiros tiveram muita importância na sociedade daquela época. Montados em seus cavalos, os cavaleiros prestavam serviço a um lorde ou a um poderoso senhor de terras e travavam guerras

Um cavaleiro começava seu treinamento por volta dos 7 anos de idade. O cavaleiro era enviado para viver na casa de um senhor de terras, onde o cavaleiro tornava pajem. Um pajem fazia trabalhos ocasionais e aprendia habilidades como ler, escrever e caçar. Com cerca de 12 anos o cavaleiro se tornava escudeiro e passava a servir a um cavaleiro, aprendendo a usar espadas e lanças e, também, a se movimentar vestido de armadura. Por volta dos 21 anos, o escudeiro fazia seus votos, prometendo servir a um senhor, e se tornava cavaleiro.

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/cavaleiro/481666>. Acesso em: 08 dez. 2019.

3 Nas atividades de escrita e rescrita, os pronomes tiveram uma ou mais função no texto. Que função(ões) é (são) essa(s)?

4 Leiam o fragmento abaixo. Observem o termo destacado e marquem a alternativa que ressalta a intenção do autor.

Para que um nobre se tornasse cavaleiro na Idade Média era realizada uma cerimônia religiosa seguida por um juramento, em que o cavaleiro se comprometia a seguir os princípios da fé e da moralidade cristã. O cavaleiro medieval até hoje está presente em nossa mentalidade ocidental como a figura de um homem forte, leal, destemido e generoso (protegem os fracos e oprimidos).

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/cavalaria-medieval.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- a) ênfase.
- b) estabelecer contraste.
- c) correção.
- d) marcar continuidade do tema.

ATENÇÃO!

Muitas vezes nos deparamos com textos em que **um mesmo item lexical** se repete. Existe sempre uma intenção de quem escreve quando se utiliza desse recurso de progressão e isso, nem sempre é prejudicial ao texto. Observe estes exemplos retirados da internet:

- Marcar ênfase: - O político foi encontrado com *duzentos milhões* de reais na mala. **Duzentos milhões!**
- Estabelecer contraste: - “Não podemos generalizar. Existem **mães e mães.**”
- Correção explícita ou sugerida: - “Na reunião, João destacou o quanto era **produtivo. Produtivo?**”
- Marcar a continuidade do tema que está em foco - A repetição de palavras é não só aceitável como necessária para marcar a continuidade de um tópico em um texto.

Fonte: <https://clubedoportugues.com.br/quatro-funcoes-das-palavras-repetidas/>. Acesso em: 10 dez. 2019

5 Reescrevam o texto abaixo (texto modificado), eliminando os termos destacados.

Quando a criança completava 7 anos de idade, a criança estava começando sua vida de cavaleiro, ou seja, era quando a criança começava a cavalgar e a ter lições de boas maneiras. Ao completar 14 anos, a criança se tornava escudeira (sua principal função era levar o escudo do senhor até a zona de batalha).

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/cavalaria-medieval.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

A elipse (Ø) é recurso de progressão referencial em que consiste na omissão intencional de um termo facilmente recuperado pelo contexto.

antes: O casamento na Idade Média era mais racional que sentimental. Os noivos casavam-se por interesses. Os noivos não tinham o amor como o norte de uma união. Os noivos não tinham a sentimentalidade das paixões arrebatadoras.

depois: O casamento na Idade Média era mais racional que sentimental. **Os noivos** casavam-se por interesses. Ø Não **tinham** o amor como o norte de uma união. Ø Não **tinham** a sentimentalidade das paixões arrebatadoras.

ATENÇÃO!

As elipses antes das formas verbais (**tinham**) retomam o referente (**Os noivos**), simbolizado por (Ø). Forma de progressão referencial, a elipse é um recurso que evita a repetição desnecessária de um referente e colabora com a coesão do texto. Quem escreve deve utilizar-se desse recurso de retomada.

6 Exibição do vídeo “Coesão”, do canal Bom de Língua, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=19j8S0_IpnU. Tempo de duração:00:04:04;

7 Com suas palavras, construam o conceito de progressão referencial e coesão.

- Socialização e discussão dos conceitos elaborados pelos grupos.
- Apresentação, em *slide*, do conceito de **progressão referencial** e **coesão**:

- ✓ Para garantir **a continuidade de um texto** é preciso estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: **repetição (retroação)** e **progressão**. Isto é, na escrita de um texto, remete-se, continuamente, a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações.
Às retomadas ou remissões a um mesmo referente dá-se o nome de **progressão referencial** (KOCH; ELIAS, 2015, p. 137-138, grifos das autoras).
- ✓ O termo **coesão** implica a função que desempenha a sintaxe no processo de textualização. [...] Os componentes que integram a superfície textual dependem uns dos outros conforme convenções e formalidades gramaticais determinadas, de maneira que a coesão descansa sobre dependências gramaticais. Assim, todos os procedimentos que marcam relações entre os elementos superficiais de um texto incluem-se no contexto de coesão (GUIMARÃES, 2013, p. 15).
- ✓ Chamo, pois, de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presente ou inferíveis a partir do universo textual (KOCH, 2013, p. 31, grifo da autora).

Recursos Didáticos:

- Videoaulas de canais do Youtube: “Pronomes Pessoais”, do canal Bom de Língua, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ixQ3EZvuajE>; “Língua solta - pronomes demonstrativos”, do canal TV Primeira, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bBnJnk3H2WI&feature=related>; “Pronomes Relativos (resumo)”, do canal Professora. Alda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YjPrOUNNCI8>; e “Coesão”, do canal Bom de Língua, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=19j8S0_IpnU.
- Cópias da atividade aplicada em sala de aula;
- Projetor de *slide*;
- *Notebook*;
- Mini caixa de som;
- Pincel, apagador, quadro de acrílico.

Tempo Estimado:

- 3h/a.

Resultados Esperados

- Apropriação dos conceitos de progressão referencial e coesão;
- Reconhecimento e uso dos elementos de progressão referencial na (re)escrita de texto: repetição do mesmo item lexical, pronomes e elipses.

Avaliação

- Participação nos debates;
- Cumprimento das atividades.

MÓDULO 3: AS ANÁFORAS**Objetivos:**

- Identificar a progressão do referente pela mesma expressão referencial ou pelos pronomes;
- Listar as anáforas presentes nos textos;
- Identificar as funções argumentativas das anáforas na organização do texto;
- Reconhecer as recategorizações na produção escrita.

Conteúdos:

- Anáfora direta; anáfora indireta; e anáfora encapsuladora;
- Formas de progressão referencial: repetição do mesmo item lexical, pronomes e elipse;
- Recategorização.

Procedimentos de Ensino:

- Organização da turma em grupos de dois ou três alunos;
- Apresentação, em slides, da proposta de trabalho;
- Recapitulação dos conceitos vistos na aula anterior com o registro no quadro de acrílico;
- Distribuição e correção da atividade xerocada;
- Apresentação, em slide, de fragmentos do conto “Entre a Espada e a Rosa”.

Atividade 1:

1 Todas as atividades têm como base o conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti.

Leiam o fragmento do conto. (modificado)

(fragmento 1)

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamar a Princesa e, sem rodeios, **disse** a Princesa que, **tendo decidido** fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, **prometera dar** a Princesa em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscar a Princesa.

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em:

<https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- a) Pelas formas verbais destacadas, podem-se depreender as elipses - a omissão de um termo já citado, mas de fácil recuperação pelo contexto. Que termo do texto seria facilmente recuperável para preencher as lacunas nas formas verbais?
- b) Existe um termo que se repete ao longo do texto. Transcrevam-no.
- c) A saliência desse termo foi proposital. A repetição do mesmo termo nesse parágrafo deixa o texto coeso? Que recursos de coesão poderiam ser utilizados para evitar isso?
- d) Reescrevam o excerto acima, utilizando os conceitos vistos na aula anterior.
- e) Após a reescrita, comparem com o texto original. (O seu grupo e os demais podem ter escolhido estratégias diferentes, mas isso não significa que elas sejam inadequadas)
- f) No texto original que o professor apresentou, identifiquem as expressões referenciais que retomam os seguintes referentes, presentes no primeiro parágrafo:

O pai:

A Princesa:

O chefe:

ATENÇÃO!

O referente pode aparecer no texto pela primeira vez, como é o caso de “Princesa” e “pai”. Esse processo referencial recebe o nome de **introdução referencial**. Agora, quando um referente já existente é retomado diretamente, esse processo é classificado de **anáfora direta** (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

2 O que o leitor fica sabendo sobre o pai da Princesa e o “chefe” do seu pai?

3 Essas novas informações ajudam o leitor a formar o perfil do pai e do chefe?

ATENÇÃO!

As anáforas podem retomar os referentes, acrescentando-lhes novas informações que podem vislumbrar novas interpretações daqueles referentes para o leitor. A essa transformação, dá-se o nome de **recategorização** (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

4 Leiam o trecho do fragmento (1): [...] que importância tinha frente aos **soldados** que traria para o **reino**, às **ovelhas** que poria nos **pastos** e às **moedas** que despejaria nos **cofres**?

- a) As palavras destacadas mantêm uma relação semântica muito próxima entre si. Formem pares com as palavras destacadas que possuem essa relação.
- b) A relação entre os pares dá-se de forma direta ou indireta?

5 Leiam o trecho do fragmento do conto “Entre a Espada e Rosa”, de Marina Colasanti:

(fragmento 2)

Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu **reino** diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez **uma trouxa** pequena com suas jóias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso.

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em:

<https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- a) Que expressões referenciais retomam os referentes em destaque? Expliquem para a turma como o grupo chegou a essa resposta?
- b) A relação entre as expressões que retomam os termos destacados dá-se numa relação direta ou indireta?

ATENÇÃO!

Ao contrário da retomada direta, que é visível na superfície do texto, **as anáforas indiretas** necessitam que o leitor/coenunciador interprete outras informações fornecidas ao longo do texto ou fora dele, pois a construção do referente nem sempre depende da explicitação das expressões referenciais na superfície do texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

6. Leiam os trechos de fragmentos do conto Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colasanti:

- (I) Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"? A hora que o pai escolhe. **Isso descobriu** a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamar a Princesa [...]
 - (II) Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.
Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. **Aquela era a sua resposta**.
 - (III) Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de **tal estranheza**, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.
- a) As expressões destacadas fazem um movimento para trás e para frente e têm como uma de suas funções sumarizar, resumir o que foi dito no texto. Expliquem o que elas resumem.

