



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOSÉ ALVES FERREIRA NETO

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA
PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO

FORTALEZA – CEARÁ

2018

JOSÉ ALVES FERREIRA NETO

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO
DE TEXTOS NARRATIVOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Ferreira Neto, José Alves.

Desenvolvimento de estratégias de referenciação na produção de textos narrativos: uma proposta de interação professor-aluno [recurso eletrônico] / José Alves Ferreira Neto. ? 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ? pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 218 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) ? Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

1. Estratégias de referenciação. 2. Ensino de produção textual. 3. Interação professor-aluno. I. Título.

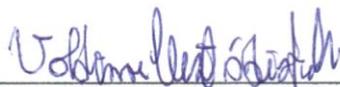
JOSÉ ALVES FERREIRA NETO

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS NARRATIVOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 26 de março de 2018.

Banca Examinadora



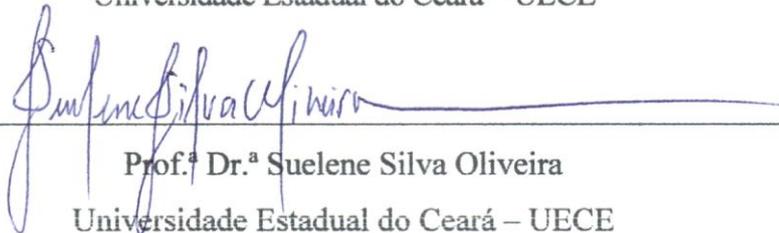
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Débora Liberato Arruda Hissa

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Suelene Silva Oliveira

Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus, por tudo de maravilhoso que tem proporcionado em minha vida. Seu abundante amor me guiou a este momento.

A minha esposa, Jéssica, por todo apoio e dedicação prestados à nossa união e por sempre acreditar em mim, mais até do que eu mesmo.

A meus pais, Bosco e Margarida, que sempre me incentivaram a lutar por meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos, por não me deixar desanimar diante das dificuldades e por ter permitido a concretização de mais um sonho da minha vida.

À minha esposa, Jéssica, pelo incentivo, companheirismo e amor incondicional. Por ser meu alicerce, por acreditar no meu potencial e por me apoiar em todas as decisões.

Aos meus pais, Bosco e Margarida, pelo amor, apoio e dedicação. Obrigado por todos os ensinamentos e por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos, João Paulo e Talita, pelos momentos de convivência e pelo companheirismo.

Ao meu orientador, professor doutor Valdinar Custódio Filho, pelas significativas contribuições ao trabalho, pelo respeito, pela confiança, pela dedicação, pelo grande exemplo de professor e pesquisador que é e, principalmente, pela amizade durante todo o processo.

Às professoras que participaram das etapas de aprovação desta dissertação – Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira, Prof.^a Dr.^a Débora Liberato Arruda Hissa e Prof.^a Dr.^a Mariza Angélica Paiva Brito –, pelas significativas contribuições para a versão final do trabalho.

Aos meus alunos e minhas alunas, por terem me feito perceber que mais aprendo do que ensino com eles.

Aos colegas de minha turma de mestrado.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, pelo vasto conhecimento compartilhado.

À CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos durante parte do período do mestrado.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho, de natureza interventiva, apresenta os procedimentos e os resultados obtidos a partir de uma pesquisa desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. Partindo do pressuposto de que a referenciação é uma atividade sociocognitivo-discursiva, que auxilia no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, estabelecemos como objetivo principal de nosso estudo desenvolver e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas que vise a contribuir na qualidade pragmático-discursiva dos textos produzidos pelos alunos-sujeitos da pesquisa, com enfoque na construção das estratégias de referenciação. A fim de alcançarmos nossos objetivos, construímos nossos procedimentos metodológico-pedagógicos compostos de três etapas: inicialmente, produzimos e aplicamos duas atividades de compreensão textual com foco na construção dos processos referenciais segundo a proposta de Custódio Filho (2011, 2014), que estabelece quatro movimentos funcionais para a construção da referência: apresentação, mudança por acréscimo, mudança por confirmação e mudança por correção. Em seguida, realizamos a segunda etapa de nosso projeto de intervenção, que foi a produção inicial dos contos de suspense escritos pelos alunos. Por fim, realizamos a etapa de revisão e reescrita da produção inicial, com a interação professor-aluno, a fim de verificar os resultados obtidos com a proposta de intervenção pedagógica. Aplicamos nossa proposta de intervenção no primeiro e segundo bimestres do ano letivo de 2017, com 18 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. O projeto de intervenção demandou um total de 44 horas-aula para sua realização. Os dados de análise foram obtidos por meio das duas atividades de compreensão elaboradas e aplicadas que tratam sobre a construção da referência, além das produções iniciais e finais dos contos produzidos pelos alunos. Como resultados obtivemos que os processos estudados nas atividades de compreensão textual aguçaram a percepção dos alunos sobre a construção das estratégias de referenciação e, a partir do desenvolvimento desse conhecimento, eles tiveram uma maior facilidade para construir a referência por meio dos traços de sentidos em suas produções iniciais e, finalmente, após a intervenção docente para a reformulação dos textos, os aprendizes demonstraram uma escrita mais eficaz pragmática e discursivamente, conforme seu projeto de dizer. Assumimos, com isso, que a reflexão sobre estratégias textual-discursivas específicas, como os pressupostos da referenciação, auxilia, consideravelmente, o professor para que possa trabalhar com os textos na busca da compreensão e produção de sentidos com os alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para a

realização deste trabalho, adotamos como pressupostos teóricos os postulados da referenciação, conforme Cavalcante (2003, 2011a, 2012), Custódio Filho (2006, 2011, 2014), Koch (2009), Mondada e Dubois (2003) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Além disso, ancoramo-nos nas reflexões de Antunes (2003), Geraldi (1997), Koch e Elias (2009, 2012), Oliveira (2010) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998) sobre as estratégias de atuação do professor para o ensino-aprendizagem de produção textual.

Palavras-chave: Estratégias de referenciação. Ensino de produção textual. Interação professor-aluno.

ABSTRACT

This work, influenced by an interventional approach, presents procedures and results obtained by a research developed in a 9th grade class from a public Elementary School, located in Fortaleza City. Based on the assumption that referentiation is a sociocognitive-discursive activity, which assists the teaching-learning process of Portuguese, the main objective of the study is to develop and apply a sequence of pedagogic activities in order to improve the pragmatic-discursive quality of the texts produced by the research subjects, with focus on the construction of referential strategies. In order to reach the objectives provided by this paper, we construct our methodological-pedagogical procedures composed of three stages: two textual comprehension activities were produced and applied. The focus was on the construction of referential processes according to the proposal provided by Custódio Filho (2011, 2014), which established four functional movements towards the construction of the reference: presentation, change by addition, change by confirmation and change by correction. Afterwards, the second stage of the intervention project started with the early production of suspense tales written by the students. Finally, revision and rewriting of the initial production were performed through teacher-student interaction, in order to verify the results obtained by the pedagogical intervention proposal. We applied our intervention proposal in the first and second two-month periods of the 2017 school year, with 18 students from a 9th grade class from a municipal public school in Fortaleza. The intervention project required a total of 44 class hours for its accomplishment. The analysis data were obtained through two elaborate and applied comprehension activities that deal with the construction of the reference, in addition to the initial and final productions of the stories produced by the students. As results we have obtained that the processes studied in the activities of textual comprehension sharpened the students perception about the construction of the referential strategies and, from the development of this knowledge, they had a greater facility to construct the reference through the traces of meanings in their initial productions and, finally, after the teacher intervention for the reformulation of the texts, the apprentices demonstrated a more effective pragmatic and discursive writing, according to their project to say. Therefore, it is assumed that the reflection on specific textual-discursive strategies, such as the assumptions of the referentiation, is able to help teachers, especially in situations involving texts, their comprehension and production of meanings with the students in the process of teaching-learning Portuguese language. In order to carry out the research, theoretical assumptions related to referentiation were adopted, according to Cavalcante (2003, 2011a,

2012), Custódio Filho (2006, 2011, 2014), Koch (2009), Mondada & Dubois (2003) and Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014). In addition, the present paper is based on reflections performed by Antunes (2003), Geraldi (1997), Koch & Elias (2009, 2012), Oliveira (2010) and National Curriculum Parameters - PCN (BRAZIL, 1997, 1998) the teaching-learning of textual production.

Keywords: Referential strategies. Textual production teaching. Teacher-student interactions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Construção da referência por meio de movimentos funcionais	45
Quadro 2 – Categorias de análise da construção dos personagens	46
Quadro 3 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.....	63
Quadro 4 – Primeira parte da proposta de produção textual	81
Quadro 5 – Planejamento da primeira parte da proposta de produção textual....	82
Quadro 6 – Segunda parte da proposta de produção textual	84
Quadro 7 – Categorias de análise da construção referencial dos personagens	90
Quadro 8 – Primeira questão do fragmento 1 da atividade 1	92
Quadro 9 – Segunda questão do fragmento 1 da atividade 1	93
Quadro 10 – Quarta questão do fragmento 1 da atividade 1	93
Quadro 11 – Primeira questão do fragmento 2 da atividade 1	95
Quadro 12 – Segunda questão do fragmento 2 da atividade 1	96
Quadro 13 – Primeira questão do fragmento 3 da atividade 1	97
Quadro 14 – Segunda questão do fragmento 3 da atividade 1	98
Quadro 15 – Segunda questão do fragmento 4 da atividade 1	98
Quadro 16 – Segunda questão do fragmento 5 da atividade 1	99
Quadro 17 – Primeira questão do fragmento 5 da atividade 1	100
Quadro 18 – Primeira questão do fragmento 6 da atividade 1	101
Quadro 19 – Terceira e quarta questões do fragmento 6 da atividade 1	101
Quadro 20 – Segunda questão da versão integral da atividade 1	103
Quadro 21 – Primeira questão da versão integral da atividade 1	104
Quadro 22 – Terceira questão da versão integral da atividade 1	105
Quadro 23 – Quarta questão da versão integral da atividade 1	106
Quadro 24 – Quinta questão da versão integral da atividade 1	107
Quadro 25 – Sexta questão da versão integral da atividade 1	108
Quadro 26 – Sétima questão da versão integral da atividade 1	109
Quadro 27 – Primeira questão da atividade 2	112
Quadro 28 – Itens da primeira questão da atividade 2	113
Quadro 29 – Terceira e quinta questões da atividade 2	114
Quadro 30 – Segunda questão da atividade 2	115
Quadro 31 – Quarta questão da atividade 2	116

Quadro 32 – Sexta questão da atividade 2	117
Quadro 33 – Sétima questão da atividade 2	118
Quadro 34 – Categorias de análise da construção da personagem Alice	136
Quadro 35 – Categorias de análise da construção do personagem Jack	141

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO	21
2.1	CONCEPÇÕES DE TEXTO E CONTEXTO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA	21
2.2	OS PRINCÍPIOS DA REFERENCIAÇÃO	25
2.2.1	A instabilidade da realidade	27
2.2.2	A negociação entre os interlocutores	29
2.2.3	O trabalho sociocognitivo	31
2.3	DUAS TENDÊNCIAS DE ANÁLISE EM REFERENCIAÇÃO	33
2.3.1	A primeira tendência de análise	33
2.3.2	A segunda tendência de análise	40
2.4	O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO CONSTRUÍDO POR TRAÇOS DE SENTIDOS	43
3	ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: PROCESSO, ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	53
3.1	REFERENCIAÇÃO E ENSINO	53
3.2	ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL	58
3.3	A SEQUÊNCIA NARRATIVA	68
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1	TIPO DE PESQUISA	73
4.2	UNIVERSO E AMOSTRA	76
4.3	PROCEDIMENTOS	77
4.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	88
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
5.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO	91
5.1.1	Atividade 1	91
5.1.2	Atividade 2	111
5.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO	120
5.2.1	Análise e discussão da produção inicial e da intervenção docente para a produção final	120

5.2.1.1	Análise do texto 1	122
5.2.1.2	Análise do texto 2	124
5.2.1.3	Análise do texto 3	126
5.2.1.4	Análise do texto 4	129
5.2.2	Análise e discussão da construção da referência na versão final dos contos produzidos pelos alunos	135
5.2.2.1	Análise do texto 1	135
5.2.2.2	Análise do texto 2	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	157
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158
	APÊNDICE B – SLIDES PRODUZIDOS PARA A ATIVIDADE SOBRE O CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”	160
	APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE O CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”	161
	APÊNDICE D – ATIVIDADE SOBRE O CONTO “MORTO-BOYS”	173
	ANEXOS	178
	ANEXO A – ATIVIDADE MOTIVADORA 1	179
	ANEXO B – ATIVIDADE MOTIVADORA 2	182
	ANEXO C – TEXTO DA ATIVIDADE 2 NA ÍNTEGRA	187
	ANEXO D – VERSÃO FINAL DOS CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	189
	ANEXO E – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	215

1 INTRODUÇÃO

Trabalho como professor de Língua Portuguesa desde 2009 em escolas particulares na cidade de Fortaleza e, desde 2011, sou professor da Secretaria Municipal de Educação do município de Fortaleza e, desde 2012, sou professor da Secretaria de Educação do estado do Ceará. No final de 2015, fui aprovado na seleção do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujas aulas iniciaram no início de 2016. Este programa de mestrado exige que os mestrandos apliquem uma proposta de intervenção com alunos do ensino fundamental para ela que seja descrita e analisada na dissertação a ser produzida. Além disso, o programa do Profletras da UECE, especificamente, requer que os mestrandos produzam um manual didático voltado para os professores da educação básica de Língua Portuguesa, com propostas de atividades que possam auxiliar os docentes em sua prática pedagógica. Assim, o manual pedagógico que produzi se intitula “Desenvolvimento de estratégias de referenciação na produção de textos narrativos: uma proposta didática para o ensino fundamental”.

A educação básica no Brasil apresenta vários desafios a serem superados, para promover a participação cidadã dos discentes no contexto globalizado. Assim, o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e produção escrita em diferentes gêneros textuais é imprescindível para a formação de leitores e produtores proficientes, que possam participar, efetivamente, na transformação social.

Ressaltamos, a partir dessa constatação, que a escrita alicerçada em estratégias de produção textual é de fundamental importância para promover a participação dos sujeitos nas diversas interações comunicativas. Nesse viés, escolhemos a referenciação, sob a perspectiva sociocognitivo-discursiva, como referencial teórico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, que pretende proporcionar um maior aprimoramento pragmático-discursivo na produção textual de alunos do ensino fundamental, especificamente em uma turma de 9º ano de uma escola pública do município de Fortaleza. Esse tema, além de fornecer subsídios significativos para a análise da produção textual, auxilia, consideravelmente, na construção de sentidos do texto por parte dos alunos, haja vista que os faz perceber que os referentes presentes na tessitura textual passam por transformações durante o processo de sua construção.

Baseando-nos nos pressupostos da Linguística Textual, sob a perspectiva sociocognitivo-interacional, percebemos a importância da construção de cadeias referenciais a partir do desenvolvimento dos processos referenciais para direcionar a produção de sentidos

no texto. O conceito de referenciação extrapola a dimensão inicial de coesão referencial, que se limita à estrutura linear do texto com foco na retomada de elementos linguísticos da superfície textual, e passa a considerar o fenômeno como atividade sociognitivo-discursiva (CUSTÓDIO FILHO, 2011). A referenciação se constitui, portanto, como um processo responsável pela orientação argumentativa dos enunciados, uma vez que, através do desenvolvimento dos mecanismos de referenciação, o mundo textual é categorizado e recategorizado, construindo-se, textualmente, os sentidos vivenciados pelos sujeitos.

A adequada construção dos processos referenciais na produção textual é um dos objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998). Diversos processos, como a continuidade e a progressão textuais, a estrutura dos recursos linguísticos na expressão da relação entre constituintes do texto e a indicação de referentes dêiticos, são essenciais para a constituição do texto. Diante disso, faz-se necessário estabelecer estratégias para vincular os estudos teóricos sobre referenciação com as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionando um ensino-aprendizagem da produção de texto afinado com a concepção de texto como atividade sociocognitivo-discursiva, que se volta, efetivamente, para a situação comunicativa. O que se evidencia é que não podemos mais conceber um ensino de Língua Portuguesa que não parta das interações autênticas de enunciação, e é justamente nesse princípio que os estudos sociocognitivistas se sustentam.

Feitas essas considerações, ressaltamos que o processo de referenciação representa uma área importante nos estudos linguísticos. Os estudiosos do assunto, como Mondada e Dubois (2003), postulam que a referência é um ato de elaboração criativa e situada da realidade, que envolve experiências e percepções no funcionamento da língua como atividade cognitiva e sociodiscursiva. A partir dessa concepção, as atividades de compreensão e produção textual são (re)dimensionadas como resultantes de diversas ações de produção de sentidos, que podem auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

Apesar de termos conhecimento da existência de muitos trabalhos significativos sobre referenciação – destacamos os de Cavalcante (2003, 2011a); Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Custódio Filho (2006, 2011); Koch (2013); Koch e Elias (2009); Mondada e Dubois (2003) –, constatamos que a abordagem em sala de aula sobre o estudo do fenômeno ainda não está plenamente satisfatória no que se refere à construção de sentidos do texto para sua análise, leitura e produção, uma vez que ainda são poucas as pesquisas em referenciação que aplicam os pressupostos teóricos na prática pedagógica, o que prejudica um trabalho

reflexivo e crítico por parte dos docentes de Língua Portuguesa para o planejamento e execução de suas aulas.

Dessa maneira, é preciso investigar a aplicação do fenômeno relacionado ao ensino, especialmente no que diz respeito à intervenção do professor como um mediador, que atua efetivamente na construção dos sentidos nas produções textuais dos discentes. Aliamos a essa questão o fato de que a abordagem da referenciação na educação básica limita-se, normalmente, à coesão cotextual, o que já foi constatado no trabalho de dissertação de Custódio Filho (2006).

Nessa perspectiva, diante de inquietações em relação a dificuldades de um estudo significativo de leitura e produção textual escrita no exercício do trabalho como docente de Língua Portuguesa, através do qual os discentes possam compreender e produzir os diferentes tipos de textos adequados às diversas situações comunicativas, surge o presente trabalho de pesquisa.

A fim de refletir sobre o fenômeno complexo da referenciação, focalizamos a análise do processo por meio dos traços de sentidos, por compreendermos, conforme preconizado por Custódio Filho (2011, 2014), que este modelo de análise do processo de referenciação é mais complexo para dar conta do fenômeno da referenciação, uma vez que contempla a integração de vários elementos que participam da configuração textual (superfície linguística, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) para a (re)construção de referentes. De acordo com essa perspectiva, os objetos de discurso, ao longo dos processos de produção e de interpretação, vão ganhando “traços” de sentidos, e, a nosso ver, é justamente a construção contínua e dinâmica desses traços a motivação que caracteriza o processo de referenciação. Consideramos, portanto, que esse modelo seja mais condizente com a análise da realidade dinâmica dos fenômenos referenciais na construção dos sentidos no texto.

Pautados nesses pressupostos, intentamos investigar, numa perspectiva sociocognitivo-discursiva, o modo como os alunos do ensino fundamental formulam as suas escolhas linguístico-discursivas para a construção dos referentes, tanto na compreensão de texto, através de exercícios de interpretação textual, quanto na produção de texto, tendo em consideração a proposta da construção dos traços de sentidos preconizada por Custódio Filho (2011, 2014).

Avaliamos que, para atingirmos os objetivos preconizados pela teoria sociocognitivista, o ensino de produção textual deve ser sustentado por uma prática docente na qual o professor não tenha como única função corrigir inadequações/erros, por meio de

marcações das inadequações presentes nos textos, mas que atue efetivamente, considerando a construção dos sentidos baseado no projeto de dizer dos aprendizes, atuando como um professor-leitor. Baseando-nos nas estratégias de atuação efetiva do professor propostas por Geraldi (1997), Antunes (2003) e Oliveira (2010), apreciamos os textos dos discentes de modo qualitativo e individualizado, além de realizarmos interferências que os fizessem perceber determinados aspectos que pudessem ser aprimorados em suas produções textuais. Com isso, cremos que pudemos colaborar, efetivamente, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Diante dessas considerações, julgamos que a realização dessa pesquisa pode contribuir com outros professores de Língua Portuguesa mediante a partilha de experiências reais em sala de aula, que demonstraram resultados positivos no ensino de produção textual e, conseqüentemente, um aprimoramento no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do trabalho sistemático e produtivo da referenciação sob a perspectiva sociocognitivista.

Desse modo, partindo da referenciação como uma atividade sociocognitivo-discursiva, o objetivo geral do nosso trabalho é desenvolver e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas que vise a contribuir na qualidade pragmático-discursiva da produção de textos pertencentes ao gênero conto escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, com enfoque no domínio das estratégias de construção das estratégias de referenciação. Nossa hipótese básica é que o desenvolvimento e a aplicação de atividades pedagógicas com ênfase no domínio das estratégias de construção dos processos referenciais é um procedimento pedagógico pertinente para proporcionar um aprimoramento pragmático-discursivo da produção de textos escritos por alunos do ensino fundamental.

A partir da delimitação do nosso objetivo geral, apresentamos os nossos objetivos específicos, que são:

- a) analisar se a proposta de ensino-aprendizagem das estratégias de referenciação textual, através da aplicação de exercícios de compreensão sobre os processos referenciais, possibilita a melhoria pragmático-discursiva do desempenho dos aprendizes na produção de textos, no que toca aos processos de continuidade e progressão textual na construção de sentidos;
- b) refletir sobre como a construção de traços referenciais pelos aprendizes, moldada para a concretização de etapas de produção de sentidos (apresentação, confirmação, acréscimo, correção), contribui para o seu projeto de dizer;

- c) discutir a pertinência de atividades de revisão e reescrita individuais, orientadas pelo professor, para o desenvolvimento da eficácia pragmático-discursiva da produção textual, sobretudo na construção dos processos referenciais.

Os objetivos específicos de nossa pesquisa incidem sobre hipóteses secundárias, que apresentam questões mais pormenorizadas:

- a) o desempenho dos estudantes na construção dos processos de continuidade e progressão textual na produção de sentidos dos textos é potencializado, pragmática e discursivamente, pelo ensino-aprendizado das estratégias de referenciação textual, através da aplicação de exercícios de compreensão sobre os processos referenciais;
- b) o reconhecimento de que os referentes passam por diferentes tipos de transformações possibilita que os aprendizes construam seu projeto de dizer com mais criatividade e consciência dos usos linguístico-discursivos que podem ser efetivados na construção de seus textos;
- c) o papel do professor como um mediador, que auxilia nas atividades de revisão e reescrita, favorece um melhor desenvolvimento pragmático-discursivo da produção textual por parte dos alunos, o que confirma que a interação professor-aluno contribui para a aprendizagem dos aprendizes.

Quanto à estruturação organizacional, nosso trabalho apresenta, além deste primeiro capítulo, no qual realizamos estas considerações iniciais, outros quatro capítulos, seguidos das considerações finais, das referências e dos anexos do experimento. Composto esses quatro capítulos, estão o referencial teórico que orienta a pesquisa, os aspectos metodológicos e a análise dos dados coletados e interpretados durante o desenvolvimento do processo.

No segundo capítulo, tratamos, de início, das concepções de texto e contexto para a perspectiva do Sociocognitivismo. Posteriormente, propomos uma discussão acerca dos postulados da referenciação, que são a base teórica de nosso trabalho. Por último, discorreremos sobre a proposta de análise dos processos referenciais a partir dos traços de sentidos, de acordo com Custódio Filho (2011, 2014).

No terceiro capítulo, evidenciamos algumas propostas de aplicação dos pressupostos da referenciação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Em seguida, discutimos os pressupostos acerca do ensino de produção escrita na escola, conforme

estabelecido pelos PCN (1997, 1998). Por fim, tecemos algumas considerações a respeito da sequência narrativa.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico aplicado para a realização da proposta de intervenção pedagógica. Inicialmente, caracterizamos a natureza, que consiste em uma pesquisa-ação, de acordo com os autores em que nos baseamos. Posteriormente, descrevemos o contexto da pesquisa, o perfil dos sujeitos envolvidos, os procedimentos de geração de dados e as categorias de análise.

No quinto capítulo, apresentamos, à luz dos pressupostos teóricos discutidos, a análise das etapas da proposta de intervenção realizada. Salientamos os resultados obtidos na aplicação das atividades de compreensão a respeito da construção dos processos referenciais, na produção inicial dos contos elaborados pelos sujeitos e na reescrita do texto.

Fechamos o trabalho com a seção de considerações finais, nas quais retomamos nossas questões de pesquisa e pontuamos algumas impressões que se originaram dos processos observados e das reflexões geradas a partir deles.

2 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo, discorreremos sobre os princípios teóricos que fundamentam o nosso trabalho. Iniciamos com uma breve exposição sobre as concepções de texto e contexto na perspectiva sociocognitivista. Em seguida, tratamos do fenômeno central de nossa pesquisa: a proposta teórica da referenciação, tecendo considerações sobre conceitos fundamentais que sustentam os pressupostos acerca dos processos referenciais. Posteriormente, dissertamos sobre a emergência de duas tendências investigativas para os estudos sobre o assunto, mostrando as características de cada uma. Depois de nos filarmos à segunda tendência dos estudos, finalizamos o capítulo apresentando uma análise que tem como eixo central os traços de sentidos, conforme proposto por Custódio Filho (2011, 2014).

2.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO E CONTEXTO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA

O Sociocognitismo é uma corrente teórica que trouxe uma grande contribuição ao estudo da natureza do conhecimento e do seu relacionamento com as práticas sociodiscursivas, uma vez que preza pela interação social para a construção dos sentidos e por conceber a realidade como dinâmica, instável, condicionada ao projeto de dizer do enunciador. Assim, a proposta sociocognitivista dá grande ênfase à relação entre linguagem, conhecimento e cultura. Nesse sentido, Custódio Filho (2011, p. 42) explica que

[...] no viés sociocognitivista, o conhecimento, além da informação, diz respeito a uma gama de outros fatores, incluídos, por exemplo, na habilidade procedural (conhecimento sobre como realizar ações), na afetividade e na perspectiva crítico-analítica sobre objetos e fenômenos passíveis de interpretação. Tal miríade de manifestações do conhecimento condiz com a eleição da interação como objeto investigativo: uma vez que múltiplas são as formas de interagir (e, conseqüentemente, múltiplos são os textos e suas funções), diferentes “(re)ativações” cognitivas podem ser realizadas, a depender dos fatores sócio-históricos elencados como relevantes em cada situação (grifo do autor).

Nesse panorama, evidencia-se que o processamento do conhecimento está totalmente vinculado às inúmeras possibilidades de interação que competem para a construção dos sentidos do/no discurso, por isso a realidade a ser concebida é dinâmica e é justamente isso que o Sociocognitismo preconiza. Dessa maneira, a sociocognição pode ser vista como uma “[...] perspectiva de compreensão da teoria sobre a produção, armazenamento e utilização do conhecimento que investe na inter-relação constitutiva dos processos mentais

com os aspectos socioculturais” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 153).

O estudo acerca do texto é essencial para a perspectiva sociocognitivista. Nesse contexto, Cavalcante *et al.* (2016) esclarecem que a Linguística Textual teve um papel primordial para que a discussão acerca dos postulados da proposta sociocognitivista fizessem parte da agenda dos estudos linguísticos, uma vez que é “[...] o texto como objeto de análise que permite a construção de um quadro investigativo privilegiado para que se percebam as profundas e constitutivas relações entre linguagem, conhecimento e cultura (CAVALCANTE *et al.*, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, a preocupação sobre as habilidades de compreensão e produção de sentidos dos textos ganhou uma maior importância com o desenvolvimento do arcabouço teórico da Linguística Textual, a partir do final da década de 1960. Com o desenvolvimento da proposta de texto como unidade de pesquisa, surgiram várias concepções que pretendiam defini-lo e que influenciavam nas atividades de ensino-aprendizagem. Segundo Koch (2009), o texto passou por várias visões, que definiram esse objeto como frase complexa, como signo linguístico, como ato de fala, como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva, como processo cognitivo, dentre outras concepções, até ser visto hoje “[...] como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2009, XII).

A última concepção de texto apresentada sustenta-se nos pressupostos da teoria do Sociocognitivismo interacional. Nesse sentido, o texto, sob uma visão dialógica da língua na qual os sujeitos são os atores/construtores sociais, passa a ser considerado como

[...] o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2009, p. 33, grifos da autora).

Esses pressupostos demandam, portanto, que o texto passe a ser visto como um evento comunicativo constituído por fatores (dentre outros) linguísticos, cognitivos e discursivos. Um texto é caracterizado por possuir uma unidade de sentido, uma unidade de comunicação e uma intenção por parte do enunciador, que tem como propósito a construção de sua coerência, que surge na própria interação comunicativa, não sendo, portanto, uma

categoria abstrata (como se observava em algumas análises as quais rotulavam determinados textos como incoerentes, sem levar em consideração a própria interação).

Verificamos, pois, que a produção de linguagem é altamente complexa e que os sentidos somente são produzidos na interação. O texto é um fenômeno dialógico, dinâmico, complexo, cognitivo, social, histórico e, conseqüentemente, contextual. Nesse panorama, é imprescindível uma proposta que privilegie o desenvolvimento das competências discursivas, por meio de análises de interações autênticas de situações comunicativas, com contextos específicos de enunciação. Sobre essas questões, destaca-se que,

No momento atual da Linguística Textual, de forte tendência sociocognitivista, uma conceituação adequada de texto implica qualquer uso da(s) linguagem(ns) com vistas à realização de um determinado efeito no(s) interlocutor(es). Os textos são sempre o resultado de um diálogo (real ou virtual) entre os sujeitos, que, sabedores da “presença” do outro, formulam seus enunciados considerando que eles não são suficientes em si mesmos – sempre demandam a ação sociocognitiva dos parceiros (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 150-151).

O que se evidencia é que a perspectiva sociocognitivo-discursiva revela que a construção de sentidos dos textos não ocorre somente pelos significados das palavras, mas, sim, pelo processo de interação entre os sujeitos. Os discursos e as práticas de interação são permeados pela natureza sociocognitiva da enunciação; não existe, portanto, interação sem o processamento cognitivo que permeia qualquer atividade social. Koch (2009, p. 32) faz a seguinte consideração sobre a relação entre práticas sociais e cognitivas presentes no texto:

As abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos). Cognição, aqui, define-se como um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade.

Esses pressupostos ressaltam, sobretudo, a importância da relação entre linguagem e cognição na construção dos sentidos, o que demarca que o trabalho cognitivo do sujeito está diretamente ligado ao agir desse sujeito nas inúmeras práticas sociais. Nesse âmbito, Custódio Filho (2011, p. 29-30) avalia que “[...] a cognição só se constrói e se manifesta a partir do agir do indivíduo no mundo, da sua interação, seja com o meio que o cerca, seja com outros indivíduos. Assim, o agir do sujeito contribui para o pensar desse sujeito”.

Nessa linha de reflexão, ressaltamos, como Monteiro (2014, p. 24), que

As propostas de entrelaçamentos entre linguagem, sujeito, cultura e história fazem muito sentido quando observamos as manifestações reais de interação humana no uso e no usufruto da linguagem nos contextos sociais. Esses fatos da linguagem conduzem à conclusão de que muitos processos cognitivos propiciados pela vida social não se dão apenas na mente, o que confere à cognição um caráter também enunciativo.

Essa perspectiva de investigação confirma a natureza sociocognitiva da interação humana. O texto é visto como uma atividade marcada pela instabilidade, situada, em que os conhecimentos somente surgem na atividade enunciativa, não podendo ser desvinculados texto e contexto, por isso é fundamental que as investigações linguísticas priorizem situações autênticas de interação discursiva.

O contexto, dessa forma, é visto como elemento essencial para a construção dos sentidos enunciativos. Confirmando tal pensamento, Koch e Elias (2012, p. 63-64) apontam-no como indispensável para a coerência textual e, conseqüentemente, para construção de sentidos, pois reúne determinados conhecimentos essenciais para a intercompreensão, como:

- o conhecimento linguístico propriamente dito;
- o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“frames”, “scripts”) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco” sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana);
- o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade);
- o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais);
- o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).¹

Diante do que foi exposto até aqui, observamos, com base nas ideias defendidas por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que o contexto de produção textual é um elemento primordial para o reconhecimento do estatuto do texto e, portanto, de sua coerência. Nesse sentido, julgamos ser importante concluirmos essa temática com as relevantes palavras dos autores:

A existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade de sentido que depende da intenção argumentativa do enunciador, da cooperação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 21).

¹ Realizamos um detalhamento a respeito dos tipos de conhecimento no capítulo que trata do ensino aprendizagem da produção do texto escrito.

Na próxima seção, falamos de um fenômeno fulcral para os estudos da perspectiva sociocognitivista e que consiste no processo fundamental de análise de nosso trabalho: a referenciação.

2.2 OS PRINCÍPIOS DA REFERENCIAÇÃO

O processo da referenciação é um dos temas mais debatidos no arcabouço teórico sociocognitivista relacionado ao estudo do texto. Ao pesquisarem os processos referenciais, os estudiosos que aderem à perspectiva sociocognitivista assumem, primordialmente, a premissa de que as referências são elaboradas e transmitidas no texto/discurso, através da interação entre sujeitos sociais. Nesse sentido, o fenômeno da referenciação é um dos assuntos mais importantes para a produção e compreensão de sentidos dos textos.

A proposta da referenciação é primordial para compreendermos como se dá a relação entre língua e realidade. Seguindo o quadro teórico já estabelecido em Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2011a), Custódio Filho (2011) e diversos outros pesquisadores, entendemos que o processo de referenciação diz respeito ao conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, que os sujeitos realizam, à medida que o discurso se desenvolve, com o objetivo de promover as experiências vividas, de acordo com a construção partilhada dos objetos de discurso que garantem a construção de sentidos (CAVALCANTE, 2012).

Os estudiosos que defendem esse posicionamento rejeitam os pressupostos que interpretam o ato de referir como uma ação apenas designativa. Logo, a proposta da referenciação estabelece que a elaboração dos referentes seja ancorada pelo princípio dinâmico que constitui a linguagem. A partir disso, julgamos que o processo de referir não pode ser visto apenas como uma relação direta na qual a língua representa as categorias do mundo. O que se evidencia é que a realidade, assim como a linguagem, não está pronta e acabada, mas é construída e reconstruída a partir das atividades cognitivo-discursivas que os sujeitos realizam no dinâmico processo de interação. Nesse contexto, Mondada e Dubois (2003, p. 17) explicam que

[...] as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Nesse caso, as categorias e objetos de discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva observável

através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação.

Cavalcante (2011b, p. 183), defendendo os mesmos pressupostos teóricos, propõe o seguinte esclarecimento acerca da construção dos referentes:

Referentes são entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação: uma troca conversacional, a leitura de um texto verbal ou multimodal, o acompanhamento de um filme ou de um programa televisivo qualquer etc. Não são realidades completas do mundo, mas entidades que representamos cada um a sua maneira, portanto, em cada contexto enunciativo específico. Não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas congeladas, registráveis em dicionários, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e possa efetivar-se com mais ou menos sucesso.

A explicação da autora sobre referentes elucidada que estamos, continuamente, construindo e reconstruindo sentidos a partir da negociação que fazemos com os demais interlocutores da enunciação. A realidade não existe por si mesma, pelo contrário, ela é construída de acordo com os propósitos que os enunciadores planejam extrair dela, a fim de atender suas demandas, nas interações comunicativas.

O dinamismo da proposta da referenciação se ancora em três princípios fundamentais (MONDADA; DUBOIS, 2003; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014): 1) a instabilidade do real; 2) a negociação dos interlocutores; 3) a natureza sociocognitiva da referência.

Nessa perspectiva, Custódio Filho (2014) realiza um estudo detalhado sobre os pressupostos teóricos que sustentam os estudos sobre referenciação. O autor resume da seguinte maneira os três princípios fundamentais do processo:

- a referenciação é uma (re)elaboração da realidade, de modo que os objetos do mundo e os recursos de linguagem são inerentemente instáveis;
- a referenciação resulta de uma negociação, de forma que os interlocutores estabelecem, no ato da interação, acordos garantidores da progressão dos objetos de discurso;
- a referenciação se estabelece mediante o aporte de conhecimentos prévios, de sorte que se reconhece, como fundamental para o processo, a imbricação entre atividade intelectual e experiências culturais (CUSTÓDIO FILHO, 2014, p. 201).

A seguir, discorreremos sobre cada um desses pressupostos, apresentando exemplos de suas ocorrências.

2.2.1 A instabilidade da realidade

A instabilidade da realidade, conforme o próprio termo sugere, constitui-se da instabilidade que as categorias apresentam nos usos efetivos da linguagem. Em outras palavras, os objetos de discurso sofrem transformações de acordo com as particularidades de cada situação interativa, que é determinada pelas características dos interlocutores e por suas intenções comunicativas. Nas palavras de Custódio Filho (2011, p. 112): “[...] uma mesma ‘realidade’ pode ser expressa sob diversas maneiras, dependentes de vários fatores (intencionalidade, consideração da aceitabilidade, momento sócio-histórico etc.)”.

Sobre esse princípio, Mondada e Dubois (2003) rejeitam as concepções que definem o processo de referir como uma simples relação direta entre a língua e o mundo, como se a língua fosse um sistema de etiquetas e a única função dos sujeitos seria apenas nomear as coisas do mundo por meio da língua. As autoras, em oposição a esse pensamento, propõem que a linguagem é uma ação intersubjetiva, demonstrando, então, que o processo de referir preconiza a ação efetiva do sujeito na construção dos referentes, a qual se dá na própria interação, no discurso. Com isso, as autoras defendem o postulado da instabilidade generalizada, segundo o qual o discurso é marcado por uma instabilidade constitutiva das entidades da língua e do mundo, o que expressa o dinamismo que envolve o processo de referência.

A fim de analisarmos tal princípio, recorreremos aos exemplos utilizados por Custódio Filho (2011):

Exemplo 1:

O Departamento de Polícia Federal (DPF ou PF) é um órgão subordinado ao Ministério da Justiça, cuja função é, de acordo com a Constituição de 1988, exercer a segurança pública para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio.

A Polícia Federal, de acordo com o artigo 144, parágrafo 1º da Constituição Brasileira, é instituída por lei como órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira. Atua, assim, na clássica função institucional de polícia. [...]

Após 2003, houve uma intensificação dos trabalhos da Polícia Federal a partir de uma reestruturação iniciada pelo Governo Federal, o que desencadeou uma onda de prisões de quadrilhas de criminosos especializados em fraudes eletrônicas na internet e em cartões de débito e crédito, de sonegadores ligados à corrupção e à lavagem de dinheiro, entre outros, e esbarrou em políticos, tanto ligados ao Governo quanto em adversários. Alguns analistas chegam a afirmar que a pressão da Polícia Federal teria levado Roberto Jefferson a denunciar o Mensalão².

² Disponível: em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADcia_Federal_do_Brasil>. Acesso em: 1 jul. 2009.

Exemplo 2:

O brasileiro já se acostumou a ligar o noticiário da TV para assistir ao desfile de carros da Polícia Federal, de onde saem homens parrudos de colete negro para algemar cidadãos apanhados de surpresa em suas casas e escritórios, além de carregar computadores e pilhas de documentos. Promovidas com previsível espalhafato, essas ações costumam receber nomes poéticos, como Operação Pasárgada, destinada a apurar fraudes em prefeituras, ou sensacionalistas, como a Operação Sanguessuga, que investigou desvios na compra de ambulâncias, ou mesmo de inspiração infantil, como Pinóquio, em torno de crimes ambientais³.

Conforme o autor explica, os dois exemplos apresentam dois referentes em comum: a Polícia Federal (ou os seus membros) e os sujeitos investigados pela PF. Entretanto, quando comparamos os dois textos, percebemos que os mesmos referentes são construídos de maneira diversa. O autor, ao analisar o primeiro exemplo, ressalta que

[...] a Polícia Federal é categorizada por um tom aparentemente neutro: ela é apresentada como o grupo que, entre outras características, exerce “a segurança pública para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio”. No mesmo texto, os sujeitos alvos de investigação pela PF são categorizados como membros de quadrilhas (fraudadores do sistema financeiro ou sonegadores corruptos) (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 113).

Ou seja, a Polícia Federal é avaliada como uma instituição que cumpre seus deveres, a fim de manter a segurança pública, e os sujeitos investigados pela PF são vistos como criminosos que participam de quadrilhas. O autor, ao continuar sua análise, explica que, no segundo exemplo,

[...] a representação, para os mesmos objetos, se modifica. A Polícia Federal passa a ser o órgão cujos agentes são “homens parrudos de colete negro”, os quais agem com “previsível espalhafato”, em operações que contam com “desfile de carros” e prisão, com algemas, de “cidadãos apanhados de surpresa” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 113).

Verificamos, portanto, que, no segundo exemplo, os valores são opostos em relação ao primeiro, uma vez que a Polícia Federal passa a ser vista como uma instituição formada por policiais que causam temor e que gostam de chamar atenção em suas ações; por outro lado, os presos são avaliados como cidadãos que são surpreendidos, ou seja, não são mais os criminosos, conforme haviam sido categorizados no texto anterior.

Esse confronto de possibilidades de interpretação da realidade comprova a instabilidade do real, o que confirma o fundamento da proposta teórica da referenciação. Os

³ Disponível em: **Época**. 14 jul. 2008, p. 41.

sujeitos, quando estão em interação, reconstróem o mundo que os cerca, por isso podem representar um mesmo objeto de diversas maneiras, a depender de seu projeto de dizer. Nesse sentido, verificamos que a realidade não é estável, como um produto pronto e acabado, mas, sim, dinâmica, e os objetos do mundo são interpretados pelos sujeitos que agem sobre eles, em um contínuo processo de construção de sentidos. Sobre esse pressuposto, Cavalcante (2012) apregoa que

[...] a função da linguagem não é, como se costuma pensar, representar objetivamente uma realidade. Trata-se, na verdade, de propor interpretações para as experiências vividas e percebidas. Esse é o primeiro aspecto da referenciação a ser destacado: **a realidade é submetida a reelaborações por parte dos sujeitos que se envolvem na interação**, sendo que uma mesma realidade pode dar origem a referentes distintos. Isso significa que os indivíduos têm a seu dispor um leque de possibilidades linguístico-discursivas quando se trata de construir um referente (CAVALCANTE, 2012, p. 108, grifo da autora).

As transformações pelas quais um objeto de discurso pode passar na construção do texto consistem na estratégia de recategorização. Isso significa que os referentes sofrem variações de natureza discursiva, por isso se modificam no seu desenvolvimento dentro da tessitura textual. A recategorização⁴ é, portanto, uma estratégia fundamental para que ocorra a continuidade e a progressão dos referentes.

2.2.2 A negociação entre os interlocutores

O segundo princípio nos informa que a referenciação é um processo resultante da negociação entre os participantes da interação comunicativa. Isso significa que os sujeitos sempre negociam os sentidos que constroem quando estão interagindo ativamente. Isso implica que, mesmo considerando a realidade como inerentemente instável, os sujeitos não são totalmente livres para fazerem as construções que desejarem. Nesse sentido, evidencia-se que “[...] a construção dos referentes, enquanto atividade constitutivamente discursiva, decorre da ação de sujeitos em interação, que trabalham de forma colaborativa” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 115).

Sobre esse assunto, Mondada e Dubois (2003) explicam que as instabilidades estão ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetiva das atividades cognitivo-discursivas. As autoras concebem, portanto, a referenciação como um processo em que os

⁴ Realizamos um aprofundamento dessa estratégia no capítulo 2.3 (que trata das duas tendências de pesquisa em referenciação).

interlocutores constroem colaborativamente os referentes, ou seja, objetos cuja existência se estabelece no discurso, mediante práticas simbólicas e intersubjetivas. Segundo as autoras, pode-se observar não somente que os enunciados são criados ou complementados, mas também que “[...] os objetos de discurso podem ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 38). O que se evidencia, dessa forma, é que este processo de cooperação interacional pode transformar, significativamente, os objetos referidos.

A título de ilustração, observemos o exemplo a seguir, analisado por Mondada e Dubois⁵ (2003) e reproduzido por Custódio Filho (2011). Para compreendermos bem o texto, devemos saber como se dá o contexto de interação: num laboratório de pesquisas neurofisiológicas, dois estudiosos observam micrografias eletrônicas, a fim de verificar a presença de axônios terminais.

Exemplo 3:

J: isso é sujeira – oh, tem um bem ali! (2 segundos)

M: é isso?

J: bom, eu ‘num’ sei

M: não, isso não parece com vesículas
(0.3 segundos)

M: parece mais com uma espinha ou algo assim
(1 segundo)

J: hum bom isso só pode ser uma coisa entre duas hum eu acho que aqueles ali microtúbulos cortados e um ângulo e então (nós não iremos) circundá-los.

Custódio Filho (2011) explica que, nessa interação, a decisão sobre se o “objeto de mundo” é ou não um axônio é negociada entre os interlocutores, uma vez que M interfere e acaba modificando a atuação de J. A partir dessa intervenção, advém a interpretação de não olhar o objeto em questão como um axônio. Desse modo, discursivamente, criou-se um novo objeto de discurso: um “não axônio”.

Ressaltamos, portanto, que os referentes são construídos discursivamente, através da negociação dos participantes da interlocução. Trata-se de uma construção da realidade baseada na aceitação do outro em participar da interação e construir referentes relativamente partilhados, em uma atividade intersubjetiva, pois “[...] a ação de referir é inerentemente social” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 38). Explicando esse pressuposto, Cavalcante (2012) constata que os sujeitos não constroem a realidade ao bel-prazer. Segundo a autora, a dinâmica do processo ocorre da seguinte maneira:

⁵ As autoras retiram o exemplo de Lynch (*apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 125).

O que acontece é que essa elaboração é resultante de **uma negociação entre os participantes**. Em vez de ser um processo subjetivo, trata-se de **um processo negociado, cooperativo, intersubjetivo**, entendendo-se intersubjetividade como uma subjetividade partilhada; quer dizer que, nas interações, as ideias não se processam isoladamente na mente de cada sujeito, mas dependem de como cada um percebe a ação dos outros participantes incluídos na situação (CAVALCANTE, 2012, p. 110, grifos da autora).

Constatamos, assim, que a construção de sentidos é negociada entre os interlocutores em efetiva interação comunicativa. O que se evidencia, portanto, é que os sujeitos negociam discursivamente a construção dos referentes nas diversas situações interativas.

2.2.3 O trabalho sociocognitivo

Além de a referenciação compreender um trabalho de elaboração da realidade e ser resultado de uma negociação entre os participantes de uma interlocução, esse processo tem como um de seus princípios basilares a natureza sociocognitiva dos referentes. Sobre esse postulado, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) compreendem que há uma relação fundamental entre o processo de conhecer, aspecto da cognição, e as experiências culturais, aspecto do social, de modo que esses dois planos – o cognitivo e o social – não são apartados um do outro. Sobre o assunto, Custódio Filho (2011, p. 119) disserta que

Falar que a referenciação resulta de um trabalho sociocognitivo implica dizer que a construção dos objetos do texto, necessária à produção de sentidos, passa por alguma forma de processamento mental, considerando-se que tal trabalho se efetiva a partir de parâmetros sociodiscursivos previamente apreendidos e atualizáveis em cada situação de interação.

As reflexões realizadas pelo autor estabelecem que a mobilização de conhecimentos prévios é parte essencial para a compreensão dos processos referenciais. Os sujeitos constroem e reconstroem seus discursos a partir de processos sociocognitivos, que atualizam, continuamente, as informações necessárias para a interlocução. Feitas essas considerações, ressaltamos que não podemos pensar na atividade social desvinculada dos aspectos cognitivos, uma vez que “[...] o aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismos de processamento textual é originado, enfim, das experiências sociais dos indivíduos” (CAVALCANTE, 2012, p. 112).

Explicando a natureza sociocognitiva da referência, Mondada e Dubois (2003) preconizam que a visão dinâmica da referenciação leva em consideração, sobretudo, um

sujeito sociocognitivo, em vez de um sujeito simplesmente “encarnado”. Esse sujeito constrói o conhecimento ao curso do cumprimento das interações sociais que estabelece, dando sentido à língua, ao mundo e às próprias práticas comunicativas. A natureza sociocognitiva da referência é entendida, por conseguinte, como intersubjetiva, a qual é construída histórica e socialmente.

Como exemplo desse pressuposto, vejamos a piada a seguir, analisada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

Exemplo 4:

Minha esposa estava dando dicas sobre o que ela queria para seu aniversário, que estava próximo.
Ela disse: “Quero algo que vá de 0 a 100 em cerca de 3 segundos”.
Eu comprei uma balança para ela.
Aí a briga começou...⁶

Os autores explicam que o humor da piada necessita do reconhecimento de recategorizações referenciais implícitas. No primeiro momento, pode-se inferir que o presente que a esposa deseja – “algo que vá de 0 a 100 em cerca de 3 segundos” – seja um carro veloz, potente. O esposo, ao comprar uma balança, promove uma recategorização para a mulher: ela é gorda (ou, pelo menos, o marido assim a julga), uma vez que a balança vai até o número 100 quando ela a utiliza. O motivo da briga é exatamente esse: o homem promover a recategorização “mulher gorda” quando compra uma balança.

As recategorizações “carro potente” e “mulher gorda” não estão presentes no texto, entretanto podem ser resgatadas. Esse fato somente acontece porque os sujeitos utilizam sua capacidade cognitiva para interpretar os textos e, em boa parte das interações de que participam, buscam completar os sentidos daquilo que falta a partir dos seus conhecimentos prévios. Portanto, constata-se que a construção da referência parte de uma atividade cognitiva.

Todavia, como já observamos, o postulado não se limita aos processos cognitivos, uma vez que a bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza sociocultural, haja vista os conhecimentos se originarem a partir das experiências sociais das quais as pessoas participam. Explicando a natureza sociocognitiva do processo de referenciação presente no texto que está sendo analisado, os autores afirmam que

[...] a piada lida só faz sentido porque temos conhecimento sobre o que está envolvido em brigas de casal: um dos motivos seria o marido chamar (mesmo que implicitamente) a esposa de gorda, ou, então, as esposas serem extremamente

⁶ Disponível em: < <http://minilua.com/recebi-mail-ai-briga-comecou-76/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

sensíveis a qualquer alusão sobre seu peso por muitas vezes acharem que os maridos as consideram gordas. Esse conhecimento provém de modelos culturais que vivenciamos de algum modo (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.41).

