

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

NOEMI KELLY DE OLIVEIRA CRUZ

**OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO
GÊNERO CONTO**

TERESINA

2016

NOEMI KELLY DE OLIVEIRA CRUZ

**OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO
GÊNERO CONTO**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Calixto de Lima.

TERESINA

2016

C955p Cruz, Noemi Kelly de Oliveira
Os processos referenciais e a construção de sentidos no
gênero conto / Noemi Kelly de Oliveira Cruz. – 2016.
170 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, 2016.

"Orientadora Prof^a. Dra. Silvana M. Calixto de Lima".

1. Compreensão Leitora. 2. Processos Referenciais.
3. Gênero Conto. I. Título.

CDD: 469.8

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB-3º/1188



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

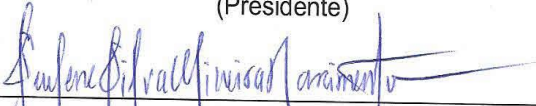
TERMO DE APROVAÇÃO

NOEMI KELLY DE OLIVEIRA CRUZ

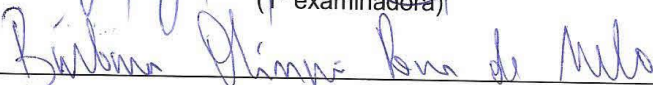
**OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NO
GÊNERO CONTO**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 27 de outubro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima – UESPI
(Presidente)



Professora Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento – UFC
(1ª examinadora)



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

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

A Deus, ser supremo que me sustenta.

Ao meu esposo e amigo, Ramon, verdadeiro
companheiro em todos os momentos.

À minha família, que tem sido a minha base e
durante todo o tempo entendeu a minha
ausência nos momentos de convívio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado mais uma etapa de aprendizado e por ter cuidado de mim em todos os momentos, me dando forças para seguir a caminhada. Toda honra e toda glória ao Senhor Deus!

Ao meu esposo, Ramon, por todo amor, compreensão, apoio em todos os projetos profissionais e estímulo diante das dificuldades.

À minha família, pelo amor, cuidado e dedicação, em especial, meu pai, Francisco das Chagas e esposa, Vera Lúcia; meus irmãos Nemoel, Ana Méssias, Rebeca, Meire e minha avó Maria Damiana.

Aos professores do PROFLETRAS/UESPI, pelos ensinamentos e dedicação.

Aos colegas de turma, pela convivência preciosa e aprendizado, especialmente à Sarah, pelo compartilhamento de conhecimentos.

À minha orientadora, professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima, pela confiança, ensinamentos, dedicação e tolerância.

À CAPES, pelo suporte financeiro para o desenvolvimento deste trabalho.

À direção da U.E. Átila Lira e aos alunos pelo consentimento em participar da pesquisa.

Ao Secretário Municipal de Educação de Cabeceiras do Piauí, professor Braz Carvalho, por todo o apoio recebido.

Aos gestores da U. E. Venância Lages Veloso, pela ajuda e compreensão nos momentos que precisei.

A todos que contribuíram para a execução deste estudo. Obrigada!

Os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo.

(MONDADA e DUBOIS, 2003 p.17)

RESUMO

Este trabalho tem como tema “Leitura e Referenciação”, mais especificamente “Os processos referenciais e a construção de sentidos no gênero conto”. Nesse contexto, buscamos responder às seguintes questões: Como os processos referenciais influenciam na construção de sentidos do gênero conto? Como desenvolver atividades com estratégias de referenciação que minimizem as dificuldades de compreensão em contos? Entendemos que o trabalho com estratégias de referenciação promove a ampliação da compreensão leitora em textos narrativos. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolveu-se com o objetivo de investigar como os processos referenciais contribuem para a construção de sentidos em contos, tendo em vista que as estratégias de referenciação são fundamentais para a progressão e compreensão textual. Partimos da aplicação de uma atividade de interpretação de contos usando as estratégias de referenciação, diagnosticando, assim, as principais dificuldades de identificação (ou construção) e retomada dos referentes, além de organizar uma proposta de trabalho com estratégias de referenciação para que o aluno amplie a construção de sentidos do gênero conto. Desse modo, a pesquisa classifica-se como descritiva-explicativa, de cunho qualitativo, usando como procedimentos técnicos metodológicos a pesquisa de campo, a pesquisa-ação e a pesquisa bibliográfica. O método utilizado para a abordagem do trabalho é o hipotético-dedutivo. Esse estudo tem como sujeitos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Cabeceiras do Piauí. O referencial teórico baseia-se nas contribuições de Mondada e Dubois (2003); Koch (2015); Cavalcante (2014); Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Koch e Elias (2006), dentre outros. Analisando os resultados da atividade diagnóstica, constatou-se a dificuldade dos alunos em compreender os processos referenciais, comprometendo, assim, a compreensão leitora, especialmente, em contos. A pesquisa conclui-se com a elaboração de uma proposta de intervenção com o intuito de amenizar as dificuldades de compreensão de contos dos alunos do 9º ano, contribuindo, assim, com o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão Leitora. Processos Referenciais. Gênero Conto.

ABSTRACT

This work has as theme "Reading and Referencing", more specifically "The referential processes and the construction of meaning in the genre tale". In this context, we seek to answer the following questions: How referential processes influence the construction of meaning of the texts with the genre tale? How to develop activities with strategies of referencing that minimize in the difficulties of understanding in tales? We understand that working with strategies of referencing promotes the expansion of reading comprehension in narrative texts. In this perspective, the work developed with the objective of investigate how the referential processes contribute to the construction of meaning in tales, given that the strategies of referencing are fundamental to the progression and textual understanding. We start from the application of an activity of interpretation of tales using the strategies of referencing, diagnosing, thus the main difficulties in the identifying (or construction) and resumption of the referents besides organizing a job proposal with strategies of referencing for that the student to enlarges the construction of meaning in the genre tale. In this way, the research is classified as descriptive-explanatory, qualitative nature, using as technical methodological procedures field research, action research and the bibliographical research. The method used for the approach to work is the hypothetical-deductive. This study has as subject students of the 9th grade of Elementary School to a municipal school located in Cabeceiras do Piauí. The theoretical framework is based on the contributions of Mondada and Dubois (2003); Koch (2015); Cavalcante (2014); Cavalcante, Custodio Filho and Brito (2014); Koch and Elias (2006), among others. Analyzing the results of the diagnostic activity, it was noticed the students' difficulty in understanding the referential processes, compromising, thus, the reading comprehension, specially in tales. The research was concluded with the preparation of a proposal for intervention in order to ease the difficulties of understanding of tales of 9th graders, contributing, thus, with the process of teaching and learning.

KEY-WORDS: Reading Comprehension. Referential Processes. Genre Tale.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Exemplo 2	27
Figura 2: Exemplo 3	29
Figura 3: Determinantes da fluência na compreensão de textos.....	33
Figura 4: Esquema da sequência narrativa	47
Quadro 1: Processos Referenciais I.....	78
Quadro 2: Processos Referenciais II.....	84
Quadro 3: Categorias de análise da atividade diagnóstica	90
Quadro 4: Acertos na atividade diagnóstica.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LINGUAGEM E TEXTO	15
2.1 Concepções de Linguagem e Texto: A perspectiva Sociocognitiva	15
2.2 Leitura e Construção do Sentido	19
2.3 A leitura e a escola	30
2.4 Coerência e Coesão	36
2.5 Os gêneros e a sequência narrativa	43
2.6 O gênero conto	47
3 REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	51
3.1 Estratégias de Referenciação	67
3.2 Processos Referenciais	69
3.2.1 Introdução Referencial	69
3.2.2 Anáforas Diretas	71
3.2.3 Anáforas Indiretas	73
3.2.4 Anáforas Encapsuladoras	77
3.2.5 Dêixis	79
3.2.5.1 Dêiticos pessoais	79
3.2.5.2 Dêiticos de espaço	80
3.2.5.3 Dêiticos de tempo	81
3.2.5.4 Dêiticos sociais	82
3.2.5.5 Dêiticos textuais	83
3.2.5.6 Dêiticos de memória	83
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	85
4.1 Caracterização da pesquisa	85
4.2 Descrição dos Sujeitos e Campo de Pesquisa	87
4.3 Atividade diagnóstica	88
4.4 Análise de dados	98
5. PROPOSTA DE TRABALHO COM OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CONTO	104

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	140
ANEXOS	148

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, enquadrando-se na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A sua temática diz respeito à leitura e à referenciação, mais especificamente, os processos referenciais e a construção de sentidos no gênero conto.

A referenciação é uma atividade discursiva que consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso. Para que o texto progrida, é necessário o uso das estratégias de referenciação, que são determinantes para a construção de sentidos do texto.

O que se observa através da prática docente é que os alunos, de maneira geral, não costumam fazer uso dessas estratégias de referenciação, por isso é grande a dificuldade de compreensão e interpretação de textos pelos alunos, especificamente, no 9º ano. Os conceitos básicos de referenciação e, principalmente, os processos referenciais de retomada como a anáfora não são abordados com frequência nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, sem acesso a esses conhecimentos, a construção de sentidos dos textos não é efetivada e, conseqüentemente, perde-se o gosto pelas atividades de leitura e interpretação de textos.

Assim, partindo do pressuposto de que a referenciação é essencial para o processo de compreensão leitora, busca-se responder às seguintes questões: i) Como os processos referenciais influenciam na construção de sentidos do gênero conto? ii) Como desenvolver uma atividade com estratégias de referenciação que minimizem as dificuldades de compreensão de contos?

Nesse contexto de investigação, a hipótese que defendemos é a de que o trabalho com estratégias de referenciação promove a ampliação da compreensão leitora no gênero conto. Entendemos que o reconhecimento das expressões linguísticas que retomam os referentes é fundamental para a compreensão dos textos da esfera do narrar, além de tais processos referenciais serem elementos que colaboram para a coesão e a coerência nos contos.

A partir dessa hipótese, temos como objetivo geral investigar como os processos referenciais contribuem para a construção de sentidos no gênero conto, tendo em vista que as estratégias de referência são fundamentais para a progressão e compreensão textuais. Como objetivos específicos, temos: 1) Identificar as principais dificuldades de identificação (ou construção) e retomada (ou reconstrução) dos referentes em contos, através de uma atividade diagnóstica; e 2) Elaborar uma proposta de intervenção com estratégias de referência, criando situações para que o aluno amplie a construção de sentidos em contos.

Desse modo, realizamos uma pesquisa descritiva-explicativa, qualitativa, com o método hipotético-dedutivo, usando como procedimentos técnicos os seguintes: a pesquisa de campo, a pesquisa-ação e a pesquisa bibliográfica. Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Cabeceiras do Piauí. Como já trabalhávamos na escola, a turma foi escolhida por questão de adequação com a lotação de professores feita pela Secretaria Municipal de Educação e, por ser a série final do Ensino Fundamental, em que os alunos devem concluí-la apresentando proficiência na habilidade leitora.

Observamos que a problemática educacional brasileira apresenta-se muito complexa em decorrência de vários fatores. As pesquisas, as publicações especializadas e a mídia mostram a ocorrência de graves dificuldades, sobretudo, no Ensino Fundamental. Nesse contexto, há uma profunda dificuldade quanto à leitura, interpretação e produção textual por parte dos alunos dessa etapa. Chama a atenção o fato de esta dificuldade persistir nos alunos que estão concluindo o 9º ano, visto que ao terminarem esta fase, devem ter adquirido habilidades básicas de leitura e escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que os alunos ao longo do ensino fundamental precisam adquirir uma competência em relação à linguagem para resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. A palavra competência aqui, refere-se às habilidades que os alunos precisam ter para usar a língua nas diversas formas de interação.

Por isso, o 9º ano foi escolhido para esta pesquisa, pois muitos alunos dessa série, ao final de nove anos, não têm adquirido ainda a habilidade leitora esperada. Diante dos resultados das avaliações de aprendizagem realizadas com alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental, são constatadas muitas dificuldades quanto

à interpretação textual. A partir da experiência como professora da rede pública, observamos as dificuldades de compreensão de textos apresentadas pelos alunos, o que fez surgir o interesse pela temática.

São vários os problemas relacionados à essa temática. O problema ganha mais visibilidade com os resultados das avaliações que mostram o desempenho em leitura não condizente com os estágios avançados de escolaridade dos avaliados, revelando um analfabetismo funcional, mesmo entre aqueles que concluem o Ensino Fundamental. No intuito de amenizar esse aspecto abordado, é necessária a criação de estratégias que tentem minimizar essa problemática. Por isso, este estudo é de fundamental importância para a discussão e reflexão sobre o assunto.

Entendemos que se faz necessário melhorar o desempenho desses alunos, pois há a necessidade de que estes dominem a leitura e a escrita para que também melhorem o desempenho em todas as disciplinas que compõem o currículo. Nesta direção, é necessário um trabalho específico com esses alunos e a leitura tem um papel efetivo nessa questão.

Assim, é importante o contato regular dos alunos com os textos desde cedo e, de sua participação frequente em situações diversas de leitura, fazendo com que interajam socialmente, ativando os seus mais variados conhecimentos culturais e linguísticos. A escola é a principal agência de letramento, sendo responsável, então, por promover essas práticas de leitura.

A leitura significativa ajuda na interpretação e enriquece o vocabulário. Entretanto, muitos alunos não têm o prazer na leitura porque não conseguem compreender o que leem, não constroem sentidos. Essa dificuldade de interpretação é um problema do dia a dia nas salas de aula, sendo importante para que essa questão seja superada, a promoção de atividades de leitura, o uso de estratégias que façam com que a leitura tenha sentido e seja, de fato, prazerosa e válida aos alunos.

Nesse contexto, ressaltamos que esta pesquisa reflete sobre a referenciação e sua relação com a construção de sentidos no gênero conto, baseando-se em autores como Mondada e Dubois (2003), Koch (2015), Cavalcante (2013), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch e Elias (2006), dentre outros, filiados à área da Linguística de Texto. Essa área do conhecimento tem contribuído para o ensino de Língua, pois toma o texto como objeto de estudo, abordando aspectos que contribuem para a prática docente e colocando o foco nas questões

relacionadas ao processamento sociocognitivo de textos verbais e multimodais. Todas as obras citadas trazem aspectos significativos sobre o texto e a referenciação, abordando, de forma clara, os processos referenciais e sua relação com a construção de sentidos. Assim, a Linguística Textual trata de temas que nos ajudam a entender como se realiza a construção de sentidos do texto, contribuindo para um melhor conhecimento dessa questão, principalmente, na sala de aula.

A perspectiva da referenciação contribui para o entendimento do processo de compreensão/produção de um texto. A informação dita no texto é transformada em referente no momento em que nomeamos algo e esse referente vai sendo retomado à medida que o texto progride. Por isso, a assimilação das estratégias de referenciação é fundamental para a construção de sentidos do texto. Daí, a relevância desse tema para o processo de interpretação de textos, especialmente, de textos lidos por alunos que estão concluindo a última etapa do Ensino Fundamental, já que se espera que esses discentes tenham adquirido habilidades leitoras para prosseguirem no Ensino Médio.

A escolha pelo gênero conto deu-se por questão de familiaridade com estes textos, pois desde o início da vida escolar os alunos entram em contato com textos da esfera do narrar. Contos, crônicas e trechos de romance normalmente são estudados ao longo do Ensino Fundamental. Fazem parte das aulas de Língua Portuguesa a leitura e compreensão, notadamente, os contos que também são pertencentes à Literatura. O estudo do texto literário é de fundamental importância para resgatar o significado da literatura dentro do ambiente escolar. De acordo com Colomer (2007), a educação literária está interagida entre a escola, os leitores e os livros, e os livros são os melhores colaboradores dos professores na educação leitora.

Pensando nesses aspectos, esta pesquisa tem a possibilidade de apontar caminhos para melhoria da leitura e interpretação de textos, despertando, assim, no aluno, o gosto de desenvolver a leitura como fonte de prazer e conhecimento. A dificuldade de interpretação textual se caracteriza por uma problemática de alta recorrência. Deste modo, analisá-la no sentido de tentar minimizar seus efeitos negativos, representa um importante passo que, discutido de forma criteriosa, achar-se-á um meio de amenizar esse problema.

Este estudo interessa a estudantes, professores, profissionais envolvidos com questões de linguagem, enfim, a todos que têm interesse em discutir sobre a

possibilidade de aplicação dos pressupostos teóricos da referenciação ao ensino de língua, principalmente, aos professores de língua materna que procuram estratégias de compreensão leitora para os seus alunos.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O presente capítulo trata da introdução da pesquisa. O segundo capítulo apresenta a visão sociocognitiva de linguagem e texto, como também são apresentados conceitos relacionados à leitura, ao processamento dos textos, à construção dos sentidos e a influência da coerência na compreensão dos textos. Ainda neste capítulo são abordadas questões relacionadas à sequência narrativa e ao gênero conto.

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos da referenciação que fundamentam o estudo. Discorreremos sobre os conceitos básicos da referenciação, sobre as estratégias de referenciação e sobre os processos referenciais, além da relação entre esses conceitos e o ensino de Língua Portuguesa.

No quarto capítulo abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa, como a caracterização quanto aos seus objetivos, procedimentos técnicos e método abordado. Mencionamos, também, os critérios para análise dos dados, assim como as características dos sujeitos e do campo da pesquisa. A atividade diagnóstica é descrita com as categorias de análise trabalhadas e os dados da pesquisa são analisados.

O quinto capítulo é composto pela proposta de trabalho com os processos referenciais e a construção de sentido no gênero conto. Descrevemos uma proposta de ensino composta por quatro módulos contendo atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. Essa proposta de intervenção é baseada nas categorias de análise desenvolvidas na atividade diagnóstica.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos relacionados à linguagem e ao texto. Apresentaremos a perspectiva sociocognitiva da linguagem, bem como pontos que dizem respeito à leitura, à construção de sentidos, coerência, gêneros e sequência narrativa, além de tratarmos do gênero conto.

2 LINGUAGEM E TEXTO

Neste capítulo, abordamos inicialmente as diferentes concepções de linguagem e texto, dando ênfase à concepção sociocognitiva da linguagem. Apresentamos, em seguida, a relação entre leitura e produção de sentido, focando na concepção em que há a interação entre autor, texto e leitor. Outro aspecto tratado diz respeito ao processamento textual e à construção de sentido. Nesse contexto, tratamos das estratégias utilizadas para a compreensão dos textos, que são mobilizadas através dos diversos tipos de conhecimentos exigidos para a interpretação de um texto. Mostramos, ainda, como todos esses fatores contribuem para a construção da coerência e da coesão.

2.1 Concepções de Linguagem e Texto: a perspectiva sociocognitiva

Os estudos em Linguística dependem da concepção de língua adotada em relação ao objeto de estudo. De acordo com a concepção de língua escolhida, tem-se uma teoria e um método adequado que explicam o funcionamento e a organização do sistema linguístico. Assim, as pesquisas linguísticas podem ser estudadas sob focos diferentes.

De acordo com Martelotta (2015), a tendência formalista da língua, adotada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, concebe a língua como sistema e estrutura dando ênfase à forma linguística. A língua, entendida como forma e considerada autônoma, não depende do uso e da situação de comunicação. Nessa concepção, o contexto extralinguístico não interessa, já que a estrutura da língua deve ser observada a partir de suas relações internas. Para Saussure, a língua é um sistema utilizado como meio de comunicação.

Já a teoria do gerativismo, desenvolvida por Noam Chomsky, destaca a competência linguística e o desempenho, supondo um falante e ouvinte ideais numa comunidade linguística homogênea, mas sem considerar as relações entre língua e sociedade. Essa concepção centraliza-se no conhecimento linguístico que está na mente do falante, priorizando algo interno a ele. Desse modo, tanto a visão estruturalista, de Saussure, como a visão gerativista, de Chomsky, não relacionam a língua com os processos externos a ela.

Diferentemente desses teóricos, a visão que assumimos, neste trabalho, é a que considera a língua numa perspectiva sociointeracionista, substituindo falantes e ouvintes ideais por interlocutores reais e que envolve fatores extralinguísticos como o contexto e os participantes da situação comunicativa, defendida por Koch e Elias (2006), Cavalcante (2013) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Assim como existem as diferentes concepções de língua, também há diferentes concepções de texto. Cavalcante (2013) apresenta as três concepções de texto que os estudiosos da Linguística de Texto já defenderam: I) Texto como artefato lógico do pensamento, em que o texto era visto como expressão do pensamento do autor e ao leitor caberia entender as intenções do produtor do texto; II) Texto como decodificação das ideias, em que: a finalidade do texto seria transmitir informações por meio de um receptor que decodifica a mensagem transmitida por um emissor; III) Texto como processo de interação.

Atualmente, para uma considerável parcela de estudiosos da área da Linguística de Texto, a concepção de texto assumida é a de base sociocognitivista, pela qual o texto é compreendido como “um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.” (CAVALCANTE, 2013 p. 19).

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014 p. 15-16), “sendo percebidas uma unidade de sentido e uma intenção (elementos garantidores da coerência) dentro de uma unidade de comunicação, tem-se um texto”. Assim, os textos não são definidos pelo tamanho, mas sim por estes dois critérios apontados pelos autores. Um simples provérbio popular é considerado um texto. Nesse exemplo, apontado pelos autores, temos o seguinte provérbio: “Mais vale chegar atrasado neste mundo do que adiantado no outro.” Embora de pequena extensão, esse texto tem um sentido e seu autor teve uma intenção comunicativa que deve ser compartilhada pelo interlocutor. A unidade está na informação de que a pressa pode levar à morte. Já a intenção seria nos aconselhar para vivermos com prudência, mesmo diante de uma situação que permita rapidez.

Nesse sentido, alguns textos, aparentemente, podem parecer sem sentido, mas numa determinada situação comunicativa acontece a interação entre texto, autor e leitor, existindo, assim, uma unidade de sentido e uma intenção comunicativa. Para isso, autor e leitor devem compartilhar conhecimentos comuns que

são acessados durante a interação. Textos assim são muito comuns na linguagem denotativa, como no seguinte exemplo da música *Gera, degenera* de Arnaldo Antunes.

Exemplo 1:

Gera
 Degenera
 Já era
 Regenera
 Gera

Fonte: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes>. Acesso em: 6 fev. 2016

Como todo texto tem um produtor, podemos admitir que há uma unidade de sentido e um propósito comunicativo neste enunciado. Pode-se afirmar que temos um texto, pois, analisando o contexto de produção, podemos considerar que o tema da composição é o ciclo da vida: o início (gera), o envelhecimento (degenera), o fim (já era), a mudança ou transformação (regenera), e o retorno ao início novamente (gera). Observa-se, portanto, a unidade de sentido pelo tema, que é o ciclo da vida. O autor também teve uma intenção ao produzir a canção, supondo que os seus interlocutores compartilham dos conhecimentos necessários para a construção do sentido. Isso nos mostra que a definição de texto vai além daquilo que é comum, habitual e que existem casos em que é preciso um esforço maior para a compreensão do sentido.

De acordo com Cavalcante (2013), os textos são constituídos por uma linguagem dotada de sentido e pelo propósito comunicativo. A autora garante que

o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE, 2013, p. 20)

Logo, a situação comunicativa tem um papel fundamental na construção do sentido do texto. Como afirmam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 20) “o contexto de produção é essencial para o reconhecimento do estatuto do texto e, conseqüentemente, de sua coerência”.

A noção de texto assumida pelos referidos autores é a mesma de Beaugrande (1997, p.10 *apud* CAVALCANTE, 2013 p.18), que assume a concepção de que o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas.” Desse modo, para compreender os sentidos do texto não são necessários apenas os elementos linguísticos, mas também a mobilização dos conhecimentos de mundo que o sujeito possui.

Assim, reiteramos que a concepção de texto adotada neste trabalho é a sociocognitivo-interacionista, ou seja, a concepção interacional ou dialógica da língua. Nessa concepção, de acordo com Koch (2015), os sujeitos são atores/construtores sociais; o texto é o lugar da interação; os interlocutores são sujeitos ativos que nele se constroem e por ele são construídos e a produção de linguagem é uma atividade complexa de produção de sentidos, sendo que, esta

se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2015, p.44)

Ou seja, a linguagem não é vista apenas como representação do pensamento ou como um meio de comunicação, mas como uma atividade de interação. A perspectiva da linguística estrutural via apenas a relação entre um som e um sentido no sistema da língua; já a concepção sociointeracionista concebe a língua como um sistema dinâmico, em que a linguagem é criadora de significação nos contextos de uso. A língua não é analisada como uma estrutura, mas observada a partir do comportamento dos usuários em situações reais de comunicação. Nesse processo, os sujeitos se constroem e constroem juntos o texto.

Para Koch (2015), a língua não existe fora das relações sociais e dos eventos discursivos, que também não são estáticos, pois se reconstroem nas cenas enunciativas, sendo necessário invocar os conhecimentos partilhados, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

Na perspectiva sociocognitiva, o sentido é uma construção dinâmica, interativa, efetuada por sujeitos que mobilizam seus modelos de mundo devido à relevância da interação. Assim, o leitor é levado a mobilizar estratégias de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, confirmar ou não essas

hipóteses, preencher as lacunas que o texto apresenta para chegar a uma determinada compreensão.

Analisar textos utilizando-os como ponto inicial para o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula é a prática que se defende atualmente. Daí a importância do estudo sobre o texto, foco da Linguística Textual. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, encontramos as seguintes observações:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. [...] Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar [...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL / PCN, 1998 p.25 - 26)

Nota-se que o texto deve ser o ponto de partida de todas as disciplinas, especialmente de Língua Portuguesa. Para isso, os professores devem apropriar-se de conhecimentos sobre o texto, aplicando-os na prática em sala de aula, buscando os sentidos através da atividade de interação e objetivando melhorar a compreensão leitora, como também a produção de textos dos mais variados gêneros.

2.2 Leitura e Construção do Sentido

Leffa (1996) apresenta quatro definições para a leitura. Uma mais geral, duas específicas e outra conciliatória. Para ele, o processo de leitura pode ser definido de acordo com o enfoque dado e com o grau de generalidade. Na concepção geral, a leitura é vista como um processo de representação em que ler é olhar uma coisa e ver outra. As definições mais específicas são duas: a primeira coloca a ênfase no texto e ler é extrair significado, já na segunda a ênfase está no leitor e ler é atribuir significado.

Na primeira definição restrita de leitura, em que ler é extrair significado, Leffa (1996) afirma que a importância nessa concepção é dada para o texto. Desta forma, o significado está no texto e vai na direção do texto para o leitor. A leitura é definida como um processo ascendente e linear “que se desenvolve palavra por palavra” (LEFFA, 1996, p.12). Assim, a compreensão vai do texto ao leitor à medida que o leitor avança no texto. O valor da leitura, nesse caso, só pode ser avaliado depois que a leitura termina e o leitor não retira um conteúdo do texto, mas o conteúdo se reproduz no leitor sem sair do texto.

Na segunda definição restrita da leitura, a importância é dada ao leitor e ler é atribuir significado. Dessa maneira, o significado não está no texto, mas sim no leitor. A leitura é um processo descendente que vai na direção do leitor para o texto. Sendo assim, o leitor preenche os espaços do texto com o conhecimento prévio que tem do mundo, por isso, a riqueza da leitura está na experiência do leitor.

Já na terceira definição, ler é interagir, ou seja, há uma interação entre texto e leitor. Nesse caso, de acordo com Leffa (1996), o leitor precisa ter a intenção de ler e ter competências essenciais para o ato da leitura. Por conseguinte, a leitura é um processo de vários procedimentos simultâneos e sequenciais, em que o leitor processa as letras de modo simultâneo.

Koch e Elias (2006) concordam com Leffa (1996) e afirmam que a concepção de leitura depende da concepção assumida de sujeito, de língua, de texto e de sentido. As autoras abordam três concepções para a leitura, que se configuram em: Foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor.

Na concepção em que o foco está no autor, a noção de língua assumida é a que considera a língua como representação do pensamento, em que o sujeito é visto como um ser individual que deseja que a representação mental de suas ideias seja absorvida pelo interlocutor. O texto é tido como o resultado do pensamento e a leitura, por sua vez, “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH; ELIAS, 2006, p.10). Desse modo, o leitor tem apenas um papel passivo e o sentido fica concentrado no autor.

Já para a concepção em que o foco está no texto, a noção de língua adotada é a que concebe a língua como uma estrutura, como um código. Nesse caso, o sujeito é determinado pelo sistema e o texto é o produto da codificação que

o interlocutor faz da estrutura da língua. Nessa perspectiva, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está no dito. “(KOCH; ELIAS, 2006 p. 10). Isto posto, o leitor reconhece o sentido das palavras do texto, realizando uma atividade apenas de reprodução.

Distinta dessas duas perspectivas é a concepção que tem o foco na interação autor-texto-leitor. Nesse caso, considera-se a visão sociocognitiva-interacional da língua, pois os sujeitos são ativos, construindo-se no texto e, o sentido é produzido durante a relação entre texto e sujeito. Sendo assim, a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Assim, o leitor, no diálogo com o texto, constrói o sentido e compreende as informações explícitas, como também as implícitas. Nesse contexto, a leitura é uma atividade que envolve conhecimentos linguísticos, além de o conhecimento de mundo que o leitor possui. Como confirma Leffa (1996, p. 22), “leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto”.

Solé (1998, p.22) também conceitua a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, no processamento da leitura deve-se considerar que há um leitor ativo e um objetivo a ser alcançado. Esse objetivo, de acordo com a autora, é extenso e diverso. Nesse sentido, interpretamos um texto de acordo com o objetivo da nossa leitura. Sendo assim, é possível que dois leitores obtenham informações diferentes de um mesmo texto. Por isso, quanto ao ensino da leitura e da compreensão, é importante levar em conta as finalidades da leitura.

Para Sim-Sim (2007, p.7), “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê”. Portanto, ler vai além da decodificação de palavras e de frases, ler envolve a compreensão do significado da mensagem, sendo o resultado da interação do leitor com o texto. Podemos assim compreender que:

ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto por inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p.24)

Nessa perspectiva, baseamo-nos, portanto, em uma concepção de leitura que provém da perspectiva sociocognitivo-interacional e que leva em conta os sujeitos e seus conhecimentos na interação, considerando então “a leitura como uma atividade de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 12). Essa é também, a concepção de leitura defendida nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998).

Solé (1998 p.22) ressalta que o significado do texto é construído pelo leitor, sendo “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”, confirmando assim o caráter interacional da leitura, que consiste em um processo por meio do qual se compreende a linguagem escrita. Segundo a autora, estão presentes nesse processo o texto com sua forma e conteúdo e o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. Portanto, para ler, precisamos decodificar, levar ao texto nossos objetivos e conhecimentos prévios, fazendo previsões e inferências sustentadas pelas informações do texto e por nosso conhecimento de mundo, podendo essas previsões ser confirmadas ou não, após a leitura.

Segundo Sim-Sim (2007), dois fatores influenciam na compreensão dos textos: o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto. Para que um texto seja bem compreendido, é necessário o conhecimento sobre a vida e o mundo e também o domínio sobre o léxico. Assim como o leitor precisa desses conhecimentos, a leitura também proporciona o aumento do conhecimento sobre a realidade e sobre o vocabulário.

Sobre o processo de leitura, Solé (1998) aborda os diferentes modelos que explicam a leitura. No modelo ascendente, o leitor processa os elementos textuais de forma ascendente, começando pelas letras, palavras, frases, parágrafos, até chegar à compreensão do texto. Por outro lado, no modelo descendente, o leitor faz hipóteses e antecipações baseando-se em seus conhecimentos prévios para construir a interpretação.

Já no modelo interativo, defendido pela autora,

quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo dependente. (SOLÉ, 1998 p.24)

Dessa forma, esse modelo constitui uma síntese dos outros modelos, pois não se centraliza unicamente o texto ou o leitor, mas, para construir a interpretação, o leitor utiliza ao mesmo tempo seu conhecimento do texto e seu conhecimento do mundo.

Nesse sentido, Solé (1998 p. 24) afirma que, “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” Considera-se, assim, a leitura como um processo contínuo de verificação de hipóteses, envolvendo sempre um leitor ativo.

Concordando com Solé (1998), Koch e Elias (2006) destacam que o leitor, como construtor de sentido, utiliza uma série de estratégias antes e durante a leitura. Assim, antes da leitura, já faz antecipações e levanta hipótese de acordo com o título, nome do autor, gênero e meio de veiculação do texto. Com a efetivação da leitura, essas hipóteses e antecipações podem ser confirmadas ou não. Essas estratégias são possíveis graças aos conhecimentos que temos sobre a língua e o mundo, acionados durante a interação com o texto.

No exemplo de um miniconto, trazido pelas autoras, tem-se o seguinte título: “O retorno do Patinho Feio”. O texto é do autor Marcelo Coelho e foi publicado na Folhinha do jornal *Folha de S. Paulo*. Quando o leitor se depara com esse título, logo começa a prever como será a história, relacionando a situação com a conhecida história do patinho feio. Ao observar o substantivo “retorno”, espera-se que o pato volte a algum lugar de onde saiu. Sabendo também que o gênero do texto é um miniconto, espera-se poder ler um texto contendo os elementos de uma narrativa, podendo essas previsões ser feitas mentalmente. Dessa maneira, com a leitura do texto, podemos confirmar ou refutar as hipóteses pensadas, já que

na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mas ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. (KOCH; ELIAS, 2006 p.18)

Desse modo, o leitor pode comandar a sua própria atividade de leitura, utilizando-se dessas estratégias. Esse processo de interação leitor-texto também é conduzido de acordo com os objetivos de leitura, que podem ser os mais variados possíveis, desde a procura por informações, ler por prazer, até mesmo, a realização de uma leitura por obrigação. “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura”. (KOCH; ELIAS, 2006 p.19)

Nesse contexto, Solé (1998) assegura que, durante o processo de leitura, o leitor faz previsões, verificações e constrói interpretação. Fazemos previsões apoiando-nos nas informações contextuais e em nossos conhecimentos sobre a leitura, os textos e o mundo. No estabelecimento das antecipações, os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura são fundamentais. Todos os textos oferecem indicadores que podem ser usados pelo leitor para prever o assunto do texto, como título, subtítulo, negrito, itálico e esquemas. A leitura também é um processo contínuo de verificação das inferências que realizamos e a construção da interpretação envolve determinar as ideias principais de um texto.

Para que haja a produção de sentidos na atividade de leitura, é preciso a ativação de conhecimentos diversos, procedentes da vivência e experiência do leitor, ou seja, das práticas sociocognitivas. Nesse sentido, Koch e Elias (2006, p. 21) destacam que existe “uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”, pois cada leitor tem seu ambiente social, como também seus padrões e princípios. Essa pluralidade de sentidos é possível porque o sentido está no autor, no texto e no leitor. Assim sendo,

a pluralidade de leituras pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; Elias, 2006 p.22)

Dessa maneira, as ideias construídas pelo leitor dependem dos seus objetivos de leitura, dos conhecimentos prévios e do oferecimento que o processo de leitura faz em relação às finalidades e previsões. Assim sendo,

as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz. (SOLEÉ, 1998, p.31)

À vista disso, a ideia principal de um texto é construída durante o processo da leitura, resultando da interação entre os propósitos, o conhecimento prévio e a informação trazida pelo texto. O processo de compreensão da leitura deve permitir parar, pensar, recapitular e relacionar a informação com o conhecimento prévio. E, de acordo com Solé (1998, p.32), “é um processo interno, mas deve ser ensinado”.

Além dos elementos já citados, outros fatores também estão envolvidos no processo de compreensão da leitura. Koch e Elias (2006) abordam fatores relacionados ao autor/leitor e ao texto. No que diz respeito ao autor/leitor, esses fatores referem-se aos conhecimentos que o autor possui e que necessitam ser compartilhados pelo leitor para que haja a produção de sentido. Quando o autor usa determinadas expressões que são desconhecidas para o leitor, a compreensão é dificultada, mas quando os dois compartilham as mesmas informações, a leitura é facilitada. Essas questões ocorrem com recorrência em linguagens técnicas, em que é preciso que autor e leitor entendam o vocabulário utilizado, caso contrário, a interação não ocorre. Isso demonstra, de acordo com as autoras, que um texto exige o conhecimento prévio dos leitores, assim, cada texto tem o seu leitor específico, pois “um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor” (KOCH; ELIAS, 2006, p.28)

O outro fator de compreensão da leitura, apontado pelas autoras, com base em Allend & Condemarín, (2002, *apud* KOCH; ELIAS, 2006), refere-se aos fatores materiais e linguísticos do texto. Aspectos materiais relacionados à organização gráfica podem influenciar na compreensão, como o tamanho e a cor da letra. No caso dos fatores linguísticos, como estruturas sintáticas complexas, problemas com a pontuação, muita subordinação, entre outros, podem comprometer a construção de sentido do texto.

