



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
PROFLETRAS

ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA

**COESÃO REFERENCIAL: USO EM TEXTOS DO GÊNERO “CAUSO DE
MISTÉRIO E DE ASSOMBRAÇÃO”, PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE
PALMAS**

ARAGUAÍNA (TO)

2021

ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA

COESÃO REFERENCIAL: USO EM TEXTOS DO GÊNERO “CAUSO DE ASSOMBRAÇÃO E DE MISTÉRIO”, PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE PALMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), em Araguaína (TO), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Luiz Roberto Peel F. de Oliveira

ARAGUAÍNA (TO)

2021

ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA

COESÃO REFERENCIAL: USO EM TEXTOS DO GÊNERO “CAUSO DE MISTÉRIO E ASSOMBRAÇÃO”, PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE PALMAS

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Araguaína, Mestrado Profissional em letras (Proletras), avaliada para obtenção de título de mestre e aprovada em sua versão final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Araguaína/TO, 04 / 03 / 2021

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luiz Roberto Peel F. de Oliveira
Orientador (UFT)



Prof. Dr. João de Deus Leite
Examinador interno (UFT)



Profa. Dra. Luciana Ribeiro Pinheiro
Examinadora externa (UFPR)

A Deus, por conceder-me o fôlego da vida,
e a coragem para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luiz Roberto Peel F. de Oliveira pela atenção, generosidade, paciência e cuidado na orientação deste trabalho; por acreditar desde o início no nosso projeto.

Ao Professor Doutor João de Deus Leite, minha admiração sincera pelo trabalho zeloso, pela pessoa altruísta, generosa, brilhante e singela.

À professora Doutora Luciana Ribeiro Pinheiro, pelas valorosas contribuições na banca de qualificação e de defesa.

Aos demais Professores Doutores das disciplinas do nosso curso, pela contribuição com a nossa formação profissional, rompendo estigmas e ampliando horizontes.

À minha turma do Profletras, em especial à Kayla, Bruna e Andra, amigas sempre presentes no caminhar do curso, compartilhando conhecimentos e experiências.

À Kerlly, irmã da Kayla, que, mesmo sem conhecer-me, abriu as portas da sua casa, e do coração, para acolher-me.

À minha família, pelo apoio e orgulho na construção dos meus projetos.

Ao Pai Celestial, por amparar-me nos momentos difíceis.

RESUMO

Esta dissertação apresenta e problematiza um projeto de intervenção vinculado ao Profletras/UFT, tendo em vista o trabalho pedagógico com textos do gênero “causo”, especificamente com narrativas de assombração, considerando que esse gênero exige uma passagem da oralidade para a escrita. A proposta tem por objetivo geral identificar problemas relativos aos elementos de coesão referencial e propor intervenções a fim de reduzir as dificuldades da produção escrita dos alunos do 9º ano de uma escola da região Sul de Palmas, Tocantins. Para tanto, orientamo-nos pelo paradigma da pesquisa-ação, pois é um método que propicia a participação e a colaboração entre os participantes da pesquisa e o pesquisador, além de propiciar uma postura mais reflexiva na prática cotidiana e, conseqüentemente, passar a aprimorar a progressão textual dos alunos. Por seu caráter social, esta proposta de trabalho se caracteriza como qualitativa, propositiva e adota a perspectiva teórica da linguística textual, pois parte da tentativa de compreensão de determinados fenômenos de uma realidade em específico, em que requer a interpretação de ações e a busca de significados que possam permear os processos de leitura e de escrita. Como objetivos específicos, temos: (i) identificar e analisar a natureza das principais dificuldades no emprego da coesão referencial em textos do gênero “causo”; (ii) analisar e problematizar os possíveis efeitos do processo de reescrita dos textos construídos pelos alunos participantes da pesquisa, utilizando conectores; (iii) discutir e analisar a configuração de uma plataforma digital, levando os alunos a compreenderem a necessidade de edição da redação por eles formuladas, para que os textos possam circular no espaço virtual. Como fundamentação teórica, embasamo-nos em estudos de Koch (2002, 2004, 2008), de Koch e Travaglia (1996) e de Marcuschi (2016). Por se tratar de uma proposição de trabalho didático, apresentamos uma metodologia para aplicação de aulas, com o intuito de ampliar o repertório coesivo e, desta forma, desenvolver uma autonomia leitora, escritora e linguística. Por se tratar de um trabalho que envolve seres humanos, houve a necessidade de submissão da pesquisa ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), cujo parecer consubstanciado se encontra sob o número 4.380.343.

Palavras-chave: Coesão referencial; Causos de assombração; Produção escrita, Reescrita.

ABSTRACT

This dissertation presents and problematizes an intervention project linked to ProfLetras/UFT, in view of the pedagogical work with haunting tale narratives, considering that this genre requires a transition from orality to writing. The general objective of the proposal is to identify problems related to the elements of referential cohesion and propose to propose intervention in order to reduce the difficulties of the written production of the students in the last Years Elementary school in the south region of Palmas, Tocantins. For this, we are guided by the research-action paradigm, because it is a method that provides participation and collaboration between the participants of the research and the researcher, in addition to providing a more reflective posture in daily practice and, consequently, can begin to improve the textual progression of students. Due to its social nature, this work proposal is characterized as qualitative, propositional and adopts the theoretical perspective of textual linguistics, since it is part of the attempt to understand certain phenomena of a specific reality, in which it requires the interpretation of actions and the search for meanings that can permeate the processes of reading and writing. As specific objectives, we have: (i) to identify and analyze the nature of the main difficulties in the use of referential cohesion in texts of the "causo" genre; (ii) to analyze and problematize the possible effects of the rewriting process of the texts constructed by the students participating in the research, using connectors; (iii) to discuss and analyze the configuration of a digital platform, leading the students to understand the need for editing the wording formulated by them, so that the texts can circulate in virtual space. As theoretical basis, we will rely on studies by Koch (2002, 2004, 2008), Koch and Travaglia (1996), Marcuschi (2016). As it is a proposal of didactic work, we present a methodology for the application of classes, with the purpose of expanding the cohesive repertoire and, in this way, develop a reading, writing and linguistic autonomy. As this is a research that involves human beings, there was a need for submission of research approval by the Research Ethics Committee whose substantiated opinion is under the number 4.380.343.

Keywords: Referential cohesion; Written production, haunting tale narratives; Rewriting.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Eixo da leitura | 19 |
| Quadro 2 – Eixo da produção de texto | 20 |
| Quadro 3 – Eixo da oralidade | 21 |
| Quadro 4 – Eixo da análise linguística/semiótica | 22 |
| Quadro 4 – A coesão na BNCC | 55 |
| Quadro 6 – Conteúdos, objetos de conhecimento e competências norteadoras da SD | 59 |
| Quadro 7 – <i>Sites</i> para pesquisa de casos | 64 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Tipos de coesão..... | 35 |
| Figura 2 – Formas remissivas ou referenciais | 38 |
| Figura 3 – Definitivação..... | 39 |
| Figura 4 – Pronomes adjetivos | 40 |
| Figura 5 – Numerais..... | 41 |
| Figura 6 – Pronomes pessoais da terceira pessoa | 42 |
| Figura 7 – Elipse | 44 |
| Figura 8 – Pronomes substantivos | 45 |
| Figura 9 – Numerais..... | 46 |
| Figura 10 – Pró-formas verbais | 47 |
| Figura 11 – Expressões sinônimas..... | 48 |
| Figura 12 – Hiperônimos..... | 49 |
| Figura 13 – Categorização das instruções de sentido de partes antecedentes | 50 |
| Figura 14 – Classificação de partes anteriores ou seguintes | 50 |
| Figura 15 – Amostra de sondagem | 52 |
| Figura 16 – Conto da tradição oral equatoriana..... | 65 |
| Figura 17 – Mapa mental | 71 |

LISTA DE DIAGRAMAS

| | |
|--|----|
| Diagrama 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação | 55 |
| Diagrama 2 – Esquema de SD proposto por Doz, Noverraz e Schneuwly | 57 |
| Diagrama 3 – Adaptação da SD proposta por Swiderk e Costa-Hübes | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: O GÊNERO CAUSO..... | 17 |
| 1.1 Gênero textual ou gênero discursivo? | 17 |
| 1.2 O Gênero causo | 26 |
| 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL..... | 29 |
| 2.1 Critérios de textualidade..... | 29 |
| 2.2 Um breve histórico da Linguística Textual | 31 |
| 2.3 A coesão textual..... | 34 |
| 2.4 Principais tipos de coesão..... | 37 |
| 2.5 A coesão referencial | 39 |
| 2.5.1 Formas referenciais gramaticais..... | 41 |
| 2.5.1.1 Formas remissivas gramaticais presas | 41 |
| 2.5.1.2 Formas remissivas gramaticais livres | 45 |
| 2.5.2 Formas remissivas lexicais | 51 |
| 2.6 Considerações parciais | 54 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO: EXPONDO A METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORANDO UM ROTEIRO DE AULAS COMO SUGESTÃO..... | 55 |
| 3.1 A pesquisa-ação qualitativa | 57 |
| 3.2 Explicando o roteiro de aulas ou SD..... | 59 |
| 3.3 Roteiro de aulas ou SD | 62 |
| 3.3.1 Apresentação da situação de comunicação e seleção do gênero..... | 63 |
| 3.3.2 Módulo de reconhecimento | 66 |
| 3.3.3 Produção inicial..... | 70 |
| 3.3.4 Produção de texto (inicial)..... | 73 |
| 3.3.5 Módulo 2 (módulo de atividades) | 76 |
| 3.3.6 Módulo 3 (módulo de atividades) | 80 |
| 3.3.7 Módulo 4 (produção final)..... | 84 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| REFERÊNCIAS..... | 89 |
| ANEXOS | 92 |

INTRODUÇÃO

Considerando que a educação é um direito assegurado em lei, artigo 6º da Constituição Federal de 1988, e que se torna fator preponderante para o exercício de outros direitos, cabe à escola garantir a formação de cidadãos cômicos de seu papel na sociedade e que estejam aptos a compreenderem as diversas intenções, críticas e concepções existentes nas diferentes gamas de textos que circulam na sociedade contemporânea. De fato, a escola é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento e do saber sistematizado, embora, no seu artigo 205, a Constituição divida essa responsabilidade com a família, o estado e a sociedade.

Dessa forma, com os avanços na área educacional, como a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dentre outras, e as demandas da vida moderna, como a acessibilidade à informação, por meio da internet, da televisão, das revistas, do celular etc., coube à escola o papel de propiciar aos alunos práticas que envolvam experiências voltadas para as questões relativas ao aspecto social do indivíduo e do meio em que está inserido. Ressalta-se que, para que esse direito à educação seja pleno, é necessário que o estudante construa competências, tanto no que se refere ao campo sintático, linguístico, como também no campo social, promovendo uma relação mútua entre ambos. O conceito de competência, nesta discussão, está baseado na afirmativa de que ser um leitor/falante/ouvinte ou produtor competente é estar preparado para ler também o que não está escrito, ir além do código linguístico, além da frase; enfim, compreender que existem vários sentidos que podem ser atribuídos ao texto em diversas situações de uso.

Nesse contexto, quando falamos em construir competência, referimo-nos novamente à eficiência no domínio do texto para além do código linguístico. A princípio, o termo “competência” remete a um juízo de “domínio” ou de “poder”, exclusividade da capacidade humana; logo, o fazer com competência se relaciona a um conhecimento que um sujeito tem em relação a algo. No entanto, há de se considerar a competência sob um outro prisma, no ato da linguagem, já que esta advém de um sujeito que se dirige ao outro, promovendo uma situação de intercâmbio por meio dos recursos de linguagem. Diante disso, parece-nos pertinente as palavras de Perrenoud (2000, p. 27), quando afirma que “as competências existem [...] como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência”. Consoante a esse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

Nota-se, no documento, o cuidado em estimular ações dentro dos espaços escolares, e fora deles, como forma de significar o ambiente, oportunizar a prática funcional dos conteúdos e a prática social, o que contribui para uma sociedade mais humana, justa e formadora de cidadãos que sejam conscientes de seus direitos e deveres, uma reafirmação do que reza os artigos 6º e 205 da Constituição Federal. Cabe ainda considerar que os seres humanos desenvolvem competências e, como afirma o referido autor, acionando ou selecionando recursos variados. Portanto, o homem desenvolve seus conhecimentos por meio das práticas cotidianas.

Partindo do exposto, é notório que existem diferentes níveis de competência; no entanto, não temos a intenção de promover aqui um estudo aprofundado sobre tal assunto, apenas abarcaremos os conceitos de competência discursiva, de competência linguística, de competência comunicativa e de competência textual que, *a priori*, são as que mais nos interessam no momento. Por competência textual, Van Dijk (1972) entende que é a capacidade que um usuário da língua tem de reconhecer um texto como unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos. Mas, será que a gramática abarcaria todos os requisitos para se obter tal competência? Evidentemente, a linguagem é a responsável por nossa interação social, o que pressupõe que, para adquirir tal competência, torna-se necessário um interdiscurso com outros estratos sociolinguísticos, alcançando estratos sociais do texto.

Para se compreender a competência discursiva, há de considerar alguns conceitos básicos, como os de língua, de linguagem, de sociedade, de práticas sociais, de comunidades linguísticas, dentre outros. Em outros termos, a língua é híbrida, faz parte de um sistema suscetível a mudanças, logo tal competência só pode advir da prática constante da produção textual. Além disso, torna-se necessário refletir acerca dos estados da língua, suas diferentes modalidades, seu estudo por meio do ponto de vista político, social, geográfico e histórico, além de admitir que a língua também é resultado do contexto histórico, social, político de cada pessoa ou sociedade.

Nessa perspectiva, evidencia-se que uma das dificuldades encontradas por alunos do Ensino Fundamental e Médio, no processo de produção escrita, perpassa pela dificuldade da seleção lexical, bem como pela produção da coesão textual por meio do ensino da coesão,

uma vez que nas escolas os conectores são apresentados de modo superficial; por vezes, relegados à classificação ou apenas ao caráter decorativo, comprometendo, assim, a progressão do texto.

Diante dessa análise, o uso da coesão na produção escrita é fator relevante para a compreensão dos textos orais e escritos, pois ela funciona como elos na estruturação do texto e permite organizar, planejar e explicitar as intenções e as informações do ato enunciativo, competência que todo falante da língua deve possuir. Acreditamos que transpor o pensamento para a escrita exige proficiência e, portanto, torna-se um trabalho cauteloso e, por muitas vezes, árduo para o escritor. Compreender como alinhar um texto faz parte das competências textual e discursiva que todo falante deve possuir; no entanto, como dito anteriormente, a realidade das escolas brasileiras não atinge o patamar almejado, dado comprovado pela divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com os dados divulgados em 2018 pelo Ministério da Educação, apenas 1,62% dos alunos da terceira série do Ensino Médio que realizaram a prova do SAEB, em 2017, alcançaram níveis satisfatórios em Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, especificamente no 9º ano, os resultados, apesar de serem melhores, ainda são tímidos, já que os estudantes alcançaram apenas o nível 3 na escala de proficiência média¹, nível insuficiente para o MEC e longe da educação idealizada por Anísio Teixeira².

Dessa forma, de posse dos dados relatados e pensando em obviar os entraves que os alunos encontram no decorrer de sua produção textual, é que optamos pelo estudo da coesão, levando em consideração como principal objetivo analisar o processo de produção escrita, no que se refere ao uso dos mecanismos de coesão referencial dos alunos do nono ano, pois, como professores de Língua Portuguesa, observamos que, nas últimas décadas, houve um declínio na qualidade dos textos redigidos por alunos, motivado especialmente por lacunas nos marcadores do discurso (MD), implicando o encadeamento das ideias transpostas para o texto escrito, comprometendo, assim, a coesão, fato corroborado pela divulgação dos resultados citados no parágrafo anterior.

¹ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala Saeb). Essa escala foi reformulada pelo INEP e agora é única para cada disciplina e ano.

² Anísio Teixeira foi importante no combate à restrição da educação a uma minoria, defendendo o ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

Cabe destacar que o ingresso ao programa de mestrado profissional aguçou ainda mais nossa curiosidade para o tema, haja vista a possibilidade de intervir na problemática citada com o intuito de contribuir para a competência discursiva dos alunos, o que os levará a desenvolver as habilidades oral e escrita. Ainda nesse contexto de pesquisa, compreendemos a importância de se refletir sobre o tema, pois vislumbramos um tema fecundo para a área, já que os materiais de estudo sobre o tema ainda se mostram escassos, haja vista nossa dificuldade em encontrar uma maior variedade de material para nossa pesquisa bibliográfica. Esperamos que nossos estudos, ancorados pelos trabalhos de Koch (2003, 2004, 2008, 2013), de Marcuschi (2016) e de outros estudiosos do tema, possam contribuir também para posteriores reflexões dos nossos pares, professores de Língua Portuguesa.

Nesse viés, o presente trabalho, de natureza interventiva, segue os paradigmas da pesquisa-ação, de caráter qualitativo, haja vista que buscamos analisar a presença de conectores referenciais em textos de narrativas de terror, especificamente “causos de assombração” e contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita. Ainda convém ressaltar que, apesar de priorizar a escrita, a presente pesquisa contempla os seguintes eixos: oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística.

Por exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), nossa pesquisa foi baseada em práticas de sala de aula. Diante do exposto, decidimos por uma turma do 9º ano de uma escola da região sul de Palmas, local em que trabalhamos. Destacamos que a BNCC centraliza o currículo nos gêneros textuais; sendo assim, consideramos trabalhar com o gênero “causos de mistério e assombração”, uma vez que nos propicia contemplar os eixos já citados no parágrafo anterior. Além disso, o documento oficial apresenta a coesão como objeto de conhecimento a ser trabalhado na referida série; dessa forma, optamos por contemplar a produção escrita no âmbito deste tema.

Iniciaremos o *corpus* deste trabalho com uma breve explanação do gênero “causo”; em sequência, faremos um breve histórico sobre a linguística textual e sobre a coesão textual por meio da referenciação, com as contribuições de Kock (2008) e de Marchuschi (2016) e, apresentaremos, como sugestão, uma proposta de sequência didática, de acordo com a perspectiva da linguística textual, doravante LT.

A priori, propomos a análise do *corpus* composto por cinco amostras de textos produzidos por alunos do 9º ano, como já citado. A sondagem tem papel fundamental nessa etapa, pois, a partir dela, será possível estabelecer os próximos passos da sequência de aulas. Detectadas as dificuldades de coesão que prejudicam a fluidez do texto, será possível

trabalhar para o enriquecimento do repertório coesivo dos participantes, em diferentes níveis de complexidade, bem como perceber situações de inadequações entre o conector e a relação pretendida pelo anunciante. Além disso, paralelamente à revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa, da legislação pátria e dos documentos que regulam e norteiam tal ensino e sua função no estado democrático de direito no Brasil como ferramenta de inclusão social, pretende-se oportunizar ao estudante novas possibilidades de (re)construção de seu texto, assegurando, assim, uma visão crítica do seu próprio trabalho.

1 DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: O GÊNERO CAUSO

O ato de nos comunicarmos oralmente é tão comum que por vezes nos esquecemos de que é uma atividade social. Ao utilizarmos a palavra, seja escrita ou falada, selecionamos critérios adequados à situação e ao público, assim como temos em mente objetivos que podem ser políticos, históricos ou outros. Até a Idade Média, quando a escrita não era acessível a todas as classes sociais, a palavra dita oralmente poderia implicar prestígio ou descrédito social, prosperidade ou ruína. Nesse sentido, os textos orais se tornaram fundamentais para a compreensão histórica de inúmeros povos.

A partir dessas constatações, e considerando as proposições da BNCC, como dito anteriormente, centrada nos gêneros como objetos de conhecimento, é que optamos pelo suporte de nossa pesquisa em casos de mistério e de assombração, pois se trata de um gênero que desperta a curiosidade e o imaginário dos alunos. Além disso, reconhecemos que os usos das narrativas orais se tornam objeto da cultura e da história; ademais, por intermédio da palavra dita é possível observar as marcas deixadas por indivíduos em um determinado espaço e época. Este capítulo, portanto, expõe uma breve apresentação do gênero textual causo, a fim de contemplar algumas características desse gênero. Contudo, salientamos que, acolhendo a pluralidade das características possíveis, não temos a pretensão de estabelecer regras que indiquem o “caminho a seguir” para identificação do gênero em questão, mas apenas apresentar alguns critérios que podem dar suporte no seu reconhecimento.

1.1 Gênero textual ou gênero discursivo?

Julgamos pertinente abrir uma discussão para, ainda que brevemente, falar sobre gêneros textuais e/ou gêneros discursivos, pois, após ler diversos trabalhos sobre o tema, observamos que alguns autores tratam ambas as nomenclaturas como sinonímicas, outros já apontam diferenças entre elas. Com intuito de ponderar sobre essas visões, ressaltamos que, independente da terminologia, o que importa é ato da comunicação e, como afirma Marcuschi (2008, p.154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”.