Ressaltamos, dessa forma, que o processo referencial é essencialmente sociocognitivo. Os aspectos sociais e cognitivos estão sempre entrelaçados, e esse processo é altamente dinâmico, visto que parte do princípio de que o indivíduo age sobre o mundo e não que as categorias já estão prontas na realidade e nós somente temos que escolhê-las e usá-las. Portanto, “[...] a natureza sociocognitiva da referenciação garante o caráter marcadamente dinâmico do processo” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41).

A partir do que debatemos sobre os três princípios fundamentais do fenômeno da referenciação, apresentamos o seguinte conceito para o processo de referenciação: “[...] **construção sociocognitiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação**” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41-42, grifo dos autores).

Tendo conhecimento sobre o quadro geral das características do processo de referenciação, passamos para o próximo passo de nosso trabalho, no qual tratamos das duas tendências dos estudos atuais sobre os processos referenciais.

2.3 DUAS TENDÊNCIAS DE ANÁLISE EM REFERENCIAÇÃO

O panorama teórico do fenômeno da referenciação se alargou bastante e defendemos, assim como Cavalcante (2011a) e Custódio Filho (2011), a teoria de que, atualmente, as pesquisas em referenciação podem ser vinculadas a duas tendências, que não são excludentes, mas, sim, complementares, visto que ambas partem dos mesmos pressupostos de orientação sociocognitivista. Segundo Custódio Filho (2012, p. 839), “[...] o que muda é o foco de análise (e a conseqüente ampliação da noção de texto/discurso), no que diz respeito à participação e integração dos elementos linguísticos e não linguísticos na construção da referência”. A seguir, apresentamos as características das duas tendências.

2.3.1 A primeira tendência de análise

Custódio Filho (2011, p. 126) explica que a primeira tendência tem como eixo central a seguinte questão:

[...] de que maneira os usos referenciais (= expressões referenciais) elucidam/confirmam os postulados assumidos pela referenciação? Em linhas gerais, pode-se dizer que essa tendência parte das expressões referenciais acionadas em um texto para refletir sobre a natureza sociocognitivo-discursiva do fenômeno.

Essa proposta de investigação tem, pois, como ponto central o estudo das relações existentes entre as expressões referenciais. As análises se concentram, sobretudo, no estudo da relação entre a introdução referencial e as anáforas (conceitos dos quais tratamos adiante), como forma de continuidade e progressão referencial. Nas palavras de Custódio Filho (2012, p. 840), “[...] uma análise nesses moldes, portanto, pode tratar, entre outras coisas, da maneira como as expressões estabelecem a progressão referencial ou da forma como se depreende o projeto argumentativo de um enunciador a partir de suas escolhas referenciais”.

Vejamos como se efetiva uma investigação a partir dessa perspectiva, tomando o texto a seguir, analisado por Custódio Filho (2009), como exemplo:

Exemplo 5:

Assassinaram o *Happy Hour*!!!

Má Oliveira

(LEI SECA Nº 11.705, DE 19 JUNHO DE 2008)

Esses caras beberam???

A lei seca não afeta o mais famoso alcoólatra deste país e sabe por quê? Porque EU pago o motorista dele! É... essa lei é mais uma que só afeta os pobres...

Se ele bebe mesmo quanto dizem, pelo Principio da Isonomia (CF artigo 5º caput), exijo que esse sujeito passe pelo teste do bafômetro diariamente, antes de sentar-se na cadeira da presidência, afinal, por que ele pode dirigir nossas vidas embriagado (como dizem) e eu não posso dirigir meu carro após tomar UMA cerveja? [...] ⁷

O autor afirma que um mesmo objeto de discurso, determinado pelas expressões sublinhadas, aparece sob formas diversas. Com o desenvolvimento da leitura, percebemos que esse referente diz respeito ao ex-presidente Lula. As expressões nominais (“o mais famoso alcoólatra deste país” e “esse sujeito”) comprovam, explicitamente, o olhar depreciativo a partir do qual o enunciador caracteriza o referente, o que é determinado pelo seu projeto argumentativo: criticar a Lei Seca.

A fim de estudarmos os processos referenciais propostos pela primeira tendência, utilizamos a análise feita por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2003, 2011a, 2012) e Custódio Filho (2006). Os autores propõem, em seus trabalhos, uma subdivisão dos processos referenciais em três grandes categorias: a introdução referencial, que corresponde à apresentação de novos referentes; as anáforas, que correspondem às retomadas

⁷ Disponível em <<http://recantodasletras.uol.com.br/cronicas/1058238>>. Acesso em: 27 jan. 2009.

de um referente e a dêixis⁸, que se caracteriza por promover um elo entre cotexto e situação comunicativa. A seguir, apresentamos, em linhas gerais, os processos referenciais de introdução e anáfora, apresentando exemplos dessas estratégias na construção da coesão e da coerência textual.

A **introdução referencial** ocorre quando um objeto de discurso aparece no texto pela primeira vez, sem que nenhum elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação o tenha evocado. Sobre esse recurso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 54) explanam que “[...] a introdução referencial ocorre quando um referente, ou objeto de discurso, ‘estreia’ no texto de alguma maneira. Isto pode se dar pelo modo mais evidente: por meio do emprego de uma expressão referencial ainda não mencionada anteriormente”.

Podemos observar um exemplo de introdução referencial no texto a seguir, retirado de Cavalcante (2011a):

Exemplo 6:

O sujeito chega para o padre e pergunta?

— Padre, o senhor acha correto alguém lucrar com o erro dos outros?

— É claro que não, meu filho!

— Então me devolve a grana que eu te paguei pra fazer meu casamento.⁹

A autora afirma que, para a concepção de referenciação atrelada às expressões referenciais, os referentes de “o sujeito” e de “o padre” foram introduzidos no discurso porque eles apareceram formalmente no cotexto. São analisadas como introduções referenciais porque não são expressões já “engatilhadas” por nenhuma entidade, atributo ou evento exposto no texto.

Além da introdução referencial, há as anáforas, que têm a característica de continuar uma referência, de modo direto ou indireto. Esse processo referencial pode ser de dois tipos: anáforas diretas e anáforas indiretas. Tratemos, então, dessas duas categorias.

As anáforas diretas retomam o mesmo referente já introduzido no texto. Por isso, estão relacionadas à manutenção de um mesmo objeto de discurso. As anáforas diretas são oriundas de um “[...] processo em que duas expressões referenciais designam um mesmo referente” (CAVALCANTE, 2003, p. 109).

⁸ Embora consideremos o fenômeno da dêixis muito importante para os aspectos que compõem os processos referenciais, nosso trabalho não promoverá um estudo detalhado desse assunto por avaliar que esse tema mereceria um destaque mais aprofundado e um estudo específico que o abrangesse.

⁹ Disponível em: <<http://www.osvigaristas.com.br/piadas/lucrar-com-o-erro-3039.html>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Vejamos, a seguir, exemplos de anáforas diretas, presentes em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

Exemplo 7:

O NASCIMENTO DA CRÔNICA

Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido!

Íamos em carros! Apeamo-nos à porta do cemitério e caminhamos um longo pedaço. O sol das onze horas batia de chapa em todos nós; mas sem tirarmos os chapéus, abríamos os de sol e seguíamos a suar até o lugar onde devia verificar-se o enterramento. Naquele lugar esbarramos com seis ou oito homens ocupados em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o morto, voltamos nos carros, às nossas casas ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não faria àqueles pobres-diabos, durante todas as horas quentes do dia?¹⁰

Os autores afirmam que as retomadas anafóricas, atreladas às expressões referenciais, podem se realizar por diferentes estruturas linguísticas, como:

- a) pronomes substantivos, como “eles”, “nós”;
- b) sintagmas nominais diversos, tais como “seis ou oito homens” – “aqueles pobres-diabos”;
- c) sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, como “que sol” – “o sol das onze horas”;
- d) sintagmas adverbiais, como “lá”.

Na crônica, por exemplo, o referente de “seis ou oito homens” é retomado e recategorizado por “aqueles pobres-diabos”. Trata-se, portanto, de uma anáfora direta ou correferencial, pois está sendo retomada a mesma entidade.

É essencial verificarmos que os referentes retomados, normalmente, vão se transformando dentro do texto. Essa estratégia consiste na recategorização do objeto de discurso, ao qual vão sendo acrescentadas novas informações. Toda essa evolução é essencial para a progressão das ideias do texto, construindo o projeto de dizer do enunciador. Sobre essa poderosa estratégia, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 63) esclarecem que

[...] a tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos,

¹⁰ Disponível em: < http://www.releituras.com/machadodeassis_nascimento.asp>. Acesso em: 27 jan. 2017.

opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo recategorizado, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor.

As anáforas correferenciais recategorizadoras consistem, portanto, na “[...] remodulação da forma de designar o referente com o intuito, por exemplo, de evitar repetições ou de dotar o referente de alguma carga avaliativa” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 31). Verificamos, pois, que a recategorização é um recurso fundamental que o enunciador utiliza, continuamente na produção de seus textos, a fim de construir seu projeto argumentativo.

Vejamos, a seguir, um exemplo do processo de recategorização explicitado por Custódio Filho (2011):

Exemplo 8:

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 feminino¹¹.

O autor analisa que o mesmo objeto de discurso, estabelecido pelas expressões sublinhadas, apresenta-se de diversas formas, o que representa um processo de recategorização lexical. Com o desenvolvimento da leitura, são acrescidas especificidades ao objeto de discurso: além de ser uma mulher traída, ficamos sabendo que ela era “uma pessoa que queria (e sabia como) se vingar”, por isso foi caracterizada como uma “cabeleireira louca”. Essa última expressão é essencial para compreendermos o projeto argumentativo do enunciador, pois demonstra o seu posicionamento sobre esse referente. Feitas essas considerações, averiguamos que um mesmo objeto de discurso recebe diferentes formas referenciais, que modificam (recategorizam) seu *status* ao longo do texto.

Um subtipo de anáfora direta corresponde às anáforas encapsuladoras. Custódio Filho (2011, p. 128) esclarece que o encapsulamento anafórico “[...] corresponde ao processo em que uma expressão referencial, retrospectiva ou prospectiva, remete a uma porção cotextual de caráter proposicional, que passa a ter o estatuto de referente a partir da utilização de tal expressão”.

¹¹ Disponível em <http://www.psicologoneurotico.blogspot.com.br/2004_07_01_archive.html>. Acesso em: 19 ago. 2008.

Vejamos, a seguir, dois exemplos de anáforas encapsuladoras. O primeiro foi analisado por Cavalcante (2003) e por Custódio Filho (2006) e o segundo, por Custódio Filho (2011):

Exemplo 9:

Um dos pontos de discussão no governo do PT diz respeito à extensão da jornada de trabalho. Por sugestão da CUT, estuda-se a hipótese de apresentar um projeto de lei reduzindo a carga semanal de trabalho das atuais 44 horas para 40. A ideia é inspirada no modelo europeu, principalmente o francês, e tem um objetivo principal: se as pessoas trabalharem menos, mais gente pode ser contratada. Um estudo sobre o assunto realizado pelo sociólogo José Pastore mostra que a estratégia pode não funcionar¹².

A autora analisa que todas as anáforas encapsuladoras sublinhadas resumem uma porção textual e rotulam-na, mostrando ao coenunciador como o conteúdo encapsulado deve ser interpretado. Temos, por exemplo, conforme explica Custódio Filho (2006), o item lexical “a ideia” encapsulando todo um conteúdo proposicional (“A hipótese ... para 40”).

Exemplo 10:

Eu sei que aproximadamente 12 por cento da população é canhota. Por que, então, deve existir uma predominância tão grande de jogadores de golfe destros que, eu me informei, se estende também aos tacos? Em resposta a esta indagação, um colega meu, jogador de golfe, apresentou duas razões.

A primeira foi que os iniciantes normalmente começam com tacos que foram herdados de outras pessoas, que são, em geral, destros. A segunda foi que, por motivos técnicos, pessoas canhotas tornam-se bons jogadores de golfe com a mão direita¹³.

Custódio Filho (2011) analisa que a expressão “duas razões”, que aparece no primeiro parágrafo, faz referência a todo o conteúdo apresentado no segundo parágrafo. As informações textuais são “empacotadas”, encapsuladas em uma expressão, a partir do que passam a ter um estatuto referencial. Nesse caso, a expressão sublinhada aponta para uma porção contextual que ainda será apresentada no texto, constituindo-se, assim, de um encapsulamento prospectivo.

O outro recurso de continuidade engloba, como já dissemos, as anáforas indiretas. Nesses casos, temos continuidades referenciais sem retomada do mesmo objeto de discurso, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto. Aparentemente, elas introduzem uma entidade “nova”, mas, na verdade, remetem ou a outros referentes expressos no cotexto ou a

¹² Disponível em: **Veja**. 14 jan. 2003, p. 48.

¹³ O autor retira o exemplo de Francis (2003, p. 72).

pistas contextuais diversas. Sobre essa estratégia, Custódio Filho (2006, p. 33) faz os seguintes comentários:

A anáfora indireta, em seu conceito clássico, caracteriza-se pelos seguintes traços: não apresentar correferencialidade; e introduzir um novo referente como se este já fosse conhecido. Tal introdução só é possível porque há uma âncora (sempre em relação semântica estrita com o anafórico, para os partidários da concepção mais estreita de anáfora indireta; ou podendo ser inferida sociocognitivamente de acordo com os partidários da concepção mais ampla) que permite uma interpretação satisfatória do anafórico.

Vejamos, a seguir, exemplos de anáforas indiretas, presentes em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

Exemplo 11:

ATENTADO À MARATONA DE BOSTON DE 2013 foi um atentado ocorrido em 15 de abril de 2013, quando duas bombas foram detonadas na Maratona de Boston aproximadamente às 14:50min (hora e local), na Rua Boylston, perto da Praça Copley, na cidade de Boston, Estados Unidos, pouco antes da linha de chegada da prova que se desenrolava. As explosões mataram três pessoas e feriram mais de 170. Em 19 de abril, os serviços de inteligência informaram que dois suspeitos foram identificados como Tamerlan Tsarnaev, de 26 anos, que foi morto durante um tiroteio com policiais, e Dzhokhar Tsarnaev, de 19 anos, capturado no dia 20. Os suspeitos, de origem mulçumana, são dois irmãos nascidos na Chechênia que viviam legalmente nos Estados Unidos desde 2003¹⁴.

Os autores afirmam que as expressões “As explosões” e “os serviços de inteligência” aparecem pela primeira vez no texto sem retomarem um referente que já tenha aparecido e, por isso, poderiam ser analisadas como introdutoras de novos referentes, constituindo-se, desse modo, como introduções referenciais. Entretanto, de alguma maneira, essas expressões já eram esperadas, pois já havia se falado sobre “atentado” e “bomba”, termos aos quais elas estão fortemente associadas. Tem-se, portanto, relações indiretas entre referentes, de onde advém a ocorrência de anáforas indiretas.

Cavalcante (2012) enfatiza que as expressões referenciais podem desempenhar inúmeras funções textual-discursivas na construção de sentidos dos textos, não se limitando à identificação das entidades. Entre essas funções, destacam-se a introdução de novos referentes, a recategorização, o encapsulamento de orações inteiras do cotexto, a organização da informação, a marcação da argumentação, a instauração de efeito estilístico, a criação de

¹⁴ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Atentado_%C3%A0_Maratona_de_Boston_de_2013>. Acesso em: 22 jan. 2014.

tópicos que organizam e centram as informações presentes no texto e o estabelecimento da heterogeneidade enunciativa.

Percebe-se, nesse contexto, que os estudos em referência propõem uma análise direcionada à compreensão do caráter funcional das expressões referenciais. Dessa feita, o referente não pode ser visto somente como um objeto identificado no texto, mas, sim, como um objeto que pode cumprir variadas funções, daí ele ser fundamental para a produção e compreensão dos sentidos dos textos.

Como podemos observar pelo panorama delineado nessa subseção, essa tendência propõe análises pertinentes sobre as relações presentes nos textos. Segundo Custódio Filho (2011), o estudo da anáfora demonstra um complexo trabalho sociocognitivo-interacionista de abordagem da realidade, que pode retomar elementos os mais diversos e realizar múltiplas funções.

Entretanto, há uma ressalva em relação a essa proposta investigativa: o fato de que todas as suas análises se centralizam nas expressões referenciais. Conforme as reflexões de Custódio Filho (2011, p. 139),

Uma teoria que reforça o poder da anáfora (ou, mais precisamente, da menção anafórica) é, também, uma teoria da onipresença do sintagma nominal. Não se concebe, nesse panorama, que a construção dos referentes possa se estabelecer por estruturas e mecanismos não diretamente relacionados à menção referencial. Além disso, uma vez que a ênfase é posta sobre as expressões referenciais, ou sobre as relações entre essas expressões, há uma forte inclinação para que a recategorização seja encarada como um fenômeno linear, quer dizer, analisado a partir do estabelecimento de cadeias coesivas de um mesmo referente.

Devido às limitações apresentadas, percebe-se a emergência de uma segunda tendência dos estudos em referência, que vem sendo trabalhada, sobretudo, a partir de estudos realizados pelo grupo Prottexto¹⁵. Demonstramos os princípios dessa tendência na próxima subseção.

2.3.2 A segunda tendência de análise

A segunda tendência parte de uma dinâmica mais ampla que a da primeira, visto que engloba todos os elementos que atuam na construção dos sentidos do texto, não se limitando, exclusivamente, ao universo das expressões referenciais. A fim de esclarecer essa

¹⁵ Grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora doutora Mônica Magalhães Cavalcante.

proposta, Custódio Filho (2014, p. 200) explica que essa abordagem parte do seguinte questionamento:

[...] de que maneira os vários elementos que participam da configuração textual (superfície linguística, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) são acionados para a construção de referentes? Além de entender como as relações entre as expressões referenciais podem ser tratadas sob o viés sociocognitivo-discursivo, importa saber como os referentes, construtos fundamentais para a produção dos sentidos, são elaborados, levando-se em conta que tal construção é passível de ocorrer dentro de uma dinâmica muito mais ampla, que não se limita, exclusivamente, ao universo das formas nominais utilizadas para referir.

Essa perspectiva de abordagem procura observar como os referentes vão sendo elaborados, construídos ao longo da produção e compreensão do texto. Com isso, percebemos que os objetos de discurso são, continuamente, recategorizados, sem ser preciso, necessariamente, utilizar uma expressão nominal para que essa recategorização seja homologada. Existem outras possibilidades altamente produtivas para realizar a recategorização referencial, promovendo, dessa maneira, a continuidade e a progressão textual, por exemplo, através de sintagmas adjetivais e de conteúdos proposicionais. Sobre essa questão, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) esclarecem que a recategorização consiste em um processo contínuo e complexo de transformações cognitivo-discursivas pelas quais os referentes passam no transcorrer de um texto. Nas palavras dos autores,

A transformação 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 sentidos e novas referências. Em todo o 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. Por esse aporte de informação nova, o locutor conduz o destinatário (que coparticipa dessa construção, sendo, por isso, um coenunciador) a uma reinterpretação ou refocalização do elemento referido (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 156).

É necessário atestar que essa proposta não desvaloriza a importância da recategorização referencial através da utilização de expressões nominais, pois se reconhece seu papel fundamental na construção de sentidos do texto e para o desenvolvimento do projeto de dizer do enunciador. Entretanto, é essencial considerar uma dinâmica mais ampla para a (re)construção de sentidos na tessitura textual. Nesse sentido, as considerações realizadas por Cavalcante e Brito (2016, p. 125) explicam a dinâmica da proposta realizada pela segunda tendência nos estudos de referenciação:

Não estamos subestimando o valor das formas de expressão referencial na complexa tessitura das redes referenciais evolutivas, presentes em qualquer texto. Mas, para a concepção de referenciação que adotamos, não é suficiente considerar apenas o fato de a expressão anafórica explicitar as transformações sofridas pelo referente. Nem sempre elas são reveladas pela expressão designadora em si, pois outras pistas do contexto são responsáveis pela indicação de que o referente foi recategorizado.

Esses pressupostos revelam, portanto, que a segunda tendência parte de um movimento de investigação diferente do da primeira. Nesse âmbito de considerações, Custódio Filho (2011, 2012) e Cavalcante (2011a, 2012) têm esclarecido como se dá a dinâmica dessa proposta:

Não se trata de buscar nos textos a confirmação dos postulados. Em vez de buscar exemplos (= expressões referenciais) que confirmem a teoria, parte-se dos usos, assumindo-se uma complexidade que não pode ser restrita ao papel dos sintagmas nominais, para ver como uma proposta de integração entre múltiplos fatores pode explicá-los; simultaneamente, admite-se que a própria análise pode mudar a proposta, tornando-a mais forte no que diz respeito a sua capacidade de explicação (CUSTÓDIO FILHO, 2012, p. 841).

A afirmação do autor confirma a natureza multifacetada do texto. Vários fatores concorrem para a construção de sentidos, que não pode ficar restrita às expressões nominais. Como vemos, é primordial uma investigação que priorize a língua em situações autênticas de interação e englobe os vários elementos contextuais que cercam o ato enunciativo, uma vez que “[...] a construção do sentido é resultado da integração de múltiplos fatores (linguísticos e extralinguísticos)” (CUSTÓDIO FILHO, 2009, p. 2929).

A fim de compreendermos como pode ser feito um estudo vinculado à segunda tendência de pesquisa em referenciação, vejamos o exemplo a seguir, analisado por Cavalcante (2011a):

Exemplo 12:

- Antes de começarmos, por favor, me diga uma coisa, o que o senhor fazia no emprego anterior?
- Eu era funcionário público!
- OK! O senhor pode contar até dez?
- É claro! Dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, valete, dama, rei e ás¹⁶.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.osvigaristas.com.br/piadas/teste-de-admissao-8715.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Segundo Cavalcante (2011a), o que verificamos, nesse exemplo, é que ocorre a construção de um referente, “entrevista de emprego”, sem que haja uma expressão referencial que o introduza. Entretanto, muitos elementos ressaltam a sua “presença”:

A fórmula de início da entrevista, “Antes de começarmos”; a alusão a um emprego anterior; a dêixis social [“o senhor”], indicando a forma de tratamento respeitosa, tudo isso se conjuga ao conhecimento comum que se adquiriu do ritual comunicativo de uma entrevista de emprego e favorece a instauração da referência (CAVALCANTE, 2011, p. 120-121).

As reflexões de Cavalcante (2011a) contemplam um postulado muito importante: as estratégias referenciais são bem mais amplas que o universo das expressões nominais. Avaliamos, portanto, que a segunda tendência surge para contribuir com novas abordagens de pesquisa, ampliando o que já vinha sendo estudado, trazendo uma dimensão mais abrangente para o arcabouço teórico da referenciação, uma vez que, nas análises realizadas pelos estudiosos vinculados a esta tendência, “[...] convergem necessariamente aspectos de ordem textual, discursiva e cognitiva, em consonância com uma concepção sociocognitiva do texto assumida na atualidade pela Linguística Textual” (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 297).

Nesse contexto, Custódio Filho (2012, p. 844) avalia que

Esse desdobramento salienta a vocação da proposta da referenciação para respaldar e/ou fazer avançar os conceitos de sociocognição e de texto assumidos na atualidade. Levando-se em conta o panorama científico mais amplo, o quadro que aqui delineamos acerca dos avanços da referenciação confirma a ideia de que a Linguística está sempre disposta a encontrar explicações mais completas para sua teorização sobre os processos de significação.

Na próxima seção, apresentamos como se efetiva uma análise do fenômeno da referenciação a qual toma como foco de pesquisa a construção de traços de sentidos, que está vinculada à segunda tendência, a partir da proposta de Custódio Filho (2011, 2014).

2.4 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO CONSTRUÍDO POR TRAÇOS DE SENTIDOS

A análise erigida em torno dos traços de sentidos sugere que a construção da referência, devido a sua complexidade, não pode se limitar (embora isso seja importante) ao papel textual-discursivo assumido pelos sintagmas nominais responsáveis pela progressão referencial. Nesse sentido, Custódio Filho (2011, 2014) levanta a hipótese de que a construção referencial pode ser erigida por meio de traços de sentidos. Especificamente para textos narrativos em que haja algum tipo de suspense, o autor reconhece que esses traços se

manifestam para pôr em evidência quatro “movimentos”: apresentação, mudança por acréscimo, mudança por confirmação, mudança por correção. Vejamos, a seguir, a definição para cada um desses movimentos, a partir do que é exposto pelo autor.

O processo de *apresentação* refere-se ao modo pelo qual um referente se manifesta na primeira vez em que aparece. Claramente, esse processo ocorre somente uma vez. Entretanto, ele é uma etapa primordial para que os outros processos possam efetivar suas funções.

Após a apresentação, ocorre o processo de *mudança*, que engloba todos os acréscimos realizados aos referentes, os quais permitem a verificação de que tais referentes modificam o estatuto de seus sentidos ao longo do texto. As mudanças podem ser divididas em três tipos: por acréscimo, por confirmação e por correção.

O movimento funcional de *acrécimo* abrange os casos que realizam modificações a um determinado referente, a partir da construção de traços de sentidos que mudam a situação inicial do objeto de discurso. Ressaltamos que os acréscimos não realizam uma ruptura em relação à compreensão que até então tenha sido feita, como acontece com a correção, que veremos adiante.

A etapa funcional de *confirmação* consiste na reiteração de algum traço já construído sobre o referente. Trata-se, portanto, de uma etapa em que se mantém o que já foi erigido por (re)elaborações anteriores. A fim de compreendermos bem essa etapa, devemos perceber que a confirmação, dificilmente, é apenas uma simples repetição de características; pelo contrário, ela representa uma estratégia de destaques necessários, posto que, sempre que uma confirmação ocorre, há algum grau de mudança. Por exemplo, quando ocorre tal estratégia, pode-se destacar algum traço que antes não tinha sido ressaltado ou pode-se verificar uma mesma característica que já havia sido enfatizada a partir da ação do personagem em outro contexto. Custódio Filho (2011, p. 196) assevera que, em sequências narrativas mais longas, as estratégias de confirmação são ainda mais fundamentais:

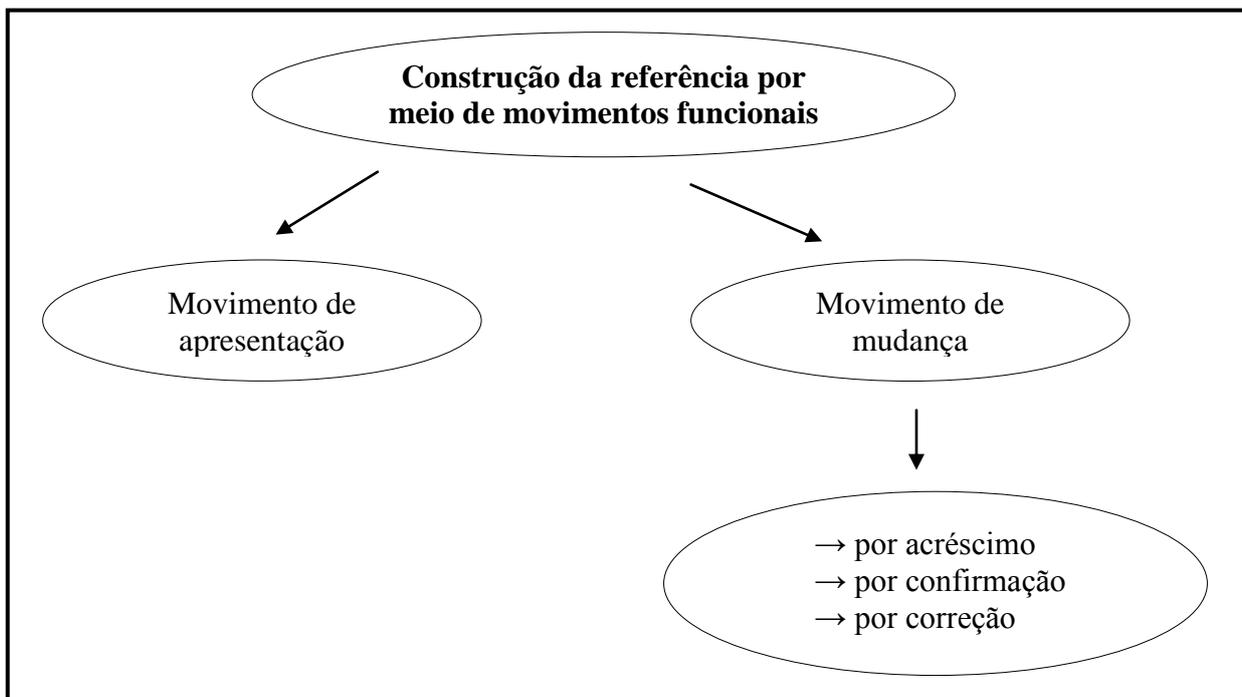
Parece-nos que a confirmação é um recurso essencial aos textos longos. No caso dos textos narrativos, a construção dos personagens e a verossimilhança que deve balizar suas ações carecem de uma ênfase em determinados traços. A cada vez que uma confirmação acontece, há um reconhecimento com alguma mudança, porque, por exemplo, a ênfase destacou algo que antes não vinha sendo ressaltado ou, ainda, uma mesma característica foi percebida a partir da ação do personagem em outro contexto. Se pensarmos que, mesmo nas narrativas em que não há quebra de expectativa, a evolução dos personagens pode passar por transformações radicais, podemos considerar que a confirmação tem a função de deixar ainda mais clara uma determinada representação para que, quando ocorrerem acréscimos e correções, os efeitos sejam ainda mais notados.

Pelo exposto acima, concordamos com o posicionamento de que a confirmação é uma estratégia referencial essencial na construção textual. Avaliamos que ela seja um mecanismo tão importante quanto o acréscimo e indispensável para que este seja plenamente efetivado na elaboração de sentidos.

A mudança por *correção* decorre das transformações direcionadas especificamente ao efeito de surpresa e/ou, possivelmente, nas mudanças no estatuto dos personagens as quais se encaminham em sentido oposto ao que se vinha estabelecendo até então. Evidentemente, as correções também são mudanças por acréscimo, porém, nesse caso, a modificação tem a função particular de corrigir a construção referencial, com o objetivo, sobretudo, de que a nova formulação cause impacto no interlocutor. Além disso, é óbvio que essa estratégia tem um contexto de ocorrência muito particular, o da provocação de uma quebra de expectativa, o que não necessariamente ocorre em todos os textos narrativos. Isso implica que, se, de um lado, os acréscimos e as confirmações são constitutivos de narrativas mais longas, de outro, as correções podem não ocorrer.

A seguir, apresentamos, de forma esquematizada, os quatro movimentos funcionais descritos acima sobre o processo de referenciação construído por traços de sentidos com base no proposto por Custódio Filho (2014):

Quadro 1 – Construção da referência por meio de movimentos funcionais



Fonte: Adaptado de Custódio Filho, 2014.

Agora, apresentamos a análise feita por Custódio Filho (2014) para demonstrar como pode ser realizado um estudo como o proposto no modelo acima. O autor analisa o conto “Obscenidades para uma dona de casa”, de Ignácio de Loyola Brandão¹⁷. O texto mostra a história de uma dona de casa de classe média alta que passa a receber cartas obscenas de um escritor anônimo. A mulher, que é a personagem protagonista da história, ao mesmo tempo em que fica incomodada com isso, também aparenta estar interessada pelas cartas, pois fica ansiosa para que chegue o dia de receber uma delas e guarda todas, embora tenha medo de que o marido as descubra. Neste trabalho, mostramos a construção da referência do personagem que Custódio Filho denomina escritor das cartas¹⁸.

Esse tipo de análise, como já foi sustentado anteriormente, não se vincula, somente, à ocorrência de expressões referenciais no texto, por isso Custódio Filho (2014) indica os procedimentos metodológicos de sua análise, demonstrando quais os estratos da materialidade linguística que concorrem para a construção do referente. A visualização desses estratos se dá mediante a utilização da seguinte legenda:

Quadro 2 – Categorias de análise da construção dos personagens

Expressão referencial que incide sobre o referente escolhido: negritada

Sintagma adjetival (ou oração adjetiva equivalente), em função de predicativo ou de aposto, que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: sublinhado

[Predicação (completa ou incompleta) que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: colocada entre colchetes (cada construção recebe um número, que a identifica dentro da análise)]

Expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: italicizada

Fonte: Custódio Filho, 2014.

O autor considera importante explicar a categoria “expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido”, uma vez que ele divide as expressões referenciais em dois grupos. Custódio Filho (2011, 2014) ressalta que, em muitos casos, a construção de um referente central, como é o caso dos protagonistas de uma narrativa, não depende, exclusivamente, das expressões utilizadas para (re)categorizar tal

¹⁷ Disponível em: < http://www.releituras.com/ilbrandao_obsценidades_imp.asp>. Acesso em: 15 jan. 2017.

¹⁸ Em sua tese de doutorado, Custódio Filho (2011) apresenta a análise completa do conto, detalhando a apreciação sobre os três personagens principais: a dona de casa, seu marido e o escritor das cartas.

referente; outras expressões, que designam referentes mais periféricos, também podem interferir na compreensão sobre um referente central.

Para esclarecer essa categoria, o autor demonstra, a partir da análise do conto, que alguns sintagmas nominais colaboram para que construamos o referente relativo a um dos personagens mais importantes da narrativa, o escritor de cartas obscenas. Os sintagmas (bem como outras estruturas linguísticas) que se referem às cartas obscenas são elementos importantes para caracterizar o escritor.

Vamos, então, à análise. Iniciamos com o quarto parágrafo do conto, no qual o personagem escritor das cartas é mencionado pela primeira vez.

Exemplo 13:

4º parágrafo

Quase cinco. E se o carteiro atrasar? Meu deus, faltam dez minutos. Quem sabe ela possa descer, dar uma olhadela na vitrine da butique da esquina, voltar como quem não quer nada, ver se a carta já chegou. [(1) O que dirá hoje?] [(2) “Os bicos dos teus seios saltam desses mamilos marrons procurando a minha boca enlouquecida”.] [(3) Ficava excitada só em pensar.] A cada dia [(4) as cartas ficam mais abusadas, entronas], era **alguém que escrevia bem, sabia colocar as coisas**. Dia sim, dia não, o carteiro trazia o envelope amarelo, com tarja marrom, *papel fino, de bom gosto*. Discreto, contrastava com as frases. Que loucura, ela jamais imaginara situações assim, será que existiam? Se o marido, algum dia, tivesse proposto um décimo daquilo, teria pulado da cama, vestido a roupa e voltado para casa da mãe. (...)

Nesse parágrafo, ocorre a primeira etapa funcional da construção do referente: a apresentação. O texto anuncia que há uma pessoa que escreve cartas pelas quais a dona de casa espera ansiosamente. A apresentação desse personagem ocorre através de uma construção: “O que dirá hoje?” e não por meio de uma expressão referencial. Verifica-se, claramente, a elipse do pronome “ele”, mas esse pronome, sozinho, não garante a apresentação do referente. Só conseguimos perceber a existência de um novo referente porque compreendemos o sentido da construção em sua totalidade, em sua conexão com outras construções e expressões relacionadas ao escritor.

Após a apresentação, conforme já explicado nesse trabalho, o referente pode passar por três tipos de mudanças: por acréscimo, por confirmação e por correção. No parágrafo em análise, acontecem acréscimos importantes acerca do escritor das cartas. Custódio Filho (2014, p. 211) destaca como acréscimos os seguintes traços (acompanhados dos substratos linguísticos que os sustentam):

- o escritor das cartas é obsceno (construções 2 e 4);
- ele vem aumentando o grau de obscenidades com o tempo (construção 4);

- ele tem bom gosto (expressão “papel fino, de bom gosto” e sintagma adjetival “discreto”);
- ele escreve bem (expressão “alguém que escrevia bem, sabia colocar as coisas”);
- ele desperta o desejo sexual da dona de casa (construção 3).

Custódio Filho (2014) continua sua análise com o quinto parágrafo do texto.

Exemplo 14:

5º parágrafo

As amigas da mãe discutiriam o episódio e a condenariam. Aquelas mulheres tinham caras terríveis. Ligou outra vez a tevê, programa feminino ensinando a fazer cerâmica. Lembrou-se que uma das cartas tinha um postal com cenas da vida etrusca, *uma sujeira inominável, o homem de pé atrás da mulher, aquela coisa enorme no meio das pernas dela*. Como podia ser tão grande? Rasgou em mil pedaços, pôs fogo em cima do cinzeiro, jogou tudo na privada. [(1) O que pensavam que ela era?] Por que mandavam tais cartas, cheias de palavras que ela não ousava pensar, preferia não conhecer, quanto mais dizer. (...)

Nesse parágrafo, destacamos a etapa funcional de confirmação. Aqui temos uma confirmação essencial para a compreensão de um dos traços mais importantes que é sustentado ao longo da narrativa sobre o escritor das cartas: ele é verdadeiramente obsceno (expressões “uma sujeira inominável”, “o homem de pé atrás da mulher” e “aquela coisa enorme no meio das pernas dela”).

A continuação da leitura do conto mostra que o referente selecionado vai sendo, continuamente, construído a partir de traços que confirmam as suas características e outros que acrescentam novas informações à representação. Vejamos, agora, o sexto e o sétimo parágrafos do texto, seguidos, cada um, da análise feita pelo autor sobre os processos referenciais envolvendo o personagem escolhido.

Exemplo 15:

6º parágrafo

(...) [(1) “A tua boca engolindo inteiro o **meu** cacete e o **meu** creme descendo pela tua garganta, para te lubrificar inteira”.] [(2) Que nojenta foi aquela carta], ela nem acreditava, até encontrou uma palavra engraçada, inominável. (...) E aquela carta que [(3) **ele** tinha proposto que se encontrassem uma tarde no motel? Num quarto cheio de espelhos, “para que você veja como trepo gostoso em você, enfiando **meu** pau bem no fundo”.] [(4) Perdeu completamente a vergonha, dizer isso na minha cara], que mulher casada não se sentiria pisada, desgostosa com uma linguagem destas,

um desconhecido a [(5) julgá-la puta], sem nada a fazer em casa, pronta para sair rumo a motéis de beira de estrada. Para que lado ficam?

As confirmações a partir da leitura desse parágrafo são estas: 1) o personagem é obsceno (construções 1, 2, 3 e 4); 2) ele não respeita a dona de casa (construções 2, 4 e 5).

O traço acrescentado nesse parágrafo corresponde ao anonimato do escritor (expressão “um desconhecido”). Ressaltamos, portanto, que o referente vai sendo formulado gradualmente pelo enunciador. É uma tendência que prima somente pela identificação específica dos referentes por meio das expressões referenciais não consegue dar conta, a nosso ver, de toda essa dinâmica do processamento textual.

Exemplo 16:

7º parágrafo

Vai ver, **um dos amigos de meu marido**, homem não pode ver mulher, fica excitado e é capaz de trair o amigo apenas por uma trepada. Vejam o que estou dizendo, trepada, como se fosse a coisa mais natural do mundo.

Esse pequeno parágrafo é muito importante para discutir sobre o grau de especificidade de um referente. Aqui, percebemos a dona de casa formular uma hipótese sobre quem seria o escritor das cartas. Temos, dessa maneira, o acréscimo de dois traços a esse referente: pode ser um amigo do marido (expressão referencial em negrito) e pode ser alguém capaz de trair o amigo por causa de desejos sexuais (sintagmas adjetivais sublinhados).

Entretanto, esses dois traços são de natureza diferente dos que foram apresentados até então, pois não chegam a fornecer uma informação verificável. Apesar disso, promovem um acréscimo ao referente, e, portanto, participam como informações importantes no processo; uma vez que o referente já foi recategorizado como anônimo, uma estratégia natural a ser utilizada é supor quem ele seja.

Falta, ainda, exemplificar o movimento funcional da correção. No conto analisado, esse movimento ocorre na parte final, especificamente na leitura do último parágrafo. Nessa etapa da narrativa, a ansiosa dona de casa já recebeu a carta daquele dia.

Exemplo 17:

15º parágrafo

Agora, escureceu totalmente, não acendo a luz, cochilo um pouco, acordo assustada. E se meu marido chega e me vê com a carta? Dobro, recoloco no envelope. Vou à despensa, jogo a carta na cesta de natal, quero tomar um banho. Hoje é sexta-feira,

meu marido chega mais tarde, passa pelo clube para jogar squash. A casa fica tranquila, peço à empregada que faça omelete, salada, o tempo inteiro é meu. Adoro as segundas, quartas e sextas, ninguém em casa, nunca sei onde estão as crianças, nem me interessa. Porque assim me deito na cama (adolescente, escrevia o meu diário deitada) e [(1) posso escrever outra carta.] [(2) Colocando amanhã, ela me será entregue segunda.] O carteiro das cinco traz. Começo a ficar ansiosa de manhã, esperando o momento dele chegar e imaginando o que vai ser de minha vida se parar de receber estas cartas.

Custódio Filho (2014, p. 215-216) comenta que “[...] o fundamental desse parágrafo é a quebra de expectativa gerada pela revelação (correção) de que o escritor das cartas é a própria dona de casa (construções 1 e 2)”. A partir dessa constatação, vários traços que haviam sido construídos durante a leitura da narrativa são negados ou reformulados. Desse modo, “[...] o leitor atento e interessado volta ao texto para perceber as pistas que prenunciavam a correção e, ao fazer isso, formula novas recategorizações sobre os referentes principais” (CUSTÓDIO FILHO, 2014, p. 216).

Como Custódio Filho (2014), avaliamos que um estudo ligado à segunda tendência parte de uma dinâmica muito mais ampla, posto que não se restringe, somente, à expressão referencial, por isso há um avanço significativo em contraste com a primeira tendência. Assim, além dos sintagmas nominais, reconhecemos também, como fatores bastante determinantes da elaboração referencial, outros estratos da materialidade linguística, como o sintagma adjetival e as construções linguísticas formadas por predicções, por isso atestamos a insuficiência da expressão referencial para o processo de construção de sentidos. Constatamos várias dessas ocorrências nos parágrafos do conto analisado.

No panorama delineado, percebemos a explicitação da referenciação como um processo de elaboração de traços, uma vez que o enfoque apresentado parte do reconhecimento dos diversos estratos do texto para a construção de sentidos. Com essas verificações, podemos atestar que a referenciação é realmente “[...] uma questão de traços, mas traços sociocognitivos, dinamicamente acionados, flexíveis e de natureza fluida” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 219).

Em nossa proposta de intervenção, trabalhamos com a construção de traços no gênero conto, que é uma narrativa considerada longa. Entretanto, a maioria das análises da Linguística Textual se limita às situações de interação com textos mais curtos. Nessa perspectiva, Custódio Filho (2015, p. 260) faz a seguinte ressalva:

De um lado, os pesquisadores afirmam que elegem como objeto de estudo o texto em interação e se comprometem a explicar as diferentes situações de interação pela linguagem; de outro, as análises se limitam, em sua esmagadora maioria, às situações de interação com um grupo bastante específico de textos no que concerne ao tamanho e ao tipo de contato. Não há, em princípio, problema algum em fazer esse recorte. O problema é propor que as explicações geradas a partir do recorte seriam características da interação como um todo, e qualquer estudioso familiarizado com as pesquisas em LT sabe que essa prática é a dominante.

Nesse contexto, destacamos que as análises a serem realizadas devem considerar a extensão/tamanho da materialidade do texto e das diferentes possibilidades de contato com elas. Pensamos que, de acordo com extensão do contexto, a interação do interlocutor com o texto sofre algumas modificações referentes à construção dos sentidos. Essa questão nos permite falar em investigações que concebam a referenciação como um processo ainda mais dinâmico, passível de realização a partir de diferentes manifestações, que não se atrela, exclusivamente, aos sintagmas nominais.

Nessa discussão sobre investigações que tratam a referenciação como um processo ainda mais dinâmico, ganha destaque o gênero conto. Conforme mencionado por Custódio Filho (2015), esse gênero enquadra-se em uma categoria de textos longos que engloba as interações que acontecem de modo ininterrupto (isto é, sem que ocorra uma interrupção da leitura/escuta para retomada posterior), assim como os filmes, as reportagens, as aulas, os artigos acadêmicos, entre outros. Concordamos com o autor que, nestas ocasiões, os textos podem demandar outros expedientes de produção e compreensão, por serem mais longos que os normalmente analisados pelas pesquisas em Linguística Textual.

Até aqui, nossa fundamentação teórica teve um feitiço específico: abordar o fenômeno da referenciação conforme o que se tem nas discussões acadêmicas sobre o assunto. Assim, procuramos ressaltar as principais características da perspectiva sociocognitivista, sobretudo no que refere às suas relações com a linguagem, demonstrando como as noções de texto e contexto são avaliados nessa perspectiva teórica. Adiante, contemplamos a teoria basilar do nosso trabalho, a referenciação, e ressaltamos como ela se fundamenta como fenômeno sociocognitivo-discursivo, mostrando que, atualmente, existem duas propostas de investigação para o fenômeno. Após filiar-nos à segunda tendência, finalizamos o capítulo apresentando como pode ser feita uma análise através dos traços de sentidos.

No próximo capítulo, nossa reflexão se encaminha para tratarmos dos aspectos que devem estar presentes no ensino de Língua Portuguesa, a partir dos pressupostos preconizados pela proposta teórica da referenciação. Para tanto, discutimos sobre os estudos que nos orientaram na concepção de ensino que utilizamos a fim de realizar nossa proposta de

intervenção, centrada na produção de textos escritos, a partir do que é preconizado pelos Parâmetros curriculares nacionais (PCN). Além disso, tratamos das características principais da sequência narrativa, uma vez que é indispensável, para nossa proposta de intervenção, compreender como se organiza essa tipologia textual.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: PROCESSO, ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Neste capítulo, tratamos dos estudos sobre o ensino-aprendizagem do texto escrito. Inicialmente, discorremos, através de resenhas que fizemos, sobre algumas obras que atrelam o fenômeno da referenciação às práticas pedagógicas, sobretudo, a partir dos trabalhos de Custódio Filho (2006), Cavalcante (2012) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Posteriormente, realizamos algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de produção textual, baseando-nos, principalmente, nos pressupostos abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) sobre o processo de escrita. Por fim, abordamos alguns aspectos referentes à sequência narrativa.

3.1 REFERENCIAÇÃO E ENSINO

Conforme dissemos anteriormente, ainda são poucos os trabalhos que têm se dedicado a aliar os pressupostos do arcabouço teórico da referenciação às práticas de ensino. Nesse contexto, entendemos, assim como Souza (2015), que o trabalho acerca dos pressupostos da referenciação é fundamental para o êxito do trabalho com textos, na escola, uma vez que, para se apreender os sentidos textuais, é primordial considerar um dos seus expedientes mais relevantes: o ato da construção da referência sobre pessoas, objetos, emoções ou qualquer entidade. Entretanto, o trabalho com esse processo textual-discursivo, nos manuais didáticos, ainda é muito insuficiente. Sobre essa questão, a autora percebe que

[...] a referenciação, como elemento presente em práticas pedagógicas, resume-se, em larga medida, à análise de retomadas através de formas pronominais. Por conta da ausência de um tratamento mais aprimorado dessa questão nos materiais didáticos, os professores de língua portuguesa, grosso modo, não atentam para a importância desse fenômeno, que possibilita a amarração de ideias em uma unidade de sentido, além de garantir a progressão textual e promover as cadeias argumentativas do texto (SOUZA, 2015, p. 45).

Passemos, agora, a discorrer sobre algumas contribuições, a partir de resenhas que fizemos de trabalhos que atrelam referenciação ao ensino de língua portuguesa.

Custódio Filho (2006) apresenta uma análise a respeito da adequação e inadequação de expressões referenciais em textos escritos de alunos pré-universitários. Apesar de termos ciência de que o autor trabalha, nesta obra, com uma perspectiva diferente da nossa, uma vez que sua análise está atrelada, somente, à ocorrência das expressões referenciais,

enquanto a nossa engloba outros elementos do texto, não se limitando, exclusivamente, ao universo das expressões referenciais, enfatizamos a importância desse trabalho, sobretudo, no que toca à tentativa de conciliar os pressupostos teóricos da referenciação (mesmo que seja numa visão mais restrita do fenômeno) à atuação do professor na correção de produções textuais.

Em sua discussão, o autor, analisando os fatores linguísticos que podem concorrer para se considerar uma expressão referencial como inadequada, propõe que tal inadequação pode se originar ou de interferência da expressão que causa quebra localizada da coerência textual ou de desobediência da expressão a alguma regra imposta pela norma linguística. O autor realiza a discussão de sua pesquisa acerca da avaliação textual baseada na eficácia pragmática dos textos, sobretudo, no princípio de aceitabilidade, uma vez que sua investigação se centrou na atividade de interação focalizada no professor-corretor.

Custódio Filho (2006) está, preocupado, sobretudo, em refletir sobre como o fenômeno da referenciação pode contribuir para a atividade do professor-corretor, pois ele buscar oferecer ao docente uma possibilidade de atuação efetiva para colaborar com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, a partir dos postulados da referenciação. Nesse contexto, o autor explica como os pressupostos da referenciação podem colaborar com o professor e a escola no desenvolvimento da atividade de produção textual com os discentes:

[...] a função da escola, pelo menos no que toca ao trabalho com produção textual, não se resume a definir o certo e o errado. Para muito além disso, existe a intervenção colaborativa do professor, no intuito de auxiliar o desenvolvimento do aprendiz. Nesse aspecto, cremos que a proposta da referenciação tem muito a oferecer, pois ela pode atuar como uma lanterna que auxilia o professor a iluminar certas ocorrências com as luzes da compreensão (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 137).

Nessa perspectiva, ressaltamos os parâmetros apresentados pelo autor para a avaliação da produção textual dos discentes, o que representa um auxílio no trabalho do professor de língua portuguesa.

Em Cavalcante (2012), a autora centra a temática da obra na compreensão e produção de textos, com o objetivo de fornecer aos docentes um conjunto de pressupostos que os auxiliará a realizar um trabalho mais profícuo no sentido de capacitar os alunos na construção de sentidos e dos processos referenciais dos textos que serão utilizados nas aulas de língua portuguesa.

A obra trata de sete assuntos principais: a noção de texto e contexto; os gêneros textuais; as sequências textuais; o tópico discursivo; as relações entre a referenciação e a coerência textual; os processos referenciais e seus usos; e as intertextualidades. Consideramos essa riqueza de temas o ponto forte da obra, pois, em uma linguagem acessível aos professores e aos estudantes interessados no ensino de língua portuguesa, aborda conhecimentos atuais, que devem ser explorados, a fim de potencializar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No que diz respeito aos capítulos sobre referenciação, a autora aborda conceitos fundamentais, como as explicações acerca de referente, expressão referencial e as características que definem essa proposta teórica. Há uma farta exemplificação de textos para comentar e detalhar esses conceitos. A abordagem parte do entendimento das funções textual-discursivas dos processos referenciais na construção de sentidos dos textos. A autora demonstra como utilizar o arcabouço teórico da referenciação em atividades didáticas, na seção intitulada “Faça com seus alunos”.