Nesse sentido, esses fatores podem facilitar ou dificultar a compreensão da leitura, sendo importante o professor analisar e observar como os alunos estão interagindo com o texto, pois a dificuldade de compreensão leitora apresentada por eles pode estar relacionada com esses fatores abordados.

O contexto de produção e o contexto de uso também têm papel fundamental para a produção de sentidos na leitura. Koch e Elias (2006 p. 32) afirmam que “depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor”. Entre a escrita e a leitura, pode-se passar um bom tempo, o texto pode ser lido num lugar longe de onde foi escrito e, até mesmo, pode ser reescrito de acordo com as mudanças que possam ocorrer na língua, tentando alcançar os diferentes tipos de leitor. Todas essas situações podem interferir na produção de sentido. Portanto, “um texto pode gerar sentidos diversos, o que depende, entre outras coisas, da situação de interlocução” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 20).

Todas essas questões confirmam que a leitura é uma atividade sociocognitiva, que requer a interação entre autor, texto e leitor. O autor pode deixar informações implícitas esperando que o leitor as complete, pois “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória”. (KOCH; ELIAS, 2006, p.35). Durante a leitura, o leitor vai descobrindo se o esquema pensado se confirma ou não. Caso a hipótese não se confirme, o leitor deverá reconstruí-la.

Dessa forma, “o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2006 p.37). Ainda segundo as autoras, nesse processo de compreensão, os conhecimentos do texto e os conhecimentos do leitor não precisam ser iguais, mas necessitam possibilitar a interação. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002, *apud* KOCH; ELIAS, 2006 p.37).

Nas tirinhas, por exemplo, é comum ocorrer uma quebra de expectativa quanto ao que o leitor hipotetiza, como no seguinte exemplo:

Figura 1: Exemplo 2



MONTANARO, João. Revista *INFO*. São Paulo: Abril, dez. 2010, p. 22.

Fonte: Bertin, Borgatto, Marchezzi (2012, p. 166)

Ao iniciar a interação com o texto, o leitor logo reconhece que a situação é uma cena de Natal, pois as crianças pedem presentes de Natal ao pai. Elas querem ganhar aparelhos eletrônicos produzidos pela marca *Apple* de Steve Jobs. No terceiro quadrinho, ao ler que o natal representa o nascimento da pessoa mais importante, o leitor pressupõe que essa pessoa é Jesus, mas no último quadrinho a hipótese pensada pelo leitor é alterada e reconstruída, pois as crianças entendem que o pai estava fazendo referência ao criador da marca, Steve Jobs. Dessa forma, o leitor participa da construção do sentido do texto ao reorientar a sua compreensão, de acordo com o efeito pretendido pelo autor. A interpretação dessa tirinha também envolve o conhecimento de mundo do leitor, uma vez que o autor presume que o leitor saiba sobre aparelhos eletrônicos, suas marcas e criadores. Um leitor que não possua esses conhecimentos específicos não compreenderá o sentido da tirinha. Esse é mais um exemplo de que a leitura é uma atividade de interação entre autor, texto e leitor.

Conforme Koch (2015), as estratégias de processamento textual exigem a mobilização dos diversos sistemas de conhecimento. Essas estratégias se classificam em cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras. As estratégias cognitivas são estratégias processuais de uso do conhecimento, como as inferências que

constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou

entre informação explícita e informação não explicitada no texto.(KOCH, 2015, p.39)

As estratégias interacionais são socioculturalmente determinadas e pretendem estabelecer e manter em boas condições uma situação de interação verbal, como as estratégias de polidez. Já as estratégias textuais dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, com diferentes funções e visando à produção de determinados sentidos.

Beaugrande e Dressler (1981 *apud* KOCH, 2015) apresentam sete critérios de textualidade, dois centrados no texto e os demais centrados no usuário. Os critérios centrados no texto são a coesão e a coerência. Já os critérios centrados no usuário, apontados pelos autores são: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

A situacionalidade refere-se aos fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa. A informatividade diz respeito à maneira como a informação é distribuída no texto e o grau de previsibilidade com que a informação é veiculada. A intertextualidade, por sua vez, diz respeito às diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte do interlocutor. Já a intencionalidade compreende os modos como os textos são usados para realizar as intenções comunicativas dos sujeitos. Por último, o critério da aceitabilidade refere-se à aceitação do interlocutor em agir de acordo com as regras do produtor do texto. Há ainda outros critérios apontados por outros autores, como a consistência e a relevância (GIORA 1985 *apud* Koch, 2015) e a focalização (KOCH, 2015)

Para o processamento textual, precisamos recorrer a estratégias sociocognitivas, ativando os diversos tipos de conhecimentos guardados na memória, auxiliando, assim, o processo de compreensão dos textos. Para Cavalcante (2013 p. 25), “todos os tipos de conhecimento são ativados na produção e interpretação de um texto”.

De acordo com Koch e Elias (2006), esses conhecimentos são classificados em três tipos: i) conhecimento linguístico, aquele que o leitor tem sobre o sistema linguístico, utilizando as regras da língua para interpretar os textos; ii) conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, o que diz respeito ao entendimento sociocultural que o leitor precisa possuir para que compreenda e partilhe das

intenções do produtor do texto e, iii) conhecimento interacional, aquele relacionado às formas de interação, ativado de acordo com o contexto e o gênero escolhido para a situação comunicativa

As charges são bons exemplos para entendermos melhor a ativação desses conhecimentos na construção de sentidos do texto, como se pode observar na breve análise da figura 3:

Figura 2: Exemplo 3:



Fonte: <http://www.emtempo.com.br/charge-do-dia-8-de-janeiro-de-2016-elvis/>. Acesso em: 28 jan. 2016

Para a construção do sentido da charge do exemplo (3), é preciso não apenas reconhecer os elementos linguísticos, como as falas dos mosquitos e a sigla do partido, mas também é preciso que o leitor faça a leitura das imagens. Ele necessita saber que o Brasil foi afetado pelo Zika Vírus, transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti* que aparece na imagem e que se reproduz em recipientes com água. A imagem também é composta por uma estrela vermelha, símbolo do Partido dos Trabalhadores – PT. Nesse caso, o leitor precisa ativar seus conhecimentos socioculturais, sabendo que o PT perdeu o prestígio como partido político por causa do envolvimento em corrupções. Reconhecer, assim, que até os mosquitos evitam ter contato com o partido. A charge critica a situação política vivida pelo PT e sua perda de popularidade por causa da corrupção.

A construção do sentido é realizada por meio da leitura dos elementos verbais e também das imagens. Essa charge é um texto multimodal, pois “evidencia outras linguagens, que não apenas a verbal, principalmente a imagética”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014 p. 23). Para entender a mensagem, é preciso analisar as imagens que compõem a charge, como também compreender o propósito do gênero do discurso relacionado, ativando os

conhecimentos armazenados na memória. Nesse sentido, o conhecimento prévio é importante para a construção do sentido e, os recursos multimodais são essenciais para que o produtor do texto realize sua intenção comunicativa de fazer a crítica ao partido.

Podemos observar que, para construir os sentidos desse texto, é preciso que o leitor ative os três tipos de conhecimentos: o conhecimento linguístico, pois precisa compreender as regras de funcionamento da língua portuguesa; o conhecimento enciclopédico, para que entenda as situações de epidemia do vírus *Zika* e a corrupção e desprestígio do PT, tratadas no texto, além do conhecimento interacional, pois é preciso conhecer a estrutura do gênero charge e, principalmente, reconhecer a finalidade desse gênero que é criticar um acontecimento atual, quase sempre lançando mão do recurso da ironia.

Verificamos, assim, que a construção de sentidos do texto depende da ativação desses três tipos de conhecimento. Cavalcante (2013, p. 27) destaca que “os sentidos não existem nas palavras em si, mas são construídos na interação locutor-texto-interlocutor.” Dessa forma, os sentidos estão nos diferentes contextos. A autora faz referência à metáfora do *iceberg*, usada nos estudos sobre o texto, em que a ponta seria a superfície do texto, ou seja, o que está visível como palavras, frases e parágrafos. Já a parte submersa do *iceberg*, diz respeito aos diversos conhecimentos que precisam ser mobilizados para a construção dos sentidos. Juntas, essas duas partes constituem os diferentes contextos.

Nesse contexto, a escola, como agência principal de letramento, deve preocupar-se com o ensino da leitura, que deve ser vista como uma atividade sociocognitiva que envolve diversos conhecimentos para a sua efetivação. No próximo capítulo, veremos de forma mais aprofundada, como se dá a relação entre a leitura e a escola.

2.3 A leitura e a escola

Para Solé (1998), fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente é um dos desafios da escola. Os resultados das pesquisas sobre leitura nos levam a questionar as práticas de alfabetização que vem sendo exercidas pela escola. De acordo com a autora, o problema do ensino de leitura está na definição do que é leitura, da forma que é considerada pelos professores, do papel ocupado no Projeto

Curricular da escola e na metodologia utilizada para ensiná-la. Nesse sentido, Solé (1998) considera que a leitura desempenha algumas funções no ambiente escolar, sendo um objeto de conhecimento e um meio para a realização de aprendizagem.

Sim-Sim (2007) afirma que a base da leitura é a construção do significado de um texto e o objetivo primordial do ensino da leitura é a aprendizagem da compreensão de textos. Desse modo, ao final do Ensino Fundamental é necessário que os alunos tenham adquirido estratégias de leitura, tais como: “prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida” (SIM-SIM, 2007 p. 6).

Solé (1998) cita algumas habilidades como ler textos de maneira autônoma, utilizando todos os recursos ao seu alcance, como também se espera que saibam escolher suas leituras, emitindo opiniões próprias sobre o que leram. A autora ressalta que “um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem” (SOLÉ, 1998 p.34).

Normalmente, o trabalho com a leitura na escola ocorre da seguinte forma: leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto; depois da leitura, o professor faz algumas perguntas sobre o conteúdo do texto; na sequência, responde-se à atividade proposta no livro didático que inclui aspectos de compreensão leitora como também aspectos linguísticos. Solé (1998) tece alguns comentários sobre esta metodologia de trabalho com a leitura: Primeiro, esse tratamento dado à leitura também continua no Ensino Médio, já que “o texto escrito é um recurso de primeira linha em quase todas as áreas” (SOLÉ, 1998 p. 35); segundo, essa sistemática é bastante indicada nos manuais didáticos; terceiro, pouco se ensina estratégias de compreensão de textos.

Em síntese, a atividade de leitura se resume à leitura do texto e às perguntas e respostas sobre a leitura. Para a autora, a atividade de perguntas-respostas não é uma atividade de compreensão leitora, mas sim uma atividade de avaliação da compreensão leitora, pois não há uma intervenção no processo que conduz ao resultado, ou seja, “não se ensina a compreender [...] centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não se ensinam como se deve atuar no mesmo” (SOLÉ, 1998 p. 35-36).

Nesse contexto, Santos *et all* (2013) asseguram que para formar leitores é preciso que a escola vá além da leitura de fragmentos, adaptações e exercícios de

recorte-cole. É necessário que haja uma reflexão sobre os temas abordados nas leituras, estimulando a leitura e interpretação crítica e participativa.

Quanto à função da leitura como um meio para a realização de aprendizagens, Solé (1998) afirma que é a partir do Ensino Médio que essa função melhor se concretiza, pois “à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas, etc.” (SOLÉ, 1998 p.37). Assim, para a autora, no Ensino Médio a leitura segue dois caminhos: melhorar a habilidade, fazendo com que os alunos se familiarizem com a literatura, adquirindo também o hábito da leitura. O outro caminho é que os alunos devem utilizar a leitura como um meio de acesso aos diversos conteúdos que compõem as diferentes áreas do currículo escolar.

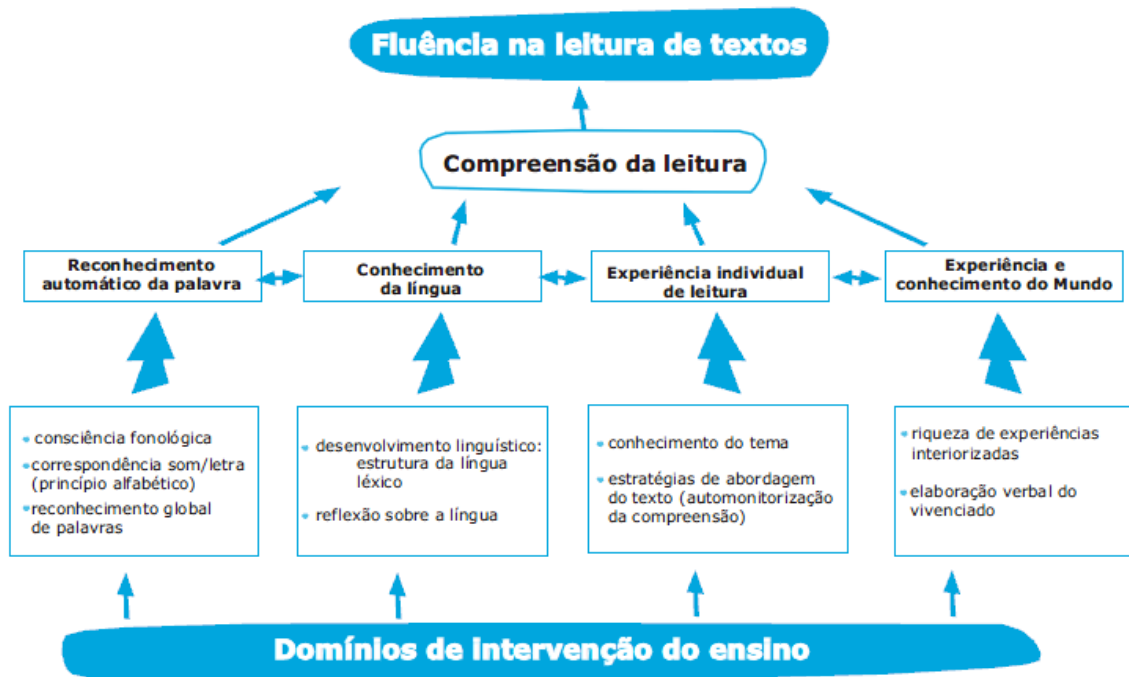
Dessa forma, é importante a preocupação não apenas com o resultado da leitura, mas, principalmente, com o ensino de estratégias de compreensão leitora, especialmente no 9º ano, uma vez que é a série de conclusão do Ensino Fundamental e preparação para o Ensino Médio. Portanto, mais importante do que responder questões sobre o texto escrito é saber como se chegar a essas respostas.

Baseando-se no conhecimento prévio e no conhecimento do léxico, Sim-Sim (2007, p. 8) apresenta duas estratégias essenciais para o ensino da leitura que são: “conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida; desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças”. Assim a compreensão melhora à medida que aumenta a identificação do significado das palavras. Para a autora, a compreensão da leitura é um processo complexo, pois envolve os conhecimentos sobre a língua, sobre a vida, sobre os gêneros textuais e sobre estratégias de leitura. Dessa forma, o ensino da compreensão leitora deve abarcar estratégias que desenvolvam o conhecimento linguístico, o conhecimento sobre o mundo e o desenvolvimento de competências específicas de leitura. Portanto, “o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” (SIM-SIM, 2007 p.9)

Ainda sobre as estratégias que devem ser usadas pelo professor no ensino da leitura, Sim-Sim (2007) propõe quatro pilares que devem ser observados em um bom nível de compreensão leitora: i) eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; ii) conhecimento do léxico; iii) experiência individual de

leitura; iv) conhecimento de mundo. Essas estratégias podem ser identificadas, de acordo com o seguinte esquema proposto pela autora:

Figura 3: Determinantes da fluência na compreensão de textos



(Inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003)

Fonte: Sim-Sim (2007 p. 10)

A compreensão da leitura é um processo que envolve os quatro domínios de intervenção do ensino. Primeiro, vem o reconhecimento automático da palavra. Logo após, acontece o conhecimento da estrutura da língua. Em seguida, há a experiência individual da leitura, com estratégias de abordagem do texto. Após esses domínios, manifesta-se o domínio da experiência e conhecimento do mundo. Portanto, esses quatro fatores são determinantes da fluência na compreensão de textos. Os quatro estão interligados e juntos contribuem para a compreensão leitora. Cada um apresenta um domínio de intervenção do ensino. Sim-Sim (2007), com este esquema, apresenta as áreas do ensino que devem ser trabalhadas para que haja, de fato, melhoria na compreensão de textos pelos alunos. Desta forma, as intervenções devem incluir

estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento

experencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo. (SIM-SIM, 2007, p.11)

Nesse sentido, Sim-Sim (2007) e Santos *et al* (2013) propõem estratégias que devem ser usadas para o ensino da leitura. Essas estratégias ocorrem antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, incluindo atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, ou seja, para cada momento da leitura há atividades específicas, sendo assim definidas:

pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses -, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais. (SANTOS *et al*, 2013 p.48)

Para tanto, à pré-leitura correspondem as atividades pré-textuais que motivam a leitura e criam expectativas, começando pela análise do título, capa, gênero, suporte e apresentação do autor, como também apresentação de personagens e debates prévios sobre a história. As atividades textuais fazem referência à leitura propriamente dita, pois se tem a análise textual, com observação dos personagens, enredo e estrutura do texto e vocabulário. Já as atividades pós-textuais fazem a comparação de linguagens, com questões de intertextualidade e propostas de debates, etc.

Nesse contexto, Sim-Sim (2007) propõe estratégias que devem ser utilizadas antes da leitura:

explicitar o objetivo da leitura do texto; ativar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc; filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas) (SIM-SIM, 2007, p. 16)

Assim, são estratégias que preparam os alunos para o momento da leitura, com questionamentos que ativam os conhecimentos prévios sobre o assunto e criam um clima de envolvimento para a leitura.

Sim-Sim (2007) também sugere estratégias para serem utilizadas durante a leitura, que são:

fazer uma leitura seletiva; criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais – cheiros, sabores – sentimentos, etc); sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; adivinhar o significado de palavras desconhecidas; se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas durante a leitura. (SIM-SIM, 2007, p. 17-18)

Dessa forma, a autora traz alguns recursos que podem ser usados para a compreensão da leitura, procurando prender a atenção do aluno para o momento de efetivação do processo de leitura. Até mesmo interrupções são válidas para se chegar à verdadeira compreensão.

Continuando com as estratégias, Sim-Sim (2007, p. 20) aponta as que são utilizadas depois da leitura: “formular questões sobre o lido e tentar responder; confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; discutir com os colegas o lido; reler”.

Dessa maneira, após a leitura e para ajudar na compreensão, o professor pode dar pistas, fazendo perguntas e respondendo aos questionamentos dos alunos. Outra dica importante é recuperar as partes do texto em que foram encontradas maiores dificuldades de compreensão.

Nesse contexto, é importante que estas estratégias sejam levadas em conta pelo professor no ensino de leitura. Dessa forma, é fundamental que antes da leitura o aluno saiba quais são os seus objetivos de leitura e que após a leitura do texto verifique o que conseguiu compreender. Outra orientação importante é que o professor saiba escolher as estratégias mais adequadas para cada gênero textual.

No nosso caso, vamos trabalhar com uma proposta de ensino de compreensão de textos narrativos e o gênero escolhido para embasar a proposta foi o conto. Para Sim-Sim (2007 p.35), a narrativa tem como objetivo “a recreação de quem lê ou ouve” e tem como principais componentes: personagens, contextos espacial e temporal, problemas, conflitos ou complicações e a trama, ou seja, o enredo.

Segundo a autora, a versão oral da narrativa trazida para as crianças e as emoções geradas pelo texto narrativo são dois fatores que explicam o gosto por esses textos e a compreensão deles. Sim-Sim (2007) aponta que o ensino da compreensão de textos narrativos deve englobar estratégias

que visem uma compreensão global de todo o texto ou de partes específicas do mesmo (capítulos, parágrafos, frases, expressões, palavras) e interligações entre as partes específicas; que desenvolvam a interpretação, i.e., o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor; que contemplem a análise da estrutura intratextual (organização e forma; como se ligam os capítulos numa obra, ou os parágrafos num texto; como expressa o autor a passagem do tempo; como são características as personagens; quais as palavras que melhor descrevem algo, etc.); que explorem o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes; que tomem em linha de conta todos os elementos da narrativa, i.e., eventos, personagens, contextos espacial e temporal, conflitos e a sua resolução; que explorem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras (SIM-SIM 2007 p. 35-36).

Dessa forma, não basta apenas medir os resultados da leitura, é preciso bem mais que isso. Para um ensino efetivo da leitura, todas essas estratégias que foram apontadas precisam ser utilizadas, atentando, principalmente, para a melhor estratégia a ser usada no gênero textual estudado, como aponta Sim-Sim (2007). Para ela, cada tipo de texto tem objetivos intencionais de compreensão da leitura. No nosso caso, que estamos trabalhando com contos, o objetivo para a ficção narrativa é “usufruir do prazer da leitura recreativa” (SIM-SIM, 2007, p.13). Nesse contexto, às crianças devem ser ensinadas estratégias específicas para a abordagem dos gêneros textuais estudados a fim de que possam alcançar o processamento textual e a construção de sentido. Essas estratégias serão utilizadas na proposta de atividade desenvolvida neste estudo.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981 *apud* KOCH, 2015), já citados, os fatores de textualidade são: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Enfocaremos no próximo tópico a relação entre a coesão e a coerência e como elas contribuem para o processamento textual. Esses dois elementos responsáveis pela textualidade estão diretamente relacionados com os processos referenciais

2.4 Coerência e Coesão

A coerência é aqui abordada baseando-se no conceito de texto já mencionado, entendido como

unidade linguística concreta [...], que é tomada pelos usuários da língua [...], em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente da sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 8)

Assim, a coerência não depende apenas de elementos linguísticos presentes no texto, mas também de fatores extralinguísticos, como o conhecimento de mundo necessário para a construção do sentido do texto. De acordo com Koch (2014, p. 17), a coerência é responsável pelo sentido do texto e é “o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional”. A autora afirma que não existem textos incoerentes, mas que um texto pode ser incoerente de acordo com a situação comunicativa.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) fazem a relação entre coerência e concepção de texto, destacando que

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

Dessa forma, o leitor pode reconhecer algo como um texto à medida que percebe a unidade de sentido deste texto, ou seja, a sua coerência, que está relacionada com a intenção comunicativa pretendida pelo emissor e, reconhecida pelo receptor em uma ação de cooperação. Caso produtor e receptor não partilhem o mesmo conhecimento, não haverá construção de sentido e não poderão existir as inferências.

Nesse sentido, um texto é coerente para um leitor à medida que faz sentido para ele. Koch e Travaglia (2014), assim, definem a coerência como sendo

o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 21)

Portanto, a coerência está diretamente relacionada com o sentido global do texto, com a relação que se pode estabelecer entre seus elementos, criando, assim, uma unidade de sentido para o texto. Para a avaliação da coerência de um texto, deve-se levar em consideração a “intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos, etc”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 59).

E assim como o compartilhamento do mesmo conhecimento de mundo é essencial para o estabelecimento da coerência, a quantidade de informações novas em um texto pode fazer com que ele fique incoerente para leitores que não conhecem estas informações.

Koch e Travaglia (2014 p. 26) ainda caracterizam a coerência “como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto”, pois o relacionamento entre os elementos do texto (palavras, frases, nomes) não pode ser considerado linear, já que, à medida que lemos um texto, vamos ativando conhecimentos através das expressões linguísticas, de maneira não linear e, assim vamos percebendo a continuidade de sentido do texto, manifestada pela ligação e relação entre as ideias, ou seja, o conhecimento ativado.

Dessa forma, para os autores, textos que não têm continuidade são incoerentes e considerados “um conjunto aleatório de elementos, um amontoado sem sentido global que possa formar um texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 31). A continuidade, então, é uma condição para a coerência, porém, a descontinuidade de um texto pode não representar incoerência. A descontinuidade, por exemplo, pode ser usada como um recurso para fazer rir, explorar o humor em determinados gêneros, a exemplo das piadas.

Todos os aspectos aqui abordados comprovam que a coerência se constrói na interação entre produtor e interlocutor do texto. À vista disso, a bagagem sociocognitiva dos sujeitos pode ser definitiva para a construção da coerência, permitindo, inclusive, a construção de sentido das narrativas ficcionais, especialmente, as narrativas fantásticas, pois os usuários, numa dada situação comunicativa, criam um mundo textual diferente do mundo real. É nesse sentido que Charolles (1979 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 36) afirma que “a coerência seria a qualidade que têm os textos que permite aos falantes reconhecê-los como bem formados, dentro de um mundo possível (ordinário ou não)”. Portanto, a coerência é um princípio de interpretabilidade que decorre da capacidade dos

sujeitos em construir o sentido do texto na interação e não pode ser relacionada com a gramaticalidade das frases, mas sim, com o estabelecimento de um sentido ao texto. O importante é que na interação, o autor diga algo que faça sentido ao leitor, ou seja, que o texto seja coerente para ambos.

Para Cavalcante (2013), a noção de coerência também envolve as inferências feitas para se chegar ao sentido do texto. Com isso, ativamos os nossos conhecimentos, relacionando as informações do contexto ao cotexto e preenchemos as possíveis lacunas existentes. Desse modo,

a coerência não está no texto em si [...]. Ela se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa, na qual o leitor, com base em seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais e na materialidade linguística, confere sentido ao que lê (CAVALCANTE, 2013, p. 31)

Dessa forma, o contexto de produção envolve um trabalho cognitivo de um coenunciador participante da construção da coerência, que ativa os conhecimentos armazenados em sua memória, essenciais para a interação, já que somente o cotexto não dá conta de tudo. Por essa razão, a Linguística Textual aborda o texto e a coerência a partir da perspectiva sociocognitiva. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Para Cavalcante (2013), se todo produtor de um texto tem a intenção de ser entendido, então todo texto possui a sua coerência. Alguns textos, porém, apresentam problema de coerência local. Nesse sentido, ela ressalta que

um texto será bem compreendido quando avaliado sob o ponto de vista pragmático, que tem a ver com a atuação comunicativa; sob o ponto de vista semântico-conceitual, que diz respeito à sua coerência; e sob o aspecto formal, que concerne à sua coesão. (CAVALCANTE, 2013, p. 30)

Assim, a coerência é considerada um princípio de interpretabilidade, pois envolve fatores linguísticos e extralinguísticos, manifestando-se durante a interação e construindo o sentido do texto. Essa também é a visão defendida por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014 p. 23), que afirmam que “a coerência é uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do contexto”.

Van Dijk e Kintsch (1983 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2014) classificam a coerência em local e global. A coerência local diz respeito às partes dentro do texto,

já a coerência global refere-se à totalidade do texto. Quando as frases ou sequências de frases não realizam uma intenção comunicativa, ou mesmo quando há aproximação de formas verbais incompatíveis e uso inadequado de conectores diz-se que há uma incoerência local, que não impede totalmente a construção do sentido global. Porém, uma série de incoerências locais pode tornar o texto incoerente.

Desse modo, os autores também dividiram a coerência em diferentes aspectos: semântico, pragmático, estilístico e sintático. A coerência semântica tem relação com os significados das frases ou elementos do texto; a coerência sintática relaciona-se aos elementos sintáticos que expressam coerência semântica, como conectivos. Essa coerência sintática é uma característica da coesão. A coerência estilística é relativa ao uso de elementos linguísticos pertencentes ao mesmo estilo ou registro linguístico e, a coerência pragmática tem a ver com os atos de fala, que devem ajustar-se à situação comunicativa.

Esses tipos de coerência mostram os diferentes aspectos da coerência que pode se desdobrar em diferentes níveis. O importante é compreender que “a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 47), pois ela é um princípio de interpretabilidade, como vimos aqui defendendo. E como, normalmente, todo produtor de texto quer ser entendido, precisa, assim, buscar meios para alcançar seu objetivo, trabalhando a coerência em seus variados aspectos.

Outro aspecto importante nessa abordagem é a relação entre a coerência e a coesão. Koch (2014) assegura que existem mecanismos que assinalam relações de sentido entre enunciados. É através desses mecanismos que se vai construindo a tessitura do texto, ou seja, a coesão, que

por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. (KOCH, 2014, p.16)

Segundo a autora, coesão pode ser textual, referencial e sequencial. A coesão textual é “a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a

formar um tecido” (KOCH, 2015, p. 45). A coesão referencial se dá por meio de elementos gramaticais (pronomes, numerais, artigo definido, advérbios locativos), elementos lexicais (repetição, sinônimos, hiperônimos, nominalizações) e elementos sintáticos (elipses). E a coesão sequencial “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...] diversos tipos de relação [...] à medida que se faz o texto progredir”. (KOCH, 2015 p.49). A coesão, portanto, diz respeito aos processos de continuidade que ligam significativamente os elementos da superfície do texto.

A coesão é importante para a observação da coerência, pois a relação estabelecida entre os elementos linguísticos contribui para perceber um texto como coerente. Os elementos coesivos tornam os textos mais legíveis, já que mostram as relações linguísticas estabelecidas entre os elementos. Porém, a coesão não é uma condição necessária para a coerência. Assim, podemos encontrar enunciados coesos, mas que não tem coerência, como também, existem textos que não têm nenhum elemento de ligação, mas apresentam coerência.

Desse modo, Koch e Travaglia (2014) asseguram que embora a coerência seja subjacente, tentacular, reticulada e não linear, ela se relaciona com a linearidade do texto, ou seja, com a coesão. Segundo os autores, a coesão é “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014 p. 47). A coesão mostra-se através de marcas linguísticas e índices formais superficiais ao texto, caracterizando-se como linear, ou seja, manifesta-se na estrutura contínua do texto. Assim, a coesão é sintática e gramatical, mas também é semântica, pois os seus elementos demonstram a relação semântica entre as partes para as quais estabelecem conexão.

Como a coerência se estabelece a partir da sequência linguística, não há como desvincular coesão e coerência. São os elementos linguísticos que contribuem para a demonstração da coerência. É uma relação visível na compreensão e produção de textos. Koch e Travaglia (2014) assim a explicam

a relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas linguísticas na superfície do texto à coerência profunda” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 49)

Assim, na compreensão, a coesão dá pistas sobre a coerência e na produção, a coerência é pensada e manifestada através da coesão. Nesse sentido, embora a coesão contribua para a coerência, um texto coeso não quer dizer que é um texto coerente, pois para a obtenção da coerência é preciso recorrer aos conhecimentos exteriores ao texto. Por isso, há muitos textos com pouco ou nenhum elemento coesivo, mas que são considerados textos, pois tem coerência, como também, há textos coesos, mas que não podem ser compreendidos, pois lhes falta a coerência necessária para o seu entendimento. Portanto, não é simples separar coesão e coerência, pois “são duas faces do mesmo fenômeno” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 52).

Outro ponto abordado por Koch e Travaglia (2014) diz respeito à intertextualidade, pois o sentido de um texto pode depender do conhecimento de outros textos. Ou seja, a construção do sentido de alguns textos depende do entendimento de informações que já apareceram em textos, com os quais se estabelecem uma relação.

Charolles (1978, *apud* COSTA VAL, 2006) apresenta quatro fatores que constituem a coerência e que contribuem para a textualidade, que são: continuidade, progressão, não contradição e articulação. Para que um texto não tenha quebras localizadas da coerência, é preciso que obedeça a esses quatro princípios. A continuidade diz respeito às retomadas e repetições que garantem a permanência das informações; a progressão envolve as informações novas sobre os elementos retomados; a não contradição refere-se à concordância que deve haver entre as informações do texto, além da concordância com a realidade do mundo representado pelo texto; e a articulação engloba as relações implícitas ou explícitas que devem existir entre as ideias do texto.

Cavalcante (2013) orienta os professores de língua portuguesa a avaliarem as produções textuais dos alunos baseando-se nesses fatores de coerência sugeridos por Charolles (1978, *apud* COSTA VAL, 2006), sendo importante destacar que os processos sociocognitivos “são fundamentais para construir a coerência do texto, porque ela se elabora na contínua interação locutor-co(n)texto-interlocutor.” (CAVALCANTE, 2013, p.29).

Nesse contexto, para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o professor deve reconhecer a coerência, observando a adequação do texto à situação

comunicativa. Assim, um texto pode ter unidade de sentido, mas ser inadequado para um determinado contexto, podendo, até mesmo, trazer apenas uma quebra de coerência local. Dessa forma, o professor precisa reconhecer e avaliar a coerência do texto do aluno, partindo sempre da situação de produção.

Então, como observam os autores, para definirmos se um texto é coerente, não basta observarmos os elementos superficiais do texto, mas devemos observar também a intenção comunicativa do produtor desse texto. Nesse sentido, de acordo com Cavalcante (2011), concretizar a referenciação é condição essencial para que a coerência seja (re) construída nas práticas de linguagem.

A seguir, analisaremos o modo como os textos estão organizados e estruturados, apresentando a proposta de sequências textuais, com suas características básicas, como também abordaremos a relação entre sequências e gêneros. Dentre os cinco tipos classificados por Adam (2008), cada um desempenhando uma função específica, destacamos a sequência narrativa, com seus aspectos fundamentais, considerando que trabalhamos, neste estudo, um gênero da esfera do narrar.

2.5 Os gêneros e a sequência narrativa

Bakhtin (1997, p. 279) define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados pelas esferas de utilização da língua. Para o autor, “cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 1997, p. 283-284).

Marcuschi (2008) afirma que as atividades humanas se relacionam com o uso da língua, que se concretiza por meio de enunciados orais e escritos e que toda comunicação verbal sempre ocorre por meio de um texto e, conseqüentemente, por algum gênero textual.

Dessa maneira, “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. (MARCUSCHI, 2008, p. 140). Assim, o estudo dos gêneros assume um caráter multidisciplinar, englobando a língua em seu cotidiano nas diferentes formas, seja oral ou escrita, isto é, o gênero do discurso está ligado à sua realidade social e às

atividades humanas. Bakhtin (1997, p. 279) afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas”, enfatizando a sua heterogeneidade.

Nesse sentido, o gênero é uma entidade dinâmica com um propósito comunicativo que determina a sua esfera de circulação. Dessa forma, “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

É importante destacar que gênero textual e tipo ou sequência textual são categorias que se distinguem. Para Marcuschi (2008, p. 154-155),

tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Dessa maneira, tipos textuais e gêneros são distintos, como já anunciamos. Os tipos textuais têm características linguísticas predominantes e normalmente são classificados em cinco tipos: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. Já os gêneros textuais possuem várias características, de acordo com a composição, conteúdo, estilo e função e são variados.

Para esta pesquisa escolhemos o gênero conto constituído predominantemente por sequências narrativas. Várias são as denominações usadas para essa classificação, como “tipos textuais”, mas baseamo-nos na proposta de Adam (2008) e nas contribuições de Bonini (2005), por isso abordaremos esta questão como “sequências textuais”.

Segundo Adam (2008, p. 204),

as sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência

O autor considera que a sequência é uma estrutura, pois se caracteriza como uma rede relacional hierárquica, organizada internamente como uma entidade relativamente autônoma, dependente do todo, do qual faz parte. Ele denomina essas diferentes combinações como “narrativa”, “argumentativa”, “explicativa”, “dialogal” e “descritiva”, que correspondem a cinco relações macrossemânticas, transformadas em esquemas de organização da informação textual.

Conforme Adam (2008), essa teoria das sequências foi elaborada com o objetivo de opor-se aos conceitos de tipologias de texto, pois, para ele, “narrar, descrever, argumentar e explicar são macroações sociodiscursivas que as teorias clássicas dos atos de discurso não permitem descrever” (ADAM, 2008 p.205).

O autor define, então, as estruturas dessas sequências. Enfocaremos aqui a estrutura da sequência narrativa. No sentido amplo, para Adam (2008 p. 224), “toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários”. Para ele, essa designação abrange duas realidades diferentes, sendo que a ação apresenta um agente e o evento caracteriza-se pela existência de uma causa.