O uso das anáforas dessa forma promove “um movimento duplo no texto, para trás e para frente, estabelecendo relações de continuidade e progressão”. Elas são classificadas de anáforas encapsuladoras (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

7 Leiam o fragmento do conto Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colasanti.

(fragmento 3)

[...]Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher.

Cansada mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da **terceira aldeia**, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas jóias [...]

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- Na primeira linha, as expressões **atrás** e **adiante** significam o que na construção da personagem?
- A autora, nas suas escolhas lexicais, optou por enumerar o número de aldeias que a personagem vagou em busca de ajuda e a descrever os acontecimentos em ordem crescente. Qual a intenção da autora?
- Na última linha: Então, **sem mais nada pedir**, a Princesa **vendeu suas jóias** [...]. As expressões destacadas sugerem o que ao leitor?

8 Ao longo dos fragmentos lido, viu-se que a autora repetiu propositadamente o referente **Princesa**. Ela teve uma intenção comunicativa. Na opinião do grupo, qual foi?

9 Assinalem as funções das anáforas que vocês compreenderam.

- () dar continuidade a um referente no texto.
- () retomar um referente.
- () evitar a repetição de um referente.
- () introduzir novas informações.
- () progressão tópica.
- () sumarização, resumo de uma porção do texto.
- () recategorização.

Recursos Didáticos:

- Cópias da atividade aplicada em sala de aula;
- Projetor de *slide*;
- *Notebook*;
- Pincel, apagador, quadro de acrílico.

Tempo Estimado:

- 2h/a.

Resultados Esperados:

- Identificação as anáforas no texto;
- Reconhecimento das funções argumentativas das anáforas no texto;
- Compreensão da importância da anáfora tanto para a coesão quanto para a coerência do texto.

Avaliação:

- Participação nos debates;
- Cumprimento das atividades.

**MÓDULO 4: A CADEIA REFERENCIAL ANAFÓRICA
NO CONTO DE MARINA COLASANTI****Objetivos:**

- Estabelecer uma relação de negociação entre o objeto do discurso e o mundo;
- Construir cadeias referenciais em fragmentos do conto de Marina Colasanti, a partir de referentes selecionados;
- Produzir um conto, a partir de um texto motivador.

Conteúdos:

- A negociação de sentidos na referenciação;

- As cadeias referenciais anafóricas no conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colassanti;

Procedimentos de Ensino:

- Organização da turma em grupos de dois ou três alunos;
- Apresentação, em slides, da proposta de trabalho;

Atividade 1:

- Exibição do trailer do filme “Valente” (Disney Pixar), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74yZhdK0AE0>. Tempo de duração: 00:01:58;
- Debate mediado sobre a “princesa Merida”: Por ser mulher, Merida deveria seguir as tradições da época: casar-se com alguém escolhido pelos seus pais. Ela prontamente recusou. Ela fez certo em recusar as tradições da sociedade da qual participava? Casar-se era um “negócio” entre as famílias. E hoje, o que vale mais é o conforto, o bem-estar, o dinheiro ou amor ainda tem um lugar garantido nas relações entre os pares?

Atividade 2:

- Projeção, em *slide*, da imagem do livro de Marina Colassanti;
- Promoção de um debate sobre os referentes presentes na capa do livro.



- Pelo título, supõe-se o tempo em que se passou a história? Seria um tempo recente? Seria um tempo bem distante do nosso? Como seria o cenário dessa história?
- Que tipo de assunto esse texto pode tratar?
- Que personagens podem fazer parte dessa história?
- O que as imagens na capa simbolizam?

- e) “Entre a Espada e a Rosa”, que significados podem ser atribuídos à espada e à rosa? O que a autora diz através do título e das imagens na capa do livro?

Atividade 3:

- Apresentação, em *slide*, da autora;



Marina Colasanti nasceu em 1937 na cidade de Asmara, capital da Eritreia. Residiu posteriormente em Trípoli, na Líbia, mudou-se para Itália e, em 1948, transferiu-se com a família para o Brasil, onde vive até hoje na cidade do Rio de Janeiro. É casada com o também escritor Affonso Romano de Sant’Anna e tem duas filhas, Fabiana e Alessandra Colasanti. De formação artista plástica, ingressou no *Jornal do Brasil*, dando início à sua carreira de jornalista. Desenvolveu atividades em televisão, editando e apresentando programas culturais. Foi publicitária. Traduziu importantes autores da literatura universal.

Seu primeiro livro data de 1968, hoje são mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, entre os quais livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre os temas literatura, o feminino, a arte, os problemas sociais e o amor. *Hora de alimentar serpentes* e *Mais de 100 histórias maravilhosas* são algumas de suas obras consagradas. Por meio da literatura, teve a oportunidade de retomar sua atividade de artista plástica, tornando-se sua própria ilustradora. Sua obra tem sido tema de numerosas teses universitárias.

É uma das mais premiadas escritoras brasileiras, detentora de vários prêmios *Jabutis*, do Grande Prêmio da Crítica da APCA, do Melhor Livro do Ano da Câmara Brasileira do Livro, do prêmio da Biblioteca Nacional para poesia, de dois prêmios latino-americanos. Foi o terceiro prêmio no Portugal Telecom de Literatura 2011. Tornou-se *hors-concours* da *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* (FNLIJ), após ter sido várias vezes premiada.

Fonte: <https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=2607>. Acesso em: 23 out. 2019.

- Distribuição aos grupos de uma cópia do conto de Marina Colasanti com atividades.
- Leitura do conto “Entre a Espada e a Rosa

Entre a Espada e a Rosa

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz "quero"? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho!

Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando- lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta.

(continuação)

Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei.

Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas jóias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher.

Cansada mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas jóias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro. E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome. Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros.

Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro.

Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

(conclusão)

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepende-se em seguida e pedia-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo. Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto.

Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a queria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu. E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo. Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- Questionamento oral:
 - a) O conto “Entre a Espada e a Rosa” atende ao clichê: “E viveram felizes para sempre...”?
 - b) As personagens (“Merida” e “a Princesa”) têm algo em comum? O quê?
 - c) O pai quis obrigar a filha a casar-se com quem ela não tinha nenhum sentimento. Isso parece ser mais difícil nos dias atuais. Na opinião do grupo, o pai da “Princesa” e o de “Merida” estavam certos em pensar somente no bem do seu reino? Por que?
 - d) “A Princesa”, personagem do conto lido, e “Merida”, personagem do filme “Valente”, destoam do estereótipo de “mulher para casar”. Por que elas são consideradas à frente do seu tempo? A sociedade via com bons olhos esse tipo de comportamento feminino? Por quê? E hoje, o comportamento das personagens seria aceitável? Por quê?

*Professor, revise a estrutura do conto “Entre a Espada e a Rosa” com os alunos:

Personagens?	O tempo?
Narrador?	Onde?
Conflito?	Desfecho?

Atividade 4:

- Construção das cadeias referenciais:

Nos fragmentos selecionados, transcrevam, para o quadro, as expressões que retomam os referentes selecionados e a(s) transformação(ões) sofrida(s) por alguns deles.

(fragmento 1)

Então, sem mais nada pedir, **a Princesa** vendeu suas **jóias** para **um armeiro**, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para **um mercador**, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro. E guerreiro valente tornou-se, [...]

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Introdução referencial	Anáforas	Recategorização
A Princesa		
Jóias		
Um armeiro		
Um mercador		

(fragmento 2)

[...] **o Rei** vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, **a princesa** encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

[...]

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto

[...]Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Introdução referencial	Anáforas	Recategorização
O Rei		
a princesa		

(fragmento 3)

[...] **a Princesa** percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, **a barba** havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, **rosas** lhe rodeavam o queixo. Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Introdução referencial	Anáforas	Recategorização
A Princesa		
Rosto		
a barba		
Rosas		

Atividade 5:

- Produção escrita:

Leia o fragmento:

[...] E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo. Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

Fonte: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- a) Deem continuidade ao conto. Imaginem o que aconteceu quando a princesa apareceu perante o rei. Qual foi a reação dele? Qual foi a reação dela? O que conversaram? Quais os questionamentos que fizeram consigo sobre aquela situação e o sentimento que sentiam? O rei gostou da surpresa? Para isso sigam as orientações:
- O narrador deve ser introspectivo ou apresentar uma personagem que seja, isto é, que fale das suas emoções ao tecer a narrativa.
 - Apresentem o espaço onde se deu a conversa e o tempo ao leitor.
 - O fato narrado é triste ou alegre?
 - Surge agora um novo conflito com a revelação da identidade secreta do cavaleiro. Qual é o conflito do texto? Escrevam um final para esse texto.
 - Utilizem as anáforas e as suas funções para dar coesão e coerência ao seu texto.
- b) Troquem o texto com outro colega e avaliem o conto dele, seguindo os critérios abaixo:

Critérios	Sim	Não
O conto apresenta mais de um narrador?		
O conto apresenta as personagens, o tempo e o espaço?		
O leitor consegue identificar o conflito e a solução para o problema?		
O conto apresenta repetições de palavras que atrapalham a coesão?		
As anáforas e as recategorizações apresentam informações que ajudam o leitor a compreender o estado das personagens?		
Circule as possíveis “inadequações” ortográficas, de acentuação, de pontuação, de concordância e de regência.		

- c) Após a correção, devolvam-no. De posse do seu texto, façam o seguinte:
- reescrevam-no, a partir das observações do colega;
 - troquem novamente o texto com o mesmo colega e veja quais foram as sugestões;
 - avaliem as sugestões e a possibilidade de realizar uma nova escrita do texto.

*Professor, se achar conveniente, realize essa atividade individualmente com os alunos.

Recursos Didáticos:

- Trailer do filme “Valente” (Disney Pixar), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=74yZhdK0AEO>;
- Cópias da atividade e do texto aplicados em sala de aula;
- Projetor de *slide*;
- *Notebook*;
- Mini caixa de som.

Tempo Estimado:

- 3h/a.

Resultados Esperados

- Compreensão da importância das anáforas e de suas funções na produção escrita;
- Utilização dos conceitos discutidos em sala de aula na produção escrita.

Avaliação:

- Participação nos debates;
- Cumprimento das atividades.

MÓDULO 5: REFERENCIAIS GAME**Objetivos:**

- Possibilitar ao aluno vivenciar o aprendizado de conteúdos por meio de atividades lúdicas com o jogo virtual “Referenciais game”;
- Suscitar, no aluno, o interesse pelas aulas com a utilização do jogo virtual “Referenciais game”.