Adotando a mesma perspectiva, em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), os autores tratam das atividades que as pessoas utilizam para construir e reconstruir os sentidos, a fim de adequá-los aos diferentes contextos e propósitos comunicativos, ou seja, discorrem sobre o processo de referenciação como estratégia potencializadora da construção dos sentidos dos textos, visto que, conforme os próprios autores nomeiam, os processos de referenciação são mecanismos de “ação pelas palavras”.

Tomando o texto como ponto de partida e de chegada para as práticas didáticas, os autores buscam tornar a obra acessível aos professores e estudantes interessados no ensino de língua portuguesa, uma vez que eles partem das reflexões acerca do conhecimento dos processos referenciais para auxiliar na formação dos docentes.

Nesse sentido, destacam-se os esclarecimentos acerca da coerência textual. Os autores explicam que a coerência é entendida como um processo dinâmico, que se estabiliza, provisoriamente, nos próprios usos linguísticos efetuados nas interações. A coerência surge, pois, da negociação entre locutor e interlocutor para a construção de sentidos dos textos. E essa compreensão por parte do professor é essencial para que ele possa desenvolver mais eficientemente seu papel de auxiliar os alunos na compreensão e produção textual.

Os autores salientam a importância do domínio de estratégias textual-discursivas (dentre elas, enfatizam a utilização bem-sucedida dos processos referenciais) para o desenvolvimento da competência textual do aprendiz. Uma estratégia que auxilia bastante no entendimento dos conteúdos tratados é a profusão dos exemplos de textos disponibilizados

nos capítulos e, ao final de cada um dos capítulos, a sugestão de atividades de produção escrita, de produção oral e de leitura, que podem ser adaptadas pelo professor conforme a realidade de seu público-alvo.

Os autores não propõem uma simples descrição dos processos referenciais: introdução referencial, anáfora e dêixis, mas, sim, uma apresentação das principais funções que cada processo cumpre na construção de sentido dos textos. Nesse contexto, são detalhadas as funções argumentativas dos processos referenciais e as inúmeras possibilidades de suas atuações na construção da coerência.

É destacado, na obra, o papel que o professor deve assumir perante os textos produzidos pelos alunos. Os autores esclarecem que, além de atribuir coerência aos textos dos aprendizes, é necessário avaliar a adequação do texto à situação comunicativa que se realiza, uma vez que um texto com unidade de sentido pode, dependendo da situação, ser inadequado em um determinado contexto ou pode conter somente algumas quebras específicas de coerência, que prejudicam, em parte, a reconstrução dos sentidos. Dessa feita, é primordial que o docente, além de reconhecer a coerência do texto do aluno, avalie a “qualidade” dessa coerência, de acordo com o contexto de produção.

Nesse contexto, os autores buscam, a todo momento, dialogar com os professores sobre como deve ser um ensino produtivo de compreensão e produção de texto, ressaltando, sobretudo, a importância dos processos de referenciação nessa empreitada:

Os referentes, portanto, estão sujeitos às “artimanhas” das negociações intersubjetivas. O aprendiz, em sua prática de produção e leitura, deve ser estimulado a utilizar estratégias que explicitem a aplicação desse princípio. Ele deve entender que o uso da linguagem passa pela aceitação da audiência, o que demanda uma antecipação sobre como representar os referentes. Ao mesmo tempo, deve ser estimulado a “negociar” com os textos que lê/escuta, dialogar para, a partir daí, participar, também ele, da construção dos conhecimentos oriundos dos textos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 39).

Outra obra muito importante que trata do fenômeno da referenciação atrelado às práticas pedagógicas é a de Cavalcante (2011a). A autora, após fazer um estudo minucioso a respeito do fenômeno da referenciação nos três primeiros capítulos do livro, destina o quarto capítulo para apresentar algumas propostas de abordagem dos processos referenciais que podem ser aplicadas no ensino de compreensão e produção de texto em sala de aula dos diferentes níveis de ensino.

O capítulo intitulado “O que se poderia levar para o ensino” é composto por atividades que resultam de algumas dissertações do grupo de pesquisa Prottexto. As atividades

sugeridas no capítulo são nomeadas pela autora da seguinte maneira: “exercícios sobre funções discursivas”, a partir do trabalho de Matos (2005); “exercícios sobre a construção dos referentes”, sugeridos por Ciulla e Silva (2008); “exercícios sobre emprego (in)adequado das expressões referenciais”, produzidos por Custódio Filho.

Além dos autores destacados até aqui, salientamos o trabalho de dissertação de mestrado de Souza (2015). A autora, baseando-se nas discussões realizadas por Custódio Filho (2006), produz sua pesquisa com o foco sobre a interação aluno-produtor e professor-leitor a partir da compreensão de referenciação como uma atividade sociocognitivo-discursiva, que potencializa o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício efetivo da produção de textos escritos.

A autora põe em prática uma proposta de intervenção em uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE, a fim de proporcionar que os alunos realizem um uso mais satisfatório das estratégias textuais de referenciação, para que possam estabelecer relações de sentido para o interlocutor, as quais revelem o propósito argumentativo de seus projetos de dizer.

Os procedimentos metodológico-pedagógicos da autora consistiram de três etapas:

- a) produção da primeira versão dos textos elaborados pelos sujeitos;
- b) aplicação de atividades de intervenção que trabalharam os processos referenciais na compreensão/elaboração textual;
- c) revisão e reescrita da produção inicial, com a interação professor–aluno.

Consideramos que o trabalho de Souza (2015) traz proveitosas contribuições para a atuação do docente de língua portuguesa, no trabalho de compreensão e produção textual, uma vez que demonstra uma experiência de efetiva interação entre professor e alunos, através do trabalho com os pressupostos da teoria da referenciação, que apresentaram, a nosso ver, resultados positivos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Com a realização de nossa proposta de intervenção, pretendemos demonstrar que a aplicação dos pressupostos da proposta teórica da referenciação pode colaborar com um ensino-aprendizagem mais efetivo nas atividades de compreensão e produção textual. Almejamos, dessa maneira, apresentar aos professores de língua portuguesa um trabalho que não se limite às amarras estruturais dos textos, mas que busque, sobretudo, a construção de sentidos dos textos por parte dos discentes. Assim, acreditamos que nosso trabalho pode ser um exemplo profícuo, que alia a proposta teórica da referenciação à prática pedagógica.

A seguir, falamos dos aspectos que devem estar presentes no ensino de produção textual.

3.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Elaborar um texto de modo adequado à situação comunicativa é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito atento às necessidades e aos propósitos sócio-históricos e culturais. A habilidade de produzir textos eficazes pragmática e discursivamente às situações de interação demanda do sujeito produtor diversas capacidades de natureza cognitiva, discursiva e social, antes e durante a produção do texto propriamente dito. Em vista disso, a grande responsabilidade da escola contemporânea é formar o educando para participar dos diversos tipos de interação e, conseqüentemente, para produzir textos coerentes nas diversas atividades comunicativas nas quais esteja inserido. Por esse motivo, é essencial que a escola disponibilize aos seus alunos o acesso aos diferentes saberes que estão envolvidos nas atividades dos usos linguístico-discursivos, em razão de serem indispensáveis, entre outras funções, para o exercício da cidadania.

Para a realização desse propósito, foi fundamental a atualização dos documentos curriculares que orientam as práticas pedagógicas realizadas por profissionais em educação do nosso país. Nesse contexto, os PCN de Língua Portuguesa (1997, 1988) fornecem orientações pedagógicas essenciais para o trabalho docente, visto que propõe um ensino de língua com base nas interações comunicativas, considerando as variedades e os propósitos enunciativos dos textos.

Os PCN (1998) salientam que o ensino de Língua Portuguesa deve se consolidar em práticas em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada seja o uso da linguagem. Em razão disso, hoje é praticamente consensual que as práticas devem contemplar o uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades discursivas. Isso significa que as propostas de uso da escrita devem partir da interlocução efetiva e não da produção de textos para serem apenas objetos de correção, e que as situações didáticas devem levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. O documento recomenda que a prática de produção seja diversificada e que consista em um desafio à criatividade e ao desempenho do discente, possibilitando, portanto, o desenvolvimento de sua competência escrita.

Em consonância com esses postulados, Geraldi (1997) considera que a produção de textos deve ser o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua “[...] 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).

A escola, assim, tem um papel fundamental no aprimoramento da capacidade sociocomunicativa dos alunos, para que eles possam interagir de forma eficiente, pragmática e discursivamente, nas atividades da vida social. No entanto, a prática de produção escrita na escola nem sempre se baseia nas interações sociocomunicativas. Isso evidencia que, na prática, existem diferentes possibilidades de conceber o ensino de produção escrita nos ambientes escolares.

Sobre essa questão, Geraldi (1997) faz uma distinção entre redação e produção de texto. Nesta, são produzidos textos na escola; naquela, são produzidos textos para a escola. Essa distinção confere uma grande diferença na forma de conceber os textos, uma vez que, na concepção que privilegia a *redação*, o aluno escreve para que o professor somente lhe atribua uma nota, por isso, na maioria das vezes, o texto acaba sendo visto como um produto artificial, sem que ocorra, verdadeiramente, uma interação. Já na concepção que privilegia o *texto*, o aluno tem um projeto de dizer a efetivar, expondo suas ideias, colocando-se e levando em consideração todos os elementos que estão no contexto, sobretudo quem são os interlocutores de seu texto.

Conforme podemos observar, a prática de produção da primeira concepção não proporciona grandes avanços na produção escrita. Entretanto, ainda podem ser vistas, em alguns ambientes escolares, situações de produção de textos escritos bastante artificiais, atreladas a um interlocutor inexistente. Devido a isso, a produção de texto acaba sendo marcada, em sua origem,

[...] por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (BRITO, 2012, p. 126).

Compreendemos, portanto, que a falta dos elementos contextuais, como a figura do interlocutor, é muito prejudicial para o aprimoramento das produções textuais dos discentes, pois eles não terão um parâmetro social sobre sua escrita, visto que os textos ficam

desvinculados do uso efetivo, que é marcado pela interação. Diante dessa situação, Geraldi (2012, p. 128-129) apregoa que,

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que, efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita.

Entendemos, nessa perspectiva, que a produção textual na sala de aula deve ser vinculada às exigências enfrentadas no cotidiano do aluno, que o faça adquirir novos conhecimentos, ampliar perspectivas e progredir na escolha dos mecanismos para a produção escrita. Deve ser sustentada, no ambiente escolar, uma concepção de linguagem que parta dos usos em efetiva interação. Essas questões são importantes para que o discente se reconheça no contexto interlocucional e se sinta motivado a participar, ativamente, desse processo de produção. Para que isso ocorra, na atividade de produção, faz-se necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) e se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Consideramos, nessa perspectiva, que a prática de produção de textos é um complexo processo sociocognitivo-discursivo e, por isso, precisa se realizar “[...] num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 1997, p. 49).

Destaca-se, nesse viés, que a prática de produção de texto é primordial para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Entretanto, existem outras atividades que podem ser realizadas paralelamente à atividade efetiva de produção escrita, pois colaboram no desenvolvimento das habilidades comunicativas para ampliar sua competência discursiva, uma vez que motivam a capacidade reflexiva dos discentes. Nesse contexto, os PCN (1998) avaliam que

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela

qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27-28).

No panorama delineado, o professor deve saber quais atividades selecionar para aprimorar a competência comunicativa dos discentes em relação ao uso de habilidades de que podem lançar mão quando da produção textual. As atividades devem ser pensadas de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse contexto, é essencial propiciar situações nas quais os alunos possam, efetivamente, refletir sobre o que estão produzindo. Em razão disso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 77) preconizam que

É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.

Oliveira (2010), refletindo sobre atividades que podem auxiliar os discentes na produção textual e no exercício reflexivo sobre a escrita, enfatiza a importância das atividades de pré-escrita, haja vista que “[...] os alunos só podem escrever se tiverem o que escrever” (OLIVEIRA, 2010, p. 115). Essas atividades servem para preparar os discentes para a produção textual e também são um expediente para o professor averiguar possíveis problemas que os alunos possam ter em relação a seus conhecimentos prévios. Sabendo desses problemas, o professor pode agir a fim de solucioná-los ou minimizá-los.

A fim de refletir sobre o planejamento das atividades propostas aos alunos, é fundamental atentar para que tipo de concepção de escrita é estabelecido sobre o texto. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 119-121) organiza três concepções:

- a) escrita como produto, que se caracteriza pelo fato de o professor não planejar suas aulas de escrita. Ele se limita a mandar que seus alunos escrevam um texto sobre qualquer assunto, em uma quantidade determinada de linhas, em um tempo estipulado. Em outras palavras, esse tipo de professor não concebe a escrita como um processo, o que demanda, obrigatoriamente, o reconhecimento de que existem etapas a serem executadas;
- b) escrita como processo, em que o professor prioriza o processo de produção textual, desprestigiando, por exemplo, a precisão linguística;
- c) escrita como processo que leva a um produto, que se fundamenta em se apropriar dos recursos das outras duas concepções, a fim de desenvolver a

competência escrita dos alunos. Dessa forma, o professor aproveita o que há de positivo nas duas vertentes teóricas para possibilitar que os discentes construam/revelem seus conhecimentos nos textos produzidos.

Partilhamos da perspectiva que concebe a escrita como um processo que leva a um produto, uma vez que consideramos que o texto, para chegar à versão final, passa por uma série de etapas, que têm como propósito o aprimoramento da produção textual. Nesse âmbito, o professor deve priorizar atividades que façam o aluno perceber que o texto deve ser objeto de constantes revisões para se alcançar o produto final.

Temos, então, que o trabalho de criação de um texto escrito é constituído de várias etapas até que se chegue à produção final. Nesse contexto, salientamos o estudo de Antunes (2003), que reproduz um processo de três etapas para uma boa elaboração textual: planejamento; escrita efetivamente; revisão/reescrita. Diante disso, a autora explica que produzir um texto escrito é uma tarefa que implica outras atividades além do ato propriamente de escrever e que o professor deve, além de alertar isso aos alunos, prepará-los para exercer a capacidade de escrita.

Vejam, a seguir, o detalhamento de cada etapa:

- a) a etapa do planejamento se refere ao cuidado de quem escreve para: definir o tema do texto e aquilo que lhe atribui unidade; escolher os objetivos; eleger o gênero textual; especificar os critérios de ordenação das ideias; pensar as situações de seus leitores e o tipo de variedade linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve tomar;
- b) a etapa da escrita diz respeito à tarefa de colocar no papel, de registrar aquilo que foi pensado. É o momento da escrita efetivamente, de produzir o texto a partir do que tenha sido previamente planejado. Nesse momento, o escritor faz as escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, de acordo com o planejamento e com as condições reais da situação comunicativa. Evidentemente, o produtor deve, continuamente, refletir sobre o que escreve para assegurar o sentido, a coerência e o valor do texto;
- c) a revisão e a reescrita formam juntas a terceira etapa. É o momento de analisar o que está escrito, para o escritor verificar se os objetivos foram cumpridos, se há a concentração temática desejada, se conseguiu coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se atende às normas sintáticas e semânticas, se foram respeitados os aspectos da superfície textual, como a ortografia, a

pontuação e a construção dos parágrafos. Refere-se, portanto, ao momento de decidir o que permanece e o que deve ser reformulado.

Antunes (2003) propõe um quadro que facilita a compreensão das três etapas da produção escrita de um texto. Pensamos que as etapas detalhadas podem auxiliar o professor a entender melhor a escrita como um processo que demanda uma metodologia bastante adequada. Eis o esquema a seguir:

Quadro 3 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar o seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica , conforme a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Nesse âmbito de considerações, salientamos que o professor deve pensar detalhadamente em todas as ações a serem tomadas para a consecução da atividade de produção textual, em busca da qualidade pragmático-discursiva do texto escrito. Devem ser disponibilizadas aos discentes as condições necessárias de tempo e de planejamento para a elaboração de seus textos. Nessa perspectiva, deve-se enfatizar que

[...] qualquer texto deve ser devidamente planejado, escrito e revisado. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver como coisa natural a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. Talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita (ANTUNES, 2003, p. 64-65).

Nossa proposta de intervenção, no que se refere ao momento de produção textual por parte dos sujeitos produtores, baseia-se, sobretudo, na proposta sustentada por Antunes (2003). Contemplamos, conforme a autora recomenda, um processo de produção textual composto de três etapas: planejamento; escrita efetivamente; revisão/reescrita.

Também levamos em conta, para configurar nossa proposta de intervenção, o que Koch e Elias (2009) concebem como *escrita com foco na interação*.

As autoras (2009, p. 34) destacam que,

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Nesse sentido, o texto é concebido numa perspectiva sociocognitivo-discursiva, como o próprio lugar de interação em que os sujeitos se constituem nas situações interacionais. Nesse âmbito, um ensino coerente de produção de texto deve propiciar que o aluno tenha uma compreensão de mundo e aprimore a sua competência discursiva.

As autoras sugerem algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pelos escritores aprendizes. Nesse contexto, é necessário, por parte de quem escreve, a mobilização das seguintes estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);

- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Assim, verificamos que a concepção de escrita como interação defendida por Koch e Elias (2009) se coaduna com a concepção de escrita que leva a um produto apresentada por Oliveira (2010). As duas visões a respeito da produção escrita a concebem como um processo que visa à interação comunicativa, levando em consideração os elementos contextuais que participam do processo discursivo para a construção de sentidos partilhados.

Nessa perspectiva, faz-se primordial o professor reforçar o domínio dessas estratégias para os alunos, uma vez que isso possibilitará que os discentes tenham maiores chances de produzirem textos satisfatórios que contemplem os propósitos pretendidos, de acordo com os elementos da situação comunicativa. Nesse sentido, evidencia-se que

[...] a escrita é um trabalho de produção no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2009, p. 36).

Conforme averiguamos, o escritor se utiliza de várias estratégias para produzir o seu texto. A atividade de produção textual é marcada pela construção de sentidos na própria interação, o que evidencia que ela requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um conjunto de conhecimentos armazenados na memória dos enunciadores. Esses conhecimentos, que resultam das diversas atividades das quais participamos ao longo de nossa vida, possibilita-nos perceber a inerente relação entre linguagem, mundo e práticas sociais.

Na visão de Koch e Elias (2009), para que se realize o processamento textual, são mobilizados quatro planos de conhecimentos: conhecimentos linguísticos; conhecimentos enciclopédicos; conhecimentos textuais; conhecimentos interacionais. Abaixo, apresentamos as características de cada um dos conhecimentos, conforme é preconizado pelas autoras:

- a) os conhecimentos linguísticos dizem respeito aos saberes de ortografia, gramática e do léxico da língua que o escritor adquire ao longo da vida nas

diversas práticas comunicativas que estabelece e nas aprendizagens pedagógicas. Esses conhecimentos são muito importantes na produção textual, uma vez que contribuem para a construção de uma imagem positiva do escritor, pois demonstra a sua postura colaborativa no sentido de evitar problemas no sistema de comunicação, além de demonstrar atenção em relação ao leitor;

- b) os conhecimentos enciclopédicos relacionam-se aos saberes sobre as coisas do mundo que estão armazenados na mente das pessoas e são adquiridos por meio de leituras e de interações pessoais. Esses conhecimentos são primordiais, haja vista que “preenchem” o conteúdo do texto;
- c) os conhecimentos textuais referem-se ao reconhecimento dos gêneros textuais que estão presentes em nossa sociedade. Por isso, é primordial o reconhecimento dos elementos da composição dos textos, como os aspectos de conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação;
- d) os conhecimentos interacionais são os que o escritor tem sobre as múltiplas práticas interacionais. Baseando-se nesses conhecimentos, o produtor: sustenta sua opinião no texto; observa a quantidade de informação necessária na situação; escolhe a variedade linguística apropriada à situação; adéqua o gênero discursivo à situação.¹⁹

Destacamos, nesse contexto, que o professor deve propor situações de produção adequadas ao grau de conhecimento e à maturidade cognitiva dos aprendizes e, diante disso, fomentar tais conhecimentos dos alunos. Julgamos que, devido a não considerar, muitas vezes, os conhecimentos que os discentes possuem e por não realizar atividades de pré-escrita, que são muito importantes no exercício de reflexão, o docente acaba propondo atividades de produção textual inadequadas, o que acarreta prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Lembramos que nosso foco, neste trabalho, incide sobre a construção da referência nos textos dos nossos alunos. Em relação aos tipos de conhecimento, consideramos que o fenômeno da referenciação, entendido como um processo de “inclusão” de traços de

¹⁹ É importante destacar que essa divisão dos tipos de conhecimento é meramente didática. Cavalcante (2012) e Oliveira (2010), por exemplo, consideram somente três tipos de conhecimentos, pois englobam o textual e o interacional em apenas um único tipo. Conforme evidencia Cavalcante (2012), essa divisão tem a intenção de separar os elementos a fim de que fiquem mais claros, haja vista que, na realidade, todos os tipos de conhecimento são ativados na produção e interpretação de um texto.

sentidos, se efetiva com base nos conhecimentos acionados e processados no texto, principalmente nos conhecimentos enciclopédico e interacional.

Nesse contexto, por enfatizarmos que a construção da referência se estabelece mediante, sobretudo, os conhecimentos enciclopédico e interacional²⁰, ressaltamos que se faz necessário, no ambiente escolar, fazer o aprendiz adquirir novos conhecimentos através, principalmente, da leitura/escuta de textos e de interações pessoais e conseguir perceber que são múltiplas as formas de interação comunicativa às quais ele deve adequar o seu projeto de dizer, visto que o uso da linguagem deve levar em consideração, dentre outros fatores, a aceitação da audiência, pois ela se configura como uma prática intersubjetiva.

Considerando-se o papel da escola para efetivar práticas pedagógicas que considerem, de fato, a produção escrita sob um enfoque interacionista, ressaltamos a importância de uma atividade que ainda não é muito frequente nos ambientes escolares: a circulação dos textos produzidos pelos alunos. Por julgarem que a circulação de textos na escola é uma atividade que auxilia na competência de produção textual, Azevedo e Tardelli (2011, p. 45) esclarecem que

[...] a circulação de textos produzidos pelos alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará seu texto, pois essa informação vai determinar, ao produzir seu trabalho, uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público.

Nesse contexto, reafirmamos a relevância dos textos dos alunos circularem nas salas de aula ou até mesmo nas escolas, através de um projeto, pelo menos inicialmente concebido pelo professor, que deve possibilitar, após todas as etapas de produção, que o texto tenha interlocutores “reais”, visto que “[...] dentro de uma concepção dialógica de linguagem, a circulação dos trabalhos produzidos por alunos é vista como a possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p. 47).

Julgamos que a interação do aluno com o texto, mediada pelo professor orientador, que possui uma bagagem de conhecimentos e práticas de leitura e produção, favorece a compreensão das condições de produção e dos objetivos pretendidos, o que

²⁰ Em nossa análise, não realizamos uma discussão mais acurada sobre o processamento dos conhecimentos nas produções textuais dos aprendizes, entretanto reconhecemos que o texto, visto como forma de interação na perspectiva sociocognitivo-discursiva, só é produzido e compreendido mediante a mobilização dos tipos de conhecimentos sobre os quais falamos nesta seção. Além disso, consideramos que o trabalho de compreensão textual e de reconhecimento das características da sequência narrativa e do gênero conto que realizamos com os discentes visou desenvolver, também, os conhecimentos enciclopédicos, textuais e interacionais dos alunos-produtores.

acarreta que o processo de produção de texto se torne mais exequível e eficaz. A sala de aula, portanto, deve ser vista como lugar de interação verbal, e professor e alunos, como sujeitos portadores de conhecimentos, que devem ser compartilhados.

Concluímos, a partir do que foi exposto nesta seção, que o trabalho de planejamento, de escrita e de revisão textual são atividades essenciais para a apropriação dos conhecimentos para a melhoria da qualidade pragmático-discursiva do texto. A escrita é um exercício de reflexão, composto de etapas, que deve ser potencializado na escola através da mediação do professor.

Além disso, defendemos, também, que a atividade escrita é uma ação voltada para a interação, uma vez que só se escreve levando em consideração o interlocutor ao qual se dirige o texto. Os propósitos comunicativos são ajustados à própria situação de interação, pois os elementos contextuais são determinantes para a construção de sentidos do texto.

Aliamos a isso, para a produção de nosso trabalho, as contribuições que as estratégias de referenciação podem proporcionar no ensino de produção textual, haja vista serem ações específicas que os enunciadores utilizam para a construção de sentidos na tessitura textual.

Adiante, tecemos algumas considerações acerca da sequência narrativa, por ser a sequência textual predominante no gênero com o qual trabalhamos na nossa proposta de intervenção: o conto.

3.3 A SEQUÊNCIA NARRATIVA

As sequências textuais se referem ao modo como os textos se organizam e se estruturam. Ou seja, elas são responsáveis pela composição dos textos. Adam (2008) é um dos principais estudiosos que tratam do assunto. O autor (2008, p. 204) define sequência textual como

[...] uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Adam (2008) explica que a sequência narrativa pode se apresentar sob diferentes formas de construção narrativa, que dependem de seu grau de narrativização. Uma narrativa que se constitui apenas por uma simples enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos

contém baixo grau de narrativização. Pelo contrário, quando a narrativa se organiza sob as cinco proposições, formando a tríade Nó [Pn2], (Re)ação ou Avaliação [Pn3] e Desenlace [Pn4], corresponde a um alto grau de narrativização. Adam (1997 *apud* OLIVEIRA; SOUSA, 2012, p. 124) afirma que “[...] o par Nó ↔ Desenlace constitui o elemento determinante de toda a construção da intriga”. Nesse âmbito de considerações, Todorov e Larivaille (1968; 1978 *apud* ADAM, 2008) apresentam uma estrutura hierárquica constituída de cinco macroproposições narrativas de base (Pn), que corresponde aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo – Situação inicial ou Orientação (m1); o início do processo – Nó ou Desencadeador (m2); o curso do processo – Re-ação ou Avaliação (m3); o fim do processo – Desenlace ou Resolução (m4); e depois do processo – Situação final (m5).

Além dessa estrutura, François, Hudelot e Sabeau-Jouanet (1984, *apud* SPARANO *et al.*, 2012) destacam a existência de três elementos essenciais na constituição do texto narrativo: os personagens, o tempo e a relação entre os fatos narrados. O postulado dos autores justifica-se, posto que “[...] a narrativa reúne conceitos como intenções, objetivos, ação, causa, consequências, intrigas, resolução de problemas; tudo isso inserido numa sequência temporal em que os fatos são apresentados como relacionados entre si” (SPARANO *et al.*, 2012, p. 50).

Compreende-se, conforme explicam Oliveira e Sousa (2012), que a sequência narrativa está presente tanto em textos literários quanto em textos não literários, e a intriga é o processo principal que constitui a história. Nesse panorama, Cavalcante (2012) também avalia que a sequência narrativa é equilibrada pelo processo de intriga. A autora explica que “[...] um todo acional dinâmico é criado; a história começa com a apresentação de uma situação que é transformada por um fato causador de tensão, seguido de outros, os quais geram modificações, até que um acontecimento específico conduza ao desfecho” (CAVALCANTE, 2012, p. 64).

Nessa perspectiva, Adam (1997, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 1509) esclarece que a sequência narrativa se caracteriza através de seis constituintes:

- a) sucessão de eventos, que compreende a delimitação de um evento incluído em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal;
- b) unidade temática, que prioriza um sujeito agente: mesmo existindo vários personagens, um deverá ser o mais importante e desencadeará toda a ação narrada;
- c) predicados transformados, que consistem no desenvolvimento de um fato que implica a transformação das características do personagem;

- d) processo, o que implica que a narrativa deve apresentar um início, um meio e um fim;
- e) intriga, que dá sustentação aos fatos narrados, podendo levar o narrador a modificar a ordem processual natural dos fatos;
- f) moral, que corresponde a uma reflexão sobre o fato narrado, podendo compreender a verdadeira motivação de se contar aquela história; não é parte essencial da narrativa, podendo vir implícita.

Diante do panorama delineado, enfatizamos o modelo sobre a sequência narrativa proposto por Cavalcante (2012). A autora explica que o objetivo principal dessa sequência é manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que é contado. Nesse sentido, são reunidos e escolhidos fatos, e a história começa a ser desenvolvida a partir do momento em que a situação de equilíbrio é modificada por uma tensão; essa tensão promove transformações e retransformações que conduzem ao final. A autora considera que a sequência narrativa é constituída, prototipicamente, de sete fases:

- a) situação inicial: estágio inicial de equilíbrio, que é alterado por uma situação de conflito ou tensão;
- b) complicação: etapa caracterizada por momento de perturbação e de criação de tensão;
- c) ações para o clímax: momento de sucessão de acontecimentos que elevam a tensão;
- d) resolução: fase de redução efetiva da tensão para o desencadeamento;
- e) situação final: nova situação de equilíbrio;
- f) avaliação: comentário referente ao desenrolar da história;
- g) moral: fase de explicação da significação global atribuída à história.

A fim de verificarmos como ocorrem essas fases no desenvolvimento da narrativa, observemos o exemplo, a seguir, analisado por Cavalcante (2012, p. 66):

Exemplo 18:

Um velho trapezista de circo dedicava-se a formar jovens acrobatas. **(Situação inicial)** Um grupo de alunos, após vários meses de treinamento intenso, tinha agora que enfrentar o teste principal: seu primeiro salto no trapézio a 15 metros de altura. Um a um, os jovens foram superando aquela prova, até que o último aluno se posicionou na plataforma, aguardando o momento certo para o salto, em busca do trapézio que balançava suavemente na sua frente. E o tempo ia passando e o jovem

continuava lá, olhando para um ponto qualquer à sua frente, imóvel como que congelado. **(Complicação)**

O velho professor, observando a hesitação do aluno, procurou ajudá-lo:

— Vamos lá rapaz... Pule!

Sem qualquer reação o jovem gaguejou:

— Eu não posso... Não posso pular... Eu me vejo morto lá embaixo estendido no chão.

Naquele instante o silêncio se fez sentir no picadeiro. Todos os presentes acompanhavam tensos aqueles momentos. **(Ações)**

O velho trapezista subiu até então onde estava o jovem e calmamente disse-lhe:

— Se não tivesse certeza que você seria capaz de pular não pediria para fazê-lo. Você tem conhecimentos técnicos e competência para executar este movimento. Vou lhe dar um conselho... Preste atenção: primeiro atire seu coração e a mente naquela barra... o corpo irá atrás... acredite! **(Resolução)**

Passados alguns segundos o jovem aluno se lança no espaço resolutivo e agarra o trapézio, ouvindo então as palmas dos que o observavam naquele instante. **(Situação final)**

Assim como o aluno, muitas vezes nos sentimos “congelados” quando pensamos no pior. O velho professor, quando pedia ao jovem para jogar o coração e a mente, estava na realidade dizendo:

— Atire na mente sua confiança, sua fé, sua determinação, que a parte material vem na sequência. **(Avaliação)**

Criar uma imagem mental positiva ajuda a “descongelar” o raciocínio. **(Moral)**²¹

Conforme podemos observar, nesse exemplo, ocorrem todas as sete fases que caracterizam uma típica sequência narrativa, conforme estabelecido por Cavalcante (2012). A autora esclarece que nem sempre as fases de avaliação e moral estão explícitas em todos os gêneros narrativos, como ocorre nas fábulas, por exemplo; entretanto, muitas vezes, é possível determiná-las implicitamente. Em relação ao tamanho das fases, verifica-se a variação do número de proposições que as compõe. A situação inicial, a situação final e a moral possuem extensão bem menor do que as demais fases.

O estudo das características da sequência narrativa é primordial na realização de nosso trabalho, uma vez que assumimos, em nossa proposta de intervenção, a concepção de referenciação que procura dar conta da construção de traços de sentidos em suas relações com o “cerne” da narrativa, que tem a ver com as mudanças que as ações e/ou eventos acarretam às entidades. Nessa perspectiva, faz-se indispensável trabalhar com os discentes a respeito da estrutura que configura o texto narrativo, a fim de que eles percebam como a estrutura narrativa está relacionada à construção dos personagens e dos sentidos nos textos.

Finalizamos aqui a discussão teórica que fundamenta nosso trabalho de pesquisa. Esperamos ter deixado suficientemente claros os aspectos mais fundamentais dessa reflexão:

- a) o cerne de nosso trabalho é a aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação, sobretudo a proposta de construção dos processos referenciais

²¹ Disponível em <<http://www.bilibio.com.br/mensagem/99/O-trapezista.html>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

através dos traços referenciais estabelecidos por Custódio Filho (2011, 2014), a fim de promover a construção de sentidos dos textos por parte dos discentes, na atividade de produção textual;

- b) embora sejam poucos os trabalhos que têm se dedicado a aliar os pressupostos do arcabouço teórico da referenciação às práticas de ensino, há, atualmente, alguns estudiosos vinculados à proposta teórica da referenciação que têm se empenhado em aliar a teoria à prática pedagógica. Nesse sentido, buscamos realizar uma proposta de intervenção que demonstre a eficácia dos estudos acerca dos processos referenciais na realização de atividades de compreensão e produção textual com alunos do ensino fundamental;
- c) o ensino de língua portuguesa deve partir de interações autênticas de comunicação. Nesse contexto, a prática de produção textual é uma tarefa fundamental para o ensino-aprendizagem da língua materna, por isso deve ser enfatizado que o trabalho de criação de um texto escrito é constituído de várias etapas até que se chegue à produção final;
- d) os pressupostos acerca da sequência narrativa estão relacionados à nossa proposta de intervenção na medida em que pretendemos fazer com que os alunos se apropriassem das características dessa tipologia textual, visto que a estrutura narrativa está vinculada à construção dos personagens e dos sentidos nos textos.

Nos capítulos seguintes, apresentamos o contexto metodológico que orienta nossa pesquisa, além das discussões e resultados obtidos pela nossa proposta de intervenção, fundamentados pela análise teórica feita nos capítulos 2 e 3. Intencionamos, com a sequência de atividades produzidas, estimular a curiosidade e o interesse dos alunos para a construção dos sentidos dos textos, através dos processos referenciais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos como realizamos a proposta de intervenção pedagógica com os sujeitos deste estudo. Conforme foi enfatizado na introdução, esta pesquisa-ação é uma proposta que visa ao desenvolvimento, à mudança e à intervenção no âmbito da instituição escolar. Inicialmente, caracterizamos o nosso estudo no que se refere ao tipo e à natureza de pesquisa. Em seguida, salientamos o ambiente no qual desenvolvemos nossa ação e os participantes da pesquisa, sujeitos ativos, alunos do 9º ano do ensino fundamental. Posteriormente, apresentamos a proposta de produção textual elaborada e os procedimentos adotados na elaboração do trabalho. Por fim, descrevemos as categorias de análise do nosso estudo.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Neste estudo, desenvolvemos uma proposta de intervenção para ajudar os nossos alunos no trabalho de produção textual a partir da construção dos processos referenciais. Realizamos uma ação conjunta interagindo ativamente como sujeitos do processo. Orientamos por um modelo de procedimento de ensino que abrange a participação dos envolvidos, almejando a intervenção na resolução do problema. Pensamos que uma proposta de intervenção, em situação de ensino, busca a análise e a transformação da sala de aula. Objetivamos uma situação concreta na qual ressignificamos nossa prática, construindo com os alunos novos conhecimentos, a partir da interação efetiva entre os sujeitos.

Escolhemos, a fim de concretizar a realização de nosso trabalho, uma abordagem qualitativa, uma vez que não buscamos enumerar ou mensurar fenômenos e dados, pelo contrário, pretendemos compreender os fenômenos sob a ótica dos sujeitos participantes e sugerir soluções exequíveis para o problema. Ademais, a pesquisa em educação centra-se na historicidade e nos valores dos sujeitos envolvidos, o que demanda uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2005).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelas atitudes de observar, conhecer, compreender e explicar o processo de maneira dialógica. Conforme Denzin e Lincoln (2005), essa pesquisa consiste num exercício de observar o mundo e, enquanto o pesquisador o interpreta e o assimila, as ações dos sujeitos promovem significações, transformando o mundo por meio de suas práticas. Dessa maneira, o sujeito pesquisador desenvolve seus estudos

imerso em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que os indivíduos atribuem a eles. Nessa perspectiva, Denzin e Lincoln (2005, p. 17) afirmam que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...] Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Torna-se evidente, portanto, que a pesquisa qualitativa é pertinente ao nosso objetivo de interpretar os sentidos que existem no ambiente da investigação, uma vez que ela nos possibilita colher e interpretar os dados, os quais não podem ser reduzidos a simples quantificações.

Tendo como principal propósito, neste trabalho, o desejo de colaborar no aprimoramento da qualidade pragmático-discursiva de produção de textos escritos por alunos de uma turma de 9º ano, na qual aplicamos a proposta de intervenção, através do estudo das estratégias de construção dos processos referenciais, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação participativa para construir e investigar a eficiência de nossa intervenção pedagógica. A pesquisa-ação trata-se de

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 16).

Pensamos que nossa pesquisa se filia à proposta metodológica da pesquisa-ação, visto que, nela, além de nos propormos, no papel de pesquisadores, a efetuar uma intervenção, os alunos também desempenharam um papel ativo na realidade dos fatos observados, participando da pesquisa, cooperando. Dessa feita, cada ação foi pensada, reavaliada e reajustada a partir da resposta dada pelos educandos, durante todo o processo. Consideramos que esses aspectos são fundamentais para que a pesquisa tenha um caráter de pesquisa-ação. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 22-23) destaca os principais aspectos dessa proposta metodológica:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;

- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

A reflexão exerce um papel fundamental no contexto da pesquisa-ação, pois, ao estimular o desenvolvimento de novas experiências e a ressignificação de outras, almeja-se conseguir o propósito da emancipação dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo no contexto da sala de aula. A reflexão orienta todo o trabalho de pesquisa e o especifica enquanto ação científica interativa e interventiva. Segundo Tripp (2005), a reflexão é uma característica primordial que deve ocorrer durante todo o ciclo da pesquisa-ação. “O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (TRIPP, 2005, p. 454).

Além disso, a pesquisa-ação, analisada como estratégia pedagógica, pode auxiliar o professor a se emancipar como profissional, demonstrando como ele pode agir na sua prática pedagógica, tornando-se mais crítico em relação às suas ações, a fim de que se torne um verdadeiro professor pesquisador. Nesse panorama, o que se evidencia é que

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Conforme verificamos, para a proposta metodológica da pesquisa-ação, a delimitação do problema determina-se pela necessidade de alterar um aspecto do ambiente, algo que causa perturbação. No presente trabalho, julgamos o desempenho dos alunos em produção textual, nas séries finais do ensino fundamental, um problema, uma vez que tal desempenho prejudica a autonomia e a criticidade dos discentes como sujeitos sociais que participam das atividades através da interlocução.

A pesquisa-ação consegue unir a teoria à prática, assim como nos possibilita questionar, com criticidade, o já estabelecido e, concomitantemente, auxiliar na construção de novos conhecimentos. Para a realização de nossa pesquisa, determinamos o objetivo principal:

investigar a eficiência da intervenção pedagógica na formação do produtor crítico e autônomo de textos. A partir disso, criamos estratégias norteadas pela proposta teórica da referenciação que contribuíssem para a formação do produtor de textos. Unimos, a nosso ver, a teoria à prática, conforme é o intuito da pesquisa-ação.

Por isso, ao identificarmos que muitos estudantes apresentam dificuldades para a produção de textos consistentes e adequados à proposta comunicativa, realizamos uma ação intervencionista, que consistiu numa proposta de intervenção didática, a fim de modificar tal situação. Como professor envolvido e empenhado com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola pública, almejamos analisar, corrigir e avaliar nossas ações no que se refere ao ensino de produção textual, a partir da proposta de trabalho sistemático do processo de referenciação, tomando por base a produção de textos pertencentes ao gênero conto.

4.2 UNIVERSO E AMOSTRA

Os sujeitos da nossa pesquisa são 18 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental do turno manhã de uma escola pública municipal situada na periferia de Fortaleza-CE. Desse modo, todos os sujeitos-produtores estão no mesmo ano de ensino: o último do ensino fundamental.

A escola na qual realizamos a proposta de intervenção oferece vagas apenas a estudantes do ensino fundamental II, do 6º ao 9º anos, nos turnos manhã e tarde. O estabelecimento escolar tem 397 alunos matriculados. Ela oferece duas turmas de 9º ano, uma de manhã e outra à tarde, totalizando 57 alunos matriculados nesta série. A carga horária de Língua Portuguesa é definida pela Secretaria Municipal de Educação, que determina quatro aulas semanais da disciplina.

Os sujeitos-participantes têm idades entre 13 e 16 anos. Cada aluno está regularmente matriculado na rede municipal de ensino e foi selecionado em um universo de 26 alunos da mesma turma²². Todos os participantes, devido a serem menores de idade, tiveram a autorização dos responsáveis para participarem da pesquisa, através da assinatura do

²² Todos os alunos da turma iniciaram o projeto. Entretanto, alguns discentes faltaram demasiadamente às aulas da aplicação das atividades de compreensão e da proposta de produção textual, o que prejudicou o acompanhamento dos conteúdos trabalhados e das orientações apresentadas pelo professor para a produção do texto, por isso eles não participaram da proposta de intervenção até o final.

termo de consentimento²³. Aos responsáveis, foi assegurado o sigilo dos nomes dos alunos que participassem da pesquisa, assim como a integridade mental e física dos participantes.

Os objetos analisados na pesquisa são duas atividades de compreensão textual e as produções textuais que os alunos fizeram. Todos os textos são o produto de uma proposta de produção textual aplicada como atividade escolar para a turma em questão.

A carga horária total para a realização do projeto demandou 44 horas-aula, divididas em 22 aulas geminadas de 110 minutos. No total, utilizamos 14 semanas para a realização de todos os procedimentos adotados durante a nossa intervenção pedagógica, que ocorreu no primeiro e segundo bimestres do ano letivo de 2017.

4.3 PROCEDIMENTOS

Apesar de o enfoque desta pesquisa ser o aprimoramento da produção de textos escritos por parte dos discentes, ressaltamos, conforme preconizado pelos PCN (BRASIL, 1998), que a escrita não pode ser desvinculada da leitura, uma vez que as práticas de interação comunicativa compreendem as duas modalidades. Nesse contexto, mostra-se indispensável o uso da leitura e da escrita de forma inter-relacionada, a fim de atender às exigências estabelecidas pela sociedade no que se refere às práticas de letramento, por isso, consideramos de suma importância, para o nosso trabalho, a criação de exercícios de interpretação textual que tratem dos processos referenciais como recursos potencializadores para a construção dos sentidos dos textos.

Nossos procedimentos metodológico-pedagógicos consistiram de três etapas:

- a) aplicação de atividades de compreensão textual que focalizassem os processos referenciais na construção textual;
- b) produção inicial dos contos elaborados pelos sujeitos;
- c) revisão e reescrita da produção inicial, com a interação professor-aluno, a fim de verificar os resultados obtidos com a proposta de intervenção.

Entretanto, anteriormente a essas etapas, realizamos um momento de “familiarização” com os elementos e as características da sequência narrativa e dos textos do gênero conto²⁴. Não contabilizamos o tempo que utilizamos para esse primeiro contato com os textos narrativos, pois, embora tenhamos utilizado essa tipologia textual no nosso projeto,

²³ O modelo do termo de consentimento que produzimos se encontra nos apêndices.

²⁴ As atividades realizadas durante esse momento encontram-se nos anexos.

ela já estaria inserida nas atividades do ano escolar. Em vista disso, não a especificamos como carga-horária da proposta de intervenção.

Antes de iniciarmos o projeto com a turma, descrevemos detalhadamente a sequência de atividades que seria trabalhada: estudo de textos narrativos e de textos característicos do gênero conto; atividades de compreensão textual com a interação professor-aluno sobre os processos referenciais; produção inicial; produção final com a interação professor-aluno. Inicialmente, conversamos com os aprendizes sobre a proposta de as versões finais dos textos produzidos serem publicadas em uma revista confeccionada pela escola, a fim de que os demais alunos pudessem ler os contos. Entretanto, como no período da produção do material a escola não apresentou suporte para realizarmos tal atividade, tivemos que modificar a ação. No lugar da produção da revista, tiramos cópias dos textos produzidos, e os alunos-produtores apresentaram seus contos em algumas salas de aula da escola. Com essa prática, ressaltamos, como Azevedo e Tardelli (2011), que a circulação de textos produzidos pelos alunos é uma etapa essencial das condições de produção, que não pode ser negligenciada pelos professores e pela escola.

Essas informações são essenciais para que os alunos tenham conhecimento do plano de atividades pretendido, como intenção de que se estabeleça o evento deflagrador (cf. ALVES FILHO, 2014), fundamental para a construção do conhecimento e efetiva participação dos discentes, com o reconhecimento de uma situação autêntica de produção de textos. Pretendemos, pois, que os alunos percebessem e se conscientizassem de que a produção de um texto é constituída de várias etapas importantes e que todas elas cumprem um papel imprescindível na tessitura textual. Destacamos, conforme estabelecido por Antunes (2003), a importância do planejamento, da revisão e da reescrita em função do uso da linguagem e dos interlocutores pretendidos.

Após algumas aulas de “familiarização” com os textos do gênero conto e com os elementos e a estrutura do texto narrativo, utilizamos como recurso de ensino-aprendizagem uma atividade de intervenção, através de exercícios que elaboramos, para colaborar com o aprendizado do papel dos processos referenciais na produção textual. Buscamos explicitar aos alunos como a referenciação possui uma importância imprescindível na continuidade e progressão textual e como o projeto de dizer do enunciador se depreende a partir de suas escolhas referenciais, atribuindo informações novas, corroborando com o ponto de vista do enunciador.

Nesse contexto, a fim de realizarmos a primeira etapa de nossa proposta de intervenção, elaboramos duas atividades de compreensão textual para trabalhar os processos

referenciais de acordo com a perspectiva de Custódio Filho (2011, 2014) sobre os traços de sentidos. Nas duas atividades produzidas, o foco na construção do referente demanda perceber os traços de sentidos atrelados à função (acréscimo, confirmação, correção). Nomeamo-las de atividade 1 e atividade 2. Intentamos, pois, chamar a atenção dos alunos para como se dá a construção da referência em textos narrativos mais longos, como o conto.²⁵

A atividade 1 foi produzida sobre o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles²⁶. Por ser a atividade mais extensa que elaboramos, ela demandou um total de 4 aulas geminadas, correspondendo a 8 horas-aula. Antes da etapa da leitura propriamente, elaboramos alguns *slides* com o intuito de chamar a atenção dos alunos sobre a história que seria trabalhada. Após a apresentação dos slides, fizemos a etapa da leitura. Dois alunos, um menino e uma menina, fizeram as vozes dos dois personagens principais, enquanto o professor fez a voz do narrador. Devido ao texto ser extenso, dividimo-lo em seis fragmentos, além da parte final, e propomos atividades para cada um dos fragmentos. Executamos as atividades da seguinte maneira: entregamos uma cópia do primeiro fragmento e outra cópia com as questões do respectivo fragmento para cada aluno e lemos o excerto em voz alta, chamando a atenção para como se dava a construção dos referentes na narrativa. Depois, explicamos os enunciados de cada questão. Após isso, solicitamos que os discentes respondessem às questões propostas individualmente. Em seguida, realizamos os mesmos procedimentos com todos os outros fragmentos. Terminado o estudo dos seis fragmentos, entregamos para cada aluno a versão integral do conto, com um conjunto de questões que abordavam a transformação dos referentes no desenvolvimento da narrativa, a fim de que fosse respondida individualmente e, em seguida, fosse feita a discussão das respostas apresentadas. Após o término das duas aulas de cada dia, recolhemos as atividades e as entregamos aos alunos nas aulas seguintes referentes ao projeto. Adotamos essa metodologia para manter as respostas das questões as mais fiéis possíveis, sem interferências externas.

Os alunos gostaram bastante dos slides, interagindo às perguntas que eram feitas na apresentação. A resolução das atividades do primeiro fragmento demandou muito tempo. Os alunos estranharam bastante as questões, pois, conforme eles expressaram, nunca haviam feito atividades com perguntas semelhantes às que estavam sendo solicitadas. A partir da leitura do segundo fragmento, os alunos começaram a se empolgar com o desenvolvimento da narrativa, e a resolução das atividades do segundo ao sexto fragmentos foi mais rápida que a

²⁵ A descrição propriamente dita da atividade ocorrerá no próximo capítulo.

²⁶ TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1981, p. 22-31.

do primeiro, entretanto demorou mais do que havíamos planejado. Pensávamos, inicialmente, que realizaríamos as atividades do primeiro ao sexto fragmento em quatro horas-aula, no entanto foram necessárias seis horas-aula.

Na aula seguinte, fizemos a leitura integral do conto com a última parte, que ainda estava faltando. O final da história surpreendeu bastante os alunos, e eles disseram que gostaram muito do texto, apesar de sua extensão. As atividades da versão integral foram realizadas em duas horas-aula. Acreditamos que a estratégia de dividir o texto em fragmentos foi fundamental para aguçar a curiosidade dos discentes para a continuidade da leitura da narrativa, o que foi essencial, igualmente, para o engajamento deles nas atividades propostas.

Como a resolução integral das atividades desse exercício foi feita em quatro dias, alguns alunos não realizaram as atividades completas, pois faltaram a algum dos dias de aula, o que prejudicou a compreensão do texto e, conseqüentemente, dos enunciados das perguntas, haja vista que as atividades de todos os fragmentos dependiam do fragmento anterior a ele.

A atividade 2 foi produzida sobre o conto “Morto-boys”, de Richard Diegues. A turma conseguiu realizá-la em 1 aula geminada de 110 minutos. Por conter alguns fragmentos que julgamos inapropriados para a faixa-etária dos alunos com os quais trabalhamos, realizamos algumas adaptações no texto²⁷. Elaboramos, para o trabalho desse conto, um conjunto de questões que abordam a transformação dos referentes no desenvolvimento da narrativa. Executamos as atividades da seguinte maneira: entregamos uma cópia da atividade para cada aluno, para que eles pudessem fazer uma leitura silenciosa. Em seguida, lemos, em voz alta, o texto, chamando a atenção para como se dava a construção dos referentes na narrativa. Depois, explicamos os enunciados de cada questão. Após isso, solicitamos que os discentes respondessem às questões propostas individualmente.

Os discentes gostaram do texto, entretanto alguns não compreenderam bem o final da história, pedindo explicações mais detalhadas. Sanadas as dúvidas, eles tiveram uma maior agilidade para responder aos questionamentos realizados desse conto em relação aos do conto que havíamos trabalhado anteriormente. Surgiram poucas dúvidas em relação aos enunciados, visto que alguns eram muito semelhantes aos da atividade anterior.