Nesse sentido, Bonini (2005) aborda a noção de sequência textual, conforme análise pragmático-textual de Adam (2008). O autor a considera linguisticamente estável, embora nos textos ocorra de maneira heterogênea. Bonini (2005) pontua que esse conceito de sequência textual foi inserido nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), destacando a teoria entre outras teorias de gêneros.

Conforme assegura Bonini (2005), a noção de sequência se fundamenta a partir de seis conceitos chaves: os conceitos de gêneros e de enunciados, o de protótipo, os de base e tipo de texto e o de superestrutura. Assim,

para Adam, os gêneros e seus exemplares são dispostos em categorias pelos traços que compartilham com as sequências (os protótipos). Gêneros como o romance, o conto, o laudo de acidente e a notícia compoariam a categoria dos gêneros narrativos, pois seriam atravessados pela sequência narrativa. As sequências, por sua vez, são pensadas a partir dos conceitos de base e tipo de texto e de superestrutura textual. (BONINI, 2005 p.210)

Dessa forma, percebemos que há uma ligação entre esses conceitos chaves, os gêneros e as sequências textuais. A partir da associação entre os conhecimentos do contexto e a cognição, surge o entendimento sobre os mecanismos do texto, como também sobre os tipos que se produzem na atividade

comunicativa. Em vista disso, Adam (2008) dá ênfase às práticas sociais da linguagem, pois conforme Bonini (2005 p.211), “concebe todo esse processo de fixação/estabilização do tipo como determinado social e discursivamente e, em termos da cognição, como regido por um princípio de tipicidade”.

Ainda sobre a relação entre as sequências e os gêneros, Bonini (2005 p.215) destaca que, em um trabalho de 1992, Adam admite que “os gêneros são entendidos como componentes da interação social e as sequências, como esquemas em interação dentro de um gênero. [...] as sequências se realizam nos gêneros mediante pressões de ordem discursivo-genérica”.

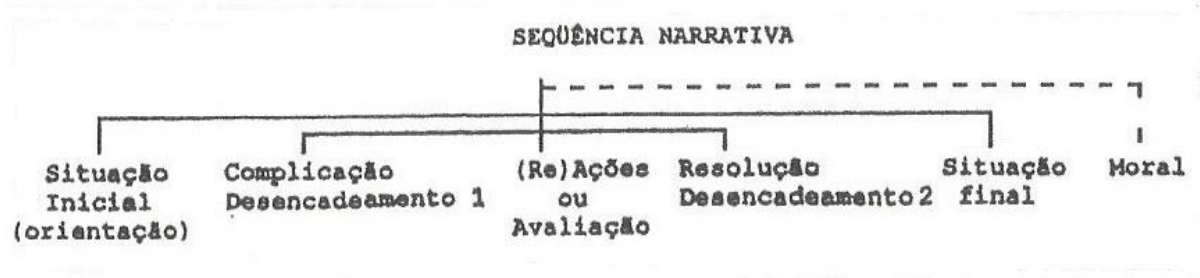
Segundo Bonini (2005), as sequências são caracterizadas por dois traços: correspondem a um conjunto hierarquicamente organizado de macroposições e são atualizadas no texto de acordo com as condições pragmáticas da enunciação. Assim, podem aparecer mais de uma sequência no texto, porém, segundo o autor, uma delas será dominante. Para ele, a sequência é um mecanismo cognitivo, mas é determinada pelas condições do discurso, externas a ele. Assim, ela se estabiliza por meio de práticas discursivas. Bonini (2005 p.218) destaca, então, que “a diferença fundamental da sequência em relação ao gênero [...] é sua menor variabilidade.” Logo, as sequências são relativamente estáveis.

Adam (2008) apresenta cinco tipos de sequências textuais: narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal. O autor não acrescenta a injuntiva, pois considera que ela faz parte da sequência descritiva.

A sequência que nos interessa aqui é a narrativa. De acordo com Bonini (2005 p.219), esta sequência apresenta seis características que são: 1) Sucessão de eventos: os eventos são alinhados em ordem temporal, um fato é sempre a consequência de outro evento; 2) Unidade temática: deve privilegiar um sujeito agente, um personagem deverá ser o mais importante; 3) Predicados transformados: as características dos personagens devem ser transformadas a partir dos fatos; 4) Processo: a narrativa deve conter início, meio e fim; 5) Intriga: deve trazer um conjunto de causas que se desenrolem dando sustentação aos fatos narrados; 6) Moral: embora não apareça explicitamente, a narrativa deve trazer uma reflexão sobre os fatos narrados.

Assim, a narrativa pode ser resumida a partir do seguinte esquema:

Figura 4: Esquema da sequência narrativa



Fonte: Bonini; Meurer e Motta Roth (2005, p. 220).

Nesse caso, a situação inicial e a situação final correspondem ao momento de equilíbrio da ação. O desenvolvimento das ações ocorre na complicação, re/ações e resolução. Já a moral, é a reflexão do final da narrativa.

Ao fazer a relação com o ensino, Bonini (2005, p. 236), admite que “ao se adotar o termo sequência, há uma vantagem imediata para o ensino: a renovação da noção de redação escolar tradicionalmente praticada na escola.” Para o autor, as sequências passam a ser entendidas como componentes textuais e não mais como gêneros.

Para Cavalcante (2013), os textos tendem a se organizarem de forma heterogênea, porém há sempre uma sequência predominante. Tal sequência é definida pela situação e propósito comunicativo. Dessa forma, cabe ao professor escolher os gêneros específicos para a sequência que se pretende explorar. A autora sugere alguns gêneros que podem ser trabalhados para o ensino-aprendizagem da sequência narrativa como contos, piadas, fábulas, poemas, notícias e músicas.

Assim, trabalhar com sequência narrativa permite explorar diversos gêneros já conhecidos pelos alunos. Nesse sentido, decidimos trabalhar os processos referenciais no gênero conto, pois, assim, os alunos podem perceber que esses processos auxiliam na compreensão de diversos textos que tenham como foco narrar uma situação.

2.6 O gênero conto

Segundo Soares (1993, p. 54), conto “é a designação da forma narrativa de menor extensão” que traz um episódio único e expressivo, enfatizando o essencial.

A autora afirma que os contos seguem uma estrutura concentrada: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

D`Onofrio (2002) faz a diferença entre o conto literário e o conto popular. O conto literário ou culto “é produzido por um autor historicamente conhecido; e refere-se a um episódio da vida real” (D`ONOFRIO, 2002, p. 121). Como regra, o conto literário deve referir-se ao real, baseando-se na verossimilhança. O autor também considera que a narrativa curta é a principal característica que distingue o conto do romance e da novela.

O referido teórico elenca algumas características estruturais próprias do conto, como o foco narrativo geralmente único, o espaço resumido a um ou dois ambientes, descrições e reflexões rápidas. Assim, “a diminuição dos elementos estruturais confere ao conto uma grande densidade dramática” (D`ONOFRIO, 2002 p. 121). O contista expressa uma ideia importante numa síntese revelada de forma rápida e impressionante.

Sobre o gênero conto, Gotlib (2006) traz algumas considerações teóricas, baseando-se nas ideias de alguns autores que discutiram sobre esse gênero. A autora afirma que o conto é uma narrativa, pois apresenta

1. Uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. De interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós [...] 3.e tudo na unidade de uma mesma ação (GOTLIB, 2006, p. 12)

Para a autora, o conto também é um relato de acontecimento, não tendo que se referir apenas a eventos reais, mas nele realidade e ficção se misturam, dando ênfase para a arte de inventar. O conto afirmou-se como literário à medida que o narrador assumiu a função de “contador-criador-escritor de contos” (GOTLIB, 2006, p.13). Esse gênero tem semelhanças com outras formas literárias como a fábula e a parábola, pois tem economia de estilo e a situação e proposição temática são sucintas. Dessa forma, o conto é definido pelo modo como a história é contada.

Um outro tipo de conto citado por Gotlib (2006) é o conto maravilhoso, considerado uma forma simples e relacionado ao ato de contar histórias com personagens indeterminadas historicamente. Esse conto é recontado oralmente ou por escrito, através do tempo, sem perder a sua peculiaridade, sendo que o

elemento maravilhoso lhe é fundamental. Daí que a mobilidade, a generalidade e a pluralidade são características do conto.

A autora ainda faz a diferença entre o conto simples ou maravilhoso e o conto artístico. Para ela, as variações não atingem a forma do conto simples, ou seja, ele não perde sua estrutura fundamental. Já no conto artístico, a narrativa nunca se repete e é própria de seu único autor.

Quanto à evolução do conto maravilhoso para o conto moderno, Gotlib (2006, p. 29) afirma que “o que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua história foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura”. Assim, o conto fica com a mesma estrutura do conto antigo, mudando a técnica. Dessa maneira, no modo tradicional, a ação, o conflito e o desfecho seguem um enredo linear e o conto moderno foca no enredo baseado nas sensações, percepções e revelações.

Gotlib (2006) discorre sobre a teoria do contista Edgar Alan Poe, que se baseia na relação entre a extensão do conto e o efeito da leitura sobre o leitor, ou seja, o que ele consegue provocar no leitor. Neste conceito, o conto tem uma intenção que é conquistar um efeito sobre o leitor, seja aterrorizar, encantar ou, enganar. E tudo que não estiver relacionado com a conquista desse efeito deve ser eliminado do conto.

Abordando as ideias do contista Tchekhov, Gotlib (2006) esclarece que, para esse contista, a brevidade deve ser elemento caracterizador do conto, considerando que o conto deve causar um efeito ou impressão total no leitor, como também o conto deve ter força, clareza e compactação, ou seja, o conto deve ser claro e objetivo, devendo o leitor entender o que o autor quer dizer. Dessa forma, cabe ao autor evitar os excessos e o supérfluo e representar a verdade, priorizando o realismo.

Continuando a caracterizar o conto, Gotlib (2006), baseando-se em outros contistas, apresenta os aspectos que o conto deve conter, dando destaque para um momento específico que cada conto deve apresentar, ou seja, o conto deve ter algo novo, especial, que interesse pelo engraçado ou pelo trágico. E um desses momentos é a epifania, encontrada especialmente nos contos de James Joyce e Clarice Lispector. Gotlib (2006, p. 51) define epifania como “uma espécie ou grau de apreensão do objeto que poderia ser identificada com o objetivo do conto, enquanto uma forma de representação da realidade”. Nesse sentido, “o conto seria um modo

moderno de narrar, caracterizado por seu teor fragmentário, de ruptura com o princípio da continuidade lógica, tentando consagrar este instante temporário” (GOTLIB, 2006, p. 55).

De acordo com Gotlib (2006), alguns aspectos devem prevalecer no conto, tais como concisão, compreensão, originalidade, ingenuidade e o acontecimento de algo. A brevidade é outra característica apontada para os contos, mas a autora deixa claro que o importante não é ser breve, mas sim provocar impacto no leitor. E quanto à diferença entre o romance e o conto, a autora assegura que

o conto pode ter até uma forma mais desenvolvida de ação, isto é, um enredo formado de dois ou mais episódios. Se assim for, suas ações no entanto, são independentes, enquanto que no romance dependem intrinsecamente do que vem antes e depois. O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes (GOTLIB, 2006, p. 64)

Nesse sentido, o que diferencia o conto é a redução, ou seja, o contista apresenta os melhores momentos, sintetizando a matéria. Assim, uma ação longa pode ser narrada de uma forma resumida, como também pode ocorrer o inverso. Resumindo as características do conto, Gotlib (2006, p. 68) esclarece que “o que decide se um conto é bom ou ruim é o procedimento do autor e, não propriamente, este ou aquele elemento isolado”.

Para D’Onofrio (2002), o conto é a forma narrativa mais apreciada na modernidade, pois atende à exigência da rapidez própria da nossa época. Dessa forma, escolhemos o gênero conto para trabalhar os processos referenciais e a construção de sentidos. Esses processos são abordados no capítulo seguinte.

3 REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos os conceitos básicos da referenciação, abordando as principais características desse fenômeno e enfatizando a natureza dinâmica dessa abordagem no âmbito dos estudos da referência. Também neste capítulo pontuamos as estratégias de referenciação que explicam como os referentes são introduzidos, retomados ou, ainda, desfocalizados. Por fim, discorreremos sobre os três tipos de processos referenciais que são a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Durante todo o desenvolvimento do capítulo, procuramos fazer a relação entre essas questões e o processo de ensino e aprendizagem.

Desde muito tempo, os estudiosos já tratam da relação existente entre a língua e o mundo. Os estudos clássicos supõem que há uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, baseados na metáfora do espelho e do reflexo, em que a língua é vista como um espelho, refletindo e nomeando o mundo, tendo que se ajustar adequadamente a ele. Mondada e Dubois (2003) reconsideraram essa perspectiva e opõem-se à essa visão de que a língua é um conjunto de etiquetas que servem para rotular as coisas. Elas argumentam em favor da concepção “segundo a qual os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo”. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17).

Para elas, as categorias realizam-se e transformam-se com base no contexto e são “instáveis, variáveis e flexíveis” [...] “inerentes aos objetos de discurso e às práticas [...] “ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.22). Desse modo, há uma “instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais, nas negociações dentro da interação.” (MONDADA E DUBOIS, 2003 p. 17).

Assim sendo, essas categorias são instáveis, realizando-se numa relação entre sujeitos, já que a mudança e a instabilidade constituem a essência do discurso. Cavalcante (2011) assegura que a construção da representação dos referentes nunca é a mesma nas situações efetivas de comunicação. Esta concepção é contrária à perspectiva que considera os objetos como estáveis, mesmo quando se transformam mediante alterações materiais.

Existem, porém, alguns casos, em que as autoras consideram a realização de um efeito estabilizador. É o que se pode notar nas categorias de protótipos e estereótipos, nas práticas para estabelecer a referência no discurso e nos processos com técnicas de inscrição. Todavia, para o nosso estudo, interessam-nos as questões que dizem respeito à natureza sociocognitiva da linguagem e a instabilidade dos objetos de discurso que se realizam na interação numa relação intersubjetiva.

Diante dessa constatação da instabilidade das relações entre as palavras e as coisas, Mondada e Dubois (2003) afirmam ainda que:

as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22)

Desse modo, as autoras asseguram a instabilidade das relações entre as palavras e as coisas, defendendo que essas categorias que caracterizam o mundo são plurais e mutáveis antes de se estabelecerem, destacando, ainda, que as situações de produção e interpretação de um texto, caracterizam-se como práticas que

não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Ao tratarem da referenciação, as autoras admitem que os sujeitos são socialmente constituídos. Estes são capazes de adequar seus discursos a cada situação, a cada finalidade comunicativa, re(criando) os objetos de discurso de acordo com as versões do mundo publicamente elaboradas.

Desse modo, a partir dessa variabilidade de categorizações sociais, as teóricas mostram que sempre existem, por exemplo, diversas categorias para caracterizar uma única pessoa, de acordo com a ideologia adotada no momento da interação. Uma pessoa pode ser tratada como “antieuropeia”, ou como “nacionalista”, dependendo do momento, alguém pode ser considerado “um herói”, ou “traidor”. A categoria é, assim, selecionada pelos atores sociais, dependendo da

situação determinada. Nesse contexto, reiteram a necessidade de se descrever os procedimentos linguísticos usados pelos sujeitos para referirem uns aos outros, tendo em vista que determinadas categorias podem afetar a honra das pessoas, como é o caso de certa pessoa ser categorizada como “homem velho” ou “banqueiro”.

Conforme Mondada e Dubois (2003),

os sistemas cognitivos humanos parecem particularmente adaptados à construção de tais categorias flexíveis, *ad hoc* e úteis a todos os fins práticos, dependentes tanto mais da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo do que de restrições impostas pela materialidade do mundo. (MONDADA e DUBOIS, 2015 p.24)

Nesse caso, o piano, que é o exemplo trazido pelas autoras, ilustra a situação descrita, pois, dependendo do contexto, um piano pode ser categorizado como “instrumento musical” em um concerto, como também, numa circunstância de mudança de um lugar para outro, ele pode ser categorizado como um “móvel pesado e desagradável”. Portanto, as variações categoriais podem ser consideradas estratégias “que asseguram uma plasticidade linguística e cognitiva e uma garantia de adequação contextual e adaptativa” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 25).

Da mesma maneira, de acordo com as autoras, no meio das atividades discursivas, há instabilidade em todos os níveis da língua, desde as construções sintáticas até a realização dos objetos de discurso. Tanto em produções orais, como em textos escritos, pode-se observar a instabilidade que está relacionada à dimensão intersubjetiva do funcionamento cognitivo.

Nesse contexto, essa concepção de texto e de coerência como eventos dinâmicos, compreendidos como processos sociocognitivos, mudou a visão dos estudos sobre a referência. A referenciação é definida como “construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA; DUBOIS, 2003 p. 35). Ou seja, os enunciados são realizados num processo de colaboração e nesta interação os objetos referidos podem ser modificados.

Assim, as autoras consideram a necessidade de se substituir o termo referência por referenciação, pois o processo de referenciar é concebido como uma

atividade de linguagem realizada por sujeitos sociocognitivos em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o mundo real, mas são constituídos em meio de práticas sociais, ou seja, são objetos de discurso. Assim sendo, “este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso” (MONDADA; DUBOIS, 2003 p.20).

Para as autoras, “o ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto” (MONDADA; DUBOIS, 2003 p. 34). Desse modo, propõem o termo “referenciação” para expressar a ideia de dinamismo que envolve o processo de construção de objetos cognitivos e discursivos no texto. Daí, sugerem uma pluralidade de atores dando sentido à língua e ao mundo, num processo de discretização em que as entidades são individuais e sociais, pois “a discretização do mundo em categorias não é dada absolutamente *a priori*, mas varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que operam com elas”. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.34-35).

A ideia defendida então, é a que estabelece que os objetos não estão prontos, mas são construídos por meio dos processos cognitivos dos sujeitos que estão no mundo, produzindo categorias que podem ser moldadas através desse processo bem complexo de categorização. Até mesmo nas situações em que os interlocutores queiram controlar a construção de sentido. Mesmo assim, os referentes estão suscetíveis à alteração, podendo sofrer o processo de recategorização. Nesse caso, as informações não podem estar isoladas, pois fazem parte de um contexto construído colaborativamente.

Por fim, aprimorando o tratamento dado à referenciação, Mondada e Dubois (2003) concluem que:

a indicialidade da linguagem e do discurso quebra a ilusão de dar uma descrição única e estável do mundo e sublinha sua necessária dependência contextual. No lugar de ser atribuível a uma falta de eficácia do sistema linguístico e cognitivo, esta dimensão manifesta sua capacidade de tratar a variabilidade das situações através de uma categorização adaptativa. O fato de que as descrições do mundo são necessariamente incompletas e de que a categorização evolui de modo flexível torna sua produção indissociável do trabalho de interpretação pelo qual o interlocutor as completa e as ajusta ao contexto. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 40)

Assim, as instabilidades categoriais estão relacionadas com processos complexos oriundos de atividades intersubjetivas. Nessa visão interacionista e discursiva, os processos de referenciação são considerados construtores de objetos de discurso e de negociação de modelos do mundo. Esta abordagem, portanto, está relacionada com as práticas e os discursos, pois a organização das palavras realiza-se no contexto, construindo objetos de discurso no processo de referenciação. Conforme as autoras, isso significa que a atividade cognitiva individual é uma atividade de categorização e não apenas o reconhecimento de objetos que já existem, assim,

o discurso aponta explicitamente para a não-correspondência entre as palavras e as coisas, e a referenciação emerge da exibição desta distância, da demonstração da inadequação das categorias lexicais disponíveis – a melhor adequação sendo construída por meio de sua transformação discursiva. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 33)

Nesse sentido, a análise dos processos de referenciação muda a forma de tratar a referência, pois se reconhece a importância das práticas linguísticas e cognitivas de sujeitos sociais e culturais, envolvidos na interação, produzindo versões para o mundo. A referenciação, portanto, aborda o caráter dinâmico dos referentes no processamento textual. Essa proposta baseia-se em três princípios essenciais: “instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Para o estudo da referenciação, os conceitos de referente e expressão referencial são fundamentais. Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014 p. 27), “o referente (ou objeto de discurso) é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”. As entidades que são representativas no texto são consideradas referentes. Já a “expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 28), podendo ser expressa por substantivos ou por pronomes com função substantiva.

Dessa forma, por meio das expressões referenciais, estabelecemos o referente e construímos o processo da referenciação, que, segundo Cavalcante (2013 p.98), “diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim,

chamadas de expressões referenciais”. Ainda segundo a autora, “o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2013 p. 98).

Cavalcante (2013) afirma que os objetos referidos em um texto podem ser mais ou menos individualizados, salientes, concretos ou abstratos, destacando ainda que as expressões referenciais normalmente são formadas por sintagmas nominais, pois os referentes remetem a conteúdos “nominais”, de caráter substantivo.

Assim sendo,

o que garante o caráter mais ou menos individualizado de um referente não é o uso de uma expressão no plural, mas sim, o sentido depreendido no contexto e, principalmente, a relação que mantém ou não com outros referentes desse contexto particular. (CAVALCANTE, 2013, p. 101)

Percebemos, então, como o processo da referenciação é importante para a compreensão e produção de textos. A autora destaca algumas contribuições nesse sentido, como a organização da informação, a manutenção da continuidade e progressão tópica, como também a cooperação na direção argumentativa do texto. Daí, porque os professores de língua materna precisam dominar os conhecimentos acerca da referenciação.

Os autores consultados concordam que a construção dos referentes no texto, por meio de expressões referenciais, é um processo, uma ação de referir. Nesse contexto, a primeira característica da referenciação apontada é que ela é uma atividade de (re)elaboração da realidade. Koch (2015) postula uma visão processual em relação à significação, considerando que a discursivização do mundo por meio da linguagem consiste num processo de (re) construção da realidade. A reelaboração da realidade ocorre no discurso. Para Koch (2015), esta reelaboração deve ser de acordo com as regras impostas pelas condições socioculturais e pelas condições de processamento do uso da língua. Essa posição implica uma noção de língua de (re) construção interativa do próprio real.

A posição defendida por Koch (2015) é a de que a referenciação e a progressão referencial consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso. A autora segue a concepção construtivista da referência e o postulado de que os objetos de discurso são concebidos como produtos culturais da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes. Dentro dessa concepção, defende que a

discursivização ou textualização do mundo é um processo de (re) construção do próprio real. A realidade é processada, principalmente, pela maneira como, sociocognitivamente, nos relacionamos com o mundo. Por isso, “todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, alimentada pelo próprio discurso.” (KOCH 2015, p. 68).

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), destacam que a principal função da linguagem é fornecer o acesso à realidade, uma vez que os objetos do mundo não são estanques, fixos, mas são construídos pela interação em cada situação comunicativa. Assim, “toda construção referencial é um trabalho em constante evolução e transformação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.29), é o que podemos notar nos textos a seguir sobre a música “Paredão Metralhadora” e a banda baiana “Vingadoras”:

Exemplo 4:

Banda Vingadora

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Banda Vingadora é uma banda musical brasileira de axé music, arrocha, pagode baiano e funk melody, formada em 2014, na cidade de Itabuna, na Bahia.

[...]

No restante do Brasil alcançou a fama com o hit "Paredão Metralhadora", considerada a música do Carnaval de 2016. Sucesso no Youtube, o videoclipe de "Paredão Metralhadora" foi inspirado no filme Mad Max e seu investimento foi de R\$200 mil. A gravação do videoclipe levou 17 horas de gravação, a música teve a coreografia criada pela academia Fit Dance (de Salvador) e teve a produção da Agência Califórnia (produtora de Salvador) e a ajuda para divulgação de Hugo Gloss (um blogueiro brasileiro) e o videoclipe que foi colocado no Youtube no dia 17 de dezembro de 2015 teve mais de 50 milhões de visualizações. "Paredão Metralhadora" ficou em primeiro lugar entre as músicas mais ouvidas no Top Vagalume do site Vagalume, a frente de músicas como Hello da cantora britânica Adele. A música também foi uma das mais ouvidas no serviço de streaming Napster. As fantasias inspiradas na música "Paredão Metralhadora" foram as mais buscadas pelos foliões para o Corso de Teresina, o maior desfile de carros alegóricos do mundo. Segundo a Crowley um organização de aferição, a canção "Paredão Metralhadora" já está sendo tocada em várias rádios do Brasil, principalmente nos seguintes lugares: Triângulo Mineiro, Fortaleza, interior do Rio de Janeiro e Vitória. A banda recebeu o

Prêmio Youtube Carnaval na categoria revelação, com isso a banda ganhou um videoclipe exclusivo produzido pelo Youtube durante o Carnaval de Salvador de 2016

Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_Vingadora. Acesso em: 15 fev 2016.

Exemplo 5:

Ivete diz que Metralhadora merece ganhar prêmio de melhor música do Carnaval

"A música é massa! A música é leve! Metralhadora não é a minha música, mas merece ganhar o prêmio"

Até "ela" se rendeu. Ivete Sangalo metralhou as críticas à música Paredão Metralhadora e disparou o hit em frente ao Camarote Planeta Band, em Ondina. "A música é massa! A música é leve! Metralhadora não é a minha música, mas merece ganhar o prêmio", elegeu. E assim aconteceu com Harmonia do Samba, Babado Novo, Calcinha Preta, Alinne Rosa e Léo Santana. Quase todo mundo tocou. É, vai ser difícil tirar o título da banda Vingadora esse ano.

Fonte: Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/single-carnaval/noticia> Acesso em: 9 fev 2016.

Exemplo 6:

Ator de 'A Regra do Jogo' critica música da banda Vingadora: "É imbecil"

Oswaldo Mil curtiu Carnaval de Salvador e falou sobre hit 'Metralhadora'

O ator Oswaldo Mil marcou presença no Carnaval de Salvador neste domingo (7). Durante a passagem pelo Camarote Expresso 2222, no circuito da Barra, o intérprete de Juca, na novela 'A Regra do Jogo', atendeu a imprensa e fez uma crítica sobre o hit 'Paredão Metralhadora', da banda Vingadora." A metralhadora é imbecil. Temos uma riqueza musical tão grande e valorizamos cada coisa pobre. Sou da época em que os blocos tinham 4 ou 5 músicas para emplacar. Falta criatividade", disparou ele.

Sobre a repercussão de seu personagem na trama das nove, Oswaldo afirmou que, apesar de toda polêmica em torno de seu papel, o público tem lhe aceitado bem: "as abordagens são sempre carinhosas, mesmo daqueles que criticam as atitudes dos personagens".

Fonte: Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/single-carnaval/noticia> Acesso em: 9 fev 2016.

Ao analisarmos os textos, observamos que enfocam o mesmo referente, a música "Paredão Metralhadora", muito tocada no carnaval 2016. Cada texto traz expressões referenciais que representam esse objeto de discurso, mas com

propósitos argumentativos distintos, pois as expressões referenciais evidenciam as intenções argumentativas.

No exemplo 4, como se trata de uma enciclopédia, nota-se que as expressões utilizadas para caracterizar o referente apresentam um tom aparentemente neutro. O produtor do texto tentou não deixar transparecer sua visão subjetiva, procurando situar a música no contexto atual, já que o propósito da Wikipédia é apresentar informações sobre assuntos variados.

No exemplo 5, observamos a intenção de elogiar a música, com as expressões “melhor música do carnaval”, “massa” e “leve”, mostrando uma perspectiva sobre a realidade. O argumento ganha força, pois os atributos foram pronunciados pela cantora Ivete Sangalo, muito popular na área musical no Brasil.

Já no exemplo 6, as expressões referenciais usadas para se referir à música são: “imbecil”, “coisa pobre”. Nota-se que o propósito argumentativo agora é outro. O enunciador, o ator Osvaldo Mil, com essas expressões, criticou o sucesso que a música vem obtendo no Brasil. O ator, até chega a fazer a oposição entre a riqueza musical do nosso país e essas músicas, que normalmente são pequenas, fáceis de memorizar e aparecem em época de carnaval.

Assim, “a realidade é submetida à reelaboração por parte dos sujeitos que se envolvem na interação” (CAVALCANTE, 2014 p. 108). Ou seja, um mesmo objeto do mundo, pode ser representado de maneiras variadas, conforme o propósito discursivo de cada texto. Isso é o que observamos pelo tratamento recebido pela música no texto da Wikipédia e nas duas notícias analisadas. Os exemplos mostram que os objetos do mundo são interpretados de acordo com a situação de interação, demonstrando que a realidade não é fixa, mas (re)elaborada constantemente, de acordo com os interlocutores e suas intenções argumentativas. Dessa forma, ao participamos de qualquer atividade de interação “estamos envolvidos em um trabalho ativo de (re)elaboração/(re)interpretação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p .32).

É nesse contexto que Mondada e Dubois (2003) defendem que:

a variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos. A “mesma” cena pode, mais geralmente, ser tematizada diferentemente e pode evoluir – no tempo discursivo e narrativo – focalizando diferentes partes ou aspectos. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.25)

Observamos, então, que um mesmo referente pode ser recategorizado, ou seja, pode ser reconstruído pelo interlocutor e sofrer transformações no decorrer do texto. Essa recategorização já faz parte do processo referencial, pode acontecer implícita ou explicitamente, acrescentando informações que cooperam para a construção do referente. Dessa forma, “as diferentes expressões estabelecem, portanto, novos pontos de representação, que contribuem para a recategorização” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO p. 32).

E esse é o principal pressuposto da referenciação: “os eventos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, não são estáticos.” (CAVALCANTE, 2014 p.105). Ou seja, os referentes são sempre reelaborados para que tenham sentido, pois é característica própria da linguagem a (re)elaboração das práticas sociais. Observamos, então, que existem formas diferentes de se interpretar o referente, dependendo do enfoque adotado. Dessa forma, a recategorização referencial

diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc. (CAVALCANTE, 2013 p. 106)

No próximo exemplo, é possível identificarmos a recategorização do referente, por meio de anáforas recategorizadoras, que se referem à cantora Anitta.

Exemplo 7:

Anitta na Mocidade: musa da escola de samba faz sucesso na avenida e nas redes sociais!

A cantora, além de ter sido destaque absoluto na Mocidade, virou um dos assuntos mais comentados do dia de desfile na web. Confira!

Entre as várias Escolas de Samba e os famosos que desfilaram pela Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro, uma das celebridades que todo mundo estava super ansioso pra ver era - sem dúvidas - a Anitta. Musa da Mocidade Independente de Padre Miguel, a intérprete de "Essa Mina é Louca" bombou não só na passarela do samba, mas também nas redes sociais.

Antes mesmo de entrar na avenida, a morena - um dos principais destaques do Carnaval 2016 - estava dando trabalho na concentração. E se a gata já estava na maior ansiedade para o desfile começar, imagine só a euforia dos fãs que queriam muito acompanhar cada

passo da intérprete do hit "Bang" e até tirar uma casquinha, tentar um autógrafo ou apenas dar um tchauzinho para a cantora na Sapucaí.

Para quem não sabe, a estrela desfilou com uma fantasia que representava as 'manchas torturadas', e abusou do brilho e da sensualidade em cada detalhe de seus adereços. Estrela da campanha contra o HIV pela Prefeitura, Anitta também provou que é boa de samba no pé e arrasou com o enredo na ponta da língua. Dizem por aí que a morena chegou a ofuscar até mesmo a diva Claudia Leite, rainha de bateria da escola.

Fonte: Disponível em: <http://www.purebreak.com.br/noticias>. Acesso em: 10 fev 2016

Pela análise da notícia, observamos que o objeto de discurso Anitta sofre modificações, que são homologadas pelas expressões referenciais ao longo do texto, permitindo a manutenção do mesmo referente num processo chamado de correferencialidade. Logo no título, o referente é introduzido pelo nome Anitta, permitindo ao leitor reconhecer de quem se trata, já que a artista é bem conhecida pelo público, mas já no título o referente é recategorizado como “musa da escola de samba”. No decorrer do texto, o referente continua sendo retomado por diversas expressões referenciais, permitindo novas remodulações, como “a cantora”, “destaque absoluto na Mocidade”, “um dos assuntos mais comentados do dia de desfile na web”, “celebridade”, “musa da Mocidade Independente de Padre Miguel”. Outras denominações são usadas, sugerindo novas formas de recategorização do referente, como “intérprete de Essa Mina é Louca”, “a morena”, “um dos principais destaques do carnaval 2016”, “a gata”, “intérprete do hit Bang”. Também as expressões “a estrela”, “estrela da campanha contra o HIV, pela prefeitura” e “boa de samba no pé” homologam recategorizações do referente Anitta.

Verificamos, assim, que os processos referenciais são fundamentais para a coerência e tessitura do texto. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), esses processos não apenas organizam as informações no texto, mas realizam importantes funções textual-discursivas. Para os autores, o estudo da referenciação permite a ampliação do fenômeno da coesão, como também a visualização da intenção argumentativa do produtor do texto. Assim, a coesão faz parte da coerência, ou seja, estão relacionadas.

Nessa perspectiva, o fenômeno da referenciação precisa ser abordado na escola, a fim de que o aluno use as estratégias de referenciação e melhore o seu

desenvolvimento em leitura e escrita, pois “o papel da linguagem na construção da realidade, por meio da criação de objetos de discurso, deve ser, portanto, um “conteúdo” trabalhado em sala de aula”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 34).

De acordo com esses autores, para o desenvolvimento da leitura, é preciso que os alunos adquiram estratégias que permitam identificar a perspectiva abordada da realidade, isto é, discernir a intenção argumentativa do locutor. Assim como na leitura, na produção textual oral ou escrita, o aluno deve usar esses recursos para propor sentidos, estabelecendo a coerência de acordo com o objetivo pretendido. Isso significa mostrar para o educando que podemos exercer o poder através da linguagem, mas, é claro, com responsabilidade e em prol da coletividade.

Outra característica da referenciação é que ela resulta de uma negociação entre os participantes da interação, ou seja, há um entendimento entre os sujeitos envolvidos na relação comunicativa, de modo que há sempre um consenso para os sentidos construídos. Nessa visão, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 35), asseguram que “o processo é amplamente dinâmico, porque permite modificações com o desenrolar das ações. A construção referencial nada mais é que o resultado dessa negociação”. Desse modo, os interlocutores apoiam-se na maneira como cada um reage à situação, modificando, portanto, a visão sobre os objetos referenciados.

Assim sendo, a elaboração da realidade “é resultante de uma negociação entre os participantes. Em vez de ser um processo subjetivo, trata-se de um processo negociado, cooperativo, intersubjetivo” (CAVALCANTE, 2013, p.110). Para a autora, as construções negociadas dos referentes se estabelecem a partir da percepção que resulta do agir, ou seja, essa subjetividade partilhada engloba a percepção da ação dos demais participantes da interação, que compreendem essas ações a partir da bagagem dos conhecimentos armazenados.

No romance de José de Alencar, *Senhora*, é possível verificarmos como os referentes podem ser recategorizados nesse processo de negociação entre os sujeitos. A narrativa gira em torno dos personagens Aurélia e Seixas. Os dois namoravam, mas Seixas trocou Aurélia por outra com melhores condições financeiras. Aurélia, então, recebe uma herança de seu avô e torna-se muito rica. Procurando vingança, oferece, por meio do seu tio Lemos, um dote maior para Seixas, que aceita trocar a noiva, com a qual havia estabelecido um compromisso,

pela nova pretendente, mesmo sem saber de quem se trata. Mais tarde, descobre que é Aurélia.

Em alguns trechos desse romance, há uma negociação entre os participantes da interação. Nas conversas entre Aurélia e Seixas, há uma negociação, ou seja, a conversa entre eles é permeada por concordâncias, conveniências e modificações. Os referentes que aparecem vão sendo recategorizados, a partir da interação, por meio da negociação.

O casamento, inicialmente visto como um enlace matrimonial, passa a ser recategorizado como uma transação mercantil. No caso, essa modificação resultou da negociação entre os participantes da situação. Aurélia, tratada como “noiva”, “encantadora mulher” é recategorizada para “mulher traída”, “senhora”. Enquanto Seixas, “o noivo”, “o escolhido”, “marido de Aurélia” passa a ser recategorizado como “homem vendido”, “vendido”. Com relação ao sentimento do amor, inicialmente Seixas afirma que ama Aurélia; logo depois, modifica o discurso, sustentando que não a ama. Todas essas situações são resultantes da negociação entre o casal, ou seja, estabelecem um acordo quanto aos objetos de discurso destacados.