Conteúdos:

- Gêneros textuais;
- Princípios de textualidade: coesão e coerência;
- Processos referenciais: introdução referencial e anáforas.

Procedimentos de Ensino:

- Organização da turma em grupos de dois ou três alunos;
- Apresentação, em *slides*, da proposta de trabalho;
- Recapitulação dos conceitos já estudados com o registro em quadro de acrílico;
- Discussão sobre a importância do conhecimento das características do gênero textual solicitado, dos princípios de textualidade e dos processos referenciais na elaboração do texto;

- Acesso ao jogo “Referenciais game” por meio de *link* ofertado aos alunos;
- Apresentação do jogo “Referenciais game”;
- Realização das atividades do jogo em grupo ou individualmente;
- Debate sobre os jogos virtuais como mais uma ferramenta de aprendizagem.

O professor/pesquisador, pensando no seu público-alvo, propôs-se a desenvolver um jogo virtual que pudesse conversar e fortalecer os conhecimentos de gêneros textuais e referência adquiridos pelos alunos em sala de aula.



A imagem acima com os avatares representa a tela inicial do jogo. Participaram, como colaboradores, os professores Francisco Alves Filho - UFPI (à esquerda); Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI (ao centro); e Franklin Oliveira Silva – UESPI (à direita). Cada professor representa diferentes áreas de conhecimento: Francisco Alves Filho (Gêneros Textuais); Pedro Rodrigues Magalhães Neto (Linguística Textual); e Franklin Oliveira Silva (Referenciação). Portanto, o jogo foi dividido em 3 (três) etapas de conhecimento e para cada uma delas, associou-se um avatar.

O jogo funciona *on-line* e adota o sistema de pontuação de fases e classificação entre os seus usuários. As atividades do jogo foram supervisionadas pelos colaboradores e algumas delas sofreram modificações por sugestões destes. O objeto de aprendizagem (OA) é compatível com aparelhos celulares Android, computador de mesa e *notebook*. Pretende-se, futuramente, fazer novos ajustes e disponibilizá-lo para se jogar *off-line*. Espera-se que o professor possa utilizar-se dessa ferramenta de aprendizagem e oferecer aos seus alunos, no mesmo pacote, ludicidade e aprendizagem. O jogo está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://gamejolt.com/games/referenciais-game/476340>.

Atividade 1:

O OA, “Referenciais game”, é um aplicativo animado com atividades lúdicas que abrange os seguintes temas: gêneros textuais; princípios de textualidade (coesão e coerência);

e processos referenciais (introdução referencial e anáfora). O seu *download* será disponibilizado tanto para o celular quanto para o computador. O aluno deverá fazer o *download* no seu celular e experimentar as diferentes etapas com diferentes níveis. Para efeito de ilustração, uma atividade de cada etapa será apresentada, contudo não reflete o *design* com que foi concebida no jogo.

1ª etapa – OS GÊNEROS TEXTUAIS: as atividades priorizam os seguintes tópicos:

- Gênero textual;
- Tipologia textual;
- Características do(s) gênero(s);
- Finalidade do gênero.

Ex. de fala:



Francisco Alves Filho
Dr. Linguística /UFPI

Fala [Os gêneros textuais passaram a ser vistos como formas de organizar dinamicamente a comunicação humana e de expressar diversos significados de modo recorrente. Entender isso é perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo de respostas às necessidades comunicativas pessoais.

Ex. de atividade:

I DESCUBRA O GÊNERO

Atividade de descoberta, com o apoio nos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos sobre diversos gêneros e suas práticas de linguagem.

GÊNEROS A SEREM TRABALHADOS: estatuto escolar, receita culinária, notícia, conto de fadas, telefonema, entrevista de emprego, propaganda, aula, edital, sermão, regras do jogo, receita médica, aviso, carta do leitor, piada.

ORIENTAÇÕES: trata-se de um jogo cuja finalidade é descobrir qual é o gênero a partir de fragmentos de textos que passam na tela. A atividade é motivada por pontuação a ser conquistada pelo jogador a cada resposta adequada. As respostas inadequadas penalizam o jogador na sua pontuação. Mais do que acertar qual é o gênero, interessa aqui discutir o saber que possuem os alunos sobre os gêneros e como eles raciocinam para inferir de qual gêneros participa o fragmento textual.

DESCRIÇÃO: o jogador, assim como na sugestão do livro de Alves Filho (2011), tem um fragmento e algumas opções de gênero. Ele precisa associar o fragmento ao gênero correspondente.

JOGO:

GÊNERO TEXTUAL	FRAGMENTO
Estatuto escolar	O(A) aluno(a) tem o dever, sem prejuízo do disposto no artigo 40.º...
Receita culinária	MISTO QUENTE DE FORNO À MINHA MODA
Conto de fadas	Era uma vez um casal...
Notícia	Instagram começa testes para ocultar número de curtidas no Brasil
Telefonema	Alô? Chico? Tudo bom, cara?

Fonte: Adaptado de Alves Filho (2001).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2011.

Atividade 2:

2ª etapa – PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE: atividades que contemplam os pressupostos teóricos de *Beaugrande e Dressler* (1981 apud KOCH, 2013):

- Coesão e coerência.

Ex. de fala:



Pedro R. M. Neto
Dr. Linguística/UESPI

Fala [Dentre os vários critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler, em 1981, iremos, nessas atividades, trabalhar apenas dois deles: a coesão e a coerência - critérios centrados no texto. Nessa atividade, escolha, dentre as formas em destaque a que mais contribui para a coesão do texto.]

Ex. de atividade:

II NÃO SE REPITA

Atividade na qual o jogador recorre aos seus conhecimentos linguísticos para escolher qual a melhor estratégia para deixar o texto coeso.

O QUE SERÁ TRABALHADO: recursos de coesão.

ORIENTAÇÕES: nesta fase, a coesão é trabalhada por meio de textos cujas opções podem deixá-lo coeso ou não. O jogador deve valer-se dos seus conhecimentos linguísticos para optar pela melhor estratégia.

DESCRIÇÃO: aparece na tela um texto no qual um referente se repete (em negrito). Ao jogador é oferecido opções para evitar essas repetições. A cada escolha adequada, o jogador recebe uma pontuação. A cada escolha inadequada, é descontado um certo valor da pontuação do jogador.

JOGO:

Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando **(Camilo/este)** ria **(de Rita/dela)**, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que **(a cartomante/ela)** adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu **(a cartomante/lhe)** dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então **(a cartomante/ela)** continuou a botar as cartas, combinou **(as cartas/as)**, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...[...]

Fonte: ASSIS, M. **A cartomante**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv_000257.pdf. Acesso em 10 nov. 2019.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA VAL, M. das G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; RONY, F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. 22 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

Atividade 3:

3ª fase – PROCESSOS REFERENCIAIS – atividades focadas na identificação do referente e das anáforas que fazem a retomada deste.

- Introdução referencial
- Anáforas.

Ex. de fala:



Fala [Quando o referente “estreia” no texto, dizemos que é uma Introdução Referencial, ou seja, é a primeira vez que o leitor/ouvinte entra em contato com esse referente.]

Franklin Oliveira Silva
Dr. Linguística/UESPI

Ex. de atividade:

III CASAMENTO CERTO

Atividade na qual o jogador recorre aos seus conhecimentos sobre processos referenciais para identificar e associar corretamente as anáforas apresentadas ao referente em destaque.

O QUE SERÁ TRABALHADO: os processos referenciais: introdução referencial e anáforas.

ORIENTAÇÕES: nesta fase, a introdução referencial e as anáforas são trabalhadas por meio de textos. O jogador deve identificar quais anáforas, dentre as dispostas no texto, podem associar-se ao referente em destaque.

DESCRIÇÃO: um texto com um referente em destaque (negrito) e várias anáforas (sublinhadas) aparece na tela. O jogador deve, em tempo hábil, identificar quais delas retomam o referente.

JOGO:

Inimigos

O apelido de **Maria Teresa**, para Norberto, era “Quequinha”. Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma da sua mulher, o Norberto pegava sua mão, carinhosamente, e começava:

— Pois a Quequinha...

E a Quequinha, dengosa, protestava:

— Ora, Beto!

Com o passar do tempo, o Norberto deixou de chamar a Maria Teresa de Quequinha; se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela, dizia:

— A mulher aqui...

Ou, às vezes:

— Esta mulherzinha...

Mas nunca mais de Quequinha.

(O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca em silêncio. O tempo usa armas químicas.)

Com o tempo, Norberto passou a tratar a mulher por “Ela”.

— Ela odeia Charles Bronson.

— Ah, não gosto mesmo.

Deve-se dizer que o Norberto, a esta altura, embora a chamasse de Ela, ainda usava um vago gesto da mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer “essa aí” e apontar com o queixo.

— Essa aí...

E apontava com o queixo, até curvando com a boca com um certo desdém.

(O tempo, o tempo. O tempo captura o amor e não mata na hora. Vai tirando uma asa, depois a outra...)

Hoje, quando quer contar alguma coisa da mulher, o Norberto nem olha na sua direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:

— Aquilo...

Fonte: VERISSIMO, L. F. In: **Novas comédias da vida privada**. Porto Alegre: L&PM, 1996, p. 70-71 .

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção linguagem e ensino)

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 329p. Tese (Doutorado em Linguística). UNIVERSIDADE FEDERAL do CEARÁ, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, M. C. de (Orgs). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-84.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, S. M. C. de. **(Re)categorização metafórica e humor**: trabalhando a construção dos sentidos. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SILVA, F. O. **Formas e funções nas introduções referenciais**. 126p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Recursos Didáticos:

- Projetor de slide;
- *Notebook*;
- Mini caixa de som;
- O jogo “Referenciais game”.

Tempo Estimado:

- 2h/a.

Resultados Esperados:

- Apropriação dos conceitos de progressão referencial, coesão e coerência;
- Reconhecimento e uso dos processos referenciais – introdução referencial e anáfora, nas atividades disponibilizadas no jogo.

Avaliação:

- Participação nos debates;
- Progressão nas fases do jogo.
- Opinião sobre o jogo.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa discute os processos referenciais, em especial as anáforas, na (re)escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA. Não é raro encontrar textos de alunos nos quais a organização se assemelha a de crianças em fase de aquisição da escrita. É o que Koch e Elias (2015) chama de “estratégia da água mole em pedra dura”. E foi visando superar essa estratégia da qual as autoras citam e proporcionar maior autonomia ao aluno, que se propôs desenvolver um trabalho de (re)escrita no qual ele pudesse dominar conceitos de referenciação, úteis na construção de significado e na ressignificação dos seus textos.