Posteriormente à aplicação e discussão das duas atividades interventivas, iniciamos o processo de escrita de um conto composto por duas partes, de acordo com a leitura e os exercícios dos textos estudados previamente.

²⁷ O texto original e na íntegra se encontra nos anexos.

A produção textual foi feita em grupo de três alunos²⁸. Assim, foram formados, no total, oito grupos²⁹. Escolhemos realizar dessa maneira por uma questão de aprimoramento do tempo pedagógico, uma vez que ficaria praticamente inviável, a nosso ver, a produção individual, haja vista que o processo seguiu os parâmetros de uma correção qualitativa de cada texto através da interação colaborativa entre professor e aluno. Além disso, conforme foi destacado, cada texto é composto de duas partes, o que demandou um tempo ainda maior de análise do professor e de interação para a correção textual.

A seguir, transcrevemos a proposta solicitada para a produção da primeira parte.

Quadro 4 – Primeira parte da proposta de produção textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL³⁰

Produção da primeira parte

Uma narrativa com personagens interessantes e cenas emocionantes sempre conquista muitos leitores. Você já pensou em usar sua criatividade para escrever uma história assim? Então vamos tentar!

Você deve escrever um conto de suspense, que é caracterizado por mistério e por ações surpreendentes, inesperadas pelo leitor. Seu texto será dividido em duas partes. A primeira será produzida agora; a segunda será produzida posteriormente.

No conto que você vai escrever, deve ocorrer uma quebra de expectativa, ou seja, um dos personagens principais deve passar por uma transformação radical. Essa transformação em textos de suspense pode se dar da seguinte maneira: um dos personagens principais, aparentemente, age de forma correta, praticando ações consideradas normais ou boas, entretanto ele planeja e pratica determinadas ações inesperadas, que mudam seu estatuto de personagem “bom” para personagem “mau”, uma vez que essas ações prejudicam bastante outro personagem de maneira que o leitor não espere que isso ocorra.

No desenvolvimento da primeira parte de seu texto, é importante criar algumas pistas sutis que já demonstram que o personagem irá passar por uma grande transformação, entretanto deixe para efetivar essa transformação somente na segunda parte, através de ações explícitas praticadas pelo personagem, que prejudicarão outra personagem importante da narrativa.

Uma estratégia importante que você deve utilizar é a criação de diálogos entre os personagens, tanto nessa parte do texto quanto na próxima.

Fonte: elaborado pelo autor.

²⁸ Algumas equipes pediram para que elas pudessem produzir dois contos. Como os alunos se mostraram muito empenhados na realização da tarefa, decidimos que ficaria a critério de cada grupo produzir um ou dois contos, no máximo.

²⁹ Dois grupos não cumpriram o prazo estabelecido para a produção dos textos, pois estes alunos faltaram às aulas sistematicamente, por isso somente seis grupos conseguiram entregar as produções textuais.

³⁰ A proposta de produção textual é baseada em um material pedagógico produzido por Custódio Filho.

Quadro 5 – Planejamento da primeira parte da proposta de produção textual

Planeje a primeira parte de seu texto a partir das perguntas do quadro a seguir.

<p>Personagens</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem são os personagens de sua história? ➤ Quem são os personagens principais? ➤ Quais são as características dos personagens? ➤ Qual personagem passará pela grande transformação? 	
<p>Lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Onde a história acontece? ➤ Como é esse lugar? 	
<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A história acontece no passado, nos dias atuais ou no futuro? ➤ Se for no passado, é um passado mais recente ou mais antigo? ➤ Se for no futuro, que características o cenário deve apresentar? 	
<p>Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é o problema que o personagem principal deve enfrentar? ➤ Como o personagem se envolve no problema? ➤ Que complicações vão aparecer por causa desse problema? ➤ Qual a causa de o personagem passar por uma grande transformação? 	

Lembre-se de que a primeira parte de seu texto deve terminar com uma cena inacabada que desperte a curiosidade no leitor. Como essa será apenas a primeira parte da história, antes de concluir, planeje como será a continuação.

No final da tarefa, todos da turma lerão suas histórias e poderão escolher quais textos têm a cena final mais emocionante.

Antes de começar a escrever, discuta com seu professor e seus colegas o planejamento do texto.

- Para que você vai produzir o texto?
- Quem vai ler o texto?
- Que nome recebe esse texto?
- Quais são as partes desse texto?
- Onde ele vai aparecer?

Fonte: elaborado pelo autor.

Consideramos que a proposta de produção textual está adequada às capacidades dos alunos, uma vez que se estimula o planejamento antes da etapa de escrita propriamente,

conforme preconizado por Oliveira (2010) e Antunes (2003). Avaliamos, como os autores, que a atividade de pré-escrita é uma etapa determinante na qualidade pragmático-discursiva do texto escrito. Os alunos gostaram do tema e logo se dispuseram a preencher os quadros propostos para o planejamento da produção do texto, solicitando variadas orientações ao professor para a elaboração do trabalho. Assim, já no momento da pré-escrita, entrevistamos no processo de elaboração dos textos escritos pelos aprendizes. Observávamos o que os alunos estavam planejando e apresentávamos sugestões que pudessem auxiliá-los na etapa de escrita efetivamente. Os alunos puderam terminar o planejamento de seu texto em casa.

Ressaltamos, nesse panorama, a pertinência da proposta de produção, porque ela dialoga com as atividades que foram trabalhadas na primeira etapa da proposta de intervenção, para que se desenvolvessem as habilidades específicas de escrita que foram exigidas. Desse modo, faz-se fundamental destacar um aspecto significativo nas propostas de produção textual. Trata-se do evento deflagrador, que funciona como a “causa” dos textos.

Alves Filho (2014, p. 143) afirma que o evento deflagrador tem sido definido como “[...] o acontecimento factual ou discursivo que solicita, encoraja ou, em situações mais radicais, determina a emergência de um texto”. Diante dessa constatação, é essencial que o evento deflagrador, para a proposta de produção textual, baseie-se numa atividade discursiva e dialógica, e é justamente isso que pretendemos realizar, uma vez que a nossa proposta “conversa” com os textos estudados previamente.

Nesse contexto, consideramos importante a consideração feita por Alves Filho (2014, p. 148):

O evento deflagrador mais comum atualmente é a escuta ou a leitura de outros textos. Ou seja, eventos deflagradores de natureza discursiva e dialógica são os mais comuns e mais presentes em nossa vida, razão pela qual propostas de escrita poderiam se valer desse funcionamento para oferecer aos aprendizes referenciais autênticos do ponto de vista social, cultural e discursivo.

Destinamos duas horas-aula para a etapa de planejamento da escrita, durante as quais os alunos pediram repetidas orientações ao professor. Para a produção dos rascunhos, foram necessárias 2 aulas geminadas, pois os textos elaborados eram bastante extensos. E, na aula posterior, foi finalizada a produção da primeira parte do texto. A carga-horária, portanto, para a realização da etapa de planejamento do texto e da escrita efetiva da primeira parte do texto foi de 4 aulas geminadas, o que corresponde a 8 horas-aula.

Após a produção da primeira parte do conto, destinamos uma aula geminada de 110 minutos para que os alunos apresentassem o que haviam escrito, a fim de que os demais

discentes dessem a sua opinião sobre a história que estava sendo criada. Esse foi um momento muito enriquecedor, pois percebemos, nessa situação, uma verdadeira interação comunicativa, na qual os interlocutores construíram o conhecimento dialogicamente. Orientamos que os alunos anotassem as contribuições que foram sugeridas pelos seus colegas, uma vez que elas poderiam ser importantes para a reelaboração do texto na etapa de revisão e reescrita da produção textual.

Na aula posterior destinada ao projeto, iniciamos a produção da segunda parte da produção textual. A seguir, transcrevemos a proposta solicitada para a realização dessa segunda parte.

Quadro 6 – Segunda parte da proposta de produção textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Produção da segunda parte

Na parte anterior do seu texto, você iniciou um conto de suspense escrevendo a primeira parte da história. Agora é a hora de a narrativa continuar.

Lembre-se de que, no desenvolvimento de sua história, um dos personagens principais deve passar por uma transformação radical, de acordo com o que havia sido planejado antes da produção da primeira parte do texto.

Lembre-se, também, de que você deve criar diálogos entre os personagens.

Não repita aquilo sobre o que já falou na primeira parte da história, a não ser que essa repetição seja necessária para que os leitores lembrem algo importante sobre o enredo.

Agora, mãos à obra! Releia o texto que você produziu e proponha uma continuação que parta do ponto onde parou. Você pode escolher vários caminhos. Vamos sugerir dois:

- você pode propor um fechamento para a situação em que a parte 1 terminou e, em seguida, construir uma ou mais situações emocionantes, que culminem na quebra de expectativa no final do texto;
- você pode complicar ainda mais a situação final da parte 1, para depois construir a quebra de expectativa no final do texto.

O que importa é que você siga as informações que você mesmo criou na primeira parte do texto e não crie nada que prejudique o sentido do texto, buscando um final o mais surpreendente possível.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após explicarmos um pouco mais como deveria ser feita a continuidade da produção textual, os alunos iniciaram a produção do rascunho. Na aula seguinte, os alunos

finalizaram a produção e entregaram a segunda parte do texto ao professor. A carga-horária, portanto, para a realização da escrita da segunda parte do texto foi de 2 aulas geminadas, o que corresponde a 4 horas-aula.

É importante salientar que, desde a etapa de planejamento da produção textual, orientamos os discentes sobre a importância da produção do rascunho como uma etapa necessária no processo da escrita, uma vez que ele se configura como o primeiro texto na medida em que o escrevente começa a dar forma ao seu texto em construção. Além disso, ele se constitui como o espaço em que se pode rasurar, pode-se mudar o texto, sem que haja qualquer problema, para perceberem que muitos textos, sobretudo os mais formais, passam por um estado provisório, caracterizado por um constante planejamento de escrita e reescrita, em um processo contínuo de reflexão durante a produção, por isso ele é uma estratégia de aprendizagem que possibilita que o escritor tenha a liberdade de ler, reler, refazer o que for preciso em benefício do aperfeiçoamento do seu dizer, optando pelo que vai ou não para o texto final.

Nessa perspectiva, Araújo (2004) recomenda que o aluno faça uso do rascunho constantemente, como exercício de reflexão do texto. A autora define a ação de rascunhar como uma forma de “[...] organizar o pensamento, pegar as rédeas do dizer, preencher ou criar, ranhar no texto, aprender a escolher entre as formas de dizer que são muitas e flexíveis, testar novos recursos aprendidos, usar seu repertório, ampliá-lo, recuar, avançar” (ARAÚJO, 2004, p. 99).

Após o término da produção inicial, efetuamos a análise de todos os textos produzidos, com foco na construção dos processos referenciais para a produção de sentidos nos textos. Entretanto, foi feita uma avaliação do que foi escrito em relação à forma e ao conteúdo da produção. Nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 54) afirma que, na avaliação do texto, o professor deve verificar

[...] se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação, e a divisão do texto em parágrafos.

Utilizamos como referencial teórico para a análise da construção dos processos referenciais o proposto por Custódio Filho (2011, 2014). Como já destacamos, o autor propõe uma análise da referenciação por meio de traços de sentidos. Entretanto, é importante destacar que a nossa análise funcionou como um recurso de apoio para nós mesmos, não sendo tratado

como um roteiro a ser entregue ao aluno, a fim de que ele fizesse as “correções” que propuséssemos. Pelo contrário, essa análise serviu para o momento em que realizamos a correção colaborativa com o aluno, a fim de discutirmos os aspectos que julgamos cruciais para a revisão e reescrita do texto, sempre levando em consideração a opinião do produtor do texto.

Depois da realização de nossa análise, iniciamos o momento de revisão e reescrita dos textos previamente produzidos. Conforme já foi destacado, realizamos uma correção qualitativa de cada texto através da interação colaborativa entre professor e aluno. Essa é uma etapa que julgamos essencial para verificar se a percepção dos alunos em relação à construção textual mudou e quão significativa foi essa mudança.

Para o processo de reescrita, primeiramente, entregamos aos alunos cópias de suas produções iniciais para poderem analisar seus contos. Pedimos que eles verificassem, em seus textos, as etapas de apresentação, de mudança por acréscimo, por confirmação e por correção do personagem que passou pela radical transformação. Realizamos, dessa maneira, uma revisão individual pelos próprios alunos, sem a participação do professor. Nesse sentido, dissemos aos discentes que marcassem as partes dos textos que eles consideravam que poderiam ser aprimoradas no processo de reelaboração textual.

Em seguida, fizemos a revisão junto com os discentes, a fim de que eles compartilhassem as suas impressões acerca da produção textual e sugerissem estratégias de reescrita de seu próprio texto. Nesse processo, priorizamos a reflexão sobre os processos referenciais na construção dos sentidos da produção textual, com foco nas estratégias de continuidade e progressão referencial.

É importante salientar que nosso papel como professor, nessa atividade, ocorreu de forma colaborativa, discutindo oralmente com os produtores dos textos e fazendo alguns apontamentos por escrito. Essa prática se distancia consideravelmente do que ainda hoje pode ser observado em alguns ambientes escolares. Nesse contexto, é importante conhecer os resultados a que Ruiz (2001) chegou em sua pesquisa. A autora verificou que o trabalho de correção do professor geralmente consistia em

[...] chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de “caça erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, e não as “qualidades”, que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto (RUIZ, 2001, p. 47-48).

Apesar de reconhecermos que esse panorama vem, paulatinamente, modificando-se, ele ainda pode ser visto em algumas escolas. Nessa perspectiva, reafirmamos nossa postura de contrariedade a uma concepção de correção em que o professor somente procura os “erros” dos alunos, priorizando as inadequações ortográficas e gramaticais presentes nas produções e devolve o texto, sem que haja qualquer diálogo ou esclarecimento do que foi corrigido. Percebemos, nessa conduta, uma prática pouco eficaz, pois, além de ser feita uma correção muito restrita, na qual se delegam a um segundo plano as questões textuais e os elementos de construção de sentidos, o professor não mantém uma relação dialógica com o aluno, agindo somente como um mero “corretor dos erros” encontrados nos textos.

Podemos constatar, dessa forma, a importância da atividade de revisão do texto como um meio que possibilita ao aluno refletir sobre o que escreveu e o que pode ser aprimorado, como uma atividade contínua de reflexão da escrita, não necessariamente somente no seu término. O aluno deve sempre ser visto como o primeiro leitor de seu próprio texto, e o professor, como um mediador que debate, esclarece, pensa no processo de reformulação da produção textual. Planejamos que os discentes obtivessem a consciência de texto como um processo e das estratégias referenciais como mecanismos imprescindíveis na construção textual.

Nesse viés, realizamos uma atividade de revisão colaborativa com cada grupo de alunos, para que todos realizassem a reescrita de seu texto, a partir das reflexões que surgissem. A reescrita deve ser orientada como um trabalho crítico e reflexivo do aluno, buscando o aprimoramento pragmático-discursivo de seus textos, a fim de adequá-los aos objetivos pretendidos. Objetivamos mostrar a importância das atividades de revisão e reescrita da produção, pelas quais os escreventes podem efetuar substituições e acréscimos que aprimorem, discursivamente, o seu projeto de dizer.

Conforme já destacamos, os alunos apresentaram as versões finais dos textos nas demais salas de aulas da escola, para que os discentes e os professores tivessem acesso às produções, a fim de que os textos circulassem, possuindo, assim, uma importância social e objetivando que os produtores tivessem vontade de participar, não pensando que seria somente mais um texto para ser corrigido pelo professor para obter uma nota, mas, sim, uma atividade de autêntica interação social, conforme é sugerido por Geraldi (1997) e Oliveira (2010). Concordamos com os autores que é fundamental que os aprendizes percebam, na realização do seu projeto de escrita, um verdadeiro propósito comunicativo e redimensionem o papel essencial dos interlocutores para a produção de seus textos.

A etapa de revisão e reescrita foi a que demandou mais tempo da carga-horária do nosso projeto de intervenção. Ao todo, utilizamos, nesse processo, 20 horas-aula, o que corresponde a 10 aulas geminadas.

Na próxima seção, detalhamos como estabelecemos as categorias de análise da nossa pesquisa e qual foi o tratamento dos dados encontrados no *corpus* do nosso estudo.

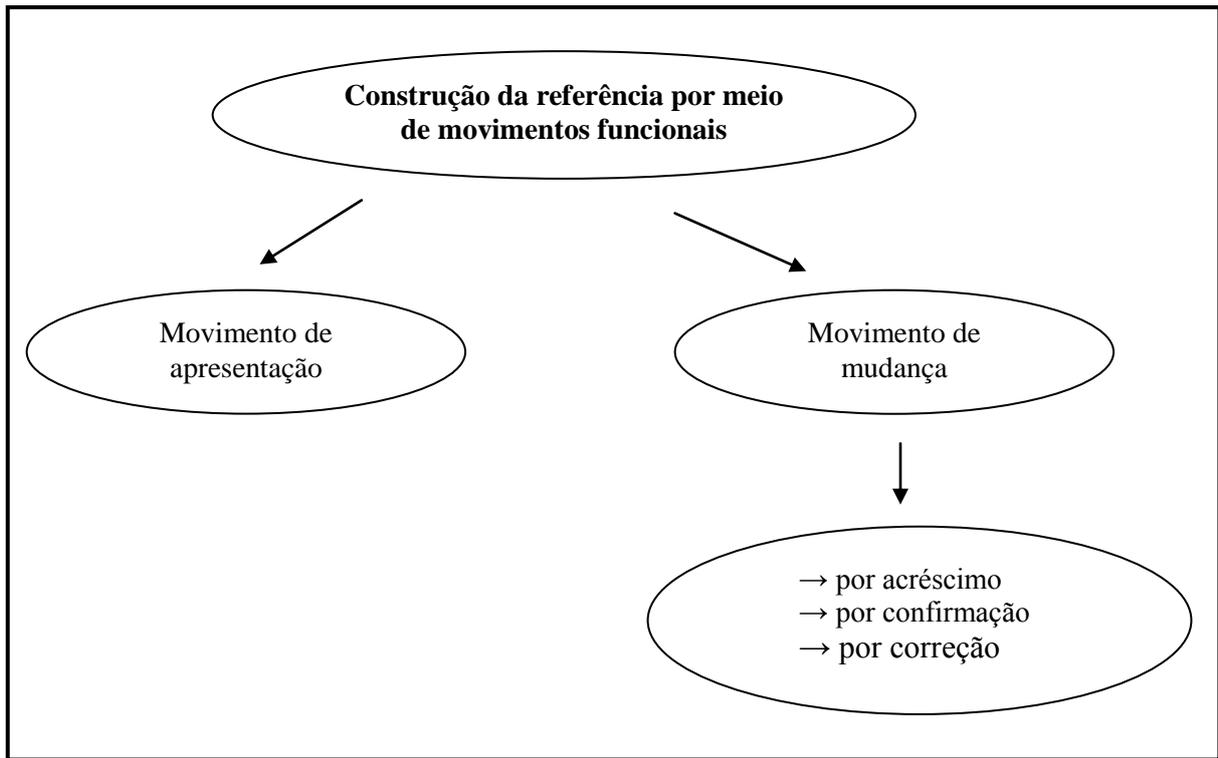
4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme já esclarecemos, nossa análise foi desenvolvida a partir da pesquisa de Custódio Filho (2011, 2014), que estabelece o processo de referenciação construído através dos traços de sentidos. O autor esclarece que, especificamente nos textos narrativos, esses traços se manifestam para pôr em evidência quatro “movimentos” da construção dos referentes: apresentação, mudança por acréscimo, mudança por confirmação, mudança por correção³¹.

Vejamos, novamente, os quatro movimentos funcionais citados com base no proposto por Custódio Filho (2011, 2014), de forma esquematizada:

³¹ Ver o capítulo 2.4, intitulado “o processo de referenciação construído por traços de sentidos”, no qual fazemos um detalhamento dos quatro movimentos funcionais aqui apresentados.

Quadro 1 – Construção da referência por meio de movimentos funcionais



Fonte: Adaptado de Custódio Filho, 2014.

Com base nessa proposta, verificamos se os alunos conseguiram construir, nas suas produções textuais, os quatro movimentos funcionais, conforme estabelecidos por Custódio Filho (2011, 2014). Além disso, analisamos quais estratos da materialidade linguística os alunos utilizaram para a construção dos referentes. Realizamos, portanto, uma análise qualitativa dos dados.

Para a realização desta pesquisa, promovemos poucas modificações da análise feita por Custódio Filho (2014) sobre os estratos da materialidade linguística que concorrem para a construção do referente. Vejamos o quadro com as adaptações, a seguir:

Quadro 7 – Categorias de análise da construção referencial dos personagens

Expressão referencial que incide sobre o referente escolhido³²

Sintagma adjetival em função de predicativo ou oração subordinada adjetiva explicativa³³ que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido

Predicação (completa ou incompleta) que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido

Expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas produções finais, após a etapa de revisão e reescrita, reanalisamos os contos dos sujeitos participantes e refizemos a abordagem qualitativa a respeito dos quatro “movimentos” funcionais da construção dos referentes com os mesmos critérios utilizados na produção inicial, e, a partir desse momento, avaliamos se os sujeitos tiveram ou não melhoria na construção dos referentes.

Em relação à análise das atividades de compreensão textual, que foram produzidas com o intuito de promover a reflexão dos discentes a respeito da construção dos referentes em torno dos quatro “movimentos” funcionais, realizamos uma apreciação qualitativa das respostas dos sujeitos, a partir de um critério interpretativo.

Aqui, encerramos a apresentação dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados durante a realização desta proposta de intervenção.

³² Independentemente da função sintática que exerça.

³³ Estamos assumindo, nesta pesquisa, a perspectiva de que as orações subordinadas adjetivas explicativas desempenham o mesmo papel do aposto explicativo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisamos e discutimos os resultados da nossa proposta de intervenção, apresentando como ocorreu a construção da referência nos exemplos extraídos das produções textuais que compõem o nosso *corpus*. Em um primeiro momento, realizamos a análise e discussão acerca das atividades de compreensão textual elaboradas e aplicadas na turma, para auxiliar os discentes na construção dos referentes, destacando os aspectos pertinentes do material produzido. Em seguida, realizamos a análise e discussão da produção inicial e da intervenção docente para a produção final dos contos produzidos. Por fim, apresentamos a análise e discussão da construção da referência da produção final de dois contos elaborados pelos sujeitos.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

Nessa etapa de nossa pesquisa, detalhamos como realizamos o momento da intervenção, através dos exercícios de compreensão textual que elaboramos, a fim de chamar a atenção dos discentes para a construção dos processos referenciais na tessitura textual.

Desse modo, produzimos duas atividades de compreensão textual que buscam mostrar como a construção da referência pode se dar conforme os quatro “movimentos” funcionais propostos por Custódio Filho (2011, 2014): apresentação, mudança por acréscimo, mudança por confirmação, mudança por correção. Utilizamos, assim, dois textos cujo desenvolvimento narrativo é semelhante ao solicitado na produção textual.

Passemos, agora, à análise e discussão das atividades.

5.1.1 Atividade 1

Para a realização da atividade 1, conforme já esclarecemos em nossos procedimentos metodológicos, apresentamos alguns slides³⁴ que produzimos com o intuito de chamar a atenção dos alunos sobre a história que seria trabalhada, antes da etapa da leitura

³⁴ Os slides foram produzidos por este pesquisador, Joana Francisca Lopes e Flávio Brito para apresentação de um trabalho na disciplina Literatura e Ensino, no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará (Profletras UECE).

propriamente dita³⁵. Assim, intentamos incitar a mobilização de estratégias que pudessem colaborar para o acionamento dos conhecimentos prévios acerca da temática a ser tratada.

Procedemos, a seguir, à análise e discussão dos resultados observados na atividade³⁶.

As respostas apresentadas pelos alunos, no cômputo geral, obtiveram um resultado satisfatório, o que comprova a pertinência da atividade elaborada para promover a reflexão dos discentes sobre a construção da referência por meio dos traços de sentidos. Trazemos, a seguir, algumas respostas mais representativas para analisar os resultados obtidos. Primeiramente, analisamos e discutimos as atividades referentes à leitura do primeiro ao sexto fragmento³⁷; posteriormente, a atividade referente à leitura da versão integral da narrativa.

Na primeira questão do primeiro fragmento, que tem como objetivo chamar a atenção dos alunos para o movimento funcional da apresentação do personagem Ricardo, quase todos os alunos responderam de modo satisfatório. O aluno 1³⁸, por exemplo, percebeu de forma adequada os traços deste personagem. Vejamos, a seguir, a questão e a resposta apresentada por esse aluno:

Quadro 8 – Primeira questão do fragmento 1 da atividade 1

1. Como você caracteriza o personagem Ricardo? Apresente pistas textuais que comprovem sua resposta.

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 19:

Ele parece ser apaixonado e simples. Pistas textuais “Ah, Raquel... Você está uma coisa de linda... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume, minha querida Raquel” (aluno 1).

Assim como na primeira questão, a maioria dos alunos respondeu de forma adequada a segunda questão, que tem como objetivo chamar a atenção dos alunos para o movimento funcional de apresentação da personagem Raquel. Vejamos, a seguir, a questão e algumas respostas apresentadas:

³⁵ Os slides se encontram nos apêndices.

³⁶ A atividade completa se encontra nos anexos.

³⁷ Pelo fato de a atividade completa possuir vinte e duas questões, não realizamos a análise detalhada de cada uma dessas questões.

³⁸ A fim de não identificar os alunos da pesquisa, identificamo-los através de números.

Quadro 9 – Segunda questão do fragmento 1 da atividade 1

2. Como você caracteriza a personagem Raquel? Apresente pistas textuais que comprovem sua resposta.

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 20:

Uma mulher elegante. Pistas textuais: “Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância” (aluno 9).

Exemplo 21:

Ela parece ser bonita e elegante. Pistas textuais: “Juro que eu tinha que ver toda essa beleza, sentir esse perfume” e também parece ser zangada (aluno 12).

Entretanto, três alunos não obtiveram êxito em suas respostas na questão de apresentação da personagem Raquel. Pode-se observar isso na resposta a seguir, na qual o aluno coloca como pistas textuais fragmentos que mostram Raquel como uma personagem arrogante ou chateada, porém ele caracteriza a personagem como uma companheira ousada de Ricardo:

Exemplo 22:

A personagem Raquel se apresenta como uma companheira bem ousada de Ricardo. Pistas textuais: “Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima” (aluno 15).

Continuamos nossa análise com a quarta questão do primeiro fragmento:

Quadro 10 – Quarta questão do fragmento 1 da atividade 1

4. Caracterize o lugar onde Raquel e Ricardo foram se encontrar e dê sua opinião sobre este lugar. Justifique sua opinião.

Caracterização do lugar: _____

Sua opinião sobre este lugar: _____

Justificativa: _____

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa questão também apresentou algumas respostas que não satisfizeram o que era solicitado pelo enunciado. Esperávamos que os alunos, nessa questão, apresentassem as características do cemitério, como fez o aluno 11, que caracterizou o lugar do encontro como:

Exemplo 23:

Um cemitério abandonado com um muro velho e arruinado e um portão cheio de ferrugem (aluno 11).

Sete alunos, no entanto, limitaram-se a copiar o fragmento inicial do conto, o que não dá conta da caracterização do cemitério e da sua importância na construção da narrativa. Observa-se isso na resposta a seguir:

Exemplo 24:

Numa tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios (aluno 16).

Percebemos, na prática pedagógica, que muitos aprendizes estão acostumados, nas atividades de interpretação textual, a somente copiar fragmentos do texto para responder às questões. O uso demasiado desse recurso, que pode ser utilizado em casos mais pontuais à medida que o nível de escolaridade aumenta, acaba atrapalhando os discentes a formularem as respostas com suas próprias palavras, o que é uma atividade essencial para se comprovar se houve a compreensão do texto.

As atividades do segundo ao sexto fragmento centram-se, principalmente, na tentativa de fazer com que os alunos percebam os traços que são acrescentados e confirmados a respeito dos personagens Raquel e Ricardo. Passemos, então, a discutir alguns aspectos importantes que percebemos na análise das respostas apresentadas pelos discentes.

A primeira observação importante é que alguns alunos, seis, no total, cometeram algumas inadequações a respeito do preenchimento dos quadros sobre informações acrescentadas e informações confirmadas dos personagens, confundindo, portanto, os dois movimentos funcionais. Por exemplo, o aluno 17 colocou como resposta para a primeira pergunta do segundo fragmento, no quadro que trata das informações acrescentadas sobre Ricardo, que ele é romântico. E, na primeira questão do terceiro fragmento, ele colocou, novamente, o traço romântico de Ricardo como informação acrescentada, em vez de colocá-lo como informação confirmada. A mesma inadequação cometeu o aluno 3, que colocou como resposta para a segunda pergunta do terceiro fragmento, no quadro que trata das informações

acrescentadas sobre Raquel, que ela é interesseira. E, na segunda questão do quinto fragmento, ele colocou novamente o traço interesseiro de Raquel como informação acrescentada, em vez de colocá-lo como informação confirmada.

A segunda observação importante é que alguns alunos, a partir das perguntas do quarto fragmento, não preencheram todos os quadros das informações acrescentadas e confirmadas sobre os personagens Ricardo e Raquel. Todavia, já esperávamos que isso pudesse ocorrer, sobretudo nos aspectos acrescentados, pois a narrativa passa a destacar as ações e os traços confirmadores dos personagens, principalmente os de Raquel.

Agora, passemos a analisar algumas respostas mais representativas das questões propostas do segundo ao sexto fragmento.

No segundo fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados sobre Ricardo, a maioria das respostas caracterizou, adequadamente, esse personagem como um homem romântico e educado no quadro das informações acrescentadas e como um homem apaixonado e simples no quadro das informações confirmadas. Pode ser observado isso nas respostas a seguir (a questão antecede as respostas):

Quadro 11 – Primeira questão do fragmento 2 da atividade 1

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 25:

Informações acrescentadas: Ricardo é um homem romântico e educado, ele também é feliz e sorridente e que em um instante não aparentava ser tão jovem (aluno 1).

Exemplo 26:

Informações confirmadas: Ele é um homem bem apaixonado e simples. “Estou sem dinheiro, meu anjo” (aluno 1).

Destaca-se, também, na resposta apresentada, que o aluno percebeu uma das marcas que mostra que Ricardo não está tão sereno quanto ele tenta aparentar. Todas as vezes em que ele fica aborrecido, aparece a rede de rugas, que faz com que ele aparente ser mais velho.

Ainda no mesmo fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados sobre Raquel, a maioria das respostas caracterizou, apropriadamente, essa personagem como uma mulher nervosa e medrosa no quadro das informações acrescentadas e como uma mulher séria no quadro das informações confirmadas. Vejamos a questão e essas ocorrências nas respostas, a seguir:

Quadro 12 – Segunda questão do fragmento 2 da atividade 1

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 27:

Informações acrescentadas: Ela é nervosa e bem medrosa (aluno 18).

Exemplo 28:

Informações confirmadas: Ela é uma moça séria (aluno 18).

Na atividade do terceiro fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados sobre Ricardo, destaca-se que muitos alunos começaram a perceber, apropriadamente, que há algo de estranho com o personagem devido às rugas que aparecem em seu rosto quando ele fica nervoso. Observemos a questão e o fato destacado pelos alunos na resposta a seguir:

Quadro 13 – Primeira questão do fragmento 3 da atividade 1

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 29:

Informações acrescentadas: Ricardo é um homem jovem, mas quando ele fica nervoso, aparece um bocado de ruguinhas e ele fica com aparência de velho (aluno 4).

Entretanto, três alunos não conseguiram responder a esta questão de modo totalmente satisfatório. Observa-se isso na resposta a seguir:

Exemplo 30:

Informações acrescentadas: Ele é um rapaz que tenta ver beleza até em um cemitério e é um homem com pouca opinião (aluno 10).

A primeira informação apresentada até pode estar condizente com o desenvolvimento da narrativa, no entanto afirmar que ele é um homem com pouca opinião vai de encontro aos traços construídos do personagem.

Na atividade do mesmo fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados sobre a personagem Raquel, um dado que chamou a nossa atenção foi que quase todos os alunos a caracterizaram, acertadamente, como interesseira no quadro das informações acrescentadas. Vejamos, a título de ilustração, a resposta a seguir, além da questão:

Quadro 14 – Segunda questão do fragmento 3 da atividade 1

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 31:

Informações acrescentadas: Ela é uma mulher rica e interesseira (aluno 8).

Na atividade do quarto fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados sobre a personagem Raquel, destaca-se que doze alunos a caracterizaram como preguiçosa, no quadro das informações acrescentadas, em referência a ela reclamar de ter andado quilômetros. No quadro das informações confirmadas, os alunos destacaram, principalmente, o fato de ela ser arrogante. Observa-se isso nas respostas a seguir (a questão antecede as respostas):

Quadro 15 – Segunda questão do fragmento 4 da atividade 1

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 32:

Informações acrescentadas: Preguiçosa (aluno 6).

Exemplo 33:

Informações acrescentadas: Moça preguiçosa (aluno 9).

Exemplo 34:

Informações confirmadas: Ela é uma mulher arrogante. “Chega, Ricardo, quero ir embora” (aluno 1).

Na atividade do quinto fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados sobre a personagem Raquel, o que mais se evidenciou foi que a maioria dos alunos a caracterizaram, satisfatoriamente, como medrosa no quadro das informações acrescentadas. Observemos, além da questão, esse caso nas respostas a seguir:

Quadro 16 – Segunda questão do fragmento 5 da atividade 1

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 35:

Informações acrescentadas: Ela tem medo do cemitério (aluno 5).

Exemplo 36:

Informações acrescentadas: Ela acha o cemitério triste e sujo e cada vez mais seu medo e sua pressa aumentam (aluno 1).

Exemplo 37:

Informações acrescentadas: Ela é medrosa (aluno 12).

Na atividade do mesmo fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados de Ricardo, muitos alunos comentaram a respeito da sua relação com os parentes sobre os quais ele mentiu estarem enterrados no cemitério como traço

confirmador desse personagem. Pode ser observado isso nas respostas a seguir (a questão antecede as respostas):

Quadro 17 – Primeira questão do fragmento 5 da atividade 1

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 38:

Informações confirmadas: Ele ama Raquel e seus parentes morreram (aluno 4).

Exemplo 39:

Informações confirmadas: Ele quer que Raquel veja sua prima que está morta (aluno 11).

Exemplo 40:

Informações confirmadas: Ele parece cada vez mais obcecado em ver as gavetas onde estão sua mãe e sua prima (aluno 7).

No sexto fragmento, na questão que trata sobre os traços acrescentados e confirmados sobre Ricardo, todos os dezoito alunos classificaram, adequadamente, o personagem como um mentiroso no quadro de informações acrescentadas, o que é um dado essencial para se perceber a transformação pela qual ele passa em seguida no conto. Observa-se isso nas respostas a seguir (a questão antecede as respostas):

Quadro 18 – Primeira questão do fragmento 6 da atividade 1

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 41:

Informações acrescentadas: Ricardo mentiu sobre a história de que sua família teria sido enterrada ali no cemitério abandonado (aluno 14).

Exemplo 42:

Informações acrescentadas: Ele é completamente mentiroso (aluno 7).

Entretanto, na terceira e na quarta questões desse fragmento, que tratam, respectivamente, da mudança pela qual a prima Maria Emília e o jazigo da família de Ricardo passam, alguns alunos apresentaram dificuldade em respondê-las adequadamente. Esperávamos, basicamente, que os discentes respondessem que Maria Emília não era, verdadeiramente, prima de Ricardo e que o jazigo ao qual ele havia levado Raquel não era de sua família. Porém, algumas respostas se limitaram a somente copiar os fragmentos do texto. Apesar disso, a maioria dos alunos respondeu de modo adequado a essas perguntas. Observemos, então, as questões e as respostas a seguir (as duas primeiras são da terceira questão e as duas últimas, da quarta):

Quadro 19 – Terceira e quarta questões do fragmento 6 da atividade 1

- | |
|---|
| <p>3. A prima Maria Emília passa por uma mudança. Qual? Comprove com trechos do texto.</p> <p>4. O jazigo da família de Ricardo passa por uma mudança. Qual? Comprove com passagens do texto.</p> |
|---|

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 43:

Ela não foi a namorada do Ricardo. “Mas ela não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos” (aluno 8).

Exemplo 44:

Maria Emília morreu há mais de cem anos. “Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida...” (aluno 14).

Exemplo 45:

(27) O jazigo parece não ser da família de Ricardo, pois aquelas pessoas haviam morrido há muito tempo. “Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida...” (aluno 18).

Exemplo 46:

(28) “As gavetas não estavam todas cheias e algumas coisas tinham mudado no cemitério” (aluno 16).

Como podemos perceber, os alunos 14 e 16 não conseguiram compreender as mudanças que sofreram o jazigo e a prima Maria Emília devido à mentira inventada por Ricardo. Diferentemente dos alunos 8 e 18, que, além de compreenderem essas mudanças, ainda comprovaram suas respostas com fragmentos importantes que explicitam essas transformações.

Na atividade referente à leitura integral do conto, a compreensão dos alunos, na análise geral, também se mostrou muito profícua. A seguir, tratamos dessa atividade trabalhada com os discentes.

Apesar do bom desempenho da turma na atividade proposta, conforme destacamos acima, alguns alunos, assim como nas atividades dos fragmentos iniciais, cometeram algumas inadequações a respeito do preenchimento dos quadros dos traços de apresentação e dos traços de acréscimos dos personagens. Por exemplo, o aluno 16 caracterizou a personagem Raquel como furiosa tanto na apresentação quanto nos acréscimos. Já o aluno 2 caracterizou o personagem Ricardo como um homem romântico tanto na apresentação quanto nos acréscimos. Havíamos explicado à turma que, se o aluno colocasse um traço como apresentação, não deveria colocá-lo como um traço no acréscimo, por isso a inadequação cometida por esses alunos, ademais, nesta atividade, não elaboramos questões que tratam dos traços confirmados. Ou seja, esses alunos acabaram confundindo os dois movimentos funcionais.

Além da inadequação abordada acima, dois alunos colocaram traços que não condizem com a construção do personagem Ricardo. Vejamos, a seguir, além da questão, as respostas apresentadas por esses alunos:

Quadro 20 – Segunda questão da versão integral da atividade 1

2. Complete os quadros a seguir, com três características do personagem Ricardo, apresentadas do segundo ao sexto fragmentos, que você julgou mais importantes (utilize, pelo menos, dois trechos para confirmar suas respostas).

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)
Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)
Característica 3	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 47:

Característica: Interesseiro; trecho confirmador: “Riquíssimo, vai me levar a uma viagem para o Oriente” (aluno 13).

Exemplo 48:

Característica: Ele não gosta de crianças; trecho confirmador: “Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol (aluno 17).

Percebemos, nas respostas apresentadas, que o aluno 13 atribuiu um traço da personagem Raquel ao personagem Ricardo, provavelmente por falta de atenção ou ao enunciado da pergunta, ou à leitura do texto. Já o aluno 17 colocou um traço que não se

constrói na leitura do texto, o que pode ser comprovado pelo trecho utilizado para confirmar sua resposta, que não estabelece qualquer relação com a característica apresentada.

Em relação aos traços de Ricardo, quase todos os alunos representaram, apropriadamente, esse personagem como apaixonado ou romântico, ou no movimento de apresentação, ou no movimento de acréscimo. Pode-se observar isso nas respostas a seguir, que aparecem, respectivamente, na primeira questão, que trata da apresentação (a qual apresentamos a seguir), e na segunda questão, que trata dos acréscimos (a qual já apresentamos nos exemplos 47 e 48):

Quadro 21 – Primeira questão da versão integral da atividade 1

1. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação do personagem Ricardo, que aparecem no primeiro fragmento.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 49:

Característica: Apaixonado; trecho confirmador “Minha querida Raquel... você está uma coisa de linda” (aluno 1).

Exemplo 50:

Característica: Ele era romântico; trechos confirmadores: “Vamos entrar e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo” e “Raquel, minha querida Raquel, não faça isso comigo” (aluno 18).

Na segunda questão, que trata dos acréscimos do personagem Ricardo, os traços mais realçados corretamente pelos alunos são o fato de ele ser pobre, de ele ser mentiroso e de ele ficar com uma rede rugazinhas quando está nervoso. Vejamos essas ocorrências nos exemplos a seguir (a questão já foi apresentada na análise dos exemplos 47 e 48):

Exemplo 51:

Característica: Ricardo é um rapaz pobre; trecho confirmador: “Você sabe que eu gostaria de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível” (aluno 4).

Exemplo 52:

Característica: Ele é mentiroso; trechos confirmadores: “Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...” e “Isto nunca foi o jazigo de sua família, seu mentiroso” (aluno 18).

Exemplo 53:

Característica: Quando fica com raiva as rugas aparecem nele, deixando ele com aparência de velho; trechos confirmadores: “Ficou sério, aos poucos inúmeras ruguinhas foram se formando” e “Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão e as rugas voltaram” (aluno 1).

Na terceira questão, que trata dos traços de apresentação da personagem Raquel, as respostas dos alunos destacaram, principalmente, ou a beleza, ou os aspectos negativos da personalidade dela. Observemos, além da questão, esses casos nas respostas a seguir:

Quadro 22 – Terceira questão da versão integral da atividade 1

3. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação da personagem Raquel, que aparecem no primeiro fragmento.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 54:

Característica: Elegante; trecho confirmador: “Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância” (aluno 9).

Exemplo 55:

Características: Ignorante e estressada; trechos confirmadores: “Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara de seu companheiro” e “Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui?” (aluno 6).

Na quarta questão, que trata dos acréscimos da personagem Raquel, os traços mais enfatizados adequadamente nas respostas são que ela é interesseira, medrosa e preguiçosa. Pode ser observado isso nas respostas a seguir (a questão antecede as respostas):

Quadro 23 – Quarta questão da versão integral da atividade 1

4. Complete os quadros a seguir, com três características da personagem Raquel, apresentadas do segundo ao sexto fragmentos, que você julgou mais importantes (utilize, pelo menos, dois trechos para confirmar suas respostas).

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)
Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)
Característica 3	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 56:

Característica: Uma mulher interesseira; trecho confirmador: “Riquíssimo... vai me levar para o Oriente” (aluno 8).

Exemplo 57:

Característica: Medrosa; trecho confirmador: “Todas essas gavetas estão cheias? Vamos, Ricardo, vamos” (aluno 6).

Exemplo 58:

Característica: Preguiçosa; trecho confirmador: “A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio – lamentou ele empurrando-a para frente” (aluno 16).

Na quinta questão, que solicita que os alunos percebam que o personagem Ricardo passa por uma transformação – de um homem apaixonado para o assassino de Raquel –, três alunos se limitaram a falar que o personagem fica sério, o que não representa a real

transformação que ocorre com Ricardo. Todos os demais alunos perceberam a transformação pela qual passa o personagem. Observemos, então, a questão e as respostas a seguir:

Quadro 24 – Quinta questão da versão integral da atividade 1

5. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual Ricardo passou. Justifique com dois trechos do sétimo fragmento.

Grande transformação de Ricardo	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 59:

Grande transformação de Ricardo: Ricardo parou de sorrir e ficou sério; trecho confirmador: “Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque” (aluno 10).

Exemplo 60:

Grande transformação de Ricardo: Ele se tornou um assassino; trechos confirmadores: “Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás” e “Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado” (aluno 18).

Como podemos perceber, o aluno 10 não conseguiu compreender a real transformação que o personagem Ricardo sofre, diferentemente do aluno 18, que ainda comprova com dois fragmentos essenciais para que se confirme que essa transformação ocorre.

Na sexta questão, que tem como propósito chamar a atenção dos alunos para a transformação pela qual o cemitério passa, somente dois alunos não marcaram o item correto (que era o A), o que demonstra que a maioria dos alunos compreendeu a transformação que ocorre na construção da narrativa. Vejamos a questão a seguir:

Quadro 25 – Sexta questão da versão integral da atividade 1

6. No conto, o cemitério – cenário onde se desenrola a narrativa – passa por uma transformação. Marque a alternativa que apresenta corretamente essa transformação.

- a) O cemitério, apesar de ser um lugar estranho para uma cena romântica, inicialmente é o cenário para o encontro de despedida entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de um crime.
- b) O cemitério, por ser um lugar agradável e romântico, inicialmente é o cenário para o encontro de despedida entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de tristeza e separação do casal.
- c) O cemitério inicialmente é o cenário para o encontro triste e amargo entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de amor e reconciliação do casal.
- d) O cemitério inicialmente é o cenário de reconciliação entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de briga e desentendimento entre o casal, o que culmina em uma tragédia.

Fonte: elaborado pelo autor.

A sétima questão tem como objetivo fazer com que os alunos percebam que há determinados fragmentos no texto que são indícios de que Ricardo passaria por uma transformação ou que ele já teria planejado toda a armadilha contra Raquel. Dos oito itens que compõem a questão, quatro são os adequados (o segundo, o terceiro, o quinto e o sétimo). A análise das respostas dos alunos demonstrou o seguinte resultado: quatro alunos acertaram os quatro itens; oito alunos acertaram três itens; e seis alunos acertaram dois itens. Ou seja, a maioria dos discentes acertou, pelo menos, setenta e cinco por cento dos itens, o que comprova o bom desempenho apresentado nas atividades. Vejamos a seguir a questão:

Quadro 26 – Sétima questão da versão integral da atividade 1

7. Os itens a seguir correspondem a trechos transcritos do texto. Marque as opções que já antecipavam que Ricardo passaria por uma transformação ou que indicavam que ele já tinha todo o plano armado contra Raquel.

- () “Ele [Ricardo] a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante”.
- () “[Ricardo] Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. Aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta: não era nesse instante tão jovem como aparentava”.
- () “[Ricardo diz] — Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado — prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos geram. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui”.
- () “O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos enegrecidos como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte”.
- () “Ele [Ricardo] apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente ficou envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram”.
- () “[Ricardo diz] — A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio — lamentou ele empurrando-a para a frente. — Dobrando esta alameda fica o jazigo da minha gente e de lá que se vê o pôr-do-sol”.
- () “[Ricardo diz] — Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta”.
- () “[Ricardo diz] — Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó — murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la”.

Embora tenham ocorrido algumas respostas não satisfatórias, julgamos que o desvelamento da construção referencial por meio dos traços de sentidos proporcionou uma reflexão proveitosa e necessária aos alunos. As questões possibilitaram que os discentes compreendessem como a construção dos quatro movimentos funcionais faz com que os personagens progridam no decurso da compreensão textual.

Após essa atividade, por meio de um debate oral promovido em sala de aula, pudemos constatar que os alunos apresentaram um domínio maior sobre as estratégias de referenciação, reconhecendo que os objetos de discurso, ao longo da rede referencial, podem se manter e progredir através de diferentes construções textuais, dependendo, sempre, do projeto de dizer do enunciador na situação comunicativa.

Percebemos, também, que a atividade aplicada provocou nos alunos uma mudança de comportamento na interação com o texto. Os aprendizes, normalmente, apresentavam uma atitude extremamente passiva nas atividades de interpretação textual que passamos durante esses anos letivos, centrando-se, basicamente, nas intenções do autor ao produzirem os textos. Já esta atividade, que tem como foco a construção de sentidos pelo interlocutor, suscitou-os a agir para promover esses sentidos, o que confirma que os postulados preconizados pelo arcabouço teórico da referenciação podem desempenhar um papel fundamental no ensino de língua portuguesa na educação básica, visto que propicia um processo interativo que prioriza a ação sociocognitiva dos interlocutores (CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Ressaltamos, nesse panorama, que os discentes compreenderam o foco da atividade proposta, que era incitar a sua percepção sobre o fato de que um referente é apresentado e, posteriormente, pode ser reconstruído no decurso da compreensão textual de diferentes modos, constituindo, assim, a rede referencial.

Acreditamos, portanto, que, por meio desta atividade, oportunizamos um processo interativo do leitor-aprendiz com o texto na busca da produção de sentidos através de traços referenciais, utilizando as estratégias que melhor se coadunassem para a compreensão do projeto de dizer do enunciador.

A seguir, apresentamos a atividade produzida sobre o conto “Morto-boys” e a análise sobre o desempenho apresentado pelos alunos. Em seguida, realizamos uma discussão acerca da pertinência das duas atividades trabalhadas.

5.1.2 Atividade 2

A segunda atividade seguiu o mesmo mote da primeira: pôr em evidência os quatro “movimentos” funcionais para a construção da referência propostos por Custódio Filho (2011, 2014). Entretanto, diferentemente da primeira atividade proposta, utilizamos, nesta, um conto mais curto, pois acreditávamos que os discentes, na etapa de produção textual, elaborariam um texto mais semelhante a este, quanto à extensão.

Procedemos, a seguir, à análise e discussão dos resultados observados na atividade³⁹.

Os alunos, nessa atividade, também obtiveram um bom aproveitamento, o que confirma a pertinência da atividade elaborada para promover a reflexão dos discentes sobre a construção da referência por meio dos traços de sentidos.

Para a realização da primeira questão, foram retirados alguns fragmentos do texto, a fim de que os alunos percebessem que a falta de determinados excertos textuais prejudica a continuidade e a progressão textuais. Para cada fragmento retirado, além do enunciado correto, foram criadas mais três opções, a fim de que os alunos escolhessem aquela que considerassem a mais adequada na construção da narrativa. É importante esclarecer que mais de uma alternativa poderia estabelecer sentido na construção do texto, por isso o objetivo principal dessa questão foi promover o debate oral entre os alunos sobre quais alternativas eles julgavam as mais adequadas. Depois da discussão, apresentamos o texto com os fragmentos que haviam sido retirados, para que os discentes conferissem as suas respostas. Essa questão foi bastante interessante, pois proporcionou que os alunos discutissem entre eles como fariam a construção da narrativa, a partir das lacunas que compunham o texto. Observemos, assim, os fragmentos do texto e a questão de que estamos falando a seguir:

³⁹ A atividade completa se encontra nos anexos.

Quadro 27 – Primeira questão da atividade 2

1) Leia o texto a seguir e complete as lacunas numeradas de acordo com os itens que você julgar mais adequados. (obs.: os itens estão após o texto).

Morto-boys (adaptado)

Richard Diegues

[...] Depois de provar o café, Pedro jogou mais três colheres de açúcar nele. Milton adicionou quatro. Bem cheias. **(1.1)** _____ . [...]

— **(1.2)** _____ — perguntou Milton, arrependendo-se em seguida. [...]

