



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SARAH MARIA MENDES

**O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO
GÊNERO REPORTAGEM**

Teresina – Piauí

2016

SARAH MARIA MENDES

**O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO
GÊNERO REPORTAGEM**

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

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

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

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

Teresina – Piauí

2016

M538e Mendes, Sarah Maria
O emprego de anáforas diretas na construção
de sentidos do gênero reportagem / Sarah Maria Mendes. –
2016.
155 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. Anáforas Diretas.
3. Recategorização. 4. Gênero Reportagem. I. Título.

CDD: 469.8

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



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

SARAH MARIA MENDES

O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO REPORTAGEM

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez 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)

Silvana Maria Calixto de Lima

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

Nize da R. S. Paraguassu Martins

Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins – 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)

“Se eu viver eternamente
E todos os meus sonhos tornarem-se realidade,
Minhas lembranças do amor serão suas...” (John Denver)
Em memória à Ana Amélia e Milcíades Mendes, eternos
em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser misericordioso em sua infinita bondade e não me deixar esmorecer.

Ao meu esposo Kennedy, por me apoiar integralmente neste sonho que, até o Profletras, julgava tão distante. Obrigada por compartilhar de minhas aflições, quando toda as quintas e sextas tinha de estar em Teresina. Seria impossível sem seu apoio, sem o seu comprometimento em cuidar do nosso Gabriel.

Ao meu pai, por eu ainda ter tido oportunidade de dizer a ele que seria mestra, antes de sua partida.

A Chico Filho e Láfity Alves, por me receberem nestes dois anos em sua casa sempre com um sorriso.

À minha cunhada Rosarinha Uchôa, por acreditar e me deleitar com palavras de conforto quando eu dizia que não iria conseguir. Obrigada pela confiança.

À minha companheira de mestrado Noemi Kelly, a quem tenho uma imensa admiração e respeito. Juntas na mesma orientação, fomos o conforto uma da outra nas horas de dificuldades.

A todos os meus alunos que de uma forma ou de outra foram meus incentivadores nesta pesquisa.

À APAE de Pedro II, por entender minhas ausências e ter me permitido estudar.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam de meus sonhos nestes dois anos.

À Universidade Estadual do Piauí, por abrir esta grande oportunidade que foi o Profletras.

À coordenação do Profletras e a todos os professores, pelo comprometimento e empenho para que este mestrado desse certo.

À minha orientadora, Professora Silvana Maria Calixto de Lima, por ser a melhor, por ser terna nas orientações, por compreender minhas angústias e limitações. Nunca esquecerei o que aprendi com Silvana. Estudar referência mudou-me como professora.

À CAPES, por financiar meus estudos de mestrado – algo completamente necessário para que todas as semanas eu fizesse o trajeto de Pedro II a Teresina.

“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*. ”

Mônica Magalhães Cavalcante

RESUMO

O presente trabalho propõe investigar a construção de referentes via processos de anáfora direta e de recategorização em gênero específico, a reportagem, com vistas a chamar a atenção para a construção dos referentes como processo essencial à progressão do texto, estabelecendo, assim, a coerência textual. Para tanto, fundamentamo-nos na concepção de que o ato de referenciar se processa nas diversas práticas socioculturais e se constitui em uma operação construída em conjunto com nossos interlocutores. Neste trabalho, temos a clareza que, na construção da atividade discursiva, a compreensão das diversas formas de designar o referente possibilita uma melhor eficiência às práticas discursivas. Para essa investigação, partimos da análise de uma atividade diagnóstica aplicada a 25 alunos de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pedro II-PI. A atividade diagnóstica foi um importante instrumento para que compreendêssemos a necessidade de se trabalhar de forma planejada a compreensão de textos, mas, sobretudo, tivemos as evidências da grande dificuldade dos alunos de entenderem a construção de referentes explícitos, via processos de anáfora direta e de recategorização na construção da coerência e da progressão textuais. A concepção de ensino e aprendizagem concebida neste trabalho baseia-se numa relação de interação. As atividades foram desenvolvidas de modo coletivo e individual, a partir do qual o professor assumiu um papel relevante para a execução das atividades. A atividade diagnóstica nos forneceu subsídios para que construíssemos um conjunto de categorias que visassem investigar as dificuldades dos alunos e permitisse a proposição de atividades de intervenção para amenizar os problemas identificados na construção dos sentidos do texto por parte dos alunos. Nessa empreitada, buscamos a contribuição de diversos trabalhos que versam acerca do campo da compreensão leitora como Solé (1998) e Sim-Sim (2007), dentre outros. Para o estudo da referenciação, trabalhamos autores como Koch e Marcuschi (1998), Cavalcante (2011), e, para o estudo do gênero textual, apoiamos-nos em autores como Marcuschi (2010), Koch e Elias (2006), Alves Filho (2011) e Passarelli (2012), além de outros autores que enriqueceram nossa pesquisa. As teorias discutidas neste trabalho vão ao encontro de diversas teses linguísticas que mostram a importância de um trabalho estratégico com a compreensão leitora em sala de aula, para a formação do educando. O conjunto de atividades e a análise dos dados da atividade diagnóstica culminaram com a apresentação da proposta de intervenção deste trabalho. Ratificamos com esta pesquisa a grande necessidade de promovermos um trabalho em sala de aula em que a compreensão leitora seja orientada a partir de um planejamento que se privilegie as estratégias de leitura, principalmente, que tais estratégias venham a proporcionar uma maior experiência com a construção de referentes homologados na superfície textual, com ênfase nas transformações que os estes sofrem durante a atividade textual para que a construção da progressão e da coerência textuais sejam atividades efetivamente significativas para o leitor.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Anáforas Diretas. Recategorização. Gênero Reportagem

ABSTRACT

The present study proposes to investigate the construction of related via direct anaphora and process of re-categorization in gender specific, the report, in order to draw attention to the construction of the related process essential to progression of the text establishing the textual coherence. To this end, we use in the design of that reference is in the various socio-cultural practices and constitutes an operation built in conjunction with our interlocutors. In this work, we have the clarity that, in the construction of discursive activity, understanding the different ways to designate the referent allows better efficiency discursive practices. For this investigation, we leave the diagnostic activity analysis applied to 25 students from ninth grade of elementary school to a public school in the city of Pedro II-PI. The diagnostic activity was an important instrument to contribute to the work planned for the comprehension of texts, but, above all, we had the evidence of the great difficulty of understanding the construction of related explicit, via processes of direct anaphora and recategorization on construction of textual coherence and progression. The design of teaching and learning designed in this work is based on a relationship of interaction. The activities were carried out so collective and individual, from which the teacher has taken on a major role for the implementation of the activities. The diagnostic activity provided subsidies for us to build a set of categories which aimed to investigate the students' difficulties and allowed the proposal of intervention activities to alleviate the problems identified in the construction of senses of the text on the part of students. In this endeavor, we seek the input of several works that focused on the field of understanding reader like Solé (1998) and Yes-Yes (2007), among others. For the study of referral, we authors like Koch and Depends (1998), Chan (2011), and to the study of the text, we support us in such authors as Depends (2010), Koch and Elias (2006), Alves Filho (2011) and Passarelli (2012), in addition to other authors who have enriched our research. The theories discussed in this work will meet several linguistic theses which show the importance of a strategic work with the understanding the reader in the classroom, to the formation of the learner. The set of activities and data analysis of diagnostic activity culminated with the presentation of the proposal for action of this work. Affirm with this survey the great need to promote a job in the classroom in which the understanding the reader is guided from a planning that focuses on reading strategies, mainly, that these strategies will provide greater experience with the construction of related certified on the surface, with an emphasis on textual transformations that the relative suffer during the textual activity so that the construction of the progression and textual coherence are effectively significant activities to the reader.

Keywords: Understanding reader. Direct Anáforas. Recategorization. Genus Report

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

FIGURA 1- Processos Referenciais (CAVALCANTE, 2012)	45
FIGURA 2- Estrutura da Pirâmide Invertida Vertical (FRANCO, 2008)	61
QUADRO 1- Listagem de Propósitos Comunicativos (ALVES FILHO, 2011)	56
QUADRO 2- Resultado da atividade diagnóstica em % (Elaborada pela autora da dissertação,2016)	78
QUADRO 3- Categorias de análise da atividade diagnóstica (Elaborada pela autora da dissertação,2016)	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

(IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(QEdU) Qualidade da Educação

(UESPI) Universidade Estadual do Piauí

(CEP) Comitê de Ética em Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
1 TEXTO E LEITURA: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E COMPREENSÃO DE TEXTOS	17
1.1 Texto: uma abordagem geral	17
1.2 Coerência: uma construção sociocognitiva	18
1.3. O processo de leitura e compreensão: o que é uma aprendizagem significativa da leitura?	25
1.4 Estratégias de leitura: os fundamentos para a construção dos sentidos do texto	29
CAPÍTULO II	
2 A REFERENCIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 36	
2.1 Referenciação:	36
2.2 Os processos referenciais: construção de referentes na atividade discursiva	41
2.3 Anáforas diretas e recategorizadoras: uma estratégia de progressão referencial.....	47
CAPÍTULO III	
3 GÊNEROS TEXTUAIS: ATIVIDADE DISCURSIVA NA SALA DE AULA	50
3.1 Considerações sobre gênero textual na atualidade	50
3.2 Gênero reportagem: o jornalismo em sala de aula	56
3.2.2 A organização da reportagem.....	60
CAPÍTULO IV	
4 METODOLOGIA	66
4.1 Descrição dos sujeitos e campo de pesquisa.....	66
4.2 Caracterização da pesquisa.....	67
4.3 Análise e interpretação dos dados	67
4.4 Atividade diagnóstica no cotidiano escolar	68
4.5 Apresentação da atividade diagnóstica	69
4.6 Análise dos dados da atividade diagnóstica	78

CAPÍTULO V

5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO REPORTAGEM..... 87

5.1 Proposta de atividades de ensino.. 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

REFERÊNCIAS..... 137

APÊNDICE..... 141

ANEXOS 146

INTRODUÇÃO

O trabalho com leitura e compreensão de textos tem-se mostrado de uma relevância primordial no âmbito da sala de aula. Ler e compreender textos de variados gêneros constituem uma oportunidade de repensar esse trabalho que se ancora em múltiplos processos, dentre eles a construção de referentes homologados na superfície textual e a transformação de tais referentes ao longo da cadeia discursiva, o que possibilita uma conexão entre as partes do texto, conferindo uma efetiva construção dos sentidos do texto, que garante, assim, a continuidade textual e, por conseguinte, a coerência do texto, fator essencial dentre os vários que se incorporam à dinâmica da construção dos sentidos na atividade textual.

Nesse contexto, defendemos a perspectiva que ao professor cabe assumir um papel de mediador e organizador do processo de leitura e compreensão de textos para os seus alunos, a partir de um trabalho que envolva um planejamento com base em estratégias de leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais. Entretanto, é extremamente necessário o conhecimento dos mecanismos que regem o trabalho com leitura e compreensão textuais. É nessa perspectiva que propomos um trabalho com compreensão leitora para alunos do 9º ano, ciclo final do ensino fundamental, no sentido principal de compreendermos os processos que embasam a leitura e compreensão e tornam o momento da construção dos sentidos do texto mais significativo para os alunos.

É com base na Linguística Textual que alicerçamos nossa pesquisa, uma vez que colocamos em foco o trabalho com referentes, concebendo que no processo de construção dos sentidos de um texto realizamos uma atividade discursiva entre interlocutores. A referenciação é um fenômeno textual altamente relevante para produção dos sentidos do texto, pois os sujeitos participantes do processo discursivo constroem sociocognitivamente seus referentes, a partir de sua bagagem sociocognitiva.

A atividade de referenciação comporta diversas estratégias que possibilitam a progressão textual, e, por isso mesmo, neste trabalho, elegemos para investigação o emprego de anáforas diretas e o fenômeno da recategorização na construção da dinâmica textual, focalizando o papel desses mecanismos para a compreensão leitora. Temos como objetivo principal investigar a construção de referentes via processos de anáfora direta e de recategorização em gênero específico, a

reportagem, com vistas a chamar a atenção para a construção dos referentes como processo essencial à progressão do texto, estabelecendo, assim, a coerência textual. Temos, ainda, como objetivos específicos, analisar a evolução dos referentes nos textos, como fenômeno primordial à progressão textual; propor atividades de intervenção de leitura e compreensão leitora em textos do gênero reportagem, que chamem a atenção para a construção dos referentes e para suas transformações, reconhecendo a importância dessa relação para a eficiência da progressão textual e para a construção da coerência textual. A partir da aplicação de uma atividade diagnóstica pautada nos referidos objetivos, foram feitas análises dos dados, sendo que, por meio dessas análises, propomos um conjunto de atividade de intervenção com o gênero reportagem.

O estudo específico da anáfora direta se incorpora à ideia de que as retomadas contribuem para a continuidade de sentidos do texto, portanto, para a coerência e progressão textuais. Nesta oportunidade, constatamos em nosso trabalho, como docente, que um dos problemas mais recorrentes, observados na prática de leitura e compreensão leitora dos alunos 9º ano, é a grande dificuldade em compreender as retomadas de referentes legitimadas na superfície textual, bem como o fenômeno da transformação desse referente na atividade discursiva por meio do processo de recategorização.

O presente trabalho almeja buscar respostas aos seguintes questionamentos: Que habilidades de leitura e compreensão devem ser planejadas e desenvolvidas para que os alunos do 9º ano consigam compreender a construção de referentes como um processo essencial à progressão textual? Como mediar atividades de leitura e compreensão, de forma a demonstrar que o emprego de anáforas diretas recategorizadoras é um recurso importante de retomada para o desenvolvimento de competências que possibilitam a construção dos sentidos do texto, ou seja, a coerência textual? Que estratégias devem ser desenvolvidas de modo a tornar o aluno apto à leitura e compreensão textuais, explorando os elementos linguísticos, em particular a construção de referentes e suas recategorizações no gênero reportagem, de maneira a mostrar as interligações que se realizam entre as ideias para promover a progressão do texto e concretizar a coerência textual na atividade discursiva?

Entendemos que um trabalho com a compreensão leitora em textos do gênero reportagem, focalizando, principalmente, a construção de referentes

homologados na superfície textual por meio dos processos de anáfora direta e de recategorização, contribui para a construção da progressão e coerência textuais.

A fim de atingir os objetivos a que a pesquisa se propôs, produzimos e aplicamos uma atividade diagnóstica a alunos (as) do 9º ano, entre 14 e 18 anos de idade de uma escola pública da cidade de Pedro II-PI. Para realizarmos nossa pesquisa, a atividade diagnóstica foi essencial como instrumento de reflexão sobre a prática docente. Selecionamos reportagens em revistas, jornais, *sites da internet* e livros, apropriadas para turma de 9º ano e que possibilitassem o trabalho com os processos referenciais de forma eficaz.

Para que fosse viável a aplicação da atividade diagnóstica, promovemos a leitura, análise e discussão de diversas reportagens de interesse dos alunos, realçando o processo referencial da anáfora direta, ou seja, demonstrando como se dá a construção explícita de referentes no texto e suas recategorizações. Somente então, analisadas as reportagens e promovendo uma discussão sobre como se organizam essas reportagens, ou seja, um trabalho mais específico com o gênero em questão, é que realizamos atividades com os alunos sobre os textos, direcionadas para o nosso objetivo de investigação. Os dados que resultaram da análise dessa atividade diagnóstica foram fundamentais para a proposição do conjunto de atividade envolvendo o objeto de estudo eleito para a presente investigação, ponto de culminância deste trabalho.

O trabalho aqui produzido está organizado da seguinte forma: no capítulo I, apresentamos considerações teóricas sobre o texto, a leitura e estratégias de compreensão leitora. Discutimos, nesse capítulo, sobre as concepções de texto, além de fazermos uma breve consideração sobre a coerência textual, no sentido de apresentarmos os aspectos abordados sobre a leitura e as estratégias de compreensão leitora como um fenômeno construído a partir de um contexto sociodiscursivo, procurando compreender melhor como se caracteriza o processo da coerência no texto e apontando a construção de anáforas diretas e recategorizadoras como um dos elementos colaboradores para a construção da coerência textual. Para tanto, trouxemos autores que versam sobre o tema da leitura e das estratégias de compreensão leitora, tais como: Solé (1998), Sim-Sim (2007), Santos *et al* (2013), Koch e Elias (2006), Cintra e Passarelli (2011), Martins (2006) e Cosson (2014). Nas considerações sobre o texto e coerência textual, tomamos como base autores como Marcuschi (1983; 2008), Koch (2014), Koch e Travaglia (2011),

Costa Val (2006), Charolles (1997), dentre outros que complementam nossa pesquisa, pois entendemos ser importante abordar todos esses aspectos para que se entenda os processos que perpassam a construção dos sentidos do texto.

No capítulo II, procuramos promover uma breve discussão sobre os processos referenciais em geral, e em particular, na seção 2.3, trabalhamos as anáforas diretas e recategorizadoras: uma estratégia de progressão referencial e discursiva, com o propósito de destacar a importância desse processo na dinâmica textual. Ancoramos nossa pesquisa em pressupostos teóricos sobre a referenciação e em autores como Cavalcante (2003; 2005; 2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch (1998; 2009), Marcuschi (1998; 2001), Mondada e Dubois ([1995] 2003). Apresentamos a importância da referenciação como processo discursivo em que os sujeitos constroem referentes a partir de seu conhecimento de mundo, e pudemos evidenciar, ainda, o quanto o trabalho com o texto em sala de aula ganha uma dimensão mais rica, quando conseguimos incorporar à dinâmica da atividade de leitura e compreensão textuais, o trabalho específico com construção de referentes.

No capítulo III, tratamos do estudo sobre os gêneros textuais, demonstrando a real necessidade de embasarmos nosso trabalho em sala de aula na diversidade de textos que circulam socialmente, estimulando na escola uma aprendizagem mais focada no cotidiano, o que seguramente contribui para um melhor desempenho dos alunos nas aulas de língua portuguesa. Ressaltamos o trabalho com o gênero reportagem, destacando a construção de referentes, uma vez que o nosso propósito maior é demonstrar que o emprego de anáforas diretas e recategorizadoras é essencial à coerência textual-discursiva.

Reservamos o capítulo IV à apresentação da metodologia e análise da atividade diagnóstica aplicada aos alunos do 9º ano, tendo como categorias de análise: i) identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem; ii) identificação e a construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual e iii) relação entre a construção de referentes e a progressão textual. Nesse sentido, a partir de cada categoria de análise, construiu-se um módulo de atividades com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa aos alunos com relação aos aspectos elencados a partir da atividade diagnóstica.

Assim, nosso capítulo V é dedicado à apresentação da proposta de intervenção, no sentido de contribuir eficazmente para a construção do processo de aprendizagem dos alunos, esclarecendo desde já que os módulos produzidos são inter-relacionados para que a aprendizagem do aluno aconteça de forma efetiva e satisfatória.

Em nossas considerações finais, reiteramos a importância do objeto de estudo aqui investigado e entendemos que um trabalho planejado com base em estratégias de leitura, construção de referentes e suas transformações em textos do gênero reportagem é uma possibilidade de entendermos os vários mecanismos que contribuem para a progressão do texto e, conseqüentemente, para a construção da coerência textual.

CAPÍTULO I

1 TEXTO E LEITURA: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Este capítulo traz as concepções de texto e coerência textual, no sentido de apresentarmos os aspectos abordados sobre a leitura e as estratégias de compreensão leitora como um fenômeno construído a partir de um contexto sociodiscursivo, em que temos autor-leitor-texto e contexto situacional. Apoiamo-nos em autores como Marcuschi (1983; 2008), Koch (2014), Koch e Travaglia (2011), Costa Val (2006), Charolles (1997), dentre outros que complementam nossa pesquisa, pois entendemos ser importante abordar todos esses aspectos para que se construa os sentidos do texto.

Trataremos ainda sobre algumas reflexões sobre as concepções de leitura de diversos autores e as relações que se estabelecem entre ler, compreender e aprender. Tomamos para isso autores como Solé (1998), Koch e Elias (2006), Cintra e Passarelli (2011), Sim-Sim (2007), Martins (2006), Cosson (2014), Santos *et al* (2013) e doravante PCN (1998).

Compreendemos ser a leitura um processo de construção de sentidos que, mesmo sendo visto como um evento natural para sujeitos alfabetizados, envolve habilidades e eventuais problemas que demandam atenção. A leitura, como prática escolar, continua sendo tida como uma atividade fundamental na escola, mas ainda carece de pedagogias apropriadas.

1.1 Texto: uma abordagem geral

Segundo Marcuschi (2008), o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. Seu sentido não se relaciona ao tamanho da unidade texto, e sim à sua unidade funcional de natureza discursiva. Há textos de uma só palavra e que comunicam algo importante. Temos o exemplo das placas de trânsito. A extensão física não interfere na noção de texto em si, e sim sua discursividade, inteligibilidade e articulação. A textualidade pode ser explicada a partir da definição do texto como evento (acontecimento), cuja existência depende de alguém que o processe a partir de um contexto.

Marcuschi (2008) concebe ainda que o texto não pode ser tomado como uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, pois é, antes de tudo, um evento. E como tal, essencialmente, pode ser definido como um sistema de conexões entre vários elementos como sons, palavras, enunciados, significações, participantes,

contextos, ações etc. O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, um elemento essencial à comunicação e um artefato sócio-histórico.

Para Koch (2014,) o texto é o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, em que processos, operações e estratégias têm seu lugar na mente humana, sendo postos em ação a partir de situações concretas de interação social. A autora defende que:

- a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção de texto.(KOCH, 2014, p.26)

Assim, de acordo com a perspectiva demonstrada por Koch (2014), os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições nas quais a atividade verbal se realiza.

Temos, assim, a concepção de texto como atividade discursiva, construída na interação entre sujeitos no momento da comunicação. A construção dos sentidos do texto, como postula Koch (2014), é resultante de um conjunto complexo de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional. A autora postula ainda que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no processo de interação.

A partir da concepção de texto apresentada e na qual alicerçamos nosso trabalho, passaremos à próxima seção em que trabalharemos especificamente um dos fatores primordiais para que, em um texto, sejam construídos sentidos entre seus interactantes. Assumimos aqui em nosso trabalho que a (re)construção dos referentes é um processo determinante para a coerência textual. Por isso mesmo, contemplamos os estudos sobre coerência textual, no sentido de demonstrarmos como tais estudos são importantes para a produção de sentidos texto.

1.2 Coerência: uma construção sociocognitiva

O sentido que procuramos dar a um texto é o que chamamos de coerência textual. A coerência diz respeito à conexão de ideias que conferem sentido a um texto/discurso. Concebemos aqui que a coerência é um processo que se estabelece na interação entre os sujeitos que atuam na atividade comunicativa.

Para Koch (2014), a coerência é o modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos, apontando ainda que a coerência é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva.

Koch e Travaglia (2011) postulam que a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. É a coerência que faz com que um texto faça sentido aos seus usuários, devendo ser vista, segundo os autores, como um princípio de interpretabilidade do texto. Para os autores, o estudo da coerência poderia ser visto como uma teoria do sentido do texto, levando em conta que o usuário da língua tem competência textual e/ ou comunicativa e que a língua só funciona na comunicação, na interlocução, com todos os seus componentes.

Assim, entendemos que, em concordância com os autores citados, a coerência é um processo que se estabelece em uma dada situação comunicativa, e que depende de fatores de ordem diversa para ser efetivada, tais como fatores semânticos, cognitivos, pragmáticos, além de que, para produção dos sentidos do texto, o leitor precisa ativar sua bagagem sociocognitiva armazenada na memória.

Dessa forma, podemos compreender que a coerência tem a ver com a produção do texto, visto que o sujeito produtor, sociocognitivamente situado, quer ser compreendido por seu interlocutor, através do princípio da negociação compartilhada.