Com o objetivo geral de analisar as ocorrências e as contribuições de anáforas e de suas funções na construção de significado e ressignificação na (re)escrita de textos do gênero conto, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, aplicaram-se atividades de (re)escrita junto aos participantes da pesquisa que envolveram o uso das anáforas, com vistas à produção de significado e ressignificação do texto; e orientaram-se os alunos a escrever e a reescrever o texto, observando as estratégias de progressão referencial utilizadas na estrutura do gênero conto, os seus efeitos de sentidos provocados pelas anáforas, e de como as suas escolhas linguísticas podem influenciar a (re)construção do texto. A pesquisa organizou-se em dois polos que se entrecruzam: a escrita e a referenciação.

Primeiro, baseado nos conceitos de Bakhtin (2011), Bazerman (2005; 2007), Bezerra, B. G. (2017), Marcuschi (2008), dentre outros, fez-se uma discussão, no capítulo 2, sobre o conceito de gênero e suas implicações na prática docente. Com o intuito de delimitar ainda mais o gênero escolhido para o trabalho em sala de aula, foi apresentado um panorama sobre o gênero conto e uma discussão sobre a escrita no contexto de sala de aula.

Em seguida, abordou-se os estudos de Referenciação. Estes progrediram e com eles, alargou-se o que já se sabia. Hoje, não se pode deixar de levar em conta o visual que compõe um texto publicitário ou os vários elementos que contribuem na narrativa de um filme ou de uma telenovela, por exemplo. Entretanto, fez-se um recorte nos estudos até aqui conhecidos e deteve-se no texto verbal escrito, porque é ele, ainda, o de maior recorrência nas produções em sala de aula.

Para atingir o objetivo proposto, adotou-se nesta pesquisa a perspectiva de que o texto é um lugar de interação no qual o locutor/enunciador dialoga com o alocutário/coenunciador na construção de sentido e ressignificação do texto. Nesse intuito, investiu-se nos processos referenciais. São eles um dos responsáveis pela arquitetura de significados e sentidos que se formam

no texto. Optou-se pelo estudo do uso das anáforas e de como elas se realizam ao longo das cadeias referenciais no processo de (re)escrita do gênero conto. Discutiu-se a sua realização no texto e como as suas funções, em especial a recategorização, favorecem a edificação de significados e a ressignificação do texto. Ademais, verificou-se, nos textos analisados, a recorrência de alguns mecanismos de progressão referencial nas retomadas anafóricas.

Investido em estudos que tratam da Linguística Textual e da Referenciação, o professor/pesquisador sugeriu uma proposta de (re)escrita que é também defendida por Geraldini (1997), Menegassi (1998), Serafini (2001) e Ruiz (2010): a escrita como processo dinâmico. A escrita encarada como um movimento de idas e vindas, entre aluno e aluno, entre professor e aluno, é capaz de promover adequações pertinentes na composição do texto. Nesse processo, novos conhecimentos são adquiridos e a descoberta do poder da escrita, transforma alunos e professor. As atividades de produção do gênero conto constaram de três fases: a versão inicial (primeira escrita); a versão primeira reescrita; e a versão produto final (a segunda reescrita). Um processo lento e demorado, mas que engrandeceu não só os alunos como também o professor/pesquisador. Adotou-se nesta pesquisa a (re)escrita como instrumento de conhecimento e valorização da tecnologia que a escrita comporta. Ainda que alguns alunos tenham tentado burlar o processo com a cópia de textos existentes na *internet*, escrever, reescrever e escrever novamente passou a ser um passatempo prazeroso nas atividades de Língua Portuguesa.

A pesquisa demonstrou que os referentes, nos textos analisados, constroem-se e evoluem, preferencialmente, por meio das anáforas diretas. Na apresentação de novos referentes, alguns participantes confirmaram facilidade para o uso de anáforas indiretas, por exemplo. Isso revela um trato mais refinado na linguagem utilizada e, sem dúvida, um texto mais complexo por fazer o leitor acionar os seus conhecimentos de mundo para inferir; outros, apresentaram uma limitação no uso dos processos referenciais estudados. As anáforas encapsuladoras foram utilizadas pelos participantes na organização do discurso das narrativas. Detectou-se que a maioria das avaliações ou orientações argumentativas realizou-se por meio de recategorizações. Verificou-se que algumas estratégias de progressão referencial são recorrentes entre os participantes: a repetição do mesmo item lexical; uso do pronome; e uso da elipse. Por fim, constatou-se que os participantes propuseram-se a adequar os seus textos mediante o propósito comunicativo envolvido e as recomendações do professor com o passar das etapas, embora seja visível as suas dificuldades com a escrita. Desse modo, confirmam-se as hipóteses levantadas na introdução desta pesquisa.

A comprovação das dificuldades de alguns participantes, no uso das anáforas, foi a motivação maior para se elaborar uma proposta pedagógica de intervenção. Baseada em estudos

da Linguística Textual e da Referenciação, nela há sugestões de atividades que podem ser adaptadas conforme as necessidades do contexto de sala de aula. Lembrando que não há “receita pronta”. Os ingredientes estão postos e cada um dê o seu toque de mestre para chegar ao ponto desejado.

A pesquisa mostra-se relevante por contribuir com essa temática tão instigante que é a referenciação na (re)escrita e por desnudar, de certa maneira, que cada participante dispõe de um ritmo diferente e é preciso que o professor monte estratégias para dar conta da demanda. Ao possibilitar a compreensão do funcionamento da escrita, o professor estará ajudando o aluno a expressar-se melhor, a ser autoconfiante e a entender que a apreensão dessa velha tecnologia necessita da prática, constantemente. Espera-se que esta pesquisa possa cooperar com o trabalho do professor nessa imensa complexidade que é o texto. Rotular o aluno que apresenta dificuldades na produção de texto, talvez seja a saída mais fácil; contudo, é a mais covarde.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.- M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com...na escola)
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53–84.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2011.
- BALDO, A. Gêneros discursivos ou tipologias textuais? **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. v. 2, n. 2, mar. 2004. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_generos_discursivos_ou_tipologias_textuais.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BAZERMAN, C. **Gênero textuais, tipificação e interação**. Tradução Judith Hoffnagel. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.(Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução Judith Hoffnagel, Ana Regina Vieira, Leonardo Modzenski, Benedito Gomes Bezerra. HOFFNAGEL, J.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta) teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. (Estratégias de ensino; 18)
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? In: **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 49-64, jan./jul. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10367>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 31, p. 7-20, jan./jul. 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639282>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p. 7-23, jan./jun. 2001. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639323/6917>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-46. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.5 / coord. Geral Lígia Chiappini)

BRASIL. **LDB** : Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_dediretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 27 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **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 27 dez. 2018.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, jan./jun., p. 105-118, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637068/4790>. Acesso em: 05 set. 2019.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção linguagem e ensino)

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Anáforas encapsuladoras – traços peculiares ao rótulos. **Rev. de Letras** - n. 32 - Vol. (1) - jan./jun., p. 29-37, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1443/1342>. Acesso em: 20 out. 2019.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA e SILVA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas**: o universo literário dos contos. 2008. 203p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2014/01/entre-espada-e-rosa.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CONTE, M.-E. Encapsulamento anafórico. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.

COSTA VAL, M. das G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; RONY, F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: língua portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 329p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, M. C. de (Orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-84.

DELL'ISOLA, R. L. P. O processo inferencial. In _____. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 41-88.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e org. de Roxane Roxo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as faces da linguística aplicada)

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Série princípios)

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1985. (Série princípios)

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação: 2018; PNAD contínua: educação: 2018. (Série Secundária: Coleção Ibgeana)

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.1, n. 48, p. 33-41, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637253/4975>. Acesso em 20 set. 2019.

KOCH, I.G.V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. 22 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. 12 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

LEITE, R. L. Da recategorização metafórica à metaforização textual. In: CAVALCANTE, M.M. et. al. (Orgs.) **Texto e discurso sob múltiplos olhares**: referenciação e outros domínios discursivos, vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 104-122.

LIMA, S. M. C. de. **(Re)categorização metafórica e humor**: trabalhando a construção dos sentidos. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LIMA, S. M. C. de. A recategorização de referentes numa perspectiva cognitiva-discursiva. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 57, jul.- dez., p. 225-240, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24686/15716>. Acesso em: 21. set. 2019.

LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras UFPE, 2006.

MAGALHÃES NETO, P. R. Leitura e escrita como práticas sociais: um estudo de caso. In: COSTA, C. de S.S. M. da. (Org.) **Variação / diversidade linguística, oralidade e letramento: escola e comunidade**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 235-252.

MAGALHÃES NETO, P. R. **Eventos de letramento em situação carcerária**. Teresina: Editora F.G. Com. de Equipamentos e Serviços Ltda., 2017.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. L. **Para viver juntos: português 9º ano: anos finais: ensino fundamental**. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015. p. 10-21. (Para viver juntos)

MARCUSCHI, L. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, p. 217-258. jul./dez. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/download>. Acesso em: 03 maio 2019.

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

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

MARIA. L. de. **O que é conto?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos)

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 263p. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

MESQUITA, S. N. de. **O enredo**. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Série princípios)

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-30.

MOISÉS, M. **A criação literária – prosa**. 13 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997. p. 15-54.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradáticos; Série Educação)

PEREIRA, A. **Adeus a Gutenberg?** Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/ed744-adeus-a-gutenberg/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 11 ed. São Paulo: Globo, 2001

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. O. **Processos de referenciação no gênero notícia**. 103p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SILVA, F. O. **Formas e funções nas introduções referenciais**. 126p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 3.reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.15)

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____

_____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa OS PROCESSOS REFERENCIAIS: um novo olhar sobre a (re)escrita de textos de alunos do 9º ano. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA, fazem uso dos processos referenciais e de suas funções, apreendidos ao longo dessa etapa, na produção de significado dos seus textos - escrita e reescrita, pertencentes ao gênero conto.

Nesta pesquisa, a motivação é identificar e compreender como os conhecimentos linguísticos dos processos referenciais, desenvolvidas pelos alunos no decorrer do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Maranhão, possibilitam-lhes dominarem ou aprimorarem os saberes relacionados à escrita.