— Eu passei pela Vinte e Três ontem, assim que fiquei sabendo. — Tava em serviço de rua. Quase me borrei, mas passei por lá — disse, entrando na conversa, sentando em outra banqueta. — Quando cheguei já tinham levado. Só tinha a moto arregaçada. **(1.3)** _____ . Graças a Deus. Eu não queria ver. Só precisava confirmar.

Foi o quinto, perceberam? [...]

Os quatro permaneceram sentados. Lado a lado. Calados. Comida intocada no balcão. **(1.4)** _____ . [...]

O silêncio seguiu gelado. Passou um bom tempo, **(1.5)** _____ [...]

— E tô vendo mesmo! Vi um carro lá na Dom Pedro, ontem à noite, quando tava voltando pra casa. Vinha na faixa contrária. E não vem com esse papo de que é só parecido! **(1.6)** _____ . [...]

— Eu não tenho certeza se vi — Pedro esquivou-se — Eu ia saindo de casa. Foi anteontem. Vinha aqui pro boteco, como todo dia, pra fazer hora antes de ir pro trampo. Tirei a moto da garagem e olhei pra esquina. Nova neura minha. **(1.7)** _____ . Num dava pra ver bem, mas nem arrisquei. Entrei novamente e liguei pro trampo. Disse que tava doente. [...]

Os demais também se levantaram. Saíram do bar e ficaram olhando para as motos recostadas na guia. Ajeitavam as mochilas sem pressa. Colocavam os capacetes sem vontade. Por fim, subiram nas motocicletas e deram partida. **(1.8)** _____ . Estava frio. Suavam mesmo assim. [...]

— Eu levo! — falou Edmundo, sem ânimo. — A gente faz um pouco de mergulho. Todo mundo faz. E se achar alguma coisa estranha... não tô dizendo que vamos achar... a gente chama a polícia. **(1.9)** _____ . A gente explica que tava se divertindo e, caso ache algo como... um carro preto, na água, diz que foi só coincidência. Essas *coisa* não têm pista. [...]

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 28 – Itens da primeira questão da atividade 2

<p>(1.1) (a) Tudo estava amargo de repente. (b) Tudo estava mais animado de repente. (c) Tudo começou a melhorar. (d) Tudo estava caminhando como o planejado.</p>	<p>(c) até o balconista entrar na conversa. (d) até Chico começar a desabafar.</p>
<p>(1.2) (a) Você estava com ele na hora? (b) <i>Cê</i> sabe como foi? (c) Você já sabe quem foi? (d) <i>Cê</i> viu o corpo?</p>	<p>(1.6) (a) Os policiais estavam me observando. (b) Estou ficando cada vez mais com medo. (c) Vou ter que tomar alguma providência. (d) A loira tava lá, me olhando com cara de ódio.</p>
<p>(1.3) (a) E várias pessoas ao redor. (b) E o sangue no chão. (c) E muita tristeza no lugar. (d) E as marcas de freio no chão.</p>	<p>(1.7) (a) E tinha uma loira na calçada. (b) E tinha uma viatura lá parada. (c) E tinha um carro preto parado lá. (d) De repente vi um vulto dentro dum carro.</p>
<p>(1.4) (a) Cada um com saudades dos amigos. (b) Nenhum estava gostando da comida. (c) Cada um mastigando apenas pensamentos. (d) Nenhum entendia o motivo das tragédias com seus amigos.</p>	<p>(1.8) (a) Todos olharam várias vezes para as duas esquinas. (b) Todos estavam muito nervosos. (c) Todos estavam mais calmos. (d) Todos saíram apressadamente.</p>
<p>(1.5) (a) até Milton começar a gargalhar. (b) até ser quebrado pelos soluços de Milton.</p>	<p>(1.9) (a) Eles vão investigar tudo direitinho. (b) Os <i>home</i> resolve tudo, sem erro. (c) Os <i>home</i> não percebem nada. (d) Eles vão acreditar na nossa versão.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Embora a turma tenha apresentado um bom desempenho na atividade proposta, como já foi destacado, alguns alunos, assim como na atividade 1, realizaram algumas inadequações a respeito do preenchimento dos quadros sobre os traços de apresentação e os de acréscimos dos personagens. Por exemplo, o aluno 12 caracterizou a personagem “Loira” como misteriosa e má tanto na apresentação quanto nos acréscimos. Já o aluno 3 caracterizou os personagens dos quatro amigos como medrosos tanto na apresentação quanto nos acréscimos. Ou seja, esses alunos confundiram o movimento funcional da apresentação com o do acréscimo.

Além da inadequação abordada acima, dois alunos colocaram características que não condizem com a construção dos personagens dos quatro amigos e da personagem “Loira”. Vejamos, a seguir, as questões e as respostas apresentadas por esses alunos:

Quadro 29 – Terceira e quinta questões da atividade 2

3. Complete os quadros a seguir, com duas características dos quatro amigos, anteriores à radical transformação pela qual eles passam, que você julgou mais importantes.

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

5. Complete os quadros a seguir, com duas características da personagem “Loira”, anteriores à radical transformação pela qual ela passa, que você julgou mais importantes.

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 61:

Característica: Pedro, Milton, Chico e Edmundo pareciam estar tranquilos mesmo com esse fato que estava acontecendo; trecho confirmador: “Hoje é sexta. A gente podia marcar outro churrasco amanhã... lá na represa” (aluno 7).

Exemplo 62:

Característica: Uma moça sem importância; trecho confirmador: “A loira tava lá, me olhando com cara de ódio. (aluno 2).

Percebemos, nas respostas acima, que o aluno 7 não compreendeu que o plano dos quatro amigos de fazerem um churrasco na represa era para poder ir atrás do corpo da “Loira”, que eles haviam assassinado, e não para sair a fim de se divertirem. Já o aluno 2 colocou um traço que não se constrói no desenvolvimento da narrativa e nem pode ser comprovado pelo trecho utilizado, uma vez que o fragmento que o aluno escolheu mostra que a loira estava causando cada vez mais medo nos amigos, o que mostra o seu papel fundamental na narrativa, diferentemente de ser uma moça sem importância.

No que diz respeito aos traços dos quatro amigos, a maioria dos alunos caracterizaram, adequadamente, esses personagens como medrosos e nervosos, ou no movimento de apresentação, ou no movimento de acréscimo. Podemos observar isso nas respostas a seguir, que aparecem, respectivamente, na segunda questão, que trata do movimento funcional da apresentação (a qual apresentamos a seguir), e na terceira questão, que trata do movimento funcional dos acréscimos (a qual apresentamos na análise dos exemplos 61 e 62):

Quadro 30 – Segunda questão da atividade 2

2. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação dos quatro amigos: Pedro, Milton, Edmundo e Chico, que aparecem na parte inicial do conto.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 63:

Característica: Aparentavam ser medrosos e estavam nervosos; trechos confirmadores: “Depois de provar o café, Pedro jogou mais três colheres de açúcar nele. Milton adicionou quatro bem cheias” e “Graças a Deus. Eu não queria ver” (aluno 6).

Exemplo 64:

Característica: Eles estavam nervosos e com medo de uma loira vilã; trecho confirmador: “Um camelô disse que viu um carro preto, com uma loira no volante” (aluno 1).

Na terceira questão, que trata dos acréscimos dos personagens dos quatro amigos (a qual apresentamos na análise dos exemplos 61 e 62), os traços mais realçados apropriadamente pelos alunos, além dos dois citados acima, são o fato de eles estarem assustados. Vejamos isso na resposta a seguir:

Exemplo 65:

Característica: Quando saíram do bar, os amigos pareciam estar assustados olhando para os lados; trecho confirmador: “Saíram do bar e ficaram olhando para as motos recostadas na guia. Todos estavam muito nervosos” (aluno 11).

Na quarta questão, que trata dos traços de apresentação da personagem “Loira”, as respostas dos alunos destacaram, corretamente, sobretudo, ou o fato de ela sempre aparecer em um carro preto perseguindo os amigos, ou o fato de ela ser a assassina dos amigos dos moto-boys. Pode ser observado isso nas respostas a seguir (a questão antecede as respostas):

Quadro 31 – Quarta questão da atividade 2

4. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação da personagem “Loira”, que aparecem na parte inicial do conto.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 66:

Característica: Uma assassina; trecho confirmador: “Ontem foi o Xandi. O quinto agora” (aluno 5).

Exemplo 67:

Característica: A loira estava sempre dentro de um carro preto depois dos acontecimentos; trecho confirmador: “Um camelô disse que viu um carro preto. Com uma loira no volante” (aluno 14).

Na quinta questão, que trata dos acréscimos da personagem “Loira”, os traços mais destacados apropriadamente nas respostas dos discentes foram que ela é perseguidora e misteriosa. Observa-se isso nas respostas a seguir (a questão foi apresentada na análise dos exemplos 61 e 62)

Exemplo 68:

Característica: Uma mulher perseguidora; trecho confirmador: “E tô vendo mesmo! Vi um carro lá na Dom Pedro, ontem à noite, quando tava voltando pra casa” (aluno 5).

Exemplo 69:

Característica: Ela era misteriosa; trechos confirmadores: “E tô vendo mesmo!”, “Eu também”, “Eu não tenho certeza se vi” e “Tá certo, também vi a piranha” (aluno 6).

Na sexta questão, que demanda que os alunos percebam que os quatro amigos passam por uma transformação – de homens perseguidos por uma mulher misteriosa para assassinos da “Loira” –, dois alunos não conseguiram compreender bem essa transformação, que corresponde ao movimento funcional da correção, conforme Custódio Filho (2011, 2014). Todos os demais alunos perceberam a transformação pela qual passam os personagens. Observemos, então, a questão e as respostas a seguir:

Quadro 32 – Sexta questão da atividade 2

6. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual os quatro amigos passam. Indique o trecho do texto em que essa transformação passa a ser percebida.

Grande transformação dos amigos	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 70:

Grande transformação dos amigos: Eles começaram a inventar várias histórias sobre a loira, perguntando se não tinha nada para incriminá-los; trecho confirmador: “A gente explica que tava se divertindo e, caso ache algo como... um carro preto, na água, diz que foi só coincidência. Essas coisas não têm pista” (aluno 3).

Exemplo 71:

Grande transformação dos amigos: Eles mataram a loira, por isso ela estava atrás deles perseguindo-os; trecho confirmador: “Se tiver algum corpo lá, dentro de um carro, já tem mais de dez dias” (aluno 1).

Conforme podemos observar, o aluno 3 não conseguiu entender, completamente, a real transformação que os personagens dos quatro amigos sofrem, pois, embora ele tenha usado o termo incriminação, ele não se refere, diretamente, ao fato de os amigos serem assassinos, diferentemente do aluno 1, que comprova sua resposta com um trecho muito importante para que se confirme que essa transformação ocorre.

Apesar de dois alunos não terem percebido a transformação pela qual os quatro amigos passam, todos os alunos perceberam a transformação pela qual a personagem “Loira” passa, que é o que se solicita na sétima questão. Vejamos, a título de ilustração, a questão e a resposta a seguir:

Quadro 33 – Sétima questão da atividade 2

7. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual a personagem “Loira” passa. Justifique com trechos do texto.

Grande transformação da personagem “Loira”	Trecho(s) confirmador(es)

Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo 72:

Grande transformação da personagem “Loira”: A loira é um espírito, pois ela está morta no fundo de uma represa, onde os amigos pretendem ir para fazer um churrasco para encontrar o carro e o corpo dela; trecho confirmador: “Acho que se essa tal loira existisse, só tá querendo sossego, um enterro decente. Isso deve bastar. Não acham?” (aluno 11).

Conforme podemos verificar na análise das respostas apresentadas, os leitores, ao construir a rede referencial, não se limitaram a identificar as expressões referenciais que atuam para promover a progressão dos objetos de discurso, mas buscaram verificar o teor completo da informação. Portanto, para responder às questões propostas, cujo objetivo é justamente destacar a construção do referente, eles recorreram aos diversos estratos da

materialidade linguística, como sintagmas nominais, adjetivos e predicções, o que confirma a hipótese que seguimos, consoante as ideias preconizadas por Cavalcante (2011), Custódio Filho (2011, 2014) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), de que a construção referencial é mais total do que pontual, uma vez que é resultado da compreensão global do texto.

Destacamos, desse modo, que, apesar de algumas inadequações presentes nas respostas apresentadas pelos alunos (o que é normal no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que, através do erro, o aprendiz pode, também, construir o conhecimento), o desempenho dos discentes, nas atividades de compreensão textual, foi muito bom, e temos convicção de que essas atividades cumpriram seu papel mais fundamental, que foi chamar a atenção sobre a construção da referência por meio dos traços de sentidos. Ademais, os alunos puderam, a partir de sua percepção de leitor, modificar a configuração original do texto, o que é essencial para eles se sentirem sujeitos ativos na construção dos sentidos textuais.

Almejamos, com a elaboração e aplicação das atividades, fazer com que o aprendiz interagisse com o texto e assumisse seu papel na construção da produção dos sentidos. Por isso, consideramos essencial, no processo de compreensão textual, que o professor favoreça o diálogo entre o autor, o texto e o leitor, a fim de provocar a reflexão crítica dos sentidos construídos, o que é uma orientação que vai ao encontro do que estabelece a perspectiva sociocognitivista.

Avaliamos, nesse contexto, que os aprendizes compreenderam que as questões propostas indicam que os referentes não devem ser apenas localizados por meio de uma expressão referencial, mas, sim, reconstruídos, no processo de compreensão textual, através do trabalho sociocognitivo do interlocutor para a produção dos traços de sentidos, uma vez que “[...] uma representação proposta para um referente não resulta, exclusivamente, das expressões referenciais utilizadas para designá-lo” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.43).

Nesse panorama, assinalamos que, através dos dados que observamos na nossa proposta de intervenção, os objetos de discurso, no processo de compreensão textual, contam com a atuação efetiva dos interlocutores para que eles sejam (re)construídos e façam sentido. Julgamos, diante dessa constatação, que ter proporcionado isso aos nossos alunos, a fim de que eles realizassem a integração dos múltiplos fatores imbuídos na construção dos sentidos, foi um dos grandes méritos de nossa ação docente.

Diante disso, enfatizamos ser fundamental que o professor, antes do trabalho de produção textual, trabalhe atividades de compreensão textual para incitar no aluno a reflexão

sobre os usos discursivos que serão exigidos na atividade escrita. Consideramos, assim, que os textos trabalhados e as atividades de compreensão textual produzidas e aplicadas, além de prepararem os discentes para a etapa de produção, instigaram-nos a participar, pois eles se envolveram bastante com as histórias narradas. Essa constatação à qual chegamos confirma, portanto, o que preconizam os PCN (BRASIL, 1998) sobre a importância de as atividades de leitura e de escrita ocorrerem de modo inter-relacionado na busca de potencializar a construção de sentidos dos textos, tanto na compreensão quanto na produção textual.

Diante das reflexões que realizamos, ressaltamos que o processo eficiente de ensino-aprendizagem de compreensão textual propicia, principalmente, que os aprendizes entendam que as escolhas discursivas feitas pelo escritor do texto têm uma função essencial no seu projeto de dizer, mantendo entre elas uma relação para a configuração dos sentidos, além de poder possibilitar a prática da habilidade escrita nas questões propostas.

Na próxima seção, promovemos a análise e discussão da produção textual dos alunos. Assim, examinamos quais resultados, efetivamente, essa metodologia pedagógica possibilitou para a elaboração dos textos dos aprendizes.

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO

Nossa análise, no que se refere à atividade de produção textual, divide-se em dois momentos: inicialmente, comparamos alguns trechos das produções iniciais e das produções finais dos contos elaborados pelos alunos e discutimos a pertinência da interação professor-aluno para o aprimoramento pragmático-discursivo da produção de texto; em seguida, analisamos e discutimos, nas versões finais dos contos, como foram construídos os quatro movimentos funcionais e quais estratos da materialidade linguística foram utilizados para a construção da referência.

5.2.1 Análise e discussão da produção inicial e da intervenção docente para a produção final

Nesta seção, conforme já explicitamos, comparamos alguns fragmentos dos contos produzidos pelos alunos nas produções iniciais e nas produções finais. Dos dez textos elaborados, selecionamos quatro, a fim de demonstrar a análise. Para o trabalho de reescrita dos textos, partimos de uma concepção de correção qualitativa, buscando a interação professor-aluno para a construção dos sentidos dos textos. Assim, intentamos dialogar com os

alunos para a melhoria pragmático-discursiva dos seus textos, sempre levando em consideração o fato de que os discentes são os autores e, por isso, nosso papel foi de incitar a reflexão sobre a continuidade e a progressão textual e não impor o que deveria ser modificado.

Nesse contexto, procuramos fazer com que os alunos entendessem a produção escrita como um processo, no qual o planejamento, a releitura, a correção e a reescrita são etapas essenciais, conforme enfatizam Antunes (2003), Koch e Elias (2009) e Oliveira (2010). Dessa maneira, priorizamos o processo de reescrita do texto; primeiramente, os alunos revisaram os seus textos sozinhos, para que, em seguida, o professor realizasse junto com eles a revisão colaborativa. Avaliamos, portanto, que a nossa ação buscou, sobretudo, ajudar na formação de escritores proficientes.

A análise engendrada centrou-se, principalmente, na construção dos quatro movimentos funcionais da referência, entretanto demos atenção, também, ao que consideramos como elementos “periféricos” da narrativa, como o espaço e o tempo, uma vez que acreditamos que estes elementos sejam importantes para que ocorra de modo satisfatório a construção dos personagens e as ações por eles praticadas, o que evidencia a sua participação na configuração da referência.

Analisando as produções iniciais, percebemos que o rendimento dos alunos foi satisfatório já nessa primeira etapa. Apenas um grupo não conseguiu realizar os quatro movimentos funcionais da construção da referência, visto que ele não conseguiu promover a radical transformação pela qual o personagem deveria passar, ou seja, o quarto movimento funcional, consoante a proposta de Custódio Filho (2011, 2014). Acreditamos que, para que tenha ocorrido esse bom rendimento já na produção inicial, as atividades de compreensão textual que produzimos e aplicamos, além da forma como o planejamento do texto foi executado, foram essenciais. Quanto à análise das produções finais, pudemos constatar que, apesar do rendimento satisfatório nas produções iniciais, houve uma melhora significativa na construção da referência.

Apresentamos, a seguir, a análise realizada em quatro contos produzidos pelos discentes⁴⁰. Em seguida, realizamos a discussão a respeito dos resultados obtidos.

⁴⁰ Após a digitação dos textos, as inadequações ortográficas e gramaticais que permaneceram foram corrigidas por este pesquisador.

5.2.1.1 Análise do texto 1

O texto 1 trata da transformação que Alice, amiga de Ana, sofre: a personagem, na verdade, não é Alice, mas, sim, uma moça que se passa por ela. No final do conto, Ana descobre que Bianca, a moça que se passa por Alice, havia matado sua amiga e acaba sendo assassinada também.

Na produção inicial, os alunos não explicaram o motivo pelo qual Ana não percebe que sua amiga Alice está diferente fisicamente, então, inquiridos sobre isso, eles consideraram importante, na produção final, apresentarem a razão pela qual Ana não nota as mudanças físicas de sua amiga. Dessa maneira, os discentes alteraram a passagem na qual ocorre o primeiro acréscimo da personagem Alice (a apresentação da personagem ocorre no título do conto: “a hóspede”). Vejamos isso, a seguir:

Exemplo 73:

Excerto da versão inicial

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando sua amiga Alice, que iria voltar de viagem hoje.

Excerto da versão final

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando Alice, sua amiga de infância que não via há mais de dez anos e que iria voltar de viagem naquele dia.

Conforme podemos perceber, os alunos colocaram a expressão apositiva “sua amiga de infância que não via há mais de dez anos” para explicar que as duas amigas não se encontravam há bastante tempo, o que justifica o fato de Ana não perceber a mudança física de sua amiga, Alice. Além disso, após nossa intervenção, os discentes resolveram modificar a expressão que situa a narrativa temporalmente: o uso da expressão “hoje” remete a uma indicação temporal de simultaneidade em relação ao momento da fala do narrador, o que não condiz com a temporalidade estabelecida na narrativa, localizada no passado; logo, a expressão foi substituída por “naquele dia”.

Os alunos também decidiram, após o diálogo com o professor, alterar uma passagem na qual Tiago, amigo de Ana que também conhece Alice desde a infância, vai falar com Alice, a fim de apresentar uma pista de que ela está muito diferente e, por isso, ele acaba estranhando o seu jeito. Com isso, os discentes pretenderam demonstrar que a personagem está agindo de um modo estranho, a fim de criar o suspense na narrativa. Vejamos os excertos a seguir:

Exemplo 74:

Excerto da versão inicial

- O que você está fazendo aqui? Perguntou Alice nervosa.
 - Por que você voltou? Perguntou Tiago.
- De repente Alice e Tiago escutaram os passos de Ana.
- Você vai pagar pelo que fez comigo. Falou Thiago com um ar vingativo.

Excerto da versão final

- O que você está fazendo aqui?
 - Por que você está me tratando tão mal?
- De repente, Alice e Tiago escutaram alguns passos dentro de casa e ficaram receosos que pudesse ser Ana.
- O que aconteceu? Por que você está assim? Você está muito diferente! Nem parece a Alice que eu conheci! – Tiago a encheu de perguntas. Entretanto, ela não respondeu nenhuma e fechou a janela na sua cara, sem se despedir.

Após nossa sugestão, os alunos resolveram acrescentar uma passagem que mostrasse que Alice, apesar de seu jeito estranho, aparenta gostar muito de Ana, ou seja, tentaram acrescentar o traço carinhoso à personagem, a fim de causar uma surpresa ainda maior no final do conto, quando ocorre a radical transformação. Vejamos o trecho criado a seguir:

Exemplo 75:

Excerto da versão final

- Tá certo! Me desculpe por estar aborrecendo você!
- Eu que peço desculpa, Ana! Estou tratando você muito mal, logo quem, minha grande amiga, de quem eu tinha tanta saudade e não via há tanto tempo! Não se esqueça que você é muito importante para mim, minha querida amiga! – Falou Alice, dando um grande abraço em Ana.
- Eu também gosto muito de você! Também estava morrendo de saudade! – Sussurrou Ana, quase chorando.

Por fim, os alunos, após sugestão nossa, decidiram modificar a passagem na qual Ana descobre que a moça que está em sua casa não é Alice, mas, sim, a assassina de sua amiga de infância. Assim, os discentes, na versão final, criaram um trecho no qual o noticiário mostra uma fotografia da assassina de sua amiga, que é, justamente, a moça que está em sua companhia. Vejamos isso, a seguir:

Exemplo 76:

Excerto da versão inicial

Um tempo depois Alice foi tomar banho, enquanto Ana assistia o noticiário e escutou a seguinte notícia: “corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada em uma faculdade chamada Ateneu, a moça se chamava Alice e sua colega de quarto é a principal suspeita e está desaparecida há dois dias. Ana, assustada, corre ao banheiro e entra gritando:

Excerto da versão final

Depois de merendar, Alice foi tomar banho, enquanto Ana assistia ao noticiário. Na TV, a moça escutou a seguinte notícia: “corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada na faculdade Ateneu, a garota se chamava Alice Pereira Silva e sua colega de quarto, que está desaparecida há dois dias, é a principal suspeita. O seu nome é Bianca de Oliveira e sua fotografia...” – Ana ficou muito assustada ao ver a foto da assassina no noticiário. A moça que estava em sua casa não era Alice, mas sim a assassina de sua amiga de infância. Ana correu ao banheiro e entrou gritando:

Percebemos, portanto, nesse excerto, que a personagem Alice passa pelo quarto movimento funcional da construção da referência, a correção, de acordo com o que propõe Custódio Filho (2011, 2014).

Passemos, agora, à análise do próximo conto.

5.2.1.2 Análise do texto 2

Este texto foi o único no qual os alunos, na produção inicial, não conseguiram realizar os quatro movimentos funcionais da referência, uma vez que nenhum dos personagens passou pela radical transformação. Conforme foi destacado em nossa fundamentação teórica, nem sempre esse movimento ocorre nos textos narrativos, diferentemente dos outros três, que são constitutivos da construção narrativa. Entretanto, como na proposta de produção textual exigia-se que um dos personagens passasse pela radical transformação, os alunos, assim, não produziram um texto totalmente adequado à situação comunicativa.

Questionados sobre qual personagem sofreu a radical transformação na produção inicial, os alunos disseram que foi a personagem Raquel, que, segundo eles, passou de uma empresária rica para a sequestradora da própria filha, que, na realidade, era filha de Daniel, seu ex-amante. Entretanto, a construção desses dois traços da personagem ocorreu ao mesmo tempo, como veremos mais adiante em um dos fragmentos que analisamos, o que descaracteriza a radical transformação e a criação do suspense na narrativa.

Assim, aconselhamos os alunos a modificarem o texto. Com isso, eles decidiram mudar o personagem que passaria pela radical transformação. Então, na produção final, o personagem que passa pela radical transformação é Daniel, que é apresentado, no início do texto, como um homem apaixonado por sua esposa e muito dedicado à sua família e, no final do texto, descobre-se que ele ajudou a sequestrar a sua própria filha, Bruna.

Nesse contexto, os alunos tiveram que promover várias modificações na produção final, a fim de que Daniel pudesse ser o personagem que passaria pela radical transformação. Assim, destacamos as modificações que eles promoveram em dois trechos, por considerarmos que sejam os mais representativos para que tenha ocorrido a adequação à proposta solicitada.

A primeira modificação que os alunos promoveram, na reescrita do conto, após nossa intervenção, foi em um dos primeiros traços acrescentados de Daniel: na produção inicial, esse personagem foi caracterizado como um homem que traía sua esposa; já na produção final, ele é caracterizado como um homem feliz e cada vez mais apaixonado por sua esposa. Outro fator importante, na reescrita dos alunos, foi que eles destacaram o motivo pelo qual Daniel participa do sequestro da própria filha: devido às dificuldades financeiras. O leitor, entretanto, só consegue relacionar o sequestro de Bruna às dificuldades financeiras do casal no final do texto, quando ocorre a radical transformação do personagem. Vejamos, então, os fragmentos, a seguir:

Exemplo 77:

Excerto da versão inicial

Infelizmente, Daniel traía Carol com uma mulher chamada Raquel antes de ela engravidar. Raquel era uma empresária que estava começando seus negócios, mas que já era muito rica. Porém, quando Daniel soube que Carol estava grávida, ele só queria ficar com ela, porque o seu maior sonho era ser pai de uma menina e por isso ele queria esquecer de vez a Raquel para ficar somente com a Carol.

Excerto da versão final

Daniel estava muito feliz com o nascimento de sua filha. Ele se mostrava cada vez mais apaixonado por Carol. Antes de ela engravidar, eles haviam passado por alguns momentos ruins, principalmente por causa das dificuldades financeiras, entretanto esses atritos foram superados quando ele soube que sua mulher estava grávida de uma menina, pois este era o seu maior sonho.

A segunda modificação que apresentamos, após a intervenção docente, refere-se ao momento em que se descobre a radical transformação pela qual o personagem passa. Na versão inicial, a personagem Raquel só apareceu na história no fragmento (77) e voltou a aparecer no fragmento que analisamos agora, o (78). A narrativa tinha se concentrado em falar sobre Daniel e sua família. Por isso, consideramos que Raquel não passou, na produção inicial, pela radical transformação que os alunos propuseram, pois ela tinha sido caracterizada, ao mesmo tempo, como a mãe e a sequestradora de Bruna, sem criar o suspense na narrativa.

Os alunos, então, decidiram, na produção final do texto, após sugestão do professor, reescrever o fragmento mostrando que Daniel, muito desesperado, vai procurar Raquel, pois Bruna, sua filha biológica, a qual ele ajudou a sequestrar, está namorando seu

outro filho, Felipe. Então, na leitura do diálogo dos personagens, Daniel sofre a radical transformação, e, ainda, ficamos sabendo que ele traía sua esposa, Carol, no passado. Nesse momento, muitos traços que haviam sido construídos sobre o personagem Daniel são negados, como o fato de ele ser um homem apaixonado por sua esposa e dedicado à sua família. Vejamos, a seguir, os excertos:

Exemplo 78:

Excerto da versão inicial

Enquanto isso, Raquel se esbanjava no dinheiro porque sua empresa ia muito bem e ela tinha uma vida muito boa ao lado de Carlos e de sua filha, Bruna. Ela era uma mulher bem-sucedida e querida por todos e parecia que nada poderia estragar sua vida, até que Carlos ficou com inveja da vida de Raquel e decidiu ir atrás de seus direitos. Ele foi até a sala dela e lhe disse:

- Raquel, será que eu posso falar com você ou você está ocupada?
- Claro! Eu posso falar com você agora! O que quer?
- Eu vou logo direto ao assunto! Eu quero metade de todo o seu dinheiro!
- Você está maluco?! Fique sabendo que você só está morando lá em casa porque você fez aquele serviço! Agora você acha que vou lhe dar metade do meu dinheiro?! Só pode estar louco!
- Ou você me dá a metade do seu dinheiro, ou eu conto tudo para a família biológica de Bruna! Eu sei onde eles estão e lhes digo quem é a sequestradora!

Excerto da versão final

Durante todos esses anos, Daniel se mostrou muito amargurado e triste, porém, quando ele conheceu Bruna, a namorada de seu filho, ele se desesperou ainda mais. Por isso, ele resolveu procurar Raquel, a mãe de Bruna, na casa dela.

- Raquel, eu não aguento mais guardar o nosso segredo. Ainda mais agora que meus dois filhos estão namorando! – Fala Daniel, aflito. – O maior erro da minha vida foi ter tido um relacionamento amoroso com você!
- Daniel, não se esqueça que você me ajudou a sequestrar Bruna, a sua própria filha, por dinheiro! Se contarmos agora, vamos ser presos e eu não quero isso pra mim. É mais fácil separar eles dois! Mantenha a calma, que eu posso resolver tudo!
- Eu não consigo mais guardar esse segredo, não vou mais mudar a opinião! Esse segredo está acabando com minha vida! – Afirma Daniel saindo da casa de Raquel apressadamente.
- Espere! Não vá embora! Eu ainda não terminei, seu louco!

Passemos, agora, à análise do próximo conto.

5.2.1.3 Análise do texto 3

O texto 3 trata da transformação que Tonny sofre. O personagem, inicialmente, é apresentado como namorado de Milena, além de ser um rapaz muito educado e romântico. No final do texto, ele passa a ser caracterizado como o estuprador de Jaqueline, a irmã mais nova de sua namorada.

Embora os alunos, na produção inicial, tenham conseguido realizar os quatro movimentos funcionais da construção da referência, eles não conseguiram construir o suspense, que é um traço fundamental solicitado na proposta de produção textual, para que ocorra a quebra de expectativa. Por isso, nossa ação se concentrou, principalmente, em auxiliar os discentes a aumentarem o suspense na produção final.

Inicialmente, perguntamos aos alunos se o modo de apresentação das personagens Maria, Jaqueline e Milena, que ocorreu no primeiro parágrafo do texto, estava bem formulado. Eles afirmaram que não e, após o diálogo com o professor, resolveram realizar algumas alterações. Primeiramente, eles consideraram que não seria importante, para a construção das personagens, especificar a cidade na qual elas moravam. Além disso, eles decidiram caracterizar Milena como estudante universitária já neste parágrafo e não deixar para acrescentar este traço somente no segundo parágrafo, como ocorreu na produção inicial, pois avaliaram que a construção “em um certo dia, Milena começou a cursar faculdade” não estava interessante para a construção da narrativa, uma vez que essa demarcação de tempo era muito imprecisa, por isso não estabelecia uma boa articulação entre os fatos narrados. Ademais, acrescentaram o traço de as duas jovens serem filhas muito prestativas, que auxiliam muito a sua mãe. Podemos observar isso nos fragmentos a seguir:

Exemplo 79:

Excerto da versão inicial

Em uma casinha simples, localizada numa cidade no interior de São Paulo, chamada Itu, morava uma mulher chamada Maria e suas duas filhas, Jaqueline, de quinze anos, e Milena, de dezoito anos.

Em um certo dia, Milena começou a cursar faculdade.

Excerto da versão final

Maria morava com suas duas filhas, Jaqueline e Milena, em uma casa bem simples. Milena tinha dezoito anos e fazia faculdade de nutrição, e Jaqueline tinha quinze anos e estava cursando o ensino médio. As duas ajudavam bastante a sua mãe.

Ao analisarem seu texto, os alunos consideraram importante aumentar o tempo de duração do namoro entre Tonny e Milena, pois daria uma maior impressão de seriedade ao relacionamento dos dois e para conferir uma maior ênfase aos traços de Tonny, uma vez que um mês era pouco tempo para precisar as características da personalidade do personagem. Além disso, no trecho reformulado, o rapaz é caracterizado como um rapaz amoroso e carinhoso, o que causa mais espanto no momento em que ele estupra a própria irmã de sua namorada. E, a fim de aumentar o suspense na narrativa, os alunos, após nossa intervenção, retiraram o excerto que mostrava que Tonny estava começando a se interessar por Milena,

para que o leitor perceba esse traço do personagem somente quando ele passa pela radical transformação. Vejamos, a seguir, os fragmentos:

Exemplo 80:

Excerto da versão inicial

Passa um mês. Tonny passou a frequentar a casa de Milena diariamente e tinha a confiança de todas. Durante esse período, ele deixa, aos poucos de gostar de Milena, e passou a gostar de Jaqueline, uma menina de quinze anos, que apenas focava nos estudos e em ter um bom trabalho.

Excerto da versão final

Tonny e Milena já estavam namorando há alguns meses. Eles estavam cada vez mais apaixonados. Ele se mostrava muito amoroso e carinhoso. Dava muitos presentes para Milena e também se dava muito bem com a família dela, principalmente com Jaqueline, com quem conversava bastante quando ia visitar sua namorada. O relacionamento estava cada vez mais sério. Já estavam pensando até em noivar. Assim, ele passou a frequentar diariamente a casa de Milena, ganhando a confiança de todas.

Por fim, os alunos, após o diálogo com o professor, modificaram o trecho no qual Tonny passa pela transformação de rapaz carinhoso e amoroso para esturador de sua própria cunhada, Jaqueline. Na versão inicial, os alunos não conseguiram construir o suspense no texto, pois já deixaram explícito que Tonny planejava fazer algo perverso com Jaqueline. Já na versão final, eles conseguiram promover o suspense, uma vez que Tonny, supostamente, tem um motivo para ir à casa de sua namorada: buscar a mochila que ele esqueceu. Podemos perceber, portanto, na comparação entre os fragmentos da versão inicial e da versão final, que, de acordo como o suspense é criado no texto, o engajamento do leitor na construção do personagem muda significativamente, posto que, na primeira situação, já se esperava que Tonny fosse se transformar em uma pessoa má e traiçoeira, diferentemente da segunda situação, que causa uma total surpresa, uma vez que o leitor não espera que ele vá praticar tal atrocidade com sua cunhada. Vejamos, a seguir, os fragmentos:

Exemplo 81:

Excerto da versão inicial

Tonny passou a querer ficar às escondidas com Jaqueline.

– Jaqueline, tenho uma coisa para lhe falar.

– Depende do que seja.

– O que posso fazer para você ficar comigo?

– Não, Tonny, você é namorado da minha irmã há muito tempo, não sou capaz disso. – Fala Jaqueline, revoltada.

Tonny não insistiu, mas ele começou a planejar algo para que ela fosse apenas dele. Depois de alguns dias, ele colocou o plano em ação. Ele foi até a escola dela e, na hora de ela ir para casa, ele a obrigou a ir até uma casa abandonada, onde ele praticou uma coisa muito absurda, ele a estuprou, sem que ela tivesse qualquer reação.

Excerto da versão final

Certo dia, Tonny foi para casa de Milena à tarde para encontrá-la. Chegando lá, ele encontrou Jaqueline sozinha em casa.

– Infelizmente, Tonny, a Milena não está em casa. Ela faz cadeira hoje à tarde. Você não sabe?

– Ah, é mesmo, Jaqueline, eu havia esquecido. Mas eu posso entrar para pegar a minha mochila que esqueci no quarto dela? – Perguntou ele gentilmente.

– Entre, Tonny! Não tem problema.

Tonny voltou do quarto e conversou novamente com Jaqueline.

– Ah, minha mochila não está no quarto. Acho que esqueci em outro lugar.

– Que pena, Tonny.

– Jaqueline, você é tão bonita! Há muito tempo venho reparando em sua beleza! – Falou Tonny se aproximando de Jaqueline.

– Obrigada, Tonny. – Respondeu ela, envergonhada.

– Estou apaixonado por você, Jaqueline! Fique comigo!

– De jeito nenhum, Tonny! Você é namorado da minha irmã. – Falou Jaqueline, totalmente surpresa.

– É mais forte do que eu! Não consigo controlar meus sentimentos. Quero muito ter você somente pra mim. – Falou Tonny com ar de maldade.

Então ele partiu para cima de Jaqueline. Ela tentou se livrar dele, mas não conseguiu. Ele a beijou à força e a estuprou sem que ela conseguisse ter qualquer reação.

Passemos, agora, à análise do próximo conto.

5.2.1.4 Análise do texto 4

O texto 4 trata da transformação que Miguel sofre. O personagem, no início do texto, é apresentado como um filho triste, devido à perda de seus pais, que morreram em um grave acidente de carro. No final do texto, descobre-se que ele é o responsável pela morte dos próprios pais, por ganância e inveja do seu irmão, Fernando, o que representa o movimento funcional da correção, de acordo com a proposta de Custódio Filho (2001, 2014). O personagem passa, pois, pelos quatro movimentos funcionais, uma vez que os outros três movimentos são constitutivos dos textos narrativos, consoante preconizado por Custódio Filho (2011).

Na etapa de reescrita, a primeira modificação que os alunos realizaram, após a intervenção docente, foi no movimento funcional de apresentação dos personagens Francisco e Patrícia, que são os pais de Miguel. Primeiramente, os discentes julgaram que seria melhor trocar a expressão referencial que introduz os objetos de discurso na narrativa: na versão inicial, foi utilizado o pronome pessoal “eles”; já na versão final, são utilizados os nomes próprios dos personagens. Além disso, eles consideraram, após o diálogo com o professor, que não seria importante, para o desenvolvimento da narrativa, especificar a estrada e a cidade onde ocorre o acidente que culmina na morte do casal. Observemos, então, os fragmentos:

Exemplo 82:

Excerto da versão inicial

Era madrugada de segunda-feira na estrada de Fortaleza chamada CE-040 e eles estavam indo para casa na cidade de Eusébio. Tudo parecia muito tranquilo, mas, de repente, o motorista, tentou frear, mas, infelizmente, o carro não tinha mais freio.

Excerto da versão final

Era madrugada de segunda-feira, Francisco e Patrícia estavam voltando para casa depois de uma festa. Tudo parecia muito tranquilo, mas, de repente, o motorista percebeu que o freio do carro começou a falhar.

Na produção inicial, os alunos colocaram, desde o princípio do texto, que o acidente foi planejado por alguém que cortou os freios do carro. Indagamos aos discentes se não seria melhor suprimir esta informação, para que parecesse que o acidente não foi proposital, a fim de causar uma surpresa ainda maior para o momento em que o leitor descobrisse que foi o próprio filho quem cortou os freios do carro de seus pais. Os discentes gostaram da sugestão, uma vez que consideraram que isto aumentaria o suspense na narrativa. Ou seja, com essa modificação, o casal, que foi caracterizado, na produção inicial, como pessoas assassinadas, passa a ser caracterizado, na segunda versão, como pessoas que morreram em um trágico acidente de carro. Somente no final da narrativa, descobre-se que, realmente, não foi um simples acidente, mas, sim, um assassinato, o que desencadeia a radical transformação do personagem Miguel. Vejamos, a seguir, as mudanças realizadas nesse fragmento:

Exemplo 83:

Excerto da versão inicial

– Eu tenho certeza que cortaram o freio do carro. Essa não, tem uma curva ali na frente e eu não vou conseguir parar o carro! – Esbraveja Fernando.

Excerto da versão final

– Essa não, tem uma curva ali na frente e eu não vou conseguir parar o carro!

Assim como no excerto (65), os alunos tiveram que modificar o fragmento (66) para parecer que o acidente não foi proposital. Entretanto, diferentemente do trecho anterior, este traz uma informação nova a respeito do acidente: “se o carro era tão novo, por que os freios não funcionaram?”. Ou seja, existe uma suspeita de que os fatos que cercam o acidente não estejam totalmente esclarecidos, uma vez que pode haver alguma informação que ainda não foi desvendada. Então, essa suspeita serve para alertar o leitor que pode haver algo de estranho no acidente, funcionando como uma pista, mas não como uma certeza, que só é

confirmada ou refutada no desenvolvimento da leitura da narrativa. Portanto, as indagações que os irmãos fazem servem para prevenir o leitor. Observemos, a seguir, os fragmentos de que falamos:

Exemplo 84:

Excerto da versão inicial

Miguel e Fernando estavam muito mal com a morte de seus pais, mas quem pode ter matado o Francisco e a Patrícia, quem pode ter cortado o freio do carro deles que capotou naquela noite, causando essa terrível tragédia.

Excerto da versão final

Miguel e Fernando estavam muito mal com a morte de seus pais. “O que poderia ter acontecido? O caro era tão novo! Como faltaram os freios?”. Eles se perguntavam atrás de explicações para essa terrível tragédia.

Os alunos, após nossa sugestão, decidiram modificar, também, um trecho que trata do personagem Lucas, o tio de Miguel e Fernando, que ficou como tutor dos rapazes. No fragmento da produção inicial, Lucas parece ter sido caracterizado como um homem frio, que se preocupava bastante com o dinheiro deixado por seu irmão, pois, na hora de se despedir de Antônio, ele agradeceu por ter ficado com a herança. Ao serem indagados se era esse o traço que eles tentaram construir do personagem, os discentes afirmaram que não era esse o objetivo; pelo contrário, queriam caracterizá-lo como um irmão carinhoso, que faria de tudo para cuidar dos seus sobrinhos. A partir desse objetivo, eles realizaram a seguinte modificação:

Exemplo 85:

Excerto da versão inicial

– Adeus, irmão! Eu vou cuidar dos seus filhos com todo o carinho do mundo, e muito obrigado por deixar a sua herança com a gente.

Excerto da versão final

– Adeus, meu querido irmão! Eu vou cuidar dos seus filhos com todo o carinho do mundo, como se eles fossem meus próprios filhos e pode ficar despreocupado com a herança do Fernando e do Miguel, pois eu vou administrá-la muito bem, para que eles tenham uma vida bem confortável no futuro.

Na produção final, após intervenção docente, os discentes decidiram criar um trecho para explicar o motivo pelo qual Miguel e Fernando não poderiam administrar a herança deixada pelos seus pais e por que seu tio Lucas teria que morar com eles na mansão que seus pais deixaram. Assim, os personagens foram caracterizados como menores de idade e, por isso, deveria haver uma pessoa para ficar responsável pela herança, o seu tio Lucas,

que, aliás, tem um papel essencial na construção da narrativa, visto que ele é o personagem que descobre que o acidente no qual seu irmão faleceu foi armado pelo seu sobrinho Miguel. Vejamos, a seguir, o fragmento criado na produção final:

Exemplo 86:

Excerto da versão final

Passaram alguns dias, Lucas havia ido morar com seus sobrinhos na casa que seu irmão havia deixado, uma vez que Miguel e Fernando ainda eram menores de idade e ele tinha ficado como tutor dos jovens. A tristeza tomava de conta daquele lugar naqueles dias.

Por fim, os alunos, após dialogarem com o professor, decidiram modificar a passagem que mostra o diálogo entre Lucas e Miguel, após o tio descobrir que quem causou o acidente de Francisco e Patrícia foi o seu próprio sobrinho. A reescrita do fragmento foi importante na construção da referência, na medida em que se percebe que o fator primordial para que o personagem tenha provocado a morte dos seus pais não foi só a questão da ambição pelo dinheiro, como foi o ponto destacado na produção inicial, mas, sobretudo, o fato de ele se sentir desprezado pelos seus pais e por sentir inveja de seu irmão, Fernando. Ou seja, o personagem não é caracterizado somente como um jovem ambicioso, mas também como um filho rancoroso e um irmão invejoso. Verifica-se esse rancor que ele sentia de seus pais na expressão referencial que ele utiliza para caracterizá-los: “aqueles imbecis”. Observemos, então, os fragmentos a seguir:

Exemplo 87:

Excerto da versão inicial

– Ai, ai, tio Lucas, eu venho tentando colocar a mão nessa herança há dois anos e eu só achei essa opção, que era matar os dois e meu irmão para herança ficar só pra mim. – Fala Miguel, partindo para cima de Lucas e lhe dando dois socos.

Excerto da versão final

– Ai, ai, tio Lucas, há muito tempo, eu queria me livrar dos meus pais, eles nunca me deram atenção e não me davam nada que eu pedia. Era tudo só para o Fernando, tanto carinho quanto dinheiro, parecia até que ele era o único filho! Eu não tinha nada! Aqueles imbecis nunca me amaram. Por isso, eu decidi que tudo ficaria somente pra mim, assim eu tinha que matá-los e depois matar meu irmão. Mas aí aparece o senhor e quer atrapalhar meus planos, mas eu não vou permitir. Eu vou matar o senhor e o meu irmão. – Esbravejou Miguel, correndo para cima de seu tio para atacá-lo.

Nesta seção do trabalho, elaboramos uma análise de comparação das produções iniciais e das produções finais dos contos produzidos pelos alunos. Nosso estudo centrou-se na atividade de reescrita dos autores, conforme sugerido por Antunes (2003), e na forma

como foram construídos os quatro movimentos funcionais da referência, de acordo com a proposta de Custódio Filho (2011, 2014). Durante o percurso de interação entre professor e alunos, notamos que houve um crescente envolvimento dos participantes com as produções textuais, sobretudo devido ao fato de eles terem como objetivo escrever para apresentar seu texto na escola, o que confirma a importância do propósito comunicativo nas atividades de produção textual. Nesse panorama, percebemos o engajamento dos discentes para a construção da coerência do seu texto a fim de adequá-lo à audiência, o que se faz essencial na perspectiva de texto que assumimos como forma de interação entre os sujeitos.

Essa adequação à audiência, verificada em nossa proposta de intervenção, corrobora o pensamento de Brito (2012) e Geraldi (2012), que dão grande ênfase aos elementos contextuais, como a figura do interlocutor, para o aprimoramento dos textos produzidos pelos alunos, visto que isso funciona como um parâmetro social sobre sua escrita, vinculando-a ao uso efetivo, o qual é caracterizado pela interação. E foi justamente isso que percebemos em nossa intervenção.

Além disso, enfatizamos que o momento de publicização dos contos produzidos foi muito gratificante. Os alunos-produtores leram e apresentaram seus textos, falando como havia sido a experiência da produção e em que ideias haviam se baseado para produzir seus textos. Já os alunos que estavam ouvindo acompanhavam entusiasmados as histórias, achando-as muito interessantes e fazendo perguntas sobre o conteúdo dos contos.

Verificamos, na nossa análise, que os processos estudados nas atividades de compreensão textual aguçaram a percepção dos alunos sobre a construção dos objetos de discurso e, a partir do desenvolvimento desse conhecimento, eles tiveram uma maior facilidade para construir a referência por meio dos traços de sentidos em suas produções iniciais e, finalmente, após a intervenção docente para a reformulação dos textos, os aprendizes demonstraram uma escrita mais eficaz pragmática e discursivamente, de acordo com sua intenção comunicativa.

O que se evidencia, nesse contexto, é que os aprendizes, constituindo-se como escritores de seus textos, buscaram mobilizar os seus conhecimentos a fim de adequar o seu projeto de dizer para que os seus possíveis interlocutores acessassem esses conhecimentos no processo do ato interpretativo, o que comprova que a escrita resulta do processo de interação dialógica.

Ao analisarmos as versões finais dos contos, constatamos que os discentes conseguiram construir a referência como um processo de etapas, no qual as diversas relações entre os elementos da materialidade linguística têm um papel fundamental para dar conta da

configuração referencial como um processo de movimentos funcionais, que não se restringe ao uso das expressões referenciais, conforme destacam Cavalcante (2011) e Custódio Filho (2011). O que se evidencia, nesse panorama, é que apenas a construção global do texto produzido pelos alunos pode dar conta da construção da referência.

Nesse âmbito, enfatizamos que procuramos propiciar que os discentes compreendessem que os referentes, no processo de produção textual, são reconstruídos através da integração dos múltiplos fatores imbricados na construção dos sentidos, uma vez que é a conjunção dos vários elementos que possibilita, a nosso ver, a continuidade e a progressão textual. Salientamos, assim, que os aprendizes compreenderam o nosso objetivo, que era apurar a sua percepção sobre o fato de que um objeto de discurso é apresentado e, depois, pode ser recategorizado na produção textual de diferentes maneiras, formando, portanto, a rede referencial, através dos movimentos funcionais. Os processos referenciais, dessa forma, foram considerados, pelos aprendizes, primordiais para a construção e reconstrução dos referentes no decurso da construção dos sentidos.

Avaliamos, portanto, que, na prática contínua da leitura e da escrita, a referenciação, por meio da análise dos traços referenciais, sugerida por Custódio Filho (2011, 2014), foi fundamental para a construção de sentidos nos textos, uma vez que proporcionou condições para que os alunos percebessem a construção dos objetos de discurso nas atividades de interpretação textual e incitou-lhes para a construção dos referentes nos textos que eles mesmos produziram, levando sempre em consideração as escolhas discursivas mais condizentes com a construção dos sentidos textuais.

Além disso, salientamos que o papel do professor como um mediador, conforme enfatizado por Antunes (2003) e Geraldi (1997), foi essencial para que os aprendizes conseguissem agir de modo efetivo na configuração dos sentidos em suas produções textuais. Assim, o domínio por parte do docente sobre o que postula o arcabouço teórico da referenciação se mostrou fulcral para promover nos discentes a reflexão sobre como se dá a construção dos sentidos nas atividades de compreensão e produção de textos.

Nesse panorama, enfatizamos que o processo eficaz de ensino-aprendizagem de produção textual proporciona, sobretudo, que os aprendizes entendam que as suas escolhas discursivas, apropriadas à situação comunicativa, têm uma função essencial no seu projeto de dizer. Especificamente no que concerne à construção da referência nas produções textuais, os discentes devem entender que a relação entre os diferentes estratos da materialidade linguística é fundamental para promover a progressão adequada dos referentes. Cada

expressão e cada construção, em relação com os demais elementos do texto, desempenham um papel único na configuração dos sentidos textuais.

Na próxima seção, apresentamos a análise e discussão da versão final dos contos produzidos pelos alunos, por meio dos quatro movimentos funcionais da referência e demonstramos quais estratos da materialidade linguística foram utilizados para a construção da referência.