Para a compreensão da noção de gênero, recorreremos à etimologia da palavra: do latim *genus (-eris)*, tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. Portanto, o estudo dos

gêneros implica filiar uma obra a uma classe ou espécie. Mas, como compreender o conceito de gênero? Sem nos aprofundarmos muito na historiografia das teorias dos gêneros, vamos nos ater a algumas informações primárias sobre o assunto.

Segundo Soares (2007), Platão, no livro III da República, deixou-nos a primeira referência aos gêneros literários, a saber: “a comédia e a tragédia se constroem inteiramente por imitação, os ditirambos apenas pela exposição do poeta e a epopeia pela combinação dos dois processos” (SOARES, 2007).

Encontramos ainda, no trabalho de Rojo (2008), a indicação de que Aristóteles, em sua obra *Poética*, ao se referir ao termo gênero, esquematizou os gêneros literários em sua constituição formal (formas, materiais, estilo, gramática e função de texto modelar). Assim, enquanto Aristóteles se guiou pela forma estética, Platão preferiu ancorar sua visão no conceito de imitação a fim de que a obra tivesse efeito moralizante. Vejamos, a seguir, as palavras de Rojo (2008):

Aristóteles chega a realizar uma verdadeira gramática das formas da língua, indo dos fonemas (ditos letras) à frase e às metáforas e neologismos, de maneira a tratar das formas linguísticas envolvidas na elocução. (ROJO, 2008, p. 82- 83)

Ainda sobre a obra *Poética*, consideramos ressaltar a contribuição do autor, quando aborda as questões da verossimilhança, da unidade (começo, meio e fim), dos elementos que o enredo deve possuir para que haja coerência interna de forma a se tornar impartível e verossímil dentro do texto literário, ainda que não seja parte da realidade. Nesse sentido, Ayres (2014) nos chama a atenção para outros dois teóricos que alicerçam os estudos sobre gêneros: Nicolas Boileau-Despréaux e Vitor Hugo. O primeiro, do Classicismo francês, elaborou uma coletânea de regras e de conselhos para uma composição artística abarcando os principais gêneros literários do Classicismo, o que, a nosso ver, aprisiona o processo criador. Em contraponto ao rigor de Boileau, o segundo propõe a libertação do formalismo, segundo Ayres (2014). Enfim, Vitor Hugo, simpatizante da literatura romântica, “analisa a história dos gêneros até chegar à idade moderna e valoriza sentimento e intelectualidade na construção de uma obra” (AYRES, 2014, p. 16).

Em seu trabalho, Hugo considera a divisão dos gêneros, de acordo com a evolução da humanidade: a idade primitiva, quando os povos valorizavam a relação com a natureza, sobrepõe a ode e as canções líricas; a bravura dos povos conquistadores serviu de matéria para as epopeias e, por fim, a tragédia que também valorizava os feitos heroicos. Assim, definem-

se como modelos, para as três fases literárias, a Bíblia, Homero e Shakespeare. Ayres (2014) faz uma observação ao indicar que foi por meio do cristianismo que a literatura ganhou outras nuances, as antíteses; principalmente, contrapondo o grotesco e o sublime, torna possível o aflorar da comédia, que une ambos, e que estabelece a divisão entre a literatura romântica da clássica, segundo Ayres (2014). Por fim, o autor defende a ideia de que é preciso que o artista crie segundo o seu tempo; copiar à risca os modelos anteriores seria enveredar por um caminho infecundo.

Não há nem regras nem modelos; ou melhor, não há outras regras senão as leis gerais da natureza que plainam sobre toda a arte e as leis especiais que, para cada composição, resultam das condições de existência próprias para cada assunto. (AYRES, 2014 *apud* HUGO, 2011, p. 10)

Entre esses teóricos é possível estabelecer um ponto em comum, que é a defesa da verossimilhança, uma vez que a verdade da arte não necessariamente é a realidade. Por fim, Hugo inova na defesa de que a literatura acompanha a evolução dos tempos, assim como as línguas que também sofrem modificações; portanto, cada época contribui para as posteriores. Esse pensamento reforça a quebra dos paradigmas vigentes até então. Portanto, os gêneros textuais - ou discursivos -, em abordagens precedentes, categorizam os textos dependendo da época, da estética ou dos períodos. Entretanto, verifica-se que, nas últimas décadas, alguns autores, como Bakhtin (1997, 2000) e Marcuschi (2008), consideram que a designação de gênero nem sempre corresponde a valores normativos, pois são produzidos em realidades diferentes, em contextos diferentes e, dessa forma, os gêneros mudam de acordo com o momento histórico e social, numa perspectiva comunicativa, social e historicamente estabelecida.

Nesse viés, o trabalho com gêneros textuais ganhou novos olhares a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu círculo³, pois, “o que antes era analisado apenas sob a ótica da retórica, gramática e literatura passou também a contemplar o “arcabouço linguístico do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 280). A saber, de acordo com o autor, o enunciado é a unidade de comunicação do discurso, sendo que, a cada novo enunciado, dá-se um novo acontecimento. Bakhtin reitera ainda que, a língua é fator preponderante na situação de comunicabilidade, e cada indivíduo fará uso dela de acordo com seu interesse, intencionalidade e finalidade, assim, realizando enunciados linguísticos diversos.

De acordo com a visão de Bakhtin,

³ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin para se referir às postulações, às obras e às formulações feitas por um grupo de intelectuais para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975).

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...), isso que denominamos gênero do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para Bakhtin (2000, p.279), as esferas sociais⁴ produzem seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2000, p.279); a esses, o autor denomina de gêneros do discurso, que são as formas como os enunciados são utilizados. Em outros termos, ao longo de nossa existência, adquirimos uma competência para definir o que é adequado em certas situações comunicativas; portanto, a escolha do uso de um gênero é determinada por algumas condições, como a esfera de circulação, os agentes envolvidos, o suporte e o meio de divulgação. Diante disso, torna-se incontestável que todo ser humano utiliza uma gama variada de gêneros cotidianamente, seja por meio da fala ou da escrita, haja vista que todo discurso é moldado pelo gênero do discurso, implicando um viés relativamente estável sobre os gêneros, ainda que estáveis, como afirma o autor:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. (...) Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua. (BAKHTIN, 2000, p. 285)

Fica claro, portanto, que, em relação ao estudo de textos que contemporaneamente se preconiza, Bakhtin (2000) possui papel relevante para a compreensão dos gêneros, embora neste trabalho não nos aprofundaremos nesta discussão por considerá-la secundária para o nosso propósito. Evidentemente, existem diferentes abordagens sobre o conceito de gênero. Uma dessas vertentes é o conceito bakhtiniano, mas tomemos por base o pensamento de Marcuschi sobre o tema. Para ele, a distinção entre gênero textual e gênero do discurso não é fator relevante. A princípio, o autor pondera que existe um consenso entre as diferentes abordagens, a de que todos nós para nos comunicarmos utilizamos o gênero que melhor se adéqua ao que pretendemos. Compreendemos, então, que os gêneros estão sujeitos a mudanças inevitáveis, pois se constituem como um produto social decorrente de influências de outras culturas, da política, do momento, do tempo e de outros tantos fatores; assim, produzimos textos de acordo com modelos preconizados socialmente, mas esses modelos são edificados e reedificados de acordo com as nossas práticas sociais.

⁴ Esferas sociais são agrupamentos de práticas e atividades sociais organizados por determinados contextos, a saber: cotidiana, familiar, jurídica, burocrática, religiosa, artística, jornalística, escolar.

Diante de tal perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que as expressões gênero textual ou gênero discursivo podem ser usadas “intercambialmente, a não ser que se queira identificar um fenômeno específico” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Sobre tal posicionamento de Marcuschi (2008), Farias (2013) defende que

[...] para se produzir um gênero textual, existem normas que não são rígidas, mas necessárias, caso se pretenda a compreensão e a interação por parte de todos os envolvidos no processo comunicativo. A título de exemplo tem-se o ofício, um gênero que faz parte da correspondência oficial: quando o indivíduo faz uso desse gênero deve se adequar às exigências impostas pela situação comunicativa. (FARIAS, 2013, p. 24)

Novamente, parece-nos que a distinção entre os termos gênero textual e gênero discursivo seja uma discussão secundária diante das possibilidades de atividades comunicativas que existem. Nessa linha de reflexão, para além dos embates teóricos sobre as nomenclaturas gênero textual ou gênero discursivo, compactuamos o pensamento de Rojo (2008), quando afirma que o deslocamento de gêneros literários para gêneros linguísticos e gêneros do discurso amplia o conceito para todo e qualquer forma de discurso da atividade humana.

Reconhecemos que existem outros autores, como Todorov (1978) e Swales (1990), que consideram a diferença conceitual entre os gêneros, preocupando-se com tal distinção. Em nossas leituras, depreendemos que muitas das concepções contemporâneas derivam das contribuições de Bakhtin (1953). Contudo, afastando-nos de controvérsias, pois não se trata do foco deste trabalho, teremos por base o pensamento de Marcuschi (2016) que, pelo que nos apresenta, opta pelo termo gênero textual sem abandonar seu funcionamento discursivo do texto. Nessa perspectiva, acrescentamos ainda que, compreender a gramática curricular no âmbito dos gêneros textuais, numa concepção mais prática e linguística, é fator relevante, pois a construção de sentidos também é decorrente de regras, de relações a depender do contexto. Para complementar, os gêneros são caracterizados de acordo com as finalidades a que devem atender; portanto, dizer que um caso é um gênero implica considerar que ele é usado em situações recorrentes. Entretanto, ao mencionarmos que as funções e os objetivos retóricos sejam pertinentes na definição de gênero, não devemos deduzir que a forma ou a estrutura sejam irrelevantes. Diante desse raciocínio, salientamos que a forma, mesmo não sendo o elemento definidor central, tem importância, pois não pode ser separada do conteúdo, já que forma, função e sentido se fundem no todo dos textos. Dessa forma, considerando os aspectos textuais e discursivos, optamos pelo uso do termo gênero textual, conforme ressaltamos

anteriormente, sem discriminar gênero discursivo, pois consideramos a terminologia mais propícia a este trabalho.

Nessa perspectiva, torna-se válido ressaltar que esta visão, o estudo das funções da língua por meio dos gêneros, está alinhada ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual antecipa expectativas, no que tange à forma e à função do texto, considerando não só os conhecimentos prévios do aluno sobre gêneros textuais, como também inferências sobre a finalidade do texto em determinada situação. Os eixos citados no documento contemplam a oralidade, a escrita e a leitura em sua função social, considerando o texto como uma manifestação da linguagem, não como um código regulamentado.

Eixo leitura: “compreende as práticas de linguagem⁵ que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 69).

O quadro, a seguir, apresenta algumas das práticas citadas no documento, a título de exemplo.

Quadro 1 – Eixo leitura

| | |
|--|--|
| Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições dos textos. |
| Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações. | Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se. |

Fonte: Brasil, 2017, p. 73.

Conforme preconiza a BNCC, as práticas leitoras compreendem as medidas correlacionadas às práticas de reflexão e de uso, a fim de que se possa extrair e construir sentidos do texto. Nesse viés, houve um avanço em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois antes os gêneros textuais se limitavam à linguagem escrita e aos textos de suporte analógico. Com a BNCC, o texto oral ganhou destaque, pois o documento prevê a leitura associada ao campo de atuação. Não se preocupa, portanto, apenas com a

⁵ As práticas de linguagem abrangem a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística (Brasil, 2017, 67).

decodificação dos signos, mas também com a compreensão do contexto nas condições de produção, de recepção e na interação com o leitor.

Vejam, a seguir, o quadro Eixo da Produção de Textos:

Quadro 2 – Eixo da produção de textos

| | |
|---------------------------------|--|
| Construção da textualidade | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos. |
| Dialogia e relação entre textos | <ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações |

Fonte: Brasil, 2017, p. 73.

Com a BNCC, a atividade escrita passa a se inter-relacionar com outras práticas linguísticas, como demonstra o quadro 2.

Eixo da produção de textos: “O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 74). O tratamento das práticas de produção de textos já era compreendido nos PCN como produto de interação social, embora exigisse uma metodologia adequada à aprendizagem de conteúdos que demandavam um “saber fazer”.

Eixo da oralidade: “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões [...]” (BRASIL, 2017, p. 78). Esse eixo busca atividades que envolvam a interação com o outro, pois o documento considera que a língua é um instrumento social. Nesse contexto, a BNCC pondera a necessidade de formar usuários

proficientes da língua. O quadro abaixo traz um demonstrativo das práticas orais dispostos na BNCC.

Vejam, então, o quadro Eixo da oralidade:

Quadro 3 – Eixo da oralidade

| | |
|--|---|
| Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram. |
| Produção de textos orais | <ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. |
| Compreensão de textos orais | <ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. |

Fonte: Brasil, 2017, p. 77.

As propostas didáticas com o eixo oralidade, se compararmos com as práticas de escrita, são temas relativamente recentes da educação. Somente nas últimas décadas é que a oralidade como proposta didática obteve, de fato, a atenção de pesquisadores e teve aprofundados os estudos acerca do assunto. Nesse viés, os PCN e a BNCC foram responsáveis por disseminar e por ampliar as discussões sobre o tema, defendendo que a abordagem didática por meio dos gêneros textuais, bem como as atividades de retextualização no eixo oralidade conduzem o aluno a refletir sobre a conexão entre o oral e o escrito, a fim de formar usuários proficientes da língua.

Eixo da análise linguística/semiótica:

Enquanto os PCN, de certo modo, apagavam as questões gramaticais, a BNCC as prescreve com mais clareza. Assim, a memorização cede espaço para a compreensão da língua em uso, ou seja, a gramática deve ser tratada de forma contextualizada; além disso,

uma outra inovação é o uso de textos modais e multissemióticos, alertando que é por meio dos gêneros que se dá a interação social.

O eixo da análise linguística/semiótica

envolve os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 80)

Apresentamos, a seguir, o Quadro 4 com algumas proposições referentes ao eixo análise linguística/semiótica.

Quadro 4 – Eixo da análise linguística/semiótica

| | |
|----------------------|---|
| Sintaxe | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil. |
| Semântica | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. |
| Variação linguística | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. |

Fonte: Brasil, 2017, p. 83.

Assim, como apresentado nas disposições legais que direcionam o processo educativo, trabalhar os eixos oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística é fundamental para se alcançar êxito no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, devemos considerar as funções e as pretensões do ouvinte/leitor/produtor; afinal, não nos parece um percurso produtivo trabalhar a gramática com frases isoladas e entrecortadas sem o uso do texto em sala de aula, isso a tornaria sem propósito e tiraria o fito comunicativo. Portanto, em consonância com a BNCC, a sequência didática, com aporte teórico em Swiderki e Costa-Hübes (2008), visa,

além de contemplar os eixos citados, beneficiar as questões do multiletramento, inclusive por meio da compreensão e da produção de textos utilizando os meios digitais.

1.2 O Gênero causo

Por acreditar que uma proposta pedagógica sempre deva partir do texto, optamos por um gênero narrativo leve e interessante para os estudantes: causos de mistério e assombração. A opção por esse gênero se justifica pelo fato de que os gêneros textuais, como sustenta Marchuschi (2002, p.4), estão facilmente “visíveis no uso da vida social e cultural do aluno”; ademais, este trabalho parte de situações concretas atreladas à leitura, à oralidade e à escrita, considerando que a construção de sentidos está estreitamente relacionada com uma multiplicidade de conceitos e imagens sugeridos nos textos; afinal, é por meio dos gêneros que nos comunicamos, interagimos.

Dessa forma, para despertar o interesse para ouvir ou para contar uma narrativa é preciso que haja interação; além disso, o causo estabelece uma relação entre o objetivo, que é a história, e o subjetivo, o efeito que desperta em cada ouvinte. Sendo assim, cabe registrar que a contação de causos ainda é uma atividade cultural presente, principalmente entre as pessoas com maior idade, as quais fazem o gênero circular e mantêm viva a memória e cultura de um povo. Sobre o gênero causo, assim pondera Batista (2007, p.110): “O que mais se preza é que a história seja boa para ouvir, que entretenha, ensine, crie os vínculos sociais em torno da cultura que se produz e reproduz (...)”. No âmbito dessa reflexão, acreditamos que seja possível causar reações de encantamento ao se trabalhar com o imaginário, interagindo com a cultura e o modo de pensar da sociedade.

É fato que existem diferentes correntes de estudo sobre os gêneros textuais no Brasil. Embora a busca por referências teóricas específicas para o gênero causo tenha se mostrado um tanto quanto infrutífera, encontramos na literatura pesquisada alguns indicadores para a caracterização deste gênero. A própria BNCC aborda a linguagem oral em seu contexto social, prevendo no campo artístico-literário uma proposta que envolve a contação de histórias, a escuta de textos orais, bem como o planejamento e a produção de textos como objetos de conhecimento. Como a língua mobiliza diferentes saberes, acreditamos que a articulação entre a contação de causos e a sua escrita em um ambiente digital envolve variadas dimensões, podendo ser explorado o hipertexto, por exemplo.

A fim de compreender melhor a questão da cultura da contação de causos, constatamos que Houaiss (2005) o classifica como substantivo informal e marca do regionalismo brasileiro, cuja etimologia é proveniente de caso e causa. Já o dicionário informal *on-line* (2020) apresenta cinco definições das quais apresentamos duas a seguir:

1. é uma história (representando fatos verídicos ou não), contada de forma engraçada, com objetivo lúdico. Muitas vezes apresentam-se com rimas, trabalhando assim a sonoridade das palavras. São conhecidos também como **causos** populares e já fazem parte do folclore brasileiro.

Ex: < o caso do burro>, < a história de Zebedeu>.

2. conto, história, caso; o ocorrido, acontecido (causo de mistério).

Ex: < Ele é exímio contador de causos de assombração>.

Enveredando pelo percurso da tradição oral, constatamos que é uma atividade milenar e que tem em sua origem data imprecisa; a literatura, por exemplo, é o resultado de séculos e séculos de oralidade. Se, hoje, é inimaginável uma sociedade sem escrita, para os gregos existia um respeito pelos conhecimentos repassados por meio dessa forma de comunicação, sendo as histórias confiadas à memória e repassadas por meio da oralidade. Nesse viés, encontramos em Vernant (2002, p. 201), a referência a poetas tradicionais denominados *ᾄοιδός* (*aedos*)⁶, os quais se valiam exclusivamente da oralidade para repassar histórias de heróis dotados de virilidade, de ética e de outras virtudes, geralmente ao som de algum instrumento, como a lira. As características apresentadas por esses poetas foram deduzidas de várias obras da era arcaica. De acordo com o referido autor, Homero usa o termo *ᾄοιδός* (cantor) tanto para o poeta, como para o recitador e, somente a partir do século V a. C., o termo *ῥαψοδός* (rapsodo)⁷ foi utilizado para designar os recitadores que transitavam entre as cidades apresentando poemas de outros poetas. De fato, todas essas histórias, independente de temas ou de outra característica qualquer, fizeram ou fazem parte de uma cultura notadamente oral. Dessa forma, Vernant (2002), ao postular a importância dos textos orais, assinala seu valor para a sociedade e para a história.

Em uma perspectiva contemporânea e para uma discussão da prática da contação de causos, destacamos que contar causos, independente do formato ou da estrutura, é uma atividade que engloba elementos variados e que são fundamentais para o sucesso da narrativa, pois é uma prática discursiva que movimenta a criação de sentidos. A entonação da voz, os

⁶ Os aedos eram poetas tradicionais da Grécia antiga que se valiam da oralidade para transmitir suas histórias de geração em geração, sem utilizar a palavra escrita. Geralmente, não admitiam a autoria dos textos.

⁷ Os rapsodos eram artistas itinerantes da civilização grega antiga. Eram meros recitadores de obras de outrem.

gestos, a busca de interação ou a coparticipação do ouvinte/leitor são recursos utilizados pelo narrador para se criar um gênero textual/discursivo singular.

No gênero causo de mistério, a intenção comunicativa é mais voltada ao lúdico; portanto, trata-se de um ótimo recurso para a aprendizagem; e, em relação aos elementos de conexão, nós os consideramos fundamentais para amarrar a história, cujos personagens e *ethos* são provenientes de tradições regionalizadas. Verifica-se que, por serem tradições orais, aos poucos, vão se perdendo, principalmente entre os mais jovens; uma outra justificativa para que utilizemos esse gênero para contribuir para a sua futura sobrevivência. Evidentemente que os causos extrapolam a lógica e subvertem a realidade, mas é justamente daí que decorre todo o interesse que eles despertam.