Marcuschi (1983) diz que a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários dos textos; é o nível da conexão conceitual-cognitiva e estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte, macrotextualmente.

Costa Val (2006) estabelece o seguinte conceito para coerência:

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que

depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores. (COSTA VAL, 2006, p. 5)

Há uma concordância entre os autores que aqui destacamos de que a coerência é um processo essencial ao sentido do texto, mas concorda-se também que ela é resultante do contexto em que acontece a situação discursiva, além de ser a partir dos conhecimentos de mundo, os mais diversos, que seus interlocutores constroem os sentidos do texto.

Charolles (1997) define a coerência textual como uma relação conjunta entre o nível micro e macrolinguístico. Assim, o linguista aponta que a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, por isso mesmo, um texto pode muito bem ser microestruturalmente coerente sem o ser macroestruturalmente. Para que um texto seja globalmente coerente é preciso que se lhe possa associar, por construção, uma sequência de macroestruturas e microestruturas coerentes. O exemplo a seguir demonstra bem que a coerência é uma construção sociocognitiva, ou seja, dependente de vários fatores para que o leitor construa o sentido global do texto.

Exemplo 1:



Fonte: Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#>. Acesso em 12 jan.de 2016

Para entendermos o sentido do texto anterior, temos que resgatar nosso conhecimento sobre a crise econômica e política que atinge nosso país, desde 2015. Além disso, temos que resgatar também de quem é a frase “do quanto pior, melhor”, e qual o propósito comunicativo no uso de tal enunciado. Ou seja, concordamos que, para a construção dos sentidos do texto, vários conhecimentos

devem ser ativados para que se construa uma coerência textual efetiva entre seus interlocutores.

Charolles (1997), ainda sobre a coerência, relaciona-a como uma propriedade ideativa do texto e enumera as quatro metarregras que um texto coerente deve apresentar, a saber: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação. A repetição diz respeito à retomada de elementos no decorrer do discurso. Um texto coerente tem unidade, já que nele há a permanência de elementos constantes no seu desenvolvimento. Um texto que trate a cada passo de assuntos diferentes, sem um ponto comum explícito, não tem continuidade. Um texto coerente apresenta continuidade semântica na retomada de conceitos, ideias. Isto fica evidente na utilização de recursos linguísticos específicos como pronomes, repetição de palavras, sinônimos, hipônimos, hiperônimos etc.

O autor fala ainda da progressão, pela qual se compreende que o texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não deve limitar-se a isso. Deve, sim, apresentar novas informações a propósito dos elementos mencionados. Os acréscimos semânticos constroem os sentidos do texto e o fazem progredir.

Por sua vez, a não-contradição diz respeito ao fato de que um texto precisa respeitar princípios lógicos elementares. Suas ocorrências não podem se contradizer, devem ser compatíveis entre si e com o mundo a que se referem. Esta não-contradição expressa-se nos elementos linguísticos, no uso do vocabulário, por exemplo.

Por fim, o autor fala da relação, ou seja, um texto para ser coerente possui relações estabelecidas entre suas informações, e essas têm a ver umas com as outras. A relação em um texto refere-se à forma como seus conceitos se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros. As relações entre os fatos têm que estar presentes e ser pertinentes.

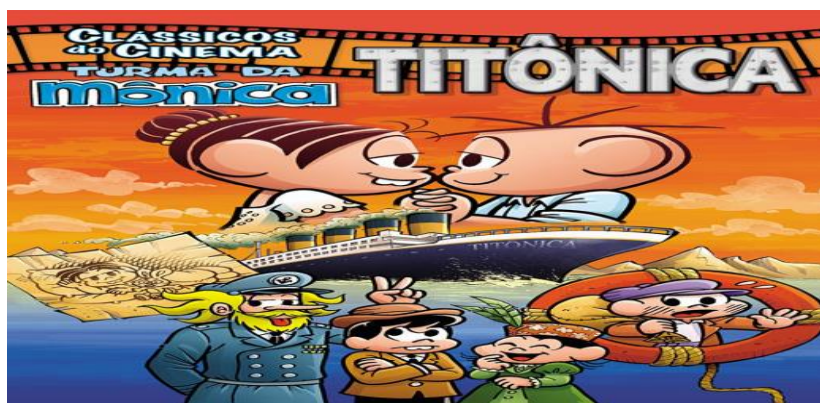
Dos processos citados, interessa-nos, particularmente, as retomadas de referentes explícitos e recategorizados na superfície textual, que elucidaremos no próximo capítulo. São tais retomadas, que acontecem na superfície textual, chamadas de anáforas diretas recategorizadoras, que fazem parte de nossa análise.

Sobre a coerência, apontamos ainda uma importante contribuição de Cavalcante *et al.* (2014, p. 21), no que diz respeito a um relevante estudo sobre a coerência, que aqui colabora com a visão defendida por este trabalho:

A existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da co-participação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados.

Segundo os referidos autores, o contexto de produção de um texto passa por um trabalho cognitivo, essencialmente colaborativo do interlocutor, ou seja, o coenunciador, aquele que participa ativamente da construção da coerência. Para tanto, a ativação e reativação dos conhecimentos, armazenados na memória do interlocutor, são fundamentais para o processo de interação, uma vez que os elementos presentes na superfície textual não são o suficiente para a construção dos sentidos do texto. Vejamos o exemplo seguinte:

Exemplo 2:



Fonte: Disponível em <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/> Acesso em 12 de jan.de 2016

Nesse exemplo, a construção de sentidos sobre a capa da revista da Turma da Mônica requer que acessemos nossos vários tipos de conhecimentos. Em tom humorístico, vemos que a capa retoma Titanic, um filme norte-americano de 1997, que fez muito sucesso ao contar o naufrágio do navio Titanic, além da tragédia de amor entre os protagonistas. Por isso, costuma-se afirmar que a “coerência é uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do contexto”. (CAVALCANTE *et al.*, 2014, p. 23)

Van Dijk & Kintsch ¹(1983 *apud* Koch & Travaglia, 2011, p. 21) caracterizam diversos tipos de coerência que se manifestam no texto, dentre elas:

- a. coerência semântica: que diz respeito à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo;
- b. coerência sintática: que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica por exemplo, o uso de pronome e SNs definidos);
- c. coerência estilística: que significa que um usuário em texto faz uso do mesmo estilo ou registro, na escolha lexical, comprimento e complexidade da frase etc. Esta noção parece necessária para explicar fenômenos de quebras estilísticas;
- d. coerência pragmática: que caracteriza o discurso quando estudado como uma sequência de atos de fala, desde que atos de fala em sequência sejam condicionalmente relacionados e satisfaçam as mesmas condições de propriedade que se mantêm para um contexto pragmático dado (uma sequência de pedido polido seguida por uma ordem seria pragmaticamente incoerente).

É importante saber que existem diversos tipos de coerência, elementos que colaboram para a construção da coerência global de um texto. Podemos compreender que a coerência global se configura em um processo em que diversas outras formas de coerência se manifestam para então construir um sentido amplo do texto. Ao falarmos de coerência semântica, estamos nos referindo às relações de sentido entre as estruturas. A coerência sintática está relacionada com a estrutura linguística, como termo de ordem dos elementos, seleção lexical etc. A coerência estilística diz respeito ao emprego de uma variedade de língua adequada à situação contextual. Por fim, há a coerência pragmática que se refere ao texto como uma sequência de atos de fala. Os textos, orais ou escritos, devem obedecer às condições diversas para a sua realização. Esse conjunto das variadas formas de coerência explicitadas pelos autores, constitui um todo que se relaciona para que se possa compreender o sentido global do texto.

Diante do exposto, podemos ressaltar que a coerência é um processo textual que está relacionado à produção de sentidos do texto, sendo dependente essencialmente da interação, como já foi dito, entre sujeito produtor, texto, leitor e contexto. Em outras palavras, a coerência é um processo resultante da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. Podemos entendê-la como fator fundamental da textualidade, uma vez que é responsável pelo sentido do texto. Envolve aspectos lógicos, linguísticos, estilísticos, semânticos,

¹ Esse excerto, citado por Koch & Travaglia, no livro *Texto e Coerência* (2011), é de Van Dijk & Kintsch: *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores e do contexto situacional. Para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

No sentido de tornar a discussão sobre coerência ainda mais enriquecida, observemos as diferenças com relação à coerência nos textos que seguem.

Exemplo 3:

Texto 1

É verdade que a cada geração ficamos mais altos?

(Anna C. Negri, Indaial, SC)

Sim, principalmente nos países desenvolvidos. Apesar de o crescimento ser limitado pela genética, a melhora na dieta e nas condições de saúde sempre traz centímetros a mais. "O consumo de proteínas estimula a produção de células dos tecidos ósseos e musculares, acelerando o crescimento", diz a nutricionista paulista Flora Spolidoro.

(É VERDADE que a cada geração ficamos mais altos? *Superinteressante*, São Paulo, ed. 155, p.41, ago. 2000)

Exemplo 4:

Texto 2

CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

Fonte: Andrade (1990, p.44)

Como bem se observa, o texto 1 apresenta coerência entre as sentenças. A pergunta feita no título é coerentemente esclarecida no corpo do texto. O texto 2, trata-se de uma descrição poética de uma cidadezinha qualquer, que, embora com

poucos elementos coesivos, apresenta uma unidade de sentido, que condiz com o gênero poesia.

A seguir, temos um exemplo, que apesar de conter um parágrafo estruturado com pontuação e elementos de ligação entre suas sentenças não constitui um exemplo de texto, uma vez que não há uma relação de sentido entre suas partes, constituindo-se assim, em um trecho sem coerência textual. Há claramente uma incoerência entre os termos, tratando-se apenas de um amontoado de palavras que não apresentam unidade de sentido (KÖCHE et al., 2014).

Exemplo 5:

Pessoas que tomam café da manhã todos os dias correm menos riscos de ter infecções, conforme estudos realizados. As infecções são comuns em crianças que frequentam a escola pela primeira vez. Por isso, a escola tem como filosofia o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem construtivista.

Fonte: Köche; Boff; Marinello (2014. p. 18)

Como podemos compreender, a construção da coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, quer dizer, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os leitores, sendo entendida como um princípio de interpretabilidade, como bem defende Charolles (1997), ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o leitor tem para compreender o sentido desse texto de maneira global.

Para enriquecer ainda mais a perspectiva de texto e de coerência textual assumida nesta pesquisa, trabalharemos nas próximas seções com a concepção de leitura e estratégias de compreensão leitora, com o propósito de tornar mais relevante nosso estudo sobre alguns aspectos que norteiam esta atividade tão complexa que é a leitura.

1.3 O processo de leitura e compreensão: o que é uma aprendizagem significativa da leitura?

A leitura pode ser concebida um processo dinâmico de interação entre autor-texto- leitor e contexto, em que os sentidos do texto vão se construindo a partir das relações e estratégias textuais produzidas pelo leitor a partir da evocação de seus

diversos conhecimentos. Assim, temos nos PCN (1998) a concepção de que a leitura é

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL/PCN, 1998, p. 69-70)

Como bem podemos ver, a leitura requer por parte do leitor um trabalho ativo de interação, em que o leitor, ancorado em sua bagagem sociocognitiva, vai construindo os sentidos do texto, realizando, para isso, estratégias diversificadas de acordo com os propósitos da leitura.

Para os PCN (1998), formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando os diversos elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos que já foram lidos; que compreenda que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto e que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Temos que entender que o leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade textual de gêneros que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

A concepção de leitura proposta pelos PCN (1998) diz que a leitura pode ser compreendida como prática social, sendo sempre um meio, nunca um fim. O processo de leitura responde a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, se lê de diversas formas, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas. Uma prática progressiva de leitura não significa a repetição interminável de atividades escolares descontextualizadas da realidade dos alunos.

Koch e Elias (2006) também concebem a leitura como uma atividade de interação altamente complexa de produção de sentidos, em que são importantes tanto elementos linguísticos que estão presentes na superfície textual, na sua forma

de organização, assim como a mobilização de saberes que são acionados no interior de um evento comunicativo. Desse modo, quando assumimos uma concepção de interação, ou seja, uma concepção dialógica da língua para a leitura, os sujeitos são concebidos como atores, são construtores sociais, ativos, que constroem e são construídos no texto, pois “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências) ” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21).

As autoras recorrem a três grandes sistemas de conhecimento para que ocorra o processamento textual na leitura. O conhecimento linguístico, que abrange o conhecimento gramatical e lexical, ou seja, podemos entender a organização do material linguístico na superfície textual com base nos conhecimentos da língua. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que equivale às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, o que permite a produção dos sentidos na leitura. E, por último, vem o conhecimento interacional, referindo-se às formas de interação por meio da linguagem e englobando os seguintes conhecimentos: i) ilocucional, que permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional; ii) o comunicacional, o qual se refere às informações necessárias, a seleção da variante linguística e o gênero adequado para que, em determinada situação de comunicação concreta, o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto da produção do texto; iii) o metacomunicativo, em que o locutor assegura a compreensão do texto e consegue aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido o texto; e por fim, tem iv) o conhecimento sobre os gêneros textuais, que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. O conjunto dos diversos conhecimentos, socioculturalmente determinados e vivenciados, contribui para que o processamento textual da leitura venha de fato, promover de modo eficaz a compreensão pelo leitor.

A respeito da temática da leitura, destacamos ainda o que diz Cosson (2014):

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p. 36)

Assim, a atividade de leitura, como podemos ver, é construída com a presença do leitor, do autor, do texto e do seu contexto de produção. A nossa competência leitora é um instrumento essencial para nos apropriarmos de conhecimentos sobre o mundo que nos cerca. Para que o processo de leitura seja uma atividade concreta, é necessário acionarmos diversas estratégias sociocognitivas, em que são mobilizados os vários conhecimentos que o leitor necessita para que a leitura faça sentido, ou seja, para que se tenha efetivamente a compreensão leitora.

Para reforçar a concepção de leitura como processo de interação, Martins (2006) concebe que a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem ou um acontecimento. Para que esse diálogo aconteça, temos um tempo e um espaço, uma situação, sendo que o desenvolvimento do processo de leitura é um desafio em busca de respostas às quais o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

Concebendo a leitura como um processo de construção de sentidos, Martins (2006) diz que aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. A função do professor não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar estratégias para que o educando realize a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências do mundo que os cerca.

Em consonância com o que já foi exposto sobre leitura e também concebendo a leitura como uma atividade, processo de interação, Solé (1998) entende a leitura como um sistema de interação entre leitor e o texto, com a finalidade de tentar-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura. Para tal evento, a leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, entendendo para isso que sempre deve existir uma finalidade para guiar a leitura. Os objetivos e finalidades que fazem com que o leitor se situe perante um texto são os mais diversos, vão desde preencher um momento de lazer, procurar uma informação concreta, seguir uma pauta ou instrução para realizar uma determinada atividade, informar-se sobre um fato, até mesmo, aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho e muitos outros. Assim são muitas as finalidades que norteiam o processo de leitura e tornam a compreensão leitora uma atividade possível de ser concretizada.

Solé (1998) considera que ao adotar uma perspectiva de interação para a leitura, faz-se necessário conceber que intervêm, nesse processo, tanto o texto, sua forma, conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. O ato de leitura necessita, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias, experiências prévias, envolvendo-nos em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia em informações dadas pelo próprio texto e pela nossa bagagem cultural.

Para a autora, o modelo interativo é interessante porque não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, mesmo que atribua grande importância ao uso que faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Dessa forma, no modelo interativo, o processo de leitura acontece quando o leitor se situa perante o texto, e os elementos que o compõem geram, no leitor, expectativas em diferentes níveis (o da letra, das palavras...), de maneira que a informação que se processa funciona como *input* para o nível seguinte e se propaga para níveis mais elevados. Simultaneamente, o texto gera expectativas em nível semântico, em que a leitura percorre um caminho e busca sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico). Desse modo, o leitor faz uso simultâneo dos diversos conhecimentos para construir a interpretação da leitura. Para que a leitura aconteça como um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levem à compreensão do texto e ao controle desta compreensão, além de ser um processador ativo do texto, o leitor deve dominar as habilidades de decodificação e aprender diferentes estratégias que levam à compreensão.

Na esteira de Solé, Cintra e Passarelli (2011) também concebem a leitura como um processo de interação, de construção de sentidos, defendendo que, para dar conta de um processo tão complexo e multifacetado, precisamos entender que, longe de envolver um sujeito passivo, as relações de interação entre texto e leitor envolvem as representações individuais do leitor, seus conhecimentos prévios, suas outras leituras, seus contextos sociais, sendo que cada um lê de acordo com suas possibilidades, com seu perfil, com seu estoque de conhecimentos.

Podemos dessa forma compreender que um dos grandes desafios da escola é tornar possível a leitura de maneira eficiente, de forma que o aluno possa ganhar autonomia frente a uma sociedade letrada, que possa estabelecer inferências, conjeturas, exprimir suas próprias opiniões sobre o que lê, que saiba se informar a

partir da leitura, além de muitos outros benefícios proporcionados pelo hábito de uma leitura contínua.

Na próxima seção, trataremos mais especificadamente das estratégias de compreensão leitora que podem tornar a leitura mais significativa para o aluno em sala de aula. Compreendemos, aqui, que um trabalho contínuo com estratégias de leitura pode proporcionar aos alunos uma construção mais produtiva dos sentidos do texto.

1.4 Estratégias de leitura: os fundamentos para a construção dos sentidos do texto

A construção da compreensão leitora envolve um papel ativo do leitor que, para compreender o texto lido, faz uso de diversas estratégias que constituem em habilidades aprendidas e reaprendidas de maneira contínua.

Para Cintra e Passarelli (2011), as estratégias são dispositivos ou operações mentais destinadas a processar a informação visual ou auditiva de forma a levar o leitor a construir sentidos. Assim, o leitor faz uso das estratégias no sentido de superar dificuldades, problemas, o que o torna capaz de formular hipóteses enquanto lê, autocorriger-se, se houver necessidade, de sorte a ir construindo sentidos. O próprio uso do conhecimento prévio do leitor pode ser entendido como uma operação estratégica que depende das atividades que o leitor realiza. Como afirmam as autoras, “isso mostra que o ato de ler é estratégico em si mesmo e que a construção de sentido pelo leitor pode ser um fator de desenvolvimento de sua consciência leitora” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 53).

As estratégias de compreensão leitora em sala de aula de Língua Portuguesa podem ser entendidas como instrumentos relevantes que contribuem para formar leitores proficientes e capazes de ler cada vez mais uma diversidade de textos que circulam socialmente. Tais estratégias, para Solé (1998), são procedimentos de caráter elevado que envolvem objetivos a serem contemplados, que vão desde o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, até a sua avaliação e possível mudança. Dessa forma, podemos entender que as estratégias de leitura são procedimentos que devem ser ensinados aos alunos e que devem predominar a construção e o uso de procedimentos do tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

A autora esclarece que as estratégias de compreensão leitora devem suscitar no leitor algumas indagações, cuja resposta é necessária para que haja a compreensão do que se lê. Dessa maneira, temos para Solé (1998, p. 73) que:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre os conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, sobre o gênero, o tipo de texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo--? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser -- por hipótese -- o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

As estratégias de compreensão leitora, delimitadas por Solé (1998), visam aspectos que se referem ao que pode ser feito antes da leitura para ajudar a compreensão dos alunos, aos processos que ocorrem durante a leitura, em que se pode ou não verificar hipóteses elaboradas antes da leitura, e aos aspectos que contemplam o momento depois da leitura.

Em consonância com Solé (1998), Sim-Sim (2007) também contempla o ensino da compreensão da leitura a partir de intervenções pedagógicas que visem 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 experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo.

A autora considera que as estratégias de compreensão da leitura de textos resultam da confluência de quatro pilares: (i) a eficácia na rapidez e a precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor. Portanto, o ensino de estratégias pelo professor terá, por isso, de contemplar estes quatro pilares.

O objetivo do ensino da compreensão e das estratégias de leitura são o desenvolvimento da capacidade de ler um texto de forma autônoma, em que o aluno consiga produzir conhecimento a partir de atividades contínuas realizadas pelo professor em sala de aula, de forma que todas as atividades promovam uma eficiência no processo de interação do leitor com o texto, tornando, assim, possível a construção de sentidos sobre o que o aluno lê.

Assim, Sim- Sim (2007) concebe que o ensino da compreensão leitora é explicitamente o ensino de estratégias para abordar um texto. As estratégias são ferramentas que os alunos devem utilizar, para, de fato, compreenderem o que leem. Tal qual Solé (1998), Sim-Sim (2007) estabelece que as estratégias ocorrem antes, durante e após a leitura dos textos.

Para Solé (1998), um bom começo para o ensino de estratégias de compreensão leitora é o professor mostrar aos alunos que a leitura é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e que tanto professor quanto aluno devem ser motivados para aprender e ensinar a ler. A leitura deve ser avaliada como um instrumento de aprendizagem, informação e deleite. Ler não deve ser considerado uma atividade competitiva e ao professor cabe criar diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – para que os objetivos da leitura sejam alcançados e a atividade de leitura faça sentido para o aluno. Será sempre importante a atuação do professor, que observará e oferecerá as ajudas adequadas para que os alunos possam superar os desafios que sempre envolvem a atividade de leitura.

Com relação ao uso de estratégias que podemos trabalhar antes da leitura, Solé (1998) considera que é necessário oferecer um material que apresente certos desafios para que o aluno se sinta motivado para a leitura. Além disso, é importante criar situações de leitura diversas, reais, planejadas, que incentivem o aluno a avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. Dessa

forma, os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muitos e variados, e dentre eles, temos: ler para obter uma informação; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; ler para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; para comunicar o que se compreendeu. O ensino de leitura em que se pretende atingir os objetivos elencados requer também o ensino de estratégias que tornem possíveis os objetivos pretendidos. Ao considerarmos que ler é um processo de interação, devemos compreender que tal processo é algo compartilhado entre professor e alunos e entre alunos. Portanto, as estratégias de compreensão leitora a serem oferecidas aos alunos devem diversificar situações para que tanto professor como aluno façam suas contribuições à leitura e possam negociar objetivos que pretendem conseguir com o ato de ler.

As estratégias de antes da leitura são bem explicitadas também em Sim-Sim (2007), segundo a qual, ao abordar um texto para o aluno, devemos explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior do aluno sobre o tema, antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro e outros e filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas). O professor deve ajudar o aluno a construir os seguintes questionamentos: para que vou ler este texto? O que já sei sobre isto? O que é que o título e/ou imagens me fazem lembrar? Que informações posso retirar do índice? Que pistas posso encontrar nos textos? Será importante para garantir a eficácia do uso de estratégias de abordagem do texto que o aluno esteja consciente de todas as etapas que constituem os eventos que são acionados antes da leitura.

Para Solé (1998, p. 114) tudo que pode ser feito antes da leitura em sala de aula, deve estabelecer as seguintes finalidades:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovem sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade antes a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), apontando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

Como podemos ver, as estratégias que compreendem os aspectos que devem ser suscitados antes da leitura são atividades importantes que pretendem preparar os alunos para a etapa seguinte, que é o processo de leitura propriamente

dito, em que se constroem os eventos que acontecem durante a leitura e que confirmam ou refutam hipóteses estabelecidas antes da leitura.

Solé (1998) destaca que o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos tipos de textos que se propõe a ler. Além disso, é importante que o aluno possa ver e entender como o professor elabora uma interpretação do texto, que expectativas tem, que perguntas formula, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, ou seja, os alunos têm de assistir como o professor constrói seu modelo de leitura para que compreendam as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional.