Reiterando essa questão, Mondada e Dubois (2003) destacam que a denominação dos objetos pode ser negada, reformulada e corrigida por outra proposta considerada mais adequada para a situação. Asseguram, então, que:

quer se trate de objetos sociais ou de objetos “naturais”, observa-se que o que é habitualmente considerado como um ponto estável de referência para as categorias pode ser “deategorizado”, tornando instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 26-27)

Vemos, assim, que a negociação é muito importante para a referenciação “seja para confirmar caracterizações e propor reformulações, seja para (em alguns casos) mostrar mais de uma possibilidade (discordante entre si) de elaboração de um referente”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 38). Esses autores confirmam que a construção dos referentes é uma atividade compartilhada, ou seja, ocorre na relação entre sujeito e sujeito e/ou entre sujeito e objeto, sendo submetida à aceitação dos demais participantes da interação, já que se configura como uma atividade social.

A referenciação, nesse sentido, não é característica apenas dos diálogos, mas ocorre também em qualquer contexto de interação nos textos, seja oral ou

escrito. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) afirmam que, na modalidade escrita, há negociação nas antecipações que os produtores fazem das atitudes dos destinatários. Para isso, ao produzir um texto, o locutor faz os ajustes necessários, organizando a construção referencial para que seu texto seja considerado coerente pelo interlocutor.

Sobre essa negociação, Cavalcante (2013, p. 111) atesta que

trata-se, portanto de uma negociação indireta, que começa na antecipação que o escritor faz do(s) seu(s) leitor(es) e que se efetiva na (provável) cooperação do leitor em aceitar entrar na interação e reconhecer a pertinência e validade dos referentes construídos

Nesse caso, realizando a negociação, as escolhas das expressões são feitas para atender aos objetivos pretendidos, fazendo com que o leitor aceite as informações como autênticas.

E assim, ratificando a instabilidade das categorias dentro de práticas linguísticas e cognitivas, Mondada e Dubois (2003), admitem que:

a instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo. (MONDADA e DUBOIS, 2003 p. 29)

Essa negociação é possível também do ponto de vista do destinatário, pois, como se trata de um processo dinâmico, a interpretação do texto depende das ações do sujeito leitor. Atuando como coenunciador, o leitor, de acordo com os seus conhecimentos e a sua visão de mundo, deve confrontar a mensagem, decidindo se concorda ou não, com ela. Essas ações apontam que “de fato, ler é negociar” e que “os referentes, portanto, estão sujeitos às “artimanhas” das negociações intersubjetivas.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 39).

Relacionando o assunto à sala de aula, os autores concordam que os alunos devem ser estimulados a usar estratégias que evidenciem a aplicação do princípio da negociação, compreendendo que, nesse processo dinâmico de interação, o uso da linguagem sempre passa pela aceitabilidade do interlocutor. Assim, o aprendiz deve ser envolvido em situações escritas e orais, em que se promovam a

negociação com os textos, participando, ativamente, da construção dos conhecimentos que vêm desses textos.

Além da (re) elaboração da realidade e da negociação, a referenciação constitui-se como um processo sociocognitivo. De acordo com a concepção aqui abordada, o texto e a coerência são vistos sob essa perspectiva sociocognitiva, que estabelece uma relação entre o processo de conhecer e as experiências culturais, conforme atestam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 40): “Talvez o fenômeno textual-discursivo que explicita mais claramente essa tendência seja a referenciação”.

Segundo esses autores, a referenciação tem como função sugerir interpretações para a realidade e se realiza a partir das negociações. Todos esses processos se realizam graças à natureza sociocognitiva da realidade. No exemplo trazido pelos escritores, é possível analisarmos esses mecanismos.

Exemplo 8:

Minha esposa estava dando dicas sobre o que ela queria para seu aniversário, que estava próximo.

Ela disse: “Quero algo que vá de 0 a 100 em cerca de 3 segundos.”

Eu comprei uma balança para ela.

Aí a briga começou...

Fonte: CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014

Nessa piada, apesar de não estar explícito, conseguimos construir um referente apontado pelo marido: sua esposa é uma mulher gorda, pelo menos, ele a vê assim. Conforme a análise dos autores, observamos que as recategorizações referenciais implícitas produzem o humor da piada. A partir da recategorização do desejo da mulher, infere-se que o marido a considera gorda. De acordo com nossos conhecimentos prévios e pela maneira como mentalmente interpretamos o texto, recuperamos as recategorizações “carro potente” para o desejo da mulher e “mulher gorda” para a interpretação do marido sobre esse desejo. Ou seja, recuperamos uma recategorização construída inferencialmente.

A referência não é, portanto, apenas uma atividade cognitiva, mas sociocognitiva, pois para interpretarmos a piada precisamos ativar os conhecimentos

armazenados na memória, que são também de natureza cultural, vivenciados durante nossa experiência social. Isso significa que “trabalhamos cognitivamente a partir das pistas cotextuais” (CAVALCANTE, 2013, p. 112). Nessa perspectiva, não podemos separar o aspecto cognitivo do aspecto social, pois “o processo de construção dos referentes é um fenômeno sociocognitivo” (Cavalcante, 2013, p. 112). Por essa razão, o humor presente em muitas piadas só é compreendido a partir do conhecimento social a respeito do tópico tratado no texto.

Nesse sentido, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) defendem que o dinamismo do processo de referenciação deve ser trabalhado em sala de aula, levando os alunos a ler e produzir textos, observando a natureza cognitiva desse processo, ativando os esquemas socioculturais e considerando a importância dos conhecimentos prévios para a construção de sentido dos textos. Quando o aluno não possui o conhecimento social sobre o assunto tratado no texto, sua compreensão fica comprometida.

Conforme os referidos autores, os estudos atuais em referenciação vêm ressaltando a participação de outras linguagens na construção do sentido. Recursos diversos como imagens e sons podem ajudar na construção dos referentes. Charges e tirinhas, por exemplo, exploram bastante a linguagem não verbal. A fisionomia dos personagens, assim como as onomatopeias são importantes para a construção referencial. Recategorizações podem ocorrer a partir das imagens exploradas, ou pela associação da imagem com a linguagem verbal, demonstrando que as imagens podem exercer funções similares às funções dos recursos linguísticos, no que diz respeito à referenciação.

Os autores também apontam que a representação de um referente não depende somente das expressões referenciais usadas para se referir a ele, mas esse objeto de discurso pode concretizar-se a partir de recursos linguísticos diversos. É o que se verifica no seguinte poema, exemplo trazido pelos autores estudados.

Exemplo 9:

Eu falo de amor à vida
Você de medo da morte.
Eu falo da força do acaso

E você de azar ou sorte.

[...]

Fonte: CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014

Ao lermos o poema, percebemos apenas duas expressões referenciais usadas para os personagens: dois pronomes “eu” e “você”. Apenas essas duas expressões não são suficientes para a caracterização dos referentes. Para recategorizar esses dois objetos de discurso, criando o perfil de cada um, recorreremos à progressão do texto. Pela leitura da canção, percebemos que o locutor quer viver o amor que sente pela interlocutora, mas ela está preocupada com coisas sem importância para eles. Assim, identificamos as características de cada referente, não apenas pelas expressões referenciais, mas também por outras razões. Desse modo, “para estabelecer os traços referenciais de uma determinada entidade, é preciso reconhecer o teor completo das “informações” apresentadas pelo texto”. (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014 p.45)

Ainda segundo os autores, o complexo fenômeno da referenciação deve ser levado à sala de aula, pois esse processo sempre faz parte das interações sociais. Assim, faz-se necessário trabalhar com os alunos as estratégias de referenciação, conforme veremos no próximo tópico. .

3.1 Estratégias de Referenciação

Na constituição da memória discursiva e na progressão referencial do texto, de acordo com Koch (2015), estão envolvidas estratégias de referenciação. A primeira é a construção/ativação, que ocorre quando “um objeto textual até então não mencionado é introduzido”. (KOCH, 2015, p. 68). Assim, o referente ou objeto de discurso é introduzido no discurso pela primeira vez, passando a configurar uma representação do objeto tal qual é percebido pelo sujeito;

A segunda estratégia diz respeito à reconstrução/ reativação, ocorrendo quando “um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional”. (Koch, 2015 p.68). Dessa forma, o objeto de discurso já mencionado anteriormente é ativado por meio de uma expressão referencial e, ao ser reintroduzido na memória discursiva, mantém-se em foco.

Já a terceira estratégia é a desfocalização/deativação, pois “ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal”. (Koch, 2015 p.68). Dessa maneira, um objeto já introduzido no modelo textual desloca-se dando lugar para outro objeto que se projeta no foco. O objeto desfocalizado não é retirado definitivamente do modelo textual, pode ser a qualquer momento ativado. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial, ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário. A referenciação, pois, utiliza-se dessas estratégias, enquanto operações básicas: introdução, retomada/manutenção e desfocalização.

Os referentes, portanto, modificam-se ao longo do texto. Para organizar discursivamente o que foi dito a respeito deles, utilizam-se termos que retomam outros elementos do próprio texto. Pela repetição de tais estratégias, referentes já existentes podem ser modificados ou expandidos, de modo que durante o processo de compreensão cria-se um processo complexo pelo acréscimo de novas categorizações ou avaliações do referente, resultando que

todo texto organiza-se pela combinação de dois movimentos, um de retroação, por meio do qual se retoma a informação anteriormente introduzida, que vai servir de ancoragem para o movimento de progressão, responsável pela introdução de informação nova (KOCH, 2015, p. 50)

Conforme Koch (2015), os referentes podem ser introduzidos no texto de duas maneiras: por ativação ancorada e por ativação não ancorada. A primeira ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido, passível de ser estabelecido por associação e/ou inferenciação, como as nominalizações e rotulações. Já a ativação não ancorada é quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto, quando ocorre, por exemplo, a categorização do referente.

Koch (2015, p.102) atesta que “a progressão textual é garantida em parte pela progressão/continuidade tópica; esta engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na progressão/continuidade referencial”. Para Koch (2015 p.102), essas progressões/continuidades resultam de “estratégias – cognitivo –discursivas, sociointeracionais e de formulação textual”

utilizadas pelos sujeitos sociais, objetivando a construção textual dos sentidos. Juntas, cooperam nesse sentido.

Observamos que são vários os fatores que contribuem para a progressão do texto, sendo responsáveis também pela coesão e pela coerência. Assim, a referenciação, as formas de articulação textual, as estratégias textual-discursivas e as marcas de articulação cooperam para a organização textual e, conseqüentemente, para a construção de sentido.

Para Cavalcante (2013 p.102), “conhecer as estratégias de referenciação implica, portanto, compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência”. Por isso, é importante que o professor domine essas questões para que sejam aplicadas em sala de aula, com vistas a melhoria da compreensão e produção de textos, contribuindo, assim, para o processo de ensino-aprendizagem. E o trabalho com os processos referenciais contribui para a construção de sentidos, como veremos a seguir.

3.2 Processos Referenciais

Conforme Cavalcante (2011), as três grandes categorias de processos referenciais são: introdução referencial, anáfora e dêixis. As subdivisões dessas categorias serão abordadas ao longo do capítulo. O primeiro processo referencial abordado é a introdução referencial que será apresentada a seguir.

3.2.1 Introdução Referencial

A introdução referencial “ocorre quando um “objeto” até então não apresentado é introduzido no texto, sem que haja qualquer elemento do discurso em que ele esteja “ancorado” anteriormente” (CAVALCANTE, 2013, p. 122). É quando as entidades ainda não foram citadas no texto. Para Cavalcante (2011, p. 54), há introdução referencial “se as entidades são introduzidas no texto pela primeira vez”. No exemplo a seguir, trazido pela autora, observamos algumas expressões que não estão relacionadas a elementos já mencionados no texto.

Exemplo 10

O bêbado, no ponto do ônibus, olha pra uma mulher e diz:

—Você é feia, hein?

A mulher não diz nada. E o bêbado insiste:

—Nossa, mas você é feia demais!

A mulher finge que não ouve. E o bêbado torna a dizer:

—Puxa vida! Você é muito feia!

A mulher não se aguenta e diz:

—E você é um bêbado!

—É, mas amanhã eu melhora...

Fonte: CAVALCANTE, 2014 p. 122)

Nessa piada, as expressões referenciais “o bêbado” e “uma mulher” introduzem esses dois referentes pela primeira vez no cotexto, por isso essas expressões são denominadas de introduções referenciais. Desse modo, a introdução referencial especifica os objetos de discurso introduzidos. No decorrer do texto, o que estiver relacionado com os referentes já mencionados passará a fazer parte dos processos de retomada anafórica. À medida que o mesmo referente é retomado, o coenunciador, sabe, então, que a mesma entidade é retomada.

Ainda segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o referente também pode ser introduzido por meio de expressões dêiticas, remetendo às pessoas do discurso, ao lugar ou ao tempo, como também, alguns objetos de discurso podem ser introduzidos por informações visuais. Assim, segundo os autores, em textos que apresentam outros tipos de linguagem, como imagens, não dá para definir ao certo quem introduz os referentes, se as imagens ou as expressões linguísticas, pois cada leitor tem um modo diferente de processar esses textos mistos, de acordo com os seus conhecimentos culturais e as circunstâncias que mais chamam a atenção do leitor no momento.

Resumindo, a introdução referencial ocorre apenas “quando um objeto for considerado novo no cotexto e não tiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 58).

Esse processo tem a função de introduzir uma entidade, mas também, de acordo com os autores, tem outras funções, como construir processos intertextuais. Nesse caso, o referente é introduzido, fazendo menção a outras entidades

intertextuais. Para que essa relação intertextual seja reconhecida e os sentidos construídos, é preciso que o leitor recupere algumas informações essenciais para a compreensão da intertextualidade, já que a produção de sentidos é uma atividade que se realiza entre sujeitos.

Outra função do processo de introdução referencial que é apontada pelos autores é a manifestação da orientação argumentativa do enunciador do texto. A partir da aparição do referente, o leitor já é direcionado para um determinado ponto de vista, confirmado pela cadeia referencial ao longo do texto. Muitas vezes, esse posicionamento discursivo até auxilia no propósito comunicativo do gênero tratado.

Ao contrário da introdução referencial, o processo seguinte diz respeito às retomadas, responsáveis pela continuidade referencial.

3.2.2 Anáforas Diretas

As anáforas referem-se “à retomada de um referente por meio de novas expressões” (CAVALCANTE, 2013 p.123). Quando essas expressões retomam referentes que já foram apresentados no texto, elas são chamadas de anáforas diretas ou anáforas correferenciais. Segundo Cavalcante (2011 p.60), elas “são responsáveis pela continuidade referencial e exigem a consideração de um termo-âncora formalmente dito no cotexto.”

No próximo exemplo, é possível identificarmos casos de anáforas diretas. O exemplo foi trazido por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e trata-se de um trecho de “O nascimento da crônica”, de Machado de Assis.

Exemplo 11

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

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

descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não faria àqueles pobres-diabos, durante todas as horas do dia?

Fonte: CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014 p.62-63)

As retomadas anafóricas podem ser realizadas por diferentes estruturas linguísticas, como pronomes, novo sintagma nominal e repetição de um item lexical pronominal. De acordo com a análise dos autores, no exemplo 11, podemos encontrar as seguintes retomadas anafóricas: pronomes substantivos: “eles”, “nós”, “todos nós”; sintagmas adverbiais: “lá”; sintagmas nominais diferentes: “seis ou oito homens”, “aqueles pobres diabos”; sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos: “o sol das onze horas”, “o sol”.

Cada uma dessas estruturas referenciais retoma de maneira direta referentes que já apareceram no texto, por isso são denominadas anáforas diretas ou correferenciais. O objeto de discurso “seis ou oito homens” é retomado e recategorizado por “aqueles pobre-diabos”, sugerindo uma ideia de piedade, compaixão. Como as duas expressões referem-se às mesmas entidades, temos assim, uma relação de correferencialidade entre os termos.

Nesse caso, durante o desenvolvimento do texto, as anáforas podem fazer o referente evoluir, permitindo a sua recategorização. Dessa forma,

o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo recategorizado, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 63)

Na crônica analisada, observamos que as expressões transmitem uma avaliação negativa do referente “um dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações” demonstrada pelas recategorizações “que sol”, “de rachar passarinho” e “de fazer um homem doido”.

Com relação ao ensino, os autores concordam que é importante mostrar aos alunos que a evolução dos referentes no texto/discurso é fundamental para o entendimento da progressão temática, como também que a opinião do enunciador vai sendo inserida ao longo do texto. Por isso, sugerem a inclusão de atividades que

chamem a atenção para a transformação dos referentes, como também indicam exercícios que solicitem a sua caracterização, observando as pistas do texto que permitem reconstruir o objeto de discurso, uma vez que “a recategorização ajuda a constituir os próprios fenômenos anafóricos na mente dos participantes da comunicação.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 64).

É comum encontrarmos nos textos referentes que são transformados por expressões correferenciais recategorizadoras e, assim, os autores chegam à conclusão de que “a representação mental de qualquer objeto de discurso requer não somente a informação do cotexto, mas a convocação de uma série de conhecimentos gerais ou específicos e de estereótipos culturais” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 68). Isso mais uma vez confirma o caráter sociocognitivo do fenômeno da referenciação. Contudo, as informações presentes na materialidade do texto também são fundamentais para a compreensão desse processo.

A seguir, veremos as anáforas não correferenciais, isto é, as anáforas indiretas.

3.2.3 Anáforas Indiretas

Para Cavalcante (2011 p.61), as anáforas indiretas são “caracterizadas pela menção de um novo referente relacionado a outro, distinto, e já citado anteriormente, ou relacionado a alguma pista formal do texto”. São anáforas não correferenciais, já que a continuidade é estabelecida por associação elaborada por meio de inferências. Dessa forma,

essas anáforas indiretas, embora não retomem exatamente o mesmo objeto de discurso, e aparentemente introduzam uma entidade “nova”, na verdade remetem ou a outros referentes expressos no contexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.68)

Nos exemplos a seguir, trazidos por Cavalcante (2013), podemos ver que não é obrigatória a existência da correferencialidade para que uma nova expressão evidencie um referente já construído no texto. De acordo com a autora, é possível até mesmo que uma anáfora introduza um novo referente.

Exemplo 12

Ensinamento

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:

"Coitado, até essa hora no serviço pesado".

Arrumou pão e café , deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.

Fonte: Cavalcante (2013 p.124)

Seguindo a análise da autora, observamos que, no exemplo 12, a anáfora “o pai” ocorre pela primeira vez no texto, mas, no cotexto, é como se ela já fosse conhecida, pois vem introduzida pelo artigo definido “o”, indicando para o leitor que ele já tem informações sobre esse referente. Como a expressão está ancorada no episódio sobre a mãe do enunciador, o leitor, então, tem condições de compreendê-la, associando-a ao fato de que temos pai e mãe.

Assim, a anáfora indireta “ativa um novo objeto de discurso, cuja interpretação é dependente de dados introduzidos, mas não retoma o mesmo referente” (CAVALCANTE, 2013, p. 125). Passemos, então, para o próximo exemplo:

Exemplo 13:

Era um feriado de ano, e todos no hospício estavam muito felizes, brincando em uma piscina, que acabara de ser instalada, quando chega o fim da tarde e um louco fala com o médico:

—Adorei o dia de hoje, todos estão gostando muito da piscina, né, doutor?

O médico responde:

—É verdade.

O louco pergunta novamente:

—Amanhã vamos poder brincar na piscina?

Mais uma vez, o médico responde:

—Sim, amigo, amanhã vai estar muito melhor: vamos colocar água nela.

Fonte: Cavalcante (2013 p. 124-125)

Conforme observamos no exemplo 13, a compreensão da anáfora “o médico”, decorre dos nossos conhecimentos prévios ao estabelecermos a relação entre “hospício” e “médico”.

Conforme Cavalcante (2013), são os conhecimentos prévios que possibilitam ao enunciador realizar essas expressões de forma definida, fazendo com que se tornem previsíveis dentro do contexto. Por conta do processo sociocognitivo na construção dos sentidos dos textos, conseguimos compreender um novo referente como se já fosse conhecido.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 72) apontam a principal característica das anáforas indiretas:

sua interpretação depende de outros conteúdos fornecidos pelo contexto, e elas não tem correferência com nenhuma outra entidade já introduzida. As anáforas indiretas colaboram, pois, enormemente para que o coenunciador junte as peças do quebra-cabeça dos sentidos da coerência textual.

Assim, recuperar os conhecimentos de mundo, como também, reconhecer as pistas do cotexto são processos importantes para que se faça uma construção mental dos objetos de discurso referidos e retomados, reconhecendo, também, um referente que não foi realizado por expressão referencial.

Os autores, então, propõem que

é possível construir apenas mentalmente uma introdução referencial, sem mencioná-la linguisticamente, também é possível retomar, por anáfora, um objeto de discurso sem que se diga, necessariamente, a expressão referencial que confirmaria essa retomada. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 73)

Essas características sempre estão presentes em textos em que a intenção seja produzir humor através de quebra de expectativa, como as piadas. Nesse gênero, muitas vezes, não é possível a construção do referente apenas por indicações referenciais do texto, mas é preciso que o interlocutor recorra aos conhecimentos cognitivos e culturais.

Cavalcante (2013, p.125-126) menciona três aspectos evidenciados pela anáfora indireta: “a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de referente novo e o status de referente novo expresso no contexto como conhecido”. Foi o que podemos observar a partir da análise do poema e da piada, mostrados anteriormente.

Para o ensino de língua materna, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) reiteram que os professores devem mostrar aos alunos que os referentes estão relacionados dentro dos textos, como também demonstrar as funções que os processos referenciais desempenham em textos de gêneros variados. Da mesma forma, é necessário que o aluno compreenda que nada é por acaso e que nos mais variados gêneros, existe sempre um propósito argumentativo específico.

A diferença entre os dois tipos de anáforas ora descritos pode ser resumida da seguinte maneira: “a fronteira que delimita a separação entre uma anáfora correferencial e uma anáfora indireta é simplesmente o fato de esta última não retomar o mesmo referente, recategorizado ou não” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 74).

Diante desta afirmação, é importante lembrar a diferença trazida por Koch (2015) entre referir, retomar e remeter, pois a anáfora indireta não retoma o mesmo referente, mas refere-se a ele. Aprofundando as questões sobre referenciação, Koch (2015) chama a atenção para a distinção entre retomada, remissão e referenciação: Referir é uma atividade de designação que se realiza por meio da língua. Remeter é uma atividade indexical, ou seja, muda conforme o uso, na cotextualidade. Retomar é uma atividade de continuidade do núcleo referencial. São termos parecidos, mas cada um com seu significado específico.

Desse modo, ratificando as informações sobre a anáfora indireta, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 76) afirmam que “é precisamente isto que identifica as anáforas indiretas: um referente explicitado pela primeira vez no cotexto, mas apresentado ao coenunciador como se lhe fosse conhecido, porque outros elementos do contexto favorecem essa identificação”.

Nesse sentido, para o ensino, os autores propõem que sejam realizadas atividades que permitam ao aluno identificar anáforas indiretas, debatendo em que informações elas ancoram e discutindo que tipos de conhecimentos são necessários para a compreensão dos referentes.

Ainda tratando da anáfora, há um terceiro tipo de anáfora que são as anáforas encapsuladoras.

3.2.4 Anáforas Encapsuladoras

Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 78), as anáforas encapsuladoras caracterizam-se por “resumir porções textuais, isto é, o conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados. A extensão dessa porção é variável; pode reduzir-se à proposição de uma sentença, ou a pedaços maiores do cotexto”. Nesse caso, o anafórico remete a trechos do texto que não são identificados como a um objeto de discurso que lhe sirva de âncora. Cavalcante (2011, p. 73) resume as características da anáfora encapsuladora: “ser não correferencial e ter um poder de resumir informações cotextuais e contextuais”. É o que se pode verificar no seguinte exemplo:

Exemplo 14:

Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus entornos sócio-históricos. Certamente, esse distanciamento vem se apresentando não por considerarem tal visão falseadora, mas pela mera constatação de que há limitações teóricas para explicar certos fatos de linguagem, de que não contam apenas os fatores internos ao sistema, de que não se devem estudar os fenômenos linguísticos isolada ou autonomamente, ainda que a contragosto estruturalista.

Fonte: Cavalcante; Custódio filho e Brito (2014 p.79)

Observamos, neste exemplo, trazido pelos autores, que a expressão “esse distanciamento” é a responsável por encapsular a frase anterior a ela. Segundo os autores, há uma nomeação ou “rotulação” através da expressão “distanciamento”. No caso de “tal visão”, a rotulação fica bem evidente, pois coloca parte da frase anterior em um contexto mais amplo, ou seja, trata-se da visão das “abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus entornos sócio-históricos”

Vemos, assim, que o anafórico não retoma nenhum referente do cotexto, mas resume o que já foi dito, ou o que ainda será dito. Normalmente, os pronomes demonstrativos neutros são usados para encapsular as informações.

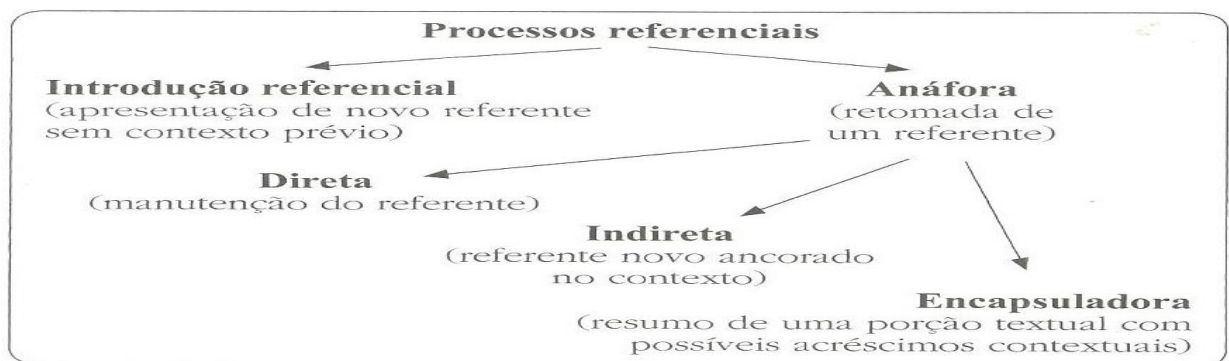
Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014 p. 80) destacam que nas anáforas encapsuladoras, mesmo sem ser mencionado antes da expressão encapsuladora, o referente fica na mente dos interlocutores, por isso, os autores argumentam que “ao ser nomeado, e confirmado, por uma anáfora encapsuladora, ele já existia no texto”. Assim, preferem tratá-lo como um subtipo de anáfora correferencial, mesmo ficando fora dos padrões.

Ainda segundo os autores, essas anáforas encapsuladoras desempenham funções argumentativas que são decisivas para a intenção de cada enunciador, pois buscam a melhor maneira de designar, de parafrasear um ponto de vista.

Buscando fazer a relação entre esse tipo de anáfora e o ensino de Língua Portuguesa, os autores destacam que é preciso desenvolver habilidades para que os alunos saibam usar o encapsulamento, fazendo escolhas linguísticas adequadas para cada situação. Para isso, sugerem atividades em que seja possível eleger anáforas encapsuladoras em textos opinativos e que os alunos possam substituí-las por nomes genéricos, sugerindo, assim, possibilidades que sejam usadas para cada situação da argumentação.

Cavalcante (2013) resume as estratégias que foram abordadas até aqui no seguinte quadro:

Quadro 1: Processos Referenciais - I



Fonte: Cavalcante (2013 p. 127)

Além desses processos referenciais, temos ainda outro tipo de processo de referenciação conhecido como dêixis, do qual passamos a tratar na sequência.

3.2.5 Dêixis

De acordo com Cavalcante (2013), as expressões dêiticas introduzem objetos de discurso e/ou podem retomá-los, do mesmo modo que ocorre, respectivamente, com as introduções referenciais e com as anáforas. Os três tipos de dêixis tradicionalmente abordados são a dêixis pessoal (refere-se às pessoas do discurso), a dêixis espacial (refere-se ao espaço) e a dêixis temporal (refere-se ao tempo).

Segundo a autora, o que define um dêitico é a seguinte propriedade “só podemos identificar a entidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador se encontra” (CAVALCANTE, 2013, p. 127). Ou seja, certas expressões do texto só podem ser entendidas se o interlocutor souber: quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala.

3.2.5.1 Dêiticos pessoais

Cavalcante (2011, p. 95) atesta que os dêiticos pessoais “são os que identificam os interlocutores na situação de comunicação”, como pronomes pessoais e possessivos. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) destacam que a dêixis pessoal tem como característica o uso dos pronomes pessoais, principalmente os de primeira e segunda pessoas para se referir às pessoas do discurso, ou seja, quem fala e com quem se fala. No próximo exemplo, apontado pelos autores, é possível verificarmos essa ocorrência.

Exemplo 15:

Outra vez, eu tive que fugir

Eu tive que correr, pra não me entregar

As loucuras que me levam até você

Me fazem esquecer que eu não posso chorar.

Fonte: Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014 p.87)

Para que os dêiticos sejam compreendidos, é preciso sempre o reconhecimento da situação de interlocução. No exemplo 15, de acordo com a situação, os referentes “eu” e “você” podem mudar. Nessa canção, o “eu” faz

referência ao eu lírico da canção que se dirige à pessoa amada “você”. Em uma outra situação de interlocução em que alguém, por exemplo, do sexo feminino, resolva oferecer esta música para o seu namorado, as referências irão mudar, pois nesse caso, “eu” passa a ser a garota e “você”, o seu amado.

3.2.5.2 Dêiticos de espaço

Cavalcante (2011, p.101) assevera que “só serão tomados como dêiticos espaciais os elementos que pressupuserem o lugar em que se situam o falante e seu interlocutor no ato comunicativo”. Portanto, apontam para o espaço da situação comunicativa. O exemplo seguinte aborda casos de dêixis espacial.

Exemplo 16:

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra

Sem que eu volte para lá;

Sem que desfrute os primores

Que não encontro por cá;

Sem qu'inda aviste as palmeiras,

Onde canta o Sabiá.

Fonte: Cavalcante (2013 p.130-131)

No poema, o eu lírico refere-se a espaços diferentes: *aqui* e *lá*. Nesse poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, só podemos identificar esses referentes se conhecermos a biografia do poeta. É preciso a ativação dos nossos conhecimentos culturais para sabermos que o eu lírico não se encontra no Brasil, pois ele se refere ao país, como *lá*, advérbio que demonstra distância do local referido.

Nesse caso, os advérbios são um tipo de dêixis, a dêixis espacial, que “aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação. Os dêiticos espaciais evidenciam a relação de maior ou menor proximidade relativamente ao lugar ocupado pelo enunciador.” (CAVALCANTE, 2013, p. 131). Podem aparecer na forma de advérbios de lugar, como também, na forma de determinantes e pronomes demonstrativos.

3.2.5.3 Dêiticos de tempo

Os dêiticos temporais “apontam para um “lugar” e fixam uma fronteira de tempo que toma por referência o posicionamento do eu falante no momento da comunicação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.91). Conforme Cavalcante (2011 p.99), “situam o ponto de origem (e seu interlocutor) no momento em que a mensagem é enunciada. É o que podemos verificar na seguinte notícia que situa o acontecimento em relação ao dia e a hora do ocorrido.

Exemplo 17:

[...] O referendo de secessão da Crimeia, na Ucrânia, é ilegal e ilegítimo, e seu resultado não será reconhecido, disseram em comunicado as principais autoridades da União Europeia neste domingo.

[...] A península da Crimeia, de maioria étnica e língua russas e atualmente com um regime de república da Ucrânia, está sob controle de forças pró-Moscou desde 28 de fevereiro.

Fonte: Cavalcante; Custódio Filho e Brito (2014 p.91)

Nesse exemplo 17, o locutor espera que o leitor tome como referência a data em que a notícia foi publicada, 16 de março de 2014. Nesse caso, a expressão “neste domingo” está se referindo a data de acontecimento do fato publicado. A partir dessa notícia, podemos confirmar o que Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014 p. 92) apontam sobre a característica principal dos dêiticos temporais: “a remissão ao momento da fala como marcador das relações temporais”. Nesse sentido, os autores destacam que uma expressão de tempo só constitui caso de dêixis temporal, se tomar como ponto de referência o instante em que se encontra o enunciador, como assegura Cavalcante (2011 p.98) “nem toda expressão que indique tempo é necessariamente dêitica: somente se, a fim de o referente temporal ser identificado, for preciso conhecer o tempo em que se encontra o falante”. Assim, os referentes dos dêiticos de tempo só podem ser recuperados se o interlocutor souber do momento em que a situação comunicativa foi produzida.

Os autores trazem ainda outros casos de dêixis: dêixis social, dêixis textual e dêixis de memória.

3.2.5.4 Dêiticos sociais

Conforme Cavalcante (2011, p. 96), os dêiticos sociais “também se definem diretamente a partir do centro dêitico do falante, mas representam formas que codificam relacionamentos sociais, mantidos pelos participantes da conversação”. Dessa forma, a dêixis social remete diretamente aos interlocutores da situação, enfatizando o tratamento social recebido por eles, como os pronomes de

tratamento, que podem até indicar maior ou menor formalidade. Assim, os dêiticos sociais podem representar uma marca de polidez da língua.

3.2.5.5 Dêiticos textuais

O outro caso de dêixis abordado é a dêixis textual que aponta para o que está sendo dito no texto, tendo como ponto de referência o lugar e o momento do texto em que aparece a expressão dêítica. De acordo com Cavalcante (2011 p. 105), os dêiticos textuais “são os que se orientam pela posição do último enunciado no cotexto. [...]. Podem indicar um referente pontual, preciso, que está representado no cotexto por uma expressão referencial”. Assim, a dêixis textual toma como ponto de partida o espaço em que o texto se materializa, fazendo referência às localizações dentro do texto, como é o caso de algumas expressões usadas nesse sentido, como “a seguir” e “aqui”. A dêixis textual considera a organização das palavras do cotexto, chamando a atenção do interlocutor para o que está sendo dito, são, portanto, organizadores textuais.

3.2.5.6 Dêiticos de memória

Já o outro caso de dêixis, diz respeito à dêixis de memória, definida como “aquela em que, através do uso dêitico de algum elemento do cotexto, convida-se o coenunciador a buscar, nos arquivos de sua memória, um conhecimento partilhado sobre um referente não mencionado no cotexto” (CAVALCANTE, 2011, p. 113). A dêixis de memória tem como função dar indícios ao coenunciador de que ele precisa procurar, na memória discursiva, objetos de discurso compartilhados por ambos, como em expressões usadas principalmente em redes sociais tais como “e aquela hora que você pensa...”, “sabe aquele momento...”, fazendo referência a situações já vivenciadas pelos interlocutores e que no momento da enunciação, precisam ser lembradas. Cavalcante (2011) ainda destaca que o uso do pronome *aquela* evidencia que se está fazendo menção a um desejo que precisa ser reconstruído na memória compartilhada, pois não está sendo vivenciado no momento da comunicação.

Nesse contexto, Cavalcante (2011) garante que as funções exercidas pelos dêiticos vêm acrescentar às funções anafóricas, adicionando efeitos de motivações estilísticas e/ou modalizadores do discurso.

O quadro a seguir, composto por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), esquematiza os processos referenciais tratados aqui:

Quadro 2: Processos referenciais - II

Grupo 1 – Introduções referenciais
Grupo 2 – Continuidades referenciais (anáforas)
Anáfora direta e encapsulamento
Anáfora indireta
Grupo 3 – Dêixis (pessoal, social, espacial, temporal e memorial)

Fonte: Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014 p.127)

Assim, o estudo do texto, principalmente dos pressupostos teóricos da referenciação é de fundamental importância para o ensino de Língua Portuguesa, pois a construção e reconstrução dos referentes são essenciais para a construção de sentidos. Já que buscamos o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever textos, precisamos atentar para as questões que envolvem os processos referenciais, promovendo o adequado uso desses processos. Nesse contexto, os alunos poderão usar as estratégias textual-discursivas, permitindo a re (construção) dos referentes durante a interação. Infelizmente, os processos referenciais ainda são pouco abordados nos livros didáticos, embora tenham importância singular na compreensão dos textos.