Cabe salientar que a figura do contador é fundamental para o êxito do enredo, pois o causo possui um sujeito com intenções comunicativas muito claras, como manter o suspense (sustentáculo dos causos de assombração), a entonação de voz, a dicção, a progressão dos fatos, dentre outros. Outro ponto a esclarecer é que uma narrativa não necessita ser comprovada. Dependerá sua veracidade do contador, o qual lhe fará verossímil no momento da contação.

Sobre esse tema, De Certau (1994) defende que

no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma realidade e dar credibilidade ao texto pelo real que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Sobre este argumento, subtende-se também o valor da crença pela qual prevalece o desmentido. (1994, p.156 e 289)

Assim, oportunizar as narrativas de caso ao aluno o guiará a um processo de ouvinte para locutor, tornando-o agente na construção de sua aprendizagem, fugindo do modo engessado da escola tradicional, como sugere a BNCC. Esclarecemos aqui que a possibilidade de o aluno contar suas narrativas de causos aprimora habilidades e competências, tais como a organização do pensamento, a transposição da fala para a escrita etc. Ressaltamos que a atividade de transcrição do causo se torna fator desafiante para o aluno, pois se trata de história que abordam planos metafísicos e paradoxais, como real x imaginário, natural x sobrenatural. Outro fator desafiante, na nossa concepção, é que na transcrição escrita, a progressão dos fatos se torna um dos fatores que requer mais cuidado, sendo o papel da coesão fundamental para o êxito do texto.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Antes de iniciarmos a explanação sobre a linguística textual, consideramos fundamental expor alguns conceitos e fases históricas, a fim de uma melhor compreensão do trabalho. Assim, neste capítulo, iniciamos com a descrição dos critérios de textualidade; em sequência, apresentamos um breve histórico da linguística textual, o conceito de coesão textual, tipos de coesão e, por fim, uma discriminação da coesão referencial à luz dos postulados de Koch (2003, 2004, 2008, 2013).

2.1 Critérios de textualidade

Com o desenvolvimento dos estudos da linguagem, emergem novos ramos da linguística que se dispõem a estudar os papéis que a língua assume em diferentes contextos, mudando o enfoque no objeto de estudo “texto”. Considerando que, em toda língua o falante se comunica por meio de texto e que a produção linguística ocorre por meio destes, não de palavras isoladas, Marcuschi (2012), em sua obra *Linguística de Texto*, assume que entre os estudiosos do tema não existe uma concordância em relação à definição de texto, mas considera duas proposições aceitáveis para o tema.

A primeira se refere aos critérios internos, e a segunda considera o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa. Nessa perspectiva, a LT assume a compreensão de texto como processo e não como algo fechado, uma visão que valoriza a interação (regras sociais vigentes) e a cognição (conhecimentos prévios, inferências etc.). Diante desse posicionamento, o autor assume que existe um fenômeno linguístico que vai além da frase, funcionando como uma unidade de sentido; além disso, observa que além do texto ser uma entidade de comunicação, é um artefato sócio-histórico. Uma definição mais ampla, de acordo com o referido autor, nomeia o texto como “resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2012, p. 29), opinião corroborada por Costa Val (1991), quando define o texto como “uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1991, p. 3-4).

Na perspectiva assumida, para a construção de sentidos do discurso, são observados alguns fatores de produção e de recepção. Tais fatores consideram as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais dos interlocutores referentes a si, ao outro, do outro em relação a si e ao tema do discurso, a percepção visual e acústica, além do contexto sociocultural, como

elementos que condicionam a produção de sentido (COSTA VAL, 1991). A autora se refere ainda a uma outra propriedade que é a unidade semântica, o todo significativo, ou seja, a coerência. Acrescenta ainda uma característica responsável por sua unidade formal ou material, a coesão. Portanto, segundo a autora, um texto será compreendido ao analisarmos três aspectos: o pragmático (de acordo com sua atuação informacional e comunicativa); o semântico-conceitual (dependente da coerência) e o formal (relacionado à coesão)

Nesse contexto, julgamos fundamental a contribuição de Beaugrande e Dressler (1981) acerca da textualidade. Para os autores, para que um texto seja considerado texto são necessários sete fatores responsáveis pela textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Beaugrande e Dressler (1981) assinalam que, dentre esses sete fatores, cinco deles são considerados de ordem pragmática, sendo a aceitabilidade e a intencionalidade os fatores responsáveis pelos objetivos dos protagonistas do ato comunicativo. A intencionalidade aponta o empenho do produtor do discurso em construir um texto de acordo com os objetivos que almeja, podendo ser convencer, impressionar, ofender etc. Sobre a intencionalidade, Koch (2006, p.42) reforça o posicionamento de Beaugrande e Dressler (1981), ao afirmar que “refere-se à intenção do interlocutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que esta intenção nem sempre se realize integralmente”. A aceitabilidade corresponde às expectativas e colaboração do receptor na construção de um texto coerente, coeso e útil. Isso se dá por meio do compartilhamento de conhecimentos prévios, estabelecidos social e culturalmente.

Outros três fatores de destaque da textualidade, segundo os referidos autores, são a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. A primeira se caracteriza pela adequação do texto à situação sociocomunicativa, ou seja, como os interlocutores produzem suas interpretações, de acordo com a situação a partir dos modelos de comunicabilidade conhecidos. Nesse caso, o contexto se torna o elemento definidor do sentido do discurso. No que se refere à segunda, os autores apontam para o grau de novidade e previsibilidade do texto, estabelecendo um contraponto entre ambas: o texto previsível acrescentará poucas informações ao receptor, ao passo que um texto repleto de novidades conduz a mais informações. Os autores ressaltam que o ideal é que se tenha um equilíbrio entre ambas, considerando o usuário e a situação em que o texto ocorre, pois disso dependerá o interesse do receptor. Sobre a informatividade, Koch (2006) corrobora com a visão dos autores citados anteriormente: “A informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida

é veiculada” (KOCH, 2006, p.41). Por fim, a intertextualidade, que é a dependência do conhecimento de um texto para se compreender outro texto em sua produção ou recepção, é um diálogo estabelecido entre um texto e outro, funcionando como um contexto.

Expostos os aspectos pragmáticos dos critérios textuais, atentemo-nos aos aspectos semântico e formal. Em relação ao aspecto semântico que se efetiva por meio da coerência, consideramos fundamental assinalar alguns aspectos presentes nesse critério, a saber: a coerência, a unidade de sentido do texto, concretiza-se com a contribuição mútua de produtor e de receptor, pois este necessita de conhecimentos prévios para a interpretação do discurso. Portanto, a coerência só pode ser atingida se os participantes levarem em consideração tanto a materialidade dos recursos linguísticos, visuais e, por vezes sonoros, quanto os contextos em suas variadas dimensões.

O último princípio a ser abordado, o da coesão, refere-se aos modos como os elementos da superfície textual se conectam. Beaugrande e Dressler (1981) nos atentam para o fato de que esses mecanismos devem ser entendidos como sinalizadores e não como garantia de conexão entre elementos textuais. De fato, defendemos que a coesão funciona como articuladora de ideias, trabalhando no processo da coerência e não apenas como elo coesivo explícito; além disso, acreditamos que os mecanismos de coesão ocorrem numa perspectiva de cooperação entre produtor e receptor. Nessa perspectiva, Kock (2006) propõe duas classificações para coesão: a sequencial e a referencial; esta última é foco deste trabalho e sobre a qual explanaremos mais adiante.

2.2 Um breve histórico da Linguística Textual

Ao iniciarmos nosso percurso pela linguística textual, consideramos pertinente realizarmos uma breve incursão sobre o conceito de texto. Evidentemente, se perguntarmos a alguém o que é um texto, todos terão um conceito aperceptivo; contudo, como já dissemos acima, Marcuschi (2016, p.22) nos alerta para o fato de que não saberíamos responder o que faz de uma sequência linguística um texto, e que até mesmo entre os estudiosos não há consenso sobre o tema. Diante dessa observação, o autor aponta duas definições: a primeira do ponto de vista inerente ao complexo linguístico, que define o texto como uma “sentença coerente de sentenças, mas Marcuschi (2016) aponta alguns problemas relacionados a ela, como o predomínio dos aspectos sintáticos em detrimento do nível cognitivo-conceitual e pragmático; a segunda percebe o texto como uma unidade comunicativa, nesse caso, considera-se os critérios temáticos e transcendentais ao sistema, nas palavras do autor “tomam-

no como uma unidade comunicativa e não como uma simples unidade linguística”; em outros termos, ressalta as sentenças no âmbito funcional, portanto mais amplo do que a estrutura linguística. Partindo de tais definições, acatamos que o texto é a materialização da língua, uma unidade comunicativa com objetivos e funções, já que é produto de aspectos socioculturais. Após tais análises, recorreremos à trajetória da linguística textual, desde o seu surgimento.

A LT surge a fim de preencher as lacunas deixadas pelo estruturalismo do texto, o qual se preocupava com a fonologia, a morfologia e a sintaxe, abandonando os aspectos semânticos e contextuais, como afirma Marcuschi (2016, p. 11). Diante dessa afirmativa, acreditamos que um dos aspectos desconsiderados até então seria a coesão do texto, já que o foco dos estudos até então se limitava à análise da gramática estrutural. A partir da década de 1960, essa nova vertente passa a utilizar como objeto de investigação não mais a palavra ou frase, mas o texto, sendo este considerado uma manifestação inerente da linguagem e, como tal, pensado como uma forma de interação; assim, há de se analisar a língua sempre no âmbito de um contexto e em suas condições de uso. Dessa forma, “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. É uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2016, p.16).

Em nossa pesquisa detectamos que, por volta de 1960, no continente europeu, especificamente na Alemanha, aflora uma nova perspectiva no ramo da linguística, a linguística textual. Inicialmente, conhecida como fase transfrástica, “a Linguística textual teve por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados” (KOCH, 2004, p.7), pois os estudiosos perceberam que existiam fenômenos inexplicáveis à luz das teorias sintáticas e semânticas. Nessa fase, a prioridade dos estudos linguísticos passa da frase para o texto, ou seja, o texto é considerado uma sequência de frases, e o foco se volta para a relação entre elas, mas o texto ainda não é considerado independente. A análise da referência, e também da correferência (considerava-se os pronomes como expressão de retomada), foi denominada por Koch (2001, p.15) de concatenação pronominal ininterrupta. Com mais análises e pesquisas, chegou-se à conclusão de que essa visão acabava por engessar a análise textual.

Com os estudos posteriores, a partir de 1980, por influência da Gramática Gerativa de Chomsky, os teóricos focaram em gerar gramáticas textuais. O texto então passa a ser objeto central dos estudos, estando no topo da hierarquia, assim a análise linguística passa da parte para o todo, ou seja, “o texto passou a ser objeto de interesse dessa corrente teórica, deixando de investigar a palavra ou a frase isolada” (KOCH, 2004, p. 11).

Outra colaboração sobre o assunto nos é acrescentada por Marcuschi (2016, p. 12), “tem-se, assim, que o falante se comunica através de textos e não de frases, não importando se essa comunicação se processa através de textos muito extensos [...] ou de textos bem curtos[...]”.

Cabe ainda ressaltar que nessa fase é considerado que o falante possui três capacidades textuais básicas: formativa (produzir e compreender textos), transformativa (reformular, parafrasear ou resumir textos) e qualificativa (conhecer e tipificar textos).

A terceira fase da linguística textual denominada de *Teoria do texto*, desconsidera a separação de entre texto e não texto. O texto neste caso é visto como processo, elemento da atividade humana, não tem fim em si mesmo. Assim, o uso da língua parte de ações comunicativas e verbais, reiterando o sujeito e a situação de comunicação.

Essas considerações são necessárias para chegarmos de fato à compreensão do nosso objeto de estudo, a coesão textual. Contudo, não poderíamos deixar de mencionar que essas posições não são compartilhadas por todos os linguistas, já que se trata de um terreno fecundo para estudos e por certo sujeito a várias outras teorias. Dessa forma, não iremos buscar ou aprofundar pareceres pró ou contra a Linguística Textual, já que nosso objetivo é analisar a coesão textual. Optamos por adotar a definição de Marcuschi na tentativa de encontrar os pontos comuns em diversas correntes teóricas acerca da Linguística Textual:

A Linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a *organização* linear que o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 1983, p. 13)

Considerando que a conceituação de Marcuschi prevalece como a mais completa, buscaremos uma reflexão acerca da contribuição da LT para o ensino, considerando a complexidade de fatores envolvidos na produção textual. Diante dessa perspectiva, compreendemos o texto como uma atividade que envolve aspectos linguísticos e não-linguísticos, vivências socioculturais, além de conhecimentos adquiridos e são constantemente atualizados. Em nossas interações, sempre produzimos textos, adaptando-os às nossas finalidades diante de cada situação de interação e, para tanto, mobilizamos uma gama de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos.

2.3 A coesão textual

Em nossa concepção, alguns autores nem sempre apresentam um conceito objetivo da coesão textual. Para ilustrarmos tal pensamento, estabelecemos um paralelo entre dois conceitos distintos, o de Halliday e Hasan (1976) e o de Vilela e Koch (2001). Para os primeiros, a coesão é tida como essencial para a configuração da textualidade, haja vista que estabelece relações de sentido. No entanto, quando a definem como uma rede complexa de coerência, podem gerar uma certa confusão entre os conceitos de coesão e coerência. Na nossa concepção, coerência e coesão são conceitos distintos; contudo, são interdependentes. Enquanto a primeira indica uma unidade dos enunciados, a segunda estabelece a conexão entre os enunciados do texto. Assim, por considerarmos um tanto quanto obtuso tal conceito, adotaremos a concepção de Koch, quando define a coesão textual como “todos os processos de sequenciação que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície do texto” (VILELA, KOCH, 2002, p. 467). Koch acrescenta ainda que o tratamento dado atualmente à coesão não poderia ser apenas estritamente linguístico (como o caso das anáforas associativas), haja vista que, “adotando-se um ponto de vista sociocognitivo, discursivo e interacional, a separação um tanto estanque entre o semântico e o pragmático torna-se pouco viável” (KOCH, 2001, p. 86).

Com esse propósito, abordar a questão da coesão textual se faz necessário a fim de observar se o aluno se vale dos mecanismos linguísticos necessários, em especial os recursos coesivos, a fim de articular seu texto, pois os elementos coesivos são primordiais na construção das relações semânticas e funcionam como “argamassa textual” (ABAURRE *et al*, 2000, p.129), que faz a concatenação entre as ideias, garantindo a articulação do texto.

Antes de aprofundarmos as discussões sobre coesão, torna-se viável considerar algumas observações sobre a estrutura do texto. Quando analisamos um texto, verificamos dois aspectos em sua estrutura: a **microestrutura**, que é a análise linear, as relações entre as orações, a ordem das sentenças, a estrutura superficial, enfim, a coesão; a **macroestrutura**, que trata da análise do texto de forma global, é a estrutura profunda, a semântica global, ou seja, a coerência; e a **superestrutura**, que se trata estrutura formal global, as categorias do texto, regras de formação, elementos cognitivos resultantes dos tipos de discurso, sequência esquemática, características de linguagens, dentre outros aspectos que, somados, denominamos de tipologia textual.

Reafirmamos que tais considerações são necessárias para darmos prosseguimento ao nosso estudo sobre coesão referencial. Dessa forma, no tocante ao seu funcionamento, a coesão atua na superfície textual, ou seja, por meio de marcas linguísticas que ajudam na compreensão profunda do texto.

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto. (KOCH e TRAVAGLIA, 2013, p. 47)

Feitas essas considerações, avaliamos como importante a contribuição de outra estudiosa do assunto, quando destaca que, dentre as marcas linguísticas, por meio das quais a coesão se manifesta, existem elementos gramaticais e elementos lexicais. Dentre os primeiros

Podemos citar o uso dos artigos, pronomes e numerais, os quais são responsáveis pela continuidade referencial, e o emprego dos conectores, como preposições, conjunções e advérbios, responsáveis pela articulação entre os segmentos textuais. No âmbito do léxico, citamos o uso de substantivo, de formas verbais, de sinônimos, de hiperônimos. (AQUINO, 2016, p. 202)

Mediante tais contribuições, acreditamos que o uso desses elementos linguísticos, tão essenciais para a tessitura do texto, torna-se fundamentais para o progresso de nosso trabalho em sala de aula. Contudo, julgamos necessária a observação de que não basta o uso desses elementos *per se*, pois objetivamos o uso adequado desses elementos linguísticos, embora compreendamos que dentro do repertório coesivo de alunos do 9º ano e do gênero por nós explorado em sala de aula, seja natural haver certas repetições e limitações. Com respeito às repetições, não julgamos necessariamente um grave problema, pois ela pode ser um elemento promotor de coesão, desde que não torne o texto cansativo. Daí decorre a importância de nosso trabalho a fim de que possamos orientar nossos alunos, visando à adequação e à diversificação desses recursos coesivos em seus textos, já que a variedade geraria maior fluidez à narrativa.

Algumas postulações teóricas dos documentos oficiais, como a BNCC, esclarecem como se dá a construção de sentido à luz da coesão textual. Tais documentos apresentam diretrizes que julgamos essenciais explorar, pois objetivam ressignificar o espaço da aprendizagem, propõem estratégias de ensino e estabelecem políticas nacionais curriculares, norteando a educação no Brasil. Antes da BNCC, os PCN já orientavam os profissionais da

educação a conduzir o aluno a agir em situações mediadas pela língua, com o propósito de torná-lo independente. No ano de 2020, o documento que ancora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Tocantins passou a ser o Documento Curricular do Tocantins, doravante DCT. Tal normatização se deve à necessidade de alinhamento das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das sugestões curriculares do estado e prefeituras. O documento em questão foi articulado em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Sem nos alongarmos nos excessos de siglas e nomenclaturas, apresentaremos no quadro 5 algumas habilidades dispostas nesses documentos com o intuito de revelar o alinhamento entre eles.

Em relação ao objeto de conhecimento “coesão” para os 8º e 9º anos, a BNCC apresenta as seguintes habilidades:

Quadro 5 – A coesão na BNCC

| | |
|-------------|--|
| Habilidades | EF08LP14: Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| | EF89LP29: Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento. |

Fonte: Brasil, 2017.

Notamos, no quadro 5, que a BNCC, um documento de caráter normativo, prescreve o objeto de conhecimento “coesão” como um balizador para o processo de letramento, embora nos pareça que seja vaga, quando se refere à contextualização do citado objeto.

2.4 Principais tipos de coesão

A coesão geralmente se manifesta por mecanismos de conexão, os quais promovem encadeamento das ideias, agenciando a progressão do texto. Diante da perspectiva linguística, evidentemente encontramos muitos mecanismos capazes de promover as relações coesivas nos mais variados textos orais e escritos. No entanto, não é de nosso interesse neste trabalho apresentar um compêndio gramatical exaustivo de todos os elementos coesivos, mas apresentar uma base dos tipos de relações coesivas “mais desejáveis” para a produção textual do gênero *causo*.

Conceituando ainda a coesão, reportamo-nos ao entendimento de Irandé Antunes (2005), quando afirma que a “coesão ultrapassa a marca superficial do texto ou apenas a justaposição de palavras ou frases” (2005, p.139). Mediante essa posição, defendemos que a coesão funciona como fator de articulação das ideias, numa perspectiva textual-interativa, e não apenas como conjunto de elos coesivos. Sendo assim, para que um texto tenha expressão é de fundamental importância que sentidos e referências se articulem para dar centralidade a um tópico ou a mais de um. Dessa forma, no sentido bakhtiniano, esses tópicos são construídos por meio de um processo dialógico.

Levando em consideração a observação acima, tomamos por base teórica dois principais tipos de coesão: a referencial, que retoma elementos já mencionados ou introduz aqueles ainda a serem mencionados, e a sequencial, que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados, à medida que faz o texto progredir (KOCH, 1988, p.85).