O menor sob sua responsabilidade realizará atividades de escrita presentes no livro didático com as devidas orientações: a (re)escrita de textos do gênero conto. Esses textos serão coletados em sala de aula, no horário normal, para depois serem analisados se o aluno já domina e faz uso de maneira eficiente dos processos referenciais nas produções de escrita e de refacção. Os benefícios, nesta pesquisa, serão maior expressividade no uso da escrita com a utilização dos processos referenciais. Além disso, este trabalho pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar proposta de intervenção pedagógica que vise uma aplicabilidade maior e melhor dos processos referenciais no processo de (re)escrita dos textos produzidos em sala de aula. Este trabalho pode ampliar o estudo a respeito do eixo de produção escrita prescrito na BNCC, como também pode contribuir para uma melhoria nas práticas de escrita e oralidade na sala de aula, uma vez que são exigências da sociedade na qual os participantes da pesquisa estão inseridos

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo durante a realização dos ditados ou das produções escritas espontâneas. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a assistência imediata será a suspensão da participação do aluno, a assistência integral, caso necessário, será dada ao participante que apresentar complicações e danos decorrentes da pesquisa, como apoio pedagógico e particularizado para sanar quaisquer danos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) de R.G. _____, responsável pelo menor _____ nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, na pesquisa OS PROCESSOS REFERENCIAIS: um novo olhar sobre a (re)escrita de textos de alunos do 9º ano. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com Marton Gomes Lima Amorim, pelo telefone: (86) 99841-8410 ou pelo e-mail: martonamorim@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UESPI, localizado na rua Olavo Bilac,2335, Centro, Teresina-PI, através dos telefones: (86) 3221-4749 / 3221-6658 ou e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com. Horário de funcionamento: 9h - 17h

Caxias-MA, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pai / responsável legal pelo menor

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa OS PROCESSOS REFERENCIAIS: um novo olhar sobre a (re)escrita de textos de alunos do 9º ano. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA, fazem uso dos processos referenciais e de suas funções, apreendidos ao longo dessa etapa, na produção de significado dos seus textos - escrita e reescrita, pertencentes ao gênero conto.

Nesta pesquisa, a motivação é identificar e compreender como os conhecimentos linguísticos dos processos referenciais, desenvolvidos pelos alunos no decorrer do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Maranhão, possibilitam-lhes dominarem ou aprimorarem os saberes relacionados à escrita.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada.

Na sua participação, você realizará atividades de escrita presentes no livro didático com as devidas orientações: a (re)escrita de textos do gênero conto. Esses textos serão coletados em sala de aula, no horário normal, para depois serem analisados se o aluno já domina e faz uso de maneira eficiente dos processos referenciais nas produções escritas e de refacção.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem em saída da rotina, incômodo, constrangimento por eventual exposição dos dados e traumas oriundos de exposição. Os benefícios serão maior expressividade no uso da escrita com a utilização dos processos referenciais. Além disso, este trabalho pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que vise uma aplicabilidade maior e melhor dos processos referenciais no processo de (re)escrita dos textos produzidos em sala de aula. Este trabalho pode ampliar o estudo a respeito do eixo de produção escrita prescrito na BNCC, como também pode contribuir para uma melhoria nas práticas de escrita e oralidade na sala de aula, uma vez que são exigências da sociedade na qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

Mesmo o seu representante legal tendo consentido a sua participação na pesquisa, você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com Marton Gomes Lima Amorim, pelo telefone: (86) 99841-8410 ou pelo e-mail: martonamorim@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UESPI, localizado na rua Olavo Bilac, 2335, Centro, Teresina-PI, através dos telefones: (86) 3221-4749 / 3221-6658 ou e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com. Horário de funcionamento: 9h - 17h.

Eu, _____
, portador(a) do R.G. _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, aceito participar do projeto acima voluntariamente, após ter recebido os devidos esclarecimentos. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.
Caxias -MA, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

1. Você pertence a qual gênero?

01.() masculino 02.() feminino

2. Ao final do ano de 2019, qual será sua idade?

01.() 13 anos completos

02.() 14 anos completos

03.() 15 anos completos

04.() mais de 15 anos

3. Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou da pessoa responsável por você?

4. Quem, geralmente, auxilia você nas atividades da escola?

5. Você acha que as orientações apresentadas em sala de aula, no momento da produção do texto – gênero textual a ser trabalhado e sua finalidade de produção, público leitor, suporte textual, tipo de produção (individual ou coletiva), são importantes para o autor/aluno na hora de produzir o texto? Por quê?

6. Escrever é um processo complexo, pois deve-se ser claro nas mensagens, uma vez que a interação comunicativa não ocorre simultaneamente igual ao que ocorre na fala. Qual é a sua principal dificuldade nas produções escritas, nas aulas de Língua Portuguesa?

7. Você acha importante que, na produção do texto, o aluno saiba retomar referentes já citados, acrescentar novas informações, articular as partes para que o texto progrida e fique coerente? Por quê?

APÊNDICE D – LISTA DE CONTROLE

LISTA DE ENTREGA – PRODUÇÃO ESCRITA – 9º ANO A		
ORDEM	NOME	CÓDIGO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
...		

LISTA DE ENTREGA – CORREÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA – 9º ANO B		
ORDEM	NOME	CÓDIGO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
...		

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

O jogo “Referenciais game” foi elaborado como objeto de proposta de intervenção da pesquisa **OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA (RE)ESCRITA DE TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO**: um destaque para a anáfora. Este apresenta imagens de pessoas que foram cartunizadas e que, no jogo, funcionam como avatares: três, no total. Estes foram distribuídos em fases distintas do jogo. Ficou acordado com as pessoas que subscrevem este documento que os seus avatares participariam das atividades do jogo cujo assunto elas possuíssem maior afinidade ou identificação.

O referido objeto de aprendizagem foi desenvolvido por uma empresa particular, contratada pelo pesquisador MARTON GOMES LIMA AMORIM e vai se encontrar disponível para *download* na plataforma digital no formato de aplicativo para Android e utilizado para fins educativos, primeiramente na apresentação da defesa da pesquisa em pauta.

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº: _____, inscrito no CPF de nº: _____, residente na _____, nº: _____, na cidade de _____, DECLARO ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação (direta ou indireta) no conteúdo do jogo, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste OA.

Eu AUTORIZO que o uso da minha imagem possa ser utilizado, sem fins lucrativos, no OA, publicado na mídia digital ou impressa, em aulas, congressos, palestras ou eventos tecnológicos em todo território nacional e no exterior, por prazo indeterminado, para divulgação do referido OA. Esse material ficará sob a responsabilidade de uso do pesquisador pertinente ao estudo. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste OA, permitindo que o pesquisador relacionado neste documento faça uso da minha imagem e possa utilizar para fins de pesquisa educacional como está estabelecido neste documento. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Teresina – PI _____ de _____ de 2019.

Assinatura

Eu declaro ter apresentado o jogo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios, e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



ESTADO DO MARANHÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO
 UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS
 UNIDADE INTEGRADA JOÃO LISBOA
 RUA 1ª DE AGOSTO – 600 – CENTRO- CEP: 65606-070 – CAXIAS - MARANHÃO
 C.G.C.: 06.354.476/0001-07
 CÓDIGO DO INEP: 21159815

SECRETARIA DE ESTADO
 UNIDADE ESCOLAR "JOÃO LISBOA"
 Rua 1ª de Agosto, 600 - Centro
 CEP. 65.606-007 - Caxias - MA
 CNPJ 01.819.763/0001-21
 Resolução 400/84

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Eu, **ADELMA LINHARES RODRIGUES**, CPF **466.697.603-53**, no exercício da função de Diretora Adjunta, Diário Oficial do Estado Nº 13, de 18/01/2019, da Unidade Integrada João Lisboa, autorizo a realização da pesquisa intitulada “ APRENDENDO A (RE) ESCREVER: a coesão e a coerência em textos de alunos do 9º ano” (OS PROCESSOS REFERENCIAIS: um novo olhar sobre a (re) escrita de textos de alunos do 9º ano, título atualizado por sugestão do professor orientador), a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador MARTON GOMES LIMA AMORIM, professor estatutário/efetivo, e DECLARO que esta instituição dispõe de infraestrutura necessária à realização da pesquisa. Declaro ainda está ciente da co-responsabilidade como instituição coparticipante deste projeto de pesquisa e do compromisso de resguardar a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa.

Caxias - MA, 21 de maio de 2019

Assinatura
 Adelma Linhares Rodrigues
 Matrícula 00297061-0
 DOE Nº 13 18/01/19
 Diretora Adjunta

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendendo a (re)escrever: a coesão e a coerência em textos de alunos do 9º ano

Pesquisador: MARTON GOMES LIMA AMORIM

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17394919.2.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.496.201

Apresentação do Projeto:

o projeto de pesquisa prevê observações em sala de aula com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com coleta de amostras de textos, cinco no total, para depois elaborar uma proposta de ensino interventiva que possa ajudar aos discentes e docentes da sala de aula pesquisada a superar os obstáculos encontrados na pesquisa.

A metodologia adotada será de uma pesquisa de campo, exploratória, com características etnográficas, de base qualitativa, embora apresente aspectos quantitativos, cujo corpus é constituído pelas amostras de textos escritos produzidos de maneira espontânea de 05 alunos, doravante chamados de participantes, que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA. Quanto à natureza, este projeto é caracterizado como uma pesquisa aplicada, já que tem um campo de observação definido e tem como base a aplicabilidade prática do presente projeto na referida escola, com vistas à intervenção na realidade observada, a fim de minimizar os problemas encontrados. A escola possui mais de uma turma mista de 9º ano, com alunos do gênero masculino e feminino. Cada sala possui em média 30 alunos, entre 13 a 14 anos de idade. A opção pelo referido ano deu-se pela facilidade de interação, uma vez que o pesquisador é também professor das salas de 9º ano. A escolha da turma obedecerá ao critério ordem alfabética: turma A; já o critério de escolha dos textos dos alunos será por ordem de entrega da atividade de produção

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI **Município:** TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.496.201

escrita – o professor/pesquisador irá enumerar os textos por ordem de entrega para a lisura do processo de escolha e de não haver risco de se escolher os textos somente de alunos com bom rendimento. Serão considerados objetos da amostra os textos sequenciados em ordem numérica e apenas os números múltiplos de 5.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

• Analisar como os processos referenciais - recursos de coesão e de coerência, apreendidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, situada município de Caxias – MA, possibilitam-lhes dominarem ou aprimorarem os saberes relacionados aos processos referenciais na produção escrita.