Conforme descrevemos, os processos referenciais são diversos, cada um cumprindo uma função dentro do texto. No nosso estudo, procuraremos dar ênfase àqueles processos que mais podem contribuir para a construção dos sentidos em gêneros que compõem a sequência narrativa, especialmente, o conto.

No capítulo a seguir, traremos os aspectos metodológicos que caracterizam a pesquisa, bem como, a análise dos dados colhidos durante a atividade diagnóstica aplicada.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Neste capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que caracterizam a pesquisa, pois é necessário delinear uma estratégia metodológica que nos permita alcançar os objetivos pretendidos para este trabalho. Assim, inicialmente definimos os objetivos, procedimentos, métodos e a atividade diagnóstica que foi usada como instrumento de coleta de dados, como também, descrevemos o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na sequência, procedemos à análise dos dados, de acordo com as categorias de análise escolhidas a partir da atividade diagnóstica aplicada.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Este trabalho tem por objetivos: i) propor atividade diagnóstica com o gênero conto, usando as estratégias de referência; ii) diagnosticar as principais dificuldades de identificação (ou construção) e retomada (ou reconstrução) dos referentes em contos; iii) analisar os dados, identificando a relação entre a observação adequada dos processos referenciais e a compreensão de textos; iv) organizar uma proposta de trabalho com estratégias de referência, criando situações para que o aluno amplie a construção de sentido em contos.

De acordo com os objetivos traçados, a pesquisa caracteriza-se como descritiva-explicativa, pois segundo Gil (2008, p.42), a pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, estas pesquisas podem estudar as características de um grupo, como também descobrir a existência de associações entre variáveis. Como a presente pesquisa pretende identificar e determinar a natureza da relação entre as variáveis, temos uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa.

Com relação aos procedimentos, a pesquisa classifica-se como pesquisa de campo, pois de acordo com Gil (2008, p. 53), é uma pesquisa “desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.” Para o autor, no estudo de campo o pesquisador realiza o trabalho pessoalmente, devendo ficar o maior tempo possível na comunidade. Desse modo, esta pesquisa

investiga uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de uma atividade diagnóstica. Assim, pode-se desenvolver a pesquisa também na forma de pesquisa-ação, que “tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. (GIL, 2010 p. 42). Nesse caso, o professor pesquisador faz a coleta de dados em sua sala de aula por meio de atividades desenvolvidas com os alunos, tendo como objetivo principal uma intervenção que proporcione a melhoria do aluno e do professor no ensino de Língua Portuguesa. Alunos e professor serão objeto(s) e sujeito(s) nessa pesquisa-ação.

Quanto à abordagem da pesquisa, utilizou-se o método Hipotético-Dedutivo, em que se inicia pela observação de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual se cria hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, é feita a testagem da previsão dos fenômenos da hipótese. Por esse método “(...) o cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenômenos pelos quais está interessado” (KAPLAN, 1972, p.12). O pesquisador deduz o fenômeno, podendo confirmá-lo ou não.

Os dados iniciais foram coletados conforme os seguintes procedimentos: 1) seleção de um texto do gênero conto, para o trabalho com as estratégias de referenciação; 2) elaboração de atividade diagnóstica para averiguar o nível de compreensão leitora dos alunos por meio da ativação de estratégias de referenciação; 3) aplicação da atividade e análise dos dados obtidos, que subsidiaram a construção da proposta de atividade didática envolvendo as estratégias de referenciação.

Os outros dados foram obtidos através da pesquisa bibliográfica, uma vez que foram selecionadas fontes diversas com a intenção de fazer uma discussão e uma reflexão acerca dos estudos realizados a respeito da referenciação. A pesquisa bibliográfica “é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.” (GIL, 2010, p.29-30). Esta pesquisa permite um contato direto com um determinado assunto, com a finalidade de uma análise adequada e de um controle de nossas informações.

O tratamento dos dados seguiu a abordagem qualitativa, que, segundo Chizzot (2001), segue a lógica dos estudos dos fenômenos humanos e sociais,

procurando significação dos fatos no contexto concreto em que ocorrem. O pesquisador participa, compreende e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado com base em análises bibliográficas e nos dados coletados. Nessa abordagem, o pesquisador não se preocupa com a quantidade, mas com o entendimento aprofundado do grupo pesquisado.

Os dados foram organizados, analisados e interpretados numa relação qualitativa, segundo a hipótese de que os processos referenciais atuam na construção de sentido do texto. “A fase de tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (TEXEIRA, 2003, p.191). A organização, então, foi elaborada através de meios que facilitaram a visualização e o estabelecimento de relações entre os elementos. Para a análise, desenvolvemos uma reflexão sobre o objeto, de acordo com os fundamentos teóricos considerados e, para a interpretação, um movimento em relação às descobertas feitas, destacando prováveis aproximações.

4.2 Descrição dos Sujeitos e Campo de Pesquisa

Este trabalho tem como sujeitos os alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com 22 alunos matriculados, sendo 14 homens e 8 mulheres, com idade entre 13 e 17 anos. Todos residem na zona rural e frequentam a escola utilizando como meio de transporte o ônibus escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, na cidade de Cabeceiras do Piauí – PI, durante o primeiro semestre de 2016.

A escola possui uma boa estrutura física, com oito salas de aula climatizadas, uma biblioteca com um acervo razoável e um bibliotecário a disposição dos alunos, além de uma sala de informática com alguns computadores com acesso à internet. Dispõe de alguns recursos, como data show, notebook, caixa de som, impressora e copiadora.

De acordo com os dados do site QEdU,¹ que analisou os dados da prova Brasil de 2013, a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar é a que descrevemos na sequência. Em Português do 9º ano, 19% é a

¹ <http://www.qedu.org.br/escola/50116-ue-atila-lira/aprendizado>. Acesso em 26 fev 2016

proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano, mostrando que poucos alunos estão com aprendizado adequado e que é preciso melhorar. Já em Matemática do 9º ano, 10% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano, mostrando que muitos alunos ainda não aprenderam as habilidades esperadas para a sua série. Avaliamos que esse é um resultado preocupante.

A escola desenvolve algumas atividades relacionadas com as datas comemorativas, como gincanas, palestras, projeto contra as drogas, etc. São desenvolvidos também dois projetos que envolvem a leitura e a escrita e já fazem parte das atividades anuais da escola: um campeonato de Soletração desenvolvido nas turmas de 8º e 9º ano e o “Desafio dos Simulados”, em que os alunos de todas as turmas respondem questões de Português e Matemática de acordo com as habilidades da Prova Brasil. Os alunos que são destaques nesses projetos recebem premiações.

No próximo tópico, descrevemos a atividade diagnóstica que foi aplicada na turma, como também apresentamos as categorias de análise abordadas na atividade. Na sequência, ainda mostramos o resultado da aplicação dessa atividade.

4.3 Atividade diagnóstica

Os dados da pesquisa foram coletados através de uma atividade diagnóstica aplicada no mês de maio de 2016 durante o horário de aula de Língua Portuguesa. Esse instrumento (ver apêndice na página 140) foi o escolhido, pois precisávamos diagnosticar os conhecimentos dos alunos sobre os processos referenciais e como esses processos influenciam na construção de sentidos em contos. Assim, baseamo-nos nas considerações de Luckesi (2008) para a aplicação dessa atividade diagnóstica.

Luckesi (2008) defende que o processo de ensino deve ser democrático e que, portanto,

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para

que se possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 81)

Dessa forma, a avaliação diagnóstica é um instrumento auxiliar da aprendizagem que possibilita ao professor compreender a situação do aluno e a partir daí, planejar estratégias para que o educando consiga progredir, demonstrando, assim, uma preocupação constante com o crescimento do aluno. O autor ainda observa que os dados coletados devem ser lidos com precisão científica, devendo ser utilizados para diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, objetivando um conhecimento adequado do estágio real em que se encontra esse aluno.

Esclarecemos que a diretora responsável pela escola assinou a Carta de Anuência, assim como os pais ou responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como também os sujeitos participantes da pesquisa, os alunos, assinaram o Termo de Assentimento, de acordo com as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí. Esses documentos encontram-se nos anexos deste trabalho.

As questões que compõem a atividade diagnóstica foram baseadas no conto *A balada do falso Messias*, de Moacyr Scliar (ver anexo na página 156). O gênero conto foi escolhido, pois já faz parte dos gêneros estudados no 9º ano, de acordo com o livro didático adotado pela escola. O critério predominante para a escolha desse conto foi a variedade de processos referenciais, mas também por possuir características típicas da literatura fantástica, retratando um imaginário fantástico com traços do gênero aventura. Esses aspectos costumam interessar o público do 9º ano e predominam na literatura infantil e juvenil. Há muitas substituições e recategorizações nesse conto. Observa-se que, a começar pelo título, o referente já aparece recategorizado.

Para a aplicação da atividade, inicialmente, abordamos as características do gênero conto que foram apresentadas aos alunos e depois o conto foi exposto, começando pela exploração do título e do autor. Logo após, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto e após foi feita a leitura pelo professor. Como o conto tem uma extensão considerável, a atividade não foi aplicada na mesma aula. Apenas foram feitas algumas considerações orais sobre o conto e os alunos socializaram, de maneira breve, as suas impressões sobre o texto. Não foi explorada uma

compreensão e interpretação mais profunda para não influenciar nas respostas dos alunos à atividade diagnóstica. Os alunos levaram o texto para casa e foi pedido que eles relesem o conto. Na aula seguinte, a atividade foi aplicada.

A atividade diagnóstica é composta por onze questões objetivas e subjetivas, que trabalham os processos referenciais e sua importância para a construção de sentido em contos. Priorizou-se questões com respostas objetivas e mesmo para os itens subjetivos, as respostas sempre apontam para a objetividade, evitando assim, uma dupla interpretação dos quesitos.

O conto relata a história da peregrinação de alguns judeus que desejavam retornar à Terra Santa, Israel. Os personagens principais são Shabtai Zvi e seu mentor, Nathan de Gaza, que viajam como passageiros de um navio de imigrantes judeus da Europa Oriental para o Brasil a fim de povoar e trabalhar nas colônias agrícolas do Barão Franck, no sul do país. O personagem judeu, Shabtai Zvi se passa como Messias e diz ser o prometido dos judeus que os trará a salvação. Assim como Jesus Cristo, era considerado um sábio e religioso que tinha poderes sobrenaturais de, inclusive, transformar vinho em água. Observamos que esse conto faz intertextualidade com a história bíblica que relata sobre Jesus Cristo, o Messias. Jesus operou grandes milagres e através de sua mensagem de salvação conquistou multidões. Um dos milagres mais conhecidos de Cristo é a transformação de água em vinho em um casamento. Há alusão também aos fatos históricos que retratam a diáspora judaica.

Dentre as várias categorias de análise que dizem respeito à relação entre a referenciação e a construção de sentido, selecionamos quatro, que consideramos relevantes para os objetivos da nossa pesquisa. A seguir, relacionaremos as questões da atividade que exploraram cada categoria, como mostra o seguinte quadro:

Quadro 3: Categorias de análise da atividade diagnóstica

CATEGORIAS DE ANÁLISE		QUESTÕES
I	Identificação do referente e da introdução referencial	1,2,3,9
II	Reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção	4,5,8,9,10

	de sentido	
III	Percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização dos personagens e do espaço	6,7
IV	A dêixis e sua função no conto	11

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A primeira categoria explorada na atividade diz respeito à identificação do referente e da introdução referencial. Como exemplo dessa primeira categoria abordada, temos a primeira questão que é composta por dois itens:

1. *Observe o título do conto e responda:*

a) *A palavra “Messias” faz referência a qual personalidade religiosa?*

b) *No texto, a quem se refere a palavra “Falso Messias”?*

A intenção é averiguar se o aluno consegue fazer a relação entre a expressão e o objeto de discurso correspondente. É requerido do aprendiz um certo conhecimento de mundo sobre o universo religioso, pois é necessário ter ciência de que a palavra Messias foi usada para referir-se a Jesus Cristo, personalidade religiosa reconhecida pelos cristãos como o salvador do mundo. Um dos fatores que contribuem para a compreensão dos textos é o conhecimento de mundo que o leitor tem sobre o assunto do texto. Nesse caso, pelo título, já é possível fazer antecipações e deduzir que o conto terá como personagem alguém que vai se passar como Messias. O segundo item da questão também tem relação com a identificação do referente. A intenção é sondar se realmente foi estabelecida a correta relação entre a expressão e o referente. Através dessas perguntas, é possível que o aluno perceba a natureza dinâmica da linguagem.

Já a segunda questão aborda a introdução referencial:

2. *Marque a alternativa que indica qual expressão foi usada pela primeira vez no texto para fazer referência aos seguintes personagens: SHABTAI ZVI e NATAN DE GAZA*

- a) *Eles*
- b) *Ele e Natan de Gaza*
- c) *Gente esquisita*
- d) *Judeus*

Continuando na mesma categoria de análise, espera-se que o aluno encontre, no conto, a primeira expressão usada para os personagens, ou seja, como eles foram introduzidos no texto. A expectativa é que, como leitores proficientes, os alunos sempre façam a relação entre os nomes e seus referentes, a fim de que possam fazer a leitura, construindo sentido ao que leem.

Ainda na mesma categoria de análise, a terceira questão também faz menção à identificação do referente, conforme podemos ver:

3. Observe o seguinte diálogo:

— *E aguardaremos lá a chegada do **Messias**? – perguntou alguém com voz trêmula.*

— *O **Messias** já chegou! – gritou Natan de Gaza. — O Messias está aqui! O Messias é o nosso Shabtai Zvi!*

Sobre o termo destacado “Messias”:

a) *Refere-se à mesma pessoa, ou seja, o Salvador do mundo, o prometido dos judeus.*

b) *Refere-se à mesma pessoa, ou seja, Shabtai Zvi.*

c) *Refere-se à pessoas diferentes, o Salvador do mundo e Shabtai Zvi, respectivamente.*

d) *Refere-se à mesma pessoa, ou seja, ao “Falso Messias”, apontado no título.*

A finalidade desta questão é mostrar que o referente é um evento cognitivo, que resulta de nossa percepção, conforme Mondada e Dubois (2003). Dessa forma, a palavra “Messias” é usada para referir-se a objetos de discurso diferentes que vão sendo categorizados de acordo com o desenvolvimento da narrativa. É importante que os alunos assimilem esta informação para que possam perceber a progressão do texto e compreendê-lo.

Continuando na mesma categoria, a questão oito da atividade trata sobre inferência:

8. Observe o seguinte trecho do conto:

“É então que surge em Barão Franck o bandido Chico Diabo. Vem da fronteira com seus ferozes sequazes. Fugindo dos “Abas largas”, esconde-se perto da colônia. E rouba, e destrói, e debocha. (...). E ameaça matar-nos a todos se o denunciarmos às autoridades.”

Como é possível inferir o significado de “Abas Largas”?

a) *O adjetivo “largas” aponta para pessoas obesas, pois há no conto uma personagem que foi denominada de “o gordo Leib Rubin”*

b) *Refere-se à polícia gaúcha, pois o bandido está fugindo e tentando se esconder.*

c) *Faz referência aos judeus mais religiosos, pois se vestiam com roupas maiores*

d) *Refere-se ao padre Batistella, pois os padres usam batinas bem largas.*

A ideia aqui é que os alunos identifiquem um referente que não apareceu na narrativa de maneira explícita, mas por meio de uma expressão referencial que o

caracteriza. Nesse caso, os policiais gaúchos ficaram conhecidos por esse nome devido ao uso de chapéus de abas grandes. Assim, mesmo o aluno não tendo conhecimento dessa informação, é possível fazer inferência sobre o referente, pois nessa parte da narrativa, faz-me menção a bandidos que estão fugindo. E como de costume, bandidos fogem da polícia.

Ainda sobre a primeira categoria de análise, a questão nove também tem a ver com a identificação dos referentes. Só que nesta questão os alunos devem identificar os referentes ou as expressões que foram usadas para substituí-los, que são as anáforas.

Outra categoria de análise abordada na atividade diagnóstica é o reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção do sentido. As questões quatro, cinco, oito, nove e dez contemplam esta categoria. Essas questões serão descritas a seguir.

Na questão quatro o aluno deve fazer a relação entre o referente e as anáforas correspondentes:

4. Que outras expressões foram usadas no texto para fazer referência aos personagens “Shabtai Zvi” e “Natan de Gaza”? Faça a correta relação entre os nomes e as expressões usadas para substituí-los.

(1) *Shabtai Zvi* (2) *Natan de Gaza*

() *Homem pequeno e trigueiro, um judeu da palestina de Eretz Israel, um orador eloquente, bêbado, o, lo, ele.*

() *o, lo, louco, o turco, ele, aquele louco, teu marido, o Messias, nosso Messias, ele, o ungido do Senhor, o santo de vocês.*

A questão contém dois itens, cada um fazendo referência a um personagem do conto. O uso de anáforas é importante para evitar repetições e, em narrativas, como no conto, permite retomar os personagens utilizando outras expressões e permitindo, assim, a progressão do texto. Este quesito traz as expressões referenciais que foram usadas para os personagens principais, que são do sexo masculino e, nesse caso, o aluno deve fazer a associação correta, demonstrando atenção com os referentes.

Já a questão cinco aborda a importância do uso das anáforas na compreensão e interpretação do conto:

5. Com base na questão anterior, você percebeu que diversas expressões foram usadas no texto para fazer referência a um mesmo personagem. Qual a importância desse uso para a compreensão e interpretação do conto?

- a) Destacar os personagens principais, pois eles tornam-se importantes pela quantidade de nomes que usam e por assumirem diversas identidades.
- b) Fazer a diferença entre personagens principais e secundárias no conto.
- c) Listar os nomes, sobrenomes e apelidos que, normalmente, são usados para personagens judeus.
- d) Construir e reconstruir os personagens, caracterizando-os de acordo com a situação narrada, além de evitar repetições e contribuir para a continuidade da narração.

Aqui, os alunos devem perceber como as anáforas contribuem para a progressão textual e construção de sentidos, dando ênfase para a construção e reconstrução dos personagens.

Continuando com a mesma categoria de análise, descreveremos a questão nove, que é a maior da atividade, com um total de sete itens, identificados com as letras do alfabeto de A a G. Para esta questão, foram selecionados personagens, espaços ou objetos mencionados no conto e que foram retomados ao longo da narrativa:

	<i>PERSONAGEM/ LUGARES/OBJETOS</i>	<i>EXPRESSÕES QUE FORAM USADAS PARA SUBSTITUÍ-LOS</i>
<i>A</i>	<i>Navio</i>	<i>Zemlia Velho navio, barco</i>
<i>B</i>		<i>Eles judeus, os, ele e Natan de Gaza, os dois, gente esquisita</i>
<i>C</i>		<i>Bandido Chico Diabo Chico Diabo Os bandidos Homem</i>
<i>D</i>		<i>Seus ferozes sequazes Os bandidos O bando</i>
<i>E</i>	<i>Vila Barão Franck</i>	
<i>F</i>		<i>Filantropo austríaco Este homem O barão Um bom homem</i>
<i>G</i>		<i>Representante do barão O Agente do barão</i>

Para responder a esta questão, é necessária uma atenção bem maior para os referentes e as expressões que foram usadas para substituí-los ao longo do conto. Trabalhamos aqui com dois elementos presentes nas narrativas: personagem e espaço. O objetivo é examinar se os alunos conseguem identificar os referentes e as expressões referenciais que foram usadas para se referir a eles. O preenchimento do quadro faz-nos entender como os estudantes estão identificando alguns elementos característicos do conto e, assim, compreendendo a progressão textual para construir sentido ao que leem.

A questão seguinte, de número dez, ainda contempla a mesma categoria de análise:

10. Releia os seguintes trechos e identifique as expressões que resumem partes do texto:

“— Devemos abandonar tudo: as casas; as lavouras; a escola; a sinagoga;”

“— Que Messias, nada! Acaba com essa história, isso ainda vai provocar os anti-semitas.”

Nesta questão, os alunos devem identificar as anáforas encapsuladoras. A primeira, “tudo”, remete para o trecho que ainda será apontado “as casas; as lavouras; a escola; a sinagoga”. Já a outra anáfora encapsuladora “isso”, remete para um trecho que já foi apontado na narração, ou seja, “isso” está se referindo à história de Shabtai Zvi se apresentar como Messias. A compreensão de todos os tipos de anáforas é de fundamental importância para uma efetiva construção de sentidos dos textos.

A terceira categoria de análise escolhida corresponde à percepção das recategorizações dos referentes e como isso é importante para a caracterização dos personagens e do espaço. A questão seis e a sete abrangem esta categoria. Nessa próxima questão, o espaço é recategorizado de acordo com a visão do personagem:

6. Releia o seguinte trecho:

“Natan, um orador eloquente, falava para um público atento sobre **as suaves colinas da Galiléia, o belo lago Kineret, a histórica cidade de Gaza**, onde ele nascera, e cujas portas Sansão tinha arrancado. Bêbado, porém, amaldiçoava a terra natal: “**pedras e areia, camelos, árabes ladrões...**”

Nesse trecho, o personagem Natan de Gaza fala sobre sua terra natal, descrevendo-a. Sobre essa descrição podemos afirmar que ele:

- Apenas elogia o lugar, exaltando as características da terra em que nascera.
- Apenas despreza sua terra natal, desconsiderando os traços característicos do lugar.
- De acordo com a situação, apresenta visões distintas para o lugar.
- Natan apresenta as características da terra natal de forma neutra, imparcial.

Observa-se que o local ora é elogiado, ora é amaldiçoado, dependendo da perspectiva adotada pelo personagem Natan de Gaza no momento da enunciação, ou seja, o referente é retomado de maneira distinta. De acordo com Mondada e Dubois (2003), as categorias são instáveis, pois se transformam e modificam-se no contexto. Dentro dessa mesma concepção, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) observam que os objetos do mundo são construídos de acordo com a situação de comunicação. E é isto o que se pode perceber com este trecho do conto. A caracterização da Terra Santa é feita de acordo com o ponto de vista assumido pelo personagem Natan, que adota propósitos argumentativos distintos ao falar da sua terra natal.

Ainda abordando a mesma categoria, a questão sete trata sobre as transformações do personagem principal e como isso influencia no desenrolar das ações que vão acontecendo ao longo da narrativa:

7. Observe as seguintes passagens do conto

“A santidade envolve-o, brilha em seu olhar. Caminha lentamente até o fim da rua principal... Nós largamos nossas ferramentas, nós saímos de nossas casas, nós o seguimos. De pé sobre um montículo de terra, Shabtai Zvi nos fala.”

“(...) nós íamos embora. Derrubávamos as casas, jubilosos”

“Ficamos reunidos na escola todo o dia. Não falávamos; nossa angústia era demasiada”

“— E Shabtai Zvi? – perguntou Natan de Gaza com voz trêmula (era remorso o que ele sentia?).

— Ele que vá para o diabo, aquele louco! – berrou Leib Rubin. — Só trouxe desgraças!”

O que podemos concluir a respeito destes trechos?

- A realidade sempre permanece a mesma, independente das circunstâncias.*
- A visão sobre as situações narradas é a mesma ao longo do texto, já que o comportamento dos personagens não é alterado.*
- Houve uma mudança de comportamento das personagens e as ações vão acontecendo de maneira distinta do que havia sido proposto, mostrando que as personagens ou os objetos de discurso podem sofrer transformações ao longo da narração.*
- Independente do desenvolvimento das ações, não pode haver transformações de personagens ou objetos, pois eles permanecem sem modificação do início ao fim da narração.*

O objetivo para esta questão é que o aluno perceba que os referentes são recategorizados ao longo do texto. No primeiro quadro, Shabtai Zvi é apresentado como santo, aquele que deve ser seguido, deixando o povo feliz em acompanhá-lo. Com o desenrolar das ações, já no trecho do segundo quadro, o que se percebe é que o mesmo Shabtai Zvi agora é visto como um louco, aquele que “só trouxe desgraças”. Para Mondada e Dubois (2003), a mudança e a instabilidade são características do discurso numa perspectiva que considera a natureza sociocognitiva da linguagem e a instabilidade dos referentes. Para as autoras, os sujeitos moldam seus discursos a cada situação, reelaborando os objetos de discurso em conformidade com cada situação. Nesse contexto, é importante que o aluno compreenda que sempre existem várias categorias para caracterizar uma pessoa. As recategorizações contribuem para definir as personagens, como também, os espaços da narrativa.

A última categoria de análise tratada na atividade diagnóstica corresponde aos dêiticos e sua função no gênero conto. A última questão da atividade aborda este processo referencial:

11. Observe as expressões destacadas e identifique-as de acordo com o seguinte código:

1. Pessoal – Remete à pessoa do discurso
2. Espacial – Remete ao espaço
3. Temporal – Remete ao tempo

- a) “Suas mãos estão enrugadas e tremem. Mas ainda **me** () impressionam.
- b) “Acenavam-**nos** () com a promessa da América e para lá viajávamos”
- c) “Vai pôr vinho no copo. Suas mãos **agora** () estão enrugadas e tremem.”
- d) “ O Messias está **aqui!** (). O Messias é nosso Shabtai Zvi!”
- e) “Vim **aqui** () avisar: correi, fugi!”

A questão é composta por cinco itens, que se relacionam às pessoas do discurso, ao espaço e ao tempo. Cada item só admite uma resposta. Através desta questão os alunos podem perceber que os dêiticos sempre apontam para a situação discursiva, referindo-se ao espaço, ao tempo ou às pessoas que fazem parte da situação. Dessa forma, é possível observar que os dêiticos têm uma relação com alguns elementos presentes na narrativa, como narrador, personagens, espaço e tempo. Cavalcante (2013) destaca que as expressões dêiticas, assim como as

introduções referenciais e as anáforas, podem introduzir referentes ou retomá-los. A dêixis está diretamente relacionada com o enunciador, o local e o tempo. Assim, para identificarmos os referentes a que os dêiticos se referem precisamos dessas informações sobre a situação de enunciação.

A nossa pesquisa teve como foco estas quatro categorias de análise que foram abordadas nas descrições das questões da atividade: i) identificação do referente e da introdução referencial; ii) reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção de sentido; iii) percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização dos personagens e do espaço; iv) a dêixis e sua função no conto.

Na próxima seção, será apresentada a análise dos dados da atividade diagnóstica, que teve por base as categorias de análise descritas anteriormente.

4.4 Análise dos dados

Os dados foram analisados e organizados levando-se em conta as quatro categorias de análise trabalhadas. O quadro, a seguir, mostra os resultados da atividade, quantificando os acertos que foram transformados em porcentagem.

Quadro 4: Acertos na atividade diagnóstica

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUESTÃO	ACERTOS
I – Identificação do referente e da introdução referencial.	1 a	95%
	1b	78%
	2	50%
	3	12%
	8	89%
	9B	89%
	9C	6%
	9D	6%
	9F	62%
	9G	6%
II – Reconhecimento das anáforas e de sua importância para a	4 a	95%
	4 b	95%
	5	45%

progressão textual e construção de sentido.	9E	12%
	10	0%
III – Percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização das personagens e do espaço.	6	34%
	7	73%
IV – A dêixis e sua função no conto.	11 a	89%
	11 b	45%
	11 c	73%
	11 d	67%
	11 e	73%

Fonte:Elaborado pela autora (2016)

Analisando os dados referentes às questões da primeira categoria de análise, que diz respeito à identificação do referente e da introdução referencial, observamos que os alunos não tiveram dificuldade para identificar os referentes que correspondem à “Messias” e “Falso Messias”. Percebe-se que eles possuem conhecimento sobre a religião cristã, pois quase todos conseguiram identificar que o referente da palavra “Messias” é Jesus Cristo e que, no conto, a expressão referencial “falso messias” refere-se ao personagem Shabtai Zvi. Tendo conhecimento destas informações, há uma grande probabilidade de entendimento da informação principal do texto, já apontada pelo título. Assim, antes mesmo de iniciar a leitura do conto, já é possível fazer inferências baseando-se nas expressões referenciais que compõem o título.

Já na segunda questão, que corresponde à identificação da introdução referencial, metade dos alunos conseguiu identificá-la, contudo, vê-se que muitos alunos não conseguiram reconhecer como os personagens principais foram introduzidos no conto. Parte desses alunos respondeu que a introdução era “ele e Natan de Gaza” e outra parte respondeu “judeus”, confundindo com a referência a outros personagens da história, talvez pelo fato de Shabtai Zvi e Natan de Gaza também serem judeus.

No conto, a palavra “Messias” é citada ora se referindo a Jesus Cristo, ora referindo-se a Shabtai Zvi, que se passa como Jesus, o Salvador do Mundo. No entanto, a maioria dos alunos não conseguiu fazer essa distinção, pois na questão

quatro apenas 12% conseguiu responder corretamente. A maioria marcou a alternativa que dizia que o termo “Messias”, no trecho citado, referia-se a mesma pessoa, ou seja, Shabtai Zvi. Nesse caso, constata-se que falta uma maior atenção na leitura, pois a maioria dos alunos achou que a expressão referencial “Messias” referia-se ao mesmo referente.

É preciso, então, reconhecer que não existe uma relação exclusiva entre referente e expressão referencial, ou seja, que a relação entre as palavras e as coisas é feita de forma dinâmica, característica da língua. Para Cavalcante (2011 p.15-16), “é na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências socioculturais que construímos uma representação – sempre instável – dessas entidades a que se denominam referentes”. Assim, a compreensão deste fato faz com que o aluno perceba a progressão textual. A correta relação entre expressão referencial e referente contribui para a construção do sentido do texto.

Quanto à questão oito, não se verificou dificuldade para identificação do referente, que não aparece de maneira explícita na narrativa. Nesse caso, os alunos conseguiram identificar que “abas largas” referia-se à polícia gaúcha, mesmo sem essa informação estar no texto. Ao observarem as demais informações do texto, conseguiram chegar à resposta correta.

A questão nove trata diretamente da relação entre os objetos de discurso e as expressões que foram usadas para substituí-los ao longo do texto, ou seja, as anáforas. Os itens dessa questão que estão dentro da categoria de análise examinada aqui e os respectivos acertos são: B (89%), C (6%), D (6%), F (62%) e G (6%). Os alunos deveriam observar as anáforas do quadro e fazer a associação com o referente específico. Verificou-se que eles não tiveram dificuldade para fazer essa relação com o referente “Shabtai Zvi e Natan de Gaza”, mas por outro lado, só 6% conseguiram observar de forma correta qual o referente que correspondia às demais anáforas presentes na questão. Muitos alunos, através do reconhecimento das anáforas, confundiram o personagem “Chico Diabo” com o personagem “Barão Frank”. Da mesma forma, a maioria dos alunos achou que as anáforas que se referiam aos “comparsas de Chico Diabo” estavam se referindo ao próprio “Chico Diabo”. No item F, alguns alunos confundiram o personagem com a vila que também levava o seu nome, ou seja, acharam que “Barão Frank” e “Vila Barão Frank” faziam referência ao mesmo objeto de discurso. Com relação ao item G, apenas 6% fez a

associação de maneira correta, os demais alunos não observaram que as anáforas presentes nesse item estavam substituindo o referente “o representante do barão”.

Essa questão nos chama atenção sobre como os alunos, ao longo do conto, vão observando os referentes e as anáforas correspondentes. Quando essa associação não é feita de maneira satisfatória, a compreensão da leitura fica prejudicada, principalmente em contos longos que apresentam várias personagens e vários espaços, como esse conto da atividade diagnóstica.

Assim, identificar o referente e a introdução referencial representa um ponto importante para a construção dos sentidos dos textos, especialmente os contos. À medida que a leitura progride, se o aluno conseguir fazer essa associação, ele compreenderá de forma eficaz o que está lendo, caso contrário, sua compreensão ficará comprometida. Essa questão é muito importante na leitura de contos, pois uma das características desse gênero é trazer personagens e espaços, que podem ser substituídos por outras expressões ao longo da história narrada, por isso, é fundamental a abordagem dessa categoria na proposta de intervenção.

Com relação à segunda categoria de análise, que diz respeito ao reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção de sentido, a análise dos dados nos mostra que os alunos têm dificuldade em reconhecer algumas expressões que são usadas para substituir os referentes. Na quarta questão, os alunos tiveram um bom aproveitamento, pois 95% responderam de forma correta, ou seja, conseguiram identificar e diferenciar as expressões que foram usadas para fazer referência aos personagens principais do conto, que são “Shabtai Zvi” e “Natan de Gaza”.

Já a quinta questão, que trata sobre a função das anáforas e sua importância para a compreensão do texto, o percentual de acertos foi de 45%. Entre os que erraram, muitos marcaram a alternativa B, até mesmo achando que as anáforas no conto serviram para fazer a diferença entre personagens principais e secundárias. Esse resultado mostra que pouco mais da metade da turma, ainda precisa compreender esse processo referencial e sua função no texto.

Ainda sobre anáfora, a letra E da questão 9 pede que os alunos escrevam as expressões que foram usadas no conto para substituir o referente “Vila Barão Frank”. Nesse item, apenas dois alunos completaram com, pelo menos, uma anáfora correta que substituísse esse referente. Na tabela constam 12% de acertos, mas foi levado em consideração que os alunos completaram com apenas uma anáfora, de

um total de cinco, que foram usadas para fazer referência ao referente abordado neste item. Esses alunos só acertaram a anáfora “colônia”, não citando as demais. A maioria das respostas incluía “filantropo austríaco” ou “homenagem ao filantropo austríaco”. Isso demonstra que a maioria dos alunos achou que “Vila Barão Franck” e “Barão Frank” referiam-se ao mesmo referente. Nesse caso, não se atentaram ao fato de que a expressão referencial da questão é formada também pelo substantivo “vila”, que se refere a um lugar, ao espaço onde ocorrem alguns fatos da narrativa.

Nesse contexto, esse quesito deve ser mais um ponto que deve ser trabalhado, visto que a não compreensão das anáforas compromete a construção dos sentidos do texto. Assim, “explorar a evolução dos referentes no texto/discurso é essencial, pois ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride e como o ponto de vista do locutor vai, aos poucos, se firmando” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014 p.63). O fato de o aluno fazer a inadequada relação entre a anáfora e o seu referente pode levá-lo a não compreender o que lê e, conseqüentemente, perder o interesse pela leitura.

Ainda na mesma categoria de análise, a questão dez tratou sobre as anáforas encapsuladoras. Nessa questão, não houve nenhum acerto. Os alunos, portanto, não conseguiram identificar as expressões que resumiam partes do texto, que são “tudo” e “isso”. Como o encapsulamento ainda é pouco trabalhado pelo livro didático e pela escola, os alunos sentem dificuldade em compreendê-lo. É importante o reconhecimento das anáforas encapsuladoras, pois, de acordo com Koch e Elias (2016), elas contribuem para a organização do texto, chamando a atenção do leitor para o assunto que é desenvolvido no parágrafo, contribuindo assim, para a construção de sentido do texto.

Dessa forma, faz-se necessário, na proposta de trabalho, explorar os pontos essenciais desta segunda categoria de análise, pois as anáforas, sejam elas correferenciais ou não, tem um papel importante na construção do sentido do texto e na progressão textual.

A outra categoria de análise trabalhada na atividade aborda a percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização das personagens e do espaço. Duas questões envolvem esta categoria, sendo que na sexta questão, houve 34% de acertos. O item exigia que o aluno percebesse a recategorização da terra natal do personagem Natan de Gaza. Observam-se nos trechos apresentados na questão que o personagem vai caracterizando o espaço de

formas distintas. Faz elogios, mas também o amaldiçoa. Por meio da descrição de Natan, o leitor vai tendo uma imagem do espaço, que é visto de duas maneiras pelo mesmo personagem, ocorrendo a recategorização do espaço.

De acordo com Cavalcante (2013 p.108), “a realidade é submetida a reelaborações por parte dos sujeitos que se envolvem na interação, sendo que uma mesma realidade pode dar origem a referentes distintos.” Assim, é importante que os alunos percebam que os referentes podem ser recategorizados de acordo com a situação vivida pelo personagem e que as descrições nos contos também revelam a intenção argumentativa do enunciador. Muitos alunos marcaram a alternativa “B”, possivelmente consideraram apenas o verbo “amaldiçoava”.

Já na sétima questão, que trata sobre a importância dessas recategorizações para a definição das personagens, a porcentagem de acertos foi de 73%. Nessa questão, a maioria dos alunos conseguiu perceber a relevância das recategorizações em um texto, especialmente, no conto trabalhado, pois a visão sobre a personagem principal vai mudando no decorrer do enredo do conto.