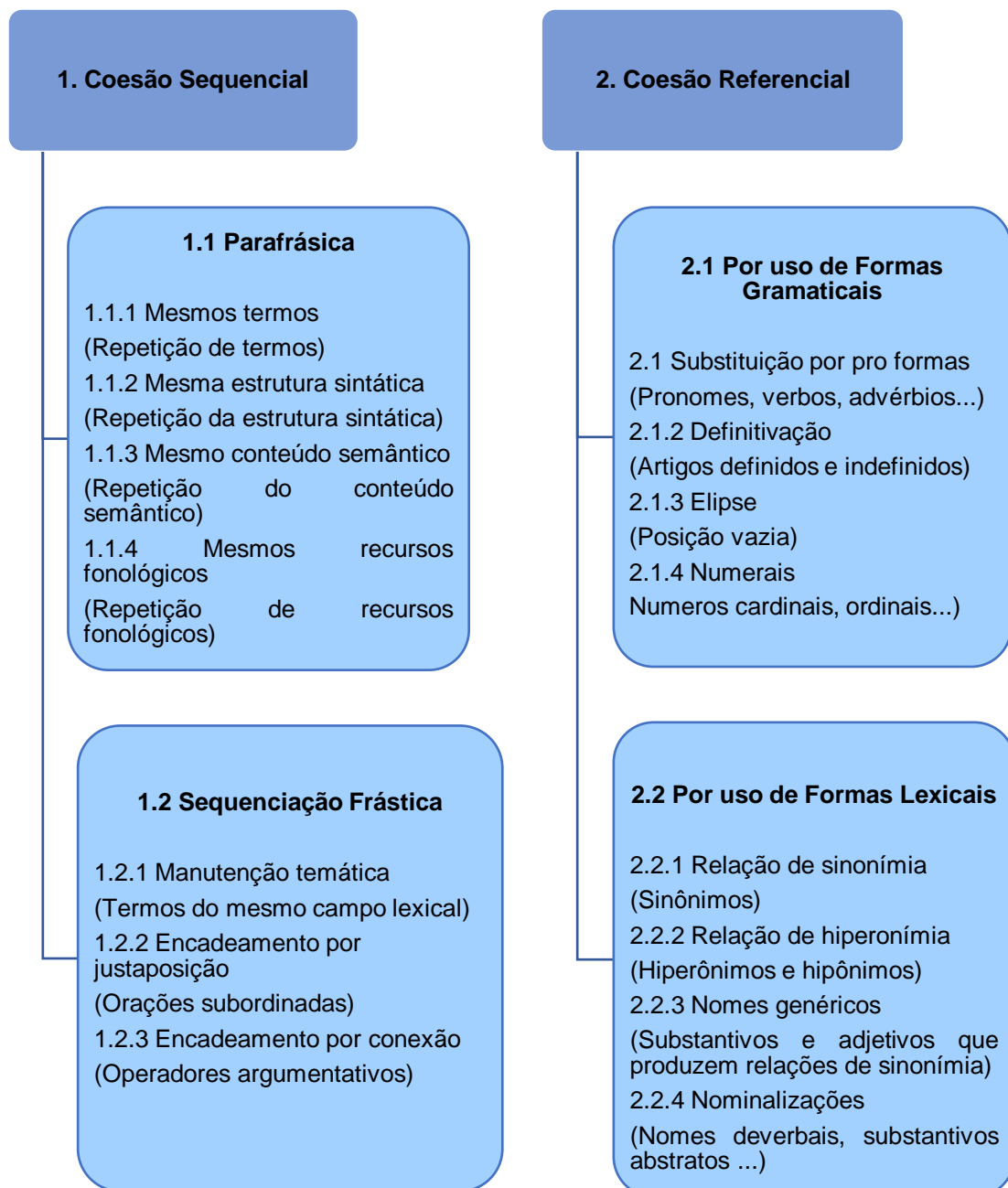
Admitindo que existem dois tipos de coesão, a lexical e a gramatical, assumimos que a coesão lexical é obtida pelas relações de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e formas elididas. Já a coesão gramatical é conseguida a partir do emprego adequado de artigos, pronomes, adjetivos, determinados advérbios e expressões adverbiais, conjunções e numerais.

Em razão da função que a coesão ocupa diante da textualidade, reconhecemos junto a Koch e Elias (2013), e a Marcuschi (2008), a existência de duas possibilidades de se estabelecer a coesão, uma por recursos de referenciação e outra por recursos de sequenciação, e, ainda, que esse entendimento se refere aos níveis semântico, lexical e gramatical. Já para Marcuschi (2008), a coesão ultrapassa os princípios sintáticos, pois é responsável por transmitir conhecimentos e sentidos; além disso, representa um dos principais critérios da textualidade, como já expomos anteriormente. Há de se cuidar, no entanto, como salienta o

autor, de tratar a coesão como uma espécie de gramática de texto, como acontecia na gramática de frases, uma vez que é possível a existência de enunciados bem construídos que não formem um todo lógico se reunidos.

Para melhor compreensão dos tipos de coesão, apresentamos, a seguir, uma síntese baseada nos estudos de Koch (2004):

Figura 1 – Tipos de coesão



Fonte : Koch (2013, p. 29-78).

Para efeito de análise da produção escrita dos alunos, optamos por utilizar a coesão referencial, não por considerá-la a mais importante, mas por acreditarmos ser de maior recorrência na tipologia e no gênero trabalhados.

2.5 A Coesão Referencial

Para o estudo da coesão referencial, os seus recursos foram explorados por meio do tipo textual narrativo, com segmentos de diversos causos de mistério e assombração. Via de regra, a nossa língua prevê a existência de formas referenciais gramaticais e lexicais, sendo que a forma gramatical dá ao leitor a noção de ligação, mas não de sentido; no entanto, a forma remissiva lexical dá ao leitor instruções de sentido, remetendo ao mundo extralinguístico. Buscamos apresentar exemplos para os diversos meios de progressão em textos, como: substituição por formas, definitivação, elipse, numerais, relação de sinonímia, de hiperonímia, nomes genéricos e nominalizações. Em outros termos, a continuidade temática se dá através de informações conhecidas do leitor; de forma gradual, o locutor insere novas informações semânticas. De maneira análoga, se pensarmos na confecção de uma roupa, um vestido, por exemplo, veremos que os cortes alinhados permitem a sustentação da roupa; no entanto, a linha é que consente a união dos cortes. Assim, metaforicamente, a linha é que permite o elo entre os cortes de tecido, como ocorre com os elementos coesivos dentro do texto.

Dessa forma, um dos processos de coesão responsável por estabelecer a informação dada e a nova informação é a anáfora. A anáfora é constituinte fundamental de coesão referencial, sua função é a retomada de algo que já foi citado no texto, buscando a manutenção dos sentidos. Vale salientar que “a coesão é afetada não apenas pela presença do referente, mas pela relação estabelecida ente esse referente e a forma remissiva” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p.2). Nesse sentido, se o referente vier após a forma remissiva, haverá o que os autores denominam de catáfora.

Sem abordarmos o aspecto filosófico do termo *referência*, que, segundo Doria (2015, p. 30), abrange “desde a ligação entre as palavras e o mundo até a concepção de verdade no discurso”, limitamo-nos ao universo linguístico do termo devido à natureza pedagógica do nosso trabalho. Nesse viés, Koch (2002, p. 31) define coesão referencial como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento nela presente ou inferível a partir do universo textual”. Esclarecemos que a autora denomina ao primeiro

componente de forma referencial ou remissiva e, ao segundo, de elemento de referência ou referente textual, sendo que este apresenta uma noção mais ampla, podendo ser um nome, um sintagma, um fragmento de oração ou todo o enunciado. De fato, todas as obras por nós consultadas apontam que os processos de referência são essenciais para construção textual e, para tanto, há de se considerar o processamento dessa construção. A autora acrescenta ainda que o referente pode ser representado por um nome, uma unidade sintática ou todo o enunciado, ou seja, o referente agrega elementos durante o texto, possibilitando assim a interpretação semântica. Em suma, a coesão referencial se ocupa das “diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes [...]” (KOCH e ELIAS, 2008, P. 122). Convém estar atento ao fato de que a referenciação vai além da retomada de ideias, como as anáforas encapsuladoras⁸, por exemplo, que são anáforas complexas, pois carregam uma potência subjetiva. Cabe ressaltar ainda a contribuição de Benveniste (1984), quando afirma que o referente se constrói no desenvolver do texto, ou seja, o referente é algo que se (re)constrói textualmente. Não iremos aqui questionar a questão da existência de identidade de referência⁹ entre a forma remissiva e seu referente textual, já que grande parte dos estudiosos concordam com tal conceito. Sobre a relação de referência ainda cabe lembrar que ela pode ocorrer antes do elemento coesivo(anáfora) e depois do elemento coesivo (catáfora).

Quanto às principais formas remissivas em português, a autora afirma que elas podem ser de ordem gramatical ou lexical. As formas gramaticais oferecem instruções de conexão, por exemplo, concordância de gênero e/ou número antecedendo-o, e ao modificador anteposto ao nome inserido no grupo nominal. Essas formas remissivas¹⁰ podem ser presas, quando acompanham um nome, ou livres¹¹. Já em relação às formas remissivas lexicais, são grupos nominais definidos, tendo por função fornecer instruções de concordância, além de instruções de sentido, referenciando até a algo do contexto extralinguístico. Portanto, para ratificarmos o exposto pelos autores, as formas gramaticais podem ser livres ou presas; geralmente antecedem um nome com o qual concordam em número e gênero e, dentro do contexto, essas formas fazem o papel de determinante, classificação dada pela gramática estrutural e gerativa.

⁸ Para compreender melhor *referenciação*, Cavalcante, 2005.

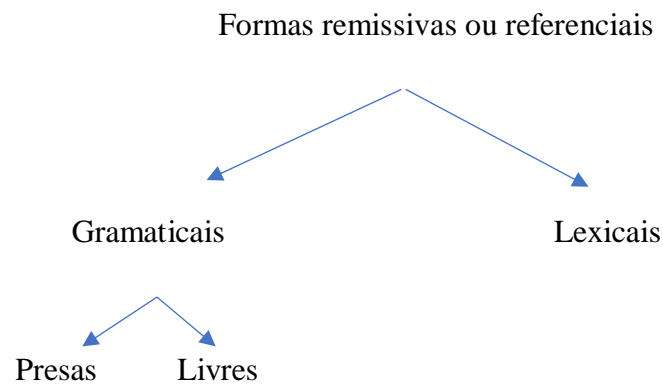
⁹ Para saber mais, verificar a Teoria da Referência Mediatizada, de Kalmeyer *et al* (1974).

¹⁰ Nas gramáticas tradicionais: artigos, pronomes adjetivos e numerais cardinais e ordinais, quando acompanhados de nome.

¹¹ Pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivos e advérbios com função pronominal.

Discorrendo sobre formas gramaticais, consideramos relevante apresentar o critério preconizado pelo teórico Câmara Junior (2009). Para ele, o critério estabelecido de formas livres e formas presas não seria suficiente para o estudo dos vocábulos, acrescentando a estes o conceito de forma dependente a qual seria a intercalação entre formas; contudo, por priorizarmos os estudos de Koch (2002; 2004; 2008), trabalharemos apenas com os conceitos de formas presas e livres, esperando que outros estudos deem conta da análise de outros autores, que também apresentam análises significativas. Com o diagrama, a seguir, é possível ter uma visão do recorte feito do estudo da autora.

Figura 2 – Formas remissivas ou referenciais



Fonte: Koch, 2002.

2.5.1 Formas referenciais gramaticais

As formas referenciais gramaticais são aquelas que fornecem apenas instruções de conexão, sem considerar as instruções de sentido. Tais formas se subdividem em formas referenciais gramaticais presas e livres, sendo representadas por artigos, pronomes adjetivos e numerais.

2.5.1.1 Formas remissivas gramaticais presas

Segundo Koch (2018), as formas remissivas gramaticais presas acompanham um nome. Elas são representadas por artigos, pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos,

indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais, desde que acompanhem nomes.

Descreveremos a seguir, com exemplificação, as formas referenciais gramaticais presas, tomando por base os estudos de Koch (2002).

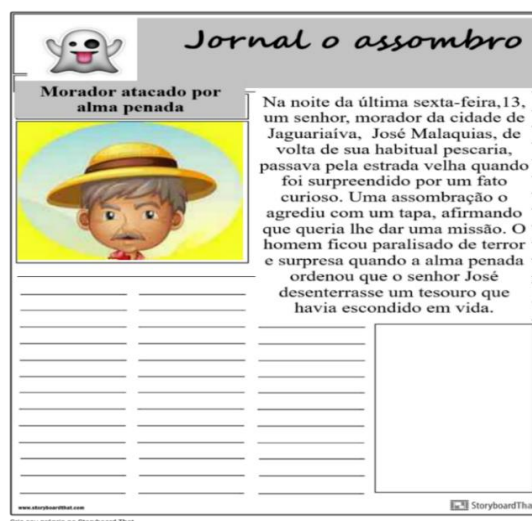
- **Definitivação**

Em nossa pesquisa bibliográfica, verificamos que os artigos definidos, em geral, são anafóricos, e os indefinidos, catafóricos. Na posição assumida por Weinrich *apud* Koch (2002), constatamos que o artigo definido remete a informações do contexto precedente, a elementos de situação comunicativa e a conhecimento prévio. Complementamos que Koch (2002) defende que existem regras para o emprego do artigo como formas remissivas.

Um referente introduzido por um artigo indefinido só pode ser retomado por um SN introduzido por artigo definido. Já um SN introduzido por um artigo definido pode ser retomado por outro SN introduzido pelo artigo definido[...]. Anote-se também que a remissão, por meio de artigo, à informação subsequente (catafórica), só pode ocorrer dentro do mesmo enunciado, ao passo que a remissão à informação anterior (anafórica) pode ultrapassar – e geralmente ultrapassa – os limites do enunciado que o contém. (KOCH, 2002p. 37)

Para ilustrar o conceito de definitivação, vejamos o texto presente no folheto de propaganda de uma peça teatral referente a um caso da tradição oral de Jaguariáiva.

Figura 3 - Definitivação



Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

Na notícia do jornal *O assombro*, observamos os artigos funcionando como referentes. No trecho “a alma penada ordenou que o senhor”, temos o definido “o” retomando a informação “um senhor”. Quanto ao exposto nesse exemplo, cabe-nos ressaltar que é uma remissão anafórica, o que está de acordo com algumas observações feitas por Koch (2002) e ratificadas por Fávero (199), a respeito da definitivação: o artigo indefinido geralmente é catafórico, já os artigos definidos são anafóricos. A esse respeito, Marcuschi (1983, p. 35) complementa que “o mais frequente é uma proporção de três para um na relação entre definidos e indefinidos”. No exemplo em questão, temos a remissão por meio anafórico, o que confirma a opinião das autoras.

- **Pronomes adjetivos**

Compreendem-se os pronomes que exercem a função de artigo, tais como os demonstrativos, os possessivos, os indefinidos, os interrogativos “que” e “qual”, e o relativo “cujo”. Vejamos outro exemplo ilustrativo referente aos pronomes adjetivos.

Figura 4 – Pronomes adjetivos



Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

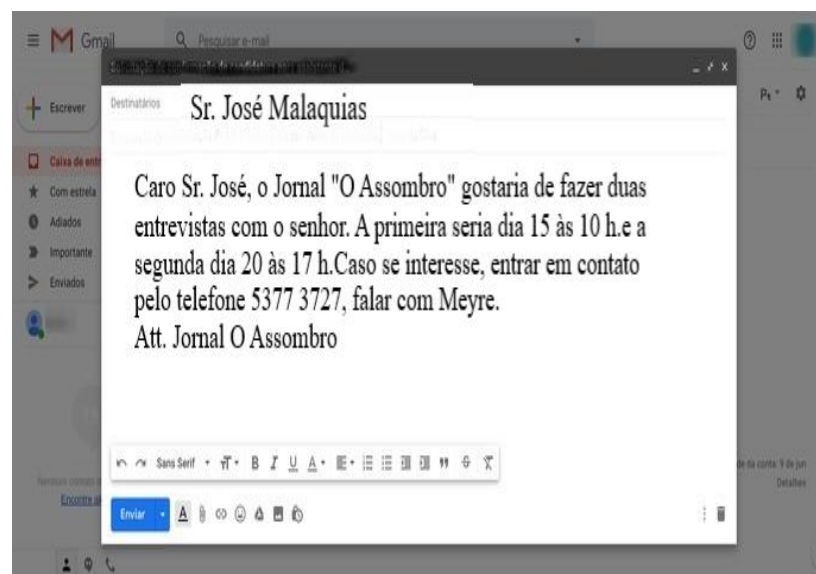
No exemplo, observamos um cartaz de divulgação de uma peça teatral do caso de Jaguariaíva. Verificamos que, apesar de a maior parte do texto não apresentar conectores, há a ocorrência do pronome remissivo *esse*, que se torna um elemento inferível do universo textual

por meio da sequência dos fatos, ocorrendo, portanto, nos níveis semânticos ou cognitivos. Quanto ao observado, lembramos que a inferência está relacionada ao conhecimento de mundo; além disso, é importante pensarmos no contexto discursivo. Em se tratando de um cartaz de propaganda, há um apelo do locutor (quem produziu o cartaz) para convencer um interlocutor (quem lerá o cartaz), pressupondo que este acessará seus conhecimentos prévios para acessar as inferências. Assim, depreende-se, por meio do enunciado “Venha assistir a esse caso intrigante!”, que o pronome *esse* retoma a ideia de espetáculo. A esse recurso Koch (2002) denomina de referência anafórica, pois o referente se encontra dentro do texto, ainda que esta relação se estabeleça também entre os contextos.

- **Numerais**

Os numerais, quando acompanhados por um nome, também funcionam como determinantes, e o fato de acompanharem um nome é o que os diferencia das formas remissivas gramaticais livres.

Figura 5 - Numerais



Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

O *e-mail* trata de uma solicitação de entrevista do jornal *O assombro* para nossa personagem José Malaquias. No entanto, podemos observar que há certa falha na comunicação, no que se refere ao mês da entrevista. Apesar do “deslize”, não existe

incoerência, uma vez que fica implícito que seria o mês corrente. No que tange à coesão, observamos o emprego dos numerais ordinais referentes ao SN *entrevista*, elementos que contribuem para a textualidade. Dessa forma, os vocábulos *primeira* e *segunda* retomam o termo *entrevista*, que, segundo Koch (2002), é o referente textual.

2.5.1.2 Formas remissivas gramaticais livres

Encontramos em Carvalho (1973), a definição de que forma livre é o morfema que, por ele mesmo, pode constituir uma palavra. Koch (2002) nos esclarece que, enquanto as formas remissivas gramaticais presas, como o próprio vocábulo induz, dependem de um nome, as formas remissivas gramaticais livres não dependem de um nome dentro de um grupo nominal, denominados por isso de pró-formas; contudo, tanto anaforicamente quanto cataforicamente, podem fazer remissão a qualquer elemento do texto. São consideradas formas remissivas gramaticais livres os pronomes pessoais de terceira pessoa, a elipse, os pronomes substantivos, os numerais, advérbios pronominais e as formas verbais remissivas.

- **Pronomes Pessoais da terceira pessoa**

Para Koch, em obra já citada, esses pronomes têm a função de fornecer ao leitor, ou ao ouvinte, instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual a conexão deve ser estabelecida. O que nos chama a atenção é o fato de que podem ocorrer situações em que mais de um grupo nominal pode servir de elemento de referência por apresentar concordância com o pronome. Nesse sentido, estamos de acordo com a autora quando sugere que os elementos formadores do cotexto é que irão determinar a relação de remissão. Assim, “as indicações referenciais das predições feitas sobre cada elemento desempenham papel decisivo na decisão do leitor/ouvinte sobre qual dos possíveis elementos de referência deve ser selecionado para tal” (KOCH, 2002, p.39).

Para uma melhor explanação desse processo de referenciação e retomada, apresentamos, a seguir, um excerto de um texto do gênero entrevista:

Figura 6 – Pronomes pessoais da terceira pessoa

MISTÉRIO EM JAGURIAÍVA

REPÓRTER – Senhor José, é verdade que o senhor foi vítima de uma **assombração**?

SENHOR JOSÉ – É verdade. **Ela** me assustou muito.

REPÓRTER – Por favor, o senhor poderia contar sua aventura para nossos **leitores**? **Eles** estão muito curiosos e alguns **deles** relatam que também viveram uma experiência semelhante.

SENHOR JOSÉ - Claro. [...]

Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

No trecho da entrevista do senhor José Malaquias ao jornal “O Assombro”, observamos o emprego dos pronomes pessoais de terceira pessoa para retomar alguns termos presentes no texto. Ratificando nossa posição uma vez mais, retomamos nosso entendimento de que, obviamente, a referenciação está a serviço da interpretação de uma realidade sem retratá-la com objetividade, assim como defende Cavalcante (2013), ao afirmar ser a realidade ilógica e irracional, ficando a cargo da interpretação do leitor/ouvinte. Assim, corroborando, não iremos discutir aqui, obviamente, ser a entrevista acima, ou os outros exemplos dados, factível, uma vez que a referenciação presente no trecho da entrevista fica a cargo não apenas das intenções do produtor, mas principalmente do processamento das informações pelo receptor. Vamos analisar, então, o excerto em questão. Na primeira pergunta do repórter, há a presença do vocábulo *assombração*, o qual é retomado por meio do pronome *ela* na resposta do senhor José Malaquias. Esse processo de correferenciação é também utilizado no pronunciamento seguinte da repórter:

assombração → **ela**

leitores → **eles** → **deles**.