5.2.2 Análise e discussão da construção da referência na versão final dos contos produzidos pelos alunos

Escolhemos, entre os dez textos produzidos pelos alunos, dois contos para analisarmos como foram construídos os quatro movimentos funcionais e quais estratos da materialidade linguística foram utilizados para a construção da referência. Assim, intentamos verificar se os alunos conseguiram construir os traços de sentidos dos objetos de discurso, através dos movimentos de apresentação, mudança por acréscimo, mudança por confirmação e mudança por correção. Além disso, pretendemos demonstrar que a investigação sobre a construção da referência não pode ficar restrita, sobretudo em textos mais longos, como o conto, ao uso das expressões referenciais (embora reconheçamos o seu papel indispensável na continuidade e progressão referencial), uma vez que outras construções linguísticas, como a predicação e os sintagmas adjetivais, os quais destacamos nessa análise, são fundamentais para a configuração da referência textual.

Passemos, agora, à análise do primeiro conto.

5.2.2.1 Análise do texto 1

Analisamos o conto “A hóspede”, produzido pelo grupo 1. O enredo mostra o reencontro das protagonistas – Ana e Alice – após vários anos sem se verem. Nesta análise, focalizamos a construção da referência da personagem Alice. Indicamos, a seguir, os procedimentos metodológicos de análise.

Destacamos, nos dados apresentados, os estratos da materialidade linguística que competem para a construção do referente selecionado. A visualização desses estratos se dá mediante a utilização da seguinte legenda:

Quadro 34 – Categorias de análise da construção da personagem Alice

Expressão referencial que incide sobre o referente escolhido: **negritada**

Sintagma adjetival em função de predicativo ou oração subordinada adjetiva explicativa que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: sublinhado

[Predicação (completa ou incompleta) que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: colocada entre colchetes (cada construção recebe um número, que a identifica dentro da análise)]

*Expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: **italicizada***

Fonte: elaborado pelo autor.

Passemos, agora, à análise do texto.

Exemplo 88:

1º fragmento

A hóspede

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando **Alice, sua amiga de infância que não via há mais de dez anos e que iria voltar de viagem naquele dia**. Ela estava esperando-a numa praça pública, quase deserta, havia algumas pessoas conversando. Alguns minutos depois, Ana começou a olhar ao redor e percebeu que não havia mais ninguém na praça.

– Onde será que **Alice se** meteu? – Ana se perguntou com preocupação.

No título do texto, reconhecemos a primeira etapa funcional da construção do referente Alice: a apresentação. A personagem é apresentada através de uma expressão referencial “a hóspede”, o que sugere que ela vai se acomodar em algum lugar que não é a sua casa. Com a leitura do texto, sabemos que ela vai ficar hospedada na casa de sua amiga, Ana. Já no primeiro parágrafo, o referente sofre a primeira mudança por acréscimo através de uma expressão referencial: ela e Ana são amigas de infância que vão se reencontrar, após passarem vários anos sem se ver.

Continuemos a análise com o próximo fragmento do texto.

Exemplo 89:

2º fragmento

Ela olhou ao redor novamente e avistou **uma moça de cabelos claros, alta e bonita** andando vagarosamente.

– [(1) **Aquela moça** está me assustando.] Acho que vou embora. – Pensou Ana já se levantando, porém ela olhou bem **a moça** novamente e sentiu que **a** conhecia.

A **garota** se aproximou e falou.

– Olá, Ana! [(2) Não está **me** reconhecendo?] Nossa, magouu! Sou **eu, a Alice**. – [(3) **Ela** deu *um abraço bem apertado em Ana*.]

- Não acredito! [(4) Como **você** mudou], [(5) estava assustada pensando que era **outra pessoa**.] – Ana gaguejou de tanta felicidade.
- Tudo bem, então, vamos para sua casa! – **Alice**, que aparentava estar feliz, porém ansiosa, falou.
- Vamos, então! **Você** está muito linda.

Neste excerto, também ocorrem outras mudanças a respeito da personagem Alice. A expressão referencial “uma moça de cabelos claros, alta e bonita” a descreve fisicamente. Até aqui, a construção do objeto de discurso se concentrou nas expressões referenciais, entretanto, a partir desse fragmento, os demais estratos da materialidade linguística passam a colaborar para a construção da referência. A construção 1 mostra que a moça está diferente fisicamente, por isso causa susto em sua amiga, uma vez que não a reconhece. Por meio das construções 2, 4 e 5, ocorre o movimento funcional de confirmação: a moça está realmente bastante diferente fisicamente. Colabora para isso, também, a expressão referencial “outra pessoa”.

Destacamos, em seguida, o termo “um abraço bem apertado” como expressão referencial que incide sobre um objeto de discurso diferente do referente escolhido, pois avaliamos que esse referente auxilia na construção da personagem Alice como uma amiga afetuosa, que está com bastante saudade de Ana. Em uma perspectiva mais ampla, devemos assumir, conforme explica Custódio Filho (2011), que um determinado referente contribui para a construção do sentido de outro referente, de forma que um pode depender do outro, formando uma rede referencial.

Em seguida, os acréscimos são construídos através de uma oração adjetiva explicativa “que aparentava estar feliz, porém ansiosa” para caracterizar o estado emocional da personagem e de um sintagma adjetival “muito linda”, para demonstrar a forma com a qual a sua amiga a caracteriza.

Observamos, assim, a produtividade das construções linguísticas para a configuração do referente. Os traços de sentidos acrescentados à personagem são resultado da “participação” das diferentes estruturas linguísticas no processo de construção de sentidos. Não se trata, portanto, somente de identificar os sintagmas nominais existentes nas construções. Avaliamos, como Custódio Filho (2011), que seja fundamental averiguar o sentido completo da informação para determinar os traços referenciais.

Apresentamos, a seguir, o próximo fragmento, seguido da análise sobre a referenciação envolvendo o personagem destacado.

Exemplo 90:

3º fragmento

No final da rua, um rapaz um pouco mais velho, alto e sério cruzou a esquina dando de cara com **as duas amigas**.

– Oi, Ana, **quem é sua amiga?**

– **É a Alice!** [(1) **Ela** mudou né?!] – Ana falou, [(2) estranhando *o jeito de Alice*.]

– Nossa, **Alice! Você** realmente está muito diferente. – [(3) O rapaz tentou abraçá-la, porém **ela** se esquivou.]

– Vou deixar **vocês sozinhos**. – Ana falou e foi para a esquina.

– [(4) Por que **você** nunca mais mandou notícias?] O que houve? – Thiago perguntou curioso.

– Acho que vou embora. Estou muito cansada. Depois **nos** vemos. – Falou **Alice**, com *uma expressão séria*, [(5) sem responder as perguntas de Thiago e o tratando muito friamente.]

[(6) Thiago achou estranho *o modo com o qual Alice o tratou*], pois **eles** eram muito amigos na época da infância e [(7) sempre mantiveram contato por telefone.] **Ela** voltou para o lado de Ana para ir para a casa de **sua** amiga.

Aqui temos uma confirmação que contribui para a compreensão de um dos traços mais marcantes de Alice: ela está, realmente, bastante diferente fisicamente (sintagma adjetival “muito diferente”). Entretanto, quem percebe essa diferença é outro personagem, Thiago, ou seja, é outro ponto de vista que a caracteriza desse modo. Vemos, portanto, que a etapa da confirmação ocorre em um contexto diferente do que vinha sendo elaborado.

Além da confirmação, ocorrem, nesse trecho, alguns acréscimos (acompanhados dos substratos linguísticos que os sustentam):

- a) Alice está estranha (construções 2 e 6);
- b) ela trata Thiago com indiferença (construções 3 e 5 e a expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente “uma expressão séria);
- c) ela não mantém contato somente com Ana, mas também com Thiago (construções 4 e 7);
- d) ela está ou quer parecer estar cansada (sintagma adjetival “muito cansada”).

As construções 3 e 6 são importantes também para realçar que Alice está diferente não só na aparência física, mas também no seu modo de agir, pois, se ela ainda sempre conversava com Thiago, por que ela está o tratando tanta indiferença? Ou seja, há algo de estranho ocorrendo com a personagem.

Continuemos nossa análise, com o próximo excerto do texto.

Exemplo 91:

4º fragmento

[(1) – Pode ficar à vontade]. [(2) Estamos só **nós duas** aqui em casa, **Alice**.]

– Qual é o **meu** quarto? Estou muito indisposta e [(3) quero **me** deitar.] Se precisar, **me** chame!

Ana mostrou o quarto **à sua amiga**. Ao entrar, [(4) **Alice** olhou ao redor e percebeu algumas pequenas rachaduras nas paredes e um rangido na cama.] [(5) **Ela** se deitou e começou a ler um livro e, em seguida, dormiu.]

No meio da madrugada, [(6) **Alice** acordou com um barulho estranho na janela.] Vagarosamente, **ela** abriu e viu Tiago **à sua** espera do lado de fora da casa.

– O que você **está** fazendo aqui?

– [(7) Por que **você** está me tratando tão mal?]

De repente, **Alice** e Tiago escutaram alguns passos dentro de casa e ficaram recessos que pudesse ser Ana.

– O que aconteceu? Por que **você** está assim? **Você** está muito diferente! [(8) Nem parece **a Alice que eu conheci**!] – Tiago **a** encheu de perguntas. Entretanto, [(9) **ela** não respondeu nenhuma e fechou a janela na sua cara, sem se despedir.]

As confirmações decorrentes da leitura desse fragmento são as seguintes:

- a) Alice está ou quer aparentar estar realmente cansada (sintagma adjetival “muito indisposta” e construções 3 e 5);
- b) ela trata Thiago com bastante indiferença (construções 7 e 9);
- c) ela está muito estranha (sintagma adjetival “muito diferente” e construção 8).

Nesse fragmento, um acréscimo é obtido pela construção 4 (“Alice olhou ao redor e percebeu algumas pequenas rachaduras nas paredes e um rangido na cama”), que sugere que a personagem seja uma pessoa observadora e detalhista. Além desse, outro acréscimo importante, na construção da narrativa, é que Alice está sozinha com Ana na casa (construção 2), o que é fundamental para o momento no qual ela passa pela radical transformação.

Observemos o próximo trecho.

Exemplo 92:

5º fragmento

Na manhã do outro dia, Ana chamou **Alice** batendo com força na porta.

– Acorda! A merenda já está na mesa.

– Já vou, estou trocando de roupa.

Alice, sonolenta, abriu a porta e foi até a cozinha merendar.

[(1) – Por que **você** trancou a porta?] Só estamos eu e **você** aqui, **Alice**, [(2) não precisa ter *medo*]. – Ana falou enquanto colocava o café nas xícaras.

[(3) – Não estou com medo], apenas [(4) gosto de *privacidade*].

– Tá certo! Me desculpe por [(5) estar aborrecendo **você**!]

[(6) – **Eu** que peço desculpa, Ana!] [(7) Estou tratando você muito mal, logo quem, **minha** grande amiga, de quem **eu** tinha *tanta saudade* e não via há tanto tempo!]

[(8) Não se esqueça que você é muito importante para **mim**, **minha** querida amiga!]

– Falou **Alice**, [(9) dando *um grande abraço* em Ana.]

– Eu também gosto muito de **você**! Também estava morrendo de saudade! – Sussurrou Ana, quase chorando.

A confirmação decorrente da leitura desse fragmento é que Alice está agindo de uma maneira muito estranha, que está fazendo com que Ana desconfie de seu jeito de se comportar (construções 1, 2 e 5).

Como acréscimo, destacamos o fato de que Alice começa a tentar ser carinhosa e amorosa com sua amiga (construções 6, 7 e 8). Destacam-se, também, para a construção desse traço, as expressões referenciais que incidem sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido “tanta saudade” e “um grande abraço”.

A seguir, apresentamos o último fragmento do conto, no qual ocorre o movimento funcional da correção.

Exemplo 93:

6º fragmento

Depois de merendar, **Alice** foi tomar banho, enquanto Ana assistia ao noticiário. Na TV, a moça escutou a seguinte notícia: [(1) “*corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada na faculdade Ateneu, a garota se chamava Alice Pereira Silva*”] e **sua colega de quarto, que está desaparecida há dois dias, é a principal suspeita. O seu nome é Bianca de Oliveira e sua fotografia...**” – [(2) Ana ficou muito assustada ao ver *a foto da assassina* no noticiário.][(3) **A moça que estava em sua casa** não era *Alice*, mas sim **a assassina de sua amiga de infância**]. Ana correu ao banheiro e entrou gritando:

– O que **você** quer?! Eu sei que [(4) **você** não é *Alice*] e sei que [(5) **você** a matou], **seu monstro! Você é mentirosa e louca!** Vou ligar para a polícia! – Ana tentou correr, mas [(6) **Bianca** a segurou e empurrou sua cabeça dentro da banheira cheia de água].

– Ai, ai, Ana! Você achou mesmo que iria conseguir? Coitada de você. – Falou **Bianca**, [(7) após já ter matado Ana].

Em seguida, **Bianca** pegou suas coisas e [(8) foi embora como se nada tivesse acontecido].

O fundamental desse fragmento, evidentemente, é a quebra de expectativa gerada pela revelação (correção) de que a moça que está na companhia de Ana não é Alice, mas, sim, a assassina de sua amiga de infância. Além disso, somos informados de que Ana também é assassinada pela moça. Vários estratos da materialidade linguística participam para que a transformação do referente ocorra plenamente. Destacamos, dentre outros, os seguintes:

- a) as expressões referenciais que incidem sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: “corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada na faculdade Ateneu” e “sua fotografia”;
- b) as construções 1, 3, 4, 5, 6 e 7;
- c) as expressões referenciais “a principal suspeita”, “a assassina de sua amiga de infância” e “seu monstro”;

d) os sintagmas adjetivais “mentirosa” e “louca”.

Verificamos, portanto, que a produção textual dos discentes contemplou os quatro movimentos funcionais para a construção da personagem Alice. Além disso, comprovamos que os alunos utilizaram um aparato linguístico diversificado para a configuração dos traços de sentidos: expressões referenciais (sintagmas nominais) – tanto aquelas que dizem respeito a um referente central quanto aquelas que se referem a outros referentes que sejam importantes para a configuração do referente central; sintagmas adjetivais e predicções.

Passemos, agora, à análise do segundo conto. Em seguida, discutimos sobre a pertinência da análise por meio dos traços referenciais.

5.2.2.2 Análise do texto 2

Analisamos o conto “A influência de um deus”, produzido pelo grupo 2. O enredo mostra o protagonista – Jack, um jornalista ambicioso, – tentando realizar uma reportagem sobre um local no qual estão sendo realizados sacrifícios humanos. Ele convence sua esposa, Annye, a acompanhá-lo nessa empreitada, embora ela não quisesse ir. Nesta análise, focalizamos a construção da referência do personagem Jack. Indicamos, a seguir, os procedimentos metodológicos de análise.

Destacamos, nos dados apresentados, os estratos da materialidade linguística que competem para a construção do referente selecionado. A visualização desses estratos se dá mediante a utilização da seguinte legenda:

Quadro 35 – Categorias de análise da construção do personagem Jack

Expressão referencial que incide sobre o referente escolhido: negritada

Sintagma adjetival em função de predicativo ou oração subordinada adjetiva explicativa que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: sublinhado

[Predicação (completa ou incompleta) que contribui para a (re)elaboração do referente escolhido: colocada entre colchetes (cada construção recebe um número, que a identifica dentro da análise)]

Expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: italicizada

Fonte: elaborado pelo autor.

Passemos, agora, à análise do texto.

Exemplo 94:

1º fragmento

A influência de um deus

Annye acordou com [(1) **Jack** escutando uma notícia que o deixou muito animado: “atualmente, a única informação que temos sobre o local é que são utilizados humanos para algum tipo de ritual de sacrifício...”]

– **Jack**, você parece estar feliz com essa notícia e eu realmente espero estar errada. – Falou Annye, apreensiva.

– [(2) *Amor*, se **nós** conseguirmos informações sobre o caso, ficaremos famosos.] – Falou **Jack**, com *uma expressão de ânimo*.

– Se até hoje ninguém teve a brilhante ideia de ir a um local macabro como esse, **nós** não seremos **os primeiros**.

–Annye...

– Eu não irei.

No primeiro parágrafo do texto, reconhecemos a primeira etapa funcional da construção do referente: a apresentação. O personagem é apresentado por meio de uma expressão referencial que designa o seu nome próprio “Jack”. Ainda no primeiro parágrafo, o referente sofre a primeira mudança por acréscimo, através do sintagma adjetival: “muito animado”. Entretanto, para compreendermos bem essa característica erigida, é fundamental o conteúdo completo da construção 1: o que deixa Jack animado é uma notícia sobre pessoas sendo sacrificadas, o que nos faz pensar, inicialmente, que ele seja uma pessoa cruel, pois, aparentemente, anima-se com o sofrimento dos outros. Daí a importância de levarmos em conta, como enfatiza Custódio Filho (2011), o teor completo da informação para a construção dos objetos de discurso.

Através da construção 2, temos outro acréscimo do personagem: ele é uma pessoa ambiciosa, que deseja conquistar fama através de seu trabalho profissional, mesmo à custa do sofrimento de outras pessoas, por isso a sua animação com a notícia que ele ouviu, pois vê nela uma chance de conseguir seu objetivo.

Destacamos, também, nesse fragmento, a importância das seguintes expressões referenciais que incidem sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: “Amor” e “uma expressão de ânimo”. Por meio da primeira expressão, percebemos que existe algum tipo de relacionamento amoroso entre Jack e Annye e que ele a trata de forma carinhosa. Vemos, assim, que essa expressão recategoriza, diretamente, a personagem Annye, mas serve, também, mesmo que indiretamente, para caracterizar o personagem Jack. Quanto à segunda expressão, é por meio dela que ocorre a primeira confirmação de Jack: ele está, realmente, animado com a notícia recebida. Ou seja, o objeto de discurso “uma expressão de ânimo” tem como papel fundamental construir o sentido de outro objeto de discurso, Jack.

Observamos, já nesse primeiro fragmento, do mesmo modo como ocorreu no texto 1, a eficácia das construções linguísticas para a configuração do referente. Os traços de sentidos construídos sobre o personagem advêm da “participação” das diferentes estruturas linguísticas no processo de produção de sentidos.

Continuemos nossa análise, com o próximo excerto do texto.

Exemplo 95:

2º fragmento

Jack ficou decepcionado por Annye não apoiar a sua ideia e foi pensar sobre o que ocorreu em **seu** quarto. [(1) “Como **eu** a convencerei de que é importante **nós** irmos até lá? Não posso perder essa oportunidade, pois não terei outra tão facilmente.”]

Annye viu **seu marido sozinho** em **seu** quarto. Ela hesitou, mas depois falou:

– O que faz aqui sozinho, Jack?

– Hã? Que *susto*, Annye. [(2) Estou apenas pensando em **meu** trabalho.]

– Ah...sei. Eu já disse que não vou. [(3) Não precisa planejar nada, não perca **seu** tempo.]

– Tudo bem. **Eu** sabia que você teria medo.

– E tenho mesmo. Eu já **lhe** disse isso.

[(4) – Bons jornalistas não teriam.] [(5) **Eu, que tenho muito orgulho do meu trabalho**, faço tudo por ele.]

– Eu não me importo!

[(6) – Sempre fiz tudo por você!] Sou amoroso, atencioso, além *dos vários presentes que lhe dou* e ainda [(7) ajudo você no trabalho], mas, mesmo necessitando de sua ajuda, [(8) você nunca faz nada por **mim**!] [(9) É assim que você retribui: com indiferença!] Tenho *vontade de largar tudo*!]

Annye saiu do quarto furiosa e [(10) **Jack** continuou a pensar como a convenceria de ir com **ele** ao local.]

Neste excerto, destacamos como confirmações os seguintes traços (acompanhados dos substratos linguísticos que os sustentam):

- a) Jack é uma pessoa que prioriza, excessivamente, seu trabalho (construções 2 e 5 e a oração adjetiva explicativa “que tenho muito orgulho do meu trabalho”);
- b) ele está convencido em ir junto com sua esposa ao local onde estão ocorrendo os sacrifícios (construções 1 e 10);
- c) ele, realmente, tem uma relação amorosa com Annye (expressão referencial “seu marido” e construções 6 e 7).

Os acréscimos decorrentes da leitura desse fragmento são que Jack é uma pessoa que gosta de planejar o que pretende fazer (construções 1, 3 e 10), que subestima a qualidade profissional de sua esposa (construção 4), que é um companheiro amoroso e dedicado (construções 6 e 7, sintagmas adjetivais “amoroso” e “atencioso” e a expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido “os vários presentes que lhe dou”) e que considera que sua esposa não é tão boa companheira quanto ele (construções

8 e 9 e a expressão referencial que incide sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido “vontade de largar tudo”).

Apresentamos, a seguir, o próximo fragmento, seguido da análise sobre a referenciação envolvendo o personagem destacado.

Exemplo 96:

3º fragmento

No dia seguinte, Annye acordou bem cedo por causa da conversa de **Jack** ao telefone. **Ele** parecia estar muito assustado e nervoso e [(1) gritava que não poderia ser verdade o que estavam falando.]

Após **ele** desligar o telefone, Annye **lhe** perguntou o que estava acontecendo.

– Foi **meu** amigo Max, cunhado de Johnny, que **me** ligou! Annye, **meu** primo Johnny foi capturado por aqueles assassinos que estavam passando na reportagem. [(2) Não acredito que eles irão sacrificar **meu** primo]. [(3) Tenho que fazer alguma coisa.]

– Que assassinos?

– Os que você não queria ir até o local procurar informações.

– Não acredito.

– Acredite e [(4) **eu** irei lá!]

– Não, **Jack! Você** não vai!

[(5) – **Eu** preciso buscar **meu** primo, ele é importante pra **mim!**]

– Mas [(6) **você** vai correr o risco de ser capturado também!]

[(7) – Isso não é o que importa pra **mim!** **Eu** irei!]

Jack se dirigiu ao **seu** carro e Annye **lhe** disse:

– Calma! Eu também irei.

Esse excerto é essencial na construção da narrativa, pois, nele, apresenta-se o motivo que convence Annye a ir com Jack ao local onde estão ocorrendo os sacrifícios: o sequestro do primo de seu esposo. Destacam-se, sobretudo, na leitura desse fragmento, dois acréscimos fundamentais para a construção do personagem Jack:

- a) ele tem muito apreço pelo seu primo Johnny (construções 1, 2, 3 e 5 e os sintagmas adjetivais “muito assustado” e “nervoso”);
- b) ele é uma pessoa que não tem medo de correr riscos (construções 4, 5, 6 e 7).

Passemos, então, ao próximo fragmento.

Exemplo 97:

4º fragmento

Os dois arrumaram o que precisavam e seguiram o caminho para ir até o local. Durante o percurso, era notável que as casas iam ficando cada vez mais raras.

– **Jack**, pra que estamos vindo aqui? **Nós** não precisamos fazer isso, olhe esse lugar!

– **Meu** primo...

– O que é aquilo? – Annye ficou espantada com o que viu.

– O que você viu, Annye?

– Tinha alguém ali.

Jack parou o carro no meio da estrada.

[(1) – Pegue sua câmera, vamos ver o que pode ser.]

- Eu não o vejo mais.
 – Não tem nada, viu só?! Era loucura sua.
 – Olhe! – Annye havia achado um livro, algo semelhante a uma bíblia, ela resolveu abrir. – Aqui diz: “acredite em minha existência, os que hesitarem não terão a minha salvação”. Vemos que tudo isso envolve religião. Já é um fragmento para a **nossa** busca. **Jack**? O que está fazendo aí? **Jack**!
 – Olhe... ali tem uma casa.
 – **Você** vai lá?
 [(2) – Claro que vou, Annye! Pode ter algo importante lá, pois é a única casa que vimos até agora nesse local imenso.]
 [(3) – **Você** sempre gosta de se arriscar, **Jack**?]
 – Sim, Annye. – **Jack** sussurra. – Cuidado!
 A casa estava vazia, mas havia um buraco no chão, possivelmente feito a mão e próximo a ele havia um bloco que se encaixava perfeitamente.
 – Olhe, um flip book.
Jack resolveu olhar cada página do flip book.
 – Aqui tem uma animação, Annye. Parece ser pessoas louvando algum tipo de deus.
 – Então o jornal estava certo, os humanos que eram trazidos para cá eram utilizados para algum tipo de sacrifício.
 O céu ficou tomado por nuvens e começou uma forte chuva.
 – Ótimo, era só o que faltava. – Falou Annye, cada vez mais assustada.
 [(4) – Podemos passar a noite aqui.] – Rebateu **Jack**, que aparentava estar calmo.
 – **Você** está louco, **Jack**!?
 [(5) – **Eu** trouxe alguns cadeados e uma cama inflável.]
 [(6) – Parece até que tudo isso é planejado.]
 – **Eu** sempre ando precavido, amor.

O fragmento traz confirmações importantes ao referente. Jack, realmente, não tem medo de se arriscar (construções 2, 3 e 4, a oração adjetiva explicativa “que aparentava estar calmo” e o sintagma adjetival “louco”) e ele é uma pessoa que planeja bem o que faz (construções 5 e 6 e o sintagma adjetival “precavido”).

Continuemos nossa análise, com o próximo trecho do conto.

Exemplo 98:

5º fragmento

- Os dois** colocaram os cadeados nas portas, encheram a cama e foram dormir. [(1)
Jack teve *um sonho*.]
 “Hã? Onde estou? Tem alguém aí?”
 “**Você** deve fazer isso.”
 “Quem está aí?”
 “**Jack**, não!”
 “Annye!”
 “**Você** não pode se arrepender.”
 “Quem é você? Quem está falando **comigo**?”
 “**Você** me conhece, **Jack**. Apenas....”
 – **Jack**? Acorda!
 – Hã? – **Ele** acordou assustado.
 [(2) – Por que **você** estava gritando meu nome?] Estava tendo *algum pesadelo*?
 – Sim, Annye, mas não quero falar sobre isso.
 – A chuva não passou, mas podemos continuar a **nossa** pesquisa. [(3) **Jack**, **você** está bem?]
 – Estou. Não se preocupe, só estou meio abalado.
 – Esqueça, já passou.
Os dois decidiram ir até o carro, mas ele já não estava mais lá.

- Eu já esperava por isso, **Jack!** [(4) Viu onde **você** foi nos meter?!]
 [(5) – Não podemos ficar aqui, vamos em busca de mais alguma coisa!]
Eles caminharam entre as árvores, para não serem vistos por algo ou alguém, até que avistaram um povoado.
 – **Jack**, vamos parar para um lanche?
 – Annye, olhe! Um povoado!
 – Até que enfim!
 – Espere, têm várias pessoas ali.
Eles foram se aproximando aos poucos. Chegaram a um local para ter uma visão nítida das pessoas que ali estavam.
 [(6) – Nunca tinha visto algo assim antes!] Annye, você vê que eles estão ajoelhados e olhando para uma cadeira?
 – É meio estranho, aliás, muito estranho.

Nesse fragmento, é essencial, para a construção do personagem Jack, o conteúdo englobado pela introdução encapsuladora⁴¹ “sonho”. Pode-se perceber que o personagem fica atormentado com alguém que, aparentemente, está o obrigando a fazer alguma coisa. Nesse sentido, a partir da leitura desse excerto, temos as seguintes características acrescentadas de Jack:

- a) ele está nervoso e perturbado com algo (construções 2 e 3 e os sintagmas adjetivais “assustado e meio abalado”);
- b) ele parece ficar surpreso com a cena que presencia com sua esposa (construção 6).

Como confirmações decorrentes da leitura desse fragmento, temos que Jack não tem medo de colocar a si e sua esposa em situações perigosas (construção 4) e que ele está determinado em fazer a pesquisa para seu trabalho (construção 5).

No conto analisado, a correção se manifesta na leitura do próximo fragmento.

Exemplo 99:

6º fragmento

- [(1) **Jack** foi ao encontro das pessoas, chegou próximo a uma casa e encontrou mais um documento.]
 – **Jack**, volta aqui!
Ele acenou.
 – Annye, cuidado!
 – Com o quê?
 – Hahaha..Com isso!
 – Socorro, **Jack!**
 [(2) – Agora podemos iniciar!]
 [(3) – **Você** só pode estar brincando, **Jack!**]
 [(4) Todos abriram caminho para a passagem de **Jack** até a cadeira.]

⁴¹ O termo *introdução encapsuladora* é usado por Silva (2013) para remeter aos casos em que há um encapsulamento prospectivo (FRANCIS, 2003), ou seja, quando o termo encapsulador aparece antes do conteúdo encapsulado.

- [(5) – **Eu** preciso fazer isso, amor! É um pedido do *meu deus!*] – **O rapaz, que estava com um semblante muito feliz**, falou enquanto era saudado por todos.
 – Muito bem, **nosso querido irmão!** [(6) *Nosso deus* tem muito orgulho de **você!**] – Todos falaram sorridentes.
 [(7) – **Eu** faço tudo pelo *nosso deus!*] Tenho *muito amor por ele*.
 – Tudo o que **você** me contou de **seu** primo era mentira?
 – Não! [(8) **Eu** também o trouxe há alguns dias com a ajuda de Max!]

O essencial desse fragmento, evidentemente, é a quebra de expectativa gerada pela revelação (correção) de que Jack não estava preocupado em fazer uma pesquisa para seu trabalho nem em procurar seu primo, mas, sim, em levar sua esposa para ser sacrificada, uma vez que ele faz parte da seita. Além disso, é fundamental percebermos que ele também já havia levado seu primo para ser sacrificado, o que demonstra o quanto ele é frio e perverso. Vários estratos da materialidade linguística participam para que a transformação ocorra plenamente. Destacamos, dentre outros, os seguintes:

- a) as expressões referenciais que incidem sobre objetos de discurso diferentes do referente escolhido: “meu deus”, “semblante muito feliz” e “muito amor por ele”;
- b) as construções 2, 4, 5, 7 e 8;
- c) a oração adjetiva explicativa “que estava com um semblante muito feliz”;
- d) a expressão referencial “nosso querido irmão”.

A partir da transformação pela qual o referente passa, um conjunto de traços anteriormente construídos são negados ou reformulados. Destacamos, a seguir, os principais:

- a) Jack não está preocupado em ficar famoso pelo seu trabalho de jornalista;
- b) ele não é um companheiro dedicado e amoroso, mas, sim, um marido perverso e traiçoeiro;
- c) ele não tem qualquer apreço pelo seu primo Jhonny.

Verificamos, na análise empreendida, que a produção textual dos alunos contemplou os quatro movimentos funcionais para a construção do personagem Jack. Ademais, demonstramos que os discentes utilizaram um aparato linguístico diversificado para a configuração dos traços de sentidos: expressões referenciais (sintagmas nominais) – tanto aquelas que dizem respeito a um referente central quanto aquelas que se referem a outros referentes que sejam importantes para a configuração do referente central; sintagmas adjetivais e predicções.

Nesse contexto, enfatizamos que a investigação sobre a construção referencial não pode se restringir, apesar do seu papel indispensável, ao uso das expressões referenciais, principalmente em textos mais longos, haja vista que o teor completo da informação a partir do método de análise por meio dos traços de sentidos, proposto por Custódio Filho (2011, 2014), parece ser um procedimento mais eficaz na configuração da referência e, conseqüentemente, na interpretação e produção textual.

Em nossa análise, intentamos ressaltar o caráter sociocognitivo da referência, haja vista que optamos por destacar o caráter funcional da relação entre os elementos do texto. O cerne foi, então, a função textual-discursiva que as construções referenciais exercem no texto, a fim de construírem, em conjunto, a produção de sentidos. Destaca-se, assim, que os diversos recursos disponíveis no texto são, a nosso ver, os responsáveis para a construção de determinada função referencial.

Nesse sentido, pensamos que conseguimos fazer os alunos compreenderem que, na construção dos objetos de discurso, eles podem utilizar várias formas referenciais. Entretanto, esclarecemos que essas formas devem ser as mais adequadas à situação de interação. Assim, nosso pensamento está em consonância com os pressupostos de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 39), que afirmam que o aprendiz, na prática de produção e leitura, “[...] deve ser estimulado a utilizar estratégias que explicitem a aplicação desse princípio. Ele deve entender que o uso da linguagem passa pela aceitação da audiência, o que demanda uma antecipação sobre como representar os referentes”. Além disso, os autores defendem que os professores devem incentivar os alunos a “negociarem” com os textos que leem/escutam, para que, a partir daí, eles possam participar, também, da construção dos conhecimentos provenientes dos textos.

Defendemos, desse modo, que a construção referencial resulta da integração de diferentes recursos, por isso almejamos, em nossa análise, apresentar os variados estratos que promovem as modificações dos referentes no decurso da produção e interpretação textual. Esforçamo-nos nesse objetivo, pois assumimos que a referenciação é um processo dinâmico e complexo e somente a natureza sociocognitivo-discursiva do texto pode dar conta da construção dos sentidos (MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; CUSTÓDIO FILHO 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Com isso, finalizamos as análises de nosso trabalho. Acreditamos, além de ter apresentado uma pesquisa eficaz que trate da construção da referência através dos traços de sentidos, ter contribuído em demonstrar que é possível realizar um trabalho docente que se

baseie nos pressupostos teóricos da referenciação. Vejamos, nas considerações finais, algumas últimas reflexões sobre nossa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, intencionamos desenvolver e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas que visasse a contribuir para a qualidade pragmático-discursiva da produção de textos pertencentes ao gênero conto escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, com enfoque no domínio das estratégias de construção dos processos referenciais.

A partir desse objetivo principal, construímos nossos procedimentos metodológico-pedagógicos compostos de três etapas:

- a) elaboração e aplicação de atividades de interpretação textual que trabalhem os processos referenciais na construção textual, a partir da proposta teórica de Custódio Filho (2011, 2014), que trata a construção da referência erigida em torno dos traços de sentidos;
- b) produção inicial dos contos elaborados pelos sujeitos-produtores;
- c) atividade de revisão e reescrita da produção inicial, com a interação professor-aluno, que possibilitasse a construção de sentidos dos textos, a fim de verificar os resultados obtidos com a proposta de intervenção.

Avaliamos que a sequência de atividades pedagógicas realizada demonstrou resultados positivos no aprimoramento pragmático-discursivo da habilidade de produção textual dos alunos, sobretudo no que concerne à construção dos processos referenciais. Os exercícios de interpretação elaborados e aplicados e o papel do professor como um mediador foram capazes de aprimorar a atividade escrita dos discentes, no que diz respeito à continuidade e progressão dos referentes.

Dessa forma, o estudo sistemático da referenciação, sob a perspectiva sociocognitivo-discursiva, e o papel do professor como um mediador mostraram-se recursos fulcrais para o desenvolvimento pragmático-discursivo da produção textual por parte dos alunos, o que comprova que os pressupostos preconizados pela proposta teórica da referenciação podem fornecer procedimentos metodológico-pedagógicos exequíveis para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Com os resultados obtidos em nossa pesquisa, pretendemos reforçar o pressuposto de que o aprendizado voltado para a competência comunicativa deve partir de situações de comunicações concretas, desafiadoras e interessantes, bem como pode ser estabelecido

mediante a reflexão e prática de estratégias textual-discursivas específicas, como a da referenciação.

Nesse panorama, constatamos que o tratamento dos fenômenos referenciais, sob a perspectiva sociocognitivo-discursiva, pode aprimorar o desempenho do produtor-aprendiz em processos de produção textual. Os estudos da referenciação mostraram-se uma opção eficaz para a exploração da construção de sentidos na tessitura textual, uma vez que os conhecimentos proporcionados pela proposta de construção da referência através dos traços de sentidos, preconizados por Custódio Filho (2011, 2014), colaboraram para um trabalho mais específico e coerente com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo, pois, o trabalho com a produção escrita em sala de aula.

Compreender as ligações de sentidos construídas nos textos nos confirma que o texto é produzido a partir de intenções que os interlocutores possuem na interação comunicativa, que são determinadas no contexto de sua produção. Os sentidos construídos são articulados conforme o interesse do autor em negociação com seu interlocutor. A escolha do modo de construção dos processos referenciais se pauta nos interesses que há no processo de interlocução. Por isso, faz-se tão necessário um trabalho mais sistemático em torno dos processos referenciais nos ambientes escolares de ensino fundamental e médio.

Pensamos ser importante que os professores da educação básica se apropriem do que explicita o arcabouço teórico da Linguística Textual, sobretudo no que se refere aos conhecimentos a respeito dos processos referenciais. Essa preocupação se justifica pelo fato de o trabalho com a construção dos processos referenciais ser, ainda hoje, pouco aproveitado nas escolas, apesar de serem mecanismos essenciais na continuidade e progressão textual, o que é fundamental para o trabalho de interpretação e produção textual.

Com base nesses pressupostos, concluímos, finalmente, que o papel do professor é fundamental para auxiliar na formação escolar dos alunos, por isso ele deve acreditar no seu papel transformador, para que, assim, possa tornar a sala de aula um verdadeiro lugar de aprendizagem. Os educandos, nesse contexto, devem ser orientados a saber como escolher a melhor forma de construir seu discurso, de acordo com o seu projeto de dizer. Nesse sentido, o professor, conforme estabelecem os PCN (BRASIL, 1997, 1998), deve planejar, elaborar e executar as atividades pedagógicas, com o objetivo de desenvolver a reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem efetiva. Enfatizamos, portanto, que o estudo sistemático dos processos referenciais pode contribuir para serem atingidos alguns dos objetivos mais importantes estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998): fazer

com que o aluno seja capaz de interpretar os variados textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficientes discursivamente, nas diferentes situações comunicativas das quais participar.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES FILHO, F. O texto entre o evento deflagrador e o propósito comunicativo. In: RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. (Orgs.). **Linguística textual e ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2014, p. 137-158.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, L. C. de. **Reescrevendo a escrita na escola**: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 25-47.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Anglo, 2012, p. 115-126.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* Desafios da Linguística Textual no Brasil. **Intersecções**. Jundiaí, SP, v. 9, n. 1, p. 7-25, fev. 2016.
- _____; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências**. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 119-133.
- _____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: UFC, 2011a.
- _____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b, p. 183-195.

_____. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 10, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

CIULLA e SILVA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas**: o universo literário dos contos. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CUSTÓDIO FILHO, V. Referenciação intertextual: análise da construção de objetos de discurso em narrativas com episódios. **ReVEL**, v. 13, n. 25, p. 256-277, set./dez. 2015. 1 CD-ROM.

_____. Análise da referenciação por meio de traços de significação. In: FIGUEIREDO, M. F. *et al* (Orgs.). **Textos**: sentidos, leituras e circulação. Franca, SP: Unifran, 2014, p. 199-224.

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 839-858, set./dez. 2012.

_____. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB: Ideia, 2009, p. 2927-2936. 1 CD-ROM.

_____. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da (in)adequação. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. Tradução de Sandra Regina Netz. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-42.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante, Valéria Sampaio Cassan de Deus e Thatiane Paiva de Miranda. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Anglo, 2012, p. 127-131.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 33-52

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, S. M. C. de; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v.13, n. 25, p. 295-315, jun./jul. 2015. 1 CD-ROM.

MATOS, J. G. **As funções discursivas das recategorizações**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONTEIRO, B.C.B. **A perspectiva sociocognitivista da referência na abordagem didática do texto**: implicações na percepção do leitor aprendiz. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, F. C. C.; SOUSA, M. M. F. A narrativa em produções textuais de alunos de 6º ano. **(CON)TEXTOS Linguísticos**, Vitória, ES, v. 6, n. 7, p. 122-143, jun. 2012.

_____. Mundo do narrar: discussões teóricas em aplicação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB: Ideia, 2009, p. 1507-1516. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SPARANO, M. *et al.* **Gêneros textuais**: construindo sentidos e planejando a escrita. São Paulo: Terracota, 2012.

SILVA, F. O. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, R. A. S. de. **Processos referenciais em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**: uma proposta de interação entre alunos-produtores e professores-leitores. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

THIOLLENT, M. Estratégia de conhecimento. In: _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-46.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./ dez. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro responsável / Representante legal,

Seu filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário na pesquisa intitulada **“DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO”**, que se refere a uma pesquisa de Mestrado.

O objetivo desse estudo é analisar se a interação professor-aluno contribui para a melhoria da produção textual dos discentes. Os resultados contribuirão para mostrar se essa interação voltada para o ensino de produção textual potencializa a competência comunicativa dos alunos na produção de textos escritos. As atividades serão realizadas no período de março a maio de 2017.

A participação dele(a) consiste em:

- Participar de quatro atividades de compreensão textual;
- Produzir a versão inicial e final da proposta de produção textual.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos na qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as atividades, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. O nome do seu(ua) filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato e a divulgação será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada e não haverá gastos.

Como benefício dessa pesquisa é esperado que o participante desenvolva sua competência comunicativa na produção de textos escritos.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisador Responsável: José Alves Ferreira Neto

Telefones para contato: (85) 30475576 / (85) 987271975

E-mail: jfnetoce@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, _____, portador do RG nº _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____, portanto

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, _____ de _____ de 20____

(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos

Eu, _____, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – SLIDES PRODUZIDOS PARA A ATIVIDADE SOBRE O CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”

<p>CONTO <i>VENHA VER O PÔR DO SOL</i></p>	<p>ONDE SERIA O PÔR DO SOL IDEAL PARA VOCÊ?</p> 
<p>SIMPLES x SOFISTICADO</p> 	<p>LITORAL x CAMPO</p> 
<p>EM CASA x NA RUA</p> 	<p>SOZINHO x ACOMPANHADO</p> 
<p>O QUE SE PODE PREVER SOBRE UM CONTO INTITULADO “VENHA VER O PÔR DO SOL”?</p> 	<p>PARA PENSAR UM POUCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • NO CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”, É SUGERIDO UM PASSEIO PARA VER O PÔR DO SOL MAIS BONITO DO MUNDO. NA SUA OPINIÃO, ONDE SERIA ESSE LUGAR? • QUAL SERIA O LOCAL MAIS INADEQUADO PARA VER O PÔR DO SOL COM ALGUÉM?
<p>LYGIA FAGUNDES TELLES</p> 	<p>LYGIA FAGUNDES TELLES</p> 
<p>Por que ler as obras de Lygia Fagundes Telles?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poder embarcar numa experiência única, pois ela é uma escritora que tem o raro talento de expressar os mistérios da alma humana. E são esses mistérios que levam seus personagens a viverem ou agirem de modo, muitas vezes, surpreendente. • Alguns dos contos de Lygia Fagundes Telles parecem conter um clima nebuloso, que nos projeta para além da realidade cotidiana. Abordam situações que chamamos de fantásticas, porque são improváveis, assustadoras. 	<p>Boa Leitura!</p> 

APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE O CONTO “VENHA VER O PÔR DO SOL”

- **Divisão do texto em fragmentos** (os fragmentos são seguidos dos questionamentos que foram feitos após a leitura de cada um)

Venha ver o pôr do sol Lygia Fagundes Telles

Fragmento 1

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

— Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

— Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

— Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

— Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? — perguntou ela, guardando o lenço na bolsa. Tirou um cigarro. — Hem?!

— Ah, Raquel... — e ele tomou-a pelo braço, rindo. — Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

— Podia ter escolhido um outro lugar, não? — Abrandara a voz. — E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

— Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo — acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

— Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

— Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Atividade sobre o fragmento 1

1. Como você caracteriza o personagem Ricardo? Apresente pistas textuais que comprovem sua resposta.

2. Como você caracteriza a personagem Raquel? Apresente pistas textuais que comprovem sua resposta.

3. Que tipo de relação você acha que existe entre Ricardo e Raquel?

4. Caracterize o lugar onde Raquel e Ricardo foram se encontrar e dê sua opinião sobre este lugar. Justifique sua opinião.

Caracterização do lugar:

Sua opinião sobre este lugar:

Justificativa:

5. Na sua opinião, o lugar em que eles foram se encontrar é atraente para se ver o pôr do sol? Justifique.

Fragmento 2

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

— Ver o pôr do sol!... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino em falta.

— Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

— E você acha que eu iria?

— Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... — disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. Aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta: não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. — Você fez bem em vir.

— Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

— Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

— Mas eu pago.

— Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

— Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

— Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado — prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

— É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

— Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

Atividade sobre o fragmento 2

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

3. Escreva novos trechos que caracterizam o lugar do encontro de Raquel e Ricardo.

4. Você confirmou ou mudou sua opinião sobre o tipo de relação entre Raquel e Ricardo? Justifique.

Fragmento 3

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos enegrecidos como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita ao som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

— É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente — exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. — Vamos embora, Ricardo, chega.

— Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa incerteza. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

— Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

— Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

— É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

— Ele é tão rico assim?

— Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente ficou envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

— Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

— Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio glingue-glongue... Apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele. Palavra que quando penso não entendo até hoje como aguntei tanto. Um ano!

— É que você tinha lido *A Dama das Camélias*, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

— Nenhum — respondeu ela franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: — *A minha querida esposa, eternas saudades.* — Fez um muxoxo. — Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Atividade sobre o fragmento 3

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

Fragmento 4

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

— Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja — disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda — o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

— Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. Deu-lhe um beijo rápido na face. — Chega, Ricardo, quero ir embora.

— Mais alguns passos...

— Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! Olhou para trás — Nunca andei tanto Ricardo, vou ficar exausta.

— A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio — lamentou ele empurrando-a para a frente. — Dobrando esta alameda fica o jazigo da minha gente e de lá que se vê o pôr do sol.— E tomando-a pela cintura — Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

— Sua prima também?

— Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, tão brilhantes.

— Vocês se amaram?

— Ela me amou. Foi a única criatura que... — Fez um gesto. — Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, trago e depois devolveu-o.

— Eu gostei de você, Ricardo.

— E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Atividade sobre o fragmento 4

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

3. Ricardo avisa a Raquel qual o melhor local específico do cemitério para se ver o pôr do sol. Que lugar é esse?

4. Ricardo fala de outra pessoa com quem ele teve intimidade no passado. Quem é essa personagem? Que comparação ele faz entre essa personagem e Raquel?

Fragmento 5

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

— Esfriou, não? Vamos embora.

— Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquiria a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapo de um manto que alguém colocara sobre os ombros de Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naquelas ruínas.

— Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira.

— Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

— E lá embaixo?

— Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó — murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. — A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Atividade sobre o fragmento 5

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Raquel	Informações confirmadas sobre Raquel

3. Descreva as características do jazigo da família de Ricardo. Apresente pistas textuais que comprovem sua resposta.

Fragmento 6

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se para ver melhor.

— Todas essas gavetas estão cheias?

— Cheias?... — Sorriu. — Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe — prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

— Vamos, Ricardo, vamos.

— Você está com medo.

— Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

— A priminha Maria Emília. Lembro até do dia em que tirou esse retrato. Foi duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita?... — Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. — Não, não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

— Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

— Pegue, dá para ver muito bem... — Afastou-se para o lado. — Repare nos olhos.

— Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... — Antes de a chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. — Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... — Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. — Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Atividade sobre o fragmento 6

1. Complete o quadro a seguir, com as características do personagem Ricardo, conforme é indicado.

Informações acrescentadas sobre Ricardo	Informações confirmadas sobre Ricardo

2. Complete o quadro a seguir, com as características da personagem Raquel, conforme é indicado.

Características acrescentadas sobre Raquel	Características confirmadas sobre Raquel

3. A prima Maria Emília passa por uma mudança. Qual? Comprove com trechos do texto.

4. O jazigo da família de Ricardo passa por uma mudança. Qual? Comprove com passagens do texto.

Fragmento 7

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou a olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

— Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! — exclamou ela, subindo rapidamente a escada. — Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

— Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! — ordenou, torcendo o trinco. — Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

— Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

— Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! — Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso. — Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

— Boa noite, Raquel.

— Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... — gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. — Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! — exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. — Não, não...

Voltado ainda para ela, Ricardo recuou até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

— Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

— Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

— NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

Atividade referente à leitura da versão integral da narrativa

A seguir, é apresentada a versão integral do conto “Venha ver o pôr do sol”. Utilize esta versão para responder aos questionamentos a seguir.

1. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação do personagem Ricardo, que aparecem no primeiro fragmento.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

2. Complete os quadros a seguir, com três características do personagem Ricardo, apresentadas do segundo ao sexto fragmentos, que você julgou mais importantes (utilize, pelo menos, dois trechos para confirmar suas respostas).

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 3	Trecho(s) confirmador(es)

3. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação da personagem Raquel, que aparecem no primeiro fragmento.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

4. Complete os quadros a seguir, com três características da personagem Raquel, apresentadas do segundo ao sexto fragmentos, que você julgou mais importantes (utilize, pelo menos, dois trechos para confirmar suas respostas).

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

--	--

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 3	Trecho(s) confirmador(es)

5. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual Ricardo passou. Justifique com dois trechos do sétimo fragmento.

Grande transformação de Ricardo	Trecho(s) confirmador(es)

6. No conto, o cemitério – cenário onde se desenrola a narrativa – passa por uma transformação. Marque a alternativa que apresenta corretamente essa transformação.

a) O cemitério, apesar de ser um lugar estranho para uma cena romântica, inicialmente é o cenário para o encontro de despedida entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de um crime.

b) O cemitério, por ser um lugar agradável e romântico, inicialmente é o cenário para o encontro de despedida entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de tristeza e separação do casal.

c) O cemitério inicialmente é o cenário para o encontro triste e amargo entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de amor e reconciliação do casal.

d) O cemitério inicialmente é o cenário de reconciliação entre Ricardo e Raquel. Ao final do texto, ele se transforma no cenário de briga e desentendimento entre o casal, o que culmina em uma tragédia.

7. Os itens a seguir correspondem a trechos transcritos do texto. Marque as opções que já antecipavam que Ricardo passaria por uma transformação ou que indicavam que ele já tinha todo o plano armado contra Raquel.

- () “Ele [Ricardo] a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante”.
- () “[Ricardo] Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. Aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta: não era nesse instante tão jovem como aparentava”.
- () “[Ricardo diz] — Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado — prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui”.
- () “O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos enegrecidos como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte”.
- () “Ele [Ricardo] apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente ficou envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram”.
- () “[Ricardo diz] — A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio — lamentou ele empurrando-a para a frente. — Dobrando esta alameda fica o jazigo da minha gente e de lá que se vê o pôr-do-sol”.
- () “[Ricardo diz] — Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta”.
- () “[Ricardo diz] — Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la”.

APÊNDICE D – ATIVIDADE SOBRE O CONTO “MORTO-BOYS”

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

1) Leia o texto a seguir e complete as lacunas numeradas de acordo com os itens que você julgar mais adequados. (obs.: os itens estão após o texto).

Morto-boys (adaptado)

Richard Diegues

Dois copos com café sobre o balcão. Ao lado do primeiro, o capacete vermelho de Pedro, quase tão surrado quanto a fórmica onde estava apoiado. Ao lado do outro, o de Milton.