Em relação à quarta categoria de análise que diz respeito à dêixis e sua função no conto, de um total de cinco itens, apenas em um houve uma porcentagem menor de acertos. De modo geral, os alunos conseguiram identificar se os dêiticos destacados faziam referência à pessoa do discurso, ao espaço ou ao tempo. Apenas na letra “b”, houve mais erros, pois nesse item apenas 45% acertaram. O pronome “nos” indica a pessoa do discurso, mas muitos alunos responderam que indicava espaço. Tal erro provavelmente aconteceu, pelo fato de os alunos terem associado o pronome com a palavra “América”, presente no mesmo trecho.

O estudo da dêixis é primordial, pois são palavras que apontam, principalmente, para as pessoas do discurso, espaço ou tempo da narração. Esses pontos fazem parte dos elementos da narrativa e como o objetivo desta pesquisa é melhorar a compreensão e interpretação de textos, faz-se necessário tratar também dessa matéria de forma mais sistemática.

Dessa forma, com base nos resultados da atividade diagnóstica, elaboramos uma proposta de atividade para o trabalho com processos referenciais e seu uso para a compreensão e interpretação de contos, visando, através da referenciação, minimizar as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. O desenho dessa proposta é apresentado no próximo capítulo.

5 PROPOSTA DE TRABALHO COM OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CONTO

Neste capítulo apresentamos uma proposta didática que aborda os processos referenciais no gênero conto, trabalhando, principalmente, a construção de sentidos nesse gênero.

O conto *A nova Califórnia* de Lima Barreto (ver anexo na página 160) foi usado para o desenvolvimento da proposta, que está dividida em quatro módulos. Os módulos abordam aspectos gerais da compreensão leitora e as categorias de análise abordadas na atividade diagnóstica, que são: 1) Identificação do referente e da introdução referencial; 2) Reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção de sentido; 3) Percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização das personagens e do espaço; 4) A dêixis e sua função no conto.

Assim, a proposta caracteriza-se como uma atividade de compreensão leitora, pois tem a finalidade de contribuir para a compreensão e interpretação de contos, ensinando estratégias para abordar um texto a partir do tratamento dos processos referenciais. A intenção é auxiliar na formação de leitores proficientes, que não apenas decodificam, mas compreendem o que leem.

Dessa maneira, procuramos desenvolver uma proposta de ensino que foque a compreensão leitora de textos da esfera do narrar, especialmente do conto. Procuramos englobar as estratégias sugeridas por Sim-Sim (2007) e Santos *et al* (2013). Nosso objetivo é trabalhar os processos referenciais e sua importância na construção de sentidos em contos. Dessa forma, cada módulo desta proposta trabalha um aspecto da referenciação e dos processos referenciais. Esperamos que ao final das atividades, os alunos possam melhorar a compreensão leitora em contos, ampliando assim, a construção de sentido nesse gênero.

A seguir, apresentamos a proposta de trabalho que está dividida em quatro módulos.

MÓDULO I – Identificação do referente e da introdução referencial

OBJETIVOS :

Trabalhar a noção de referente e a identificação da introdução referencial

CONTEÚDOS

Referente e Introdução Referencial

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Leitura silenciosa e coletiva da primeira parte do conto;
- Conversa informal sobre o conto:
- Exposição dialogada sobre referente e introdução referencial
- Atividades de compreensão e interpretação sobre a primeira parte do conto.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Cópias da primeira parte do conto; pincel; apagador; quadro de acrílico; mapa-mundi; data show.

RESULTADOS ESPERADOS:

Espera-se que ao final do módulo os alunos identifiquem o referente e a introdução referencial, melhorando, assim, a compreensão leitora em contos.

DURAÇÃO:

120 min (2 aulas)

ATIVIDADES:

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Para motivar os alunos à leitura, apresentar o título do conto *A nova Califórnia*, de Lima Barreto. Para melhor visualização, o título pode ser escrito na lousa.

Por meio de perguntas explorar o título:

- Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?
- O que ele sugere? Dá para imaginar o assunto do conto?
- Que situação esse conto vai retratar?

O professor pode começar perguntando aos alunos se eles já ouviram falar em “Califórnia”. Logo em seguida, mostrar a localização do estado da Califórnia no mapa-múndi.

Instigar os alunos, com perguntas do tipo: Vocês conhecem algum fato histórico envolvendo o estado da Califórnia? Esperar as respostas e continuar perguntando: Conhecem “a corrida do ouro americana”? Aproveitar o momento para trazer mais informações sobre o assunto.

A Corrida ao ouro na Califórnia (1848-1855)

A **Corrida do ouro na Califórnia** (1848–1855) começou em 24 de janeiro de 1848, quando foi encontrado ouro em Sutter's Mill. Quando as notícias da descoberta se espalharam, cerca de 300 000 pessoas, oriundas do restante dos Estados Unidos e do exterior, acorreram à Califórnia. A febre do ouro tinha chegado!

Estes garimpeiros temporões, denominados *forty-niners* (ou seja, de 1849), viajaram para a Califórnia por mar e em carroções através do extenso continente, enfrentando frequentemente grandes provações ao longo da jornada. Enquanto a maioria dos recém-chegados era estadunidense, a Corrida do Ouro também atraiu dezenas de milhares de pessoas da América Latina, Europa, Austrália e Ásia.

No início, os garimpeiros obtiveram o ouro de cursos de água e leitos de rios usando técnicas simples, tais como o garimpo de bateia, e posteriormente desenvolveram métodos mais sofisticados de extração do ouro que foram adaptados mundialmente. Ouro no valor de milhares de milhões de dólares actuais foi extraído, trazendo grande riqueza para uns poucos. A maioria, contudo, voltava para casa com pouco mais do que tinham no início da aventura.

Os primeiros pesquisadores de ouro que chegaram em 1848 viviam perto da Califórnia ou tinham tido conhecimento das notícias graças aos navios que cursavam as rotas mais rápidas que saíam da Califórnia. Vários milhares de cidadãos do Oregon formavam o primeiro grupo de estado-unidenses que chegou à Califórnia, através da rota de Siskiyou. Depois, chegou gente do Havai, milhares de latino-americanos, entre os quais imigrantes do México, Peru e Chile, tanto por terra como por mar. Em finais de 1848, mais de 6.000 argonautas estavam já na Califórnia. Apenas uns poucos tinham chegado por terra. Alguns destes "*Forty-eighters*" puderam recolher grandes quantidades de ouro de forma muito rápida, às vezes milhares de dólares no mesmo dia.

Disponível em: <http://faroeste-jms.blogspot.com.br/2015/04/a-corrida-ao-ouro-na-california-1848.html> . Acesso em: 10 set 2016

Ainda por meio de perguntas, o professor pode explorar o que os alunos sabem sobre o autor Lima Barreto, interrogando-os se já leram outra obra desse autor. Na sequência, apresentar algumas informações sobre Lima Barreto.

Afonso Henriques de Lima Barreto (Rio de Janeiro RJ 1881 - idem 1922). Romancista, contista, cronista e jornalista. Filho de pai tipógrafo (João Henriques de Lima Barreto) e mãe professora (Amália Augusto Barreto), o escritor é apadrinhado pelo visconde de Ouro Preto (1836 - 1912), influente ministro do império, que lhe garante uma educação escolar de qualidade. Torna-se órfão de mãe ainda na infância. Ingressa na Escola Politécnica em 1897, mas, reprovado continuamente em diversas matérias e obrigado a sustentar os irmãos, por conta dos problemas psiquiátricos do pai, abandona os estudos. Em 1903, por meio de um concurso público, inicia carreira no setor burocrático da Secretaria de Guerra e também sua intensa colaboração com a imprensa do Rio de Janeiro, publicando artigos e crônicas em periódicos como *Correio da Manhã*, *Jornal do Commercio* e *A Gazeta da Tarde*. Com amigos literatos, funda e dirige a revista *Floreal*, que tem apenas dois números. Estreia como romancista no ano de 1909, com a publicação de *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. Já em 1911, em formato de folhetim, nas páginas do *Jornal do Commercio*, publica *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, que se torna sua obra mais célebre, editada em livro apenas quatro anos depois. Por essa época já são agudas as crises do escritor relacionadas ao alcoolismo e à depressão que provocam sua primeira internação no hospício, em 1914. De volta à atividade literária, em 1916, passa a colaborar em periódicos de viés socialista. Apesar de sua simpatia ao anarquismo, seus textos de teor político são também publicados na imprensa tradicional. Passados quatro anos dessa primeira internação, seus problemas de saúde persistem e Lima Barreto aposenta-se, por invalidez, do cargo na Secretaria de Guerra. No ano seguinte, 1919, é publicado seu romance *Vida e Morte de M.J. Gonzaga de Sá*. Os períodos de internação no hospício resultam na composição de diversos diários e no romance inacabado *O Cemitério dos Vivos*, que tem trechos publicados em 1921, mesmo ano em que o autor apresenta sua terceira candidatura à Academia Brasileira de Letras (nas duas tentativas anteriores, é preterido; nesta última, o próprio escritor desiste antes das eleições). Com a saúde cada vez mais debilitada, Lima Barreto falece no dia primeiro do mês de novembro de 1922, em decorrência de um colapso cardíaco. Muitos dos seus escritos, tais como *O Cemitério dos Vivos*, *Diário Íntimo* e parte da correspondência pessoal, são publicados postumamente.

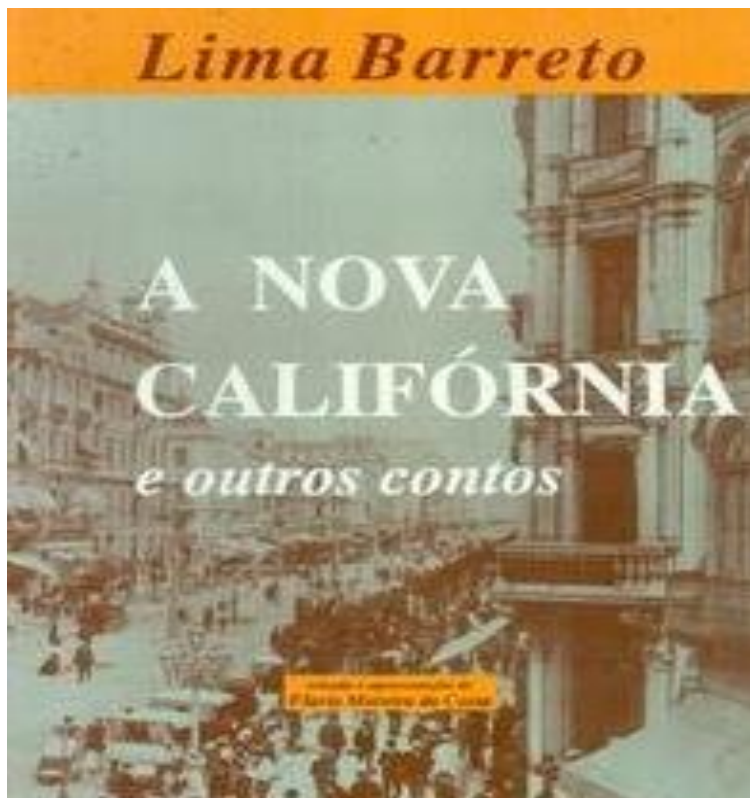
Enciclopédia Itaú Cultural.

Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6209/lima-barreto>. Acesso em 11 set 2016

Após a apresentação das informações, voltar a perguntar como os alunos imaginam a história narrada no conto. O professor pode ainda falar que o conto trará uma história sobre ouro.

QUESTÃO: Analise a capa do livro de onde foi retirado o conto e descreva a ilustração da capa.

Para esta atividade, o professor pode ainda projetar a imagem em *Power point* para que todos os alunos a visualizem.



(Disponível em: <http://www.coladaweb.com/download-de-livros/lima-barreto/a-nova-california-2>) Acesso em 10 set 2016.

Terminada a observação da capa do livro, o professor pede que cada aluno faça a leitura silenciosa da primeira parte do conto. Após a leitura silenciosa, o professor pergunta aos alunos o que eles acharam dessa primeira parte.

Logo após, é hora de fazer a leitura compartilhada, em que o professor começa e cada aluno lê um parágrafo. É importante que todos participem.

Eis a íntegra da primeira parte do conto:

A nova Califórnia

Lima Barreto

I

Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era

subscrita a correspondência que recebia. E era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas vindas do mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes...

Quando Fabrício, o pedreiro, voltou de um serviço em casa do novo habitante, todos na venda perguntaram-lhe que trabalho lhe tinha sido determinado.

- Vou fazer um forno, disse o preto, na sala de jantar.

Imaginem o espanto da pequena cidade de Tubiacanga, ao saber de tão extravagante construção: um forno na sala de jantar! E, pelos dias seguintes, Fabrício pôde contar que vira balões de vidros, facas sem corte, copos como os da farmácia - um rol de coisas esquisitas a se mostrarem pelas mesas e prateleiras como utensílios de uma bateria de cozinha em que o próprio diabo cozinhasse.

O alarme se fez na vila. Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples, um tipo que tinha parte com o tihoso.

Chico da Tirana, o carreiro, quando passava em frente da casa do homem misterioso, ao lado do carro a chiar, e olhava a chaminé da sala de jantar a fumar, não deixava de persignar-se e rezar um "credo" em voz baixa; e, não fora a intervenção do farmacêutico, o subdelegado teria ido dar um cerco à casa daquele indivíduo suspeito, que inquietava a imaginação de toda uma população.

Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluía que o desconhecido devia ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos.

Homem formado e respeitado na cidade, vereador, médico também, porque o doutor Jerônimo não gostava de receitar e se fizera sócio da farmácia para mais em paz viver, a opinião de Bastos levou tranqüilidade a todas as consciências e fez com que a população cercasse de uma silenciosa admiração a pessoa do grande químico, que viera habitar a cidade.

De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga, sentando-se aqui e ali, olhando perdidamente as águas claras do riacho, cismando diante

da penetrante melancolia do crepúsculo, todos se descobriam e não era raro que às "boas noites" acrescentassem "doutor". E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecendo apiedar-se de que elas tivessem nascido para sofrer e morrer.

Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele afagava aquelas crianças pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativeiro moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos.

Por vezes, vinha-lhe vontade de pensar qual a razão de ter Bernardin de Saint-Pierre gasto toda a sua ternura com Paulo e Virgínia e esquecer-se dos escravos que os cercavam...

Em poucos dias a admiração pelo sábio era quase geral, e, não o era, unicamente porque havia alguém que não tinha em grande conta os méritos do novo habitante. Capitão Pelino, mestre-escola e redator da Gazeta de Tubiacanga, órgão local e filiado ao partido situacionista, embirrava com o sábio. "Vocês hão de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio."

A sua opinião em nada se baseava, ou antes, baseava-se no seu oculto despeito vendo na terra um rival para a fama de sábio de que gozava. Não que Pelino fosse químico, longe disso; mas era sábio, era gramático. Ninguém escrevia em Tubiacanga que não levasse bordoadas do Capitão Pelino, e mesmo quando se falava em algum homem notável lá no Rio, ele não deixava de dizer: "Não há dúvida! O homem tem talento, mas escreve: um outro', 'de resto ..." E contraía os lábios como se tivesse engolido alguma coisa amarga.

Toda a vila de Tubiacanga acostumou-se a respeitar o solene Pelino, que corrigia e emendava as maiores glórias nacionais. Um sábio... Ao entardecer, depois de ler um pouco o Sotero, o Cândido de Figueiredo ou o Castro Lopes e de ter passado mais uma vez a tintura nos cabelos, o velho mestre-escola saía vagarosamente de casa, muito abotoado no seu paletó de brim mineiro, e encaminhava-se para a botica do Bastos a dar dous dedos de prosa. Conversar é um modo de dizer, porque era Pelino avaro de palavras, limitando-se tão-somente a ouvir. Quando, porém, dos lábios de alguém

escapava a menor incorreção de linguagem, intervinha e emendava. "Eu asseguro, dizia o agente do Correio, que..." Por aí, o mestre-escola intervinha com mansuetude evangélica: "Não diga 'asseguro', Senhor Bernardes; em português é 'garanto'.

E a conversa continuava depois da emenda, para ser de novo interrompida por uma outra. Por essas e outras, houve muitos palestradores que se afastaram, mas Pelino, indiferente, seguro dos seus deveres, continuava o seu apostolado de vernaculismo. A chegada do sábio veio distraí-lo um pouco da sua missão. Todo o seu esforço voltava-se agora para combater aquele rival, que surgia tão inopinadamente.

Foram vãs as suas palavras e a sua eloquência: não só Raimundo Flamel pagava em dia as suas contas, como era generoso - pai da pobreza - e o farmacêutico vira numa revista de específicos seu nome citado como químico de valor.

Terminada a leitura, o professor pergunta se as expectativas dos alunos foram atendidas e se o enredo dessa primeira parte é o que eles imaginavam.

Antes de iniciar as atividades textuais é importante que o professor introduza, de maneira bem básica, alguns conceitos de referente e de introdução referencial. Explicar aos alunos que os referentes são entidades que criamos mentalmente quando enunciamos um texto, portanto são abstratos. E que quando este objeto de discurso aparece pela primeira vez no texto, acontece a introdução referencial. O importante é simplificar ao máximo esses conceitos para os alunos, pois o essencial é que eles percebam que a identificação correta dos referentes contribui para a compreensão textual.

ATIVIDADES TEXTUAIS

1. Observe o título do conto e responda:

a) A palavra "Califórnia" faz referência a que lugar?

b) E a expressão "A nova Califórnia" faz referência a que lugar?

2. Qual a expressão que introduz, no conto, o personagem principal Raimundo Flamel?

- a) o carteiro
- b) o agente do correio
- c) aquele homem
- d) Raimundo Flamel

3. A expressão “o desconhecido” faz referência a que personagem do conto?

4. Qual expressão foi usada pela primeira vez no texto para fazer referência ao pedreiro?

- a) Lima Barreto
- b) Fabrício
- c) Tubiacanga
- d) Chico da Tirana

5. Leia o seguinte trecho do conto:

“O alarme se fez na vila. Para uns, os mais adiantados, era **um fabricante de moeda falsa**; para outros, os crentes e simples, **um tipo que tinha parte com o tihoso**.”

As expressões em destaque:

- a) Referem-se à duas pessoas diferentes
- b) Referem-se à mesma pessoa, ou seja, o químico Raimundo Flamel
- c) Referem-se à mesma pessoa, ou seja, o boticário Bastos
- d) Referem-se à pessoas diferentes, Raimundo Flamel e o boticário Bastos, respectivamente.

6. A quem se refere a palavra “tihoso” no seguinte trecho?

“um tipo que tinha parte com o **tihoso**”

7. Qual expressão foi usada pela primeira vez no texto para referir-se ao Capitão Pelino?

8. Observe que a palavra “Tubiacanga” foi usada no texto mais de uma vez para fazer referência a lugares distintos. Que lugares são esses?

9. Observe o seguinte trecho do conto:

“E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que **ele** tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecendo apiedar-se de que **elas** tivessem nascido para sofrer e morrer.”

Os pronomes em destaque no texto estão se referindo a quais personagens?

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

10. Levando-se em conta que a intertextualidade acontece quando um texto faz referência a outro texto, pesquise sobre os seguintes nomes citados no conto: Bernardin de Saint-Pierre, Paulo e Virgínia e faça a relação com o trecho do conto em que eles aparecem.

OBSERVAÇÃO: Nesta questão, os alunos deverão fazer referência à *Paul et Virginie* (Paulo e Virgínia), romance escrito em 1787, por Bernardin de Saint-Pierre, escritor francês.

MÓDULO II – Reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção de sentido

OBJETIVOS :

Explorar os referentes e as anáforas usadas para substituí-los

CONTEÚDOS

A anáfora e sua função

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Leitura silenciosa e coletiva da segunda parte do conto;
- Conversa informal sobre o conto;
- Exposição dialogada sobre anáfora e sua função
- Atividades de compreensão e interpretação sobre a segunda parte do conto.

RECURSOS DIDÁTICOS :

Cópias da segunda parte do conto; pincel; apagador; quadro de acrílico;

RESULTADOS ESPERADOS :

Espera-se que ao final do módulo os alunos identifiquem as anáforas, compreendendo sua função nos textos, especialmente, nos contos.

DURAÇÃO:

120 min (2aulas)

ATIVIDADES:

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Nessa primeira atividade, o professor retornará oralmente e de forma rápida a primeira parte do conto lida no módulo anterior.

1. Considerando que você já conhece a primeira parte do conto, proponha a continuação da história.

OBSERVAÇÃO: O objetivo desta questão é motivar os alunos para a continuação do conto. Eles vão imaginar a continuação da história e, após a leitura, verão se as suas expectativas foram confirmadas. O professor pedirá que cada aluno leia a continuação dada para o conto.

Após esse primeiro momento, é hora de fazer a leitura silenciosa da segunda parte do conto.

Terminada a leitura silenciosa, o professor conversa com os alunos sobre o conto, perguntando se as expectativas deles foram atendidas, ou seja, se a continuação do conto é o que eles pensavam. O professor pode ainda perguntar aos alunos se eles estão compreendendo o conto.

Logo após, deve ser feita uma leitura compartilhada entre professor e alunos. O professor precisa incentivar a participação de todos os alunos durante a leitura compartilhada.

A seguir, a segunda parte do conto:

II

Havia já anos que o químico vivia em Tubiacanga, quando, uma bela manhã, Bastos o viu entrar pela botica adentro. O prazer do farmacêutico foi imenso. O sábio não se dignara até aí visitar fosse quem fosse, e, certo dia, quando o sacristão Orestes ousou penetrar em sua casa, pedindo-lhe uma esmola para a futura festa de Nossa Senhora da Conceição, foi com visível enfado que ele o recebeu e atendeu.

Vendo-o, Bastos saiu de detrás do balcão, correu a recebê-lo com a mais perfeita demonstração de quem sabia com quem tratava e foi quase em uma exclamação que disse:

- Doutor, seja bem-vindo.

O sábio pareceu não se surpreender nem com a demonstração de respeito do farmacêutico, nem com o tratamento universitário. Docemente olhou um instante a armação cheia de medicamentos e respondeu:

- Desejava falar-lhe em particular, Senhor Bastos.

O espanto do farmacêutico foi grande. Em que poderia ele ser útil ao homem, cujo nome corria mundo e de quem os jornais falavam com tão acendrado respeito. Seria dinheiro? Talvez... Um atraso no pagamento das rendas, quem sabe? E foi conduzindo o químico para o interior da casa, sob o olhar espantado do aprendiz, que, por um momento, deixou a "mão" descansar no gral, onde macerava uma tisana qualquer.

Por fim, achou aos fundos, bem no fundo, o quartinho que lhe servia para exames médicos mais detidos ou para as pequenas operações, porque Bastos também operava. Sentaram-se e Flamel não tardou a expor:

- Como o senhor deve saber, dedico-me à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...

- Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho disso informado, aqui, aos meus amigos.

- Obrigado. Pois bem: fiz uma grande descoberta, extraordinária...

Envergonhado com o seu entusiasmo, o sábio fez uma pausa e depois continuou:

- Uma descoberta... Mas não me convém, por ora, comunicar ao mundo sábio, compreende?

- Perfeitamente.

- Por isso precisava de três pessoas conceituadas que fossem testemunhas de uma experiência dela e me dessem um atestado em forma, para resguardar a prioridade da minha invenção... O senhor sabe: há acontecimentos imprevistos e...

- Certamente! Não há dúvida!

- Imagine o senhor que se trata de fazer ouro...

Como? O quê? fez Bastos arregalando os olhos.

- Sim! Ouro! disse com firmeza Flamel.

-Como?

- O senhor saberá, disse o químico secamente. A questão do momento são as pessoas que devem assistir à experiência, não acha?

- Com certeza, é preciso que os seus direitos fiquem resguardados, porquanto...

- Uma delas, interrompeu o sábio, é o senhor; as outras duas o Senhor Bastos fará o favor de indicar-me.

O boticário esteve um instante a pensar, passando em revista os seus conhecimentos e, ao fim de uns três minutos, perguntou:

- O Coronel Bentes lhe serve? Conhece?

- Não. O senhor sabe que não me dou com ninguém aqui.

- Posso garantir-lhe que é homem sério, rico e muito discreto.

- É religioso? Faço-lhe esta pergunta, acrescentou Flamel logo, porque temos que lidar com ossos de defunto e só estes servem...

- Qual! É quase ateu...

- Bem! aceito. E o outro?

Bastos voltou a pensar e dessa vez demorou-se um pouco mais consultando a sua memória... Por fim falou:

- Será o Tenente Carvalhais, o coletor, conhece?

- Como já lhe disse...

- É verdade. É homem de confiança, sério, mas...

- Que é que tem?

- É maçom.

- Melhor.

- E quando é?

- Domingo. Domingo, os três irão lá em casa assistir à experiência e espero que não me recusarão as suas firmas para autenticar a minha descoberta.

- Está tratado.

Domingo, conforme prometeram, as três pessoas respeitáveis de Tubiacanga foram à casa de Flamel, e, dias depois, misteriosamente, ele desaparecia sem deixar vestígio ou explicação para o seu desaparecimento.

ATIVIDADES TEXTUAIS

Antes de iniciar as atividades textuais, é necessário explicar para os alunos que as palavras ao longo do texto vão sendo substituídas por outras, evitando assim repetições exageradas. A esse processo de substituição dá-se o nome de anáfora. É importante esclarecer aos alunos que as anáforas contribuem para a progressão textual e a construção de sentidos nos textos. Portanto, a sua função é contribuir para o desenvolvimento dos textos e, no nosso caso, contribuir para a progressão do conto em estudo, evitando assim, repetições desnecessárias.

2. Complete o quadro a seguir com os personagens e as palavras que foram usadas para substituí-los

PERSONAGENS	EXPRESSÕES QUE FORAM USADAS PARA SUBSTITUÍ-LOS
Raimundo Flamel	O químico, o, o sábio, lo, doutor, homem, Flamel, nome respeitado no mundo sábio, ele
	Farmacêutico, senhor Bastos, senhor, o senhor, o boticário
Coronel Bentes	
	O coletor, homem de confiança, sério
Bastos Coronel Bentes Tenente Carvalhais	

3. Os personagens podem ser retomados nos textos por meio de pronome, elipse, novo sintagma nominal e repetição. Escreva os pronomes que foram usados para substituir o personagem Raimundo Flamel.

4. Que pronomes poderiam ser utilizados para referir-se ao farmacêutico Bastos? Exemplifique com trechos do conto.

5. Que outras palavras ou expressões poderiam ser usadas para referir-se:

a) ao químico Raimundo Flamel

b) ao farmacêutico Bastos

c) ao coronel Bentes

d) ao tenente Carvalhais

6. Leia o seguinte trecho:

“— Como o senhor deve saber, dedico-me à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...

— Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho **disso** informado, aqui, aos meus amigos.”

A que se refere a palavra destacada no trecho? Ela resume alguma parte do texto?

7. Que outra expressão é usada no conto para substituir “**uma grande descoberta**”?

- a) acontecimentos imprevistos
- b) atestado em forma
- c) experiência dela
- d) minha invenção

8. Você percebeu que diversas expressões foram usadas no conto para fazer referência a um mesmo personagem. Qual a importância desse uso?

9. O que você achou da invenção do químico Raimundo Flamel?

10. Como você acha que seria o comportamento da nossa sociedade diante de tal descoberta?

MÓDULO III – Percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização das personagens e do espaço

OBJETIVOS :

Analisar as recategorizações, observando sua importância para a caracterização das personagens e do espaço

CONTEÚDOS

Recategorização e sua função no conto

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Leitura silenciosa e coletiva da terceira parte do conto;
- Conversa informal sobre o conto:
- Exposição dialogada sobre recategorização e sua função
- Atividades de compreensão e interpretação sobre a terceira parte do conto.
- Exibição de vídeos.

RECURSOS DIDÁTICOS :

Cópias da terceira parte do conto; pincel; apagador; quadro de acrílico; data show; caixa de som.

RESULTADOS ESPERADOS :

Espera-se que ao final do módulo os alunos percebam que os referentes podem ser recategorizados de acordo com a intenção argumentativa dos interlocutores.

DURAÇÃO:

120 min (2 aulas)

ATIVIDADES:

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Nessa atividade, o professor retornará oralmente e de forma rápida a primeira e a segunda parte do conto lidas nos módulos anteriores.

1. No final da segunda parte do conto, o químico Raimundo Flamel desapareceu misteriosamente sem deixar pistas. Imagine para onde teria ido o químico e escreva uma continuação para o conto.

Logo após pedir que cada aluno socialize o destino que deu para o químico e a continuação para o conto.

Feito isso, o professor deve pedir que os alunos leiam a terceira e última parte do conto, fazendo uma leitura silenciosa.

Depois da leitura, conversar com os alunos sobre o conto. Agora, eles já sabem o desfecho da história. O professor deve perguntar aos alunos se, de fato, o final do conto atendeu às expectativas pensadas.

Então, é hora da leitura compartilhada entre alunos e professor. Esse tipo de leitura dá oportunidade para que todos se sintam participantes da leitura.

A seguir, a parte final do conto, a ser trabalhada neste módulo.

III

Tubiacanga era uma pequena cidade de três ou quatro mil habitantes, muito pacífica, em cuja estação, de onde em onde, os expressos davam a honra de parar. Há cinco anos não se registrava nela um furto ou roubo. As portas e janelas só eram usadas... porque o Rio as usava.

O último crime notado em seu pobre cadastro fora um assassinato por ocasião das eleições municipais; mas, atendendo que o assassino era do partido do governo, e a vítima da oposição, o acontecimento em nada alterou os hábitos da cidade, continuando ela a exportar o seu café e a mirar as suas casas baixas e acanhadas nas escassas águas do pequeno rio que a batizara.

Mas, qual não foi a surpresa dos seus habitantes quando se veio a verificar nela um dos mais repugnantes crimes de que se tem memória! Não se tratava de um esquartejamento ou parricídio; não era o assassinato de uma família inteira ou um assalto à coletoria; era cousa pior, sacrílega aos olhos de todas as religiões e consciências; violavam-se as sepulturas do "Sossego", do seu cemitério, do seu campo-santo.

Em começo, o coveiro julgou que fossem cães, mas, revistando bem o muro, não encontrou senão pequenos buracos. Fechou-os; foi inútil. No dia seguinte, um jazigo perpétuo arrombado e os ossos saqueados; no outro, um carneiro e uma sepultura rasa. Era gente ou demônio. O coveiro não quis mais continuar as pesquisas por sua conta, foi ao subdelegado e a notícia espalhou-se pela cidade.

A indignação na cidade tomou todas as feições e todas as vontades. A religião da morte precede todas e certamente será a última a morrer nas consciências. Contra a profanação, clamaram os seis presbiterianos do lugar - os bíblias, como lhes chama o povo; clamava o Agrimensor Nicolau, antigo cadete, e positivista do rito Teixeira Mendes; clamava o Major Camanho, presidente da Loja Nova Esperança; clamavam o turco Miguel Abudala, negociante de armarinho, e o céptico Belmiro, antigo estudante, que vivia ao deus-dará, bebericando parati nas tavernas. A própria filha do engenheiro residente da estrada de ferro, que vivia desdenhando aquele lugarejo, sem notar sequer os suspiros dos apaixonados locais, sempre esperando que o expresso trouxesse um príncipe a desposá-la - a linda e desdenhosa Cora não pôde deixar de compartilhar da indignação e do horror que tal ato provocara em todos do lugarejo. Que tinha ela com o túmulo de antigos escravos e humildes roceiros? Em que podia interessar aos seus lindos olhos pardos o destino de tão humildes ossos? Porventura o furto deles perturbaria o seu sonho de fazer radiar a beleza de sua boca, dos seus olhos e do seu busto nas calçadas do Rio?

Decerto, não; mas era a Morte, a Morte implacável e onipotente, de quem ela também se sentia escrava, e que não deixaria um dia de levar a sua linda caveirinha para a paz eterna do cemitério. Aí Cora queria os seus ossos sossegados, quietos e comodamente descansando num caixão bem feito e num túmulo seguro, depois de ter sido a sua carne encanto e prazer dos vermes...

O mais indignado, porém, era Pelino. O professor deitara artigo de fundo, imprecando, bramindo, gritando: "Na história do crime, dizia ele, já bastante rica de fatos repugnantes, como sejam: o esquartejamento de Maria de Macedo, o estrangulamento dos irmãos Fuoco, não se registra um que o seja tanto como o saque às sepulturas do 'Sossego'."

E a vila vivia em sobressalto. Nas faces não se lia mais paz; os negócios estavam paralisados; os namoros suspensos. Dias e dias por sobre as casas pairavam nuvens negras e, à noite, todos ouviam ruídos, gemidos, barulhos sobrenaturais... parecia que os mortos pediam vingança...

O saque, porém, continuava. Toda noite eram duas, três sepulturas abertas e esvaziadas de seu fúnebre conteúdo. Toda a população resolveu ir em massa guardar os ossos dos seus maiores. Foram cedo, mas, em breve, cedendo à fadiga e ao sono, retirou-se um, depois outro e, pela madrugada, já não havia nenhum vigilante. Ainda nesse dia o coveiro verificou que duas sepulturas tinham sido abertas e os ossos levados para destino misterioso.

Organizaram então uma guarda. Dez homens decididos juraram perante o subdelegado vigiar durante a noite a mansão dos mortos.

Nada houve de anormal na primeira noite, na segunda e na terceira; mas, na quarta, quando os vigias já se dispunham a cochilar, um deles julgou lobrigar um vulto esgueirando-se por entre a quadra dos carneiros. Correram e conseguiram apanhar dous dos vampiros. A raiva e a indignação até aí sopitadas no ânimo deles, não se contiveram mais e deram tanta bordoadada nos macabros ladrões, que os deixaram estendidos como mortos.

A notícia correu logo de casa em casa e, quando, de manhã se tratou de estabelecer a identidade dos dous malfeitores, foi diante da população inteira que foram neles reconhecidos o Coletor Carvalhais e o coronel Bentes, rico fazendeiro e presidente da Câmara. Este último ainda vivia e, a perguntas repetidas que lhe fizeram, pôde dizer que juntava os ossos para fazer ouro e o companheiro que fugira era o farmacêutico.

Houve espanto e houve esperanças. Como fazer ouro com ossos? Seria possível? Mas aquele homem rico, respeitado, como desceria ao papel de ladrão de mortos se a cousa não fosse verdade! Se fosse possível fazer, se daqueles míseros despojos fúnebres se pudesse fazer alguns contos de réis, como não seria bom para todos eles!

O carteiro, cujo velho sonho era a formatura do filho, viu logo ali meios de consegui-la. Castrioto, o escrivão do juiz de paz, que o ano passado conseguiu comprar uma casa, mas ainda não a pudera cercar, pensou no muro, que lhe devia proteger a horta e a criação. Pelos olhos do sitiante Marques, que andava desde anos atrapalhado para arranjar um pasto, passou

logo o prado verde do Costa, onde os seus bois engordariam e ganhariam forças...

As necessidades de cada um, aqueles ossos que eram ouro, viriam atender, satisfazer e felicitá-los; e aqueles dous ou três milhares de pessoas, homens, crianças, mulheres, moços e velhos, como se fossem uma só pessoa, correram à casa do farmacêutico.

A custo, o subdelegado pôde impedir que varejassem a botica e conseguir que ficassem na praça à espera do homem, que tinha o segredo de todo um Potosi. Ele não tardou a aparecer. Trepado a uma cadeira, tendo na mão uma pequena barra de ouro que reluzia ao forte sol da manhã, Bastos pediu graça, prometendo que ensinaria o segredo, se lhe poupassem a vida. "Queremos já sabê-lo", gritaram. Ele então explicou que era preciso redigir a receita, indicar a marcha do processo, os reativos - trabalho longo que só poderia ser entregue impresso no dia seguinte. Houve um murmúrio, alguns chegaram a gritar, mas o subdelegado falou e responsabilizou-se pelo resultado. Docilmente, com aquela doçura particular às multidões furiosas, cada qual se encaminhou para casa, tendo na cabeça um único pensamento: arranjar imediatamente a maior porção de ossos de defunto que pudesse.