Para Sim-Sim (2007) as estratégias que podem ser utilizadas durante a leitura começam com fazer uma leitura seletiva, para, em seguida, criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido, sintetizar à medida que se avança na leitura do texto, tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas, usando ou não materiais de referência como dicionários, enciclopédia. Além disso, é importante parafrasear partes do texto, sublinhar e tomar notas durante a leitura. Ao aluno cabe realizar autoquestionamentos com relação às estratégias apresentadas, tais como: o que tenho de ler devagar e com muita atenção? O que posso ler mais depressa? O que não preciso de ler? O que tenho de reler? De que imagens me lembro quando leio o texto? Qual a informação mais importante deste parágrafo? Como posso dizer a informação importante em poucas palavras? Como descubro o significado da palavra? O que a palavra me faz lembrar? Que pistas posso encontrar se ler o que está antes e depois da palavra? Como posso dizer o mesmo que o autor, usando poucas palavras? Que informações devo destacar para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde? Ao professor cabe ser um mediador dos questionamentos dos alunos, incentivando-os a uma leitura ativa e proficiente, planejando cada etapa que contribui para que os alunos construam significado sobre o que leem.

Para os processos que são suscitados após a leitura do texto, Sim-Sim (2007) considera importante formular questões sobre o texto lido e tentar responder, confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutir com os colegas o lido e reler o texto. O autoquestionamento dos alunos após a leitura começa com: o que aprendi com o texto? Quais são as ideias mais importantes do texto? Como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto? As minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam corretas? O que acho importante perguntar aos meus colegas sobre o texto? Que partes do texto devo voltar a ler para tentar perceber

melhor? Que parte do texto devo voltar a ler porque são importantes? E juntando a informação do texto com o que já sabia, o que sei agora sobre o assunto do texto lido?

A autora destaca que a interiorização de rotinas de autoquestionamento realizadas pelos alunos com a mediação do professor torna mais eficiente a autoverificação da compreensão. Assim, temos uma lista de autoverificação para depois da leitura que vai desde saber se o aluno compreendeu o sentido global do texto, se consegue dizer o que aprendeu com o texto lido, se percebe todas as palavras do texto, se aprendeu novas palavras com o texto, se consegue tomar notas sobre algumas partes do texto, já o releu, ficou com vontade de saber mais sobre o assunto lido, até mesmo se há vontade de falar do texto com alguém.

Defendemos, neste capítulo, que a leitura é uma atividade complexa de construção de sentidos e para que seja considerada um processo eficaz há de se concebê-la como um processo de interação entre texto-autor-leitor e contexto de produção. Para tanto, é importante que na sala de aula o uso de estratégias contínuas de compreensão leitora com gêneros diversificados seja uma atividade bem construída, planejada pelo professor no sentido de contribuir para tornar o aluno um leitor ativo, que possa construir sentido nas leituras que faz dentro e fora da escola.

Para Santos *et al* (2013), o trabalho com textos na escola deve contemplar a organização de atividades que possibilitem que os leitores se valham de estratégias de antecipações e hipóteses, baseadas em seu conhecimento prévio e já pensando a leitura bem antes do contato do leitor com o texto. Dessa forma, pode-se pensar em atividades de leitura que abarquem diversos movimentos de contato com o texto, ou seja, atividades de pré-leitura, com a finalidade de ativar os conhecimentos prévios do leitor bem como a formulação de hipóteses; a leitura do texto propriamente dita, em que se trabalham aspectos textuais e linguísticos e se constroem as inferências e, finalmente, as atividades de pós-leitura, em que se relaciona o texto a outros textos e a diversos aspectos contextuais.

Como podemos ver, as estratégias de compreensão leitora são atividades que devem fazer parte do cotidiano escolar e, no caso específico da nossa pesquisa, elas estão voltadas para o trabalho com o gênero reportagem, consistindo como uma importante estratégia de leitura a compreensão de referentes explícitos e

recategorizados na cadeia textual, que contribuem para que o aluno construa adequadamente os sentidos do texto que lê.

Este primeiro capítulo abordou, principalmente, os aspectos que norteiam a leitura, a compreensão, as estratégias de compreensão leitora, o texto e a coerência. Realizamos um trabalho mais específico com a concepção de leitura na perspectiva de interação entre autor-leitor-texto e contexto. Defendemos também que o trabalho com a leitura deve contemplar a formação de um leitor ativo dentro e fora da sala de aula, a partir da instrumentalização de estratégias de compreensão leitora que contribuam para a formação do aluno como leitor em uma sociedade em que a cultura letrada é cada vez mais exigida.

O próximo capítulo tratará da referenciação e dos principais processos que norteiam essa atividade discursiva. Entendemos que todos os processos referenciais são mecanismos utilizados para a construção dos sentidos do texto, seja ele oral, escrito ou multimodal. Para a atividade de compreensão leitora, há se considerar em alta relevância os processos referenciais, e, no caso de nossa pesquisa, as estratégias de compreensão leitora que envolvem a construção de referentes explícitos e recategorizados na superfície textual no gênero reportagem, que podem colaborar para o estabelecimento da coerência global do texto.

CAPÍTULO II

2 A REFERENCIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos um estudo sobre os postulados da referenciação e os principais processos referenciais. Destacamos que a referenciação faz parte do processo de organização global de um texto, sendo que há tipos diferentes de processos referenciais que vão contribuir para que os participantes da interação construam a coerência textual. Ancoramos nosso trabalho em Cavalcante (2005; 2011), em Koch (1998; 2009), Marcuschi (1998; 2001) Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Mondada e Dubois ([1995] 2003). Começamos por apresentar os principais postulados sobre a noção de referenciação e em seguida fazemos uma discussão sobre os principais processos referenciais, para na seção 2.3, detalharmos o processo referencial da anáfora direta recategorizadora, objeto de estudo do nosso trabalho.

2.1 Referenciação

A referenciação é uma atividade discursiva, sendo, portanto, um processo em que há a construção de referentes ou objetos de discurso. Entende-se aqui que a construção de referentes é uma atividade que realizamos entre sujeitos sociocognitivos, os quais constroem seus referentes no e pelo discurso. Sobre isso, postula-se que os referentes:

São entidades que construímos e reconstruímos em nossa mente à medida que transcorre qualquer enunciação [...], não são realidades concretas do mundo, mas entidades que representamos, cada um à sua maneira, portanto em cada contexto enunciativo específico. (CAVALCANTE, 2011, p. 183)

Para Cavalcante (2011), a construção de referentes é realizada mentalmente ao enunciarmos textos. Os referentes são realidades imateriais, não são significados estáticos, mas possuem, sim, traços de significação que dependem da situação discursiva. A autora destaca que o ato de referir é sempre uma ação conjunta, mediada pela interação com o outro e pela integração de nossas práticas de linguagem, nossas vivências socioculturais.

Koch e Marcuschi (1998) já defendem que referir não é somente mais uma atividade de “etiquetar” um mundo existente, é, portanto, uma atividade discursiva em que os referentes passam a ser objetos-de-discurso, e não realidades independentes. Em outras palavras, dizemos que a realidade, mais do que uma

experiência refletida pela linguagem, é uma construção da relação do indivíduo com o meio. Dessa forma, a construção de referentes se apresenta como a relação entre a linguagem e o mundo, a linguagem e a realidade.

Nesse contexto, ressaltamos também que o processo de referenciação expressa uma atividade dinâmica em que se dá:

[...] uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações, de concepções individuais e públicas do mundo [...]. Esta abordagem implica [...] um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20)

O que podemos compreender é que a linguagem não reflete o mundo através de palavras que têm sempre o mesmo significado, como se fosse um dicionário pronto, mas referenciamos o mundo a partir da linguagem e da interação com o meio cultural que no circunda, os processos pelos quais nos comunicamos. A referenciação se apresenta como uma atividade de interlocução entre linguagem e mundo, linguagem e realidade, como já ressaltamos. Como explica Cavalcante:

[..] é da inter-relação entre língua e práticas sociais que emergem os referentes, ou objetos-de-discurso, por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta. Os referentes passam a ser, assim, não uma entidade congelada que herdamos e transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera. (CAVALCANTE, 2005, p. 125)

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) observam que a construção de referentes é um processo altamente dinâmico que se ancora em princípios fundamentais tais como: instabilidade do real, ou seja, um mesmo referente pode ser representado de diversas maneiras, uma vez que a realidade não é estável. Temos ainda a negociação dos interlocutores, em que os sujeitos participam ativamente da interação e, por fim, a natureza sociocognitiva da referência, isto é, a construção da referência é uma atividade sociocognitiva. Assim, a referenciação apresenta-se como uma (re)elaboração da realidade, na qual os objetos do mundo não são expressos nos textos, de forma imutável e objetiva, mas são construídos a partir de cada situação de interação. Podemos perceber isso nitidamente no exemplo abaixo.

Exemplo 6:

36 tipos de homens

1. Homem Nescau: Energia que dá gosto!
2. Homem BomBril: Mil e uma utilidades.
3. Homem Ponto Frio: O bonzão.

4. Homem Casas Bahia: Dedicaco total a você.
5. Homem Toddinho: Companheiro de Aventuras.
6. Homem Tenaz: S descole se for capaz!
7. Homem Sprite: Imagem não é nada.
8. Homem Redbull: Te d asas.
9. Homem Brahma: O número 1.
10. Homem Nike: Just do it.
11. Homem Pirelli: Que categoria!
12. Homem Havaianas: Todo mundo usa.
13. Homem Celular: Agora está vivo.
14. Homem Bis: Não d para ficar num só!
15. Homem Mc Donald's: Gostoso como a vida deve ser.
16. Homem C&A: Abuse e use!
17. Homem Free: Cada um na sua, mas com alguma coisa em comum.
18. Homem Close-up: Fale de perto.
19. Homem Avanço: Você usa, os outros avançam!
20. Homem Maisena: Você mexe e ele engrossa.
21. Homem Engov: Te d um trato na bebedeira.
22. Homem Telemar: Soluções para você!
23. Homem Velox: O problema é o cabo!
24. Homem 0800:  grátis!
25. Homem 0300: É caro e não vale a pena!
26. Homem Procon: Vive cheio de reclamações.
27. Homem Kaiser: Você merece...
28. Homem Ray-Ban: Te faz ver estrelas.
29. Homem Ray-O-Vac: Te deixa ligado.
30. Homem Ferrari: É muito rápido.
31. Homem Volkswagen: Você conhece, você confia.
32. Homem Skol: Desce redondo.
33. Homem Malwee Malhas: Gostoso como um abrao.
34. Homem Colombo: O lado bom da vida.
35. Homem Chiclete Adams: Aquele que você pisa e gruda no seu p.
36. Homem Nova Skin: Experimenta, Experimenta...

Fonte: Disponível em http://www.piadas.noradar.com/homem-36_tipos_de_homens.htm. Acesso em 12 de dez. de 2015

O exemplo demonstrado pode bem representar o modo como são construídos os objetos de discurso, a depender da realidade que nos rodeia. A partir de uma visão de como  cada tipo de homem, temos representações diferentes para o mesmo objeto de discurso, ou seja, o referente  o mesmo "Homem", mas muda-se a perspectiva sobre sua descrição.

Sobre a referenciação como uma atividade de negociação entre seus interlocutores, Cavalcante *et al.* (2014) estabelecem que há um entendimento, "negociação" entre os sujeitos, no que diz respeito aos usos da linguagem. Em um processo que é amplamente dinâmico, os sujeitos produzem e compreendem textos em uma atividade de interação, em que a construção referencial é o resultado dessa negociação.

Tomemos como exemplo o diálogo seguinte. Nele temos o desenvolvimento de um assunto que depende da concordância entre o casal que dialoga. No texto, pode-se fazer uma leitura de cima para baixo e de baixo para cima, em que percebemos o caráter dinâmico das negociações que se transfiguram na interação entre o casal. A negociação do referente casamento se modifica, reiterando a interação como processo de negociação dos sentidos construídos.

Exemplo 7:

Diálogo de casal

Ele: - Finalmente!!! Custou tanto esperar por este momento.

Ela: - Você quer que eu vá embora?

Ele: - Não! Nem pense nisso.

Ela: - Você me ama?

Ele: - Claro! Muito e muito!

Ela: - Alguma vez você já me traiu?

Ele: - NÃO! Porque? Ainda pergunta?

Ela: - Me beija?

Ele: - Evidente! Sempre que possível!

Ela: - Você seria capaz de me bater?

Ele: - Você está doida? Não sou desse tipo de homem!

Ela: - Posso confiar em você?

Ele: - Sim.

Ela: - Querido!

DEPOIS DO CASAMENTO:

Ler de baixo para cima.

Fonte: Disponível em <http://www.piadas.com.br/piadas/casamento/dialogo-casal>. Acesso em 15 de dez. de 2015

Cavalcante *et al.* (2014) concebem ainda que a referenciação como um processo sociocognitivo leva em consideração a bagagem cognitiva de um indivíduo e sua imersão no mundo, ou seja, há uma relação essencial entre o cognitivo e as experiências culturais dos partícipes do processo de interação. A referenciação, segundo os autores, “é a construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processo de negociação” (CAVALCANTE *et al.*, 2014, p. 41-42).

No exemplo seguinte, temos que o humor da piada depende de construções de sentido realizadas pelos sujeitos. Inicialmente, imagina-se que o bêbado vá fazer uma pergunta séria, até porque a pergunta é feita a um padre. Até a resposta do padre, temos um momento de sobriedade entre os dois interlocutores, o que muda quando o bêbado pede de volta o dinheiro do casamento. O referente casamento

para o bêbado tem uma carga de negatividade, mas para a Igreja tem um sentido diferente, de construção de família, de laços de amor. Como bem ressaltam Cavalcante *et al.* (2014), a construção da referência é, portanto, uma atividade cognitiva. Porém, para que o leitor compreenda o sentido da piada, é necessário acionar o conhecimento de mundo sobre quem são os participantes do texto e seus papéis sociais, para assim haver produção de sentidos.

Exemplo 8:

A DESGRACA DO CASAMENTO

O bêbado chegou pro padre e falou:

--Seu padre, o senhor acha justo as pessoas lucrarem com a desgraça dos outros? O padre respondeu;

--Não meu filho!!

--Então devolve aqui, o dinheiro do meu casamento!!!!

Fonte: Disponível em <http://www.piadascurtas.com.br/a-desgraca-do-casamento/#ouvir>. Acesso em 15 de dez. de 2015

Compreendemos até aqui que no processo de referenciação são construídos referentes ou objetos-de-discurso de modo compartilhado e negociado pelos interlocutores em uma interação linguística que possibilita a produção de sentidos.

Para Koch (2009), a construção de referentes concebe um modelo textual em que estão envolvidas operações e princípios básicos que seriam:

1. Ativação - pelo qual um referente textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo ("endereço" cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual [...].
2. Reativação – um nóculo já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece saliente [...].
3. De-ativação – ativação de um novo nóculo, deslocando-se a atenção para um outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente [...]. (KOCH,2009, p.83)

Assim sendo, podemos entender que, instaurados no universo textual, os processos que configuram a atividade discursiva de ativação, reativação e desativação dos referentes envolvem estratégias cognitivas que podem, se bem construídas, tornar mais ágeis e dinâmicas a produção de sentidos do texto.

Reiteramos que a referenciação é um processo fundamental para a construção da coerência textual em uma atividade discursiva. Como bem ressalta Cavalcante (2013), a referenciação é um conjunto de operações dinâmicas,

sociognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos envolvidos no processo discursivo, e que tem como propósito, a partir do conhecimento de mundo, linguístico, interacional, das negociações entre os interlocutores, promover a construção dos sentidos do texto.

Abordaremos na próxima seção os processos referenciais de forma mais detalhada, no sentido principal de elucidarmos tais eventos discursivos como essenciais para construção da coerência textual.

2.2 Os processos referenciais: construção de referentes na atividade discursiva

Segundo Cavalcante (2011), os processos referenciais se manifestam em três categorias. Quando há introdução de uma entidade no texto pela primeira vez, estamos falando de introdução referencial. Se os referentes são evocados por pistas explícitas na superfície textual, estamos na presença de continuidades referenciais, ou seja, as anáforas. Há ainda o fenômeno referencial da dêixis, em que se cria um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa da qual participam os sujeitos da atividade discursiva.

A introdução referencial é construída quando um referente estreia na superfície textual. Vejamos o que Cavalcante *et al.* (2014, p. 60) dizem sobre esse processo:

Uma introdução referencial é instaurada somente quando, durante o processo de compreensão, um referente (ainda que não manifestado por uma expressão referencial) é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto/discurso. Esse referente pode (ou não) ser retomado anaforicamente ao longo do texto.

Em outras palavras, é importante compreendermos que a introdução referencial tem como um dos propósitos a inserção no texto/discurso de uma entidade nova, ou seja, de um objeto de discurso novo. O referente é introduzido no universo textual, levando-se em conta que não houve menção anterior sobre ele.

Apresentamos o exemplo seguinte que ilustra a estreia de um referente na superfície textual. Temos referentes que não foram relacionados a nenhum elemento anterior, sendo que tais entidades foram cotextualmente introduzidas no texto pela primeira vez, sendo chamadas de introduções referenciais.

Exemplo 9:**Teresina é a 12ª cidade brasileira em investimentos**

Teresina foi a 12ª metrópole brasileira com maior nível de investimentos no ano de 2015. De acordo com levantamento realizado pelo Jornal Folha de São Paulo e publicado esta semana, a capital piauiense teve um aumento de 43,1% em investimentos realizados com recursos públicos.

O levantamento considerou as capitais e as maiores cidades do país, aquelas com mais de 60 mil habitantes. Os números, de acordo com o jornal, foram extraídos dos balanços oficiais dos municípios publicados pelo Tesouro Nacional e pela Caixa Econômica Federal. A comparação foi feita com dados de janeiro a outubro dos anos de 2014 e 2015.

Em investimentos, Teresina aparece à frente de cidades como Brasília, Curitiba, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre, Salvador, Fortaleza e São Paulo. No Nordeste, a capital piauiense perde apenas para São Luís.

Em relação à arrecadação, Teresina teve um recuo de 1,5% em sua receita tributária. Houve também queda na transferência de recursos federais para a capital do Piauí, de 3,8%.

Fonte: Disponível em <http://www.meionorte.com/noticias/teresina-e-a-12-cidade-brasileira-em-investimentos-285372>. Acesso em 15 de dez. 2015.

No exemplo (9), podemos dizer que os referentes “Teresina” e “Jornal Folha de São Paulo” foram introduzidos no universo textual discursivo sem que nada remetesse a eles anteriormente, constituindo-se, assim, em introduções referenciais.

Ao contrário das introduções referenciais, temos a ocorrência das retomadas, ou seja, as estratégias anafóricas que podem continuar uma referência de modo direto ou indireto. Atentemos bem ao exemplo abaixo e verificaremos como as retomadas são um processo de essencial importância para a construção dos sentidos do texto.

Exemplo 10:**Filha de Cicinho de Assis entra no The Voice Kids**

Da Redação

A pequena Julie de Assis, 14 anos, filha do músico Cicinho de Assis, entrou na competição do The Voice Kids, que estreou neste domingo, 3. A baiana encantou os jurados logo nas primeiras notas da canção "Retrato da Vida" e todos viraram a cadeira para ela, deixando a menina muito emocionada. Por conta disso, ela parou de cantar algumas vezes. Mesmo assim, a jovem cantora foi auxiliada por Ivete, que cantou alguns trechos da música com Julie.

Entre Carlinhos Brown, a dupla Vitor e Léo e Ivete, Júlia escolheu a cantora baiana como técnica no jogo. Depois que a jovem se apresentou, Ivete lembrou que já havia cantado com ela quando Julie era mais jovem. "Ainda bem que eu virei", comentou.

Logo depois da aparição no programa global, internautas já comentavam sobre a menina nas redes sociais: "Acabei de vê-la no The Voice. Canta muito a menina", disse uma internauta. [...]

Fonte: Disponível em <http://atarde.uol.com.br/chamegente/noticias/1735677-filha-de-cicinho-de-assis-entra-no-the-voice-kids>. Acesso em 17 de dez. 2015

No exemplo demonstrado, ocorre a introdução do referente Julie de Assis, que é retomado ao longo do texto por expressões referenciais como: “ a pequena Julie de Assis, a filha de Cicinho de Assis, filha do músico Cicinho de Assis, a baiana, ela, a menina, a jovem cantora, Julie, Júlia, a jovem

Cavalcante (2013) afirma que as expressões referenciais que retomam os mesmos referentes que foram introduzidos no texto discurso são chamadas de anáforas diretas ou correferenciais; já as anáforas indiretas ocorrem quando há continuidade referencial sem retomada, ou seja, temos apenas uma remissão a uma âncora no co(n)texto. Nos dois exemplos seguintes, temos anáforas diretas (exemplo 11) e indiretas (exemplo 12).

Exemplo 11:

'Demolidor' ganha novo trailer e data de estreia da segunda temporada

Série do Netflix sobre herói da Marvel retorna no dia 18 de março. Segundo ano terá treze episódios de uma hora de duração cada.

A segunda temporada de "Demolidor", série do Netflix sobre o super-herói cego da Marvel, ganhou um novo trailer e data de estreia mundial marcada para o dia 18 de março.

Segundo sinopse oficial, o Homem sem Medo precisa encarar um novo adversário, Frank Castle, enquanto lida com uma velha paixão: Elektra Natchios.

Novos problemas surgem quando o vingativo Frank Castle ressurgue como "O Justiceiro", um homem que insiste em fazer justiça com as próprias mãos. Enquanto tenta equilibrar seu trabalho como o advogado, defendendo os interesses da comunidade, e sua perigosa vida como o Demolidor de Hell's Kitchen, Matt enfrenta um momento decisivo que o obriga a analisar o verdadeiro significado da palavra "herói".

O segundo ano da série estreia na sequência do lançamento de "Jessica Jones", e prepara o terreno dos futuros lançamentos "Luke Cage" e "Punho de Ferro". Os quatro personagens se reúnem em "Marvel - Os Defensores", que estará disponível com exclusividade na Netflix.

A nova temporada de "Demolidor" terá treze episódios de uma hora de duração cada.

Fonte: Disponível em <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2016/01/demolidor-ganha-novo-trailer-e-data-de-estreia-da-segunda-temporada.html>. Acesso em 17 de dez. 2015.

Constatamos com os termos sublinhados uma relação de retomada do referente introduzido no título “Demolidor”. O objeto de discurso “Demolidor” apresenta formas diferentes de ser retomado, isto é, pode-se retomar de forma igual uma expressão referencial ou acrescentar novas informações ao referente, o que contribui para uma progressão textual mais eficiente. A este fenômeno em que o referente sofre transformação, chamamos de recategorização. As anáforas correferenciais recategorizadoras são processos essenciais que contribuem para que o texto progrida, por isso é importante um trabalho que focalize a identificação desse fenômeno.

Trataremos com mais detalhes das anáforas diretas recategorizadoras na nossa próxima seção, uma vez que esta pesquisa fará uma análise da compreensão dos referentes explícitos e recategorizados em textos do gênero reportagem.

Passemos ao nosso próximo exemplo, em que Cavalcante (2011) destaca que o processo de continuidade referencial pode ser realizado por meio de expressões que, embora não representem o mesmo objeto de discurso correferencialmente, estão de alguma maneira ligadas a outras âncoras linguísticas do cotexto, operando assim, como uma referência indireta, ou seja, uma anáfora indireta. Para Cavalcante (2011), o exemplo seguinte demonstra bem o que vem a ser uma anáfora indireta, em que no poema, a expressão “o pai” é apresentada no cotexto pela primeira vez, porém tem-se a impressão de que é uma entidade já conhecida do leitor, e isso fica mais evidente pela presença do artigo definido antes da expressão “pai”.