Depois de provar o café, Pedro jogou mais três colheres de açúcar nele. Milton adicionou quatro. Bem cheias. **(1.1)** _____.

— Ontem foi o Xandi. O quinto agora. Porra, justo o Xandi, o mais cuidadoso da turma. E foi feio. Parou quase toda a Vinte e Três.

— **(1.2)** _____ — perguntou Milton, arrependendo-se em seguida.

— Não, de jeito nenhum. O Chico me avisou pelo celular. Hoje, se vejo sinal de congestionamento, me mando, entro na primeira quebrada. Nem pego mais via principal. Tenho fugido dos carros. Demoro mais pra fazer as entregas, faturado menos, mas...

Um outro capacete foi batido contra o balcão. Edmundo sentou na banqueta livre, ao lado da dupla. Barba rala, rosto farto. Olheiras fartas, olhos ralos.

— É do Xandi que vocês aí tão falando? — perguntou, gesticulando ao balconista que trouxesse café com leite e um pão na chapa. — Disseram que foi na Vinte e Três, lá perto do túnel. Foi feio pelo jeito.

Os dois balançaram a cabeça afirmativamente. O café e o pão chegaram pela frente. Chico chegou por trás.

— Eu passei pela Vinte e Três ontem, assim que fiquei sabendo. — Tava em serviço de rua. Quase me borrei, mas passei por lá — disse, entrando na conversa, sentando em outra banqueta.

— Quando cheguei já tinham levado. Só tinha a moto arregaçada. **(1.3)** _____ Graças a Deus. Eu não queria ver. Só precisava confirmar. Foi o quinto, perceberam?

Os quatro permaneceram sentados. Lado a lado. Calados. Comida intocada no balcão. **(1.4)** _____.

— O Nego foi no Viaduto do Chá. Porra, foi bem na hora da *muvuca*. Seis da tarde. Gente pra cacete e ninguém viu nada. Como pode? — resmungou Pedro, em desabafo.

— Um camelô disse que viu um carro preto. Com uma loira no volante.

Silêncio.

Edmundo deu um safanão na nuca de Milton.

— Para com isso! Daqui a pouco vai dizer que também tá sendo seguido por aí — gritou Edmundo, conferindo se alguém os observava, além do balconista.

O silêncio seguiu gelado. Passou um bom tempo, **(1.5)**

— E tô vendo mesmo! Vi um carro lá na Dom Pedro, ontem à noite, quando tava voltando pra casa. Vinha na faixa contrária. E não vem com esse papo de que é só parecido! **(1.6)**

— Eu também vi — disse Chico, exaltado. — Duas vezes. Uma na Brigadeiro. Outra na Paulista. Imagina, bem na Paulista. E o Pedro também já viu — acusou, apontando o colega.

— Eu não tenho certeza se vi — Pedro esquivou-se — Eu ia saindo de casa. Foi anteontem. Vinha aqui pro boteco, como todo dia, pra fazer hora antes de ir pro trampo. Tirei a moto da garagem e olhei pra esquina. Nova neura minha. **(1.7)** _____ Num dava pra ver bem, mas nem arrisquei. Entrei novamente e liguei pro trampo. Disse que tava doente.

Os três ficaram encarando Edmundo, que remexia nervoso na viseira do seu capacete.

— Tá certo! Também vi a piranha. Vi na Vergueiro, na Juscelino, na Bandeirantes, na Avenida do Estado. Ela quase me acertou, lá na São João... eu tô vendo a vaca toda hora! — falou alto, histérico.

Nenhum dos quatro olhava para o outro. Cada um fitava um ponto diferente do balcão ensebado. Chico rompeu o silêncio dessa vez.

— Quase oito horas. Tenho que ir trabalhar — disse, pegando seu capacete, enquanto levantava e olhava para o balconista. — Pedrinho, põe na minha conta.

Os demais também se levantaram. Saíram do bar e ficaram olhando para as motos recostadas na guia. Ajeitavam as mochilas sem pressa. Colocavam os capacetes sem vontade. Por fim, subiram nas motocicletas e deram partida. **(1.8)** _____ . Estava frio. Suavam mesmo assim.

— Hoje é sexta. A gente podia marcar outro churrasco amanhã... lá na represa — gritou Pedro, tentando suplantar o barulho dos motores.

— É, a gente podia ir lá novamente. Podia levar equipamento de mergulho. Todo mundo faz isso por lá — respondeu Chico, olhando para os demais.

— Eu levo! — falou Edmundo, sem ânimo. — A gente faz um pouco de mergulho. Todo mundo faz. E se achar alguma coisa estranha... não tô dizendo que vamos achar... a gente chama a polícia. **(1.9)** _____. A gente explica que tava se divertindo e, caso ache algo como... um carro preto, na água, diz que foi só coincidência. Essas *coisa* não têm pista.

— Eles vão sacar. Os cara são esperto.

— Se. Eu disse se, tiver algum corpo lá, dentro de um carro, já tem mais de dez dias. Deve tá podre, saca? E ninguém esqueceu nada lá né? Alguma coisa que possa incriminar certo? Então... Isso é, tipo alguma prova que tenha ficado por lá. E se tiver acontecido algo, é só suposição, entenderam? Suposição! Tudo se resolve... acho que se essa tal loira existisse, só tá querendo sossego.

— Um enterro decente. Isso deve bastar. Não acham?

Todos concordaram com um gesto de cabeça. Precisavam acreditar. Um a um foram partindo. Eram quatro. Os que ainda restavam da turma. Seguiram seu caminho, esforçando-se para conseguirem chegar ao dia seguinte. Todos atentos ao trânsito. Cada um remoendo sua culpa.

(1.1)

- (a) Tudo estava amargo de repente.
- (b) Tudo estava mais animado de repente.
- (c) Tudo começou a melhorar.
- (d) Tudo estava caminhando como o planejado.

(1.2)

- (a) Você estava com ele na hora?
- (b) *Cê* sabe como foi?
- (c) Você já sabe quem foi?
- (d) *Cê* viu o corpo?

(1.3)

- (a) E várias pessoas ao redor.
- (b) E o sangue no chão.
- (c) E muita tristeza no lugar.
- (d) E as marcas de freio no chão.

(1.4)

- (a) Cada um com saudades dos amigos.
- (b) Nenhum estava gostando da comida.
- (c) Cada um mastigando apenas pensamentos.
- (d) Nenhum entendia o motivo das tragédias com seus amigos.

(1.5)

- (a) até Milton começar a gargalhar.

- (b) até ser quebrado pelos soluços de Milton.
- (c) até o balconista entrar na conversa.
- (d) até Chico começar a desabafar.

(1.6)

- (a) Os policiais estavam me observando.
- (b) Estou ficando cada vez mais com medo.
- (c) Vou ter que tomar alguma providência.
- (d) A loira tava lá, me olhando com cara de ódio.

(1.7)

- (a) E tinha uma loira na calçada.
- (b) E tinha uma viatura lá parada.
- (c) E tinha um carro preto parado lá.
- (d) De repente vi um vulto dentro dum carro.

(1.8)

- (a) Todos olharam várias vezes para as duas esquinas.
- (b) Todos estavam muito nervosos.
- (c) Todos estavam mais calmos.
- (d) Todos saíram apressadamente.

(1.9)

- (a) Eles vão investigar tudo direitinho.
- (b) Os *home resolve* tudo, sem erro.
- (c) Os *home não percebem* nada.
- (d) Eles vão acreditar na nossa versão.

2. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação dos quatro amigos: Pedro, Milton, Edmundo e Chico, que aparecem na parte inicial do conto.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

3. Complete os quadros a seguir, com duas características dos quatro amigos, anteriores à radical transformação pela qual eles passam, que você julgou mais importantes.

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

--	--

4. Complete o quadro a seguir, com as características de apresentação da personagem “Loira”, que aparecem na parte inicial do conto.

Característica(s)	Trecho(s) confirmador(es)

5. Complete os quadros a seguir, com duas características da personagem “Loira”, anteriores à radical transformação pela qual ela passa, que você julgou mais importantes.

Característica 1	Trecho(s) confirmador(es)

Característica 2	Trecho(s) confirmador(es)

6. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual os quatro amigos passam. Indique o trecho do texto em que essa transformação passa a ser percebida.

Grande transformação dos amigos	Trecho(s) confirmador(es)

7. Indique a característica que revela uma radical transformação pela qual a personagem “Loira” passa. Justifique com trechos do texto.

Grande transformação da personagem “Loira”	Trecho(s) confirmador(es)

ANEXOS

ANEXO A – ATIVIDADE MOTIVADORA 1

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL***Sobressalto**

É noite quente, de lua clara. As crianças brincam na pequena praça, correndo para lá e para cá, brincando de pega-pega ou de esconde-esconde, enquanto os pais conversam animados. Não há o que temer, todos se conhecem. Ali, o tempo corre sem grandes sobressaltos. As portas e janelas não são trancadas, travas para quê? A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, esporadicamente. Curiosidade em vivê-la? Não. O que precisam, eles têm, quase tudo. Um ou dois mascates trazem o que não produzem. Não há o que temer.

Julião Mascate chegou logo cedo à pequena cidade, tocando a buzina para se anunciar: vinha carregado de tecidos coloridos e outras quinquilharias.

– Biiiiipppp!! Bibipiiiiiii! – É hora, minha senhora! Venha escolher seu tecido! Julião tem de tudo: tem brincos, tem colares. Água de cheiro tem, também! Venha logo. Não demore! – Biiiiipppp! Biiiiipppp! – Pro patrão, tem também! Para a criançada, bolas coloridas e bonecas, lápis de cor e peteca!

Minutos depois, lá estava Julião, barraca montada na praça. Em dias de barraca na praça, que mal havia de se esquecer de alguns afazeres? As pessoas acorriam, ninguém ficava em casa. Ao entardecer, como sempre, Julião partiria.

Naquela noite, a conversa girava em torno da chegada do mascate e das compras feitas. Lindaura e Alzirinha jogavam peteca, separadas dos demais meninos e meninas.

As vendas foram fracas e, por isso, Julião resolveu ficar na cidadezinha e montar sua barraca novamente no dia seguinte.

A peteca foi arremessada com muita força. Onde foi parar? Lindaura sai à procura do brinquedo. Demora demais. Alzirinha resolveu procurar também. Atrás do coreto, tropeçou e caiu. Caiu sobre o corpo sem vida de Lindaura.

A cidadezinha, tomada de pesar, ficou muda de terror e espanto. Julião Mascate sumiu.

A maldade tomou forma e tocou a todos. Era concreta e tinha nome: Julião Mascate.

Portas e janelas se fecharam. Na praça, não se ouve mais o alarido alegre do riso das crianças, brincadeiras não há. As rodas de conversas diminuiram. Restringem-se a uns poucos homens que conversam baixo e espiam desconfiados por cima do ombro. A cada desconhecido que na cidadezinha chega, um sobressalto. O mal existe. O povo carrega a marca indelével do medo.

(MARTINS, Odenilde Nogueira Martins - *Sobressalto*- In: *Caso encerrado*)

Depois de ler atentamente o conto, responda às questões propostas.

1- O conto é uma narrativa curta cujo enredo compõe-se de determinados elementos que lhe conferem a devida credibilidade, fazendo com que se instaure um clima de envolvimento entre os interlocutores (autor X leitor). O texto narrativo é composto pelo enredo (o assunto do texto), o narrador, as personagens, o espaço e o tempo. Identifique os elementos narrativos solicitados do conto “Sobressalto”.

a- Narrador (comprove com uma passagem do texto):

* Atividade adaptada a partir de atividade original disponível em <http://odemartins.blogspot.com.br/2015/03/conto-sobressalto-atividades-gabarito-8.html>. Acesso em 11 dez. 2016.

b- Personagens principais:

c- Espaço (comprove com uma passagem do texto):

d- Tempo (comprove com uma passagem do texto):

2- Na sua opinião, o título do conto é adequado? Justifique.

3- Quando a rotina da pacata cidade era alterada? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

4- Em qual parágrafo instaura-se o conflito? Transcreva um trecho que comprove sua resposta.

5- Qual a justificativa para que o mascate permanecesse na cidade, diferentemente do que ocorria sempre?

6- O que aconteceu com Lindaura?

7- Qual fato permite considerar que Julião Mascate é o assassino de Lindaura?

8- Descreva a cidadezinha antes e depois da morte da menina Lindaura.

9- Fale em um parágrafo sobre o tipo de violência abordada no texto.

ANEXO B – ATIVIDADE MOTIVADORA 2

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL***Cobra Honorato**

Há muito tempo, uma linda índia costumava se banhar nas águas do rio Trombetas, um afluente da margem esquerda do rio Amazonas.

Certa noite, enquanto cantarolava toda feliz, refrescando-se no rio, ela observou, lá longe, algo que parecia um imenso veleiro, totalmente iluminado.

As luzes desciam silenciosamente pelos igarapés e se aproximavam, mas somente quando chegou bem perto, a índia percebeu que não era um veleiro, mas sim a famosa e temida Cobra Grande, com seus olhos enormes brilhando como pequenos sóis.

Era tarde demais para escapar e a cobra, que era um animal macho, apaixonou-se pela beleza da jovem e a envolveu.

Nove meses depois desse encontro, a índia foi mãe de gêmeos, que receberam o nome de Honorato e Maria Caninana.

Os gêmeos eram encantados. Por decisão da Cobra Grande, que foi quem lhes jogou o encanto, eles eram metade humanos e metade cobras.

Durante o dia, Honorato e Caninana eram duas cobras d'água muito escuras, que moravam ali mesmo no rio. Eram criadas com toda a liberdade, divertindo-se sempre na correnteza das águas.

Durante a noite, eles se transformavam em humanos, um menino e uma menina, que saíam de dentro do couro de cobra e podiam passear pela terra.

Honorato era forte, alegre e amigo do povo ribeirinho, mas Maria Caninana era malvada e só fazia crueldades com os habitantes da região. Ninguém gostava dela.

Por isso mesmo Honorato tinha muito trabalho: ele ficava o dia todo tentando livrar os seus amigos das maldades e traquinagens da Maria. Salvava as pessoas que ela tentava afogar e desvirava as embarcações que ela pretendia afundar.

O tempo passou, os gêmeos cresceram. Honorato só descansava das maldades da irmã quando a lua surgia no céu. Daí, ele saía da água e desencantava. Deixava o couro da cobra na margem do rio e se transformava num belo rapaz. E como era muito atencioso, visitava sua mãe, a índia tapuia, todas as noites.

Naquela região, todos o conheciam e gostavam muito da companhia dele. E Honorato adorava poder se divertir e conversar com as pessoas. Ele até dançava e festejava com os amigos.

No entanto, Honorato precisava obedecer às ordens da Cobra Grande. Por isso, sempre voltava para o rio antes do amanhecer, pois quando o sol nascia ele se transformava em cobra novamente.

Numa das vezes em que Honorato visitou a mãe, contou a ela que seria muito mais feliz se não precisasse voltar sempre ao rio, antes do amanhecer.

Então, com muita pena do filho, a mãe explicou o que poderia ser feito para quebrar o encanto:

— Querido Honorato, você pode se tornar humano para sempre. Basta fazer essa simpatia: encontrar alguém muito corajoso, que consiga derramar leite materno na boca da Cobra Grande.

* Atividade produzida por Custódio Filho.

Nas noites seguintes, o jovem tentou, em muitos lugares, encontrar um homem corajoso, mas não conseguiu. Bastante cansado, já pensava em desistir. Até que, certa noite, um soldado muito forte e destemido o procurou e se ofereceu para ajudá-lo.

Honorato ficou muito feliz e, claro, aceitou a ajuda. Como ele sabia que a Cobra Grande roncava enquanto dormia, propôs ao soldado que esperasse até ela pegar no sono. Depois, era só levar, com todo o cuidado, o leite materno até a boca da serpente.

Quando os dois ouviram o terrível e alto ronco da Cobra Grande, o valente soldado tomou cuidado para não fazer barulho e despejou rapidamente o leite.

A Cobra Grande bebeu até se lambuzar. Nem acordou.

Assim, o feitiço foi quebrado e, desde aquele dia, Honorato se transformou para sempre em um bonito rapaz. Ele passou a morar com a mãe, começou a estudar e continuou fazendo boas ações para a comunidade.

E a Maria Caninana?

Bem, ela não tem mais tempo para fazer maldades, pois a Cobra Grande gostou tanto do leite materno, que agora a Maria passa os dias pedindo leite de porta em porta. E tem mais: à noite, a irmã de Honorato ainda precisa dar o leite na “boquinha” da enorme serpente!

SOUSA, Mauricio de. *Lendas brasileiras*. Barueri, SP: Girassol, 2011, p. 185-200. Texto adaptado.

Vocabulário:

O afluente é um rio menor que se encontra com um rio principal e passa a fazer parte desse rio.

O igarapé é um canal de água estreito, que se forma, normalmente, entre uma ilha e a terra firme.

A caninana é uma cobra não venenosa, bem grande (mede até 2 metros e meio) que tem a cabeça negra com listras amarelas. A palavra “caninana” também é usada para se referir a uma pessoa maldosa

1. Toda narrativa tem personagens. Vamos ver, então, qual é a participação dos personagens da história da Cobra Honorato.

a) Escreva o nome dos cinco personagens da história. Escreva, pelo menos, uma ação importante de cada um.

Personagem 1: _____

Ação realizada:

Personagem 2: _____

Ação realizada:

Personagem 3: _____

Ação realizada:

Personagem 4: _____

Ação realizada:

Personagem 5: _____

Ação realizada:

b) Geralmente, em uma narrativa, os personagens principais passam por um ou mais problemas que precisam resolver. Faça X nos três problemas que fazem parte do texto lido.

() Uma das personagens gosta de fazer maldades com outras pessoas.

() Um dos personagens gostaria de ter outro tipo de vida.

() Um dos personagens precisa conquistar o amor de uma garota.

() Uma das personagens costuma mentir para conseguir o que quer.

() Um dos personagens terá de passar por uma situação perigosa.

c) Os problemas não acontecem todos ao mesmo tempo. Pensando nisso, diga a ordem dos problemas na história da Cobra Honorato.

Primeiro problema –

Solução para o problema:

Segundo problema –

Solução para o problema:

Terceiro problema –

Solução para o problema:

2. Na história da Cobra Honorato, existem dois heróis. Vamos caracterizá-los.

a) Complete o quadro a seguir, de acordo com as características dos heróis da história.

Personagem	Qualidades de herói	Ação heroica que realizou
Cobra Honorato		
	Corajoso e solidário.	

3. Uma boa história sempre tem um ou mais vilões, os personagens que tentam atrapalhar ou prejudicar os outros.

a) Na história da Cobra Honorato, Maria Caninana é uma vilã. Por quê? Marque um X.

- () Ela faz de tudo para que Honorato não quebre o encanto.
 () Ela procura prejudicar a Cobra Grande.
 () Ela tem muita raiva de sua mãe.
 () Ela vira as embarcações.

b) A Cobra Grande é um vilão na história? Por quê?

4. Vamos lembrar as informações mais importantes sobre a história da Cobra Honorato? Complete os quadros a seguir.

TÍTULO DA LENDA	
PERSONAGENS	
LUGARES ONDE A LENDA ACONTECE	TEMPO EM QUE A LENDA ACONTECE

PROBLEMAS QUE APARECEM NA LENDA (INDIQUE AS SOLUÇÕES)

LIÇÃO/ENSINAMENTO QUE A LENDA TRANSMITE

ANEXO C – TEXTO DA ATIVIDADE 2 NA ÍNTEGRA

Morto-boys
Richard Diegues

Dois copos com café sobre o balcão. Ao lado do primeiro, o capacete vermelho de Pedro, quase tão surrado quanto a fórmica onde estava apoiado. Ao lado do outro, o de Milton.

Depois de provar o café, Pedro *jogou* mais três colheres de açúcar nele. Milton adicionou quatro. Bem cheias. Tudo estava amargo de repente.

— Ontem foi o Xandi. O quinto agora. Porra, justo o Xandi, o mais cuidadoso da turma. E foi feio. Parou quase toda a Vinte e Três.

— Cê viu o corpo? - perguntou Milton, arrependendo-se em seguida.

— Não, de jeito nenhum. O Chico me avisou pelo celular. Hoje, se vejo sinal de congestionamento, me mando, entro na primeira quebrada. Nem pego mais via principal. Tenho fugido dos carros. Demoro mais pra fazer as entregas, faturó menos, mas...

Um outro capacete foi batido contra o balcão. Edmundo sentou na banqueta livre, ao lado da dupla. Barba rala, rosto farto. Olheiras fartas, olhos ralos.

— É do Xandi que vocês aí tão falando? — perguntou, gesticulando ao balconista que trouxesse café com leite e um pão na chapa. — Disseram que foi na Vinte e Três, lá perto do túnel. Foi feio pelo jeito.

Os dois balançaram a cabeça afirmativamente. O café e o pão chegaram pela frente. Chico chegou por trás.

— Eu passei pela Vinte e Três ontem, assim que fiquei sabendo. — Tava em *serviço de rua*. Quase me borrei, mas passei por lá — disse, entrando na conversa, sentando em outra banqueta. — Quando cheguei já tinham levado. Só tinha a moto arregaçada. E o sangue no chão. Graças a Deus. Eu não queria ver. Só precisava confirmar. Foi o quinto, perceberam?

Os quatro permaneceram sentados. Lado a lado. Calados. Comida intocada no balcão. Cada um mastigando apenas pensamentos.

— O Nego foi no Viaduto do Chá. Porra, foi bem na hora da *muvuca*. Seis da tarde. Gente pra cacete e ninguém viu nada. Como pode? — resmungou Pedro, em desabafo.

— Um camelô disse que viu um carro preto. Com uma loira no volante.

Silêncio.

Edmundo deu um safanão na nuca de Milton.

— Pára com isso! Daqui a pouco vai dizer que também tá sendo seguido por aí — gritou Edmundo, conferindo se alguém os observava, além do balconista.

O silêncio seguiu gelado. Passou um bom tempo, até ser quebrado pelos soluços de Milton.

— E tô vendo mesmo! Vi um carro lá na Dom Pedro, ontem à noite, quando tava voltando pra casa. Vinha na faixa contrária. E não vem com esse papo de que é só parecido? A loira tava lá, me olhando com cara de ódio.

— Eu também vi — disse Chico, exaltado. — Duas vezes. Uma na Brigadeiro. Outra na Paulista. Imagina, bem na Paulista. E o Pedro também já viu — acusou, apontando o colega.

— Eu não tenho certeza se vi — Pedro esquivou-se. — Eu ia saindo de casa. Foi anteontem. Vinha aqui pro boteco, como todo dia, pra fazer hora antes de ir pro *trampo*. Tirei a moto da garagem e olhei pra esquina. Nova neura minha. E tinha um carro preto parado lá. Num dava pra ver bem, mas nem arrisquei. Entrei novamente e liguei pro *trampo*. Disse que tava doente.

Os três ficaram encarando Edmundo, que remexia nervoso na viseira do seu capacete.

— Tá certo! Também vi a piranha. Vi na Vergueiro, na Juscelino, na Bandeirantes, na Avenida do Estado. Ela quase me acertou, lá na São João... eu tô vendo a vaca toda hora! — falou alto, histérico.

Nenhum dos quatro olhava para o outro. Cada um fitava um ponto diferente do balcão ensebado. Chico rompeu o silêncio dessa vez.

— Quase oito horas. Tenho que ir trabalhar — disse, pegando seu capacete, enquanto levantava e olhava para o balconista. — Pedrinho, põe na minha conta.

Os demais também se levantaram. Saíram do bar e ficaram olhando para as motos recostadas na guia. Ajeitavam as mochilas sem pressa. Colocavam os capacetes sem vontade. Por fim, subiram nas motocicletas e deram partida. Todos olharam várias vezes para as duas esquinas. Estava frio. Suavam mesmo assim.

— Hoje é sexta. A gente podia marcar outro churrasco amanhã... lá na represa — gritou Pedro, tentando suplantar o barulho dos motores.

— É, a gente podia ir lá novamente. Podia levar equipamento de mergulho. Todo mundo faz isso por lá — respondeu Chico, olhando para os demais.

— Eu levo! — falou Edmundo, sem ânimo. — A gente faz um pouco de mergulho. Todo mundo faz. E se achar alguma coisa estranha... não tô dizendo que vamos achar... a gente chama a polícia. Os *home resolve* tudo, sem erro. A gente explica que tava se divertindo e, caso ache algo como... um carro preto, na água, diz que foi só coincidência. Essas *coisa* não tem pista.

— Eles vão sacar. Os cara são esperto.

— Se. Eu disse se, tiver algum corpo lá, dentro de um carro, já tem mais de dez dias. Deve tá podre, saca? E camisinha não deixa vestígio. Se alguém fez algo assim, usou camisinha, né? Ninguém esqueceu da camisinha, certo? Então... Isso é, se a gente achar alguma coisa desse tipo por lá. E se tiver acontecido algo que precise de camisinha. é só suposição, entenderam? Suposição! Tudo se resolve... acho que se essa tal loira existisse, só tá querendo sossego.

— Um enterro decente. Isso deve bastar. Não Acham?

Todos concordaram com um gesto de cabeça. Precisavam acreditar. Um a um foram partindo. Eram quatro. Os que ainda restavam da turma. Seguiram seu caminho, esforçando-se para conseguirem chegar ao dia seguinte. Todos atentos ao trânsito. Cada um remoendo sua culpa.

ANEXO D – VERSÃO FINAL DOS CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Texto 1

A hóspede

Era uma tarde quente, Ana, uma moça jovem e feliz, estava esperando Alice, sua amiga de infância que não via há mais de dez anos e que iria voltar de viagem naquele dia. Ela estava esperando-a numa praça pública, quase deserta, havia algumas pessoas conversando. Alguns minutos depois, Ana começou a olhar ao redor e percebeu que não havia mais ninguém na praça.

– Onde será que Alice se meteu? – Ana se perguntou com preocupação.

Ela olhou ao redor novamente e avistou uma moça de cabelos claros, alta e bonita andando vagarosamente.

– Aquela moça está me assustando. Acho que vou embora. – Pensou Ana já se levantando, porém ela olhou bem a moça novamente e sentiu que a conhecia.

A garota se aproximou e falou:

– Olá, Ana! Não está me reconhecendo? Nossa, magoou! Sou eu, a Alice. – Ela deu um abraço bem apertado em Ana.

– Não acredito! Como você mudou, estava assustada pensando que era outra pessoa. – Ana gaguejou de tanta felicidade.

– Tudo bem, então, vamos para sua casa! – Alice, que aparentava estar feliz, porém ansiosa, falou.

– Vamos, então! Você está muito linda.

As duas foram caminhando pela calçada, conversando.

– Como vai sua mãe, Alice?

– Minha mãe? Ah, minha mãe vai bem.

– Ah, que bom! Olha quem vem ali, nosso amigo de infância Tiago.

No final da rua, um rapaz um pouco mais velho, alto e sério cruzou a esquina dando de cara com as duas amigas.

– Oi, Ana, quem é sua amiga?

– É a Alice! Ela mudou né? – Ana falou, estranhando o jeito de Alice.

– Nossa, Alice! Você realmente está muito diferente. – O rapaz tentou abraçá-la, porém ela se esquivou.

– Vou deixar vocês sozinhos. – Ana falou e foi para a esquina.

– Por que você nunca mais mandou notícias? O que houve? –Tiago perguntou curioso.

– Acho que vou embora. Estou muito cansada. Depois nos vemos. – Falou Alice, com uma expressão séria, sem responder as perguntas de Tiago e o tratando muito friamente.

Thiago achou estranho o modo com o qual Alice o tratou, pois eles eram muito amigos na época da infância e sempre mantiveram contato por telefone. Ela voltou para o lado de Ana para irem para a casa de sua amiga.

– Pode ficar à vontade. Estamos só nós duas aqui em casa, Alice.

– Qual é o meu quarto? Estou muito indisposta e quero me deitar. Se precisar, me chame!

Ana mostrou o quarto à sua amiga. Ao entrar, Alice olhou ao redor e percebeu algumas pequenas rachaduras nas paredes e um rangido na cama. Ela se deitou e começou a ler um livro e, em seguida, dormiu.

No meio da madrugada, Alice acordou com um barulho estranho na janela. Vagarosamente, ela abriu e viu Tiago à sua espera do lado de fora da casa.

– O que você está fazendo aqui?

– Por que você está me tratando tão mal?

De repente, Alice e Tiago escutaram alguns passos dentro de casa e ficaram receosos que pudesse ser Ana.

– O que aconteceu? Por que você está assim? Você está muito diferente! Nem parece a Alice que eu conheci! – Tiago a encheu de perguntas. Entretanto, ela não respondeu nenhuma e fechou a janela na sua cara, sem se despedir.

Na manhã do outro dia, Ana chamou Alice batendo com força na porta.

– Acorda! A merenda já está na mesa.

– Já vou, estou trocando de roupa.

Alice, sonolenta, abriu a porta e foi até a cozinha merendar.

– Por que você trancou a porta? Só estamos eu e você aqui, Alice, não precisa ter medo. – Ana falou enquanto colocava o café nas xícaras.

– Não estou com medo, apenas gosto de privacidade.

– Tá certo! Me desculpe por estar aborrecendo você!

– Eu que peço desculpa, Ana! Estou tratando você muito mal, logo quem, minha grande amiga, de quem eu tinha tanta saudade e não via há tanto tempo! Não se esqueça que você é muito importante para mim, minha querida amiga! – Falou Alice, dando um grande abraço em Ana.

– Eu também gosto muito de você! Também estava morrendo de saudade! – Sussurrou Ana, quase chorando.

Depois de merendar, Alice foi tomar banho, enquanto Ana assistia ao noticiário. Na TV, a moça escutou a seguinte notícia: “corpo reconhecido de mulher encontrada morta e enterrada na faculdade Ateneu, a garota se chamava Alice Pereira Silva e sua colega de quarto, que está desaparecida há dois dias, é a principal suspeita. O seu nome é Bianca de Oliveira e sua fotografia...” – Ana ficou muito assustada ao ver a foto da assassina no noticiário. A moça que estava em sua casa não era Alice, mas sim a assassina de sua amiga de infância. Ana correu ao banheiro e entrou gritando:

– O que você quer?! Eu sei que você não é Alice e sei que você a matou, seu monstro! Você é mentirosa e louca! Vou ligar para a polícia! – Ana tentou correr, mas Bianca a segurou e empurrou sua cabeça dentro da banheira cheia de água.

– Ai, ai, Ana! Você achou mesmo que iria conseguir? Coitada de você. – Falou Bianca, após ter matado Ana.

Em seguida, Bianca pegou suas coisas e foi embora como se nada tivesse acontecido.

Texto 2

A influência de um deus

Annye acordou com Jack escutando uma notícia que o deixou muito animado: “atualmente, a única informação que temos sobre o local é que são utilizados humanos para algum tipo de ritual de sacrifício...”

– Jack, você parece estar feliz com essa notícia e eu realmente espero estar errada. – Falou Annye, apreensiva.

– Amor, se nós conseguirmos informações sobre o caso, ficaremos famosos. – Falou Jack, com uma expressão de ânimo.

– Se até hoje ninguém teve a brilhante ideia de ir a um local macabro como esse, nós não seremos os primeiros.

– Annye...

– Eu não irei.

Jack ficou decepcionado por Annye não apoiar a sua ideia e foi pensar sobre o que ocorreu em seu quarto. “Como eu a convencerei de que é importante nós irmos até lá? Não posso perder essa oportunidade, pois não terei outra tão facilmente.”

Annye viu seu marido sozinho em seu quarto. Ela hesitou, mas depois falou:

– O que faz aqui sozinho, Jack?

– Hã? Que susto, Annye. Estou apenas pensando em meu trabalho.

– Ah...sei. Eu já disse que não vou. Não precisa planejar nada, não perca seu tempo.

– Tudo bem. Eu sabia que você teria medo.

– E tenho mesmo. Eu já lhe disse isso.

– Bons jornalistas não teriam. Eu, que tenho muito orgulho do meu trabalho, faço tudo por ele.

– Eu não me importo!

– Sempre fiz tudo por você! Sou amoroso, atencioso, além dos vários presentes que lhe dou e ainda ajudo você no trabalho, mas, mesmo necessitando de sua ajuda, você nunca faz nada por mim! É assim que você retribui: com indiferença! Tenho vontade de largar tudo!

Annye saiu do quarto furiosa e Jack continuou a pensar como a convenceria de ir com ele ao local.

No dia seguinte, Annye acordou bem cedo por causa da conversa de Jack ao telefone. Ele parecia estar muito assustado e nervoso e gritava que não poderia ser verdade o que estavam falando.

Após ele desligar o telefone, Annye lhe perguntou o que estava acontecendo.

– Foi meu amigo Max, cunhado de Johnny, que me ligou! Annye, meu primo Johnny foi capturado por aqueles assassinos que estavam passando na reportagem. Não acredito que eles irão sacrificar meu primo. Tenho que fazer alguma coisa.

– Que assassinos?

– Os que você não queria ir até o local procurar informações.

– Não acredito.

– Acredite e eu irei lá!

– Não, Jack! Você não vai!

– Eu preciso buscar meu primo, ele é importante pra mim!

– Mas você vai correr o risco de ser capturado também!

– Isso não é o que importa pra mim! Eu irei!

Jack se dirigiu ao seu carro e Annye lhe disse:

– Calma! Eu também irei.

Os dois arrumaram o que precisavam e seguiram o caminho para ir até o local. Durante o percurso, era notável que as casas iam ficando cada vez mais raras.

– Jack, pra que estamos vindo aqui? Nós não precisamos fazer isso, olhe esse lugar!

– Meu primo...

– O que é aquilo? – Annye ficou espantada com o que viu.

– O que você viu, Annye?

–Tinha alguém ali.

Jack parou o carro no meio da estrada.

– Pegue sua câmera, vamos ver o que pode ser.

– Eu não o vejo mais.

– Não tem nada, viu só?! Era loucura sua.

– Olhe! – Annye havia achado um livro, algo semelhante a uma bíblia, ela resolveu abrir. – Aqui diz: “acredite em minha existência, os que hesitarem não terão a minha salvação”. Vemos que tudo isso envolve religião. Já é um fragmento para a nossa busca. Jack? O que está fazendo aí? Jack!

– Olhe... ali tem uma casa.

– Você vai lá?

– Claro que vou, Annye! Pode ter algo importante lá, pois é a única casa que vimos até agora nesse local imenso.

– Você sempre gosta de se arriscar, Jack?

– Sim, Annye. – Jack sussurra. – Cuidado!

A casa estava vazia, mas havia um buraco no chão, possivelmente feito à mão e próximo a ele havia um bloco que se encaixava perfeitamente.

– Olhe, um flip book.

Jack resolveu olhar cada página do flip book.

– Aqui tem uma animação, Annye. Parece ser pessoas louvando algum tipo de deus.

– Então o jornal estava certo, os humanos que eram trazidos para cá eram utilizados para por algum tipo de sacrifício.

O céu ficou tomado por nuvens e começou uma forte chuva.

– Ótimo, era só o que faltava. – Falou Annye, cada vez mais assustada.

– Podemos passar a noite aqui. – Rebateu Jack, que aparentava estar calmo.

– Você está louco, Jack!?

– Eu trouxe alguns cadeados e uma cama inflável.

– Parece até que tudo isso é planejado.

– Eu sempre ando precavido, amor.

Os dois colocaram os cadeados nas portas, encheram a cama e foram dormir. Jack teve um sonho.

“Hã? Onde estou? Tem alguém aí?”

“Você deve fazer isso.”

“Quem está aí?”

“Jack, não!”

“Annye!”

“Você não pode se arrepender.”

“Quem é você? Quem está falando comigo?”

“Você me conhece, Jack. Apenas....”

– Jack? Acorda!

– Hã? – Ele acordou assustado.

– Por que você estava gritando meu nome? Estava tendo algum pesadelo?

– Sim, Annye, mas não quero falar sobre isso.

– A chuva não passou, mas podemos continuar a nossa pesquisa. Jack, você está bem?

– Estou. Não se preocupe, só estou meio abalado.

– Esqueça, já passou.

Os dois decidiram ir até o carro, mas ele já não estava mais lá.

– Eu já esperava por isso, Jack! Viu onde você foi nos meter?!

– Não podemos ficar aqui, vamos em busca de mais alguma coisa!

Eles caminharam entre as árvores, para não serem vistos por algo ou alguém, até que avistaram um povoado.

– Jack, vamos parar para um lanche?

– Annye, olhe! Um povoado!

– Até que enfim!

– Espere, têm várias pessoas ali.

Eles foram se aproximando aos poucos. Chegaram a um local para ter uma visão nítida das pessoas que ali estavam.

– Nunca tinha visto algo assim antes! Annye, você vê que eles estão ajoelhados e olhando para uma cadeira?

– É meio estranho, aliás, muito estranho.

Jack foi ao encontro das pessoas, chegou próximo a uma casa e encontrou mais um documento.

– Jack, volta aqui!

Ele acenou.

– Annye, cuidado!

– Com o quê?

– Hahaha..Com isso!

– Socorro, Jack!

– Agora podemos iniciar!

– Você só pode estar brincando, Jack!

Todos abriram caminho para a passagem de Jack até a cadeira.

– Eu preciso fazer isso, amor! É um pedido do meu deus! – O rapaz, que estava com um semblante muito feliz, falou enquanto era saudado por todos.

– Muito bem, nosso querido irmão! Nosso deus tem muito orgulho de você! – Todos falaram sorridentes.

– Eu faço tudo pelo nosso deus! Tenho muito amor por ele.

– Tudo o que você me contou de seu primo era mentira?

– Não! Eu também o trouxe há alguns dias com a ajuda de Max!

Texto 3

O segredo

Carol foi acompanhada de Daniel, seu marido, ao hospital na noite de sábado às pressas, pois o segundo filho do casal estava prestes a nascer. Felipe, o outro filho, de dois anos, também estava com eles.

Daniel estava muito feliz com o nascimento de sua filha. Ele se mostrava cada vez mais apaixonado por Carol. Antes de ela engravidar, eles haviam passado por alguns momentos ruins, principalmente por causa das dificuldades financeiras, entretanto esses atritos foram superados quando ele soube que sua mulher estava grávida de uma menina, pois este era o seu maior sonho.

– Nasceu! É uma menina. – Falou o médico.

– Eu não acredito! O meu sonho se realizou! – Daniel, feliz, comemorou.

– Ah, meu Deus, minha menininha! – Carol, muito emocionada, disse.

O médico pegou a bebê e a deixou na sala de enfermagem para serem feitos os exames. Uma das técnicas de enfermagem, aproveitando-se de um momento em que não havia ninguém na sala, raptou a filha de Daniel e Carol. Ela ficou com a criança enrolada no lençol, saiu do hospital, e lá fora havia um carro parado na beirada da calçada. A mulher foi imediatamente para o carro e entrou com a bebê no colo, ela se sentou no banco do passageiro e o motorista pisou no acelerador e foram embora do hospital sem deixar nenhuma pista de onde eles foram com a criança recém-nascida.

Passaram vinte anos. Daniel e Carol ainda não haviam encontrado a sua filha que tinha desaparecido no hospital, a polícia ainda investigou o caso, mas nada foi descoberto sobre o desaparecimento.

O outro filho de Daniel e Carol, Felipe, havia crescido e já estava com vinte e dois anos e cursava faculdade de Farmácia, porque ele queria ser um bom farmacêutico e queria montar sua própria farmácia. Seus pais tinham muito orgulho dele, mas eles viviam preocupados e cheios de esperança de que um dia poderiam reencontrar a sua filha.

– Filho, eu e sua mãe estamos muito orgulhosos de você e vamos te apoiar em suas escolhas, então desculpe por nós, às vezes, não darmos tanta atenção a você. Tudo isso ocorre por nunca termos superado o desaparecimento de sua irmã.

– Eu entendo que vocês vivam preocupados, pai. E nós não podemos perder as esperanças de que, um dia, iremos encontrar a minha irmã.

– Tem razão, filho! A gente não pode perder as esperanças, e eu tenho fé que nós iremos encontrá-la.

Um dia, na faculdade, Felipe conheceu uma garota chamada Bruna. Ela estudava Medicina e, por isso, eles tinham muitas coisas em comum. Eles passaram a se encontrar e conversar todos os dias.

– Você tem irmão, Bruna?

– Não. Eu não tenho irmão. E você?

– Eu tenho uma irmã, mas ela está desaparecida. Quando minha mãe deu a luz, ela foi sequestrada e até hoje não sabemos nada sobre ela.

– Tomara que você e seus pais a encontrem.

– Obrigado pelo seu apoio.

E as conversas e a amizade entre eles foram aumentando cada vez mais, até que eles começaram a namorar.

Durante todos esses anos, Daniel se mostrou muito amargurado e triste, porém, quando ele conheceu Bruna, a namorada de seu filho, ele se desesperou ainda mais. Por isso, ele resolveu procurar Raquel, a mãe de Bruna, na casa dela.

– Raquel, eu não aguento mais guardar o nosso segredo. Ainda mais agora que meus dois filhos estão namorando! – Fala Daniel, aflito. – O maior erro da minha vida foi ter tido um relacionamento amoroso com você!

– Daniel, não se esqueça que você me ajudou a sequestrar Bruna, a sua própria filha, por dinheiro! Se contarmos agora, vamos ser presos e eu não quero isso pra mim. É mais fácil separar eles dois! Mantenha a calma, que eu posso resolver tudo!

– Eu não consigo mais guardar esse segredo, não vou mais mudar a opinião! Esse segredo está acabando com minha vida! – Afirma Daniel saindo da casa de Raquel apressadamente.

– Espere! Não vá embora! Eu ainda não terminei, seu louco!

Daniel correu e saiu em seu carro em alta velocidade, mas Raquel foi atrás dele, perseguindo-o.

– Desista dessa loucura, Daniel! Eu já estou perdendo a minha paciência! Pare esse carro agora! Gritava Raquel, furiosa.

Daniel não se importava com o que Raquel dizia. Ela, se aproveitando de um momento em que seu carro ficou bem ao lado do dele lhe disse:

– Adeus, Daniel!

Raquel bateu com toda força no carro de Daniel e o carro dele caiu numa ribanceira. Sem olhar para o carro de seu ex-amante, ela fugiu do local do acidente.

A ambulância chegou e o tirou do carro, que estava prestes a explodir. Os médicos levaram Daniel para ambulância e, em seguida, para o hospital o mais rápido possível.

Felipe, já sabendo do acidente, correu para o hospital para visitar o seu pai. Ele estava muito mal.

– Pai, como é que você está?

– Eu estou prestes a morrer, meu coração não aguenta mais! Mas antes de morrer, eu preciso contar um segredo para você!

– Que segredo?

– Fui eu quem sequestrei sua irmã, meu filho, por dinheiro. Eu precisava muito desse dinheiro! – Falou Daniel chorando.

– Eu não estou acreditando, como o senhor pôde ter sequestrado a sua própria filha? – Felipe, surpreso e apavorado, esbravejou.

– Eu não tive escolha, era muito dinheiro envolvido. Eu não me controlei, eu traía sua mãe com uma mulher chamada Raquel. E ela disse que se eu sequestrasse minha própria filha, ela me daria muito dinheiro! Eu não poderia ter feito isso com a Bruna!

– O que foi que o senhor disse? O nome da minha irmã é Bruna?

– Você está namorando a sua própria irmã! Me desculpe, meu filho!

Felipe ficou desesperado e apavorado.

– Me perdoa, meu filho! Por favor!

Foram as últimas palavras de Daniel, que, logo depois, morreu.

Texto 4

Um sonho de amor

Maria morava com suas duas filhas, Jaqueline e Milena, em uma casa bem simples. Milena tinha dezoito anos e fazia faculdade de nutrição, e Jaqueline tinha quinze anos e estava cursando o ensino médio. As duas ajudavam bastante a sua mãe.

Na faculdade de Milena, havia um rapaz muito bonito, simpático e educado, por quem muitas meninas eram interessadas, inclusive Milena. Ele se chamava Tonny. Certo dia, propositalmente, Tonny esbarrou em Milena e eles começaram a conversar.

– Oi! Tudo bem? – Iniciou a conversa Tonny, muito animado.

– Oi! Tudo ótimo! E você? – Respondeu Milena, um pouco envergonhada.

– Tudo ótimo também. Qual é seu nome?

– Me chamo Milena, e qual o seu?

– Me chamo Tonny. Nossa, você é linda! Há muito tempo vinha reparando em sua beleza.

– Obrigada! Você também é muito bonito.

– Moça, posso lhe fazer um convite!?

– Depende do convite.

– Posso te convidar para sair comigo hoje à noite? – Ele estava muito entusiasmado.

– Não sei, a gente mal começou a se falar, mas, pensando bem, eu já vejo você há algum tempo aqui na faculdade, então, sim. Para onde iremos? – Falou Milena, com um sorriso no canto da boca.

– Podemos jantar em algum restaurante ou ir aonde você desejar. Tudo bem para você?

– Sim, está ótimo! – Responde Milena, muito feliz.

– Pronto, pegarei você às sete horas ao lado da faculdade.

Deram sete horas, Milena estava ao lado da faculdade à espera de Tonny, conforme eles haviam combinado. Minutos depois, Tonny chegou e a pegou para irem ao restaurante.

O jantar foi muito agradável, e eles se divertiram bastante. Depois de jantarem, eles decidiram dar uma volta juntos na praça em frente à casa de Milena.

– Então, Milena, eu quero lhe falar algo muito importante, posso? – Ele estava muito ansioso.

– Sim, pode falar.

– Eu sei que está cedo demais e que é apenas nosso primeiro encontro, mas eu quero lhe dizer que já estou gostando muito de você, e eu gostaria de lhe pedir em namoro. Milena, você aceita namorar comigo? – Fala ele entregando uma rosa a ela.

– Sim, aceito! – Responde Milena, muito feliz.

Milena estava muito animada com aquela noite. Alguns dias depois, ela levou Tonny, para conhecer sua família, para apresentá-lo como seu namorado.

– Mãe, esse aqui é meu namorado, Tonny. Tonny, essa é minha mãe, ela se chama Maria.

– Meu querido, seja bem-vindo, sinta-se em casa. – Maria estava muito feliz por causa de sua filha.

– Obrigado! Fico muito agradecido pela confiança. – Tonny estava muito sorridente.

– Essa aqui é minha irmã, Jaqueline.

– Prazer, Tonny, seja bem-vindo. – Jaqueline estava bem envergonhada.

Nesse dia, Tonny se deu muito bem com a família de Milena. Eles passaram a noite conversando.

Tonny e Milena já estavam namorando há alguns meses. Eles estavam cada vez mais apaixonados. Ele se mostrava muito amoroso e carinhoso. Dava muitos presentes para Milena e também se dava muito bem com a família dela, principalmente com Jaqueline, com quem conversava bastante quando ia visitar sua namorada. O relacionamento estava cada vez mais sério. Já estavam pensando até em noivar. Assim, ele passou a frequentar diariamente a casa de Milena, ganhando a confiança de todas.

Certo dia, Tonny foi para casa de Milena à tarde para encontrá-la. Chegando lá, ele encontrou Jaqueline sozinha em casa.

– Infelizmente, Tonny, a Milena não está em casa. Ela faz cadeira hoje à tarde. Você não sabe?

– Ah, é mesmo, Jaqueline, eu havia esquecido. Mas eu posso entrar para pegar a minha mochila que esqueci no quarto dela? – Perguntou ele gentilmente.

– Entre, Tonny! Não tem problema.

Tonny voltou do quarto e conversou novamente com Jaqueline.

– Ah, minha mochila não está no quarto. Acho que esqueci em outro lugar.

– Que pena, Tonny.

– Jaqueline, você é tão bonita! Há muito tempo venho reparando em sua beleza! – Falou Tonny se aproximando de Jaqueline.

– Obrigada, Tonny. – Respondeu ela, envergonhada.

– Estou apaixonado por você, Jaqueline! Fique comigo!

– De jeito nenhum, Tonny! Você é namorado da minha irmã. – Falou Jaqueline, totalmente surpresa.

– É mais forte do que eu! Não consigo controlar meus sentimentos. Quero muito ter você. – Falou Tonny com ar de maldade.

Então ele partiu para cima de Jaqueline. Ela tentou se livrar dele, mas não conseguiu. Ele a beijou à força e a estuprou sem que ela conseguisse ter qualquer reação.

Texto 5

A herança

Era madrugada de segunda-feira, Francisco e Patrícia estavam voltando para casa depois de uma festa. Tudo parecia muito tranquilo, mas, de repente, o motorista percebeu que o freio do carro começou a falhar.

– O carro não está freando, o que está acontecendo? – Disse Francisco, preocupado.

– Tenta parar esse carro se não a gente vai morrer. – Respondeu Patrícia, bastante nervosa.

– Essa não, tem uma curva ali na frente e eu não vou conseguir parar o carro!

– Ah, meu Deus! Gritou a mulher, apavorada.

Essas foram as últimas palavras de Francisco e Patrícia, o carro em alta velocidade saiu da pista e virou numa ribanceira e capotou várias vezes até que o carro ficou de cabeça para baixo e explodiu. Francisco e Patrícia morreram e deixaram toda a sua herança para os seus filhos, Miguel e Fernando. Eles ficaram chocados quando souberam da notícia.

– Eu não estou acreditando, meus pais morreram em um acidente. – Disse Miguel a seu irmão.

– O nosso pai e nossa mãe estão mortos. Não dá para acreditar, meu Deus. Come a gente vai viver sem eles, Miguel. – Respondeu o seu irmão.

Miguel e Fernando estavam muito mal com a morte de seus pais. “O que poderia ter acontecido? O carro era tão novo! Como faltaram os freios?”. Eles se perguntavam atrás de explicações para essa terrível tragédia.

No dia do enterro, Fernando e Miguel estavam presentes com o maior tristeza do mundo. Antes dos caixões serem enterrados, os rapazes chegaram perto com o seu tio Lucas, que disse:

– Adeus, meu querido irmão! Eu vou cuidar dos seus filhos com todo o carinho do mundo, como se eles fossem meus próprios filhos e pode ficar despreocupado com a herança do Fernando e do Miguel, pois eu vou administrá-la muito bem, para que eles tenham uma vida bem confortável no futuro.

– Adeus, mãe. Adeus, pai. Eu vou lembrar de todas os momentos incríveis que a gente passou juntos e de todo o carinho que vocês deram pra mim e para meu irmão. – Desabafou Miguel chorando.

– Adeus, pai e mãe! Nossa, não dá nem para acreditar vocês dois nesses caixões, as pessoas que eu mais amo no mundo estão mortas. Meu Deus por que isso aconteceu – Fernando em lágrimas abraçou o irmão.