Essas sinalizações linguísticas conduzem o leitor/ouvinte a ligar as novas informações semânticas dadas pelo repórter, ou seja, o pronome “ela” retoma o substantivo “assombração” e os pronomes *eles* e *deles* referenciam o substantivo “leitores”.

- **Elipse**

Depreende-se que ocorre elipse quando um elemento não é pronunciado, e quando sua significação pode ser recuperada no discurso, ou seja, omite-se um item lexical, um sintagma ou uma oração, que, apesar de inferíveis, não aparecem na superfície do texto e, diante do vazio do texto, fica a cargo do leitor/ouvinte preencher as lacunas. Tal fenômeno, objeto de estudo de muitos linguistas em todo o mundo, desperta particular interesse dos estudiosos em nossa língua, pois a elipse também é um traço característico do português, uma vez que é uma língua que nos permite o preenchimento da posição vazia, bem como seu apagamento. Diante de tais observações, analisamos abaixo uma mensagem do nosso personagem direcionada ao seu compadre.

Figura 7 - Elipse



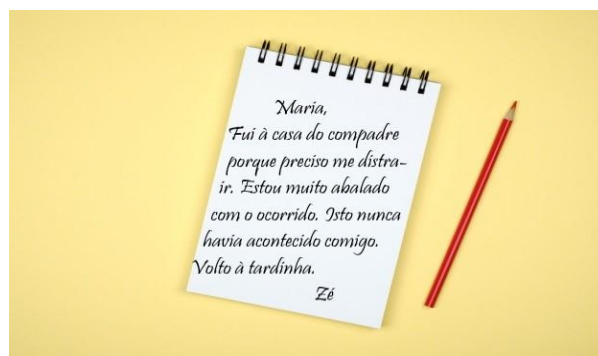
Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do povo (2011).

No exemplo anterior, temos uma troca de mensagens por meio do *whatsapp* entre a personagem do nosso caso e seu compadre. Notamos, no texto, o uso de posições vazias, como nos trechos “Lembra que eu falei que ia pescar? Pois é. Eu fui” e “Queria que eu desenterrasse um tesouro, eu disse que não queria porque tava com muito medo”, em que há claramente a elipse dos Sintagmas Verbais (SV) *pescar e desenterrar*. Koch (2002) considera as elipses como formas remissivas gramaticais livres por “não acompanharem um nome dentro de um grupo nominal”, mas que estabelecem relação de sentido no contexto.

- **Pronomes substantivos**

O estudo empreendido por Koch (2002) revela que os pronomes **demonstrativos** este, esse, aquele, tal e o mesmo, como termos remissivos, concordam em gênero e número com o elemento de referência. Já os **demonstrativos** isto, isso, aquilo, geralmente, remetem a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior. Ambos os grupos apresentados podem atuar tanto anafórica quanto cataforicamente. Ainda em relação aos demonstrativos, os pronomes este, aquele, isto, aquilo podem instruir sobre a localização dos referentes no texto, como no exemplo: O senhor José Malaquias passou uma mensagem ao compadre. *Este* não visualizou de imediato; então *aquele* resolveu visitá-lo. Além dos pronomes demonstrativos, a autora ainda considera como formas remissivas os pronomes **possessivos** (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele; os **indefinidos** tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual; os **interrogativos** quê? qual? quanto? e os **relativos** que, o qual, quem. Considerando o posicionamento da autora, ilustraremos abaixo, por meio de um bilhete, o uso do pronome demonstrativo atuando como forma remissiva.

Figura 8 – Pronomes substantivos



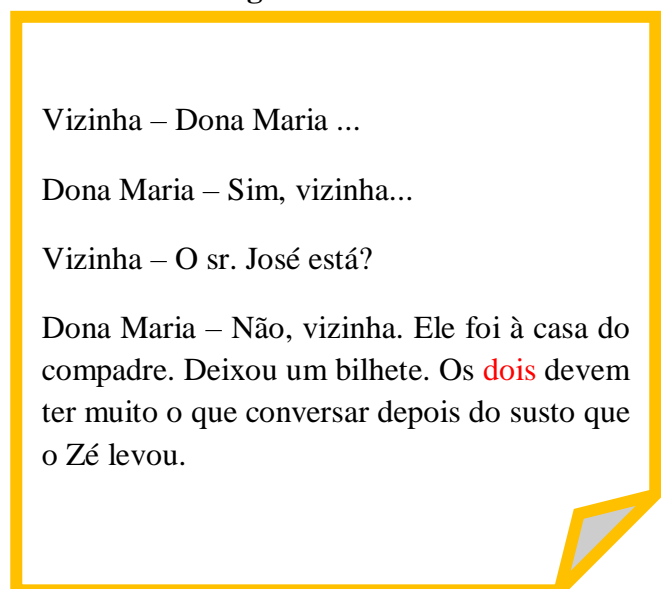
Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do povo (2011).

A princípio, quem ler o bilhete sem conhecimento do caso, não compreenderá a que *ocorrido* o senhor José se refere. Para compreendê-lo, o leitor deve buscar correspondência com elementos além do texto. Como estamos analisando aqui o uso do demonstrativo como termo de remissão, notamos que *isto* retoma o referente textual *o ocorrido*; logo, o leitor infere que algo perturbador ocorreu ao senhor José; no entanto, esta interpretação exige maior colaboração por parte do leitor, já que exige dele o conhecimento de mundo¹².

- **Numerais**

Os numerais cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários também funcionam como formas remissivas gramaticais livres, pois fazem “remissão a um ou mais constituintes do universo textual” (KOCH, 2002, p.38). Assim, exercem a função de “pronomes” e não de “artigos”, como as formas presas. A título de ilustração, consideremos o fragmento do diálogo abaixo entre dona Maria e a vizinha.

Figura 9 - Numerais



Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

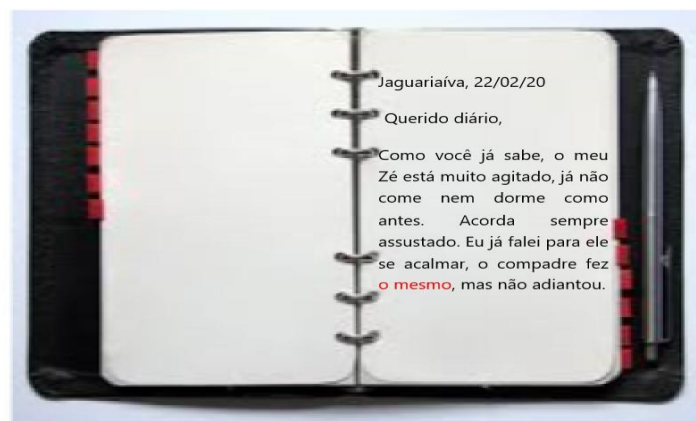
¹² Adotaremos a noção proposta por Fiorin (2001, p. 218), o qual define conhecimento de mundo como “dados referentes ao mundo físico, à cultura de um povo, ao conteúdo das ciências etc., que constituem o repertório a partir do qual se produzem e se entendem textos”.

O diálogo entre dona Maria e a vizinha nos revela a retomada dos SN José e compadre, por meio do numeral dois; neste caso a referência se limita ao pronome “eles”. É interessante notar que a referenciação é favorecida pelo diálogo curto e a proximidade do referente e a forma remissiva, evitando assim ambiguidades.

- **Formas verbais remissivas (pró-formas verbais)**

Pela proposta de Koch (2002), existem algumas formas remissivas livres não-referenciais, na morfologia pró-formas verbais, que não costumam vir isoladas, mas acompanhada de uma forma pronominal, como *o mesmo, o, isto, assim*. Tais formas remissivas não costumam fazer remissão apenas ao verbo, mas a uma palavra lexical, um sintagma ou uma oração, é o caso dos verbos *fazer e ser*, por exemplo. A autora observa que em português as pró-formas verbais são mais restritas, mas existem línguas, como o inglês, em que aparecem em maior recorrência. O exemplo, a seguir, ilustrará o exposto pela autora.

Figura 10 – Pró-formas verbais



Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

No texto do diário, em que nossa personagem já conhecida, dona Maria, descreve sua preocupação com o esposo, seu José, a forma remissiva faz o mesmo, retomando todo o

discurso: *Eu já falei pra ele se acalmar*. Tal exemplo corrobora a consideração de Koch (2002), pois o leitor/ouvinte usa de seu conhecimento de mundo para realizar a inferência (mesmo porque a forma remissiva não traz claramente o referencial), por meio da articulação entre as orações dos períodos: *Eu já falei / pra ele se acalmar / o compadre fez o mesmo*.

2.5.2 Formas remissivas lexicais

- **Expressões sinônimas ou quase-sinônimas**

Além de ser explorada como recurso pedagógico para ampliação de vocabulário, a sinonímia é um dos conceitos mais convencionais da semântica. Para aprofundarmos um pouco mais, utilizamos o que Lyons (1995, p. 60) preconiza, quando diz que “duas ou mais expressões são sinônimas se compartilham o mesmo significado, isto é, se tiverem não apenas semelhança, mas total identidade de significado”. Para a Linguística Textual, no que tange à coesão lexical, no caso do nosso exemplo a seguir, manifesta-se por meio de relações de sentido, ou seja, transcendem o texto.

Figura 11 – Expressões sinônimas

Assombração da antiga Serrinha

Na antiga estrada que dava acesso a Jaguariaíva, havia um trecho embaixo da serra que diziam mal assombrado depois que anoitecia. Certo dia, um senhor foi pescar e, ao voltar altas horas da noite, recebeu um tapa no rosto. – Bate outra vez, disse o homem, que levou outro tabefe. Na quarta vez, **o agressor** se materializou e falou: - Embaixo da tronqueira do portão existe um pote de moedas enterrado! Tire que é teu! Ao tirar a tronqueira, lá estava o pote. Dizem que dali em diante sumiu **a assombração** do local, pois **a alma penada** se salvou.

Fonte: Gonçalves, Anderson. Gazeta do Povo (2011).

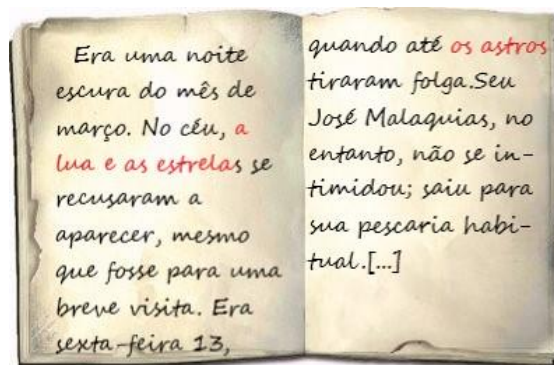
No “causo” em tela, publicado no jornal Gazeta do Paraná, há pelo menos três expressões para se referir à figura misteriosa que estapeia o senhor José Malaquias (“o

agressor”, “ a assombração” e “a alma penada”); entretanto, muito além de evitar repetições, percebemos que há uma preocupação no universo textual em justificar os atos da assombração. Esta só agride, ou assombra, porque é uma alma penada a qual necessita que outrem cumpra uma tarefa pendente deixada por ela para que possa alcançar a salvação. A referenciação, neste caso, denominada por Koch (2002) de forma remissiva lexical, nutre o próprio texto, deixando as inferências no interior deste, a cargo da bagagem cognitiva armazenada pelo leitor.

- **Hiperônimos ou indicadores de classe**

De acordo com nossos estudos, esse processo de referenciação pode se dar por meio da hiponímia, que consiste na retomada de um vocábulo de sentido específico por um de sentido genérico, ou seja, usa-se um termo menos abrangente para partir para um termo mais abrangente; ou por meio inverso, hiperonímia, primeiramente fazendo uso do termo mais abrangente para retomar um termo mais específico. Contudo, Koch (2002) aponta mais algumas situações consideradas nesse processo de referenciação como formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente. De qualquer forma, quaisquer desses remissivos nos leva a crer que há uma carga de intencionalidade do produtor do texto; por exemplo, a opção pela utilização do hipônimo em primeiro lugar denota a intenção de enfatizar um termo específico, já a opção em primeiro lugar pelo hiperônimo pode revelar abrangência e um número maior de possibilidades de vocábulos. Vejamos, a seguir, um exemplo.

Figura 12 - Hiperônimos



Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

No exemplo em questão, notamos a presença de uma hiponímia, uma vez que os substantivos *lua* e *estrelas* são retomados pelo hiperônimo *astros*. Constatamos, portanto, que *lua* e *estrelas*, assim como *astros*, fazem parte do mesmo campo semântico; além disso, observamos que, ao utilizar o hipônimo, houve a intenção de enfatizar os termos *lua* e *estrelas* em detrimento de *astros*, o que não ocorreria se fosse o inverso. Portanto, por mais que o foco esteja nos termos *lua* e *estrelas*, ratificados por sua localização na oração, a retomada por meio do vocábulo *astros* amplia o sentido, abrindo possibilidades para outros elementos do mesmo campo semântico.

Evidentemente, quando se trata de coesão referencial, o assunto não se esgota ao que expomos nesta pesquisa, nem é essa nossa intenção; ao contrário, como já citado anteriormente, trata-se de um terreno ainda fecundo para futuras pesquisas. Para corroborar com nossa opinião, referenciamos Koch (2002), quando afirma que existem outros estudos acerca do tema, como os estudos de Meyer-Herman (1976), que apontam para outras formas remissivas referenciais; por exemplo, as formas cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma categorização das instruções de sentido de partes antecedentes do texto, como exemplificado a seguir:

Figura 13 – Categorização das instruções de sentido de partes antecedentes

Imagina-se que existam assombrações. **Esta hipótese** tem povoado a imaginação das pessoas ao longo dos séculos.

Fonte: Elaborado pela autora com adaptação de Koch (2002)

Ou ainda as formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma classificação de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico, como demonstrado no exemplo 14

Figura 14 – Classificação de partes anteriores ou seguintes

Então, o fantasma ordenou: “Preciso que desenterre o tesouro que enterrei debaixo da tronqueira do portão”. **Esta frase** ficou ecoando na cabeça do sr. José Malaquias.

Fonte: Elaborado pela autora. Texto adaptado de Gazeta do Povo (2011).

Ao longo dos nossos estudos, percebemos que, além da complexidade do tema, a referência ou remissão, por vezes, pode gerar ambiguidade no discurso, o que deve, se possível, ser evitado pelo produtor do texto.

2.6 Considerações parciais

Considerando que o uso dos recursos coesivos propicia maior compreensão do texto, este capítulo buscou realizar uma análise de elementos coesivos que fazem referência, ou seja, retomam ou prenunciam vocábulos ou frases da cadeia textual entre elementos da superfície do texto, contribuindo assim para a sua progressão. A função da coesão, portanto, é agir juntamente com a coerência para dar sentido amplo ao texto. Ratificamos ainda que, embora se trate de uma relação semântica, ela ocorre por meio do léxico gramatical; contudo, há de se considerar a importância de se acatar o contexto da produção, uma vez que a unidade de sentido é dependente de outros fatores além-texto. Desse modo, alicerçados por Koch, a continuidade de sentido que se instaura pela coesão referencial se dá por formas remissivas gramaticais, como a elipse, pró-formas, definitivação e numerais, e por uso de formas lexicais, como a sinonímia, hiperonímia, nominalizações e nomes genéricos.

Reiteramos que, para o produtor do texto, no caso o aluno, o conhecimento desses mecanismos de coesão além de fazer o texto progredir, propicia a intenção discursiva do autor. Dessa forma, para que nosso estudo alcance nosso alunado, apresentamos a seguir uma proposta metodológica que visa propor uma série de atividades que contemplem a coesão referencial e seus efeitos de sentido, com intuito de aprimorar a leitura e escrita, bem como aguçar a curiosidade para o tema.

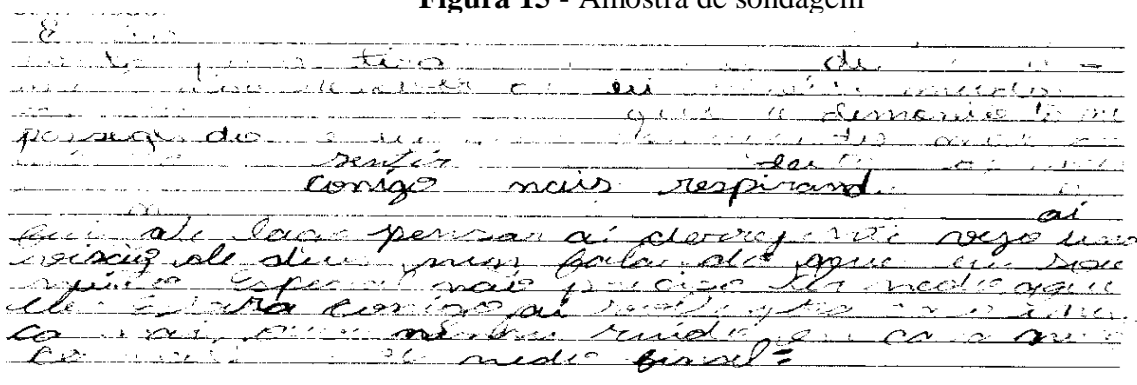
3 PERCURSO METODOLÓGICO: EXPONDO A METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORANDO UM ROTEIRO DE AULAS COMO SUGESTÃO PARA A PRÁTICA

Este capítulo apresenta uma descrição das etapas que percorremos enquanto pesquisadores. Desenvolve uma exemplificação de análise envolvendo a coesão como um dos fatores da textualidade, bem como descreve as propostas de atividades para o trabalho com o texto e seus recursos coesivos.

Neste estudo, de natureza interventiva, procuramos identificar e propor soluções para os principais entraves relativos aos elementos de coesão da produção escrita dos alunos do 9º ano de uma escola da região Sul de Palmas, Tocantins. Para tanto, optamos por seguir os paradigmas da pesquisa-ação, pois, é um método que propicia a participação e a colaboração entre os participantes da pesquisa e o pesquisador, além de possibilitar uma postura mais reflexiva na prática cotidiana e, conseqüentemente, alcançar coletivamente mudanças relevantes.

Inicialmente, consideramos ser fundamental apontar as características da escola pesquisada, bem como uma caracterização sobre os participantes da pesquisa. Para não tornarmos esta análise um tanto quanto prolixa, iremos nos ater apenas às informações primárias em relação à escola. Feita essa observação, prosseguimos destacando que a unidade escolar em que será realizada a pesquisa está situada na região periférica de Palmas, Tocantins. É uma escola pequena, contando com cerca de 600 alunos e é mantida com os recursos dos governos estadual e federal. As turmas são formadas por crianças e por adolescentes residentes nos bairros adjacentes. A turma escolhida para a prática de aulas deste trabalho possui 20 alunos, sendo a maioria composta por adolescentes. Um dos aspectos que motivaram esta pesquisa foi a nossa constatação da deficiência na leitura e na escrita dos discentes, refletida na amostra de uma atividade de sondagem aplicada, demonstrada na figura a seguir.

Figura 15 - Amostra de sondagem



Apresentamos uma transcrição do texto da figura 15 para posterior reflexão.

Então resolver chamar o pai de santo para tira o demonio da casa mais não resolveu ai eu resolve mudar de casa nai parece que o demonio ta me pessegendo e eu mão comcegendo mais dormi ai eu sentir augem deitar do meu lado não conigo nais respirando aí eu queria me matar eu entrei em depreção ai fui ate lago pensar aí derrepente vejo uma visão de deus nim falando que eu sou nuito Especial não preciso ter nedo que ele Estara conigo ai volte para casa e nunca mais ouve nenhu ruído em casa nunca nais tive nedo final:

Ao analisarmos o texto do(a) estudante, percebemos a dificuldade dele(a) em articular as informações que deseja passar. Embora utilize alguns conectores, como “então e “mais”, no sentido de “mas”, o fio condutor da narrativa fica comprometido no interior do texto, seja pelo excesso da repetição de “aí”, seja pela ausência de referências em outros momentos, comprometendo a estrutura sintática e também a coesão do texto, como se observa em: “augem deitar do meu lado não conigo” ou “aí fui até lago pensar aí derrepente vejo uma visão”.

Para amenizar as limitações citadas, elaboramos uma sequência didática sobre o gênero causo de mistério e assombração a fim de orientar os alunos em relação ao gênero a ser trabalhado e também enriquecer o vocabulário coesivo, com a finalidade de compor o corpus desta pesquisa. Ainda a fim de direcionar nosso trabalho e não perdermos o foco, seguimos o seguinte norte:

- delimitar o problema, a saber, a dificuldade de coesão na escrita dos alunos;
- compreender o conceito de pesquisa-ação qualitativa;
- realizar consultas bibliográficas a fim de precisar quais teorias e autores nos alicerçariam na pesquisa da abordagem da coesão referencial; dessa forma, apoiamo-nos em Koch (2002; 2008), Elias e Koch (2015), Koch, Travaglia e Marcuschi (2016);
- selecionar o material linguístico para estudo dos processos coesivos, considerando sempre o caráter lúdico e a isenção de direitos autorais;
- elaborar e colocar em prática uma sequência didática com o gênero causo de assombração para o 9º ano do ensino fundamental, o que gerou o material elaborado para os alunos na sequência de aulas;
- Inserir os textos produzidos em uma plataforma digital¹³.