Exemplo 12:

Ensinamento

Adélia Prado

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: Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ad.html>. Acesso em 17 de dez. de 2015

A expressão “o pai” ativa um referente novo, porém ancorado no universo textual apresentado anteriormente. Assim, percebemos que a anáfora indireta é uma espécie de ação remática, ou seja, que informa algo novo, e temática simultaneamente na medida em que traz a informação nova e a velha, isto é, produz uma "tematização remática". (MARCUSCHI, 2001, p. 224)

Há também, segundo Cavalcante (2011), o caso das anáforas encapsuladoras, uma espécie de anáfora indireta, em que temos uma introdução e menção no cotexto de uma expressão referencial nova, apresentada como se fosse

dada, por resumir conteúdos explícitos e implícitos em porções contextuais anteriores e/ou posteriores.

O exemplo 13, retirado de Cavalcante *et al* (2014), ilustra o que é uma anáfora encapsuladora.

Exemplo 13:

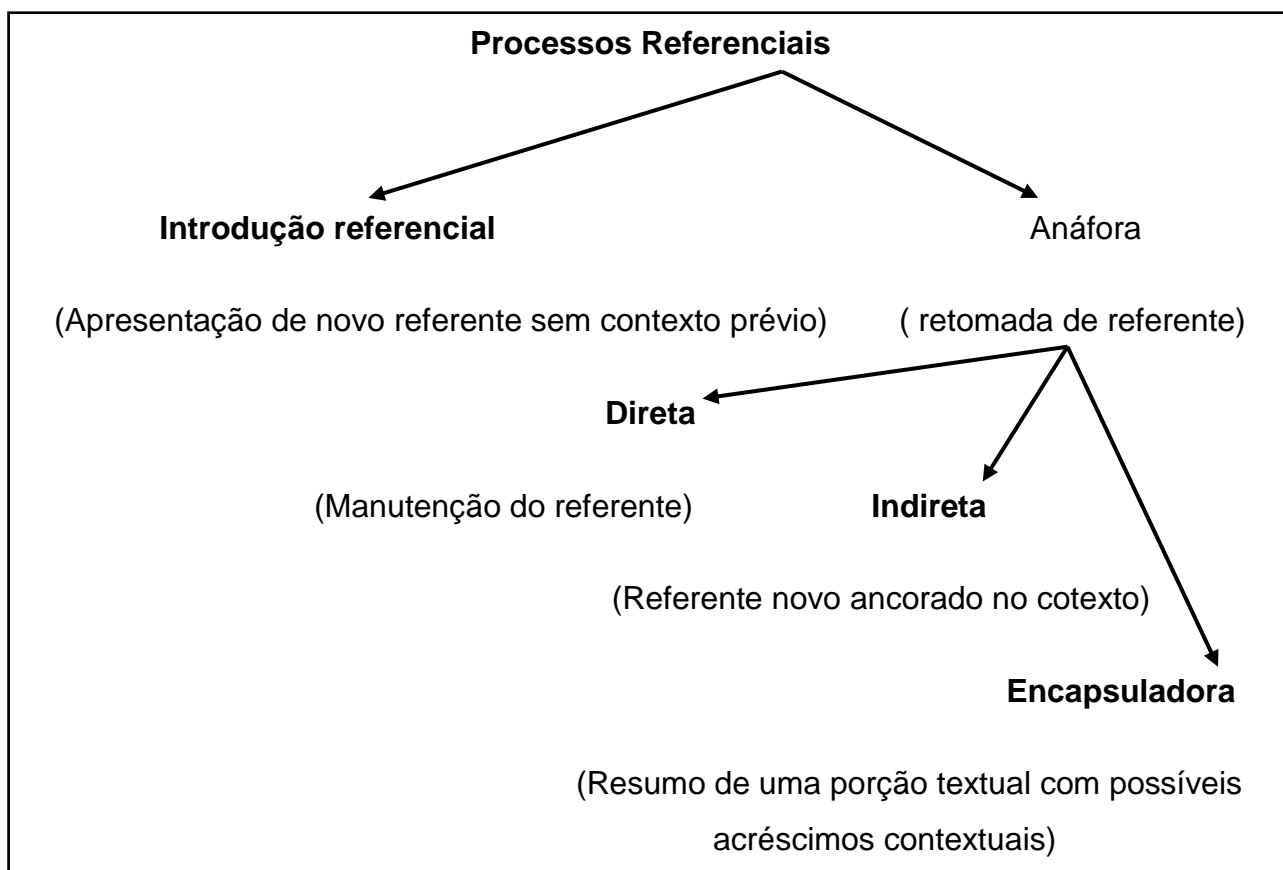
Os estudos linguísticos há muito vêm se distanciando de abordagens que concebem a língua como estrutura e a isolam de seus entornos sócio-históricos. Certamente, esse distanciamento vem se apresentando não por considerarem tal visão falseadora, mas pela mera constatação de que há limitações teóricas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

(LAURINDO, Hildeneze Andrade. Excerto de projeto de tese de doutorado.)

Temos no exemplo apresentado a expressão “esse distanciamento” encapsulando o que foi dito na frase anterior: “Os estudos linguísticos há muito...” e na expressão “tal visão”, que também retoma parte do conteúdo da frase anterior.

De acordo com Cavalcante (2012, p.127), podemos resumir as estratégias referenciais até aqui mencionadas no seguinte gráfico demonstrativo.

Figura 1- Os processos referenciais



Fonte: Cavalcante (2012, p. 127)

O último processo de referenciação que destacamos é conhecido como dêixis. Conforme Cavalcante et al. (2014), os dêiticos criam um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que se encontram os sujeitos da comunicação, sendo tradicionalmente abordadas a dêixis pessoal, expressão em que o sujeito remete ao seu interlocutor, fazendo uso das pessoas do discurso; a dêixis espacial, que marca a noção de proximidade e distância dos locutores em relação a um dado referente; e a dêixis temporal, a qual localiza os fatos no tempo do enunciador, tomando como referência o posicionamento temporal do sujeito falante. O exemplo 14 caracteriza bem como as dêixis se encontram no texto. No trecho visto da canção, percebemos o que afirma Cavalcante *et al.* (2014), ou seja, os dêiticos se definem pela capacidade de criar um vínculo entre cotexto e a situação enunciativa dos sujeitos que participam do processo discursivo.

Exemplo 14:

“Emoções

Roberto Carlos

Quando eu estou aqui
Eu vivo esse momento lindo
 Olhando pra você
 E as mesmas emoções sentindo
 São tantas já vividas
 São momentos que eu não esqueci
 Detalhes de uma vida
 Histórias que eu contei aqui
 [...]

São tantas já vividas
 São momentos que eu não esqueci
 Detalhes de uma vida
 Histórias que eu contei aqui,

Mas eu estou aqui
 Vivendo esse momento lindo
 De frente pra você
 E as emoções se repetindo”

Fonte: Disponível em <http://musica.com.br/artistas/roberto-carlos/m/emocoes/letra.html>. Acesso em 18 de dez de 2015

As expressões dêiticas, no exemplo (14) são, “eu e aqui”. Observando tais expressões, compreendemos que “eu” faz referência a pessoa e “aqui” relaciona-se

ao espaço do acontecimento. Essas coordenadas são importantes para que o leitor identifique os referentes para os quais esses dêiticos apontam.

Segundo Cavalcante (2012), os processos referenciais são estratégias que não acontecem à toa, pelo contrário, exercem papel importante na tessitura textual. Eles desempenham funções textual-discursivas que servem para organizar, argumentar, introduzir referentes, e várias outras possibilidades. Optamos por detalhar nesta seção tais processos para deles termos uma visão geral, embora o nosso foco esteja nas anáforas diretas recategorizadoras, da qual passamos a tratar na sequência.

2.3 Anáforas diretas e recategorizadoras: uma estratégia de progressão referencial

Com esta seção, procuramos aprofundar o processo referencial da anáfora direta e recategorizadora, com a finalidade de compreender melhor os vários mecanismos que promovem a retomada de referentes.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 219), o termo anáfora é usado para “designar expressões que, no texto, reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-se ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica referencial”.

Cavalcante (2011) postula que as anáforas se subdividem em dois subgrupos: as com manutenção do mesmo referente e as sem retomada do mesmo referente. Interessa-nos aqui o primeiro grupo. Dessa forma, quando o mesmo referente é retomado, dizemos que há anáfora direta ou correferencial, que, por sua vez, na maioria dos casos, pode ter uma função recategorizadora.

Assim sendo, o exemplo abaixo caracteriza bem o que vem a ser uma anáfora direta ou correferencial.

Exemplo 15:

Ouvindo vozes

No meio da madrugada, o ladrão invade uma casa. No escuro e em silêncio, ele houve uma voz:

--Jesus tá te olhando!

Apavorado, ele para imediatamente. Com a lanterna, ele procura ao seu redor quem falou a frase. Não encontra nada e, pensando ter sido imaginação, continua a andar.

--É quando a voz diz novamente:

--Jesus tá te olhando!

Agora, certo de ter ouvido, ele aponta a lanterna na direção de onde veio a voz e vê um papagaio. Aliviado, ele diz:

- Oh, seu besta, quase me matou de susto! Seu nome é Jesus?
- Não, meu nome é Judas!
- Que imbecil colocaria o nome de Judas em um papagaio?
- O mesmo que colocou o nome de Jesus no pit bull que tá te olhando!

Fonte: Disponível em <http://www.piadascurtas.com.br/piada-ouvindo-vozes/> Acesso em 20 de fev. de 2016

No exemplo (15), a expressão “o ladrão” introduz um referente, ao passo que tal referente será retomado pela expressão pronominal destacada “ele”, recuperando a mesma entidade já mencionada.

Para Cavalcante *et al.* (2014), as retomadas anafóricas correferenciais podem ser realizadas por estruturas linguísticas diversas, a que denominamos de expressões referenciais. Há ainda uma tendência dos referentes retomados, ou seja, das anáforas diretas, evoluírem ou não, durante o desenvolvimento do texto. Quando ao referente há o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, em que o referente se transforma ao longo do texto, temos a recategorização.

No trecho da reportagem a seguir, temos um bom exemplo de como o uso das anáforas diretas passa pelo fenômeno da recategorização, contribuindo para a progressão referencial/textual.

Exemplo 16:

Tite é o novo técnico da seleção brasileira

Treinador foi anunciado nesta quarta-feira pela CBF para o lugar de Dunga

GUSTAVO MONIZ
São Paulo 17 JUN 2016 - 14:08 BRT

Campeão mundial da Copa Libertadores e bicampeão brasileiro pelo Corinthians, o técnico Tite é o novo comandante da seleção brasileira. Aos 55 anos, Adenor Leonardo Bacchi foi anunciado nesta quarta-feira para o lugar de Dunga, dispensado nesta terça, e terá pela frente o desafio de fazer a equipe voltar a vencer. O ex-treinador do Corinthians assume o cargo após dois dos piores anos da seleção brasileira, desde o 7 a 1 para a Alemanha na Copa do Mundo de 2014. De lá para cá, foram duas eliminações precoces em duas edições da Copa América, muitos tropeços e apenas o sexto lugar nas eliminatórias para a Copa de 2018, fora da zona de classificação.

O novo comandante brasileiro é unanimidade no país. Considerado o melhor técnico do Brasil, venceu com o Corinthians em 2012 os dois títulos mais importantes da história do clube: a Copa Libertadores e o Mundial de Clubes. No ano passado, levou a equipe à conquista do Campeonato Brasileiro, assim como havia feito em 2011. Desde o final da Copa de 2014, Tite já aguardava o convite da CBF. Deixou o Corinthians no fim de 2013 e na época negou várias propostas para se preparar para assumir a seleção após o Mundial. Passou sete meses viajando pela Europa, conhecendo e participando da rotina dos maiores clubes do mundo. Nunca negou que ficou decepcionado ao perder a vaga para Dunga. De volta ao Corinthians no começo de 2015, negou dois

convites da Confederação, um no final do ano passado e outro em 2016. Sempre se recusou a conversar enquanto Dunga estivesse empregado.

Fonte: Disponível <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/15/deportes/1466017228197422.html>. Acesso em 21 de jun. de-2016

Como bem diz Cavalcante *et al.* (2014), o referente passa por evoluções, modificações, recategorizações, ao longo da progressão textual. No trecho da reportagem sobre o novo técnico da seleção brasileira de 2016, vemos como há uma introdução referencial já no título “Tite”, para depois construírem-se as anáforas correferenciais que vão evoluindo à medida que o texto progride. O quadro a seguir, que se baseou em Cavalcante *et al.* (2014), representa como as recategorizações acontecem e o quanto são importantes para a construção da progressão das ideias do texto.

Referente	Expressão de introdução referencial	Expressão de anáfora correferencial recategorizada
Tite	Tite	O novo treinador da seleção brasileira; treinador; campeão mundial da Copa Libertadores; bicampeão brasileiro; o técnico Tite; o novo comandante da seleção brasileira; Adenor Leonardo Bacchi; O ex-treinador do Corinthians; O novo comandante brasileiro; o melhor técnico do Brasil.

Destacamos as retomadas designadas como anáforas diretas, que são termos ou grupos nominais com a função de referir-se a elementos presentes na superfície textual, possibilitando, dessa forma, a progressão textual de maneira mais eficiente. Para Cavalcante *et al.* (2014), explorar em sala de aula a evolução dos referentes, ajuda os alunos a entenderem como o tema progride e como vai se firmando o ponto de vista do locutor do texto.

O estudo das anáforas diretas e recategorizadoras é uma operação essencial para a construção e reconstrução dos sentidos do texto, de modo a contribuir para a compreensão da progressão textual de maneira mais eficaz. Finalizamos este capítulo, reiterando a importância dos estudos sobre referenciação e já antecipando o próximo capítulo que contempla os estudos sobre gêneros textuais e, em particular, abordaremos os conhecimentos essenciais para o trabalho com o gênero reportagem, além de tratarmos de um dos aspectos importantes em nosso trabalho,

a compreensão de referentes explícitos e recategorizados na construção dos sentidos do gênero reportagem.

CAPÍTULO III

3 GÊNEROS TEXTUAIS: ATIVIDADE DISCURSIVA NA SALA DE AULA

A partir deste capítulo, trataremos dos estudos sobre gênero textual, apoiados em autores como Marcuschi (2010), Bakhtin (1997), Koch e Elias (2006), Alves Filho (2011), Passarelli (2012) e demais outros autores que colaboram para enriquecer os conhecimentos sobre gêneros. Em aprofundamento, faremos um estudo sobre o gênero reportagem trabalhado nesta pesquisa.

3.1 Considerações sobre gênero textual na atualidade

Tomando como base Marcuschi (2010), temos que os gêneros não são entidades formais, e sim comunicativas, formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. Para uma maior compreensão desse objeto, trazemos ainda algumas definições, no sentido de elucidarmos o que é gênero textual.

1.realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2.constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3.sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função [...] (MARCUSCHI, 2010, p.24)

A posição assumida por Marcuschi (2010) dá conta de que os gêneros textuais são formas socialmente construídas em práticas comunicativas. O ensino de gênero, neste trabalho, há de entrar em concordância com o autor já citado e ainda tomará outros autores, no sentido de enriquecer o conhecimento sobre essa matéria.

O trabalho com gêneros textuais torna rica a experiência com leitura e compreensão textuais em sala de aula, uma vez que coloca o aluno em contato com textos que ele reconhece socialmente nas situações comunicativas do seu dia a dia. Outro fator importante é o dinamismo do trabalho com gêneros, oportunizando aos professores o trabalho com textos que fazem sentido à prática de leitura e compreensão textuais dos alunos.

Alves Filho (2011) diz que os gêneros passaram a ser vistos como formas dinâmicas de organizar a comunicação humana e de expressar diversos significados de modo recorrente. Para ele, o entendimento de que os gêneros têm dinamismo é importante para que se perceba que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, servindo como respostas às necessidades comunicativas dos

sujeitos. “Também é o dinamismo dos gêneros que faz com que eles possam mudar ao longo dos tempos para responder de modo apropriado às necessidades comunicativas e às práticas dos seres humanos” (BERKENKOTTER; HUCKIN² apud ALVES FILHO, 2011, p. 21).

Em *Estética da criação verbal*, temos que Mikhail Bakhtin (1997) já conceituava os gêneros como enunciados (oral ou escrito) concretos e únicos que estão vinculados às mais diversas atividades humanas, e que estão estreitamente relacionados aos sujeitos da interação verbal em um determinado contexto social, cultural e histórico. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades às quais estão inseridos, não somente por seu conteúdo e por seu estilo, mas também por sua construção composicional, sendo que, esses três elementos se fundem para formar um todo, que são os enunciados, marcados por sua esfera de comunicação.

Como bem se percebe, os gêneros textuais não são algo que nos é distante no dia a dia. Como o próprio autor ressalta, fazem parte da atividade humana, têm finalidades específicas, ou seja, no momento que conseguimos desenvolver nas aulas de língua portuguesa um trabalho voltado à noção de gêneros, pelo menos os mais comuns do dia a dia do aluno, asseguramos uma aprendizagem mais eficiente no ensino de leitura e compreensão textuais.

Koch e Elias (2006) endossam as definições acima, ao destacarem que os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas constituídas de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, no momento que nos for necessário. As autoras, alicerçadas na perspectiva bakhtiniana já citada, assim caracterizam o gênero:

- a) São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- b) Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- c) Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal. (KOCH; ELIAS, 2006, p.106-107)

² Esse excerto é de BERKENLOTTER, C. & HUCKIN, T.N. Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power. Hillsdade/Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

Não é somente necessário que entendamos o que é gênero textual, mas é primordial que, a partir do conhecimento sobre gênero textual, saibamos conceber um trabalho voltado para o ensino de gênero, uma vez que a leitura e a compreensão textuais de alguns gêneros na escola, desenvolverão uma reflexão junto aos alunos sobre as funções sociais da escrita. O trabalho com gêneros em sala de aula contribui “para que o ensino da produção textual escrita associe a escrita à vida em sociedade, o que leva à necessidade de deixar claro a nossos alunos a ideia de que todos gêneros de texto são produzidos para determinada sociedade e dentro dela” (PASSARELLI, 2012, p. 128)

Segundo Köche *et al.* (2014), o papel dos gêneros textuais tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, em vista disso, eles passaram a nortear o ensino de língua, particularmente, o trabalho com leitura, compreensão, interpretação e produção de textos.

Moretto (2013) ressalta que devemos fazer os alunos produzirem e analisarem gêneros diversos, tanto escritos como orais, identificando as características de cada gênero discursivo, sua utilização nas diferentes práticas sociais e nos diversos meios de comunicação. O trabalho com gêneros enriquece a prática com texto em sala de aula, uma vez que tem o propósito de aproximar os alunos de situações de uso da língua no dia a dia.

Sabemos até aqui que todo gênero textual é caracterizado por sua esfera de circulação, em que temos modos específicos de combinar conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. Apresentaremos a seguir alguns exemplos com o propósito de enriquecer o conhecimento sobre gênero textual em nosso trabalho.

Exemplo 17:

Música no Bar

O bêbado no bar tomando sua cachaça pede ao dono do bar:

- Ô moço, coloque aí um disco nessa máquina de música pra animar o bar.

O dono do bar explica:

- Não posso, é que meu pai morreu ontem.

E o bêbado questiona:

- E ele levou o disco junto?

Fonte: Disponível em <http://www.osvigaristas.com.br/piadas/bebados/> Acesso 17 em jan. de 2016

Exemplo 18:

Levy dá adeus...

Publicado em [17/12/2015](#) por [Alexandre de Oliveira](#)



Fonte: Disponível: <http://www.humorpolitico.com.br/governo-dilma-2/levy-da-adeus>. Acesso em 17 de jan. de 2016

Exemplo 19:



Fonte: Disponível em <http://www.megacurioso.com.br/publicidade-e-marketing/44530-confira-alguns-anuncios-publicitarios-sociais-criativos-e-chocantes.htm>. Acesso em 17 de jan. de 2016

Exemplo 20:

Simpatia para ganhar mais dinheiro

Pegue seu chaveiro que contenha todas as chaves da casa e friccione-o durante dez minutos. Em seguida coloque as chaves uma a uma sobre a mesa de refeições, em forma de cruz e reze um Pai-Nosso. A simpatia deve ser realizada às 12 horas.

Fonte: Disponível em <http://querofficarrico.com/blog/2012/08/20/simpatia-para-ganhar-dinheiro/> Acesso em 17 de jan. de 2016

Os textos dos quatro últimos exemplos, 17, 18, 19 e 20, se caracterizam por serem diferentes entre si, por circularem em meios de comunicação diverso e por apresentarem propósitos comunicativos específicos. O exemplo 17 é uma piada, a intenção da piada é fazer rir, o seu principal objetivo é a comicidade (o humor). O

texto 18 é uma charge política, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade. Já o texto 19 é um anúncio publicitário que tem por finalidade promover a marca de um produto ou de uma organização, ou de promover uma ideia ou acontecimento. Por último temos uma simpatia, o texto 20, um ritual de superstição usado para prevenir, curar alguma enfermidade.

Como bem podemos ver, cada gênero se caracteriza por uma estrutura composicional, um conteúdo temático, um estilo, sem ser um instrumento rígido. Como já falamos, os gêneros são dinâmicos, “a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural e do trabalho dos autores” (ALVES FILHO, 2005, p. 109).

Koch e Elias (2006), para confirmarem o que foi dito anteriormente, estabelecem que os gêneros textuais não se definem por sua forma, mas por sua função. Temos então que um gênero pode assumir a forma de outro, demonstrando o caráter dinâmico dos gêneros e a sua adequação à diversidade de situações comunicativas. Como exemplo, temos trechos do livro “Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento” de Adriana Falcão, em que a autora se utiliza do gênero verbete de dicionário para definir poeticamente algumas palavras.

Exemplo 21:

“*Arrependimento* é uma inútil vontade de pedir ao tempo para voltar atrás;
Belo é tudo que faz os olhos pensarem ser coração;
Carnaval, esta oportunidade praticamente obrigatória de ser feliz com data marcada;
Desculpas, é uma palavra que pretende ser beijo;
Efêmero é quando o eterno passa logo;
Escuridão é o resto da noite, se alguém recortar as estrelas;
Fé é toda certeza que dispensa provas;
Gente: carne, osso, alma e sentimento, tudo isso ao mesmo tempo;
História: quando todas as palavras do dicionário ficam à disposição de quem quiser contar qualquer coisa que tenha acontecido ou sido inventada;
Idade, aquilo que você tem certeza que vai ganhar de aniversário, queira ou não queira;
Janela, por onde entra tudo que é lá fora;
Lá, onde a gente fica pensando se está melhor ou por do que aqui;
Lágrima, sumo que sai pelos olhos quando se espreme um coração;
Loucura, coisa que quem não tem só pode ser completamente louco;
Madrugada, quando vivem os sonhos;
Noiva, moça que geralmente usa branco por fora e vermelho por dentro;
Óbvio, não precisa explicar;
Pecado, algo que os homens inventaram e então inventaram que foi Deus que inventou;
Q, tudo que tem um não sei quê de não sei quê.
Rebolar, o que se tem que fazer para chegar lá;
Segredo, aquilo que você está louco para contar;
Sexo: quando o beijo é maior do que a boca;
Talvez, resposta pior que “não”, uma vez que ainda deixa, meio bamba, uma esperança;
Tanto, um muito que até ficou tonto;
Último, que anuncia o começo de outra coisa;

Único: tudo que, pela facilidade de virar nenhum, pede cuidado;
Vazio, um termo injusto com a palavra nada;
Xingamento é uma palavra ou frase destinada a acabar com a alegria de alguém. ”

Fonte disponível em: <https://pensador.uol.com.br/frase/NTlwODEz/>. Acesso em 12 de jan. de 2016.