Objetivo Secundário:

- Avaliar as atividades de produção escrita do gênero conto baseada em critérios que favoreçam o projeto comunicativo.
- Aplicar atividades de (re) escrita junto aos alunos, no máximo 06, que envolvam o uso dos processos referenciais – recursos de coesão e de coerência, com vistas à construção de significado do texto.
- Conduzir o aluno a produzir e a refazer o texto, observando se ele percebe a estrutura do gênero conto, os efeitos de sentidos provocados pelos processos referenciais - recursos de coesão e coerência, pelos recursos linguísticos (seleção lexical e gramatical; figuras de linguagem; sinônimos, hiperônimos, etc.) e de como as suas escolhas podem influenciar a (re) construção do texto.
- Elaborar uma proposta de intervenção que possa orientar e minimizar os problemas encontrados em sala de aula referentes ao tema do projeto de pesquisa e, assim, contribuir de forma significativa para a melhoria da prática docente nas turmas de 9º ano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa, por sua natureza aplicada e de coleta de dados oferece alguns riscos aos participantes da pesquisa nela envolvidos, como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Dentre os riscos da pesquisa estão:

- Possibilidade de incômodo ao participante da pesquisa, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência, deve-se esclarecer aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário;

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.496.201

- Exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, através da adoção de pseudônimos;
- Saída da rotina – as atividades serão realizadas na sala de aula, ambiente de conforto do aluno, e programadas de acordo com a programação da escola para que os participantes da pesquisa envolvidos na pesquisa não sejam penalizados. Portanto as atividades serão todas realizadas no horário regular da aula.
- constrangimentos: para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Deve-se esclarecer ao aluno, bem como a seus pais que sua participação na pesquisa será voluntária, respeitando para isso, a opção do participante da pesquisa envolvido;
- Traumas: assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofra trauma; as atividades realizadas devem acontecer em ambiente que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar

Benefícios:

Quanto aos benefícios que este projeto de pesquisa pode gerar estão a maior expressividade no uso da escrita com a utilização da coesão e da coerência. Além disso, este projeto pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar proposta de intervenção pedagógica que vise uma aplicabilidade maior e melhor das dos elementos coesivos e de coerência no processo de produção escrita. Este projeto pode ampliar o estudo a respeito do eixo de produção escrita prescrito na BNCC, como também pode contribuir para uma melhoria nas práticas de escrita e oralidade na sala de aula, uma vez que são exigências da sociedade na qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.496.201

- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de ética vigentes. Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1289324.pdf	10/07/2019 13:26:22		Aceito
Outros	QUESTIONARIOSOCIOCULTURAL.docx	10/07/2019 13:24:21	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	30/05/2019 22:19:58	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.docx	30/05/2019 10:39:32	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.docx	30/05/2019 10:39:18	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodopesquisador.pdf	30/05/2019 10:35:22	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.496.201

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinfraestrutura.pdf	30/05/2019 10:31:02	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/05/2019 10:26:29	MARTON GOMES LIMA AMORIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 08 de Agosto de 2019

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO C - CONTO RESTOS DE CARNAVAL

LEITURA 1

Conto psicológico



O QUE VOCÊ VAI LER

Clarice Lispector (1920-1977), escritora brasileira. Fotografia de 1975.

Você vai ler um conto de Clarice Lispector que foi publicado pela primeira vez em 1971, no livro intitulado *Felicidade clandestina*.

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e veio para o Brasil com dois meses de idade. Escreveu contos e romances e é considerada um dos mais importantes nomes da literatura brasileira do século XX.

Sua narrativa é marcada por uma atmosfera introspectiva que foge do modo tradicional de contar (com "começo, meio e fim"), ao contrário do que ocorre, por exemplo, em uma narrativa de aventura. Suas histórias chamam a atenção por seu caráter universal.

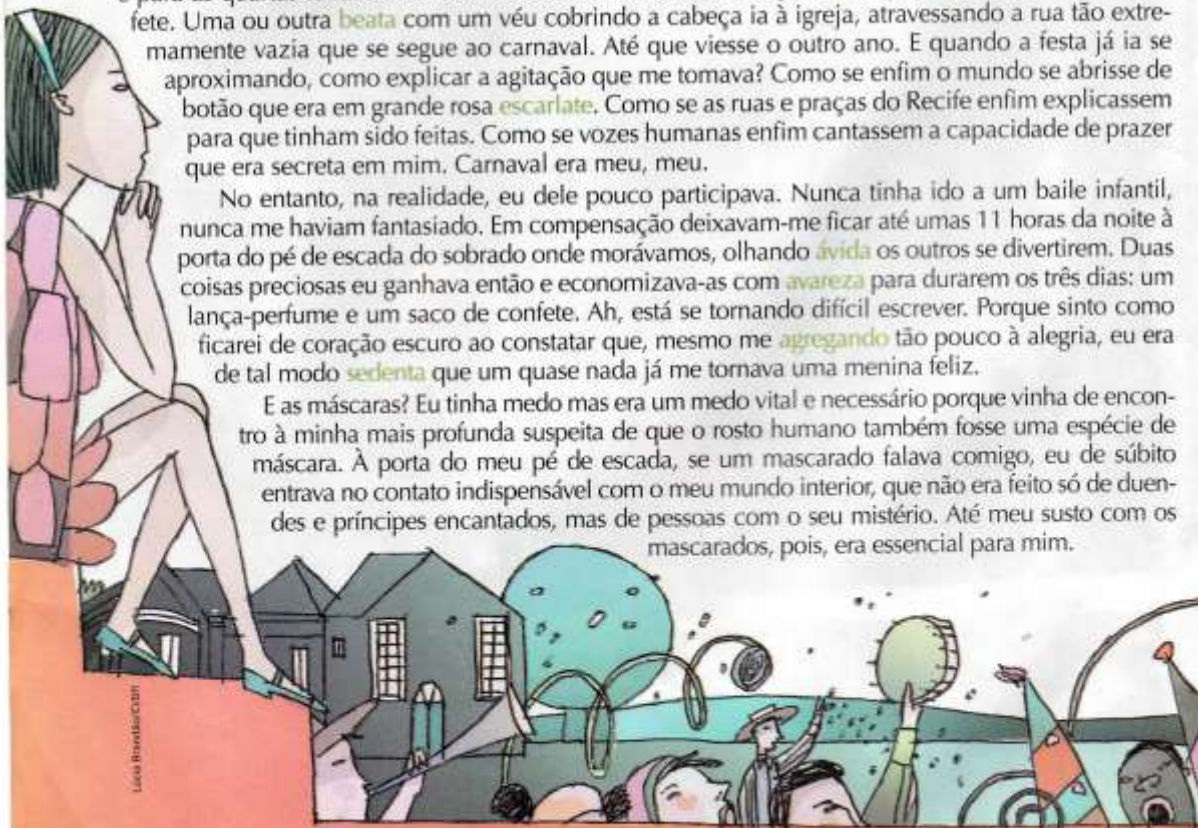
Felicidade clandestina reúne 25 contos. Muitos tratam da infância e da adolescência, especificamente de descobertas vividas nesses momentos. "Restos do carnaval" é um desses contos. Procure imaginar que experiência essa festa teria trazido à personagem.

Restos do carnaval

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam **despojos** de serpentina e confete. Uma ou outra **beata** com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa **escarlata**. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando **ávida** os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com **avareza** para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me **agregando** tão pouco à alegria, eu era de tal modo **sedenta** que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.



Lucia Brandão/CDM

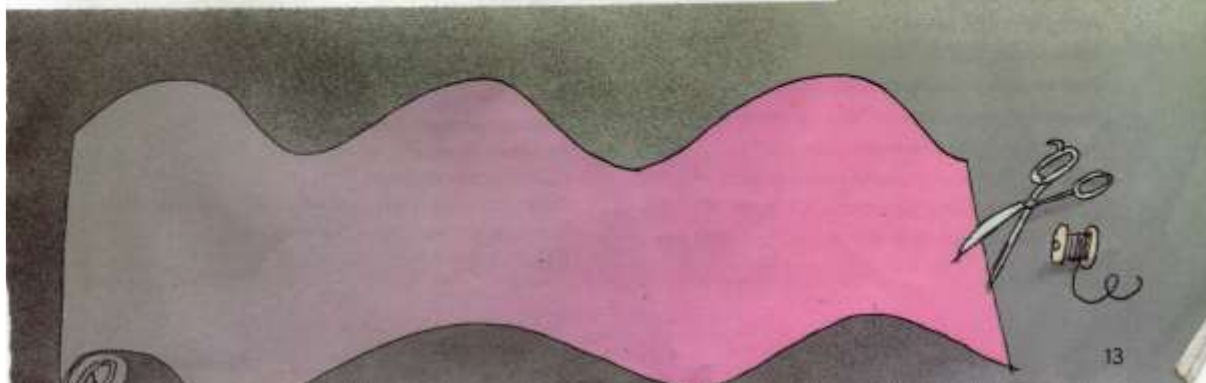
Não me fantasiavam; no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã **acedia** ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância **vulnerável** – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também **ruge** nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino Rosa. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. **Boquiaberta**, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