¹³ A plataforma, escolhida, por ser gratuita, foi a *joomag.com*

3.1 A pesquisa-ação qualitativa

A pesquisa-ação ainda é um método relativamente novo na América latina; pois só foi consolidada no continente a partir de 1960. É uma metodologia bem aceita entre os docentes, pois se caracteriza, inicialmente, pela colaboração entre os envolvidos. Além desse aspecto, outros dois pontos merecem destaque: o caráter democrático e a possibilidade de mudança no aspecto social. Segundo Elliott (1997, p. 15), a pesquisa-ação indica o caminho para superar o espaço entre a pesquisa educativa e a prática docente.

Dessa forma, adotamos a pesquisa-ação, definida por Tripp (2005, p.2) como uma “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”, pois, de acordo com o nosso entendimento, é a proposta que melhor atende às nossas expectativas e cumpre as diretrizes do ProfLetras, a saber:

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (UFRN, 2014, p.01)

Julgamos pertinente salientar que não houve aleatoriedade na escolha dos participantes da pesquisa, pois a turma já era existente. Desse modo, compreendemos que a partir da interpretação e reflexão da realidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa é possível planejar ações para melhoria da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos discentes.

Dado o exposto, observamos que a pesquisa-ação deve se nutrir tanto da prática docente quanto da pesquisa, haja vista que se trata de um processo em que se faz necessária a compreensão tanto do que fazemos como o porquê estamos fazendo; pois, como afirma Elliott (2000, p. 209), trata-se de um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas”. Corroborando com esse pensamento, Tripp (2005) defende a importância de se reconhecer a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação que é um:

termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da sua prática. (TRIPP, 2005, p. 445)

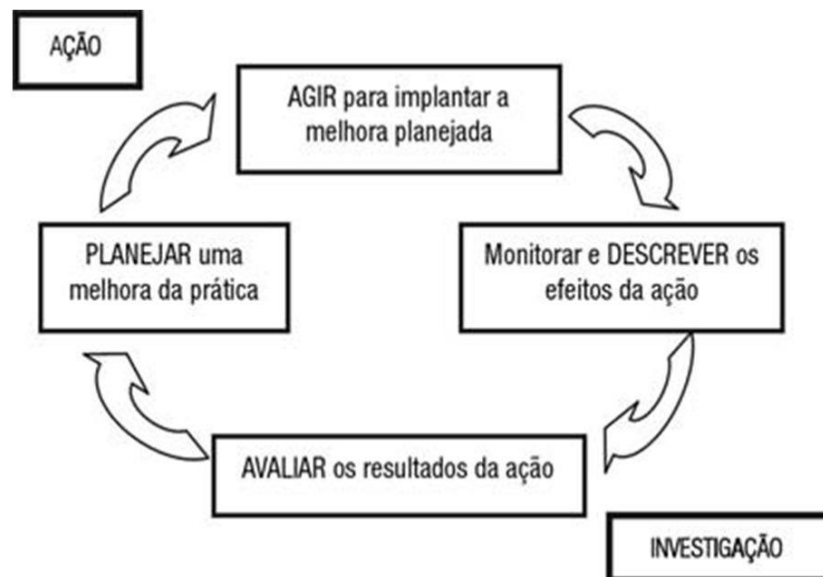
Desse trecho e de nossa pesquisa em outras fontes, entendemos que Tripp (2005)

prefere o termo investigação-ação, porque julga pesquisa-ação como um termo geral que pode ser utilizado em diferentes aplicações, como na agricultura, negócios bancários, saúde; e o que nos interessa neste trabalho é a pesquisa-ação educacional, que Tripp (2005) define como sendo uma estratégia utilizada por professores e pesquisadores a fim de aprimorarem suas práticas, visando o aprendizado de seus alunos.

Para melhor ilustrarmos o ciclo da pesquisa defendida por Tripp (2005), indexamos o diagrama, a seguir, para melhor compreensão.

Diagrama 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 (David Tripp).

Aceitando que os métodos qualitativos são ideais para se usar como estratégias de investigação, a pesquisa-ação se enquadra perfeitamente como uma investigação qualitativa devido ao seu caráter social, pois, além da necessidade do nosso envolvimento e dos demais participantes da pesquisa, torna-se primordial o esforço colaborativo entre os envolvidos, na busca por amenizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas no que tange à coesão; para tanto, é nossa função equacionar as dificuldades encontradas e avaliar as ações propostas em função delas. Para corroborar essa afirmação, acrescentamos ainda que esta proposta de trabalho se caracteriza como qualitativa devido ao fato de partir da tentativa de compreensão

de determinados fenômenos de uma realidade em específico, ou seja, por meio de informações aprofundadas e ilustrativas para compreender e explicar o porquê dos fatos. “Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

3.2 Explicando o roteiro de aulas ou SD

Dedicamos este espaço para apresentar uma sequência de aulas que visam diagnosticar as deficiências decorrentes do uso, ou da falta de uso, da coesão na produção textual escrita, bem como os passos galgados para o enriquecimento do repertório coesivo dos alunos a fim de contribuir no aprimoramento da produção dos textos escritos. Salientamos que a proposta a seguir é flexível, podendo ser adaptada a outros gêneros, e cabe ao professor a adequação de acordo com as necessidades apresentadas pela turma.

Após termos selecionado o gênero, fez-se necessário nortear nosso trabalho, que foi pautado por meio de um roteiro de aulas, também denominado de sequência didática, doravante SD, que se constitui a partir de uma série de procedimentos dos quais o professor se valerá a fim de “ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

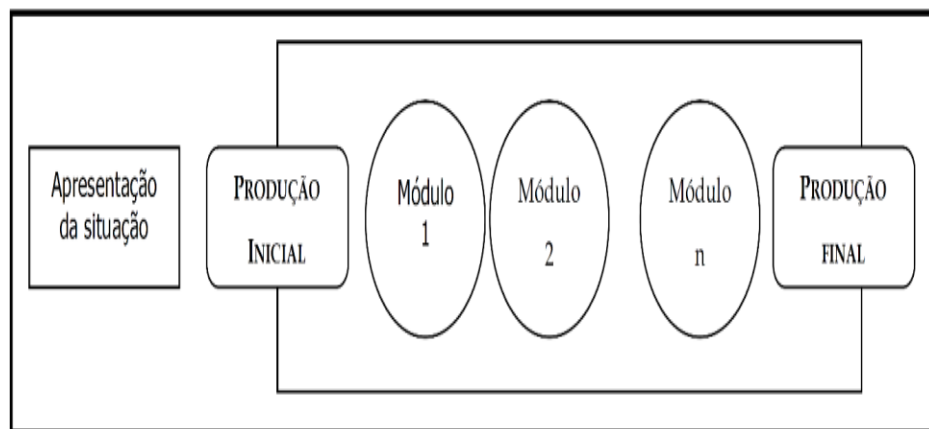
A SD, apresentada pela primeira vez pelos autores em Genebra, abriu um novo leque para os trabalhos de ações pedagógicas, pois ampliou as possibilidades de compreensão de um determinado gênero, além de contemplar as estratégias de aprendizagem. Para os referidos autores, as produções orais e escritas devem ser articuladas por meio de sequências didáticas. Compreendemos que a SD é importante no trabalho pedagógico porque nos permite antecipar qual objeto de conhecimento deverá ser priorizado. Além de ser flexível, à medida que o professor monitora e identifica as dificuldades, possibilita uma intervenção nas dificuldades detectadas. Dessa forma, a SD é uma metodologia que enriquece a aprendizagem vivenciada pelos alunos.

De acordo com os autores, a SD considera os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero para que, ao realizar a primeira produção, o professor possa identificar quais as dificuldades e assim organizar sequências de atividades, agrupadas em módulos, objetivando a otimização do produto final. Para tanto, o professor organiza os módulos objetivando um

público específico, de uma série e escola específicas, dentro de uma tipologia textual e modalidade de apresentação. Depois da produção inicial, é possível verificar quais as dificuldades apresentadas no texto, como gênero, estrutura, ortografia e outros; assim, será possível elaborar atividades de leitura, escrita e oralidade a fim de amenizar os problemas apresentados. A produção final é o resultado do trabalho com os módulos; porém, as possibilidades de atividades não se esgotam, pois compreendemos que as SDs são propostas amplas e flexíveis, sempre se pode adicionar novas atividades em busca pelo aprimoramento do produto final. Evidenciamos o pensamento dos autores da proposta da SD ao afirmarem que “escrever é reescrever” (DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.18). Marcuschi (2016) compartilha da opinião dos autores quando afirma que as SDs são ideais no trabalho com os gêneros e atividades de retextualização, tanto da modalidade oral como da escrita.

A seguir, apresentamos o modelo de SD sugerido por Dolz e Noverraz (2004):

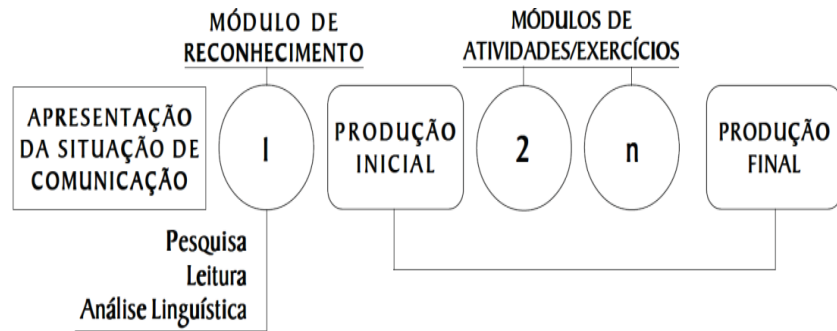
Diagrama 2 - Esquema de SD proposto por Doz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 98.

Em relação à proposta dos autores suíços, é inegável a sua relevância; contudo, considerando que nosso contexto social é diferente do contexto suíço, Swiderski e Costa-Hübes (2008) propuseram uma adaptação que viesse ao encontro do contexto educacional brasileiro, o que a nosso ver se adequou perfeitamente à nossa realidade. O modelo proposto por essas autoras será representado pelo esquema:

- apresentação da situação → módulo de reconhecimento → produção inicial → módulos de atividades → produção final.

Diagrama 3 - Adaptação da SD proposta por Swiderki e Costa-Hübes.

Fonte: SWIDERKI; COSTA-HÜBES (2008, p. 120)

A orientação teórico-metodológica de Swiderki e Costa-Hübes (2008) insere um novo módulo, o de reconhecimento do gênero, permitindo aos alunos reconhecerem a função do gênero na sociedade, experimentando a leitura de variados textos, a análise linguística, a estrutura do gênero e outros aspectos, ou seja, o aluno deve compreender que um texto é direcionado a um leitor, com um determinado objetivo, em um suporte de circulação, em suma, uma reflexão sobre a organização da língua dentro do contexto de uso. Enfim, a compreensão da língua se dá quando se estabelece uma ponte entre gramática e análise linguística. Consoante a esse pensamento, Antunes (2007) acrescenta que a língua não é constituída apenas pela gramática, por ser dirigida à comunicação social, supõe outros objetos. Nessa perspectiva, neste trabalho, buscamos a compreensão do gênero causo na sua situação de interação, pois o estudo da língua pressupõe o estudo do léxico, da gramática, assim como os recursos de textualização dentro do contexto de produção. Acrescentamos ainda que a inserção do novo módulo permitirá que o professor utilize mais um instrumento para otimizar o desenvolvimento prospectivo¹⁴, sendo nesse ponto a colaboração do professor essencial.

Em vista do exposto, optamos por trabalhar com o modelo das autoras brasileiras, pois julgamos essencial um pré-contato com o gênero por meio da pesquisa, da leitura e da análise, já que nossa pesquisa contempla essas modalidades. Além disso, e sem querer ser maçante, já que é um assunto bastante discutido entre os estudiosos do tema, acreditamos que seja de fundamental importância uma maior aproximação entre a teoria e a prática, o que nem sempre é explorado nos cursos de licenciatura em letras; ao contrário, ao terminar o curso, o

¹⁴ Por desenvolvimento prospectivo, Swiderki e Costa-Hübes (2008) compreendem que são conteúdos que o aluno não domina sozinho, necessitando da mediação do professor.

professor de LP sai praticamente sem uma noção de como levar todo o conhecimento adquirido na licenciatura para a prática. Portanto, em consonância com o pensamento de Swiderki e Costa-Hübes (2008), defendemos que a SD é um instrumento pedagógico que propicia tal ligação, permitindo que esse elo seja estabelecido.

3.3 Roteiro de aulas ou SD

Este roteiro é composto de uma série de 20 aulas, divididas em 4 módulos que objetivam o aperfeiçoamento da leitura, da escrita e da oralidade, por meio dos recursos da coesão referencial. Destacamos que esta SD está em consonância com as prescrições da BNCC que, no que se refere à Língua Portuguesa, foca na formação dos diversos usos da linguagem, além do protagonismo do estudante na sociedade. A Base mantém alguns princípios dos PCN, como por exemplo, a centralidade nos gêneros textuais, justificando o suporte do gênero causa para nossa SD. Dessa forma, apresentamos, no quadro 6, uma síntese dos conteúdos e objetos de conhecimento, contemplados pela BNCC, os quais norteiam nossa proposta.

Quadro 6 – Conteúdos, objetos de conhecimento e competências norteadoras da SD.

| Conteúdos abordados | Objetos do conhecimento | Competências da Bncc |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual: causos de mistério e assombração | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de leitura; • Reconstrução das condições de produção; • Construção da textualidade; • Consideração das condições de produção; • Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição • Coesão | <ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 3 e 4 • Linguagens: 1, 2, 3 e 5 • Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 7 e 9 • Gerais: 1, 4 e 9 • Linguagens: 1, 3 e 4 • Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 4, 5 e 7 |

Fonte: Brasil, 2017.

Como abordado no quadro 15, a BNCC parte do conteúdo para os objetos de conhecimento, sempre considerando o texto como unidade de trabalho. Assim, assume a concepção enunciativo-discursiva, ou seja, contempla uma linguagem dialógica, valorizando a participação dos envolvidos no processo educativo. Podemos inferir que tal concepção vai ao

encontro do pensamento de que “mais que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor e receptor, a linguagem é vista como um modo de interação humana” (GERALDI, 1984, p. 43).

A BNCC ainda sugere adotar essa proposta de trabalho com textos, na perspectiva enunciativo-discursivo, de forma a relacioná-los ao contexto de produção e às habilidades relacionadas “ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p.67).

3.3.1 Apresentação da situação de comunicação e da seleção do gênero

2 aulas

| |
|---|
| Aulas 1 e 2 |
| Título das aulas Introdução ao gênero terror |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Contos de terror, filmes de terror |
| Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção, de circulação e de recepção |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a produção de Tim Burton para discutir sobre a temática da obra; ➤ Estabelecer um primeiro contato com o gênero terror. |
| Habilidades da BNCC: EF69LP44 |

Dificuldades antecipadas: Embora os alunos possam reconhecer qual a finalidade comunicativa de provocar medo, acreditamos que a maioria não consiga identificar os elementos empregados nessa finalidade ou como são mobilizados esses elementos, como identificado na atividade de sondagem, em cujo exemplo se encontra a figura 15 desta pesquisa.

As informações sobre o gênero não são dadas gratuitamente, já que pressupõem certa flexibilidade, necessitando, portanto, da pesquisa. Como ressaltado anteriormente, o aluno deve compreender antes de sua produção inicial as condições de produção e circulação do determinado gênero para, na sequência, proceder à análise dos textos pesquisados. Essa análise contempla elementos como leitura, conteúdo temático, contexto de produção, função social, estrutura e estilo. Para tanto, iniciaremos nossa sequência de aulas com a apresentação

da animação “A noiva cadáver”¹⁵, a fim de explorar os recursos multimodais, como preconiza a BNCC, para alcançarmos o objetivo proposto.

Passo 1

Tempo: 10 minutos

Antes de assistir ao filme, o professor deve discutir com os alunos as seguintes questões:

- Vocês já ouviram muitas histórias de assombrações?
- Ficaram com medo?
- Vocês sabiam que o primeiro filme de terror e mistério, “O castelo do demônio”, tinha apenas três minutos de duração e data de 1896. Logo após, vieram outros do gênero, como “Frankenstein”.
- O título do filme a que iremos assistir é “A noiva cadáver. Conhecem?
- Esse filme fala sobre como um amor verdadeiro não é egoísta. Sabem o significado desta palavra?

Passo 2

Tempo: 5 minutos

Pedir aos alunos que façam silêncio para assistirem ao filme. Explicar que existem outros recursos, além dos filmes, que são utilizados para provocarem medo. Perguntar se alguém conhece alguma história, novela, filme de terror. As explicações se limitarão à temática do medo e de suspense, pois o filme será exibido com a finalidade de fazer com que o aluno tenha contato com a temática.

Passo 3

Tempo: 1:15 hora

- Apresentar o filme “A noiva cadáver” com o auxílio de um projetor multimídia.
- Oferecer pipoca.

Passo 4

Tempo: 10 minutos

Após a sessão, discutir com a turma:

- Como classificariam o gênero do filme? Comédia, romance, terror...? Ficaram com medo?
- Vocês consideram a ação da noiva cadáver, Emilly, ao abrir mão do seu amado Victor, a fim de que ele seja feliz com Victória, comum entre as pessoas atualmente?

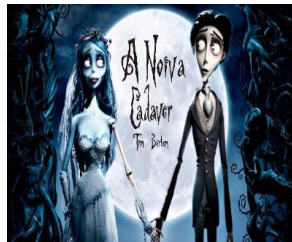
¹⁵ “A noiva cadáver”. Animação. Direção de Tim Burton, Mike Johnson. Out. 2005.

- Vocês já ouviram histórias como a de Emily ou de assombrações contadas por seus pais, avós ou outros?
- Pedir que perguntem aos pais, avós ou outras pessoas se sabem algum “causo” de assombração e mistério, a fim de realizar uma roda de contação de causos para as próximas aulas.
- Explicar que essas histórias da tradição oral são conhecidas como “caso” ou “causo”. Em seguida, comentar que, antes da maioria dos lares brasileiros possuírem televisão, era comum as famílias se reunirem e contarem causos assustadores para os membros mais novos. Acreditamos que, ao falarmos sobre o gênero em questão, alguns alunos alegarão não o conhecer; porém, no decorrer das aulas seguintes, quando tiverem mais contato com o gênero, aos poucos alguns causos serão resgatados pela memória dos discentes.
- Distribuir uma atividade de interpretação do filme, a qual apresentaremos a seguir apenas para ilustração, mas que no capítulo de análise abordaremos de forma adequada. A referida atividade deverá ser respondida em casa e trazida para a aula.

s

ESCOLA ESTADUAL SETOR SUL
 DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA ALCINA
 ALUNO(A) _____

ANÁLISE DO FILME “A NOIVA CADÁVER”



Sinopse: Em um vilarejo europeu do século XIX vive Victor Victor Van Dorst, um jovem que está prestes a se casar com Victoria Everglot. Porém, acidentalmente, Victor se casa com a Noiva-Cadáver Emily, que o leva para conhecer a terra dos mortos. Desejando desfazer o ocorrido para poder enfim se casar com Victória, aos poucos, Victor percebe que a Terra dos mortos é bem mais animada do que o meio vitoriano em que nasceu e cresceu.

- 1) Quem são as personagens principais?
- 2) Onde se passa a história?
- 3) Você sentiu medo ao assistir ao filme?
- 4) Você se divertiu?
- 5) A história da noiva cadáver poderia ser narrada oralmente?
- 6) Caracterize as personagens principais com 3 adjetivos que você julga mais marcantes nelas.

3.3.2 Módulo de reconhecimento

Pesquisa, leitura e análise linguística.

| |
|--|
| 3 Aulas |
| Título das aulas: Reconhecendo e caracterizando o gênero causo |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Causos de mistério e assombração |
| Objeto de conhecimento: Leitura de narrativas de mistério e terror, observando o conflito gerador, enredo, foco narrativo, adequação do texto aos objetivos pretendidos e outros recursos inerentes do gênero em estudo |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisar sobre o gênero textual “causos de mistério e assombração”, observando as características do gênero. ➤ Observar os mecanismos de intertextualidade entre a animação “A noiva cadáver” e os textos pesquisados. |
| Habilidades da BNCC: EF67LP30/EF69LP47/EF67LP53 |

Dificuldades antecipadas: Uma dificuldade que pode ser latente seria a de navegar pelos *sites*, já que um número considerável dos alunos da turma não possui acesso à internet em seus lares, ou até mesmo nunca manusearam ferramentas tecnológicas.