O texto de Adriana Falcão se configura, no que diz Marcuschi (2010), em hibridização textual ou mescla de gêneros, ou seja, temos o formato de verbete de dicionário para o gênero poesia, o que evidencia a dinamicidade dos gêneros.

Segundo Cavalcante (2013), de acordo com o que se quer veicular, temos uma diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. A cada um dos diversos objetivos de comunicação, para cada propósito comunicativo, o indivíduo possui diversas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido, isto é, um gênero do discurso que é adequado ao propósito comunicativo.

Para Marcuschi (2010), o professor precisa ter clareza de que um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico distinto, ou seja, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental motivá-lo a refletir sobre as práticas sociais nas quais os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. Para o autor, é preciso ser levado em consideração na atividade de produção textual o assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno. Os alunos devem ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros, internet. O fundamental é que os alunos sejam levados a fazer uma reflexão sobre as diversas estratégias linguísticas que são relevantes na escritura do texto.

Através do percurso realizado nesta seção, concebemos que um trabalho de leitura e compreensão textuais voltado para o ensino de gêneros se faz necessário dentro do universo da sala de aula. Desenvolver atividades que visem contemplar os gêneros é um momento de promover uma interação entre escola e situações sociais em que os gêneros são produzidos. Assim, concluímos esta seção com uma fala muito interessante de Marcuschi (2010, p.37) sobre o ensino de gênero na sala de aula:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora.

Trataremos na próxima seção do gênero reportagem e das concepções teóricas que fazem parte do universo desse gênero, além de explorarmos a compreensão de referentes explícitos e recategorizados, que possibilitam a progressão textual.

3.2 Gênero reportagem: o jornalismo em sala de aula

Começamos esta seção nos referindo ao estudo sobre gênero textual da seção anterior. O estudo e o trabalho com gênero textual são imprescindíveis dentro do espaço da escola e da sala de aula. Ao referir-se sobre o estudo dos gêneros em sala de aula, Antunes (2009) destaca que o estudo dos gêneros permitiria aos alunos compreenderem que a elaboração de um texto é resultante de uma conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela. Ressalta ainda que as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam atenuadas mais facilmente de modo progressivo e que a familiaridade dos alunos com diversos gêneros os deixaria aptos a entenderem e internalizarem as regularidades típicas de cada um dos gêneros em estudo.

A partir da reiteração da importância do trabalho com o gênero textual, particularizaremos algumas características do gênero reportagem. Iniciamos tal estudo mostrando uma listagem de propósitos comunicativos e seus gêneros mais recorrentes. Alves Filho (2011, p. 35) ressalta que os propósitos podem ser vistos de duas perspectivas principais: do ponto de vista de quem escreve ou fala (do locutor/enunciador); do ponto de vista de quem lê ou escuta (ouvinte/interlocutor).

A listagem a seguir de Alves Filho (2011, p.37) indica propósitos relativamente estabilizados e seu gênero correspondente:

Quadro 1-Listagem de propósitos comunicativos

Propósitos comunicativos	Gêneros em que são comumente utilizados
Relatar fatos reais ocorridos recentemente na vida social	Notícias, reportagens, entrevistas, relatos pessoais, <i>blog</i> de viagem.
Divulgar produtos e serviços de modo positivo	Propagandas, novelas, notícias, rede social de relacionamento, prefácios de livros, classificados, entrevistas, resenhas, guias de turismo.
Autopromover-se apresentando uma imagem positiva de si mesmo	Rede social de relacionamento, palestras, conferências, entrevistas, debates, <i>blogs</i> , <i>tweets</i> , relato pessoal.
Criticar e avaliar atores sociais e instituições da vida pública	Editorial, carta de leitor, tirinhas, charge, artigo de opinião, coluna de opinião, entrevista, debate televisivo, história em quadrinho.
Avaliar conhecimentos de atores sociais	Provas, exercícios, redação escolar, entrevista de emprego, entrevista de seleção de alunos, pré-projeto, seminário oral, prova oral, teste psicotécnico.
Interagir, mantendo contato social e reforçando vínculos de amizade com os outros	Conversação cotidiana, causos, relato de experiência pessoal, cumprimentos diários, piadas, rede social de relacionamento, telefonema, carta, e-mail, <i>blog</i> .
Refletir sobre a condição humana	Poesias, romance, conto, crônica, cartum, tirinha, sermão, palestra.
Confortar as pessoas	Livros de autoajuda, sermão, poesia, pêsames, depoimento pessoal, oração, prece, carta.
Regrar e orientar o comportamento das pessoas	Fábula, leis, normas de empresas, regimento, regulamentos, propagandas.
Enaltecer as pessoas	Prefácio, discursos orais públicos, cumprimentos, resenhas, depoimentos.

Fonte: Alves Filho (2011, p. 37)

Como vimos no quadro apresentado, a reportagem tem como propósito comunicativo relatar fatos reais ocorridos recentemente na vida social. Nesse universo, ao trabalhar com textos jornalístico, Benites afirma que:

é preciso ter claro que a informação fornecida pelo jornal é, antes de tudo, um fato discursivo, e não a mera reprodução de acontecimentos e opiniões. Ele não fala a respeito do mundo, mas procede à construção da realidade no texto e através dele. Em outras palavras, constrói, além da opinião pública, seu próprio referente (os sujeitos - personagens das notícias, e o objeto - informação propriamente dita). (BENITES, 2001, p. 34)

Concordamos com a autora quando ressalta que há a construção de referentes na produção do texto jornalístico. E compreendemos que o trabalho e o conhecimento do texto jornalístico se fazem necessários dentro da sala de aula. Trazer para esse ambiente de aprendizagem gêneros da esfera jornalística contribui para que o trabalho com leitura e compreensão de textos seja mais produtivo, uma vez que amplia debates, discussões e pontos de vista. A reportagem por ser um gênero jornalístico veiculado com muita frequência, alia-se ao propósito mencionado no quadro 1 de propiciar a construção de referentes, além de promover em sala momentos de reflexão sobre a realidade.

Sodré e Ferrari (1986) ressaltam que a reportagem é o espaço onde se conta e se narra as peripécias da atualidade, sendo, portanto, um gênero jornalístico privilegiado. No nosso jornal do dia a dia, na imprensa não-cotidiana ou na televisão, ela se afirma como um lugar por excelência da narração jornalística. Segundo os autores, a reportagem é mesmo uma narrativa, com personagens, ação dramática e descrições de ambientes, separando-se da literatura por seu compromisso com a objetividade informativa.

Para Faria e Zanchetta (2002), a reportagem busca recuperar e aprofundar as informações apresentadas no cotidiano, além de informar pontualmente sobre determinado fato, observando suas raízes e seu desenrolar.

A reportagem, em concordância com Bahia (1990), pode ser caracterizada como uma notícia ampliada, pois se dá no momento em que é preciso ir além da notificação e se situa no detalhamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética. No caso do gênero reportagem, os assuntos estão sempre disponíveis, visto que há inúmeros suportes veiculadores do gênero abordado.

Por conta dos diversos suportes em que se veiculam as reportagens, fica fácil trazer esse gênero para sala de aula, e a partir de um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos, torna-se pertinente trabalhar a leitura e compreensão de textos do gênero reportagem na escola.

Simão (2007) reflete ainda que ao contrário de uma notícia que deve ser somente informativa, uma reportagem faz a exigência de uma linguagem mais descritiva e narrativa. A informação na reportagem chega envolta nos elementos que envolvem o ambiente onde a informação foi recolhida.

Como texto jornalístico de grande profundidade, a reportagem exige uma preparação cuidadosa e bem planejada. De acordo com Simão (2007), é necessário investigar bem sobre o tema que se escolheu, e pesquisar na Internet e centros de arquivos, bem como em jornais. Em seguida, deve-se definir bem o ângulo de abordagem que se pretende dar antes de ir para o terreno, porque começar as entrevistas e a recolha de informações sem ter o ângulo de abordagem definido, causa grandes dificuldades na escrita de uma boa reportagem, uma vez que faltarão sempre informações.

O autor constata ainda que, por vezes, o ângulo e a abordagem da reportagem podem mudar depois de recolhidas algumas informações, sendo preciso, pois, ser revistas as perguntas de modo a se adaptarem ao novo ângulo de abordagem. Deve ser ainda definido um roteiro com os lugares e as pessoas a entrevistar. Este roteiro é mais importante do que parece à primeira vista. A ordem das pessoas com quem se fala pode levar a surgir novas e pertinentes questões para as pessoas que serão entrevistadas. Escolher os lugares de modo a poupar tempo também é uma boa opção, pois a recolha de informações para uma reportagem é exaustiva e demorada. E, por fim, todos os documentos e material devem ser atentamente analisados, sendo importante guardar sempre os contatos de quem foi entrevistado, pois pode ser preciso voltar a falar com essa mesma pessoa no âmbito da reportagem ou para futuros trabalhos.

O essencial do trabalho com a reportagem tem por objetivo mostrar ao leitor, que no nosso caso é o aluno, a maneira ágil como novas informações são veiculadas, a objetividade e a precisão sobre fatos, personagens, ideias e produtos.

Segundo Sodré e Ferrari (1986), os conceitos de anunciar, enunciar, pronunciar e denunciar podem ser estabelecidos para o gênero reportagem. Para os autores, cabe ainda diferenciar o gênero notícia do gênero reportagem, apesar, segundo eles, de que as fronteiras entre tais gêneros são muito sutis. Assim, a reportagem conduz o leitor a um posicionamento crítico, revelando-lhes ângulos insuspeitados, salientando outros apenas entrevistados, ou seja, amplia a visão sobre determinado assunto.

Campos (2002, p. 6) diz que “a reportagem não é notícia grande. Certamente é uma grande notícia porque sem um fato importante, um grande fato, não se tem reportagem de interesse para o leitor”. Na perspectiva do autor temos ainda que:

Ainda no campo das definições, pode-se dizer que a reportagem é uma arte. Isso porque a reportagem não pode ater-se apenas ao relato factual, porque não é um relatório frio, como um processo judicial ou um inquérito policial, nos quais há muitos dados, mas não há reportagem: não está presente ali a arte de escrever, não há um estilo, uma interpretação jornalística dos fatos. Pelo menos não há um sentido para os fatos, uma contextualização, uma humanização do relato. (CAMPOS, 2002, p.6)

Campos (2002, p.6) ressalta que a “reportagem é sempre um gênero informativo acrescido de interpretação e opinião”. Essa última definição tenta resumir e entrar em concordância com as demais já citadas.

Na subseção que trataremos a seguir, detalharemos a organização da reportagem, por consideramos importante para o conhecimento das características do gênero.

3.2.2 A organização da reportagem

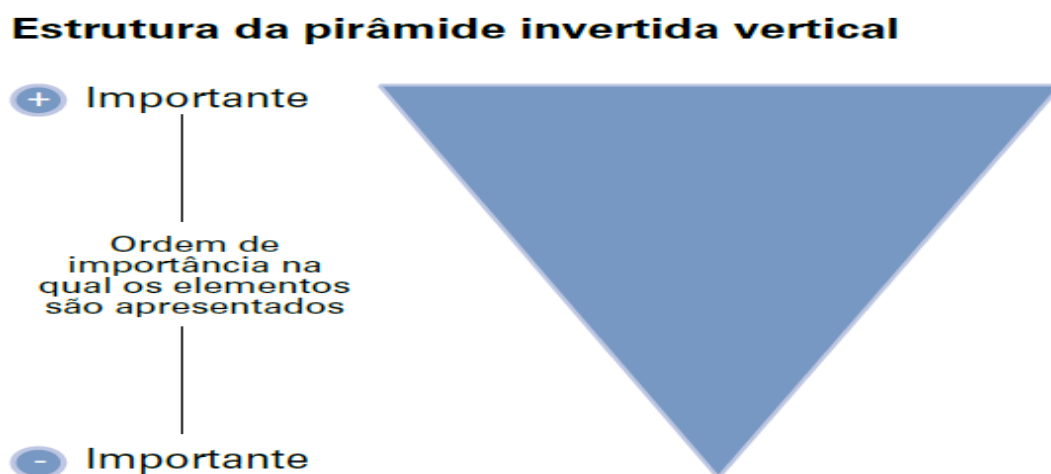
A reportagem, assim como os outros textos jornalísticos, possui um título, linha que resume o texto; um lead, parte inicial da reportagem que traz as informações principais; e o corpo do texto, em que quem escreve vai poder desenvolver o tema e trazer novas informações e declarações/entrevistas.

Para fazer uma boa reportagem, o escritor do texto deve-se valer de uma linguagem clara e objetiva, já que a finalidade desse tipo texto é atingir e ser entendido por todos, sem exceções. Outra parte fundamental no texto jornalístico é a imparcialidade, ausentando a opinião do profissional e usando as falas dos envolvidos, permitindo assim que os leitores, ouvintes e/ou telespectadores tirem suas próprias conclusões.

Já a organização da reportagem pode ser em forma de pirâmide invertida que para Gradim (2000) é a técnica mais comum de construção das notícias e segue-se da elaboração de um lead direto. Tanto na notícia como na reportagem, ao produzir o lead, todas as demais informações são dadas por ordem decrescente de importância, de forma que, à medida que se vai descendo no corpo do texto, os fatos relatados se vão tornando cada vez menos essenciais. Segundo a autora, chama-se pirâmide invertida porque a base desta, aquilo que é mais importante, se encontra no topo.

O modelo de pirâmide invertida que trouxemos para nosso trabalho é de Guillermo Franco (2008 p.54). Nesse modelo, o autor observa que a estrutura da pirâmide não é rígida e em seu livro ressalta vários outros modelos. No entanto, para nosso trabalho, o modelo abaixo atende às expectativas, uma vez que, em sala de aula, o nosso interesse é trabalhar as características da reportagem como gênero textual importante da atualidade.

Figura 2- Estrutura da pirâmide invertida vertical



Fonte: Franco (2008, p.90)

Na pirâmide invertida, o assunto mais importante é tratado em parágrafos de importância decrescente, as informações mais relevantes são postas em destaque.

O trabalho com reportagem requer que possibilitemos aos nossos alunos em sala de aula uma aprendizagem das principais características que dizem respeito a esse gênero. Os modelos de reportagens não são rígidos, ou seja, não seguem sempre o padrão da pirâmide invertida, porém, é importante mostrarmos como a maioria das reportagens se organizam, até para o aluno compreender que cada gênero tem uma organização mais ou menos estável.

Selecionamos abaixo uma reportagem para caracterizarmos a organização desse gênero, de acordo com a organização da pirâmide invertida.

Exemplo 22

03/02/2016 09h00 - Atualizado em 03/02/2016 09h53

Alunos e professores abandonam escola com medo da violência no Piauí

Ministério Público vai cobrar providências da Secretaria de Educação Escola reduziu número de alunos de 500 para 12 em apenas dois anos.

Do G1 PI

O medo da violência está fazendo com que professores e estudantes abandonem uma escola pública estadual no loteamento Sete Estrelas, na Zona Sul de **Teresina**. O laboratório de informática da instituição já foi até arrombado e todos os computadores do local acabaram sendo levados pelos criminosos.

Os números da evasão de docentes e alunos nos últimos dois anos chamam atenção e preocupam tanto as autoridades como a própria comunidade. A Unidade Escolar Residencial Esplanada foi inaugurada em 2013 e contava com cerca de 500 alunos matriculados. Em 2015, apenas 12 estudantes concluíram o ano letivo no local.

“A diretora falou que os professores não queriam vir. Vários deles se apresentaram na escola, mas disseram que iriam voltar para a sede de origem, pois aqui era perigoso. É aquela coisa, o professor não vem, o aluno também não vai”, disse o líder comunitário Francisco de Sousa.

Desde o arrombamento do laboratório, nenhum aparelho foi repostado e o local segue sem funcionar. O Ministério Público Estadual entrou no caso e afirma que os problemas estruturais também prejudicam o andamento das aulas. A promotora Leida Diniz quer uma audiência com a Secretaria da Educação (Seduc).

A diretora da Unidade de Educação Técnica e Profissional da Seduc, Adriana Moura, confirmou que não haverá aula normal na escola neste semestre. Apesar da situação, ela garantiu que a Secretaria já firmou parceria com uma organização social que vai realizar atividades e cursos na instituição.

“Nós estamos revitalizando o local e o objetivo é que a gente possa melhorar esse número de alunos, que essa oferta possa acontecer dentro da escola. De fato, em 2015 ficamos com 12 alunos”, admitiu a diretora.

A Polícia Militar informou que providências para conter a violência na área do residencial Sete Estrelas vão ser adotadas nos próximos dias pelo comando da Companhia Independente de Policiamento do bairro Promorar.

Fonte: Disponível em <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/02/alunos-e-professores-abandonam-escola-com-medo-da-violencia-no-piaui.html> Acesso em 25 de jan. de 2016

Como se observa, a primeira informação que se apresenta é o título ou a manchete. Simão (2007, p.24) diz que “os títulos anunciam o texto jornalístico que encabeçam e são aquilo que em primeiro lugar o leitor apreende quando se debruça sobre as páginas de um jornal. ” Em seguida, após o título, que deve ser sempre sugestivo, temos o que muitos jornalistas chamam de superlide, título auxiliar ou subtítulo. Simão (2007, p. 25) assim relata sobre o superlide: “a função do superlead é explicar, reforçar, completar e/ou enquadrar no tempo e no espaço as mensagens do título”. Como podemos perceber na reportagem anterior do site G1 PI, temos um título que é destacado, logo depois, segue-se o superlide, que reforça o anunciado pelo título.

O 1º parágrafo da reportagem é chamado de **lead**, e nele o leitor deve encontrar repostas para as seguintes perguntas, conforme Simão (2007, p. 25):

- a) o quê (o que aconteceu, está ou vai acontecer)
- b) quem (os agentes da ação)
- c) quando (dia da semana e do mês, horas)
- d) onde (o local do acontecimento)
- e) como (as circunstâncias)
- f) o porquê (os motivos e as razões)

O autor supracitado ressalta que a ordem não é rígida. Como não é fácil colocar as respostas a todas estas questões com base apenas no 1º parágrafo. As duas últimas (como e porquê) podem ser respondidas no segundo parágrafo.

Na reportagem do G1 PI, apresentada anteriormente, temos que o lead:

- O quê? O abandono de uma escola pública por medo da violência;
- Quem? Professores e alunos;
- Quando? Nos últimos dois anos;
- Onde? No loteamento Sete Estrelas, na Zona Sul de Teresina;
- Como? O medo da violência causada por bandidos que assaltaram à escola;
- O porquê? Para roubar os computadores da escola e provocar violência.

As técnicas que se usam na produção de um gênero como a reportagem têm um interesse de prender a atenção de quem lê, vê ou acessa o jornal. Como já bem explicitamos, nosso maior interesse é facilitar aos alunos a compreensão do gênero reportagem, enquanto um leitor que procura perceber o mundo à sua volta.

A prática do jornalismo contemporâneo comporta uma diversidade de tipos ou modelos de reportagem. Vamos aqui apresentar, na perspectiva de Sodr e e Ferrari (1986), três modelos fundamentais: a reportagem de fatos, de a o e a reportagem documental.

Segundo os autores, temos a reportagem de fatos (*fact-story*), que relata objetivamente os acontecimentos e que obedece na reda o   forma da pirâmide invertida. Os fatos são narrados por sucessão, por ordem de relevância. Mesmo se caracterizando pela objetividade,   possível encontrar exemplos com distanciamento menor.

Já na reportagem de a o (*action-story*) o relato   mais ou menos movimentado, onde se começa pelo fato mais atraente, para ir descendo aos poucos

à exposição de detalhes. O repórter nesse tipo de reportagem, deixa de ser um mero observador, para tornar-se parte do desenrolar da narrativa. Os modelos de reportagem não são rígidos, é possível termos combinações, no sentido principal de atrair a atenção do leitor para o assunto.

O terceiro modelo de reportagem é a documental (quote-story), em que temos, segundo Sodré e Ferrari (1986), elementos que se apresentam de maneira mais objetiva, acompanhado de citações que esclarecem e complementam o assunto tratado. É um modelo de reportagem comum nos documentários de televisão ou do cinema, aproximando-se de uma pesquisa.

Temos outros modelos de reportagem, conforme os autores já mencionados, como a reportagem-conto, que escolhe uma personagem para ilustrar e desenvolver o tema e, a reportagem-crônica, que apresenta situações fortuitas e flagrantes do cotidiano, tendo um narrador que se coloca de maneira observadora e reflexiva.

Por fim, uma reportagem tem de buscar sempre parecer verdadeira, ou seja, ser verossímil. Sodré e Ferrari (1986) ressaltam que os dados utilizados pelo redator devem compor a reportagem de maneira a conferir verossimilhança à narrativa dos fatos. Ainda destacam que o redator deve controlar a verossimilhança, sem esquecer de perder de vista o leitor e seu possível cansaço diante de termos técnicos excessivos.

Reiteramos ainda que o trabalho com texto jornalístico, que no nosso caso é a reportagem, tem um fator essencial que é informar, o que contribui para uma discussão de temas atuais e muitas vezes polêmicos em sala de aula.

Lage (2014, p.123) diz que o texto jornalístico não pretende ser exato, pois não é uma pesquisa científica. Para o autor, o jornalismo procura grau distinto de precisão, determinado pela amplitude de seu público. “Clareza, simplicidade e compreensibilidade são virtudes que se esperam dos jornais e que os fazem ser lidos”.

Finalizamos aqui o capítulo sobre o estudo dos gêneros textuais e, especificadamente, com o estudo do gênero reportagem. O objetivo principal foi detalhar o trabalho com gêneros textuais, mostrando a importância da leitura e compreensão desses gêneros e o quanto alicerçar o ensino-aprendizagem fundamentados neles, proporciona uma aprendizagem mais eficaz. Reiteramos o trabalho com referentes explícitos em reportagem, demonstrando que a construção

de referentes no texto é um dos fatores que contribuem para uma melhor progressão textual.

Nosso próximo capítulo se dedica à metodologia da pesquisa e aos caminhos que foram percorridos para realizar este trabalho. Iniciamos com a descrição dos sujeitos e do campo de pesquisa, depois fazemos uma descrição detalhada da atividade diagnóstica realizada em uma turma de 9º ano de uma escola pública do município de Pedro II-PI, culminando com a realização da análise dos dados obtidos com a aplicação da atividade.

CAPÍTULO IV

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia de trabalho empregada em nossa pesquisa, ancorando-nos em autores como Gil (2010), Godoy (1995), entre outros que contribuem para este trabalho de investigação. Caracterizamos a pesquisa quanto aos objetivos, aos procedimentos e a análise dos dados, além de apresentarmos uma descrição do campo e dos sujeitos de nossa investigação. Fazemos, no último tópico, a análise da atividade usada como diagnóstico na presente dissertação.

Lembramos que a concepção de ensino e aprendizagem assumida neste trabalho se baseia numa relação de interação. Nosso trabalho em sala de aula e as atividades propostas foram orientadas pelo diálogo permanente, pela colaboração, pela interação, pela investigação e análise de dados e informações. As atividades são desenvolvidas de modo coletivo e individual, a partir do qual o professor assume papel relevante para a execução das atividades.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem por finalidade investigar o emprego de anáforas diretas na construção de sentidos do gênero reportagem, em sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental, em Pedro II-PI. Nosso intuito é desenvolver competências e habilidades na leitura no que concerne à construção de referentes explícitos em textos, ressaltando que o processo referencial da anáfora direta contribui para a construção da progressão textual.

4.1 Descrição dos sujeitos e campo de pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, num total de 25 (15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), são oriundos de uma escola da rede pública do município de Pedro II-PI. Esta escola funciona no turno da manhã, sendo frequentada por alunos das zonas urbana e rural. A sua infraestrutura e equipamento deixam a desejar.

Segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2013, a referida escola possui uma média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática equivalente a 5,14 e 0,87, respectivamente, no indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos, obtendo uma nota final do IDEB de 4,50.