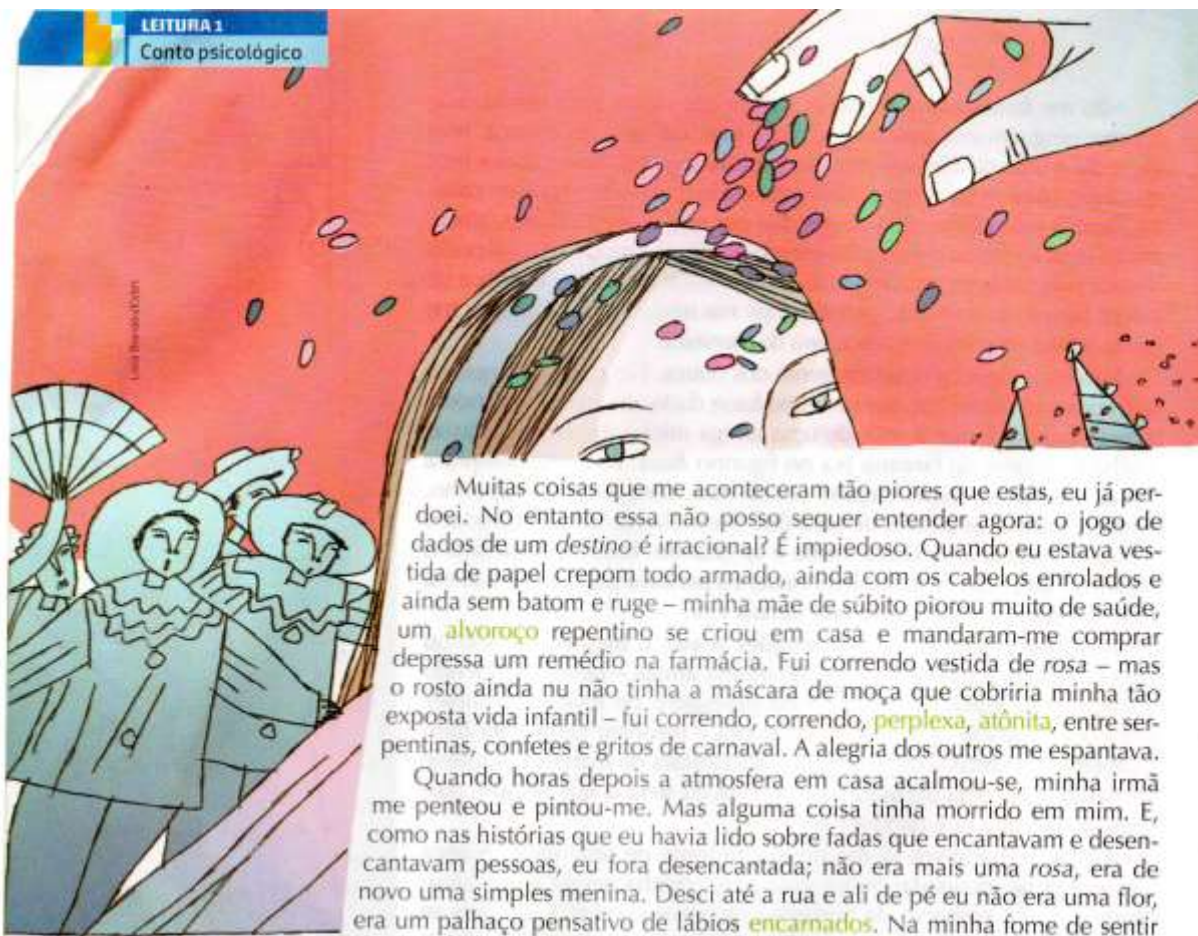
× Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: **minuciosamente**, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos **combinação**, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos **pudores** femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão **melancólico**? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde; com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de rosa.



LEITURA 1

Conto psicológico



Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdi. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um **alvorço** repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de **rosa** – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, **perplexa**, **atônita**, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma **rosa**, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios **encarnados**. Na minha fome de sentir **êxtase**, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considere pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 25-28.

ARQUIVO
PNBE

GLOSSÁRIO

Aceder: aceitar, concordar.

Agregar: reunir, associar-se.

Alvorço: agitação.

Atônito: espantado; assombrado de susto ou de admiração.

Avareza: apego excessivo a bens materiais.

Ávido: que deseja com muito ardor.

Beata: mulher muito voltada para as práticas religiosas.

Boquiaberto: com a boca aberta, admirado.

Combinação: peça do vestuário feminino usada sob o vestido.

Despojo: resto.

Encarnado: da cor da carne vermelha.

Escarlate: vermelho vivo.

Êxtase: estado de alegria extrema; deleite.

Melancólico: triste, sombrio.

Minuciosamente: detalhadamente.

Perplexo: espantado, atônito.

Pudor: recato, vergonha.

Ruge: cosmético usado para colorir as "maças" do rosto.

Sedento: que tem grande desejo de algo.

Vulnerável: que pode ser atingido.

ANEXO D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Conto psicológico

Em um conto psicológico, é importante a presença de comentários, lembranças, julgamentos e reflexões do narrador. São esses elementos que ajudam a dar outra dimensão para o tempo que transcorre na narrativa.

- Copie o parágrafo a seguir em seu caderno, preenchendo as lacunas com trechos curtos que contenham alguns desses elementos.

O menino parou para ver o jogo. Sentou-se no banco, apoiou o queixo nas mãos e sustentou os cotovelos sobre as pernas. Talvez fosse melhor mesmo perguntar a Elias se ★. Será que seu ★ aceitaria falar sobre ★? As perninhas curtas, que quase não alcançavam o chão, naquele movimento de vaivém, acabaram chutando a bola que rolara até o banco. Quem jogava bem com ele era ★. Com toda a habilidade que tinha, mesmo quando ele chutava muito torto, a bola não ia longe, sempre era recuperada e colocada de novo em jogo. Quer dizer, não era bem um jogo, não havia times, placar... O chutinho não foi intencional, mas os garotos, ao longe, agradeceram mecanicamente. Era isso, ia conversar com ★. Precisava saber ★.

- Agora, experimente fazer o oposto. Copie o parágrafo anterior eliminando os pensamentos e as lembranças da personagem e mantendo apenas as frases que trazem o relato de suas ações.
- Compare os dois parágrafos que você produziu. Qual é o papel desempenhado, no texto, pelo relato das ações ocorridas depois que o menino se senta no banco?



Proposta

Você vai produzir um conto psicológico que será lido em sala de aula em um dia combinado com o professor.

Sua história será baseada em uma das cenas abaixo e deverá explorar as recordações e os sentimentos de um adulto, reavivados pelo momento retratado.



ANEXO E – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Planejamento e elaboração do texto

1. Antes de elaborar o texto, copie o quadro abaixo no caderno e preencha-o, respondendo às seguintes perguntas.

Narrador-personagem	Quem é e quantos anos tem no momento em que narra o episódio lembrado?
	Quantos anos completava no aniversário que será recordado?
Lembrança	O episódio recordado é predominantemente alegre ou triste? Por quê?
	O que faz a personagem lembrar esse episódio?

2. Escreva o conto levando em consideração estas orientações.
 - a) Depois de apresentar as personagens, o espaço e o tempo, introduza um fato que vai desencadear a lembrança de um conflito. Este pode ser, por exemplo, um conflito entre dois desejos da personagem que são opostos, ou entre uma expectativa que ela tem e o que a realidade oferece.
 - b) Esse conflito deve se agravar até chegar ao clímax, quando se resolve, favoravelmente ou não.
 - c) Empregue palavras que revelem o modo de a personagem sentir a passagem do tempo: você pode explorar suas hesitações, sua pressa, sua ansiedade ou seu desejo de prolongar um momento especial.
 - d) No final, o narrador pode ou não voltar à cena vivida no presente, mas o encerramento deve contar com um parágrafo que arremate a emoção rememorada.
 - e) Dê no texto as informações necessárias para que seus leitores/ouvintes consigam imaginar tanto a situação externa vivida pela personagem quanto seus sentimentos e questionamentos internos.

Avaliação e reescrita do texto

1. Avalie o conto de um colega com base nos critérios seguintes.

	Sim	Não
O conto faz o leitor reviver a emoção sentida pela personagem?		
O leitor tem informações suficientes para compreender as situações e as emoções da personagem?		
O conto explora o tempo psicológico?		

2. Exponha a avaliação ao seu colega e ouça o que ele tem a dizer a respeito de seu texto; se julgar necessário, reescreva os trechos que possam ser melhorados.
3. No dia combinado, será feita uma leitura dos contos. Esta atividade pode ser realizada, primeiro, em grupos de quatro alunos.
4. Depois, cada grupo poderá eleger um dos contos que apreciou para ser lido para toda a classe por seu autor.

Dicas de como realizar a leitura para o grupo

- Ao longo da leitura, controle o volume de sua voz. Ele deve manter-se alto o suficiente para que mesmo os colegas sentados ao fundo da sala consigam ouvir.
- Lembre-se de que seus ouvintes não têm o texto escrito em mãos para consultar em caso de dúvida. Eles dependem unicamente de você para compreendê-lo, e isso será bem mais fácil se você observar os sinais de pontuação.

ANEXO F – TEXTOS DE P10

P10: versão inicial

Tempo di escola
 1 Em um dia em casa
 2 vir uma foto do tempo di es-
 3 cola aí me lembrei como eu
 4 e os meus amigos eramos brin-
 5 calhões.
 6 lembrei do dia que eu
 7 e os meus amigos fomos pa-
 8- ra fora da sala por bestei-
 9- ra por está sorrindo da me-
 10 nina que tinha um narigão.
 11 Ficamos 4 horarios do la-
 12 do di fora por que a diretora
 13 mandou agente estuda e não
 14 podiamos entrar na sala até
 15 agente aprender o que ela ma-
 16 ndou estudar.
 17 Agente aprendeu e quando
 18 estava para bater para gente i em-
 19 bora agente entrou para sala
 20 e quando entramos o professor
 21 quase não deixou agente entrar
 22 mas ele cedeu e deixou.
 23 aí na hora que agente sen-
 24 tou bateu o sinal pra e em-
 25 bora foi um dos piores dia da
 26 da minha vida na escola.

P10: versão 1ª reescrita

Tempo di escola
 1 Em um dia eu em casa vir
 2 uma foto do tempo di escola aí
 3 me lembrei como eu e os meus ami-
 4 gos eramos brincalhões, lembrei do
 5 dia que eu e os meus amigos fomos
 6 para fora da sala por besteira
 7 por está sorrindo da menina
 8 que tinha narigão.
 9 Ficamos 4 horarios do lado
 10 di fora por que a diretora man-
 11 dou agente estuda e não podia-
 12 mos entrar na sala até até que
 13 agente aprenderce o que ela ma-
 14 ndou estudar.
 15 Agente aprendeu e quando
 16 agente entrou na sala faltava
 17 pouco tempo pra bater o sinal
 18 pra gente e embora na hora que
 19 agente sentou na cadeira e abriu o
 20 livro bateu o sinal pra genti i
 21 embora, aí foi um dos piores dias
 22 da minha vida na escola.