Aulas 1 e 2

Passo 1

Tempo: 20 minutos

- Pedir a atividade da aula anterior para correção.
- Colocar as perguntas no quadro e provocar a turma para ler as respostas.
- Levar os alunos ao laboratório de informática.

Considerando que os participantes da pesquisa são oriundos de família de situação econômica carente, optaremos por utilizar o laboratório de informática da escola para realizarmos a pesquisa sobre o gênero, já que o acesso a computador e à internet nem sempre é possível. Para tanto, serão consideradas as leituras de causos e de vídeos postados em

diversos sites. A seguir, apresentamos sugestões de *sites*; porém, não descartamos a possibilidade de os participantes sugerirem outros.

Quadro 7 - Sites para pesquisa de causos

| TÍTULO | HIPERLINK |
|--------------------------|---|
| ROLANDO BOLDRIN – CAUSOS | http://www.rolandoboldrin.com.br/causos.asp?id_cat=1 |
| CAUSOS DE ASSOMBRAÇÃO | https://www.youtube.com/watch?v=D7j8vN_DoEY&feature=em-uploademail |
| ROBERT, O BONECO. | https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-robort-o-boneco-assombracao-e-misterio-por-mais-de-um-seculo.phtml |
| HISTÓRIAS DE TERROR | https://segredosdomundo.r7.com/historias-de-terror/ |
| O PESADELO | https://www.youtube.com/watch?v=MTnADII-WI0 |
| 3 HISTÓRIAS DE TERROR | https://incrivel.club/inspiracao-historias/3-historias-de-terror-para-ler-antes-de-dormir-330210/ |

Fonte: Elaborado pela autora

Passo 2

Tempo: 20 minutos

Após a pesquisa nos *sites*, imprimiremos cópias de alguns textos para procedermos à análise linguística¹⁶, objetivando uma compreensão sobre a organização textual, a situação social de interlocução e de produção, a seleção lexical, os mecanismos de textualização e outros elementos já citados anteriormente neste trabalho. Nosso desejo é provocar os alunos sobre os títulos dos textos e estimulá-los a comentar sobre o contexto em que se passam as histórias.

- Colocar as seguintes perguntas no quadro:
 - Você percebeu nos textos lidos muitos termos informais e marcadores de fala?
 - As conjugações verbais são adequadas aos sujeitos das orações?
 - Identifique com um traço as características acima que você observou nos textos.

¹⁶ A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 1984, p. 74).

- Pedir que leiam primeiramente em silêncio e individualmente, depois conversem com os colegas do seu grupo sobre a leitura e discutam com base nas perguntas orientadoras.
- Organizar os grupos para que cada um socialize as respostas. A cada resposta, elenque os elementos em comum e coloque no quadro. Mostre para os alunos os elementos por eles apontados, faça comentários sobre cada um deles.

Fechamento

Tempo: 10 minutos

Fazer a seguinte pergunta:

“Como podemos deixar esse caso mais aterrorizante?”

- Pedir aos grupos que conversem e escolham algum acontecimento que poderia ser inserido para provocar mais suspense ao caso (nesse caso, o conhecimento prévio sobre esse gênero).
- Socializar as sugestões.

Aula 3

Passo 1

Tempo: 30 minutos

Para aprofundarmos um pouco mais, exploraremos, de forma mais detalhada, o texto *Maria Angula*, narrativa de tradição oral equatoriana. Como o escopo deste trabalho se baseia na coesão referencial, limitaremos-nos à sinopse do texto; no entanto, a reprodução será mantida na íntegra nos anexos deste trabalho.

Prática de leitura e análise linguística do caso “*Maria Angula*”

Figura 16 – Conto da tradição oral equatoriana

Maria Angula

Maria Angula era uma menina filha de um fazendeiro Cayambe. Era muito fofoqueira. Aos dezesseis anos se casou, mas não sabia cozinhar, pois passava os dias a serviço da fofoca. Todas as vezes que o marido lhe pedia um prato novo, ela ia até a vizinha e perguntava a receita. Quando a vizinha lhe passava a receita, ela dizia que já sabia. Um dia, o marido de Maria Angula quis comer caldo de tripas e bucho. A vizinha para se vingar mandou que ela fosse ao cemitério e retirasse as tripas do último defunto enterrado. Assim fez Maria Angula. Naquela noite, quando o casal adormeceu, Maria Angula desapareceu e nunca mais foi vista. Dizem que foi a alma do falecido que a levou.

Fonte: TORRE, Jorge de La. s/d. adaptado pelos autores

- Que sentimentos a leitura provocou em você?
- Onde a história se passa?
- Como são as personagens?
- Que relação podemos estabelecer entre o texto “Maria Angula” e o filme “A noiva cadáver”?
- E as diferenças?
- Vocês notaram semelhanças entre os textos da pesquisa e o texto de Maria Angula?
- Quem fornece informações sobre as intenções da personagem principal?
- Como será que surgiu essa narrativa? Com que finalidade?
- Existem palavras próprias da oralidade no texto lido?
- No texto aparecem sinais de pontuação? Ao contar o caso oralmente, como as pausas são percebidas?
- No texto aparecem diálogos? Como são feitas as marcações dessas falas?

Passo 2

Tempo: 15 minutos

- Pedir que respondam por escrito a seguinte atividade:

| | | |
|------------|------|-------------------------------|
| Escola | | |
| Aluno(a) | Ano | Turma |
| Professora | Data | Disciplina: Língua Portuguesa |

Identifique, no quadro a seguir, os elementos constituintes do caso “Maria Angula”.

| | |
|--|--|
| Título da história | |
| Espaço principal onde ocorreu a história. | |
| Personagens | |
| Complicações surgidas na história | |
| Ações dos personagens em torno das complicações | |
| Resolução das complicações | |
| Situação final | |
| Moral da história | |

- Pedir que leiam as respostas, incentivando a participação de todos.

Passo 3

Fechamento

Tempo: 5 minutos

- Propor que ouçam, de pais ou de responsáveis, causos de assombração a fim de que sejam recontados em sala de aula na próxima aula.

3.3.3 Produção inicial

A produção inicial dos alunos se caracterizará pela redação de um texto criado a partir de um dos causos lidos ou ouvidos. Essa atividade tem por objetivo fazer um diagnóstico inicial da capacidade dos alunos de redigirem um texto coeso, verificar como trabalham com os fios do discurso, bem como analisar o enquadre social e o contexto discursivo, pois, em se tratando do gênero proposto, torna-se importante observar como se dá a relação entre os interlocutores, uma vez que, ao redigir um texto, leva-se em consideração a participação desses atores sociais e os conhecimentos que serão compartilhados entre produtor/interlocutor. Assim, o professor observará se além do sentido da língua, entendido por nós como o sentido literal ou explícito e que se mede segundo os critérios de coesão, o aluno se vale também do sentido do discurso o qual corresponde à intencionalidade do produtor do texto e que se vale na construção de sentido de ordem inferencial, indireto e implícito, portanto, coerente.

4 aulas

| |
|---|
| Aulas 1 e 2 |
| Título das aulas: Roda de histórias de suspense e terror |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Causos de suspense e terror |
| Objeto de conhecimento: Produção de textos orais (oralidade) |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer exercício de expressão oral a partir de causos que apresentam temáticas relacionadas ao suspense e ao terror. |
| Habilidades da BNCC: EF69LP53 |

Dificuldades antecipadas: É possível que os alunos se sintam inibidos no exercício dessa prática que requer, além da fala, expressão oral e corporal.

Aula 1

Passo 1

Tempo: 10 minutos

- Escrever a seguinte pergunta no quadro:
 “Quem já ouviu histórias de mistério e de assombração?”
- Lembrar aos alunos que agora chegou o momento de recontar as histórias que lhes foram contadas pelos pais ou por outras pessoas.
- Explicar que, como são histórias transmitidas oralmente, podem haver várias versões de uma mesma história.
- Organizar as carteiras em semicírculos a fim de que todos possam observar a reação de todos.
- Importante deixar os alunos livres para contarem suas narrativas ou não, pois, sendo um relato oral, pode ocorrer inibição por parte de alguns.

Passo 2

Tempo: 40 minutos

Rodízio de contação de causos

- Formar grupos com 3 ou 4 alunos
- Instruí-los a contar os casos apenas no grupo
- Pedir que elejam um caso para ser contado para a turma toda
- Orientá-los a praticar a expressão oral
- Lembrá-los de que a intenção dessas histórias é provocar medo no interlocutor; portanto, é importante estarem atentos a elementos que acentuam esse pavor, tais como pausas, o olhar, as mãos, a voz forte e modulada.
- Dar início ao rodízio de contação de causos.

Passo 3

Fechamento

Tempo: 10 minutos

Questionar os alunos:

- Qual a diferença entre ler um texto escrito e contar um texto oral?
- Que recursos podemos utilizar no texto oral?

Espera-se que os alunos apontem as características do gênero trabalhado e as especificidades do texto oral.

Aula 2

Passo 4

Tempo 10 minutos

- Perguntar aos alunos quantos possuem aparelho celular.
- Provavelmente, ao menos metade da turma dirá que tem.
- Pedir aos alunos que formem grupos com 2 ou 3 componentes (pode ser os mesmos componentes da aula anterior, desde que pelo ao menos um aluno tenha o aparelho celular).
- Fazer a seguinte observação:
 - Nem todos os alunos participaram da contação de causos, mas hoje terão a oportunidade de participarem de um jeito diferente.
- Quando todos já tiverem formado os grupos, propor a seguinte atividade:
 - Quem não contou aos colegas o caso, poderá “emprestar” a voz para narrar a história por meio de um aplicativo no celular.

Passo 5

Tempo: 10 minutos

- Agora, uma pessoa do grupo irá baixar dois aplicativos (não esquecer de liberar a internet da escola).
- Colocar no quadro o nome dos aplicativos:

Bitmoji



SpeakPic



- Os alunos (possivelmente os donos dos aparelhos) devem baixar os dois aplicativos buscados no “Play store” ou outra loja de aplicativos. O *Bitmoji* cria um avatar a partir de uma foto; já o *speakpic* grava a voz da pessoa.
- Falar para os alunos que, assim como na roda, devem prestar atenção ao ritmo, à entonação da voz, à melodia, à respiração, à dicção, dentre outros elementos que foram observados em outras aulas.
- Pedir para criarem o avatar. Se os alunos do grupo não conseguirem, a professora deve orientá-los.

Passo 6

Tempo: 20 minutos

Vamos gravar!

- A seguir, pedir que gravem suas histórias (dar prioridade a quem não participou da roda).
- Eles devem se esforçar para utilizar os elementos constituintes da produção oral observados no vídeo e posteriormente sistematizados.

No relato, não há uma preocupação com a reprodução fiel da história que será recontada, mas eles não devem criar novos elementos.

Passo 7

Fechamento

Tempo: 10 minutos

- Socializar os trabalhos com outros grupos.

3.3.4 Produção de texto (inicial)

| |
|--|
| Aulas 3 e 4 |
| Título das aulas: Produção escrita |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Causos de suspense e de terror |
| Objeto de conhecimento: Construção da textualidade |
| Objetivos: Produzir o texto inicial observando as informações referentes aos elementos do gênero. |
| Habilidades da BNCC: EF69LP51/EF69LP35 |

Dificuldades antecipadas: Acreditamos que, por se tratar de um gênero cuja narrativa é curta, podem ocorrer histórias em que não prevalecem as características do gênero em questão.

Aulas 3 e 4 – Da oralidade para a escrita

Passo 1

Tempo: 20 minutos

- Conversar com os alunos sobre a aula anterior e avisá-los de que as próximas duas aulas terão como foco a produção escrita.
- Para tanto, a princípio, distribuir cópia de um mapa mental do gênero trabalhado.
- Explicar que um mapa mental serve para organizar as informações relacionadas aos conceitos estudados. Além disso, é importante observar a hierarquização das ideias e a objetividade dos textos.

Figura 17- Mapa mental

Mapa mental do gênero conto de terror e suspense



Fonte: Nova escola.org.br

Passo 2

Tempo: 1/2 hora

- Explicar que agora chegou a hora de eles escreverem seus próprios causos. Orientá-los no sentido de que poderão criar suas histórias ou recontarem alguma que ouviram ou leram. Para começarem, poderão construir os mapas mentais.

3.3.5 Módulo 2 (módulo de atividades)

| |
|---|
| Aulas 1 e 2 |
| Título das aulas: Elementos de coesão referencial em causos de mistério e assombração |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Causos de mistério e de assombração |
| Objeto de conhecimento: Coesão referencial |
| Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evidenciar a costura do texto por meio dos seus elementos de ligação. ➤ Identificar os recursos de coesão de coesão referencial¹⁷. |
| Habilidades da BNCC: EF69LP28 |

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem ter dificuldades em identificar os elementos de coesão referencial (pronominal e sequencial), por demandar o conhecimento prévio da classe gramatical dos pronomes.

Tempo: 10 minutos

O professor explicará que, para que um texto seja coeso, é necessário utilizar certas palavras ou expressões que têm a função de fazer a “costura” entre as palavras, as orações e os parágrafos de um texto, de forma a estabelecer as relações de sentido que pretendemos dar ao texto. No caso da coesão referencial, essas palavras são denominadas de correferentes e apontam para um mesmo referente, evitando assim a repetição de termos. É fundamental que o aluno compreenda que o referente pode se apresentar no texto antes ou depois do correferente. Para ilustrar a explicação será distribuído e lido o texto a seguir.

Assombração da antiga Serrinha

Na antiga estrada que dava acesso a Jaguariaíva, havia um trecho embaixo da serra que diziam mal assombrado depois que anoitecia. Certo dia, um senhor foi pescar e, ao voltar altas horas da noite, recebeu um tapa no rosto. – Bate outra vez, disse o homem, que levou outro tabefe. Na quarta vez, o agressor se materializou e falou: - Embaixo da tronqueira do portão existe um pote de moedas enterrado! Tire que é teu! Ao tirar a tronqueira, lá estava o pote. Dizem que dali em diante sumiu a assombração do local, pois a alma penada se salvou.

¹⁷ Referências para o objeto de conhecimento das aulas 1 e 2 deste módulo: KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 19ª ed. São Paulo: Contexto. 2004.

Conversa com os alunos**Tempo sugerido:** 15 minutos**Orientações:**

Estimular os alunos em relação aos seguintes pontos:

- Quais as características presentes no caso lido?
- Há uma organização no texto?
- Quanto à linguagem, ela é formal ou pode ser coloquial?
- Quais os critérios que devemos considerar ao escrever este gênero?

Após essas observações, espera-se que os alunos apresentem as seguintes reflexões:

- O texto trabalhado é um gênero mais próximo da oralidade; portanto, pode-se usar palavras de uso informal.
- Para que o interlocutor compreenda o assunto, o texto deve ser bem “costurado”.
- A intenção da narrativa do caso é contar uma história, ainda que seja fictícia, de forma a “prender” a atenção do interlocutor.

Distribuir uma atividade aos alunos que estão dispostos em duplas. Perguntar a eles se observaram que no texto algumas palavras estão em destaque. Observar que foram utilizadas as expressões “o agressor”, “a assombração” e “alma penada” para se referir ao mesmo elemento. Ao utilizar tal recurso, o autor pretende dar fluidez ao texto evitando o truncamento por meio de repetições desnecessárias.

Após a resolução da atividade:

- Incentivar os alunos a apresentarem suas respostas.
- Corrigir a atividade com a turma.
- Ativar a percepção dos alunos para os seguintes aspectos: Os termos em destaque promovem um texto mais dinâmico? Eles têm outra função? Com o uso desses termos, evitou-se as repetições?

Atividade 1

Tempo estimado: 25 minutos

| | | |
|------------|------|-------------------------------|
| Escola | | |
| Aluno(a) | Ano | Turma |
| Professora | Data | Disciplina: Língua Portuguesa |

MISTÉRIO EM JAGURIAÍVA

REPÓRTER – Senhor José, é verdade que o senhor foi vítima de uma assombração?

SENHOR JOSÉ – É verdade. **Ela** me assustou muito.

REPÓRTER – Por favor, o senhor poderia contar sua aventura para nossos leitores? **Eles** estão muito curiosos e alguns **deles** relatam que também viveram uma experiência semelhante.

SENHOR JOSÉ - Claro. [...]

Você deve ter observado algumas palavras em destaque no texto. Após a leitura, complete o quadro a seguir, relacionando as palavras em destaque com o termo às quais se referem.

| Palavra ou expressão destacada | Elemento referente |
|--------------------------------|--------------------|
| Ela | |
| Eles Deles | |

Aulas 3 e 4

Tempo estimado: 20 minutos

- Conversar com os alunos sobre a atividade anterior a fim de que reflitam sobre o papel das palavras utilizadas como referentes.
- Solicitar aos alunos que busquem no dicionário (impresso ou virtual) o significado da palavra coesão. Caso o aluno possua celular, liberar o sinal de internet para que eles possam realizar a pesquisa.
- Pedir aos alunos (em duplas), que anotem no caderno o significado da palavra coesão.

- **Observação:** A atividade em duplas proporcionará maior diálogo entre os alunos. É importante a socialização sobre o objeto de conhecimento, pois os alunos dessa faixa etária tendem a aprender melhor se socializarem o tema.

Atividade 2

Tempo estimado: 60 minutos


Observação: A atividade a seguir pode ser realizada com os alunos dispostos em duplas, pois assim possibilitará uma maior ampliação vocabular.

Orientações

- Solicitar dos alunos a resolução da atividade 2.
- Acompanhar a resolução da atividade entre os alunos, esclarecendo possíveis dúvidas.
- Estimulá-los a explorar referenciais diversos para as palavras que deverão ser colocadas nas lacunas do texto, além de fazer o reconhecimento e a localização dos elementos de coesão referencial e lexical do texto.


Trabalhando juntos

- Imagine agora que você seja o autor da notícia abaixo. Ao passá-la para o seu editor chefe, ele notou que o texto estava repetitivo e enfadonho. Então, ele apagou alguns vocábulos e pediu que você os substituísse por outras palavras ou expressões para que a notícia fizesse sentido. Será necessário reescrever o texto



O assombro

Morador atacado por alma penada



Na noite da última sexta-feira, 13, um _____, morador da cidade de Jaguariaíva, **José Malaquias**, de volta de sua habitual pescaria, passava pela estrada velha quando foi surpreendido por um fato curioso. Uma **assombração** ___ agrediu com um tapa, afirmando que queria ___ dar uma missão. O _____ ficou paralisado de terror e surpresa quando a _____ ordenou que o senhor José Malaquias desenterrasse um tesouro que _____ havia enterrado em vida.

Fechamento

Tempo estimado: 20 minutos

- Buscar a colaboração e participação dos alunos, solicitando que cada dupla apresente as suas resoluções para a atividade.
- Apresentar explicações para a resolução da atividade à medida que os alunos apresentem as suas respostas.
- Concluir o fechamento da aula explicando que a coesão é fundamental para que um texto tenha direção e, assim, fazer-se compreensível ao seu interlocutor.

3.3.6 Módulo 3 (módulo de atividades)

| |
|---|
| Aulas 1 e 2 |
| Título das aulas: Anáfora e catáfora |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Causos de mistério e de assombração |
| Objeto de conhecimento: Coesão referencial |
| Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar as ligações existentes entre os elementos do texto, sejam elas projetadas ou retomadas. ➤ Localizar referentes dentro ou fora do texto. |
| Habilidades da BNCC: EF89LP29 |

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem ter dificuldades em identificar as estratégias de referenciação e de progressão referencial.

Passo 1

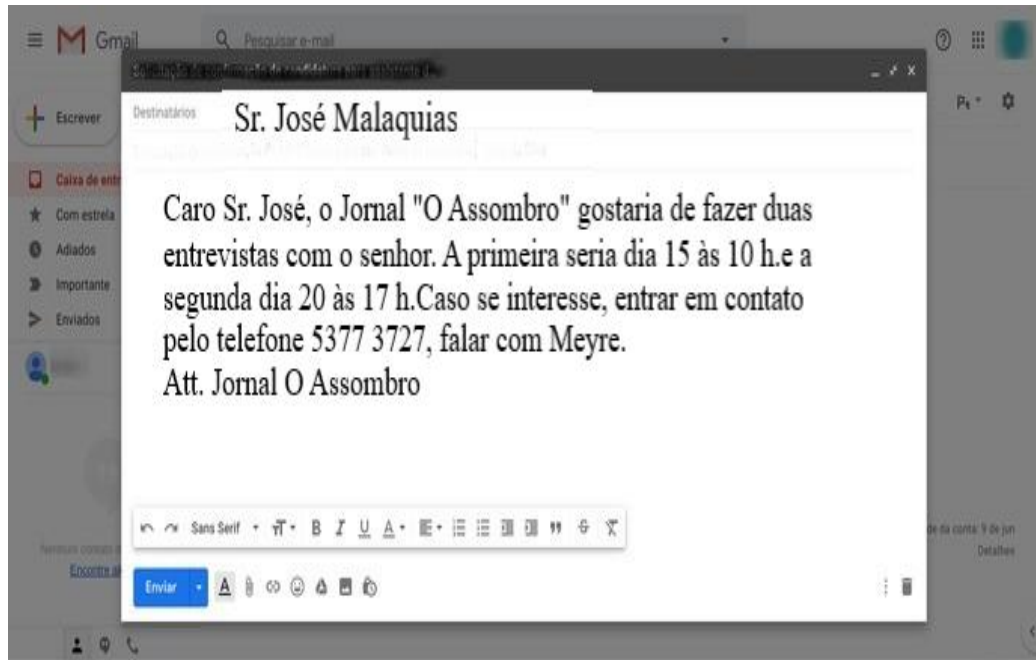
Tempo: 5 minutos

- Comentar, com os alunos, que, em suas análises, devem perceber que determinadas palavras são introduzidas no texto por meio de retomadas/reconstruções, o que garante o foco em algo que foi dito ou que será inserido.