Mesmo com essa nota, é preocupante a proporção de alunos com aprendizado satisfatório em Língua Portuguesa, pois, conforme os dados de QEd

(Qualidade da Educação), somente 3% dos alunos, no ano de 2013, aprenderam o adequado em Língua Portuguesa no 9º ano. Ou seja, na análise do Instituto, de 40 alunos matriculados, no ano da última Prova Brasil na escola, com taxa de participação 92%, temos o dado alarmante de 97% dos alunos que não aprenderam o que se considera adequado em Português, colocando-nos em sinal de alerta.

Diante dessa realidade, a escola tem se esforçado para realizar um trabalho que atente para os dados expostos, além de desenvolver projetos de leitura, planejamento mensal, apresentações artísticas, passeios, projetos interdisciplinares, entre outros.

4.2 Caracterização da pesquisa

Segundo Gil (2010), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Esta pesquisa objetiva investigar o emprego de anáforas diretas em textos do gênero reportagem em turma de 9º ano, com vistas a chamar a atenção para a importância da construção dos referentes como processo essencial à progressão textual. Assim sendo, é de natureza exploratória. Conforme Gil (2010), as pesquisas exploratórias têm um planejamento mais flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou ao fenômeno estudado. Temos neste tipo de pesquisa: 1. Levantamento bibliográfico; 2. Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática como o assunto e; 3. Análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Ainda em conformidade com o autor, as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Assim, a presente pesquisa parte de uma investigação empírica realizada em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental por meio de uma atividade diagnóstica. A partir da análise dos dados dessa atividade diagnóstica, apresentamos uma proposta de intervenção para o trabalho com o gênero reportagem.

4.3 Análise e interpretação dos dados

Na presente pesquisa, os dados serão analisados de acordo com uma relação qualitativa. Partiremos da hipótese de que o trabalho com anáforas diretas na compreensão de textos do gênero reportagem amplia a habilidade de leitura desse gênero.

Os estudos de pesquisa qualitativa se diversificam quanto ao método, à forma e os objetivos. Godoy (1995) enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa qualitativa, a ver: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo.

Procederemos com a seguinte divisão para o tratamento do material recolhido no campo de pesquisa: ordenação; classificação e análise.

A análise dos dados, como bem explica Gil (2008), tem por objetivo organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema de investigação. No caso da nossa pesquisa, investigamos a construção de referentes homologados na superfície textual, por meio do processo de anáfora direta recategorizadora em uma sala de 9º ano, com vistas a demonstrar que tal mecanismo é uma importante estratégia de compreensão leitora que colabora para a progressão do texto e sua coerência.

4.4 Atividade diagnóstica no cotidiano escolar

A atividade diagnóstica tem um propósito importante no cotidiano escolar, uma vez que serve de instrumento para o professor conduzir o processo educativo de ensino-aprendizagem em sua sala de aula.

Para Haydt (1988), é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo, facilitando o desenvolvimento do tema a ser estudado e ajudando a garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Canen (1999), a realização de uma atividade diagnóstica contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos professores elementos que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os pontos críticos para que se avance na construção do conhecimento, tendo em vista um projeto de escola não-excludente.

Assim sendo, em uma atividade diagnóstica, é necessário um diálogo constante entre professor e aluno, no sentido principal de avançar na construção do conhecimento e no crescimento de alunos e professores. Ou seja, o professor constata se os alunos estão preparados ou não para adquirir novos conhecimentos e identifica as dificuldades de aprendizagens. Segundo Luckesi (2000), o ato de qualificar erros ou acertos implica uma tomada de posição, positiva ou negativa, que conduz a uma tomada de decisão. Se um objeto em estudo é qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? Avaliar não é um ato neutro que se encerra em uma simples constatação. “Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de o que fazer. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza.” (LUCKESI, 2000, p.8)

Como bem se vê, uma atividade diagnóstica é um procedimento importante e necessário para avaliar os avanços e as dificuldades dos alunos, no sentido de trabalhar para que o ensino em sala de aula seja mais efetivo.

Assim, antes de aplicarmos a atividade diagnóstica na sala do 9º ano, trabalhamos em 5 (cinco) aulas o gênero reportagem, levando e pesquisando textos de interesse dos alunos. Em seguida, trabalhamos a compreensão textual das reportagens, focalizando os referentes tematizados nos textos, bem como a sua evolução e importância na progressão textual. Em outros termos, preparamos o terreno para a aplicação da atividade diagnóstica, considerando o problema que motivou a realização da presente pesquisa: as dificuldades que os alunos apresentam para a compreensão da construção de referentes no gênero reportagem, via processo de anáfora direta recategorizadora.

4.5 Apresentação da atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica utilizada na presente pesquisa é composta por dois textos do gênero reportagem. Selecionamos reportagens que fazem parte do universo de interesse dos alunos, para melhor interagir com eles. A atividade é composta de 12 questões, sendo que a questão de número 3 subdivide-se em três itens, totalizando 15 questões. Nessa atividade, contemplamos questões objetivas e subjetivas.

Para que a pesquisa tivesse viabilidade, os alunos e seus pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento. A diretora

da escola assinou e carimbou a Carta de Anuência, permitindo a pesquisa, bem como acompanhou o trabalho do pesquisador. Além disso, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Todos os documentos mencionados são apresentados nos anexos desta dissertação (Ver Anexos A, B, C e D).

A seguir, apresentamos as reportagens utilizadas e as questões que compuseram a atividade diagnóstica (Ver apêndice A, p. 141):

TEXTO 1 (texto completo) para as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12

HOMEM DE FERRO: CONHEÇA A VERDADEIRA HISTÓRIA DO HERÓI

Saiba mais sobre a vida de Tony Stark nos quadrinhos

03/05/2012 13h48

por Gustavo Palma



HQs x Cinema: a fidelidade prevalece no longa do bilionário ex-mercador de armas

Se você não conhece muito bem a história de Tony Stark, o personagem playboy *da Marvel* interpretado por Robert Downey Jr. no cinema, aqui poderá entender as diferenças e as liberdades tomadas com relação aos quadrinhos.

O herói ferroso foi criado por Stan Lee e estreou em 1963 nas HQs. O primeiro longa adaptado às telonas, possui pouca (quase nenhuma) influência do universo Ultimate. A origem do personagem é basicamente a mesma acompanhada por nós leitores anos atrás, com algumas diferenças sutis, como a atualização de seus captos para terroristas afegãos. Na história original, Stark, durante um teste de um traje de combate para aumentar as habilidades de seu usuário, é atingido acidentalmente por um estilhaço de granada no peito.

Quando feito prisioneiro pelo líder rebelde Wong Chu, é obrigado a construir uma arma de destruição em massa em troca da cirurgia que salvaria sua vida. Ele conhece então Ho Yinsen, físico vencedor do Prêmio Nobel, também aprisionado, que o ajuda na construção de um exoesqueleto fortemente armado e também projeta a famosa placa usada por Stark no peito para manter seu coração ativo. Entretanto, durante a fuga do cativeiro, Yinsen dá a própria vida para que o bilionário possa escapar ileso.

De volta aos EUA, Stark redesenha o traje, cria o Homem de Ferro e inventa a história de que ele era apenas seu guarda-costas (fato pouco aproveitado no filme), e inicia uma vida dupla como playboy e herói fantasiado nas horas vagas. No começo, ele luta apenas contra espões e agentes estrangeiros interessados em roubar seus segredos militares, mas, com o passar do tempo, expande sua atuação para ameaças nacionais e internacionais. É um dos membros fundadores da equipe dos Vingadores e, na pele de Stark, patrocinador da equipe.

Tony deve usar sua placa peitoral todo o tempo, a fim de impedir que os estilhaços da granada causem mais dano ao seu coração. Como todo ser humano, possui muitos defeitos, como o fato de ser alcoólatra e sempre passar por dificuldades em sua vida pessoal, algo que deverá (ou deveria) ser abordado em Homem de Ferro 3. Talvez, esta seja uma das características mais marcantes do personagem, ser cheio de falhas de caráter e problemático, como eu ou você (com a pequena diferença de alguns bilhões de dólares na conta bancária). Portanto, sua identidade secreta (sim, nos quadrinhos ele esconde seu alter-ego) serve também como uma “proteção” do mundo exterior.

Fonte: Disponível em <https://www.cineclick.com.br>. Acesso em 13 de março de 2016

TEXTO 2 (fragmento) para as questões 7, 8, 9, 10, 11, 12

Wolverine: Conheça toda a história do mais popular herói mutante da Marvel e dos X-Men

Posted by **hqrock - Irapuan Peixoto**

Alguns personagens nascem para glória. Só que as vezes, a glória não vem logo, mas quando vem é um estouro. É o caso de Wolverine, o mais popular dos heróis mutantes da editora Marvel Comics e também o mais conhecido dos membros dos X-Men. Um personagem tão popular que, individualmente, chega perto de rivalizar com o Homem-Aranha, outra das mais famosas criações da Casa das Ideias. É um sucesso que se deu também nos cinemas, desde o início da franquia dos X-Men pela 20th Century Fox, em 2000, com *X-Men – O Filme*, no qual Logan, o solitário canadense é vivido pelo australiano Hugh Jackman.

Fonte: Disponível em <https://hqrock.wordpress.com/2013/02/23/wolverine-conheca-toda-a-historia-do-mais-popular-heroi-mutante-> acesso em 13 de março de 2016

A atividade diagnóstica apresenta em sua primeira questão uma importante informação sobre o gênero reportagem, para que o aluno observe a organização do texto, ou seja, apresentação do tema, o desenvolvimento desse tema e sua

conclusão. As antecipações a serem feitas a partir da leitura do título principal, do subtítulo, da imagem e da leitura do texto contribuem para a resolução da primeira questão.

1) A reportagem é um texto que tem por finalidade transmitir informações mais aprofundadas sobre um assunto ou tema, enfocando-o sob diferentes aspectos. Com base na leitura que você fez, qual o assunto tratado no texto?

Uma informação importante é que os dois textos foram lidos pelo pesquisador, em sala de aula, cada questão a ser respondida pelo aluno foi discutida, com o propósito de familiarizar o educando com a atividade proposta.

A partir da questão 2, temos um trabalho específico com a construção de referentes explícitos na superfície textual, em que o aluno terá de perceber que para a construção dos sentidos do texto lido, segundo Cavalcante (2011), há de se observar a referência como um fenômeno fundamental à coerência textual e que tal fenômeno é produzido nas nossas relações de interação linguística quando nos reportamos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, qualquer coisa que se substantive quando falamos, escrevemos ou lemos.

No texto, há várias expressões nominais utilizadas para a construção/evolução do referente Tony Stark. Na questão 2, as expressões referenciais solicitadas estão no 1º e 2º parágrafos da reportagem.

2) No subtítulo da reportagem lida, foi assinalada a expressão que diz respeito à personagem tematizada na reportagem. Que outras expressões fazem referência à mesma personagem dos quadrinhos no 1º e 2º parágrafos?

“Saiba mais sobre a vida de Tony Stark nos quadrinhos”

Tony Stark	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
------------	-------------------------------------

Também sobre o processo de referenciação são as questões de número 3, 4, 5. Essas questões são importantes para que o aluno perceba a construção de referentes homologada por meio de expressões referenciais explícitas no cotexto, bem como a recategorização desses referentes. Tal estratégia ajuda na compreensão dos sentidos do texto, além de possibilitar a progressão referencial, evitando as repetições que não acrescentam informações novas ao texto.

3) No 3º parágrafo, a quem se refere cada uma das expressões abaixo que caracterizam as personagens da reportagem?

- A) Prisioneiro _____
- B) Líder rebelde _____
- C) Físico vencedor do Prêmio Nobel _____
- D) O bilionário _____

Observa-se na questão de número 3 que o referente está recategorizado. É importante que o aluno construa essa informação para poder entender o processo de construção da resposta. Como bem se nota, a questão apresenta expressões recategorizadas que permitem um caráter de avaliação sobre as personagens ou referentes tematizados na reportagem.

Já a questão 4 trabalha a retomada de referentes a partir do pronome pessoal. Tal processo, segundo Koch e Elias (2006), retoma um objeto presente no texto que é reativado por meio de uma expressão referencial pronominal e que torna o objeto-de-discurso em foco no texto, no caso Tony Stark. O aluno responderá à questão tendo inclusive que compreender que o texto trata da personagem ou objeto de discurso, não do ator Robert Downey Jr.

4) No trecho: “**Ele** conhece então Ho Yinsen, ...”, o termo destacado faz referência a:

- a) Wong Chu c) Stan Lee e) Robert Downey Jr.
- b) Ho Yinsen d) Tony Stark

A próxima questão de número 5 apresenta uma expressão referencial anafórica um pouco mais longa, o que vai ressaltar como o aluno construiu a ideia do referente Tony Stark ao longo de sua leitura e compreensão da reportagem. Koch

e Elias (2006) consideram que os referentes já existentes podem ser modificados ou expandidos, a qualquer momento no texto, sendo que, durante o processo de compreensão, vai-se concebendo na memória do leitor uma representação extremamente complexa do referente, pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações e/ou avaliações sobre o referente. Será essencial que o aluno realize este processo de compreensão para entender o que se pede a questão.

5) Considere a expressão em destaque extraída do texto:

“É um dos membros fundadores da equipe dos Vingadores...”

Correlacione essa expressão ao respectivo personagem da reportagem.

A 6ª questão ainda é sobre o texto. A questão já começa dando uma informação sobre a personagem da reportagem, para em seguida focalizar em uma pergunta que desconstrói aquela imagem de super-herói perfeito tão vista no cinema. O aluno deverá compreender que todos os outros parágrafos estabeleceram a origem do herói, seu poder de combate até chegar nas suas falhas, o que o torna mais humano em relação aos outros heróis.

6) O Homem de Ferro é uma personagem em quadrinhos da Marvel que faz muito sucesso nos cinemas. De acordo com o último parágrafo, o que torna a personagem marcante?

A partir da sétima questão, temos a leitura e compreensão do segundo texto (fragmento), agora sobre uma nova personagem importante dos quadrinhos, o que será essencial para que o aluno perceba a presença da introdução de um outro herói, além da realização de novas expressões referenciais anafóricas, novas recategorizações, ou seja, estratégias para caracterizar a personagem. O texto é trabalhado nas questões 7, 8, 9, 10, 11, 12. Abaixo apresentamos a questão 7. Nela as expressões estão em destaque no texto e o aluno deve compreender que todas retomam o mesmo referente.

7) A quem se refere cada uma das expressões assinaladas no trecho?

Segundo Cavalcante (2011), o texto, e assim também o consideramos, é uma construção que se faz a partir da relação estabelecida entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, em um dado contexto sociocultural. É essencial que o aluno consiga estabelecer todas as relações necessárias para que a compreensão do texto seja efetivada. Assim, a questão 8 e 9, também são construídas a partir dos aspectos da referência, e acrescentando informações primordiais sobre as personagens. Na oitava questão, é fundamental que não se confunda personagem e ator, e se entenda uma característica da personagem: ser um solitário ao longo de sua trajetória como herói.

8) Em: “**o solitário canadense**”, temos uma característica que se refere a:

- a) Homem Aranha b) Homem de Ferro c) Hugh Jackman
d) Logan e) Tony Stark

9) “...**outra das mais famosas criações da Casa das Ideias**”, o termo em destaque retoma a expressão:

- a) Wolverine b) Homem de Ferro c) Homem Aranha d) X-Men
e) Hugh Jackman

O trecho do segundo texto é bem expressivo quanto à recorrência de construção de referentes pelo uso de retomadas anafóricas direta. Na nona questão, por exemplo, temos uma longa expressão referencial anafórica que retoma o referente Homem Aranha, já recategorizado nesse fragmento textual. Ao aluno, cabe a tarefa de, a partir de uma leitura cuidadosa, não confundir tal expressão como uma recategorização do referente Wolverine.

A 10ª questão está atrelada à possibilidade de o aluno compreender a relação que se estabelece entre as duas reportagens. Assim, o aluno acionará os seus conhecimentos sobre a leitura dos textos e construirá a coerência ao entender que o texto fala de heróis de histórias em quadrinhos, e que na realidade, são heróis diferentes dos demais, pois são problemáticos como os seres humanos.

10) Observe os títulos das duas reportagens.

“Homem de Ferro: conheça a verdadeira história do herói”

“Wolverine: conheça toda a história do mais popular herói mutante da Marvel e dos X-Men”

Relacione as duas reportagens. O que elas apresentam em comum quanto ao tema?

Para Cavalcante *et al* (2014), um texto está atrelado à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada situação comunicativa. A coerência é uma atividade negociada de construção de sentidos que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor e das indicações que se mostram na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. Assim, a questão de número 11 possibilita ao aluno rever a construção de referentes nos textos lidos e como estas expressões referenciais explícitas na superfície textual contribuem para os sentidos do texto.

11) Selecione, dentre as possibilidades listadas a seguir, uma que se refira coerentemente aos personagens dos textos lidos.

- a) Homem de Ferro / playboy / o solitário canadense / patrocinador da equipe / X-Men
- b) Tony Stark / Homem de Ferro / o personagem playboy da Marvel / o herói ferroso / o bilionário
- c) Wolverine / herói / X-Men / herói fantasiado / playboy da Marvel
- d) Logan / Wolverine / Vingadores / herói mutante / líder rebelde
- e) Tony Stark / Robert Downey Jr / Homem de Ferro / herói / Imortal

A última questão da atividade, a décima segunda, apresenta as expressões referenciais recategorizadas que foram empregadas ao longo dos dois textos sobre as personagens tematizadas. O propósito da questão é contribuir para que o aluno compreenda que as expressões referenciais anafóricas correferenciais e recategorizadas evitam a repetição desnecessária e colaboram para a progressão

das informações do texto, a exemplo do gênero reportagem tomada para análise na atividade diagnóstica, ora analisada.

12) Observe os dois quadros a seguir que caracterizam cada uma das personagens dos textos lidos, de acordo como são apresentadas.

Tony Stark	Logan
<ul style="list-style-type: none"> • Homem de Ferro • O personagem playboy da Marvel • O herói ferroso • Stark • O bilionário • Patrocinador da equipe • Tony 	<ul style="list-style-type: none"> • Wolverine • Herói mutante da Marvel e dos X-Men • O mais popular dos heróis mutantes da editora Marvel Comics • O mais conhecido dos membros dos X-Men • O solitário canadense

- a) As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** contribuem para que nos textos lidos se estabeleçam relações de sentido e se evitem repetições desnecessárias que tornariam o texto menos expressivo.
- b) As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** nada contribuem para o estabelecimento dos sentidos dos textos lidos.
- c) As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** não evitam as repetições desnecessárias.
- d) As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** nos textos lidos, fazem referência às personagens de forma vaga, não contribuindo para as relações de sentido.

É importante recordar que a construção dos sentidos no gênero reportagem, em específico dos dois personagens Tony Stark e Logan, colabora para que o aluno perceba como a construção de um referente é essencial para estabelecer os

sentidos do texto e para que a coerência seja atingida de maneira satisfatória na leitura realizada pelo o aluno.

Dos aspectos trabalhados na construção da atividade diagnóstica, elegemos para análise as seguintes categorias: i) identificação da unidade temática do texto e sua organização textual; ii) identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual; iii) a relação entre a construção de referentes e a progressão textual

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados obtidos com a aplicação da atividade diagnóstica em turma do 9º ano de uma Escola pública da cidade de Pedro II, Piauí.

4.6 Análise dos dados da atividade diagnóstica

A partir da atividade diagnóstica aplicada em uma turma do 9º ano, procedemos com a análise e interpretação dos dados obtidos. Levando em conta nossa proposta de trabalho, aplicamos a atividade envolvendo a compreensão leitora em textos do gênero reportagem, focalizando, principalmente, a construção de referentes homologados na superfície textual por meio do processo de anáfora direta recategorizadora.

Apresentamos os dados obtidos, atribuindo às questões os rótulos ACERTOS, ERROS, NÃO FIZERAM (NF) E INCOMPLETA (IN). O quadro seguinte, ilustra, como categorizamos nossa metodologia de correção. É interessante demonstrar que, a título de cálculo percentual, consideramos um total de 15 questões, uma vez que a questão de número 3, subdivide-se em quatro letras: a, b, c, d. Procedemos na análise dos dados desta maneira, para deixarmos claro o trabalho realizado com os alunos e também para demonstrarmos a lisura do processo realizado em sala de aula.

Quadro 2: Resultado da atividade diagnóstica em %

QUESTÕES	ACERTOS%	ERROS%	NF/IN
1	64%	20%	16%
2	8%	44%	48%
3 (A)	56%	44%	----
5 (B)	76%	24%	----
6 (C)	84%	16%	----
7 (D)	68%	28%	4%
7 ³	76%	24%	----
8	68%	20%	12%
9	68%	28%	4%
10	68%	32%	----
11	40%	60%	----
12	48%	52%	----
13	36%	48%	16%
14	56%	44%	----
15	44%	56%	----

Fonte:Elaborado pela autora (2016)

Com relação à primeira questão, analisamos como categoria a leitura, identificação, compreensão de textos do gênero reportagem e unidade temática da reportagem e sua organização estrutural, obtendo um total de acertos significativo. Como a questão trata da temática da reportagem, abre a oportunidade de já começar a trabalhar o referente principal do texto, que será bem discutido nas demais questões. O resultado de 64% de acertos nessa questão é considerável, porque atesta que mais da metade dos alunos conseguiram entender a temática do texto 1. Para Cavalcante (2013), o tema central de um texto não é necessariamente identificável na superfície textual, ele depende de diversos outros aspectos discursivos, não somente estruturais e organizacionais. Como podemos depreender,

³ A questão 7 no quadro é na realidade a 4 da atividade diagnóstica. Assim 8 é a 5; 9 é 6; 10 é 7; 11 é 8; 12 é 9; 13 é 10; 14 é 11 e 15 é 12.

a temática da reportagem apresentada foi de fácil conclusão para a maioria dos alunos, uma vez que o título já anuncia o que de fato tratará o texto.

O que também foi considerado fundamental nesta primeira questão foi a percepção dos alunos investigados sobre o seu conhecimento do gênero reportagem e, por isso, trouxemos na questão uma informação que familiariza o aluno com o gênero ao fazer um breve relato sobre a finalidade do texto.

A segunda questão já nos coloca em uma situação de alerta sobre como os alunos entendem os referentes explícitos no texto e como ao longo do texto eles foram recategorizados. A categoria em análise desta atividade foi a identificação e construção de referentes explícitos e recategorizados na construção da coerência textual. A questão solicitava as expressões referenciais que se referiam a Tony Stark, no 1º e 2º parágrafos da reportagem. Consideramos que o maior obstáculo para o aluno nesta questão foi o fato de ser uma atividade de escrita, o que então demandou por parte do aluno uma maior dificuldade. Somente 8% responderam à questão de forma completa, sendo que 44% erraram e 48% responderam de forma incompleta, o que (44%) e não responderam (4%).

A segunda, terceira, quarta e quinta questões tratam da operação a qual denominamos anáforas diretas, importante fenômeno analisado em nossa pesquisa. Koch (2014) concebe que o processo de reconstrução de objetos de discurso previamente introduzidos à cadeia textual é essencial à progressão referencial em um texto, e, no caso de nossa investigação, é uma estratégia de compreensão leitora de alta relevância para se compreender como alunos constroem a progressão e coerência em um texto. Segundo a autora, pelo fato de o objeto encontrar-se ativado no modelo textual, pode-se ter diferentes recursos tanto de ordem gramatical, como de ordem lexical, para que o referente se apresente no texto. As quatro questões em análise tratam, em específico, de como é realizada a reconstrução de referentes ao longo dos parágrafos solicitados.