O sucesso chegou à casa do engenheiro residente da estrada de ferro. Ao jantar, não se falou em outra cousa. O doutor concatenou o que ainda sabia do seu curso, e afirmou que era impossível. Isto era alquimia, cousa morta: ouro é ouro, corpo simples, e osso é osso, um composto, fosfato de cal. Pensar que se podia fazer de uma cousa outra era "besteira". Cora aproveitou o caso para rir-se petropolimente da crueldade daqueles botocudos; mas sua mãe, Dona Emília, tinha fé que a cousa era possível.

À noite, porém, o doutor percebendo que a mulher dormia, saltou a janela e correu em direitura ao cemitério; Cora, de pés nus, com as chinelas nas mãos, procurou a criada para irem juntas à colheita de ossos. Não a encontrou, foi sozinha; e Dona Emília, vendo-se só, adivinhou o passeio e lá foi também. E assim aconteceu na cidade inteira. O pai, sem dizer nada ao filho, saía; a mulher, julgando enganar o marido, saía; os filhos, as filhas, os criados - toda a população, sob a luz das estrelas assombradas, correu ao satânico rendez vous no "Sossego". E ninguém faltou. O mais rico e o mais pobre lá estavam. Era o turco Miguel, era o professor Pelino, o doutor

Jerônimo, o Major Camanho, Cora, a linda e deslumbrante Cora, com os seus lindos dedos de alabastro, revolvia a sânie das sepulturas, arrancava as carnes ainda podres agarradas tenazmente aos ossos e deles enchia o seu regaço até ali inútil. Era o dote que colhia e as suas narinas, que se abriam em asas rosadas e quase transparentes, não sentiam o fétido dos tecidos apodrecidos em lama fedorenta...

A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos. Houve facadas, tiros, cachações. Pelino esfaqueou o turco por causa de um fêmur e mesmo entre as famílias questões surgiram. Unicamente, o carteiro e o filho não brigaram. Andaram juntos e de acordo e houve uma vez que o pequeno, uma esperta criança de onze anos, até aconselhou ao pai: "Papai, vamos onde está mamãe; ela era tão gorda..."

De manhã, o cemitério tinha mais mortos do que aqueles que recebera em trinta anos de existência. Uma única pessoa lá não estivera, não matara nem profanara sepulturas: fora o bêbedo Belmiro.

Entrando numa venda, meio aberta, e nela não encontrando ninguém, enchera uma garrafa de parati e se deixara ficar a beber sentado na margem do Tubiacanga, vendo escorrer mansamente as suas águas sobre o áspero leito de granito - ambos, ele e o rio, indiferentes ao que já viram, ao que viam, mesmo à fuga do farmacêutico, com o seu Potosi e o seu segredo, sob o dossel eterno das estrelas.

ATIVIDADES TEXTUAIS

2. Caracterize a cidade de Tubiacanga.

3. Sobre o cemitério de Tubiacanga, responda:

a) Por que o cemitério era chamado de *Sossego*?

b) Escreva as expressões que foram usadas no conto para se referir ao cemitério.

4. Observe o seguinte trecho:

“Contra a profanação, clamaram os seis presbiterianos do lugar – os bíblias, como lhe chama o povo”

Qual o outro nome dado aos presbiterianos? Por que receberam esse nome?

5. Sobre a personagem Cora,

a) Cite os nomes que foram usados no conto para se referir a ela.

b) Os nomes atribuídos a Cora a retratam de forma positiva ou negativa? Justifique.

6. Leia os seguintes trechos do conto:

“Tubiacanga era uma pequena cidade de três ou quatro mil habitantes, muito pacífica”

“E a vila vivia em sobressalto. Nas faces não se lia mais paz”

O que podemos concluir a respeito destes trechos?

a) A visão sobre o lugar permanece a mesma, independente dos acontecimentos.

b) A cidade de Tubiacanga, durante todo o conto, é apontada como um lugar tranquilo.

c) A cidade de Tubiacanga, durante todo o conto, é caracterizada como uma cidade violenta.

d) O lugar é caracterizado de maneira diferente, de acordo com a situação narrada.

7. O coletor Carvalhaes e o coronel Bentes eram homens respeitados na cidade de Tubiacanga, mas na terceira parte do conto, as seguintes expressões foram usadas para se referir a eles:

“vampiros” “macabros ladrões” “dous malfeitores”

Por que a visão sobre as personagens mudou? Ou seja, por que os personagens foram reconstruídos?

8. Explique o seguinte trecho em destaque:

“**Houve espanto e houve esperança.** Como fazer ouro com ossos? Seria possível?”

9. Você percebeu que diversas expressões foram usadas no conto para fazer referência a um mesmo personagem ou a um mesmo local. Qual o objetivo desse uso?

- Destacar os personagens principais, pois eles tornam-se importantes pela quantidade de nomes que usam e por assumirem diversas identidades.
- Construir e reconstruir personagens e espaços, caracterizando-os de acordo com a situação narrada, além de evitar repetições e contribuir para a continuidade do conto e compreensão da leitura.
- Fazer a diferença entre personagens principais e secundários e entre lugares importantes e lugares sem importância no conto.
- Mostrar que um mesmo lugar pode ser identificado por nomes diversos, independente da intenção do narrador.

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

Para esta atividade, o professor deve levar dois vídeos para a turma assistir:

- **Como é feito o ouro** – Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=i41BTSRauuY>

- **25 curiosidades sobre ouro que muitos talvez desconheçam** – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6xvFeU7_jMM

10. Leia o seguinte trecho do conto:

“Trepado a uma cadeira, tendo na mão uma pequena barra de ouro que reluzia ao forte sol da manhã, Bastos pediu graça, prometendo que ensinaria o segredo, se lhe poupassem a vida. “Queremos já sabê-lo”, gritaram. Ele então explicou que era preciso redigir a receita, indicar a marcha do processo, os reativos – trabalho longo que só poderia ser entregue impresso no dia seguinte”.

Você observou no conto que havia uma receita que ensinava a produzir ouro a partir de ossos de defuntos.

Você também assistiu aos vídeos que mostram como é o real processo de fabricação de ouro.

São duas maneiras de fabricar o ouro. Uma na ficção e outra na realidade.

Agora, chegou a sua vez de usar a criatividade e criar sua própria receita para fabricar ouro. Não esqueça que a receita é um gênero textual que apresenta duas partes bem definidas: ingredientes e modo de fazer.

OBSERVAÇÃO: Para esta atividade, é importante que o professor faça um breve resumo sobre o gênero receita.

MÓDULO IV – A dêixis e sua função no conto

OBJETIVOS :

Identificar os dêiticos, demonstrando a sua função no conto.

CONTEÚDOS

Os dêiticos e sua função

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

- Leitura coletiva do conto;
- Exposição dialogada sobre os dêiticos e sua função no conto.
- Atividades de compreensão e interpretação sobre o conto.

RECURSOS DIDÁTICOS :

Cópias do conto; pincel; apagador; quadro de acrílico;

RESULTADOS ESPERADOS :

Espera-se que ao final do módulo os alunos identifiquem os dêiticos, compreendendo sua função nos textos, especialmente, nos contos.

DURAÇÃO:

120 min (2 aulas)

ATIVIDADES:

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

Nessa primeira atividade, já que os alunos já conhecem o conto por completo, o professor deve conversar de modo informal sobre o conto, ouvindo também as impressões dos alunos e propondo as seguintes questões:

1. Por que o título do conto é “A nova Califórnia”?
-

2. Quais são as personagens do conto?

3. Em que lugar se passa a narrativa?

4. Qual o foco narrativo? O narrador é personagem ou é observador?

Depois de respondida a atividade pré-textual, o conto deve ser relido por completo numa leitura compartilhada entre alunos e professor.

ATIVIDADES TEXTUAIS

Para estas atividades, o professor deve explicar que existem algumas palavras que introduzem referentes ou podem retomá-los, referindo-se às pessoas do discurso, ao espaço ou ao tempo. Estas expressões só podem ser entendidas se o interlocutor souber: quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala. Os dêiticos são palavras que apontam para a situação de enunciação.

O importante é que o professor, de uma forma simples, deve apresentar o conceito de dêixis para os alunos.

5. Observe as expressões destacadas e identifique-as de acordo com o seguinte código:

1. Pessoal – Remete à pessoas do discurso
2. Espacial – Remete ao espaço
3. Temporal – Remete ao tempo

- a) “Quase diariamente, o carteiro **lá** () ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido.
- b) “Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluía que o desconhecido devia ser um sábio, um grande químico, refugiado **ali** () para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos.”
- c) “De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga, sentando **aqui** () e **ali** (), olhando perdidamente as águas claras do riacho”.
- d) “**Vocês** () não de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio.”
- e) “**Eu** () asseguro, dizia o agente do Correio, que...”
- f) “Todo o seu esforço voltava-se **agora** () para combater aquele rival, que surgia tão inopinadamente.”
- g) “Havia já anos que o químico vivia em Tubiacanga, quando, **uma bela manhã** (), Bastos o viu entrar pela botica adentro.”
- h) “O sábio não se dignara até **aí** () visitar fosse quem fosse.”

6. A quem se referem as palavras destacadas nas frases abaixo?

I – “ Como o senhor deve saber, dedico-**me** à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...”

- a) ao subdelegado
- b) ao químico Raimundo Flamel
- c) a Chico da Tirana, o carreiro
- d) ao boticário Bastos

II – “Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho disso informado, **aqui**, aos meus amigos.”

- a) à casa do químico Raimundo Flamel
- b) ao cemitério
- c) à farmácia do Bastos
- d) ao rio Tubiacanga

III – “Mas não **me** convém, por ora, comunicar ao mundo sábio, compreende?”

- a) ao químico Raimundo Flamel
- b) ao farmacêutico Bastos
- c) ao doutor Jerônimo
- d) ao capitão Pelino

ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

7. O conto faz uma crítica ao comportamento e ambição dos brasileiros. Baseando-se na leitura do conto, responda: Como a ambição pode afetar o comportamento das pessoas?

8. O conto mostra a atitude de pessoas respeitáveis que tiveram seus valores transformados para conseguir ouro. Você acha que as pessoas podem perder seus valores quando se trata de ganhar dinheiro? Explique.

9. O que você achou da atitude do químico Raimundo Flamel em compartilhar sua experiência e depois desaparecer?

10. (Esta questão deverá ser feita em grupo)

Escolham uma situação do conto que chamou a atenção de vocês e dramatizem essa parte. Fiquem atentos às características de uma dramatização.

Esta proposta de ensino teve como objetivo apresentar sugestões para o trabalho com os processos referenciais e a construção de sentidos em contos. Estas atividades podem ser adaptadas para outros gêneros da esfera do narrar. Assim, cabe ao professor diagnosticar as principais dificuldades de seus alunos e elaborar propostas de intervenção que melhorem, especialmente, a compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que para o trabalho com leitura e compreensão de textos é indispensável que o professor compreenda que a leitura é uma atividade que envolve autor, texto e leitor, além de que a construção dos sentidos é um processo de ordem sociocognitiva. Nesse universo, focalizamos, neste trabalho, estratégias de referenciação que contribuem para a construção da coerência, especificamente, no gênero conto.

Dessa forma, o desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma análise acerca dos processos referenciais e sua contribuição para a construção de sentidos em contos, como também proporcionou uma reflexão sobre a compreensão e interpretação desse gênero textual. Além disso, permitiu a construção de uma proposta de ensino com o objetivo de ampliar a compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, verificamos que a identificação dos processos referenciais influencia na construção de sentido do gênero conto, contribuindo, assim, para a compreensão desse gênero. De um modo geral, através da atividade diagnóstica aplicada, observamos que há uma dificuldade de compreensão de textos, principalmente na identificação e retomada de referentes em contos, que pode ser atribuída à extensão do gênero. O conto, por ser longo, pode apresentar vários personagens e mais de um espaço, dificultando, assim, a compreensão.

Também foi possível, a partir da atividade diagnóstica, identificar as principais dificuldades de interpretação, especialmente de identificação (ou construção) e retomada (ou reconstrução) dos referentes em contos. Observou-se que houve dificuldade em identificar a anáfora encapsuladora, pois não houve nenhum acerto nesse item da atividade diagnóstica.

Com base nos resultados dessa atividade diagnóstica, uma proposta de intervenção foi construída objetivando ampliar a compreensão leitora em contos e diminuir as principais dificuldades em relação ao reconhecimento dos processos referenciais. A proposta de ensino trabalhou com a leitura e compreensão do gênero conto e foi baseada no resultado da atividade diagnóstica. Dentro da proposta foram contemplados, ainda, outros gêneros, como a receita e o texto teatral. A partir da atividade, foi possível escolher o melhor método para o desenvolvimento do trabalho

com os processos referenciais e a construção de sentidos. A proposta de ensino foi dividida por módulos, em que cada módulo aborda uma categoria de análise, a saber: i) identificação do referente e da introdução referencial, ii) reconhecimento das anáforas e de sua importância para a progressão textual e construção de sentido, iii) percepção das recategorizações dos referentes e sua relevância para a caracterização dos personagens e do espaço, iv) a dêixis e sua função no conto.

Dada a importância do tema, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos, principalmente dos gêneros que são estudados no 9º ano, como o conto. É importante que sejam trabalhadas atividades que possam desenvolver habilidades leitoras nos alunos, especialmente nos que estão concluindo o Ensino Fundamental, pois a compreensão leitora tem um papel fundamental no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a compreensão dos processos referenciais auxilia a construção de sentidos no gênero conto, permitindo ao professor o uso de estratégias de leitura que visem melhorar a compreensão leitora, pois as estratégias de referenciação são fundamentais para a progressão e compreensão textual.

Assim, reiteramos a importância do estudo dos processos referenciais, pois eles contribuem para a construção de sentidos em textos. A compreensão é facilitada quando o aluno reconhece os referentes e as expressões que são usadas para retomá-lo. Dessa forma, compreendemos que trabalhar a referenciação e a construção de sentido permite ao professor ampliar as estratégias de leitura para melhorar a compreensão leitora dos alunos.

Este estudo permitiu o aprofundamento de questões relacionadas à referenciação e ao ensino de Língua Portuguesa. Através deste trabalho, pode-se perceber que os processos referenciais, que são a introdução referencial, a anáfora e a dêixis, contribuem para a construção de sentidos. Dessa forma, é possível melhorar a compreensão leitora, especificamente, em contos. Para isso, o professor deve compreender as principais dificuldades de interpretação de texto dos seus alunos e buscar estratégias que gerem resultados.

Nesse sentido, gêneros mais curtos podem ser usados para futuras investigações, já que, o conto, por ser um texto extenso, dificulta a compreensão. Ademais, um processo referencial que merece ser estudado é a anáfora encapsuladora, pois, na atividade diagnóstica, os alunos não conseguiram identificar qual a expressão que resumia parte do texto.

Assim, esta pesquisa trouxe considerações gerais sobre a leitura e a referenciação, mas muitos aspectos precisam ser aprofundados, principalmente, em trabalhos que envolvam o ensino e a Linguística de Texto. Trabalhar os processos referenciais requer estudos mais detalhados que tragam contribuições, principalmente, para o processo de ensino e aprendizagem, tão carente de estratégias eficazes que promovam uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: iniciação à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTIN, Terezinha; BORGATTO, Ana Triconi; MARCHEZZI, Vera. **Projeto Teláris: Português 9º ano**. São Paulo: Ática, 2012.

BONINI, Adair; MEURER, J. L; MOTTA-ROTH, Désirée Motta Rolh (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Referenciação: Sobre coisas Ditas e Não Ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSTA VAL, Maria G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do conto**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento**. São Paulo: Herder, 1972.

KOCH, I.G.V e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. 2006.

_____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Saga: DC Luzzato, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. *et al* (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORICONI, Italo (org). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da Leitura**: A Compreensão de Textos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica**: importância e desafios em estudos organizacionais. Periódico: Desenvolvimento em Questão. Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Atividade diagnóstica:

UNIDADE ESCOLAR ÁTILA LIRA
 CABECEIRAS DO PIAUÍ, _____ DE _____ DE 2016
 ALUNO: _____ Nº _____
 9º ANO B TURNO: TARDE PROFESSORA: NOEMI
 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – Gênero: Conto

LEIA ATENTAMENTE O TEXTO ABAIXO.

A balada do falso Messias Moacyr Scliar

Vai pôr vinho no copo. Suas mãos agora estão enrugadas e tremem. Mas ainda me impressionam, essas mãos grandes e fortes. Comparo-as com as minhas, de dedos curtos e grossos, e admito que nunca o compreendi e nunca chegarei a compreendê-lo.

Encontrei-o pela primeira vez a bordo do Zemlia. Nesse velho navio, nós, judeus, estávamos deixando a Rússia; temíamos os pogroms. Acenavam-nos com a promessa da América e para lá viajavamos, comprimidos na terceira classe. Chorávamos e vomitávamos, naquele ano de 1906.

Eles já estavam no navio, quando embarcamos. Shabtai Zvi e Natan de Gaza. Nós os evitávamos. Sabíamos que eram judeus, mas nós, da Rússia, somos desconfiados. Não gostamos de quem é ainda mais oriental do que nós. E Shabtai Zvi era de Esmirna, na Ásia Menor - o que se notava por sua pele morena e seus olhos escuros. O capitão nos contou que ele era de uma família muito rica. De fato, ele e Natan de Gaza ocupavam o único camarote decente do barco. Então, por que iam para a América? Por que fugiam? Perguntas sem resposta.

Natan de Gaza, um homem pequeno e trigueiro, despertava-nos particularmente a curiosidade. Nunca tínhamos visto um judeu da Palestina de Eretz Israel - uma terra que para muitos de nós só existia em sonhos. Natan, um orador eloquente, falava para um público atento sobre as suaves colinas da Galiléia, o belo lago Kineret, a histórica cidade de Gaza, onde ele nascera, e cujas portas Sansão tinha arrancado. Bêbado, porém, amaldiçoava a terra natal: "Pedras e areia, camelos, árabes ladrões...". Ao largo das ilhas Canárias, Shabtai Zvi surpreendeu-o maldizendo Eretz Israel. Surrou-o até deixá-lo caído no chão, sangrando; quando Natan ousou protestar, demoliu-o com um último pontapé.

Depois disso passou dias trancado no camarote, sem falar com ninguém. Passando por ali ouvíamos gemidos... e suspiros... e suaves canções. Uma madrugada acordamos com os gritos dos marinheiros. Corremos ao convés e lá estava Shabtai Zvi nadando no mar gélido. Baixaram um escaler e a custo conseguiram tirá-lo da água. Estava completamente nu e assim passou por nós, de cabeça erguida, sem nos olhar - e foi se fechar no camarote. Natan de Gaza disse que o banho fora uma penitência, mas nossa conclusão foi diferente: "É louco, o turco".

Chegamos à ilha das Flores, no Rio de Janeiro, e de lá viajamos para Erexim, de onde fomos levados em carroções para os nossos novos lares, na colônia denominada Barão Franck, em homenagem ao filantropo austríaco que patrocinara nossa vinda. Éramos muito gratos a este homem que, aliás, nunca

chegamos a conhecer. Alguns diziam que nas terras em que estávamos sendo instalados mais tarde passaria uma ferrovia, cujas ações o barão tinha interesse em valorizar. Não acredito. Acho que era um bom homem, nada mais. Deu a cada família um lote de terra, uma casa de madeira, instrumentos agrícolas, animais. Shabtai Zvi e Natan de Gaza continuavam conosco. Receberam uma casa, embora ao representante do barão não agradasse a ideia de ver os dois juntos sob o mesmo teto.

- Precisamos de famílias - disse incisivamente - e não de gente esquisita.

Shabtai Zvi olhou-o. Era tal a força daquele olhar que ficamos paralisados. O agente do barão estremeceu, despediu-se de nós e partiu apressadamente. Lançamo-nos ao trabalho. Como era dura a vida rural! A derrubada de árvores. A lavra. A sementeira... Nossas mãos se enchiam de calos de sangue.

Durante meses não vimos Shabtai Zvi. Estava trancado em casa. Aparentemente o dinheiro tinha acabado, porque Natan de Gaza perambulava pela vila, pedindo roupas e comida. Anunciava para breve o ressurgimento de Shabtai Zvi trazendo boas novas para toda a população.

- Mas o que é que ele está fazendo? - perguntávamos.

O que estava fazendo? Estudava. Estudava a Cabala, a obra-prima do misticismo judaico: o Livro da Criação, o Livro do Brilho, o Livro do Esplendor. O ocultismo. A metempsicose. A demonologia. O poder dos nomes (os nomes podem esconjurar demônios; quem conhece o poder dos nomes pode andar sobre a água sem molhar os pés; e isso sem falar da força do nome secreto, inefável e impronunciável de Deus). A ciência misteriosa das letras e dos números (as letras são números e os números são letras; os números têm poderes mágicos; quanto às letras, são os degraus da sabedoria).

É então que surge em Barão Franck o bandido Chico Diabo. Vem da fronteira com seus ferozes sequazes. Fugindo dos "Abas Largas", esconde-se perto da colônia. E rouba, e destrói, e debocha. Rindo, mata nossos touros, arranca-lhes os testículos, e come-os, levemente tostados. E ameaça matar-nos a todos se o denunciarmos às autoridades. Como se não bastasse esse infortúnio, cai uma chuva de granizo que arrasa as plantações de trigo.

Estamos imersos no mais profundo desespero quando Shabtai Zvi reaparece.

Está transfigurado. O jejum devastou-lhe o corpo robusto, os ombros estão caídos. A barba agora, estranhamente grisalha, chega à metade do peito. A santidade envolve-o, brilha em seu olhar. Caminha lentamente até o fim da rua principal... Nós largamos nossas ferramentas, nós saímos de nossas casas, nós o seguimos. De pé sobre um montículo de terra, Shabtai Zvi nos fala.

- Castigo divino cai sobre vós!

Referia-se a Chico Diabo e ao granizo. Tínhamos atraído a ira de Deus. E o que poderíamos fazer para expiar nossos pecados?

- Devemos abandonar tudo: as casas; as lavouras; a escola; a sinagoga; construiremos, nós mesmos, um navio - o casco com a madeira de nossas casas, as velas com os nossos xales de oração. Atravessaremos o mar. Chegaremos à Palestina, a Eretz Israel; e lá, na santa e antiga cidade de Sfat, construiremos um grande templo.

- E aguardaremos lá a chegada do Messias? - perguntou alguém com voz trêmula.

- O Messias já chegou! - gritou Natan de Gaza. - O Messias está aqui! O Messias é o nosso Shabtai Zvi! Shabtai Zvi abriu o manto em que se enrolava. Recuamos,

horrorizados. Víamos um corpo nu, coberto de cicatrizes; no ventre, um cinturão eriçado de pregos, cujas pontas enterravam-se na carne.

Desde aquele dia não trabalhamos mais. O granizo que destruísse as plantações. Chico Diabo que roubasse os animais, porque nós íamos embora. Derrubávamos as casas, jubilosos. As mulheres costuravam panos para fazer as velas do barco. As crianças colhiam frutas silvestres para fazer conservas. Natan de Gaza recolhia dinheiro para, segundo dizia, subornar os potentados turcos que dominavam a Terra Santa.

- O que está acontecendo com os judeus? - perguntavam-se os colonos da região. Tão intrigados estavam que pediram ao padre Batistella para investigar. O padre veio ver-nos; sabia de nossas dificuldades, estava disposto a nos ajudar.

- Não precisamos, padre - respondemos com toda a sinceridade. - Nosso Messias chegou; ele nos libertará, nos fará felizes.

- O Messias? - o padre estava assombrado. - O Messias já passou pela terra. Foi Nosso Senhor Jesus Cristo, que transformou a água em vinho e morreu na cruz por nossos pecados.

- Cala-te, padre! - gritou Santa. - O Messias é Shabtai Zvi! Santa, filha adotiva do gordo Leib Rubin, perdera os pais num pogrom. Ficara então com a mente abalada. Seguia Shabtai Zvi por toda a parte, convencida de que era a esposa reservada para o Ungido do Senhor. E para surpresa nossa Shabtai Zvi aceitou-a: casaram-se no dia em que terminamos o casco do barco. Quanto à embarcação, ficou muito boa; pretendíamos levá-la ao mar, como Bento Gonçalves transportara seu navio, sobre uma grande carreta puxada por bois. Estes já eram poucos. Chico Diabo aparecia agora todas as semanas, roubando duas ou três cabeças de cada vez. Alguns falavam em enfrentar os bandidos. Shabtai Zvi não aprovava a idéia. "Nosso reino está além do mar. E Deus vela por nós. Ele providenciará."

De fato: Chico Diabo desapareceu. Durante duas semanas trabalhamos em paz, ultimando os preparativos para a partida. Então, num sábado pela manhã, um cavaleiro entrou a galope na vila. Era Gumercindo, lugar-tenente de Chico Diabo.

- Chico Diabo está doente! - gritou, sem descer do cavalo. - Está muito mal. O doutor não acerta com o tratamento. Chico Diabo me mandou levar o santo de vocês para curar ele.

Nós o rodeávamos em silêncio.

- E se ele não quiser ir - continuou Gumercindo - é para nós queimar a vila toda. Ouviram?

- Eu vou - bradou uma voz forte.

Era Shabtai Zvi. Abrimos caminho para ele. Aproximou-se lentamente, encarando o bandoleiro.

- Apeia.

Gumercindo desceu do cavalo. Shabtai Zvi montou.

- Vai na frente, correndo.

Foram os três: primeiro Gumercindo, correndo; depois Shabtai Zvi a cavalo; e fechando o cortejo, Natan de Gaza montado num jumento. Santa também quis ir mas Leib Rubin não deixou. Ficamos reunidos na escola todo o dia. Não falávamos; nossa angústia era demasiada. Quando caiu a noite ouvimos o trote de um cavalo. Corremos

para a porta. Era Natan de Gaza, esbaforido.

- Quando chegamos lá - contou - encontramos Chico Diabo deitado no chão. Perto dele, um curandeiro fazia mandingas. Shabtai Zvi sentou perto do bandido.

Não disse nada, não fez nada, não tocou no homem - só ficou olhando. Chico Diabo levantou a cabeça, olhou para Shabtai Zvi, deu um grito e morreu. O curandeiro, eles mataram ali mesmo. De Shabtai Zvi nada sei. Vim aqui avisar: correi, fugi!

Metemo-nos nas carroças e fugimos para Erexim. Santa teve de ir à força.

No dia seguinte, Leib Rubin nos reuniu.

- Não sei o que vocês estão pensando em fazer - disse - mas eu já estou cheio dessas histórias todas: Barão Franck, Palestina, Sfat... Eu vou é para Porto Alegre. Querem ir comigo?

- E Shabtai Zvi? - perguntou Natan de Gaza com voz trêmula (era remorso o que ele sentia?).

- Ele que vá para o diabo, aquele louco! - berrou Leib Rubin. – Só trouxe desgraças!

- Não fale assim, pai! - gritou Santa. - Ele é o Messias.

- Que Messias, nada! Acaba com essa história, isso ainda vai provocar os anti-semitas. Não ouviste o que o padre disse? O Messias já veio, está bom? Transformou a água em vinho e outras coisas. E nós vamos embora. O teu marido, se ainda está vivo, e se ficou bom da cabeça, que venha atrás. Eu tenho obrigação de cuidar de ti, e vou cuidar de ti, com marido ou sem marido!

Viajamos para Porto Alegre. Judeus bondosos nos hospedaram. E para nossa surpresa, Shabtai Zvi apareceu uns dias depois. Trouxeram-no os "Abas Largas", que haviam prendido todo o bando de Chico Diabo. Um dos soldados nos contou que haviam encontrado Shabtai Zvi sentado numa pedra, olhando para o corpo de Chico Diabo. Espalhados pelo chão - os bandidos, bêbados, roncando. Havia bois carneados por toda a parte. E vinho. "Nunca vi tanto vinho!" Tudo o que antes tinha água agora tinha vinho! Garrafas, cantis, baldes, bacias, barricas. As águas de um charco ali perto estavam vermelhas. Não sei se era sangue das reses ou vinho. Mas acho que era vinho.

Ajudado por um parente rico, Leib Rubin se estabeleceu com uma loja de fazendas. Depois passou para o ramo de imóveis e posteriormente abriu uma financeira, reunindo grande fortuna. Shabtai Zvi trabalhava numa de suas firmas, da qual eu também era empregado. Natan de Gaza envolveu-se em contrabando, teve de fugir e nunca mais foi visto.

Desde a morte de Santa, Shabtai Zvi e eu costumamos nos encontrar num bar para tomar vinho. E ali ficamos toda a noite. Ele fala pouco e eu também; ele serve o vinho e bebemos em silêncio. Perto da meia-noite ele fecha os olhos, estende as mãos sobre o copo e murmura palavras em hebraico (ou em aramaico, ou em ladino). O vinho se transforma em água. O dono do bar acha que é apenas um truque. Quanto a mim, tenho minhas dúvidas.

MORICONI, Italo (org). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

1. Observe o título do conto e responda:

a) A palavra "Messias" faz referência a qual personalidade religiosa?

b) No texto, a quem se refere a palavra "Falso Messias"?

2. Marque a alternativa que indica qual expressão foi usada pela primeira vez no texto para fazer referência aos seguintes personagens: SHABTAI ZVI e NATAN DE GAZA

- a) Eles
- b) Ele e Natan de Gaza
- c) Gente esquisita
- d) Judeus

3. Observe o seguinte diálogo:

— E aguardaremos lá a chegada do **Messias**? – perguntou alguém com voz trêmula.

— O **Messias** já chegou! – gritou Natan de Gaza. — O Messias está aqui! O Messias é o nosso Shabtai Zvi!

Sobre o termo destacado “Messias”:

- a) Refere-se à mesma pessoa, ou seja, o Salvador do mundo, o prometido dos judeus.
- b) Refere-se à mesma pessoa, ou seja, Shabtai Zvi.
- c) Refere-se à pessoas diferentes, o Salvador do mundo e Shabtai Zvi, respectivamente.
- d) Refere-se à mesma pessoa, ou seja, ao “Falso Messias”, apontado no título.

4. Que outras expressões foram usadas no texto para fazer referência aos personagens “Shabtai Zvi” e “Natan de Gaza”? Faça a correta relação entre os nomes e as expressões usadas para substituí-los.

(1) Shabtai Zvi (2) Natan de Gaza

() Homem pequeno e trigueiro, um judeu da palestina de Eretz Israel, um orador eloquente, bêbado, o, lo, ele.

() o, lo, louco, o turco, ele, aquele louco, teu marido, o Messias, nosso Messias, ele, o ungido do Senhor, o santo de vocês.

5. Com base na questão anterior, você percebeu que diversas expressões foram usadas no texto para fazer referência a um mesmo personagem. Qual a importância desse uso para a compreensão e interpretação do conto?

- a) Destacar os personagens principais, pois eles tornam-se importantes pela quantidade de nomes que usam e por assumirem diversas identidades.
- b) Fazer a diferença entre personagens principais e secundárias no conto.
- c) Listar os nomes, sobrenomes e apelidos que, normalmente, são usados para personagens judeus.
- d) Construir e reconstruir os personagens, caracterizando-os de acordo com a situação narrada, além de evitar repetições e contribuir para a continuidade da narração.

6. Releia o seguinte trecho:

“Natan, um orador eloquente, falava para um público atento sobre **as suaves colinas da Galiléia, o belo lago Kineret, a histórica cidade de Gaza**, onde ele

nascera, e cujas portas Sansão tinha arrancado. Bêbado, porém, amaldiçoava a terra natal: “**pedras e areia, camelos, árabes ladrões...**”

Nesse trecho, o personagem Natan de Gaza fala sobre sua terra natal, descrevendo-a. Sobre essa descrição podemos afirmar que ele:

- Apenas elogia o lugar, exaltando as características da terra em que nascera.
- Apenas despreza sua terra natal, desconsiderando os traços característicos do lugar.
- De acordo com a situação, apresenta visões distintas para o lugar.
- Natan apresenta as características da terra natal de forma neutra, imparcial.

7. Observe as seguintes passagens do conto

“A santidade envolve-o, brilha em seu olhar. Caminha lentamente até o fim da rua principal... Nós largamos nossas ferramentas, nós saímos de nossas casas, nós o seguimos. De pé sobre um montículo de terra, Shabtai Zvi nos fala.”

“(...) nós íamos embora. Derrubávamos as casas, jubilosos”

“Ficamos reunidos na escola todo o dia. Não falávamos; nossa angústia era demasiada”

“— E Shabtai Zvi? – perguntou Natan de Gaza com voz trêmula (era remorso o que ele sentia?).

— Ele que vá para o diabo, aquele louco! – berrou Leib Rubin. — Só trouxe desgraças!”

O que podemos concluir a respeito destes trechos?

- A realidade sempre permanece a mesma, independente das circunstâncias.
- A visão sobre as situações narradas é a mesma ao longo do texto, já que o comportamento dos personagens não é alterado.
- Houve uma mudança de comportamento das personagens e as ações vão acontecendo de maneira distinta do que havia sido proposto, mostrando que as personagens ou os objetos de discurso podem sofrer transformações ao longo da narração.
- Independente do desenvolvimento das ações, não pode haver transformações de personagens ou objetos, pois eles permanecem sem modificação do início ao fim da narração.

8. Observe o seguinte trecho do conto:

“É então que surge em Barão Franck o bandido Chico Diabo. Vem da fronteira com seus ferozes sequazes. Fugindo dos “Abas largas”, esconde-se perto da colônia. E rouba, e destrói, e debocha. (...). E ameaça matar-nos a todos se o denunciarmos às autoridades.”

Como é possível inferir o significado de “Abas Largas”?

- a) O adjetivo “largas” aponta para pessoas obesas, pois há no conto uma personagem que foi denominada de “o gordo Leib Rubin”
 b) Refere-se à polícia gaúcha, pois o bandido está fugindo e tentando se esconder.
 c) Faz referência aos judeus mais religiosos, pois se vestiam com roupas maiores
 d) Refere-se ao padre Batistella, pois os padres usam batinas bem largas.

9. Complete o seguinte quadro:

	PERSONAGEM/ LUGARES/OBJETOS	EXPRESSÕES QUE FORAM USADAS PARA SUBSTITUÍ-LOS
A	Navio	Zemlia Velho navio, barco
B		Eles judeus, os, ele e Natan de Gaza, os dois, gente esquisita
C		Bandido Chico Diabo Chico Diabo Os bandidos Homem
D		Seus ferozes sequazes Os bandidos O bando
E	Vila Barão Franck	
F		Filantropo austríaco Este homem O barão Um bom homem
G		Representante do barão O Agente do barão

10. Releia os seguintes trechos e identifique as expressões que resumem partes do texto:

“— Devemos abandonar tudo: as casas; as lavouras; a escola; a sinagoga;”

“ — Que Messias, nada! Acaba com essa história, isso ainda vai provocar os anti-semitas.”

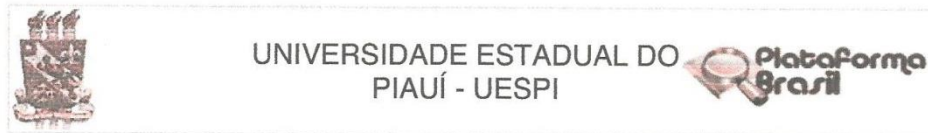
11. Observe as expressões destacadas e identifique-as de acordo com o seguinte código:

1. Pessoal – Remete à pessoa do discurso
2. Espacial – Remete ao espaço
3. Temporal – Remete ao tempo

- a) “Suas mãos estão enrugadas e tremem. Mas ainda **me** () impressionam.
- b) “Acenavam-**nos** () com a promessa da América e para lá viajávamos”
- c) “Vai pôr vinho no copo. Suas mãos **agora** () estão enrugadas e tremem.”
- d) “ O Messias está **aqui!** (). O Messias é nosso Shabtai Zvi!”
- e) “Vim **aqui** () avisar: correi, fugi!”