Passo 2

Tempo: 15 minutos

- Mostrar o seguinte texto em *slide*:



- Chamar a atenção para o termo “entrevistas”. Ressaltar que ele é o referente principal do texto.
- Questionar sobre os termos no texto que fazem alusão a esse termo.
- Salientar que o termo “entrevistas” apresenta um fenômeno de introdução, e os outros termos são de retomada.
- Questionar os alunos sobre quais os termos retomam “entrevistas”.
- Solicitar que circulem essas palavras no texto.
- Evidenciar que o que caracteriza o movimento de introdução e de retomada é a capacidade do falante, ou do escritor, de usar novas formas de retomada e de introdução de novas informações e recursos.
- Para consolidar o processo, apresentar a seguinte atividade:

Passo 3

Tempo: 25 minutos

Atividades

- Colocar os alunos para responderem dispostos em duplas.
- Explicar que um deverá ajudar o outro, pois na sequência as duplas serão chamadas para explicarem suas respostas oralmente.

| | | |
|------------|------|-------------------------------|
| Escola | | |
| Aluno(a) | Ano | Turma |
| Professora | Data | Disciplina: Língua Portuguesa |

Sabemos que todo texto tem o objetivo de atingir um determinado leitor. Autor e leitor podem se referir a elementos dentro e fora do texto. Atente para os destaques no texto a seguir para responder as questões.



- 1) O sr. José Malaquias inicia o relato abordando seu cotidiano de pescador. Qual expressão resume os produtos da pescaria?
- 2) Na língua portuguesa existem elementos catafóricos, aqueles que apontam para o que será apresentado, assim como os anafóricos, que remetem ao que já foi apresentado. Qual é o caso do trecho em azul?
- 3) Quando ele diz “só tem um problema”, ele já expôs o problema ou ele ainda será apresentado?
- 4) Sabemos que anáfora e catáfora são procedimentos de coesão. Qual deles você considera que gera uma maior expectativa no leitor?
- 5) Os conectores “esses” e “isso” retomam elementos já descritos no texto. Associe esses pronomes aos trechos que estão retomando.
- 6) Reescreva a parte em amarelo de uma outra forma, mas que não perca a coesão do texto.

Exercício 2

O sr. José Malaquias quer ir pescar no final de semana. Ele precisa comprar alguns itens para a pescaria, mas não tem tempo para ir às compras, pois precisa trabalhar. Então, deixou um bilhete para sua esposa para que ela fizesse as compras para ele. Leia o bilhete do sr. José Malaquias, observe as palavras em vermelho e responda a que termos elas se referem.

Querida Maria,

Estou precisando comprar algumas coisas para a pescaria, mas preciso trabalhar. Você pode ir pra mim?

- 2 anzóis: *um mais grosso* (nº 22 e *um mais fino* (nº 16)
- 2 varas de bambu 2 metros (*elas* precisam ser de bambu maduro)
- *Mais uma coisa*: 2 carretéis de linha de anzol número 30
- Os itens que não podem faltar são *estes*: garrafa térmica, tesoura e um chapéu de palha.
- *Para tirar o peixe do anzol*: um alicate

- 1) Um mais grosso e um mais fino _____
- 2) Elas _____
- 3) Mais uma coisa _____
- 4) Estes _____
- 5) Para tirar o peixe do anzol _____

Fechamento

Tempo: 5 minutos

- Discutir sobre os elementos de referência do texto.

- Perguntar quais palavras poderiam ser usadas no lugar da expressão “coisas para a pescaria”
- Finalizar enfatizando que fazemos processos de introdução e de retomada na produção de textos, sejam orais ou escritos.

3.3.7 Módulo 4 – Produção final

| |
|---|
| Título das aulas: Planejamento/produção textual |
| Ano: 9º ano |
| Gênero: Causos de mistério e de assombração |
| Objeto de conhecimento: Reflexão sobre as condições de produção do texto/estratégias de produção/aspectos notacionais |
| Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar a redação de um caso de mistério e de assombração, focando nos elementos composicionais do gênero com o intuito de iniciar uma produção coesa e coerente. |
| Habilidades da BNCC: EF69LP51/EF67LP35 |

Dificuldades antecipadas:

Pode ser que os alunos não compreendam a importância da etapa de planejamento de uma produção textual; além disso, pode haver dificuldades em organizar o texto de forma coesa e coerente.

Aula 1

Orientações:

Tempo: 10 minutos

- Lembrar os alunos sobre as características dos causos de mistério.
- Explicar que a aula será destinada ao planejamento de um caso de mistério e de assombração.
- Relembrar das características do gênero:
 - gênero originalmente oral;
 - tem por objetivo provocar medo;

- pode ser usada a linguagem simples, coloquial;
- texto em prosa; normalmente escrito em parágrafos;
- pode-se usar o discurso direto ou indireto;
- geralmente são usados os verbos em tempo passado.
- Chamar atenção para:
 - Quem será o interlocutor;
 - Quais as personagens, o cenário; o tempo, o foco narrativo;
 - Tipo de linguagem.
- Pedir que retomem o mapa mental distribuído anteriormente.

Passo 2 - Planejamento

Tempo: 35 minutos

- Distribuir um roteiro aos alunos:

| | | |
|------------|------|-------------------------------|
| Escola | | |
| Aluno(a) | Ano | Turma |
| Professora | Data | Disciplina: Língua Portuguesa |

1 Apresentação das personagens.

- Quem serão seus personagens? Quais as suas características físicas e psicológicas? Caracterize-os com adjetivos.

2 Cenário

- Como será o cenário onde a história se desenvolverá?

3 Linguagem.

- A linguagem utilizada é próxima à cotidiana, pois são narrativas de tradição oral.

4 Apresentação da situação, conflito ou situação-problema.

- Que situação ocorreu para iniciar um conflito?
- Crie situações que gerem conflito.

5 Desenrolar do conflito

- Que ações provocarão o suspense?
- Quais palavras você usará para se referir a personagens já mencionados evitando repetições? (Pense em sinônimos, pronomes etc.).
- Como você apresentará a passagem do tempo? Escolha marcadores de tempo para seu texto (logo, amanhã, na manhã seguinte, dentre outros).

6 Desfecho ou situação final

- Como terminará sua história? Como será o fim das personagens?

- Escrever o seguinte comando no quadro:

Vocês planejarão a escrita de um caso de suspense e de terror que será lido pelos colegas e futuramente publicado em uma plataforma. Utilizem o mapa mental e o roteiro distribuído.

Após a etapa de planejamento, recolher o roteiro preenchido que será lido pelo(a) professor(a), acrescentando informações ou sugestões para a escrita da versão final do caso.

Aula 2- Versão final

Passo 1

Orientações:

Tempo: 10 minutos

- Pedir aos alunos que peguem o planejamento da aula anterior.
- Explicar que produzirão a versão final do caso para publicação digital.
- Salientar que não precisa ser um texto longo, uma vez que produzirão na aula.

Passo 2

Tempo: 30 minutos

Redação do texto final

Passo 3

Tempo: 10 minutos

- Recolher os textos dos alunos.
- Explicar a eles que a escrita é um processo que exige leituras, releituras e adaptações; por isso, ainda será necessária uma releitura e, se for o caso, fazer uma nova edição do texto antes de produzir a revista.
- Falar que, na aula seguinte, todos irão até o laboratório para a edição da revista.
- Pedir que leiam os casos que redigiram.

Aulas 3 e 4 – Montagem para publicação

Passo 1

Tempo 20 minutos

- Explicar que será distribuído novamente o texto com as sugestões de melhoria.
- Pedir que reescrevam seus textos com as adaptações.

Passo 2**Tempo:** 60 minutos

Para fechar o nosso trabalho com o gênero escolhido, achamos pertinente montar e publicar uma revista com a produção final dos alunos em uma plataforma digital, já que a geração contemporânea tem a preferência de contato com um tipo de apropriação de texto, o eletrônico, em detrimento do manuscrito ou do impresso.

Orientações:

- Convidar a turma para ir ao laboratório de informática para montarmos a revista.
- Projetar o *site* da revista e explicar como funciona o *site*.
- Em seguida, auxiliar os alunos na montagem.
- Após a montagem, realizar a publicação.

Observações:

Como este roteiro de aulas é uma proposição, apresentamos um *link* com uma pequena amostra de uma revista para fins de ilustração. Para acessar o link da revista clique [aqui](#). Uma outra sugestão seria a criação de uma cena ou quadro interativos, com *links* clicáveis. Esta opção também ocuparia o mesmo tempo dedicado à revista e é igualmente interessante. Para acessar o link da sala interativa clique [aqui](#).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos um aporte teórico e pedagógico para o ensino da coesão referencial, objetivando reduzir as dificuldades da produção escrita dos alunos de uma escola da região sul de Palmas. Entretanto, diante da atual conjuntura sanitária, tornou-se inviável a aplicação da sequência didática, resignando este estudo a uma forma de proposta para reflexões e aplicações futuras da SD. Feitas essas considerações, salientamos que balizamos nossa pesquisa nos estudos de Koch (2002; 2004; 2008), de Koch e Travaglia (1996), de Marcuschi (2016), pesquisadores que contribuíram robustamente para nossa compreensão dos princípios da Linguística Textual.

A partir das reflexões de Koch (2002, 2004; 2008) e de Marcuschi (2016), buscamos o arcabouço teórico que embasou todo o nosso trabalho. Assim, depreendemos que a Linguística Textual está dividida em dois tipos: a sequencial e a referencial; sendo que nossa pesquisa aprofundou os estudos na coesão referencial, a qual se subdivide, de acordo com Koch (2002), em: uso de formas lexicais e uso de formas gramaticais, mais detalhadas no *corpus* da pesquisa.

Adotamos uma proposta de trabalho que estivesse de acordo com a BNCC, a qual sugere os gêneros textuais como centralizadores do currículo proposto em cada fase de ensino, numa perspectiva enunciativo-discursiva, de forma a relacioná-los ao contexto de produção e a arrolar as “habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p.67). Com isso, alcançamos nosso constructo teórico-metodológico que embasou nossa SD.

Reconhecendo que o gênero engloba finalidades sociocomunicativas, estrutura organizacional e estilo singular, escolhemos o gênero “causo” para trabalhar nosso objeto de estudo, pois desperta a curiosidade e o imaginário dos ouvintes. Dessa forma, sentimos a necessidade de estruturá-lo para a compreensão dos estudantes, com o intuito de desenvolver sua competência comunicativa. De posse do material teórico, elaboramos uma sequência de aulas com a finalidade de contribuir para a compreensão do objeto de estudo.

Obviamente, como já citado na pesquisa, a coesão referencial é um tema fecundo, que pode e deve ser explorado em outros estudos, ampliando nosso trabalho. Dessa forma, esperamos que este estudo possa contribuir para pesquisas futuras de nossos pares, pois todas as formas de comunicação devem ser exploradas para que aqueles que fazem uso delas estejam cômicos do seu papel como usuários, sabendo adaptar seu discurso a cada situação comunicativa.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Anderson. Veja cinco lendas paranaenses de arrepiar. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 03 de out. de 2011. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/curiosidades/veja-cinco-lendas-paranaenses-de-arrepiar/>>. Acesso em: 12 de jun. de 2020.

AYRES, Nicole. *A Teoria dos Gêneros de Aristóteles, Boileau e Vitor Hugo*. 2014. Ensaio. Disponível em: <<https://homoliteratus.com/teoria-dos-generos-de-aristoteles-boileau-e-victor-hugo/>> Acesso em 3 abr. 2020.

ASSOMBRAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assombração/>. Acesso em 18/10/2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, G. A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, São Paulo. 2007.

CERTEAU, Michel de. "A operação historiográfica". In : A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

FARIAS, Sandra A. L. S. *O conceito de gênero textual e gênero discursivo*. In: FARIAS, Sandra A. L. S. *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Letras)- Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura/UFBA, Salvador, 2013. Disponível em<<http://www.lem.seed.pr.gov.br>> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

FÁVERO, L.L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. *The Ford teaching project Cambridge*: Cambridge Institute of Education, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HUGO, Victor-Marie. Prefácio ao Cromwell. In: SOUZA, Roberto Acízelo (org.). *Uma Ideia Moderna de Literatura: textos seminais para os estudos literários (1688-1922)*. Chapecó: Argos, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 15 jan. de 2020.

IOTONI, LIMA & ROCHA. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 3 de mai de 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, Ingedore G.V. "*Linguística Textual: Quo Vadis?*" In: Revista *Delta*, edição especial, 2001., 2001, p. 15-16)

KOCH, Ingedore. Veredas, Revista de Estudos linguísticos. 2001, v.5 n 2 85-94

_____; Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto. 2004

_____; Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *LINGUÍSTICA DE TEXTO: o que é e como se faz*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Resolução No **001/2014**, de **23 de abril de 2014**. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em

Letras -Profletras. Conselho Gestor, Natal, 23 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/profletras/files/2014/04/Proposta-de-Trabalho-de-Conclus%C3%A3o-Final-TCF-PROFLETRAS.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. *Gênero causo: Narratividade e Tipologia*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Estudos Pós Graduated em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. *Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium*. In: SIGNORINI, Inês (Org). [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROMERO, S. *Contos populares do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Landy, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: ROJO R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SOUZA, Everton G.i Gomes de; STUTZ, Lídia. *Modelo Didático sobre o gênero contos de terror*. Anais do IV CONALI Congresso Nacional de Linguagens e Interação - Múltiplos olhares. (2013). Disponível em: Acesso em: 3 de julho de 2018.

SWIDERSKI, R.M.S.; COSTA-HÜBES, T. C. *Abordagem sociointeracionista & Sequência didática: Relato de experiência*. *Línguas & letras*, v. 10, n. 18, 2009.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

TORRE, Jorge Renan de La. *Maria Angula*. Disponível em: <<https://armazémde texto.blogspot.com/2019//01/maria-angula-jorge-renan-de-la>>. Acesso em 12 de set. de 2020.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 tradução de de Lólio Lourenço de Oliveira.

ANEXOS

1 Competências da BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

| | | | |
|----|--|------|--|
| 1 | Conhecimento | PARA | entender a realidade, continuar aprendendo, e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. |
| 2 | Pensamento científico, crítico e criativo | PARA | investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, criar soluções. |
| 3 | Senso estético e repertório cultural | PARA | fruir e participar das diversas práticas de manifestação e produção artístico-culturais. |
| 4 | Comunicação | PARA | partilhar informações, ideias e sentimentos por meio de diferentes linguagens e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5 | Cultura digital | PARA | se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas com protagonismo. |
| 6 | Autogestão | PARA | fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, senso crítico e responsabilidade. |
| 7 | Argumentação | PARA | formular, negociar e defender ideias, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8 | Autoconhecimento e autocuidado | PARA | cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. |
| 9 | Empatia e cooperação | PARA | promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais. |
| 10 | Autonomia | PARA | agir com responsabilidade, flexibilidade e determinação, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |

Fonte: BRASIL, 2018, Adaptado.

2 Parecer consubstanciado (Plataforma Brasil)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COESÃO REFERENCIAL: USO EM TEXTOS DO GÊNERO CAUSOS DE MISTÉRIO E ASSOMBRAÇÃO, PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SUL DE PALMAS

Pesquisador: ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32697320.7.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.380.343

Apresentação do Projeto:

O uso da coesão na produção textual é fator relevante para a compreensão dos textos orais e escritos, pois ela funciona como elos na estruturação do texto e permite organizar, planejar e explicitar as intenções e informações do ato enunciativo, competência que todo falante da língua deve possuir. Acreditamos que transpor o pensamento para a escrita exige proficiência e, portanto, torna-se um trabalho cauteloso e, por muitas vezes, árduo para o escritor. Compreender como alinhar um texto faz parte da competência textual/discursiva que todo falante deve possuir; no entanto, a realidade das escolas brasileiras não atinge o patamar almejado, dado comprovado pela divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Mec e Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar competências de escrita no que se refere ao uso dos mecanismos de coesão referencial.

Objetivos Específicos:

Identificar as principais dificuldades na aplicação dos conectores referenciais em textos do gênero causa.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.380.343

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para analisar competências de escrita no que se refere ao uso dos mecanismos de coesão referencial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

TCLE's

Melhorar a redação para melhor compreensão.

Resumir a justificativa, objetivos e os Procedimentos de coleta de dados.

Cronograma

Atualizar o mesmo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve apresentar um relatório final ao CEP, sobre a pesquisa realizada.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1518217.pdf | 15/09/2020 17:53:58 | | Aceito |
| Recurso Anexado pelo Pesquisador | Carta_de_resposta_as_pendencias.docx | 15/09/2020 17:51:31 | ALCINA MARIA BARRA DE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_CEP.docx | 15/09/2020 17:49:57 | ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Aluno.docx | 15/09/2020 17:43:48 | ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | TCLE_Responsaveis.docx | 15/09/2020 17:43:01 | ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA | Aceito |

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.380.343

| | | | | |
|--|------------------------|------------------------|--------------------------------------|--------|
| Ausência | TCLE_Responsaveis.docx | 15/09/2020 17:43:01 | ALCINA MARIA BARRA DE | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Infraestrutura.pdf | 13/05/2020 01:45:03 | ALCINA MARIA BARRA DE OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 13/05/2020 01:41:24 | ALCINA MARIA BARRA DE | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 04 de Novembro de 2020

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

3 Escala de proficiência do 9º ano – Saeb



ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p> | <p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. |
| <p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. |
| <p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. |
| <p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <ul style="list-style-type: none"> Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. |
| <p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. |
| <p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| <p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas. |



| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas. |

4 Causo da tradição oral equatoriana “Maria Angula”



Maria Angula.

Jorne Renan de la Torre

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para joga-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva-e-traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofoqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, decidida a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a cuidar e a preparar pratos saborosos.

Quando Maria Angula se casou, começaram os seus problemas. No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos, mas ela não tinha a menor ideia de como prepará-la.

Queimando as mãos com uma mecha embebida em gordura, acendeu o carvão e levou até o fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia ideia de como continuar.

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mereces, cozinheira de mão-cheia, e, sem pensar duas vezes, correu até lá.

_ Minha cara vizinha, por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?

_ Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no caldo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.

_ Só isso?

_ Só, vizinha.

_ Ah - disse Maria Angula -, mas isso eu já sabia!

E voou para sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que fizesse um ensopado de batatas com toicinho, a história se repetiu:

_ Dona Mereces, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com toicinho?

E como da outra vez, tão logo a sua boca amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

_ Ah! É só? Mas isso eu já sabia! – E correu imediatamente para casa a fim de prepará-lo. Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: “Ah, é assim que se faz o arroz com carneiro? Mas isso eu já sabia! Ah é assim que se prepara a dobradinha? Mas isso eu já sabia!”. Por isso a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

_Dona Mercedinha!

_O que deseja, dona Maria?

_ Nada, querida, só que meu marido quer comer no jantar um caldo de tripas e bucho e eu...

_ Ah, mas isso é fácil demais! –disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula a interrompesse continuou:

_ Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois espere chegar o último defunto do dia e, sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa, lave-os muitos bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois de ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

_ Ah! – disse como sempre Maria Angula. – É só isso? Mas isso eu já sabia!

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida Tirou terra que cobria o caixão, levantou a tampa e ali estava o pavoroso semblante de defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que, conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo-se os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas. Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto eterno de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou-a.

_ Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada e, com os olhos esbugalhados de tanto medo, viu a porta se abrir, empurrada lentamente por essa figura luminosa e descarnada. A mulher perdeu a fala. Ali, diante dela, estava o defunto, que avançava mostrando-lhe o seu semblante rígido e o seu ventre esvaziado.

_ Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Aterrorizada, escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

_Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte. Jamais soube do seu paradeiro.