A terceira questão, que foi dividida nas letras A, B, C, D foi analisada por cada uma das letras, separadamente. O interessante desta atividade proposta é que pudemos compreender que, se os termos que se referem ao objeto de discurso estão próximos, na linearidade do texto, a análise é mais satisfatória; quando, entretanto, há um distanciamento do referente e das expressões que o caracterizam, há uma maior dificuldade para os alunos na reconstrução do referente. Assim, 56% dos alunos acertaram a letra A. A letra B teve 76% de acertos e a C 84%, finalizando

com 68% de acertos da letra D. Não houve dificuldades para compreender o que a questão solicitava, principalmente porque no enunciado dizia-se o parágrafo da informação.

Já a questão de número 4, trabalha com a referência por meio de uma expressão pronominal e pede aos alunos que identifiquem o termo ao qual o pronome se refere. Nesta questão a categoria analisada foi identificação e construção de referentes explícitos e recategorizados na construção da coerência textual. Vale ressaltar que a retomada por expressão pronominal não recategoriza o referente, sendo que tal processo foi de fácil reconhecimento pelos alunos, uma vez que é um dos casos de retomada referencial bastante explorada em atividades escolares. O total de acertos foi significativo, pois 76% dos alunos construíram adequadamente a referência proposta.

Também sobre como o aluno concebe o referente e o identifica é a questão de número 5, que traz a retomada do referente por meio de uma longa expressão referencial, sendo que de acertos foram 68%. Apesar dos acertos consideráveis, constatamos que muitos alunos ainda encontram problema para correlacionar o referente, quando esse vem recategorizado. Em uma das nossas categorias de análise, entendemos que a construção de referentes explícitos e recategorizados contribui para a construção da coerência textual, além de ser muito importante, em especial, para a construção do gênero reportagem.

A 6ª questão está na categoria de atividades que consideramos como unidade temática do texto e sua organização textual. O total de acertos foi relevante, pois 68% dos alunos responderam adequadamente. Porém, esperávamos mais acertos por se tratar de uma questão de localização no último parágrafo, como bem explicita o enunciado, no entanto, 28% erraram e 4% fizeram a questão de forma incompleta.

A partir da 7ª questão, temos um novo texto, fragmento de uma reportagem sobre um outro super-herói da Marvel. A questão retoma a categoria identificação e construção de referentes explícitos e recategorizados na construção da coerência textual. O aluno, a partir de termos em destaque no texto, deve identificar o termo ao qual as expressões fazem referência. Nesta questão, 68% dos alunos obtiveram êxito e 32% erraram. Como já mencionamos, as retomadas anafóricas podem ser realizadas por estruturas linguísticas diversas, como pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagmas adverbiais, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) apontam ainda que há uma tendência de os referentes retomados nas anáforas diretas evoluírem durante o desenvolvimento do texto. O referente pode permanecer o mesmo nas anáforas ou, como se espera na progressão de ideias em um texto, ele passa por transformações sendo, portanto, recategorizado.

É importante que os alunos ao responderem às questões, relativas à segunda e terceira categoria de análise da atividade diagnóstica, possam compreender o processo de recategorização viabilizado pelas anáforas diretas para que a construção dos sentidos do texto aconteça de forma satisfatória.

Contemplando a mesma categoria de análise da questão anterior, a atividade de número 8 apresentou uma maior dificuldade para os alunos, com 60% de erros. A expressão “o solitário canadense” foi confundida como elemento que se referia ao ator Hugh Jackman, e não ao personagem Logan. Assim também, a 9ª questão obteve um resultado negativo, em que 52% dos alunos erraram e somente 48% acertaram. Desta última questão, ao errarem, os alunos marcaram principalmente a letra A (Wolverine) e a letra D (X- Men).

A questão de número 10 elencou como categoria a unidade temática do texto e sua organização textual. Temos nesta questão um baixo aproveitamento pelos alunos, pois somente 36% acertaram, 48% erraram e 16% ou não fizeram (8%) ou fizeram de forma incompleta (8%). A questão solicitava que o aluno correlacionasse quanto ao tema as duas leituras realizadas. O aluno teria que ter uma compreensão global dos dois textos. Apesar de o tema das reportagens já se apresentar no próprio título, eles tiveram grande dificuldade de responder a essa questão.

A categoria de análise da questão de número 11 diz respeito à identificação e construção de referentes explícitos e retomados por anáforas diretas e recategorizadoras. Apesar de muitas questões trabalharem o referente explícito e recategorizado ao longo da atividade, e tal questão pedir somente para selecionar os termos que se referiam coerentemente às personagens no texto como um todo, os alunos apresentaram grande dificuldade na execução da atividade, sendo que 44% erraram e 56% acertaram.

Na última atividade, a de número 12, a categoria em evidência foi a relação de construção de referentes e a progressão textual. Nesta questão também não foi satisfatório o resultado, pois 56% dos alunos não obtiveram êxito, ou seja, o aluno precisa compreender que as recategorizações do referente contribuem para a

progressão das informações do texto, e no caso do gênero reportagem, tal fenômeno é muito recorrente.

Em resumo, trabalhamos três categorias de análise na atividade diagnóstica que assim podemos demonstrar no quadro a seguir:

QUADRO 3: Categorias de análise da atividade diagnóstica

Categorias de análise da atividade diagnóstica	Questões
i) Identificação da unidade temática do texto e sua organização textual;	1; 6; 10
ii) Identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual;	2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 11
iii) Relação entre a construção de referentes e a progressão textual.	12

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Vejamos que foram elencadas três categorias que consideramos importantes para que a construção dos sentidos do texto seja efetivada. Na categoria I, a identificação da unidade temática do texto e sua organização textual, apresentam três questões respondidas pelos alunos. As questões 1 e 6 obtiveram mais da metade dos acertos, isso é um dado relevante para nossa pesquisa, uma vez que antes da atividade diagnóstica, trabalhamos a organização textual da reportagem e temática, no sentido de familiarizar os alunos com o gênero da atividade que iríamos aplicar.

Já o resultado obtido na questão 10, demonstra a dificuldade dos alunos em relacionar informações entre textos que apresentam temática semelhante. Nota-se que é considerável insatisfatório um número de acertos abaixo de 50%. No entanto, compreendemos que em sala de aula, as atividades de relacionar as temáticas entre textos não são feitas com muita frequência, o que justificaria a grande dificuldade dos alunos na resolução dessa questão.

Para a categoria 2, a identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual, vemos que na questão 2, os alunos tiveram grande dificuldade para compreender as recategorizações do referente Tony Stark. Como já havíamos apontado, por ser uma questão de escrita, o grau de dificuldade da questão se elevou. O que torna mais agravante é a porcentagem de acertos, pois somente 8% dos alunos, ou seja, dois alunos acertaram a questão de forma completa. O enunciado da questão era claro e pedia as expressões referenciais sobre o objeto de discurso destacado na questão. Para a realização desta atividade diagnóstica, realizamos em aulas anteriores, atividades orais e escritas sobre recategorização do referente explícito. Mas consideramos que na prática diária de sala de aula, há pouca exploração de questões sobre recategorização, o que contribui para que os alunos sintam dificuldade em atividades como a da nossa pesquisa. Podemos concluir que nessa questão que, quanto mais o referente vai sendo construído e recategorizado ao longo do texto, maior a dificuldade do aluno para relacioná-lo na construção da progressão textual.

As questões 3,4,5,7,8,9, de categoria semelhante à questão anterior, solicitava que o aluno relacionasse o referente já recategorizado na atividade ao personagem correspondente. A questão propunha uma inversão da atividade anterior, visto que já apontava a recategorização. Apesar da construção clara do enunciado das atividades, considera-se que os alunos apresentaram dificuldades para a resolução das questões. O que podemos depreender das questões em análise é que, se o objeto de discurso vai se distanciando no texto de suas expressões recategorizadoras, maior a dificuldade dos alunos para compreender o processo de construção e recategorização dos referentes. Novamente, endossamos a ideia de que o trabalho com referentes recategorizados não é uma atividade contemplada com frequência em sala de aula. Para a questão 4, a diferença com relação às outras, é que expressão pronominal não recategoriza o referente, retoma sem recategorizar, além de ser uma atividade bastante explorada nos livros didáticos, o que contribuiu para que os alunos não apresentassem muita dificuldade na resolução da questão.

Ainda com a categoria 2, a questão 11 situa-se como uma espécie de resumo de todas as outras. Os acertos dos alunos não foram satisfatórios, pois apenas 56%

marcaram a alternativa correta, sendo que 44% erraram. O que podemos compreender sobre tal erro é que os alunos consideram que cada questão é independente uma da outra e, nesta atividade diagnóstica, as questões foram construídas com o propósito de uma colaborar para o entendimento da outra. Para chegar à resposta da questão 11, bastava acessar o conhecimento construído ao longo das outras questões para então, relacionar o objeto de discurso às expressões referenciais recategorizadas e homologadas no contexto.

Em nossa terceira categoria, a relação entre a construção de referentes e a progressão textual, temos novamente a impressão de que os alunos não conseguem realizar as conexões entre as questões. A questão de número 12 apresenta um quadro resumo com os dois objetos de discurso dos textos e suas respectivas expressões referenciais recategorizadas. Os erros foram significativos, pois 56% dos alunos não conseguiram compreender que ao se construir o processo de recategorização dos objetos de discurso, colabora-se para que a progressão textual aconteça de maneira mais apropriada.

Retomamos a visão de que apesar de terem sido trabalhadas atividades em sala de aula sobre a progressão textual, sobre a identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual e termos trabalhado com a organização textual da reportagem, para que os alunos se familiarizassem com as questões apresentadas. Mesmo assim, compreendemos que atividades no ambiente escolar com as três categorias abordadas, não são feitas com a frequência com que poderiam ser feitas, o que demonstra a grande dificuldade dos alunos frente às atividades propostas.

O que se pode inferir também sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos é que falta um planejamento específico em que se possa trabalhar estratégias ao longo do ano escolar que contemplem as categorias elencadas.

A atividade diagnóstica foi um importante instrumento para que compreendêssemos a necessidade de um planejamento que contribua para que a compreensão leitora dos alunos seja satisfatória. Um trabalho que vise contemplar atividades de compreensão de referentes explícitos e recategorizados na superfície textual com a finalidade de se construir a coerência e a progressão textual necessita de estratégias bem planejadas e articuladas, além de um trabalho que venha alicerçado em textos de gêneros diversos.

Nesse sentido, a partir da análise dos resultados e da reflexão das categorias de análise, elaboramos no próximo capítulo uma sequência de atividades de ensino, abrangendo as três categorias de análise desse trabalho e tendo como gênero explorado a reportagem, ponto de culminância deste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO V

5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EXPLÍCITOS NO GÊNERO REPORTAGEM

Este capítulo tem como objetivo a apresentação de uma proposta didática para o trabalho com a construção de sentidos do gênero reportagem, particularmente no que concerne à construção referencial por meio do processo de anáfora direta. As atividades que integram a referida proposta são subdivididas em três módulos de ensino que contemplam as categorias trabalhadas e analisadas na atividade diagnóstica, vistas no capítulo anterior.

5.1 Proposta de atividades de ensino

A partir da análise dos dados obtidos na atividade diagnóstica discutida no capítulo anterior, apresentamos uma proposta de ensino que contempla as seguintes categorias: i) identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem; ii) identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual e iii) relação entre a construção de referentes e a progressão textual. Para cada categoria trabalhou-se um módulo de atividades com o propósito de dirimir as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para tal fim, trabalhamos com base em estratégias de leitura desenvolvidas por Sim-Sim (2007) e Santos *et al* (2013), conforme apresentado no Capítulo 1.

Tanto Sim-Sim (2007) quanto Santos *et al* (2012) consideram que o uso de estratégias de compreensão leitora devem contemplar três momentos distintos: o antes da leitura, ou seja, atividades pré-textuais; o durante a leitura de textos, atividades textuais e o após a leitura, isto é, atividades pós-textuais. Para que as atividades de leitura e compreensão atinjam seus objetivos, é necessário que o professor construa cada etapa de leitura de forma organizada, planejada para que o processo de leitura aconteça de maneira efetiva.

Deste modo, as atividades de leitura propostas em nosso trabalho visam ao ensino de estratégias de compreensão leitora com relação à construção de referentes no gênero reportagem e baseadas nas categorias de análise, já apreciadas no capítulo anterior. As atividades de caráter pré-textuais enfatizam a motivação sobre o que o aluno vai ler, explicitando, assim, o objetivo da leitura do

texto, ativando os conhecimentos que os alunos têm sobre o tema, antecipando os conteúdos com base no título, imagens, índice do livro, leitura de trechos do texto, com o propósito de criar expectativas no leitor.

Nas atividades textuais, com base em Santos et al (2012) e Sim-Sim (2007), analisam-se as características das personagens, enredo, índice que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo, ilustração, material verbal e gráfico, faz-se uma leitura seletiva do texto, sintetiza-se o texto à medida que se desenvolve a leitura, parafraseia-se partes do texto, sublinha-se e toma-se nota de informações importantes para a compreensão do texto.

Nas atividades pós-textuais, solicita-se que o aluno faça uma comparação entre linguagem, formule questões sobre o que foi lido, confronte previsões feitas com o conteúdo do texto, promova uma discussão em sala de aula, faça uma releitura do texto, o que se pode dizer em poucas palavras sobre o texto, as ideias mais importantes do texto e relacionar o texto lido aos demais outros gêneros, dentre outras possibilidades que veremos ao longo da proposta de ensino ao qual elaboramos aqui apresentamos a seguir.

Passemos, então, à apresentação da estrutura geral da proposta desenvolvida no prolongamento deste trabalho.

A seguir, apresentamos nossas atividades pedagógicas com um estudo de textos do gênero reportagem.

- 1) Módulo 1: identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem;
- 2) Módulo 2: identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual e
- 3) Módulo 3: relação entre a construção de referentes e a progressão textual.

ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



APRESENTAÇÃO91

MÓDULO 1: Identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem92

Seção 1: Reconhecendo o esquema textual e os elementos constitutivos de textos do gênero reportagem92

MÓDULO 2: Identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual105

Seção 1: Reconhecendo as marcas linguísticas e enunciativas, os recursos de construção referencial e os elementos de coerência em textos do gênero reportagem105

MÓDULO 3: Relação entre a construção de referentes e a progressão textual122

Seção 1: Reconhecendo a construção referencial como elemento importante para a progressão textual122

APRESENTAÇÃO

Professor,

Apresentamos o Caderno de Atividades de Ensino de Língua Portuguesa com textos do gênero reportagem.

Este caderno compõe-se de três módulos de ensino que são assim constituídos:

- 1) Módulo 1: identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem;**
- 2) Módulo 2: identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual e**
- 3) Módulo 3: relação entre a construção de referentes e a progressão textual.**

Todas as atividades de ensino aqui produzidas têm o propósito de articular teoria e prática e garantir que o professor possa refletir sobre a sua prática de sala de aula. As atividades de ensino são sugestões para tornar o trabalho em sala de aula mais produtivo e têm por finalidade o uso de estratégias de compreensão leitora em textos do gênero reportagem, podendo, entretanto, serem adaptadas para outros gêneros.

Esperamos que nossa proposta de atividades represente um apoio em sala de aula para o aperfeiçoamento da habilidade de compreensão leitora em alunos do 9º ano.

MÓDULO 1

Identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem

Orientação ao PROFESSOR

Nosso primeiro módulo do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa é composto por uma reportagem em que trabalharemos a identificação da unidade temática do texto e organização textual do gênero em questão.

Tempo de execução destas atividades: 3 aulas (150 minutos)

Objetivo:

Identificar e compreender a unidade temática e a organização composicional de textos do gênero reportagem.

Professor,

Não devemos perder de vista que o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é formar leitores e produtores de textos competentes. Para que alcancemos esse objetivo, os alunos precisam ter acesso aos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. A reportagem é um desses gêneros que é a matéria-prima de jornais impressos, virtuais e televisivos. Mesmo tendo presença forte nos diversos meios de comunicação, é um gênero pouco trabalhado em sala de aula.

Ao trabalhar com o gênero reportagem, é preciso garantir que os alunos identifiquem as características da reportagem. É preciso que os alunos percebam que a reportagem é um relato de um fato verdadeiro, em que se incluem nomes, falas de pessoas envolvidas, lugares, datas, às vezes a idade das pessoas, no sentido principal de dar credibilidade à reportagem.

Comece com uma boa conversa com os alunos sobre o que eles conhecem sobre jornais: impressos, da TV, do rádio, da internet. Peça aos alunos que digam que tipo de informação circula nestes meios. Peça que relatem que diferenças eles percebem entre uma reportagem e uma narrativa de contos.

Comente sobre o suporte da reportagem e fale sobre os jornais virtuais. Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre bullying. Pergunte se eles conhecem alguém que sofreu ou sofre na escola. Pergunte o que eles consideram como BULLYING dentro do ambiente escolar. É uma boa oportunidade para discussão de um tema polêmico em sala de aula.



Atividade 1 (PRÉ-TEXTUAL)

Converse com seus colegas e professor.

Considere um texto com o título de “BULLYING ESCOLAR”.

www.brasile scola.uol.com.br.

- a) A quem, na sua opinião, esse texto se dirige?
- b) O título e o suporte (jornal ou livro em que o texto foi publicado) permitem que você faça antecipações sobre o texto que você vai ler? É possível saber, por exemplo, se é uma história inventada ou um fato realmente acontecido?

Professor,

Depois da conversa inicial, entregue aos alunos o texto, peça que todos façam uma leitura silenciosa e, em seguida, leia o texto para a sala, ou peça para que um aluno o faça.

Discuta com os alunos cada parágrafo da reportagem lida para que nas atividades textuais, os alunos tenham menos dificuldades para responder.

Mostre aos alunos que, normalmente, o primeiro parágrafo da reportagem apresenta os fatos mais importantes. Aproveite para explicar como funciona a pirâmide invertida, a qual muitas reportagens usam como estratégia de construção textual.

BULLYING ESCOLAR

O termo BULLYING compreende todas as formas de maneiras agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivo evidente e são tomadas por um ou mais estudantes contra outro, causando traumas, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. A prática de atos agressivos e humilhantes de um grupo de estudantes contra um colega, sem motivo aparente é conhecida mundialmente como bullying e bully significa brigão, valentão. O BULLYING é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola. Os que praticam o BULLYING têm grande perspectiva de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes delituosas ou delinquentes.

Os alunos, com uma frequência muito maior, estão mais envolvidos com o Bullying, tanto como autores quanto como alvos. Já entre as alunas, embora com menor frequência, o BULLYING também ocorre e se distingue, principalmente, como método de exclusão ou difamação. Até um apelido pode causar desmoroamento na auto-estima de uma criança ou adolescente. Apesar de não sofrerem diretamente as agressões, poderão ficar aborrecidas com o que veem e indecisas sobre o que fazer. Tudo isso pode influenciar de maneira negativa sobre sua competência de adiantar-se acadêmica e socialmente. O Bullying escolar é assim classificado: alvos de Bullying - são os alunos que só sofrem BULLYING; alvos/autores de Bullying - são os alunos que ora sofrem, ora praticam BULLYING; autores de Bullying - são os alunos que só praticam BULLYING; testemunhas de Bullying - são os alunos que não sofrem nem praticam Bullying, mas coexistem em um ambiente onde isso acontece.

Quando não há intervenções eficazes contra o BULLYING, o espaço escolar torna-se totalmente corrompido. Todas as crianças, são afetadas, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Os alunos que sofrem BULLYING, dependendo de suas características individuais e dos meios em que vivem, principalmente os familiares, poderão não ultrapassar os traumas sofridos na escola. Poderão quando adultos apresentar sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se indivíduos com sérios problemas de relacionamento. Poderão adquirir, também, um comportamento hostil.

A prática de bullying começou a ser pesquisada há cerca de dez anos atrás na Europa, quando descobriram que essa forma de violência estava por trás de muitas tentativas de suicídios de adolescentes. No Reino Unido, por decisão governamental, hoje todas as escolas já implantaram políticas antibullying.

O médico Aramis Lopes Neto, coordenador da pesquisa da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) diz: "Trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas. Portanto, cada escola deve desenvolver sua própria estratégia para reduzi-lo. A única maneira de se combater o bullying é através da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais. As medidas tomadas pela escola para o controle do BULLYING, se bem aplicadas e envolvendo toda a comunidade escolar, contribuirão positivamente para a formação de costumes de não violência na sociedade".

Fonte de referência: ABRAPIA
Autora: Amélia Hamze
Profª FEB/CETEC e FISO

Sobre o texto responda:

a) Qual o tema do texto? Que problema referente ao tema é tratado no texto?

b) Em que parágrafo o tema do texto é apresentado?

c) Uma reportagem geralmente compõe-se de duas partes: **lead** e **corpo**. O *lead* consiste normalmente no 1º parágrafo da reportagem e é a parte que apresenta um resumo de poucas linhas no qual são dadas respostas às questões fundamentais do jornalismo: o que (fatos), quem (pessoas/animais/objetos), quando (tempo), onde (lugar), como e por que. No primeiro parágrafo da reportagem em estudo, identifique:

O fato principal

As pessoas envolvidas

O lugar onde acontece o fato com mais frequência

Como acontece o fato demonstrado na reportagem

d) Nas reportagens, as informações mais importantes são postas no 1º parágrafo.

As informações que aparecem nos demais parágrafos:

() não acrescentam nada ao que foi dito no 1º parágrafo.

() ampliam as informações contidas no 1º parágrafo.



Atividade 3 (TEXTUAL)

Releia o segundo parágrafo do texto e responda.

Os alunos, com uma frequência muito maior, estão mais envolvidos com o Bullying, tanto como autores quanto como alvos. Já entre as alunas, embora com menor frequência, o BULLYING também ocorre e se distingue, principalmente, como método de exclusão ou difamação. Até um apelido pode causar desmoronamento na autoestima de uma criança ou adolescente. Apesar de não sofrerem diretamente as agressões, poderão ficar aborrecidas com o que veem e indecisas sobre o que fazer. Tudo isso pode influenciar de maneira negativa sobre sua competência de adiantar-se acadêmica e socialmente. O Bullying escolar é assim classificado: alvos de Bullying - são os alunos que só sofrem BULLYING; alvos/autores de Bullying - são os alunos que ora sofrem, ora praticam BULLYING; autores de Bullying - são os alunos que só praticam BULLYING; testemunhas de Bullying - são os alunos que não sofrem nem praticam Bullying, mas coexistem em um ambiente onde isso acontece.

a) Que novas informações são apresentadas nesse trecho do texto?



Atividade 4 (TEXTUAL)

Releia agora mais dois parágrafos da reportagem.

Quando não há intervenções eficazes contra o BULLYING, o espaço escolar torna-se totalmente corrompido. Todas as crianças, são afetadas, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Os alunos que sofrem BULLYING, dependendo de suas características individuais e dos meios em que vivem, principalmente os familiares, poderão não ultrapassar os traumas sofridos na escola. Poderão quando adultos apresentar sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se indivíduos com sérios problemas de relacionamento. Poderão adquirir, também, um comportamento hostil.

A prática de bullying começou a ser pesquisada há cerca de dez anos atrás na Europa, quando descobriram que essa forma de violência estava por trás de muitas tentativas de suicídios de adolescentes. No Reino Unido, por decisão governamental, hoje todas as escolas já implantaram políticas antibullying.

a) É possível afirmar que em cada parágrafo do texto há uma progressão das informações? Justifique sua resposta.

Professor,

Peça aos alunos para observarem que o tema BULLYING é recorrente em cada parágrafo da reportagem, à medida que novas informações vão sendo acrescentadas ao tema.



Atividade 5 (TEXTUAL)

Releia o parágrafo final da reportagem.