Passaram alguns dias, Lucas havia ido morar com seus sobrinhos na casa que seu irmão havia deixado, uma vez que Miguel e Fernando ainda eram menores de idade e ele tinha ficado como tutor dos jovens. A tristeza tomava de conta daquele lugar naqueles dias.

– Tio Lucas, eu posso ir até minha avó para dar uma força a ela? – Fernando, triste, perguntou a seu tio.

– Claro! Você não quer ir com seu irmão, Miguel? Respondeu Lucas se virando para Miguel.

– Eu não consigo sair de casa, não consigo superar a morte de minha mãe e meu pai. – Algumas lágrimas caíram dos olhos de Miguel.

– Eu também, mas a vida tem que continuar. – Falou Fernando.

Logo em seguida, Fernando saiu, e Lucas subiu para o quarto do irmão para ver as suas lembranças, como as fotografias das festas de crianças. E depois, ele resolveu olhar algumas coisas no quarto de Miguel e Fernando. Dentro do armário de seus sobrinhos, ele achou um diário do Miguel e, quando ele abriu o diário, lá estava escrito: “querido diário, para

conseguir a tão sonhada herança dos meus pais, eu tive que matar os dois. Eu pensei que tinha conseguido, mas aparece meu tio e estraga tudo. Eu tenho que me livrar dele e do meu irmão, assim a herança será toda minha”.

– O que você está fazendo? – Esbravejou Miguel, vendo que seu tio estava com seu diário.

– Como você pôde? Tudo por dinheiro? Você matou seus próprios pais e pretende matar o seu irmão! É isso?!

E Miguel, rindo, respondeu:

– Ai, ai, tio Lucas, há muito tempo, eu queria me livrar dos meus pais, eles nunca me deram atenção e não me davam nada que eu pedia. Era tudo só para o Fernando, tanto carinho quanto dinheiro, parecia até que ele era o único filho! Eu não tinha nada! Aqueles imbecis nunca me amaram. Por isso, eu decidi que tudo ficaria somente pra mim, assim eu tinha que matá-los e depois matar meu irmão. Mas aí aparece o senhor e quer atrapalhar meus planos, mas eu não vou permitir. Eu vou matar o senhor e o meu irmão. – Esbravejou Miguel, correndo para cima de seu tio para atacá-lo.

Texto 6

Festa do pijama

Em um belo dia chuvoso e abafado, os três amigos esperavam Beatriz, uma jovem alegre e linda, na casa dela. Sofia, uma das amigas, tentava disfarçar, mas tinha muita inveja de Beatriz. A casa de Beatriz era bonita e espaçosa, estava cheia de comidas e bebidas. Diego, metido num pijama verde, foi até a cozinha pegar mais.

– Mais refri? Tem muito mais na cozinha. – Perguntou Diego, animado, a Pedro.

– Não! temos que deixar para Beatriz, quando ela chegar, afinal a ideia da festa do pijama e tudo aqui é dela. – Pedro explicou educadamente para Diego.

– Que idiota é você! É claro que ela deixa. – Diego falou alto e com ignorância se direcionando a cozinha.

Após algum tempo, Beatriz chegou em casa e se deparou com uma bagunça enorme e, de repente, ela escutou um grito:

– Surpresa!!! – Todos os seus amigos gritaram.

Sofia deu um enorme abraço em Beatriz.

– Gente, o que vocês estão fazendo aqui? A festa era pra ser só à noite. – Perguntou Beatriz não gostando do que estava vendo.

– A ideia foi de Pedro! – Diego falou olhando para Pedro.

– Mas por que, Pedro? Perguntou Beatriz, curiosa.

– Ah...porque, porque pensei em fazer uma surpresa, entendeu?

– Ah, tudo bem, vamos comer.

Beatriz se dirigiu ao quarto de sua irmã, Carla, para chamá-la para comer também.

– Vamos descer para lanchar, aproveite e fale com meus amigos.

– Acho que vou tomar apenas um copo de leite.

De repente, o telefone tocou e Beatriz foi atender, enquanto Carla foi à cozinha sozinha. Ela passou pelo corredor e viu Sofia.

– Oi, Sofia, tudo bem?

– Tudo, vem assistir ao filme também!

– Estou indo, vou só beber um copo de leite. – Respondeu Carla indo até a cozinha.

Um tempo depois, Beatriz desligou o telefone e se direcionou à cozinha para fazer um lanche com sua irmã. Quando ela chegou ao local, ela tomou um susto ao ver Carla caída no chão com uma faca no abdômen.

– Ai, meu Deus! Socorro! – Ela gritou nervosa e pálida, chamando seus amigos.

Ao olhar bem o corpo, ela viu um lenço preto semelhante ao de Diego.

– Não, não! Quem fez isso? Chegaram seus amigos, aflitos, dizendo.

Beatriz havia escondido o lenço, pois não sabia se era exatamente o de Diego.

– Chamem a ambulância urgente! – Sofia gritou para todos.

Enquanto isso, Pedro começou a se afastar daquela cena.

– O que foi, Pedro? Sofia perguntou estranhando o comportamento de Pedro.

– Não gosto de sangue, passo mal. – Pedro, pálido e nervoso, respondeu.

A ambulância não demorou a chegar e os socorristas levaram Carla, desmaiada, com Beatriz e Sofia.

Enquanto as sirenes altas e reluzentes iam se afastando, Pedro puxou conversa com Diego para quebrar o silêncio:

– Cara, quem pode ter feito isso? Só um psicopata. – Ele aparentava estar bastante nervoso, enquanto Diego estava mais calmo.

– Não sei.

Mais tarde, Diego ligou para Beatriz.

– Como ela está, Beatriz?

– Não sei. Os médicos falaram que está grave, mas ela pode escapar, eles falaram para eu ir embora, porque não posso fazer nada.

Sério! Você já está vindo?

– Sim, já estou a caminho, afinal meus pais já chegaram ao hospital para ficar com ela.

Algum tempo depois, Beatriz e Sofia chegaram em casa. Pedro e Diego haviam saído para comprar remédios, pois Pedro estava chorando muito por causa de sua amiga. Pedro era o mais sensível e mais companheiro de todos.

Sofia foi até o quarto de Carla, para pegar seu celular.

– Preciso pegar meu celular.

– Tá bom.

Vendo que Sofia estava demorando muito, Beatriz foi atrás dela no quarto.

– Sofia! Onde você está?

– Ai, meu Deus! Não, de novo não! Gritou Beatriz ao abrir a porta do quarto.

Sofia foi morta estrangulada. Beatriz correu para abrir a porta da sala e percebeu que estava trancada.

– Cadê a chave? Socorro! – Ela correu até a porta dos fundos chorando e lá encontrou Pedro.

– Graças a Deus! Tem alguém aqui em casa que está matando nossos amigos, precisamos nos esconder.

Pedro pegou Beatriz por trás e colocou um pano com álcool no nariz dela, arrastou-a até o quintal dizendo:

– Fui tratado como bastardo, filho rejeitado, não é, irmãzinha?! Agora é a sua vez!

Texto 7

Rosas de água

Jacob ia com sua família em direção ao shopping. Eles Caminhavam sobre uma passarela, até que ele falou para a sua esposa, Amanda:

– Vou levar o Jimmy para dar um passeio pelo shopping.

Amanda, fazendo um sinal com a cabeça, concordou. Jimmy era o irmão mais novo de Henry. Ele e seus pais desceram até a entrada do shopping, onde havia muitas pessoas juntas se movimentando pela área. Jacob, que estava segurando a mão de Jimmy no meio da multidão, olhou para os lados e, em um leve descuido, seu filho se soltou e foi arrastado pela multidão. Jacob, desesperado, tentou encontrá-lo pela multidão, gritou várias vezes o seu nome, sem resposta. Ele, por fim, viu seu filho, fora do shopping no outro lado da rua. Ele gritou, falando que Jimmy não deveria atravessar, mas ele desobedeceu, e um carro em alta velocidade o atropelou. Amanda apareceu e, ao ver seu filho no chão, começou a chorar. Jacob tentou socorrer seu filho, mas já era tarde demais. Dois Meses Se passam.

Jacob acordou de um pesadelo, foi até a sala e viu Henry assistindo à televisão. Ele voltou até o quarto, encontrou uma fita, colocou-a em sua televisão, e viu um vídeo de quando foram viajar, felizes, e começou a chorar. Alguns minutos depois, ele levou Henry até seu quarto. Eles começaram a conversar.

– Me desculpe pelo que aconteceu com seu irmão, sei que vocês eram bastante próximos um do outro.

– Não foi culpa sua, pai. – Falou o filho, dando um abraço em seu pai.

No outro dia, Jacob e Henry foram brincar no pequeno parque do bairro. Henry estava depressivo após a separação de seus pais e a morte do irmão. Era a primeira vez que tinham interagido nesses dois meses, depois do que ocorreu. Jacob sentiu que tinha mais alguém no parque, e, de repente, alguém o pegou de surpresa pelas costas, dando uma pancada em sua cabeça. Ele desmaiou. Alguns minutos depois, ele acordou em meio ao parque, e Henry havia sumido, não havia ninguém a sua volta. Ele correu até a delegacia, pois ele tinha um amigo de infância que trabalhava como detetive. Seu nome era Chris.

Na delegacia, Jacob contou o que aconteceu aos detetives Nathan e Chris, que, por coincidência, estavam investigando o caso de um assassino que sequestrava e matava crianças, deixando uma flor e um corte com a primeira letra do nome de suas vítimas nos pulsos.

Após conversar com os detetives, Jacob viu Amanda chegando à delegacia, porém resolveu não chamá-la. Ao chegar em casa, ele encontrou uma caixa na entrada. Dentro dela, tinha um celular, várias rosas e um "H", escrito de caneta. Ele abriu o celular, e viu um vídeo de Henry, preso em um poço. Estava chovendo intensamente, e Jacob percebeu que em alguns dias Henry morreria afogado, pela chuva intensa que inundaria o poço. Ele percebeu que havia algumas rosas na caixa, e logo depois recebeu uma mensagem dizendo: *"As rosas representam provas que precisam ser feitas, cada prova completada revela letras do endereço da localização do seu filho."*

O Detetive Chris estava de frente a uma das casas das vítimas do serial killer. Ele chamou por alguém, e uma mulher apareceu, Verônica. Ela estava chorando. Após se cumprimentarem, Chris perguntou:

– Por acaso você encontrou alguma pista que possa ajudar a levar até o assassino?

– Meu pai, um dia depois do que aconteceu com meu filho, foi embora. Deixou apenas um celular, que ainda não funciona.

– Posso levar o celular do seu pai? – Chris, tentando achar pistas, perguntou.

A mulher respondeu sim com a cabeça e Chris foi embora.

No mesmo dia, Nathan e Chris ainda foram investigar a cena de um crime na qual o serial killer havia matado uma criança afogada, como era o seu costume de agir.

Depois de receber a caixa, Jacob pegou o seu carro em direção a uma área afastada da cidade. Ele olhou o celular, e sua primeira prova era chegar a um local perto antes de um determinado tempo. Ele escutou uma sirene da polícia, olhou para frente e viu que estava na contramão. Ele quase bateu em um carro.

Jacob conseguiu fugir da polícia, e, na mesma hora em que tentou olhar o celular, um carro surgiu em sua frente, o que o obrigou a desviar, capotando o carro em um terreno de construção longe da cidade. Por sorte, ele estava no lugar que foi recomendado pelo assassino pelo celular e uma mensagem com letras de um endereço apareceu, porém com todo o resto das letras cobertas.

Verônica foi atrás de Chris, dizendo que queria ajudar no caso do desaparecimento das crianças. Eles conversaram bastante, e ela disse que havia um suspeito, chamado Jeremy, que era filho de um homem muito rico. Ela disse que Jeremy foi preso por ter sido suspeito de matar um garoto, mas foi solto depois de seu pai pagar a fiança.

Depois de conversar com Verônica, Chris foi até a casa de Jeremy, onde os dois começaram a conversar, e Jeremy parecia não gostar muito de Chris, por ser detetive. Eles discutiram, e o detetive falou:

– Não esconda isso de mim, Jeremy! Admita que foi você quem sequestrou e matou aquelas crianças!

– Claro que sim, eu sou o assassino, fiz tudo isso. – Jeremy, com um sorriso no rosto, falou em um tom sarcástico.

Chris não tinha provas que incriminassem Jeremy, então decidiu ir embora.

Nathan, na delegacia, recebeu o relato de Amanda de que Jacob havia saído em um dia de chuva e havia demorado muito a voltar, sem dar qualquer explicação e muito nervoso. No outro dia, ela viu no noticiário que uma criança havia sido encontrada morta. Ela falou que, quando Jacob viu a notícia, saiu de casa apressadamente com lágrimas nos olhos.

Depois de receber o relato, Nathan foi visitar o psicólogo de Jacob, procurando respostas sobre seu comportamento. Seu Psicólogo disse que ele tinha um trauma desenvolvido por conta da morte de seu filho e que, dias depois da consulta, ele encontrou uma rosa vermelha, perto da porta, e ninguém havia a trazido.

Nathan, suspeitando de que Jacob pudesse ser o assassino, foi atrás dele em sua casa. Chegando lá, ele viu que Jacob não estava em casa. Ele, então, decidiu ir até a delegacia para verificar as pistas do caso do serial killer. Ele percebeu que o celular de Chris estava em cima da mesa e começou a mexer no aparelho, e viu a mensagem de alguém chamado Tommy, dizendo: *"Eu fiz o que você pediu, cuidado para ninguém descobrir, vai ser a ultima coisa que vou fazer para você, não vou ser preso por sua causa!"*.

Nathan procurou o endereço de Tommy, perguntando a alguns colegas de trabalho, e acabou encontrando o endereço. Logo em seguida, ele foi até a casa de Tommy. Ele bateu a porta. Ao abrir, o rapaz percebeu que era um detetive e tentou fechar a porta a força, porém Nathan conseguiu empurrar a porta antes de Tommy fechá-la, e ambos começaram a trocar socos. Nathan conseguiu derrubar Tommy no chão e pegar sua arma, apontando-a para ele. O detetive fez várias perguntas a Tommy, ameaçou-o, e o rapaz finalmente decidiu falar:

– Vou te dizer quem é o verdadeiro assassino, se me deixar em paz!

Nathan fez um sinal com a cabeça, confirmando.

– O nome do assassino é Chris. Sim, o detetive. Ele perdeu o irmão quando era pequeno, e seu próprio pai não quis salvá-lo. O pai dele era alcoólatra, batia na mãe e nos próprios filhos.

Com essa informação, Nathan correu para o carro e pediu a localização de Chris à polícia e foi diretamente para lá. Jacob estava justamente em seu carro, indo fazer a segunda

prova para tentar achar seu filho, quando recebeu a ligação de Nathan, explicando todo o caso. Ele seguiu para o local indicado pelo detetive. Nathan chegou primeiro ao local, e viu Henry preso. Ele tentou tirá-lo de lá, porém, nesse instante, Chris apareceu ao seu lado com uma arma apontada para ele.

– Por que você fez tudo isso? Falou Nathan se levantando e muito decepcionado com seu parceiro.

– Perdi meu irmão por causa do meu pai. Desde então, procuro pessoas que realmente fariam de tudo para salvar seu próprio filho. – Respondeu Chris, com uma expressão séria, tirando do bolso a chave que abriria a grade do poço.

Antes de Nathan falar algo, Jacob apareceu e derrubou Chris no chão, que se levantou e correu em direção a um prédio em construção. O pai do garoto correu atrás dele. Nathan pegou a chave no chão e conseguiu salvar Henry.

Chris e Jacob subiram as escadas até chegar no penúltimo andar, onde Jacob alcançou Chris. Eles trocam vários socos, até que Chris pegou uma barra de ferro e começou a desferir golpes em Jacob. Ele estava quase sem forças, na beira do prédio. Chris se aproximou de Jacob, o segurou e o empurrou para fora do prédio, porém, antes de cair, Jacob conseguiu agarrá-lo e ambos caíram.

Texto 8

Adaga ferida

Certa tarde de outono chuvosa, Athena e Alice, irmãs gêmeas não idênticas, recitavam suas últimas palavras de despedida à memória de seu querido pai em seu velório. Albert Lion era dono da empresa australiana Lion, que tinha como objetivo descobrir novos talentos nas mais diversas áreas esportivas.

Alice era irmã a mais nova, que nasceu com apenas dois minutos de diferença de sua irmã, Athena. Albert criou suas filhas sozinho, já que sua esposa havia morrido em um acidente de carro quando suas filhas tinham apenas quatro anos. Sua morte afetou principalmente Athena, que, no início, entrou em uma forte depressão e mais tarde foi internada em um centro psicológico. Porém, ao sair de lá, ela não era mais a mesma, pois se tornou uma garota tímida e de poucas palavras. Já Alice reagiu como uma criança normal, sofreu muito, porém seguiu em frente.

Acabava o velório ao pôr do sol, a chuva cessava e as nuvens se dispersavam mostrando os últimos raios de sol da tarde, Athena voltava para casa junto de sua irmã.

– Amanhã você vai à perícia para saber a causa da morte do nosso pai não é? – Athena perguntou à sua irmã.

– Não tenho certeza, acho que não tenho cabeça, mas certamente farei o culpado pagar pela que fez. – Respondeu Alice com uma voz abalada, fechando a mão com força e um olhar de revolta.

– Também vai deixar de ir à sua formatura?

– Não precisa você se fingir de forte para tentar me ajudar. – Respondeu Alice quase chorando.

As duas continuaram o caminho em silêncio.

No dia seguinte, Alice estava prestes a ser chamada ao palco da formatura, somente Athena estava presente na plateia como sua convidada. Quando seu nome foi chamado seu nervosismo aumentou significativamente, quando viu de longe seu amigo de infância chegando ofegante e exausto. Alice havia conhecido Caio no terceiro ano do ensino fundamental e eram amigos desde então. Ele era detetive, a mesma profissão que Alice escolheu para si.

Alice estava muito feliz ao receber seu diploma, mas, de uma hora pra outra, ela ficou cabisbaixa, com uma expressão triste após pensar na lástima da morte de seu pai e no fato de ele não estar presente para comemorar sua conquista.

“Quería que meu pai tivesse aqui para apreciar esse momento conosco”. Pensou Alice com uma sombra no olho.

Acabou a cerimônia de entrega e começou o momento da confraternização, Athena e Caio se dirigiram a Alice.

– Qual é o problema? Quando eu viajei para resolver um caso, você estava tão animada para sua formatura, e, no grande dia, você me aparece tão cabisbaixa! E por falar nisso, onde está seu pai? Perguntou Caio estranhando a fisionomia de sua amiga.

– Bom...como eu posso falar isso...o nosso pai... – Respondeu Alice sem coragem de continuar,

– O que aconteceu com seu pai – Caio, então, perguntou assustado.

– O velório do nosso pai foi ontem. Ele foi assassinado e ainda não sabemos a causa, quem e como fez. Era para termos ido para a perícia hoje de manhã, mas eu a convenci de irmos amanhã, para termos o mínimo de cabeça possível para comparecer à festa de formatura. – Athena tomando a frente de sua irmã respondeu.

Caio ficou espantado e sem palavras por um momento e imediatamente ele abraçou Alice.

– Por que não me ligou para dar a notícia ou desabafar? Indagou ele, abraçado com Alice quase chorando em seu ombro.

– Não tivemos tempo para nada! Apesar do choque da notícia, havia papeladas e mais papeladas para nós assinarmos, aconteceu tudo muito rápido, após acabarmos de assinar tudo, já estávamos exaustas, tanto fisicamente quando psicologicamente, até que caímos no sono, e hoje estamos aqui o mais forte possível juntas como nosso pai nos ensinou. – Athena tomou a frente novamente e respondeu.

– Entendo... Não chore. Saibam que farei o que puder para ajudar vocês a descobrir e punir o culpado!

– Obrigada.. Mas acho que não tenho humor no momento para aproveitar a festa. Vocês vêm comigo ou vão ficar? Alice, mais calma, respondeu.

– Claro que vamos com você! Depois dessa notícia também não dá pra mim. – Respondeu Caio.

Eles foram caminhando até a casa das duas irmãs. Caio tinha um compromisso, por isso não pôde permanecer com elas. Ele se despediu e foi embora.

– Athena, você dorme comigo hoje?

– Claro.

– Você não está com medo que o assassino venha atrás de nós? Perguntou Alice com aparência de medo.

– Minha irmãzinha, não se preocupe, eu lhe garanto que ele não estará lá. –Respondeu Athena, bastante convicta.

– Como você sabe disso?

– Bom, porque seria uma idiotice, por qual motivo ele viria atrás de nós?

– Tá bom então.

Depois de um tempo, Alice falou novamente:

– Athena, o que nós vamos fazer agora?

– Calma, tudo vai dar certo, lembre-se que eu estou aqui para o que você precisar. – Respondeu Athena, dando um abraço em sua irmã.

– O que seria de mim sem você? Eu te amo muito, minha irmã querida. – Algumas lágrimas escorreram dos olhos das duas.

– Você seria tudo o que quisesse, pois é uma menina muito talentosa e inteligente e eu também te amo imensamente .

No dia seguinte, enquanto Alice e Athena terminavam de se arrumar pra ir à perícia, Caio apareceu na mansão delas. O mordomo atendeu a porta e o rapaz ficou esperando elas terminarem de se preparar. As duas desceram as escadas e Athena, ironicamente, disse:

– Ora, ora, ora, o detetivzinho belo adormecido resolveu dar o ar da graça! Acordou cedo!A quem devo o milagre?

– Que você era chata e não gostava de mim eu já sabia, agora esse seu lado irônico é novidade. Se você tentou ser engraçada, saiba que não funcionou! Vocês acharam que eu ia deixar vocês segurarem essa barra sozinhas?

– Hum! – Exclamou Athena fechando os olhos e virando a cara.

Alice deu uma risadinha e falou:

– Só vocês para me fazerem rir em um momento como esse.

Os três se dirigiram juntos à perícia, chegando lá o médico revelou a causa da morte:

– De acordo com o laudo pericial, ele foi torturado e forçado a beber ácido e ainda levou vários golpes no coração e em outras partes do corpo com uma espécie de faca ou adaga.

Todos ficaram chocados. Alice quase chorou ,mas, de repente, soprou um espírito de justiça nela e, a partir dali, ela ficou determinada a fazer o culpado pagar e tornou esse o objetivo de sua vida.

Seis meses depois do assassinato do senhor Albert Lion, se aproximava o aniversário da empresa. Alice e Caio não tinha conseguido muitas evidências, porém eles não desanimavam.

Andando pela rua, Caio refletia a respeito do que havia acontecido, até que ele falou sozinho: “Como eu não pensei nisso antes?”.

Caio correu o mais rápido possível para a casa de Alice.

– A senhorita Alice não está no momento. – Respondeu o mordomo.

Caio então correu para a cena do crime, uma fábrica abandonada de artigos esportivos. Ela foi abandonada devido à estrutura comprometida e ao seu mau planejamento. Chegando lá, ele arrombou uma das portas dos fundos e entrou. Na cena do crime, Caio, sendo uma pessoa muito detalhista, notou quase no encontro da parede com o chão umas leves marcas de arranhão e as seguiu.

“No dia do crime, os peritos descobriram que o local onde foi encontrado o corpo não era o mesmo onde executaram o crime, ou seja, ele foi levado até lá. E o assassino ainda ligou pra polícia como uma denúncia anônima... Hum! Fala sério, caras incompetentes!” Pensou Caio.

Até que ele chegou em uma escada, quase escondida atrás de um armário. Ele acendeu sua lanterna e viu que a escada não tinha saída, só uma parede.

“Deve ter alguma coisa para abrir essa parede e, julgando pelo jeito que o armário está torto, ele era usado para esconder essa passagem, porém ele foi mal colocado por algum motivo e, julgando pela agressividade daquelas marcas de unhas, o assassino arrastou o senhor Albert com pressa.” Deduziu Caio.

Caio não encontrou nada para abrir a parede, mas notou que tinha uma pequena aranha no teto que não se mexia, então ele tocou nela e, ao invés da parede se abrir, as escadas cederam e se desdobraram como escadas de sótão. Ele escorregou e caiu numa espécie de porão. Lá ele encontrou manchas de sangue pelo chão e as embalagens dos ácidos, mas, o mais importante, ele encontrou uma adaga dourada com um leão cravejado. O rapaz se espantou com as provas e guardou a adaga manchada de sangue dentro de uma pequena maleta.

No dia seguinte, Caio estava se arrumando para o aniversário da empresa, que aconteceria em um cruzeiro no mar da Austrália. O celular tocou e ele atendeu.

– Você não vai? – Era Alice ao telefone.

– Claro que sim! Já estou quase pronto!

– Caio, o cruzeiro já vai partir e você ainda está se arrumando?

– Espera ai! Não ia partir às 11:30?

– Não! Era às 10:30! Não acredito que você escutou a informação errada e acordou atrasado de novo!

– Segura só mais um pouquinho aí pra min! Já estou chegando!

– Kkkk! Tá bom. Darei o meu jeitinho aqui.

– Ah, Alice, eu tenho uma coisa para mostrar para vocês todos, mas só o direi durante a festa.

– Tá bom, nos vemos daqui a pouco então. – Respondeu Alice desligando o telefone.

Quarenta minutos depois, Caio apareceu correndo e exausto no horizonte da visão de Alice.

– Rápido ou vamos te deixar pra trás! – Gritou Alice

– Consegui! – Exclamou, feliz, Caio.

– Agora sim podemos ir, já que o estorvo chegou. – Ironizou Athena.

Até que Alice viu uma discussão de um segurança e um acionista.

– O que está acontecendo aqui?! – Perguntou Alice.

– Este homem está carregando uma aranha venenosa consigo para o cruzeiro. – Respondeu o segurança.

– Pode deixar subir, ela é de estimação. Ordenou Alice, cumprimentando o acionista, que era muito amigo de seu pai.

– Ok! Então pode subir.

Caio e Alice passaram o dia todo juntos. Eles se divertiram bastante. Na hora de se despedirem, Alice, muito curiosa, perguntou a ele:

– O que você queria dizer a todos hoje, Caio?

– Amanhã à noite, na hora da festa em que todos estiverem reunidos, eu contarei.

Caio entrou no seu quarto e resolveu escrever uma carta para Alice dizendo toda a verdade de quem matou seu pai.

No dia seguinte, Caio e mais três acionistas da empresa apareceram mortos. Os corpos haviam sido arremessados ao mar. Alice ficou desesperada e chorava bastante. Ela foi correndo para seu quarto e lá ela encontrou a carta, que dizia: “Querida Alice, quando você estiver lendo essa carta, eu provavelmente estarei morto. Eu encontrei uma adaga escondida na cena do crime e cheguei à conclusão de que quem matou seu pai foi a sua própria irmã, Athena. Ela também planeja matar os acionistas. Ela é uma psicopata”.

Então Alice foi imediatamente conversar com Athena.

– Por que você fez isso, matou nosso pai, o Caio e os acionistas? – Alice estava com uma expressão de ódio.

– Porque eu sempre quis fazer isso. – Respondeu Athena, como se nada de mais estivesse acontecendo.

– Mas como você fez isso? É fisicamente impossível? Como você matou todo mundo?

– Bom, você se lembra do Felip?

– Sim, o que você fez com ele?

– Ele foi quem me ajudou a matar todo mundo e a jogá-los no mar e depois o descartei fora, como um salto alto quebrado. – Respondeu Athena rindo.

– Você o matou? Perguntou Alice, assustada.

– O que você acha? Claro que eu matei.

– Mas por que ele te ajudou? E por que você o matou?

– Hahaha, ele me ajudou por amor, ele é um burro, achava que eu iria namorar com ele. – Respondeu Athena rindo. – Linda a minha história, não acha? – Ironizou ela com uma fisionomia completamente maligna.

– Não deixarei você se safar dessa, um dia te pegarei e te farei pagar pelo que fez. – Respondeu Alice, aos prantos.

– Aguardarei ansiosamente por esse dia, minha cara irmãzinha.

Athena pegou em seu bolso de trás a adaga e a arremessou rapidamente em direção ao peito de Alice, que caiu para trás no oceano.

Texto 9

Projeto CMH

Os dois homens ficaram frente a frente com o edifício abandonado, sem iluminação, as paredes velhas e corroídas pelo tempo. Ninguém mais passava por lá. Eles tentaram entrar pela porta da frente, mas ela estava trancada. Eles, logo após, resolvem tentar outra alternativa, através de andaimes e, antes de entrarem na sala, através da janela, Mike perguntou a John:

– Quer mesmo fazer isso?

John era um detetive de um antigo departamento de polícia, que havia sido reformado devido a alguns problemas que teve por causa do alcoolismo. Ele estava tentando recuperar seu emprego. Era alto, cabelo curto e liso, usava uma jaqueta preta e era bastante sério.

Ele olhou para o Mike e respondeu:

– Não vou voltar atrás, preciso de provas para incriminar essa empresa, preciso do meu emprego de volta. Fora que foi você que me convenceu a vir até aqui.

– Você que sabe... se acontecer algo, saiba que a culpa não vai ser minha. – Mike, com um sorriso no rosto, respondeu:

Mike e John se conheceram no ensino médio. Mike era um dos funcionários do local. Disse a John, que pediu demissão após saber de experimentos ilegais com pacientes do hospital e disse também que dois funcionários morreram lá dentro. Ele era, de acordo com o que disse para John, um dos responsáveis pela recepção de pessoas no hospital. Ele era um pouco mais baixo que John e tinha cabelos curtos e lisos, assim como seu amigo. Estava usando uma camisa de manga longa por conta do frio daquela noite.

Mike perdeu seus pais quando era criança e, por isso, foi criado pelos seus tios, que não lhe deram muita atenção e, aliás, eram bastante grosseiros com ele. Talvez esse fosse o motivo do seu comportamento estranho. Seu amigo mais próximo era John. Desde o tempo em que eles se conheceram, sempre mantiveram contato. John confiava muito em Mike, pois ele foi uma das poucas pessoas que o ajudaram quando teve problemas com alcoolismo e após perder o emprego.

Após vasculhar a sala na qual entraram, John encontrou a ficha de um paciente. Nesta ficha médica, muitas partes estavam ilegíveis por conta da água que havia manchado o papel. Porém, era possível ler que o paciente antes de morrer, estava em estado grave. Logo abaixo disso, estava escrito em caneta “morto por causas misteriosas”. John, enquanto analisava a ficha, perguntou a Mike:

– O que você sabe mais sobre o hospital quando trabalhava aqui?

– Não muito. Os médicos que eram contratados pela empresa eram muito calados, eu não interagia muito com eles. Era possível escutar gritos baixos por conta da distância, era dois andares acima. Eu não tinha acesso a esses andares, era proibido para os funcionários.

Eles foram em direção ao corredor estreito, muitas portas trancadas, tábuas de madeiras quebradas pelo chão e pregadas nas portas, como se alguém quisesse bloquear a passagem. As paredes eram sujas, empoeiradas, logo eles notaram que ainda havia iluminação no prédio.

– Ainda existem pessoas aqui? – Perguntou John, olhando para o local.

Ele olhou para Mike, que estava em frente a uma sala, onde havia um duto de ar aberto e uma mesa com uma chave meio enferrujada. Nenhum dos dois sabia para onde levaria. Eles atravessaram o duto de ar, e John tirou sua câmera para registrar tudo o que visse.

Desceram numa sala escura, era um consultório. Examinaram o local e encontraram outra ficha, um paciente chamado Michel Ford, um ex-militar que havia voltado de um confronto e não tinha familiares vivos. Do lado da ficha médica, tinha um documento dentro

de uma pasta onde estava escrito "confidencial". Nesse documento, são relatados os "experimentos" feitos no próprio Michael, ele era chamado de "Paciente 121". Eram relatadas também as suas reações a esses experimentos, chamados de projeto "C.M.H", até então não especificando o que significava. No documento, falava que a tentativa de "controlar" Michael falhou, provocando efeitos colaterais.

Tinham rastros de sangue no chão, que iam para fora da sala. Quando saíram, ambos se depararam com o corpo de um médico no chão, com sangue em sua volta. Eles se assustaram com a situação,

– Como esse corpo veio parar aqui? Sangue no chão e esse documento confidencial... Tem algo muito estranho acontecendo. – John, desconfiado, exclamou.

– Eu falei que coisas estranhas aconteciam aqui. – Mike, aparentando estar assustado, disse.

Eles seguiram pelo corredor mal iluminado, até o fundo dele, quando, de repente, ouviram barulhos de caixas caindo no final do corredor, que no fundo estava totalmente escuro. E no escuro do corredor surgiu um rosto, não era possível ver direito, porém John usou sua câmera para enxergar melhor. Ele quase deixou sua câmera cair, depois de tomar um susto, ao ver aquela espécie de criatura, que tinha quase dois metros, seu rosto era deformado e olhava diretamente para os dois homens.

Todos os três estavam parados, Mike e John perceberam que a tal criatura na verdade era o próprio Michael Ford. John se lembrou que no documento que havia lido tinha algumas imagens de Michael, algumas antes do experimento e outras depois. Mike e John começaram a dar alguns passos para trás. Nesse momento, eles começaram a correr na direção contrária à de Michael, tentando abrir as portas pelo caminho.

Chegando ao final do corredor, eles tentaram abrir mais uma porta, sem sucesso. Michael estava prestes a alcançá-los. Porém John e Mike se lembraram da chave, Mike a usou na porta e, por sorte, acabaram conseguindo, trancando a porta logo depois que entraram. John escutou Michael parando de correr, estava tudo em silêncio. Os dois estavam tentando recuperar o fôlego, logo depois olharam em volta, percebendo que estavam em uma cozinha. Não encontravam nada útil no local. Mike, depois de um tempo em silêncio, falou:

– O que foi isso? Aquela coisa não era um humano, ele ia nos matar!

– Com certeza tem alguma relação com aquele experimento, ele ficou louco. – John respondeu, sentando em uma cadeira próxima de uma pia.

– Não reconheço esse local. Devemos estar nos fundos do hospital.

Novamente, o silêncio tomou conta do lugar. John resolveu abrir a porta para sair da cozinha, porém, antes de abrir, o silêncio foi quebrado quando John escutou um barulho vindo do fundo. Ele olhou para trás, e Mike não estava mais lá. Ele correu até o fundo da cozinha, quando, de repente, seu amigo apareceu em sua frente. Assustado, John percebeu que Mike guardou algo no bolso.

– O que aconteceu? – Perguntou John, olhando para a porta atrás de Mike.

– Derrubei uma panela sem querer... Estava tentando encontrar mais alguma coisa...

– Você está agindo de maneira estranha, o que aconteceu? – Questionou John, desconfiado.

– É apenas impressão sua, estamos juntos nessa!

John olhou para Mike, desconfiado, e voltou novamente a olhar para a porta, porém ele percebeu que ela estava entreaberta, quase fechada. Ele olhou uma última vez para Mike e voltou para a porta de saída da cozinha. Ao abrir a porta, eles perceberam que o local não tinha mais um ambiente de hospital. Parecia uma parte não construída, com muitas caixas em volta.

Eles encontraram dois elevadores, mas apenas um deles funcionava. Encontraram vários documentos relacionados aos experimentos. Um desses documentos chamou a atenção

de John, pois tratava sobre o dono do hospital, Miguel Mitch, Nele é relatado a sua biografia e o seu projeto nomeado de "Projeto C.M.H", dito no documento como "Controle da mente humana". John finalmente entendeu os motivos do experimento após ler o documento, e disse a Mike:

–Já temos provas suficientes, tanto registradas em câmera como nesses documentos, precisamos achar uma saída.

Mike ficou calado, parecia não querer falar e estava com uma expressão séria. Antes que John falasse mais alguma coisa, Mike falou que o elevador os levaria para o térreo, onde se encontraria a saída. John achou estranho Mike ter falado isso, pois ele havia dito nunca ter ido ao fundo do hospital por não ter acesso aos outros andares. Antes de falarem mais algo, um barulho alto vindo da cozinha assustou os dois homens. Eles perceberam que Michael já estava na cozinha. Eles correram para uma porta ao lado do elevador que dava acesso a outro corredor, porém, assim que John abriu a porta, levou uma pancada na cabeça e caiu desacordado.

O ex-detetive acordou em uma sala fria, limpa e bem iluminada. Ela estava vazia. Ele viu que a câmera e os documentos ainda estavam com ele, mas Mike não estava no local. Um pensamento passou por sua cabeça: “só há um paciente do experimento solto, não encontramos mais ninguém, além de alguns corpos no chão. Será que ainda há alguém aqui controlando tudo”.

Ele abriu a porta da sala e de cara já percebeu que não estava mais no hospital, e sim num tipo de laboratório imenso. Ele caminhou pelos corredores, por onde encontrou mais corpos e rastros de sangue, o que o levou ter certeza de que não estavam somente eles ali. Ele entrou no salão principal, e, na parede ao seu lado, tinha uma imagem do hospital, cada lugar mapeado e o laboratório que se localizava no subsolo, do lado do hospital. Ele viu que havia um elevador perto de várias máquinas estranhas, e era o mesmo elevador que tinha visto lá em cima.

Antes que pudesse fazer alguma coisa, Michael apareceu de repente, pegando John pelo pescoço e o jogando longe, no chão, por sorte, perto do elevador. Ele correu para o elevador e apertou o botão, as portas se fecharam antes de Michael alcançá-lo. Ele ainda escutou aquela criatura batendo contra a porta do elevador, com uma força sobre-humana, deixando marcas de socos na porta.

O elevador foi até o térreo, John estava sentado no chão, machucado. As portas se abriram, e ele viu vários homens armados, juntas a eles duas pessoas em especial: Miguel e Mike. John ficou assustado ao olhar para seu amigo ao lado do dono do hospital, um homem velho e de cabelos grisalhos. Mike olhou para seu amigo por um instante, com uma expressão séria. Logo depois, ele saiu do lado de Miguel, sumindo da visão de John.

– Mike mudou de lado, John, mas você não vai poder mudar – Disse Miguel.

O homem armado ao lado esquerdo de Miguel levantou sua arma, apontando-a para John. Mike, entrando em uma sala com dois homens, viu uma maleta cheia de dinheiro. Logo após, ouviu vários tiros. A porta atrás dele se fechou.

Texto 10

A amizade

No início do dia, os pais de Andrew saíram para a avaliação de um local, em busca de fósseis perdidos no seu trabalho no dia passado.

Andrew acordou com o som de um ligação.

– Alô?

– Olá, Andrew! Aqui é o Josh. Vamos sair hoje ao fim do dia?

– Provavelmente não irei, pois tenho trabalhos para fazer. – Disse Andrew com a voz cansada.

– Ah, cara. Vamos sair pelo menos uma vez, ficar estudando a todo momento não é necessário.

– É...Até que você tem razão. Mas antes irei até o local de trabalho dos meus pais, porque eles esqueceram alguns materiais e solicitei que eu os levasse.

– Tudo bem, Andrew. Pode me dizer o horário que você vai lá?

– Por que a pergunta?

Josh lhe responde sarcasticamente:

– Porque seus pais precisam acreditar que você irá comigo, e não podemos perder muito tempo. De lá iremos sair.

– Ok, te espero aqui em casa.

Depois disso, Andrew pegou os materiais e esperou Josh chegar em sua casa. Tempo depois, Josh tocou a campainha. Din-Don! Andrew o atendeu.

– Pensei que não viria mais. Você me fez perder muito tempo – Andrew estava furioso.

– Você não precisa ficar assim. É perda de tempo – Josh sorri.

Estou desconfiando de você, Josh. Demorou a chegar. Sorri do além, não gosto disso.

– Agora você está ficando paranoico?

Andrew não lhe respondeu e seguiu até o local onde seus pais estavam sem falar com Josh. Chegando lá, ele descobriu que seus pais haviam saído há um tempo. Ele ficou preocupado com a notícia e resolveu ligar para seu pai.

– Seu celular está tocando e está escrito “filho”. Não conte nada ou ele não terá mais a chance de te ver.

Donald, o pai de Andrew atendeu com uma voz aterrorizada:

– Oi, meu filho?

– Onde você está, pai? E por que você parece estar com medo? – Andrew estava agoniado.

– Eu estou na casa de um amigo.

– E minha mãe? Onde está?

– Ela está ocupada, tchau!

Após isso, Donald desligou o celular.

– Pai? Alô?

“Está acontecendo alguma coisa, eu preciso descobrir o que deve ser!” – Esse pensamento acabou deixando Andrew deprimido e ele mesmo resolveu ir em busca de seus pais no escritório de seu trabalho.

– Josh, eu estou pensando que meus pais precisam da minha ajuda. Você pode me ajudar?

Chegando ao escritório, os rapazes encontraram Judith, que vinha saindo de seu expediente de trabalho.

– Seu nome é Andrew? Prazer, eu sou Judith. Escutei que você está pensando que aconteceu algo de ruim com seus pais. Sinto que devo ajudar vocês. Depois da avaliação dos fosséis, eles tinham uma reunião marcada com um pesquisador, eu sei onde fica a empresa. Posso levar vocês lá.

– Ah, muito obrigado! Vamos lá então.

Os três seguiram em busca dos pais de Andrew. Quando chegaram ao escritório do pesquisador, tiveram a informação de que eles não tinham nem passado por lá. Até que Andrew disse:

– Pessoal, é melhor procurarmos amanhã. Já está ficando tarde – O desânimo era notável.

– Andrew, amanhã eu irei ajudá-lo novamente. Ainda iremos achar seus pais, não fique desanimado! – Judith tentava dar esperanças a Andrew. Ela percebia que ele estava ficando desanimado.

– Amanhã não estarei presente, tenho outras coisas a fazer, mas desejo boa sorte à busca de vocês e a seus pais, Andrew – Após isso, Josh foi embora.

Andrew perguntou a si mesmo: “como afinal isso aconteceu?”, “Josh estava muito suspeito, o que aconteceu com ele?”

Andrew foi deixar Judith em casa e de lá ele seguiu para a sua casa para descansar um pouco.

Durante a madrugada, Andrew acordou muito assustado com o celular tocando. Era sua mãe.

– Filho, não tenho muito tempo. O local fica próximo ao cemitério abandonado de nossa cidade.

Após isso, a mãe de Andrew desligou o celular.

– Rollin, o que ele disse? – Donald estava tenso.

– Eu apenas disse a nossa localização, após isso desliguei o celular. Não tive tempo de dizer mais nada.

“O que pode ter acontecido com eles?”, “Quem pode ter feito isso?” – Andrew continuava a questionar o ocorrido.

O dia amanheceu, Andrew passou para pegar Judith. Eles Foram até o local descrito por Rollin.

– Como vamos achar o lugar exato, Andrew?

– Eu não sei, mas irei achá-los – Andrew tinha acordado confiante.

– Sam e Marth, vamos ver como eles estão.

– Sim, Mestre!

Rollin escutou passos e escondeu o celular.

– Fiquem quietos, o mestre quer conversar com vocês. Se comportem. – Sam falou com arrogância.

- Bom dia! Tenho assuntos urgentes para tratar com vocês – Surgiu um sorriso em seu rosto.

– O que vocês querem com a gente? De onde nos conhecem? – Perguntou Donald cada vez mais apreensivo.

– Algumas fontes históricas que vocês têm.

Andrew e Judith procuraram um bom tempo algum lugar em que os pais do garoto pudessem estar, até restar o último local.

– Deve ser aqui, Judith, vamos entrar!

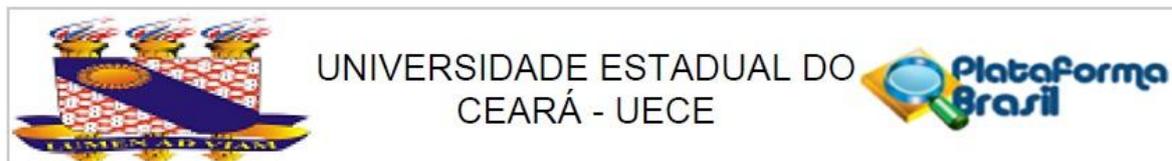
– Calma, Andrew, vai que eles não estão aqui.

– Eles devem estar. Vamos!

Eles entraram e escutaram pessoas conversando. Subiram as escadas vagarosamente e entraram na sala.

- Até que enfim achei vocês. Apenas liberem meus pais!
- Andrew?
- Josh?

ANEXO E – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

Pesquisador: JOSE ALVES FERREIRA NETO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64019417.4.0000.5534

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ FUNECE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.978.552

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica. Caracterizada como uma pesquisa-ação. Será realizada uma proposta de intervenção, intencionando a melhoria na produção de textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os participantes do projeto serão 30 alunos menores de idade. A unidade de análise serão as versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos alunos, a fim de verificar as mudanças nos textos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas que vise a contribuir na qualidade da compreensão e produção de textos pertencentes ao gênero conto escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, com enfoque no domínio das estratégias de construção dos processos referenciais.

Objetivo Secundário:

Analisar se o ensino sistemático das estratégias de referenciação textual possibilita a melhoria do

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

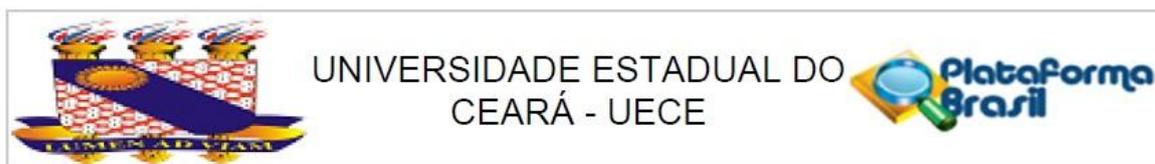
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.978.552

desempenho dos aprendizes no que toca aos processos de continuidade e progressão textual na construção de sentidos dos textos. Refletir sobre como a construção de traços referenciais pelos aprendizes, moldada para a concretização de etapas de significação (apresentação, confirmação, acréscimo, correção), contribui para o seu projeto de dizer. Discutir a pertinência de atividades de revisão e reescrita individuais, orientadas pelo professor, para o aprimoramento do texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos possíveis são que alguns participantes podem se sentir envergonhados ou constrangidos ao longo de alguma etapa da pesquisa ou podem se sentir pressionados a participarem do estudo por serem alunos do pesquisador. Diante disso, o pesquisador irá conversar com o aluno para perceber o que ele está sentindo, e, se for o melhor para ele, decidirá com ele que seja melhor ele não participar. mais da pesquisa. Prestaremos todo tipo de assistência ao participante sem qualquer ônus a ele, caso necessite.

O benefício da pesquisa é ajudar os alunos no desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e produção escrita de textos, uma vez que essas são atividades imprescindíveis para a formação de leitores e produtores proficientes de textos que possam participar, efetivamente, na sociedade contemporânea.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo está bem justificado a partir das inquietações do pesquisador em relação a dificuldades de um estudo significativo de leitura e produção textual escrita no exercício do trabalho como docente de Língua Portuguesa, e da insuficiência de orientações nos materiais didáticos que abordam o fenômeno da referenciação, acarretando prejuízos consideráveis para um ensino significativo de leitura e produção textual.

Também se mostra relevante a partir da afirmação de que o professor deve atuar como um agente de mediação para o desenvolvimento da competência escrita do aluno. Para tanto, ele não pode ficar preso a uma concepção tradicional de avaliação, que se fundamenta, sobretudo, na marcação das inadequações que os alunos cometem, sem auxiliá-los na construção de significados da produção textual. Dessa maneira, o estudo contribuirá com outros professores de Língua Portuguesa mediante a partilha de experiências reais em sala de aula, que demonstrarão

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

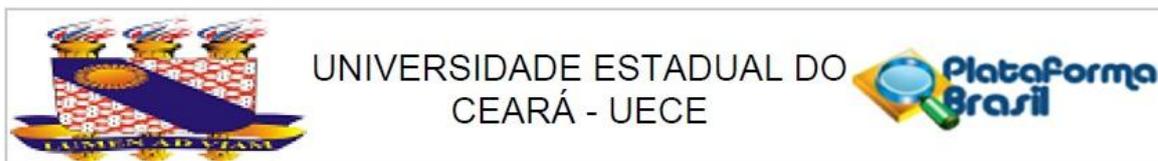
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.978.552

resultados positivos no ensino de compreensão e produção textual e, conseqüentemente, um aprimoramento no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do trabalho sistemático e produtivo da referenciação

sob a perspectiva sociocognitivista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE para pais e termo de assentimento para alunos apresentado em forma de convite, com o título e o objetivo da pesquisa, explicitando adequadamente os riscos e benefícios, constando o telefone, endereço e email do CEP. também há telefone, email, nome completo e campo para assinatura do pesquisador responsável.

A Folha de rosto contém a assinatura do pesquisador do diretor de Centro/Faculdade/Instituto.

A Carta de Anuência corresponde ao número de instituições a onde será realizada a pesquisa e nela está descrita o título da pesquisa e o nome do pesquisador principal. Também estão descritos como ocorrerá a pesquisa na instituição, o período em que os dados serão coletados e o carimbo da instituição e assinatura do responsável.

O cronograma está adequadamente descrito, indicando adequadamente as fases do estudo, com início da coleta de dados prevista apenas após aprovação do CEP.

O projeto foi cadastrado como de financiamento próprio mas orçamento não foi descrito no trabalho e nem submetido como termo de apresentação obrigatória.

O orçamento está de acordo com a metodologia do projeto e o financiamento para a execução é próprio do pesquisador.

Recomendações:

Sugiro elaborar orçamento de execução do estudo e anexá-lo ao projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está apto para desenvolvimento no que diz respeito aos aspectos éticos.

Sugiro envio de relatório à plataforma após finalização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

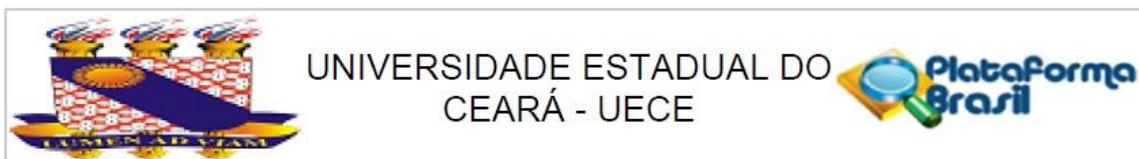
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.978.552

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_854501.pdf	23/01/2017 15:42:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeconsentimento.doc	23/01/2017 15:41:47	JOSE ALVES FERREIRA NETO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostouece.pdf	20/01/2017 23:38:41	JOSE ALVES FERREIRA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	20/01/2017 23:37:46	JOSE ALVES FERREIRA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	20/01/2017 23:37:22	JOSE ALVES FERREIRA NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuenciarogacianoleite.pdf	20/01/2017 23:34:34	JOSE ALVES FERREIRA NETO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	20/01/2017 23:30:28	JOSE ALVES FERREIRA NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Março de 2017

Assinado por:

**Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho
(Coordenador)**

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br