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Os processos referenciais e a construção de sentido no gênero conto

Pesquisador: Noemi Kelly de Oliveira Cruz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54305816.5.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.743.273

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser realizada na Unidade Escolar Áttila Lira, na cidade de Cabeceiras do Piauí, durante os meses de março e abril de 2016 com uma amostra de cerca de 30 alunos, com idade entre 13 e 15 anos do sexo feminino e masculino, tem como critério de inclusão os alunos matriculados na turma do 9º ano B, turno-tarde da referida escola e serão excluídos os sujeitos que não atenderem aos propósitos da pesquisa e os alunos que não participarem de todas as etapas da pesquisa tendo como instrumento de coleta de dados : seleção de textos do gênero narrativo, que permitam o trabalho com as estratégias de referência; elaboração de atividade diagnóstica para medir o nível de construção dos sentidos; aplicação da atividade; acompanhamento da desenvoltura da atividade e evolução no processo. Os outros dados serão obtidos através da pesquisa bibliográfica, a abordagem dos sujeitos será durante as aulas, abordando os que se disponibilizem voluntariamente a participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como os processos referenciais contribuem para a construção de sentido no gênero conto, tendo em vista que as estratégias de referência são fundamentais para a progressão e

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.743.273

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário);

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS 466/12 (que revogou a Res. 196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, INDICA-SE A REVISÃO ÉTICA NOS SEGUINTE PONTOS:

O PROJETO APÓS EMENDA (MUDANÇA DE TÍTULO APÓS RECOMENDAÇÃO DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO), ATENDE A TODOS OS CRITÉRIOS PARA SER APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_762051 E1.pdf	30/07/2016 17:29:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	30/07/2016 17:28:18	Noemi kelly de Oliveira Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	30/07/2016 17:27:51	Noemi kelly de Oliveira Cruz	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

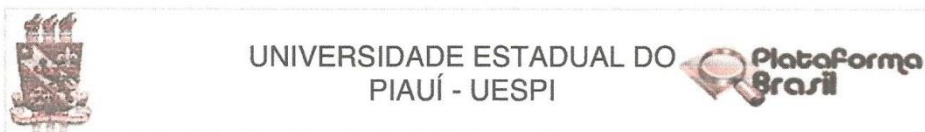
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.743.273

compreensão textual.

Objetivo Secundário:

- Propor atividade diagnóstica com contos, usando as estratégias de referenciação;
- Diagnosticar as principais dificuldades de identificação (ou construção) e retomada (ou reconstrução) dos referentes no gênero conto;
- Analisar os dados, identificando a relação entre a observação adequada dos processos referenciais e a compreensão de textos;
- Desenvolver atividades que introduzam os conceitos básicos de referenciação;
- Organizar uma proposta de trabalho com estratégias de referenciação, criando situações para que o aluno amplie a construção de sentido em contos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. Visando

evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária e acontecerá durante o período normal de aula.

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar, na compreensão leitora e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comiteedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.743.273

Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	30/07/2016 17:27:16	Noemi kelly de Oliveira Cruz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/07/2016 17:23:35	Noemi kelly de Oliveira Cruz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	15/01/2016 20:48:33	Noemi kelly de Oliveira Cruz	Aceito
Outros	Atividade_diagnostica.pdf	15/01/2016 20:43:54	Noemi kelly de Oliveira Cruz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 21 de Setembro de 2016

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA E TERMO DE COMPROMISSO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CABECEIRAS DO PIAUÍ – PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIDADE ESCOLAR ÁTILA LIRA
AVENIDA FRANCISCO DA COSTA VELOSO, 700, CENTRO
CABECEIRAS DO PIAUI-PI

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulada "Os processos referenciais e a construção do sentido no gênero conto", coordenado pela pesquisadora Noemi Kelly de Oliveira Cruz, aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Unidade Escolar Átila Lira e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Cabeceiras do Piauí, 26 de julho de 2016

Iraci Lima da Silva Lopes

Assinatura e carimbo do responsável institucional
Iraci Lima da Silva Lopes
Diretora
Portaria nº 03/2014
CPF: 536.347.993-15

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CONTO** sob a responsabilidade do pesquisador **NOEMI KELLY DE OLIVEIRA CRUZ**, a qual pretende investigar como os processos referenciais contribuem para a construção de sentido no gênero conto, tendo em vista que as estratégias de referenciação são fundamentais para a progressão e compreensão textual.

Sua participação é voluntária e você responderá uma atividade diagnóstica, de forma espontânea sobre o tema em estudo, durante o período normal da aula e a análise dos dados será realizada de forma qualitativa. Os riscos de uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária. O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Se depois de consentir em participar, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente

do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Projetada B 55 N° 1028 Bairro Morada Nova Cabeceiras do Piauí-PI, pelo telefone (86) 32401269, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Uespi, na Rua Olavo Bilac, 2335, Bairro: Centro Sul (CCS – Uespi), CEP: 64001-280 Teresina - PI, telefone (86) 3221-4779.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Cabeceiras do Piauí, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante

Pai/Mãe ou Responsável legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO



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

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CONTO**, sob a responsabilidade do pesquisador **NOEMI KELLY DE OLIVEIRA CRUZ**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como os processos referenciais contribuem para a construção de sentido em contos, tendo em vista que as estratégias de referenciação são fundamentais para a progressão e compreensão textual.

Os participantes dessa pesquisa têm de 13 a 15 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Unidade Escolar Átila Lira e você responderá uma atividade diagnóstica, de forma espontânea sobre o tema em estudo, durante o período normal da aula e a análise dos dados será realizada de forma qualitativa. Os riscos de uma investigação seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária. O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Se depois de consentir em participar, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Projetada B 55 N° 1028 Bairro Morada Nova Cabeceiras do Piauí-PI, pelo telefone (86) 32401269, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Uespi, na Rua Olavo Bilac, 2335, Bairro: Centro Sul (CCS – Uespi), CEP: 64001-280 Teresina - PI, telefone (86) 3221-4779.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO CONTO**, que tem o objetivo de investigar como os processos referenciais contribuem para a construção de sentido no gênero conto, tendo em vista que as estratégias de referenciação são fundamentais para a progressão e compreensão textual. Entendi os riscos e os benefícios. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cabeceiras do Piauí, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO E - CONTO: A Balada do Falso Messias, *Moacyr Scliar*

Vai pôr vinho no copo. Suas mãos agora estão enrugadas e tremem. Mas ainda me impressionam, essas mãos grandes e fortes. Comparo-as com as minhas, de dedos curtos e grossos, e admito que nunca o compreendi e nunca chegarei a compreendê-lo.

Encontrei-o pela primeira vez a bordo do Zemlia. Nesse velho navio, nós, judeus, estávamos deixando a Rússia; temíamos os pogroms. Acenavam-nos com a promessa da América e para lá viajávamos, comprimidos na terceira classe. Chorávamos e vomitávamos, naquele ano de 1906.

Eles já estavam no navio, quando embarcamos. Shabtai Zvi e Natan de Gaza. Nós os evitávamos. Sabíamos que eram judeus, mas nós, da Rússia, somos desconfiados. Não gostamos de quem é ainda mais oriental do que nós. E Shabtai Zvi era de Esmirna, na Ásia Menor - o que se notava por sua pele morena e seus olhos escuros. O capitão nos contou que ele era de uma família muito rica. De fato, ele e Natan de Gaza ocupavam o único camarote decente do barco. Então, por que iam para a América? Por que fugiam? Perguntas sem resposta.

Natan de Gaza, um homem pequeno e trigueiro, despertava-nos particularmente a curiosidade. Nunca tínhamos visto um judeu da Palestina de Eretz Israel - uma terra que para muitos de nós só existia em sonhos. Natan, um orador eloquente, falava para um público atento sobre as suaves colinas da Galiléia, o belo lago Kineret, a histórica cidade de Gaza, onde ele nascera, e cujas portas Sansão tinha arrancado. Bêbado, porém, amaldiçoava a terra natal: "Pedras e areia, camelos, árabes ladrões...". Ao largo das ilhas Canárias, Shabtai Zvi surpreendeu-o maldizendo Eretz Israel. Surrou-o até deixá-lo caído no chão, sangrando; quando Natan ousou protestar, demoliu-o com um último pontapé.

Depois disso passou dias trancado no camarote, sem falar com ninguém. Passando por ali ouvíamos gemidos... e suspiros... e suaves canções. Uma madrugada acordamos com os gritos dos marinheiros. Corremos ao convés e lá estava Shabtai Zvi nadando no mar gélido. Baixaram um escaler e a custo conseguiram tirá-lo da água. Estava completamente nu e assim passou por nós, de cabeça erguida, sem nos olhar - e foi se fechar no camarote. Natan de Gaza disse que o banho fora uma penitência, mas nossa conclusão foi diferente: "É louco, o turco".

Chegamos à ilha das Flores, no Rio de Janeiro, e de lá viajamos para Erexim, de onde fomos levados em carroções para os nossos novos lares, na colônia denominada Barão Franck, em homenagem ao filantropo austríaco que patrocinara nossa vinda. Éramos muito gratos a este homem que, aliás, nunca chegamos a conhecer. Alguns diziam que nas terras em que estávamos sendo instalados mais tarde passaria uma ferrovia, cujas ações o barão tinha interesse em valorizar. Não acredito. Acho que era um bom homem, nada mais. Deu a cada família um lote de terra, uma casa de madeira, instrumentos agrícolas, animais. Shabtai Zvi e Natan de Gaza continuavam conosco. Receberam uma casa, embora ao representante do barão não agradasse a ideia de ver os dois juntos sob o mesmo teto.

- Precisamos de famílias - disse incisivamente - e não de gente esquisita.

Shabtai Zvi olhou-o. Era tal a força daquele olhar que ficamos paralisados. O agente do barão estremeceu, despediu-se de nós e partiu apressadamente. Lançamo-nos ao trabalho. Como era dura a vida rural! A derrubada de árvores. A lavra. A sementeira... Nossas mãos se enchiam de calos de sangue.

Durante meses não vimos Shabtai Zvi. Estava trancado em casa. Aparentemente o dinheiro tinha acabado, porque Natan de Gaza perambulava pela vila, pedindo roupas e comida. Anunciava para breve o ressurgimento de Shabtai Zvi trazendo boas novas para toda a população.

- Mas o que é que ele está fazendo? - perguntávamos.

O que estava fazendo? Estudava. Estudava a Cabala, a obra-prima do misticismo judaico: o Livro da Criação, o Livro do Brilho, o Livro do Esplendor. O ocultismo. A metempsicose. A demonologia. O poder dos nomes (os nomes podem esconjurar demônios; quem conhece o poder dos nomes pode andar sobre a água sem molhar os pés; e isso sem falar da força do nome secreto, inefável e impronunciável de Deus). A ciência misteriosa das letras e dos números (as letras são números e os números são letras; os números têm poderes mágicos; quanto às letras, são os degraus da sabedoria).

É então que surge em Barão Franck o bandido Chico Diabo. Vem da fronteira com seus ferozes sequazes. Fugindo dos "Abas Largas", esconde-se perto da colônia. E rouba, e destrói, e debocha. Rindo, mata nossos touros, arranca-lhes os testículos, e come-os, levemente tostados. E ameaça matar-nos a todos se o denunciarmos às autoridades. Como se não bastasse esse infortúnio, cai uma chuva de granizo que arrasa as plantações de trigo.

Estamos imersos no mais profundo desespero quando Shabtai Zvi reaparece.

Está transfigurado. O jejum devastou-lhe o corpo robusto, os ombros estão caídos. A barba agora, estranhamente grisalha, chega à metade do peito. A santidade envolve-o, brilha em seu olhar. Caminha lentamente até o fim da rua principal... Nós largamos nossas ferramentas, nós saímos de nossas casas, nós o seguimos. De pé sobre um

montículo de terra, Shabtai Zvi nos fala.

- Castigo divino cai sobre vós!

Referia-se a Chico Diabo e ao granizo. Tínhamos atraído a ira de Deus. E o que poderíamos fazer para expiar nossos pecados?

- Devemos abandonar tudo: as casas; as lavouras; a escola; a sinagoga; construiremos, nós mesmos, um navio - o casco com a madeira de nossas casas, as velas com os nossos xales de oração. Atravessaremos o mar. Chegaremos à Palestina, a Eretz Israel; e lá, na santa e antiga cidade de Sfat, construiremos um grande templo.

- E aguardaremos lá a chegada do Messias? - perguntou alguém com voz trêmula.

- O Messias já chegou! - gritou Natan de Gaza. - O Messias está aqui! O Messias é o nosso Shabtai Zvi! Shabtai Zvi abriu o manto em que se enrolava. Recuamos, horrorizados. Víamos um corpo nu, coberto de cicatrizes; no ventre, um cinturão eriçado de pregos, cujas pontas enterravam-se na carne.

Desde aquele dia não trabalhamos mais. O granizo que destruísse as plantações. Chico Diabo que roubasse os animais, porque nós íamos embora. Derrubávamos as casas, jubilosos. As mulheres costuravam panos para fazer as velas do barco. As crianças colhiam frutas silvestres para fazer conservas. Natan de Gaza recolhia dinheiro para, segundo dizia, subornar os potentados turcos que dominavam a Terra Santa.

- O que está acontecendo com os judeus? - perguntavam-se os colonos da região. Tão intrigados estavam que pediram ao padre Batistella para investigar. O padre veio ver-nos; sabia de nossas dificuldades, estava disposto a nos ajudar.

- Não precisamos, padre - respondemos com toda a sinceridade. - Nosso Messias chegou; ele nos libertará, nos fará felizes.

- O Messias? - o padre estava assombrado. - O Messias já passou pela terra. Foi Nosso Senhor Jesus Cristo, que transformou a água em vinho e morreu na cruz por nossos pecados.

- Cala-te, padre! - gritou Santa. - O Messias é Shabtai Zvi! Santa, filha adotiva do gordo Leib Rubin, perdera os pais num pogrom. Ficara então com a mente abalada. Seguia Shabtai Zvi por toda a parte, convencida de que era a esposa reservada para o Ungido do Senhor. E para surpresa nossa Shabtai Zvi aceitou-a: casaram-se no dia em que terminamos o casco do barco. Quanto à embarcação, ficou muito boa; pretendíamos levá-la ao mar, como Bento Gonçalves transportara seu navio, sobre uma grande carreta puxada por bois. Estes já eram poucos. Chico Diabo aparecia agora todas as semanas, roubando duas ou três cabeças de cada vez. Alguns falavam em enfrentar os bandidos. Shabtai Zvi não aprovava a idéia. "Nosso reino está além do mar. E Deus vela por nós. Ele providenciará."

De fato: Chico Diabo desapareceu. Durante duas semanas trabalhamos em paz, ultimando os preparativos para a partida. Então, num sábado pela manhã, um cavaleiro entrou a galope na vila. Era Gumercindo, lugar-tenente de Chico Diabo.

- Chico Diabo está doente! - gritou, sem descer do cavalo. - Está muito mal. O doutor não acerta com o tratamento. Chico Diabo me mandou levar o santo de vocês para curar ele.

Nós o rodeávamos em silêncio.

- E se ele não quiser ir - continuou Gumercindo - é para nós queimar a vila toda. Ouviram?

- Eu vou - bradou uma voz forte.

Era Shabtai Zvi. Abrimos caminho para ele. Aproximou-se lentamente, encarando o bandoleiro.

- Apeia.

Gumercindo desceu do cavalo. Shabtai Zvi montou.

- Vai na frente, correndo.

Foram os três: primeiro Gumercindo, correndo; depois Shabtai Zvi a cavalo; e fechando o cortejo, Natan de Gaza montado num jumento. Santa também quis ir mas Leib Rubin não deixou. Ficamos reunidos na escola todo o dia. Não falávamos; nossa angústia era demasiada. Quando caiu a noite ouvimos o trote de um cavalo. Corremos para a porta. Era Natan de Gaza, esbaforido.

- Quando chegamos lá - contou - encontramos Chico Diabo deitado no chão. Perto dele, um curandeiro fazia mandingas. Shabtai Zvi sentou perto do bandido. Não disse nada, não fez nada, não tocou no homem - só ficou olhando. Chico Diabo levantou a cabeça, olhou para Shabtai Zvi, deu um grito e morreu. O curandeiro, eles mataram ali mesmo. De Shabtai Zvi nada sei. Vim aqui avisar: correi, fugi!

Metemo-nos nas carroças e fugimos para Erexim. Santa teve de ir à força.

No dia seguinte, Leib Rubin nos reuniu.

- Não sei o que vocês estão pensando em fazer - disse - mas eu já estou cheio dessas histórias todas: Barão Franck, Palestina, Sfat... Eu vou é para Porto Alegre. Querem ir comigo?

- E Shabtai Zvi? - perguntou Natan de Gaza com voz trêmula (era remorso o que ele sentia?).

- Ele que vá para o diabo, aquele louco! - berrou Leib Rubin. - Só trouxe desgraças!

- Não fale assim, pai! - gritou Santa. - Ele é o Messias.

- Que Messias, nada! Acaba com essa história, isso ainda vai provocar os anti-semitas. Não ouviste o que o padre disse? O Messias já veio, está bom? Transformou a água em vinho e outras coisas. E nós vamos embora. O teu marido, se ainda está vivo, e se ficou bom da cabeça, que venha atrás. Eu tenho obrigação de cuidar de ti, e vou cuidar de ti, com marido ou sem marido!

Viajamos para Porto Alegre. Judeus bondosos nos hospedaram. E para nossa surpresa, Shabtai Zvi apareceu uns dias depois. Trouxeram-no os "Abas Largas", que haviam prendido todo o bando de Chico Diabo. Um dos soldados nos contou que haviam encontrado Shabtai Zvi sentado numa pedra, olhando para o corpo de Chico Diabo. Espalhados pelo chão - os bandidos, bêbados, roncando. Havia bois carneados por toda a parte. E vinho. "Nunca vi tanto vinho!" Tudo o que antes tinha água agora tinha vinho! Garrafas, cantis, baldes, bacias, barricas. As águas de um charco ali perto estavam vermelhas. Não sei se era sangue das reses ou vinho. Mas acho que era vinho.

Ajudado por um parente rico, Leib Rubin se estabeleceu com uma loja de fazendas. Depois passou para o ramo de imóveis e posteriormente abriu uma financeira, reunindo grande fortuna. Shabtai Zvi trabalhava numa de suas firmas, da qual eu também era empregado. Natan de Gaza envolveu-se em contrabando, teve de fugir e nunca mais foi visto.

Desde a morte de Santa, Shabtai Zvi e eu costumamos nos encontrar num bar para tomar vinho. E ali ficamos toda a noite. Ele fala pouco e eu também; ele serve o vinho e bebemos em silêncio. Perto da meia-noite ele fecha os olhos, estende as mãos sobre o copo e murmura palavras em hebraico (ou em aramaico, ou em ladino). O vinho se transforma em água. O dono do bar acha que é apenas um truque. Quanto a mim, tenho minhas dúvidas.

MORICONI, Italo (org). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ANEXO F - CONTO: A nova Califórnia, Lima Barreto

I

Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era subscrita a correspondência que recebia. E era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas vindas do mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes...

Quando Fabrício, o pedreiro, voltou de um serviço em casa do novo habitante, todos na venda perguntaram-lhe que trabalho lhe tinha sido determinado.

- Vou fazer um forno, disse o preto, na sala de jantar.

Imaginem o espanto da pequena cidade de Tubiacanga, ao saber de tão extravagante construção: um forno na sala de jantar! E, pelos dias seguintes, Fabrício pôde contar que vira balões de vidros, facas sem corte, copos como os da farmácia - um rol de coisas esquisitas a se mostrarem pelas mesas e prateleiras como utensílios de uma bateria de cozinha em que o próprio diabo cozinhasse.

O alarme se fez na vila. Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples, um tipo que tinha parte com o tihoso.

Chico da Tirana, o carreiro, quando passava em frente da casa do homem misterioso, ao lado do carro a chiar, e olhava a chaminé da sala de jantar a fumegar, não deixava de persignar-se e rezar um "credo" em voz baixa; e, não fora a intervenção do farmacêutico, o subdelegado teria ido dar um cerco à casa daquele indivíduo suspeito, que inquietava a imaginação de toda uma população.

Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluía que o desconhecido devia ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos.

Homem formado e respeitado na cidade, vereador, médico também, porque o doutor Jerônimo não gostava de receitar e se fizera sócio da farmácia para mais em paz viver, a opinião de Bastos levou tranqüilidade a todas as consciências e fez com que a população cercasse de uma silenciosa admiração a pessoa do grande químico, que viera habitar a cidade.

De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga, sentando-se aqui e ali, olhando perdidamente as águas claras do riacho, cismando diante da

penetrante melancolia do crepúsculo, todos se descobriam e não era raro que às "boas noites" acrescentassem "doutor". E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecendo apiedar-se de que elas tivessem nascido para sofrer e morrer.

Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele afagava aquelas crianças pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativeiro moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos.

Por vezes, vinha-lhe vontade de pensar qual a razão de ter Bernardin de Saint-Pierre gasto toda a sua ternura com Paulo e Virgínia e esquecer-se dos escravos que os cercavam...

Em poucos dias a admiração pelo sábio era quase geral, e, não o era, unicamente porque havia alguém que não tinha em grande conta os méritos do novo habitante. Capitão Pelino, mestre-escola e redator da Gazeta de Tubiacanga, órgão local e filiado ao partido situacionista, embirrava com o sábio. "Vocês hão de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio."

A sua opinião em nada se baseava, ou antes, baseava-se no seu oculto despeito vendo na terra um rival para a fama de sábio de que gozava. Não que Pelino fosse químico, longe disso; mas era sábio, era gramático. Ninguém escrevia em Tubiacanga que não levasse bordoadas do Capitão Pelino, e mesmo quando se falava em algum homem notável lá no Rio, ele não deixava de dizer: "Não há dúvida! O homem tem talento, mas escreve: um outro', 'de resto ..." E contraía os lábios como se tivesse engolido alguma coisa amarga.

Toda a vila de Tubiacanga acostumou-se a respeitar o solene Pelino, que corrigia e emendava as maiores glórias nacionais. Um sábio... Ao entardecer, depois de ler um pouco o Sotero, o Cândido de Figueiredo ou o Castro Lopes e de ter passado mais uma vez a tintura nos cabelos, o velho mestre-escola saía vagarosamente de casa, muito abotoado no seu paletó de brim mineiro, e encaminhava-se para a botica do Bastos a dar dous dedos de prosa. Conversar é um modo de dizer, porque era Pelino avaro de palavras, limitando-se tão-somente a ouvir. Quando, porém, dos lábios de alguém escapava a menor incorreção de linguagem, intervinha e emendava. "Eu asseguro, dizia o agente do Correio, que..."

Por aí, o mestre-escola intervinha com mansuetude evangélica: "Não diga 'asseguro', Senhor Bernardes; em português é 'garanto'.

E a conversa continuava depois da emenda, para ser de novo interrompida por uma outra. Por essas e outras, houve muitos palestradores que se afastaram, mas Pelino, indiferente, seguro dos seus deveres, continuava o seu apostolado de vernaculismo. A chegada do sábio veio distraí-lo um pouco da sua missão. Todo o seu esforço voltava-se agora para combater aquele rival, que surgia tão inopinadamente.

Foram vãs as suas palavras e a sua eloquência: não só Raimundo Flamel pagava em dia as suas contas, como era generoso - pai da pobreza - e o farmacêutico vira numa revista de específicos seu nome citado como químico de valor.

II

Havia já anos que o químico vivia em Tubiacanga, quando, uma bela manhã, Bastos o viu entrar pela botica adentro. O prazer do farmacêutico foi imenso. O sábio não se dignara até aí visitar fosse quem fosse, e, certo dia, quando o sacristão Orestes ousou penetrar em sua casa, pedindo-lhe uma esmola para a futura festa de Nossa Senhora da Conceição, foi com visível enfado que ele o recebeu e atendeu.

Vendo-o, Bastos saiu de detrás do balcão, correu a recebê-lo com a mais perfeita demonstração de quem sabia com quem tratava e foi quase em uma exclamação que disse:

- Doutor, seja bem-vindo.

O sábio pareceu não se surpreender nem com a demonstração de respeito do farmacêutico, nem com o tratamento universitário. Docemente olhou um instante a armação cheia de medicamentos e respondeu:

- Desejava falar-lhe em particular, Senhor Bastos.

O espanto do farmacêutico foi grande. Em que poderia ele ser útil ao homem, cujo nome corria mundo e de quem os jornais falavam com tão acendrado respeito. Seria dinheiro? Talvez... Um atraso no pagamento das rendas, quem sabe? E foi conduzindo o químico para o interior da casa, sob o olhar espantado do aprendiz, que, por um momento, deixou a "mão" descansar no gral, onde macerava uma tisana qualquer.

Por fim, achou aos fundos, bem no fundo, o quartinho que lhe servia para exames médicos mais detidos ou para as pequenas operações, porque Bastos também operava. Sentaram-se e Flamel não tardou a expor:

- Como o senhor deve saber, dedico-me à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...

- Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho disso informado, aqui, aos meus amigos.

- Obrigado. Pois bem: fiz uma grande descoberta, extraordinária...

Envergonhado com o seu entusiasmo, o sábio fez uma pausa e depois continuou:

- Uma descoberta... Mas não me convém, por ora, comunicar ao mundo sábio, compreende?

- Perfeitamente.

- Por isso precisava de três pessoas conceituadas que fossem testemunhas de uma experiência dela e me dessem um atestado em forma, para resguardar a prioridade da minha invenção... O senhor sabe: há acontecimentos imprevistos e...

- Certamente! Não há dúvida!

- Imagine o senhor que se trata de fazer ouro...

Como? O quê? fez Bastos arregalando os olhos.

- Sim! Ouro! disse com firmeza Flamel.

-Como?

- O senhor saberá, disse o químico secamente. A questão do momento são as pessoas que devem assistir à experiência, não acha?

- Com certeza, é preciso que os seus direitos fiquem resguardados, porquanto...

- Uma delas, interrompeu o sábio, é o senhor; as outras duas o Senhor Bastos fará o favor de indicar-me.

O boticário esteve um instante a pensar, passando em revista os seus conhecimentos e, ao fim de uns três minutos, perguntou:

- O Coronel Bentes lhe serve? Conhece?

- Não. O senhor sabe que não me dou com ninguém aqui.

- Posso garantir-lhe que é homem sério, rico e muito discreto.

- É religioso? Faça-lhe esta pergunta, acrescentou Flamel logo, porque temos que lidar com ossos de defunto e só estes servem...

- Qual! É quase ateu...
- Bem! aceito. E o outro?

Bastos voltou a pensar e dessa vez demorou-se um pouco mais consultando a sua memória... Por fim falou:

- Será o Tenente Carvalhais, o coletor, conhece?
- Como já lhe disse...
- É verdade. É homem de confiança, sério, mas...
- Que é que tem?
- É maçom.
- Melhor.
- E quando é?
- Domingo. Domingo, os três irão lá em casa assistir à experiência e espero que não me recusarão as suas firmas para autenticar a minha descoberta.
- Está tratado.

Domingo, conforme prometeram, as três pessoas respeitáveis de Tubiacanga foram à casa de Flamel, e, dias depois, misteriosamente, ele desaparecia sem deixar vestígio ou explicação para o seu desaparecimento.

III

Tubiacanga era uma pequena cidade de três ou quatro mil habitantes, muito pacífica, em cuja estação, de onde em onde, os expressos davam a honra de parar. Há cinco anos não se registrava nela um furto ou roubo. As portas e janelas só eram usadas... porque o Rio as usava.

O último crime notado em seu pobre cadastro fora um assassinato por ocasião das eleições municipais; mas, atendendo que o assassino era do partido do governo, e a vítima da oposição, o acontecimento em nada alterou os hábitos da cidade, continuando ela a exportar o seu café e a mirar as suas casas baixas e acanhadas nas escassas águas do pequeno rio que a batizara.

Mas, qual não foi a surpresa dos seus habitantes quando se veio a verificar nela um dos mais repugnantes crimes de que se tem memória! Não se tratava de um esquiteamento ou parricídio; não era o assassinato de uma família inteira ou um assalto à coletoria; era cousa pior, sacrílega aos olhos de todas as religiões e consciências; violavam-se as sepulturas do "Sossego", do seu cemitério, do seu campo-santo.

Em começo, o coveiro julgou que fossem cães, mas, revistando bem o muro, não encontrou senão pequenos buracos. Fechou-os; foi inútil. No dia seguinte, um jazigo perpétuo arrombado e os ossos saqueados; no outro, um carneiro e uma sepultura rasa. Era gente ou demônio. O coveiro não quis mais continuar as pesquisas por sua conta, foi ao subdelegado e a notícia espalhou-se pela cidade.

A indignação na cidade tomou todas as feições e todas as vontades. A religião da morte precede todas e certamente será a última a morrer nas consciências. Contra a profanação, clamaram os seis presbiterianos do lugar - os bíblias, como lhes chama o povo; clamava o Agrimensor Nicolau, antigo cadete, e positivista do rito Teixeira Mendes; clamava o Major Camanho, presidente da Loja Nova Esperança; clamavam o turco Miguel Abudala, negociante de armarinho, e o céptico Belmiro, antigo estudante, que vivia ao deus-dará, bebericando parati nas tavernas. A própria filha do engenheiro residente da estrada de ferro, que vivia desdenhando aquele lugarejo, sem notar sequer os suspiros dos apaixonados locais, sempre esperando que o expresso trouxesse um príncipe a desposá-la - a linda e desdenhosa Cora não pôde deixar de compartilhar da indignação e do horror que tal ato provocara em todos do lugarejo. Que tinha ela com o túmulo de antigos escravos e humildes roceiros? Em que podia interessar aos seus lindos olhos pardos o destino de tão humildes ossos? Porventura o furto deles perturbaria o seu sonho de fazer radiar a beleza de sua boca, dos seus olhos e do seu busto nas calçadas do Rio?

Decerto, não; mas era a Morte, a Morte implacável e onipotente, de quem ela também se sentia escrava, e que não deixaria um dia de levar a sua linda caveirinha para a paz eterna do cemitério. Aí Cora queria os seus ossos sossegados, quietos e comodamente descansando num caixão bem feito e num túmulo seguro, depois de ter sido a sua carne encanto e prazer dos vermes...

O mais indignado, porém, era Pelino. O professor deitara artigo de fundo, imprecando, bramindo, gritando: "Na história do crime, dizia ele, já bastante rica de fatos repugnantes, como sejam: o esquartejamento de Maria de Macedo, o estrangulamento dos irmãos Fuoco, não se registra um que o seja tanto como o saque às sepulturas do 'Sossego'."

E a vila vivia em sobressalto. Nas faces não se lia mais paz; os negócios estavam paralisados; os namoros suspensos. Dias e dias por sobre as casas

pairavam nuvens negras e, à noite, todos ouviam ruídos, gemidos, barulhos sobrenaturais... parecia que os mortos pediam vingança...

O saque, porém, continuava. Toda noite eram duas, três sepulturas abertas e esvaziadas de seu fúnebre conteúdo. Toda a população resolveu ir em massa guardar os ossos dos seus maiores. Foram cedo, mas, em breve, cedendo à fadiga e ao sono, retirou-se um, depois outro e, pela madrugada, já não havia nenhum vigilante. Ainda nesse dia o coveiro verificou que duas sepulturas tinham sido abertas e os ossos levados para destino misterioso.

Organizaram então uma guarda. Dez homens decididos juraram perante o subdelegado vigiar durante a noite a mansão dos mortos.

Nada houve de anormal na primeira noite, na segunda e na terceira; mas, na quarta, quando os vigias já se dispunham a cochilar, um deles julgou lobrigar um vulto esgueirando-se por entre a quadra dos carneiros. Correram e conseguiram apanhar dous dos vampiros. A raiva e a indignação até aí sopitadas no ânimo deles, não se contiveram mais e deram tanta bordoadada nos macabros ladrões, que os deixaram estendidos como mortos.

A notícia correu logo de casa em casa e, quando, de manhã se tratou de estabelecer a identidade dos dous malfeitores, foi diante da população inteira que foram neles reconhecidos o Coletor Carvalhais e o coronel Bentes, rico fazendeiro e presidente da Câmara. Este último ainda vivia e, a perguntas repetidas que lhe fizeram, pôde dizer que juntava os ossos para fazer ouro e o companheiro que fugira era o farmacêutico.

Houve espanto e houve esperanças. Como fazer ouro com ossos? Seria possível? Mas aquele homem rico, respeitado, como desceria ao papel de ladrão de mortos se a cousa não fosse verdade! Se fosse possível fazer, se daqueles míseros despojos fúnebres se pudesse fazer alguns contos de réis, como não seria bom para todos eles!

O carteiro, cujo velho sonho era a formatura do filho, viu logo ali meios de consegui-la. Castrioto, o escrivão do juiz de paz, que o ano passado conseguiu comprar uma casa, mas ainda não a pudera cercar, pensou no muro, que lhe devia proteger a horta e a criação. Pelos olhos do sitiante Marques, que andava desde anos atrapalhado para arranjar um pasto, passou logo o prado verde do Costa, onde os seus bois engordariam e ganhariam forças...

As necessidades de cada um, aqueles ossos que eram ouro, viriam atender, satisfazer e felicitá-los; e aqueles dous ou três milhares de pessoas, homens, crianças, mulheres, moços e velhos, como se fossem uma só pessoa, correram à casa do farmacêutico.

A custo, o subdelegado pôde impedir que varejassem a botica e conseguir que ficassem na praça à espera do homem, que tinha o segredo de todo um Potosi. Ele não tardou a aparecer. Trepado a uma cadeira, tendo na mão uma pequena barra de ouro que reluzia ao forte sol da manhã, Bastos pediu graça, prometendo que ensinaria o segredo, se lhe poupassem a vida. "Queremos já sabê-lo", gritaram. Ele então explicou que era preciso redigir a receita, indicar a marcha do processo, os reativos - trabalho longo que só poderia ser entregue impresso no dia seguinte. Houve um murmúrio, alguns chegaram a gritar, mas o subdelegado falou e responsabilizou-se pelo resultado. Docilmente, com aquela doçura particular às multidões furiosas, cada qual se encaminhou para casa, tendo na cabeça um único pensamento: arranjar imediatamente a maior porção de ossos de defunto que pudesse.

O sucesso chegou à casa do engenheiro residente da estrada de ferro. Ao jantar, não se falou em outra coisa. O doutor concatenou o que ainda sabia do seu curso, e afirmou que era impossível. Isto era alquimia, coisa morta: ouro é ouro, corpo simples, e osso é osso, um composto, fosfato de cal. Pensar que se podia fazer de uma coisa outra era "besteira". Cora aproveitou o caso para rir-se petropolimente da crueldade daqueles botocudos; mas sua mãe, Dona Emília, tinha fé que a coisa era possível.

À noite, porém, o doutor percebendo que a mulher dormia, saltou a janela e correu em direitura ao cemitério; Cora, de pés nus, com as chinelas nas mãos, procurou a criada para irem juntas à colheita de ossos. Não a encontrou, foi sozinha; e Dona Emília, vendo-se só, adivinhou o passeio e lá foi também. E assim aconteceu na cidade inteira. O pai, sem dizer nada ao filho, saía; a mulher, julgando enganar o marido, saía; os filhos, as filhas, os criados - toda a população, sob a luz das estrelas assombradas, correu ao satânico rendez vous no "Sossego". E ninguém faltou. O mais rico e o mais pobre lá estavam. Era o turco Miguel, era o professor Pelino, o doutor Jerônimo, o Major Camanho, Cora, a linda e deslumbrante Cora, com os seus lindos dedos de alabastro, revolvía a sânie das sepulturas, arrancava as carnes ainda podres agarradas tenazmente aos ossos e deles enchia o seu

regaço até ali inútil. Era o dote que colhia e as suas narinas, que se abriam em asas rosadas e quase transparentes, não sentiam o fétido dos tecidos apodrecidos em lama fedorenta...

A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos. Houve facadas, tiros, cachações. Pelino esfaqueou o turco por causa de um fêmur e mesmo entre as famílias questões surgiram. Unicamente, o carteiro e o filho não brigaram. Andaram juntos e de acordo e houve uma vez que o pequeno, uma esperta criança de onze anos, até aconselhou ao pai: "Papai, vamos onde está mamãe; ela era tão gorda..."

De manhã, o cemitério tinha mais mortos do que aqueles que recebera em trinta anos de existência. Uma única pessoa lá não estivera, não matara nem profanara sepulturas: fora o bêbedo Belmiro.

Entrando numa venda, meio aberta, e nela não encontrando ninguém, enchera uma garrafa de parati e se deixara ficar a beber sentado na margem do Tubiacanga, vendo escorrer mansamente as suas águas sobre o áspero leito de granito - ambos, ele e o rio, indiferentes ao que já viram, ao que viam, mesmo à fuga do farmacêutico, com o seu Potosi e o seu segredo, sob o dossel eterno das estrelas.

MORICONI, Italo (org). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.