P10: versão produção final

Tempo de escola

1 Em um belo dia pela manhã
2 acordei e vir uma foto minha com os
3 meus amigos no tempo di escola eu que
 me chamo Fábio era um dos mais aten-
4 tados, me lembrei do dia que agente
5 foi para fora da sala eu, Caiu, Guilher
6 me, Fabricio nos sorrimos tanto da
7 menina a i, a professora já não gosta-
8 va da gente aí a professora botou
9 nos pra fora
10 Ficamos 4 horarios do lado
11 di fora por que a raimunda que era a
12 diretora mandou que a gente estuda-
13 ssse e não podíamos entrar na sala
14 até até que nos aprendimos o que a raim-
15 unda mandou.
16 Nos aprendemos e quando fomos
17 entrar na sala os outros já estavam
18 saindo por que a professora
19 liberou 5 minutos antes di bater o si-
20 nal. Aí la fora da escola eu
21 i os meninos falamos esse foi o
22 nosso pior dia na escola.

ANEXO G – TEXTOS DE P16

P16: versão inicial

A loucas aventuras do lado da especialista

1 Hoje eu estava escrevendo um livro
 2 pela manhã, e chegou a parte onde eu
 3 tinha que falar sobre aventuras. Me
 4 veio na mente uma aventura muito,
 5 muito louca. Isso aconteceu a um tempo,
 6 eu fui fazer um trabalho na casa
 7 da maravilhosa Hellen, mas, nós não sabíamos
 8 como a forma de efetuar aquele trabalho,
 9 então fomos procurar da
 10 maravilhosa Nathállya.

11 Olha, ruim não definia a situação,
 12 porque eu estava com fome, sede, calor,
 13 a gente ficou vagando, mas a “especialista
 14 disse que sabia onde era a casa da
 15 Nathállya. O sol parecia 1 milhão de vezes
 16 mais quente que o normal, deu vontade
 17 de chingar a Hellen de todo nome,
 18 deu vontade de botar ela em um
 19 potinho e jogar no oceano. Mas até
 20 que Deus iluminou a cabeça desse anjo
 21 chamado Hellen. Ela descobriu o caminho
 22 de volta.

23 E até hoje eu a odeio por isso.

P16: versão 1^a reescrita

As loucas aventuras do lado da especialista

1 Hoje eu estava escrevendo um livro
 2 pela manhã, e chegou a parte onde eu
 3 tinha que falar sobre aventuras. Me veio
 4 na mente uma aventura muito, muito louca.
 5 Isso aconteceu a um tempo, eu fui fazer
 6 um trabalho na casa da maravilhosa
 7 Hellen, mas, nós não sabíamos como
 8 a forma de efetuar aquele trabalho,
 9 então fomos procurar a casa da
 10 maravilhosa Nathállya.

11 Olha, ruim não definia a situa-
 12 ção, porque eu estava com fome, sede,
 13 calor, a gente ficou vagando, mas a
 14 “especialista” disse que sabia onde
 15 era a casa da Nathállya. O sol
 16 parecia 1 milhão de vezes mais
 17 quente que o normal, deu vontade
 18 de xingar a Hellen de todo nome,
 19 deu vontade de botar ela em um
 20 potinho e jogar no oceano. Mas até
 21 que Deus iluminou a cabeça desse
 22 anjo chamado Hellen, descobriu o
 23 caminho de volta (como não achamos
 24 a casa resolvemos voltar)

P16: versão produto final

As loucas aventuras do lado da especialista

- 1 Bem, Hellen, Nathália e eu somos amigos desde 2016,
- 2 quando começamos a estudar na mesma sala de aula do
- 3 João Lisboa. Costumávamos fazer trabalhos escolares
- 4 juntas, foi quando em 2017 fomos fazer um trabalho juntas
- 5 (não tenho certeza, mas acho que o trabalho era de ciências, da
- 6 professora Vaneça).
- 7 Combinamos de nos reunir na casa da Hellen, e eu fui
- 8 a primeira a chegar. Demorou bastante tempo, e a Nathá-
- 9 lya nada de chagar. Foi então que a Hellen deu uma
- 10 ideia de irmos atrás da casa da Nathália, segundo
- 11 a Hellen, ela sabia onde ficava a casa da Nathi, então
- 12 eu acreditei e saímos na rua.
- 13 O sol estava muito quente, mas precisávamos encon-
- 14 trar a Nathália, pois ela sabia como fazer o trabalho.
- 15 Eu e a Hellen ficamos andando de um lado para o
- 16 outro, já estávamos com sede, fome e muito calor, eu
- 17 já estava bastante estressada com a Hellen, pois nós
- 18 já estávamos perdidas, e a Hellen falou que sabia
- 19 onde era a casa da Nathália.
- 20 Mas no final acabou tudo bem, eu e a Hellen volta-
- 21 mos para a casa dela, não achamos a casa da Nathália
- 22 mas conseguimos achar a casa da Hellen.

ANEXO G – TEXTOS DE P25**P25: versão inicial**

Consequências de uma noite para a vida toda

1 Estava eu, olhando minhas fotos do tempo de
2 criança, quando me veio recordações do dia em
3 que fugir de casa.

4 Sempre gostei de casos sociais, então um dia
5 estava assistindo uma matéria em que um homem
6 passou a noite na rua para viver como um men-
7 digo. Então eu resolvi que iria passa noite na
8 rua.

9 Esperei o dia em que minha mãe teve que
10 viajar a trabalho, assim que ela saiu comecei a
11 arrumar as coisas, pequei um lençol. um moleton,
12 biscoito, refrigerante, etc.

13 Quando minha avó dormiu, eu abri a porta
14 e sai deixando a porta aberta, consegui dormir
15 na rua, era um lugar frio e assustador.

16 No dia seguinte, quando voltei, vi que
17 tinha a polícia, logo pensei que minha avó
18 havia ligado para a policia, mas ao chegar
19 mais perto percebi que haviam assaltado a
20 casa. A policia me perguntou:

21 - Você estava aonde? Pensavamos que tinham
22 te sequestrado!

23 - Não, eu não fui sequestrada estava bem!

24 A polícia achou estranho, o fato da porta
25 está aberta, pensaram que os bandidos eram
26 conhecidos. Resolvi entra na casa e percebi que
27 minha avó não estava, então perguntei a po-
28 licia:

29 - Cadê minha avó?

30 - Então...sua avó foi assassinada!

31 Fiquei sem chão, não tinha minha mãe
32 por perto e não sabia o que fazer. Até hoje
33 me culpo por ter deixado a porta aberta,
34 nunca tive coragem que contar que eu deixei
35 a porta aberta, sempre me culpei pela morti da
36 minha avó e um dia vai chegar a hora em
37 que vou ter que contar a minha mãe.

38 O que era para ser uma aventura
39 acabou se tornando um pesadelo que vai dura
40 a vida toda.

P25: versão 1ª reescrita

Consequências de uma noite para a vida toda

1 Estava eu, olhando minhas fotos do tempo de
2 criança, quando me veio recordações do dia em
3 que fugir de casa.
4 Sempre fui uma menina que adorou filmes
5 de ação, então em um belo dia resolvi quer
6 iria passa a noite na rua para saber como
7 é que os mendigos viviam, minha família sempre
8 me achou muito problematica, outro motivo de eu
9 passa a noite fora
10 Esperei o dia em que minha mãe teve que
11 Ir viajar a trabalho, assim que ela saiu comecei a
12 arrumar as coisas, pequei um lençol, um moleton, biscoi-
13 to, refrigerante, etc.
14 Mais ou menos, 22:00hs, quando minha avó
15 dormiu, eu abri a porta e sai deixando a porta
16 aberta, consegui dormir na rua, era um lugar
17 frio e assustador.
18 No dia seguinte quando voltei, vi que tinha
19 a polícia, logo pensei que minha avó havia ligado
20 para a polícia, mas quando cheguei mais perto per-
21 cebi que haviam assaltado a casa. A polícia me
22 perguntou:
23 - Você estava aonde? Pensavamos que tinham te
24 sequestrado!
25 - Não, eu não fui sequestrada!
26 A polícia achou estranho, o fato da porta está
27 aberta, pensaram que os bandidos eram conheci-
28 dos. Resolvi entra na casa e percebi que minha
29 avó não estava, então perguntei:
30 - Cadê minha avó?
31 - Então...sua avó foi assassinada!
32 Fiquei sem chão, não tinha minha mãe por
33 perto e não sabia o que fazer. Até hoje me culpo
34 por ter deixado a porta aberta, nunca tive cora-
35 gem de conta que eu deixei a porta aberta, sem-
36 pre me culpei pela morte da minha avó e um dia
37 vai chegar a hora em que vou ter que contar
38 para minha mãe.
39 O que era para ser uma aventura acabou
40 se tornando um pesadelo.

P25: versão produção final

Consequências de uma noite para a vida toda

1 Estava eu, no meu apartamento, olhando minhas
2 fotos do tempo de criança, quando me veio recorda-
3 ções do dia em que fugir de casa.
4 Sempre fui uma menina que adorou filmes de
5 ação, e um dia de sábado eu assisti um filme
6 de um garoto que fugiu de casa para saber
7 qual seria a reação da família e eu resolvi fazer o
8 mesmo que o garoto.
9 Esperei o dia em que minha mãe teve que viajar
10 a trabalho, assim que ela saiu comecei a arrumar
11 as coisas, peguei um lençol, um moletom, biscoitos
12 refrigerante, entre outros.
14 Mais ou menos, 22:00hs, quando minha
15 avó dormiu, eu sai deixando a porta aberta. Fui
16 para uma praça, não muito longe da minha casa,
17 Onde tinha alguns moradores de rua, eles ficaram
19 encarando e eu fiquei com muito medo, aquilo
20 era muito diferente do filme, eu estava assustada.
21 Assim que amanheceu eu resolvi voltar para casa.
22 Quando voltei, vi que tinha a polícia, logo
23 pensei que minha avó havia ligado para a
24 polícia, mas quando cheguei mais perto, percebi que
25 haviam assaltado a casa. A polícia me perguntou:
26 - Você estava aonde? Pensávamos
27 que tinham te sequestrado.
28 - Não, eu não fui sequestrada!
29 A polícia achou estranho o fato da porta está
30 aberta, pensaram que os bandidos eram conhecidos. Re-
31 solvi entrar na casa e percebi que minha avó não
32 estava, então perguntei:
33 - Cadê minha avó?
34 -Então... sua avó foi assassinada!
35 Sempre amei muito minha mãe e minha
36 avó e realmente eu não imaginava as consequên-
37 cias dessas minhas ações. Em nenhum momento
38 eu quis que isso acontecesse, só queria um pouco
39 de atenção. Até hoje me culpo pela morte da minha
40 avó. O que era para ser uma noite de aventura
41 acabou se tornando um pesadelo.