O médico Aramis Lopes Neto, coordenador da pesquisa da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) diz: “Trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas. Portanto, cada escola deve desenvolver sua própria estratégia para reduzi-lo. A única maneira de se combater o bullying é através da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais. As medidas tomadas pela escola para o controle do BULLYING, se bem aplicadas e envolvendo toda a comunidade escolar, contribuirão positivamente para a formação de costumes de não violência na sociedade”.

a) Complete o quadro de acordo com a leitura realizada da reportagem.

<p>Apresentação do tema do texto</p>	<p>1º parágrafo O parágrafo apresenta o tema “Bullying escolar” e explica o que quer dizer tal prática, além de esclarecer que se trata de um problema mundial encontrado em toda e qualquer escola.</p>
---	---

<p>Desenvolvimento do tema/explicações</p>	<p>O tema do texto desenvolve-se nos três parágrafos subsequentes:</p> <p>No 2º parágrafo, a autora apresenta os envolvidos com o Bullying, ou seja, quem pratica com mais frequência e os alvos.</p> <p>No 3º parágrafo, autora o que pode acontecer se não houver intervenções eficazes contra a prática do Bullying.</p> <p>No 4º parágrafo, _____ _____ _____</p>
<p>Conclusões</p>	<p>No 5º parágrafo, a autora _____ _____ _____ _____</p>

Professor,
 Explique aos seus alunos que a reportagem apresenta, de um modo geral, o seguinte esquema:

- Uma parte inicial em que se coloca um problema;
- O desenvolvimento em que são apresentadas as explicações;
- A conclusão, que é facultativa.



Atividade 6 (TEXTUAL)

Professor,
 Explique aos alunos que nas reportagens, muitas vezes incluem-se a fala de alguém envolvido no fato. Esse recurso, além de dar maior credibilidade à reportagem, cumpre também a função de aproximar o leitor do personagem envolvido no relato. A inclusão de depoimentos de pessoas envolvidas ou entrevistadas é chamada de discurso citado e quando o relato é feito por meio da fala do jornalista, dá-se o nome de discurso reportado.

- a) No decorrer da reportagem, há a fala de um estudioso sobre o assunto abordado. Quem é, e qual comentário ele tece sobre o assunto?

b) No caso da reportagem lida, que papel cumpre esse recurso de colocar a fala de outra pessoa no texto?



Atividade 7 (TEXTUAL)

Os textos jornalísticos apresentam, de um modo geral, uma linguagem impessoal. Entretanto, em certas situações, os jornalistas deixam transparecer sua opinião sobre o assunto que tratam. Observe, na reportagem em estudo, a linguagem empregada.

a) A linguagem empregada é pessoal ou impessoal? Justifique sua resposta.

b) Na sua opinião, existem no texto elementos que demonstram um posicionamento da autora em relação à prática do Bullying escolar? Justifique sua resposta.

Professor,

Aproveite de novo para lembrar aos alunos que a reportagem trata sempre de fato realmente acontecido. É importante para a credibilidade do jornal que a publica que, além de ser verdadeira, os fatos sejam confiáveis. Por isso, nesse gênero de texto são oferecidas muitas informações que garantem maior precisão ao relato feito.

Professor,

Esta próxima atividade procura resumir as principais características do gênero reportagem. Ela baseia-se em uma atividade do livro Todos os Textos do 9º ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Aqui, ela foi readaptada para atender às necessidades desta proposta.

Vale lembrar que as características dos gêneros nem sempre são estáveis, sendo assim, a atividade é uma sugestão para enriquecer o trabalho com gênero em sala de aula.

Se preferir, escreva este quadro na lousa para que os alunos compreendam melhor.

Discuta com os alunos os propósitos de uma reportagem.

Quais são as principais características da reportagem? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

Finalidade do gênero	_____
Perfil dos interlocutores	_____
Suporte/veículo	_____
Tema	_____
Estrutura	_____
Linguagem	_____



Atividade 9 (PÓS-TEXTUAL)

Professor,

Para concluir as atividades sobre “Bullying Escolar”, promova mais discussões sobre a reportagem lida, e aproveite para apresentar o vídeo: **Reportagem sobre bullying e perseguição - Globo Repórter**. O vídeo retoma a ideia do tema da reportagem de início do módulo e reitera os conhecimentos dos alunos sobre o gênero estudado. Além disso, por ser uma reportagem de TV, será importante mostrar como as entrevistas dadas tornam a reportagem mais próxima do leitor ou, telespectador.

Assista ao vídeo: **Reportagem sobre bullying e perseguição - Globo Repórter.**

Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M6EQh7WeVHI>.

Professor,

O objetivo da reportagem a seguir é levantar dúvidas que possam não ter sido resolvidas e pôr em discussão as ideias e conceitos apresentados.

O tema agora é esporte e é possível abrir uma boa discussão com os alunos sobre isso. Aproveite para colher opiniões sobre o que eles acham da seleção masculina de futebol, sobre o novo técnico apresentado. Antecipe o título aos alunos e o que se pode esperar da leitura da reportagem. Reveja com os alunos as características do gênero reportagem.

Aproveite também para falar que as partes de uma reportagem são título, subtítulo, foto, legenda e corpo da reportagem. Mencione, no entanto, que as partes não são estáveis, podendo, inclusive, haver reportagens sem subtítulo, como a apresentada nas atividades anteriores. A foto também é optativa.

A reportagem abaixo foi reformulada para fins didáticos de trabalho com o gênero em estudo.

O tempo previsto para estas atividades é de 50 minutos.

Depois de discutido, faça a leitura da reportagem.



Atividade 10 (PRÉ-TEXTUAL)

Tite é o novo técnico da seleção brasileira

Treinador foi anunciado nesta quarta-feira pela CBF para o lugar de Dunga

GUSTAVO MONIZ
São Paulo 30 JUL 2016 - 15:17 BRT

Campeão mundial, da Copa Libertadores e bicampeão brasileiro pelo Corinthians, o técnico Tite é o novo comandante da seleção brasileira. Aos 55 anos, Adenor Leonardo Bacchi foi anunciado nesta quarta-feira para o lugar de Dunga, dispensado nesta terça, e terá pela frente o desafio de fazer a equipe voltar a vencer. O ex-treinador do Corinthians assume o cargo após dois dos piores anos da seleção brasileira, desde o 7 a 1 para a Alemanha na Copa do Mundo de 2014. De lá para cá, foram duas eliminações precoces em duas edições da Copa América, muitos tropeços e apenas o sexto lugar nas eliminatórias para a Copa de 2018, fora da zona de classificação.

O novo comandante brasileiro é unanimidade no país. Considerado o melhor técnico do Brasil, venceu com o Corinthians em 2012 os dois títulos mais importantes da história do clube: a Copa Libertadores e o Mundial de Clubes. No ano passado, levou a equipe à conquista do Campeonato Brasileiro, assim como havia feito em 2011. Desde o final da Copa de 2014, Tite já aguardava o convite da CBF. Deixou o Corinthians no fim de 2013 e na época negou várias propostas para se preparar para assumir a seleção após o Mundial. Passou sete meses viajando pela Europa, conhecendo e participando da rotina dos maiores clubes do mundo. Nunca negou que ficou decepcionado ao perder a vaga para Dunga. De volta ao Corinthians no começo de 2015, negou dois convites da Confederação, um no final do ano passado e outro em 2016. Sempre se recusou a conversar enquanto Dunga estivesse empregado.

Tite é famoso por ser extremamente leal a seus atletas. Conta com o carinho dos jogadores que trabalham com ele. Um de seus métodos é só fazer mudanças na equipe

depois de conversar cara a cara com o atleta que entra e o que sai. Em entrevista coletiva na terça-feira antes do anúncio oficial da CBF, Fabio Santos, lateral-esquerdo do Atlético-MG que trabalhou com o técnico no Corinthians em 2012, aprovou a chegada dele à seleção. "A saída do Tite para a seleção já deveria ter acontecido há muito tempo. Já venceu tudo o que podia. É um grande profissional, um cara muito do bem e merece essa chance". O centroavante Fred, titular na Copa do Mundo de 2014 pelo Brasil, viu com bons olhos a mudança. "Antes do Dunga assumir, na minha opinião já tinha que ser ter sido o Tite".

Em dezembro do ano passado, o novo treinador da seleção brasileira assinou um manifesto contra a CBF que pedia a renúncia do presidente Marco Polo Del Nero, o mesmo dirigente que agora o contratou. O documento foi organizado por jogadores do Bom Senso FC e da ONG Atletas e contou com o apoio de mais de cem personalidades ligadas ou não ao futebol, entre elas Pelé, Zico, Rogério Ceni, o compositor Chico Buarque e os cineastas José Padilha e Walter Salles. Os primeiros compromissos de Tite com a seleção brasileira serão contra Equador e Colômbia, em 2 e 6 de setembro, pelas eliminatórias.

A CBF queria Tite no comando da seleção olímpica que disputará os Jogos do Rio em agosto. Sem participar de nenhuma das etapas da preparação para o torneio, o corintiano disse não ao projeto e, segundo o portal UOL, indicou Rogério Micalle para ocupar o cargo. Micalle é técnico da seleção sub-20. Foi responsável por formar e até convocar o time olímpico nos últimos anos. Foi ele, inclusive, quem definiu a lista de 35 jogadores pré-convocados para a Olimpíada, enviada para o Comitê Olímpico Internacional nesta quarta-feira. Neymar e Douglas Costa estão entre os confirmados acima de 23 anos. Falta uma vaga, que deve ser preenchida pelo zagueiro Miranda.

Fonte: Disponível: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/15/deportes/1466017228_197422.html. Acesso em 17 de agosto. de16

Pense sobre os temas estudados:

- Que temas podem ser discutidos em uma reportagem?
- A quem interessa ler, assistir uma reportagem?
- Como se organizam os textos do gênero reportagem?
- Que características de linguagem esse gênero e texto apresenta?

Professor,
Após a leitura da reportagem, proceda à resolução das atividades. Se preferir, forme duplas para um melhor aproveitamento das discussões.



Atividade 11 (TEXTUAL)

- a) Qual o assunto do texto?

- b) O texto que você leu:
- () apresenta opiniões sobre um fato.
- () relata fatos realmente acontecidos.
- () narra acontecimentos fictícios.



Atividade 12 (TEXTUAL)

Você já sabe que a reportagem é um texto jornalístico que apresenta os fatos de forma mais abrangente do que a notícia. E, por conter mais detalhes, também se caracteriza por ser um texto mais longo. Responda ao que se pede, de acordo com a reportagem lida.

- a) Que dados dão maior precisão aos fatos dessa reportagem?

- b) Há nessa reportagem a fala de alguém envolvido nos acontecimentos relatados.

De quem é a fala? Que marcas indicam essa fala?

- c) Qual a função de se incluir na reportagem as falas de pessoas que participam dos fatos?



Atividade 13 (TEXTUAL)

- a) Complete o quadro com as informações contidas no 1º parágrafo da reportagem?

Questões	Respostas
Quem?	

O quê?	
Quando?	

- b) Nesse texto, a síntese dos fatos está colocada no:
- () último parágrafo do texto.
- () primeiro parágrafo do texto.

Professor,
 Todo texto é o resultado de uma situação discursiva, ou seja, de determinadas condições de produção.
 Para encerrar a primeira parte deste módulo, proponha aos alunos o quadro a seguir.
 Nos minutos finais de aula, avalie se os objetivos das atividades foram alcançados.



Atividade 14 (PÓS-TEXTUAL)

Identifique as condições de produção da reportagem lida e preencha o quadro abaixo.

Reportagem	
1. Contexto de produção	
Autor/enunciador	
Destinatário	
Objetivo	
Local de publicação	
2. Conteúdo temático	

MÓDULO 2

Identificação e construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual

Orientação ao PROFESSOR

No nosso segundo módulo do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa, trabalharemos a identificação e a construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual.

Tempo de execução destas atividades: 3 aulas (150 minutos)

Objetivos

Identificar os referentes explícitos na superfície textual;

Reconhecer a construção das expressões referenciais na superfície textual, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora como elemento importante para a construção da coerência textual.

Professor,

Este módulo trabalha com o mecanismo das retomadas explícitas, comumente chamadas pela Linguística Textual de Anáforas Diretas correferenciais.

Trabalharemos as expressões referenciais com função de anáfora direta, recategorizadora ou não.

É importante sempre lembrar aos alunos que um texto é uma unidade de sentido, e que existem elementos responsáveis pela construção de sua coerência.

Professor,

Esta primeira atividade retoma a segunda reportagem do módulo anterior.

A finalidade principal é trazer à mente dos alunos sobre quem se falou na reportagem. Explique aos alunos o fenômeno da referência, de qual referente se trata o texto, e demonstre a eles que o referente sofre modificações ao longo do texto, que enriquecem a construção textual.

Esta atividade pode ser feita de forma coletiva por toda a turma ao mesmo tempo, para que os alunos percebam a introdução do referente já no título, e que entendam como ao longo do subtítulo e do primeiro parágrafo o técnico foi sendo retomado.

Releia o título e o primeiro parágrafo do texto.

Tite é o novo técnico da seleção brasileira

Treinador foi anunciado nesta quarta-feira pela CBF para o lugar de Dunga

Campeão mundial, da Copa Libertadores e bicampeão brasileiro pelo Corinthians, o técnico Tite é o novo comandante da seleção brasileira. Aos 55 anos, Adenor Leonardo Bacchi foi anunciado nesta quarta-feira para o lugar de Dunga, dispensado nesta terça, e terá pela frente o desafio de fazer a equipe voltar a vencer. O ex-treinador do Corinthians assume o cargo após dois dos piores anos da seleção brasileira, desde o 7 a 1 para a Alemanha na Copa do Mundo de 2014. De lá para cá, foram duas eliminações precoces em duas edições da Copa América, muitos tropeços e apenas o sexto lugar nas eliminatórias para a Copa de 2018, fora da zona de classificação.

A) Enumere abaixo todas as formas de referir-se ao novo técnico da seleção brasileira de futebol, do título ao 1º parágrafo.

a) Comece com:

Tite

Novo técnico da seleção brasileira

b) Ao iniciar o 1º parágrafo com a expressão “Campeão mundial, da Copa Libertadores e bicampeão brasileiro pelo Corinthians”, que avaliação faz o enunciador sobre o referente?



Atividade 2 (TEXTUAL)

Além das retomadas e substituições, a elipse também se constitui em outro importante recurso coesivo. Releia o 2º parágrafo da reportagem sobre Tite.

O novo comandante brasileiro é unanimidade no país. Considerado o melhor técnico do Brasil, venceu com o Corinthians em 2012 os dois títulos mais importantes da história do clube: a Copa Libertadores e o Mundial de Clubes. No ano passado, **levou** a equipe à conquista do Campeonato Brasileiro, assim como havia feito em 2011. Desde o final da Copa de 2014, Tite já aguardava o convite da CBF. **Deixou** o Corinthians no fim de 2013 e na época **negou** várias propostas para se preparar para assumir a seleção após o Mundial. **Passou** sete meses viajando pela Europa, conhecendo e participando da rotina dos maiores clubes do mundo. Nunca **negou** que ficou decepcionado ao perder a vaga para Dunga. De volta ao Corinthians no começo de 2015, **negou** dois convites da Confederação, um no final do ano passado e outro em 2016. Sempre se **recusou** a conversar enquanto Dunga estivesse empregado.

Todos os verbos destacados no trecho da reportagem não apresentam sujeito explícito. Como é possível saber a quem esses verbos se referem?



Atividade 3 (TEXTUAL)

Professor,

As duas primeiras atividades deste módulo foram importantes para que os alunos compreendessem que, no interior do texto, há um sistema de relações entre palavras e expressões, permitindo que o leitor identifique os referentes sobre os quais se fala no texto.

Além disso, o propósito principal deste módulo é demonstrar aos alunos que um trabalho contínuo sobre compreensão dos referentes, sobre a recategorização dos referentes, contribui para que se alcance melhores resultados em busca da coerência textual.

A atividade 3 e 4 retomam a reportagem sobre o novo técnico da seleção. Mostre aos alunos que cada parágrafo vai acrescentando informações sobre um mesmo referente, no caso o “Tite”, ao passo que em um texto também, há sempre a introdução de novos referentes como no parágrafo selecionado para essa atividade.

Demonstre que a seleção e articulação de ideias, informações, argumentos e conceitos compatíveis entre si produzirão como resultado um texto coerente.

Não esqueça de lembrar aos alunos que a fala de uma pessoa na reportagem, serve

Observe e releia o 3º parágrafo.

Tite é famoso por ser extremamente leal a seus atletas. Conta com o carinho dos jogadores que trabalham com ele. Um de seus métodos é só fazer mudanças na equipe depois de conversar cara a cara com o atleta que entra e o que sai. Em entrevista coletiva na terça-feira antes do anúncio oficial da CBF, Fabio Santos, lateral-esquerdo do Atlético-MG que trabalhou com o técnico no Corinthians em 2012, aprovou a chegada dele à seleção. "A saída do Tite para a seleção já deveria ter acontecido há muito tempo. Já venceu tudo o que podia. É um grande profissional, um cara muito do bem e merece essa chance". O centroavante Fred, titular na Copa do Mundo de 2014 pelo Brasil, viu com bons olhos a mudança. "Antes do Dunga assumir, na minha opinião já tinha que ser ter sido o Tite".

Indique, respectivamente, de quem são as falas abaixo relacionadas.

a) "A saída do Tite para a seleção já deveria ter acontecido há muito tempo. Já venceu tudo o que podia. É um grande profissional, um cara muito do bem e merece essa chance"

b) "Antes do Dunga assumir, na minha opinião já tinha que ser ter sido o Tite. "



Atividade 4 (TEXTUAL)

Observe o trecho abaixo.

Em dezembro do ano passado, o novo treinador da seleção brasileira assinou um manifesto contra a CBF que pedia a renúncia do presidente Marco Polo Del Nero, o mesmo dirigente que agora o contratou. O documento foi organizado por jogadores do Bom Senso FC e da ONG Atletas e contou com o apoio de mais de cem personalidades ligadas ou não ao futebol, entre elas Pelé, Zico, Rogério Ceni, o compositor Chico Buarque e os cineastas José Padilha e Walter Salles.

a) Em: "...o mesmo dirigente que agora o contratou", a quem se refere a expressão negritada?

b) No trecho, que personalidades citadas apoiaram o manifesto contra a CBF que pedia a renúncia do presidente Marco Polo Del Nero?

Professor,

Até a atividade 4, usamos como referência a reportagem do módulo anterior. A partir de agora, traremos novas reportagens para trabalharmos o fenômeno das retomadas explícitas, com foco nas anáforas diretas recategorizadoras. Será sempre necessário contextualizar a reportagem. Faça uma leitura silenciosa, em seguida socialize o texto com os alunos.

Como já foram trabalhadas as características da reportagem no primeiro módulo, espere-se que os alunos tenham uma compreensão melhor sobre o gênero.



Atividade 5 (PRÉ-TEXUAL)

Professor,

Nossa reportagem agora trabalha com um tema bem sugestivo aos alunos: a ideia do super-herói mais teen, mais voltado ao público jovem. Converse com os alunos antes de proceder com a análise das questões propostas.

Pergunte a eles quem são seus super-heróis favoritos, o que eles acham dos muitos filmes sobre super-heróis. Apresente o herói da nossa reportagem. Faça uma boa análise do título, do subtítulo. Resgate o que é referente na cabeça dos alunos. Em seguida leia a reportagem ou peça para um aluno fazê-lo. Mostre aos alunos como cada novo parágrafo acrescenta informações sobre o referente tematizado.

A reportagem a seguir foi adaptada para este módulo com o propósito de atender ao trabalho com o gênero reportagem em sala de aula.

Homem-Aranha, um herói (quase) como a gente

O sucesso do filme Homem-Aranha fez o mundo redescobrir os heróis. Mas quem são eles?

POR Redação Super

Leandro Sarmatz

A sequência toda é deliciosamente sádica: correndo como se tivesse que tirar o pai da força, Peter Parker persegue o ônibus escolar – um daqueles típicos veículos barulhentos e amarelos que Hollywood eternizou – por uma rua do Queens, em Nova York. Dentro do coletivo, garotas e rapazes caçoam da prosaica odisseia do estudante. Debocham, gritam para o motorista não encostar no meio-fio, fazem o alarido habitual para o loser (perdedor). Então, o ônibus para. Peter consegue entrar, mas ninguém quer dividir o lugar com ele no assento. É quase compreensível. Ele está com a

testa empapada de suor, os olhos esbugalhados por trás dos óculos fundo de garrafa, um fio de baba pode ser entrevistado quando ele se depara com a ruiva (e que ruiva!) Mary Jane, sua secreta paixão.

A cena ocupa os primeiros minutos do filme Homem-Aranha, do diretor Sam Raimi. Pouco depois, Peter será picado por uma aranha geneticamente modificada e se transformará num super-herói, o Homem-Aranha que todos conhecemos dos gibis. Desajeitado como um lavador de pratos com mal de Parkinson, Peter continuará sendo um nerd – o anti-herói clássico da mitologia adolescente americana, o tímido desajustado que costuma levar lambada por todos os lados. Uma pessoa completamente desprovida de charme. Mas que, ao menos na tela do cinema, faz um sucesso tremendo.

E que sucesso. Nos Estados Unidos, Homem-Aranha conseguiu faturar 115 milhões de dólares apenas em seu primeiro final de semana. (Essa bolada formidável corresponde ao faturamento anual da Panasonic brasileira, que, em 2001, contabilizou 118 milhões de dólares). Cerca de 20 milhões de americanos assistiram ao filme em seus três primeiros dias de exibição, o equivalente à população inteira da Austrália. E o fato de um site como Movie-mistake.com, especializado em garimpar babadas nos filmes, ter contado 123 erros de continuidade, não parece aplacar o apetite cinematográfico dos fãs do herói.

Ok. Mas essa receita milionária dá certo para qualquer tipo de filme de super-herói? É pouco provável. Fosse outra figura da mitologia dos quadrinhos (o Homem de Ferro, por exemplo), o resultado acachapante não seria o mesmo. O que há de incomum com o personagem Homem-Aranha, criado há 40 anos pela legendária trinca da Marvel, Stan Lee, Steve Ditko e Jack Kirby? O que faz de um adolescente que se transforma num aracnídeo justiceiro um dos maiores heróis da cultura pop do século XX? Aliás, o que são e para que servem os heróis?

Antes, à maneira de toda narrativa sobre uma dessas figuras mitológicas que insistem em nos tirar, nós mortais, de apuros, retrocedamos algumas décadas para conhecer suas origens, os primórdios da sua existência e a difusão da sua lenda. Tudo começou no início dos anos 60, quando a Marvel, editora de quadrinhos que praticamente divide o mercado americano com a DC (produtora do Batman e do Super-Homem, entre outros), estava à procura de um herói que fizesse tanto sucesso quanto os da sua arquirrival.

Foi então que Stan Lee (“o Homero dos Quadrinhos”, segundo o diretor de cinema italiano Federico Fellini, ele próprio um roteirista de HQs), um nova-iorquino safra 1922, teve a ideia de criar um personagem que se identificasse com seus leitores. E bota identificação nisso: adolescente, com acne despontando no rosto ainda imberbe, inseguro, crivado de dúvidas e – suprema inovação urbanística – vivendo não em Metropolis ou Gotham City, cidades de mentirinha, mas na fervilhante Nova York da década de 60. Gente como a gente. Ou quase.

O fascínio imenso do Homem-Aranha reside em seu caráter humano, demasiado humano. Ele não é um homem extraordinário. Ele não é o Super-Homem (como tia May faz questão de frisar numa sequência do filme), nem o Batman, protetores imbatíveis da raça humana. Tanto o Homem de Aço quanto o Morcegão são homens feitos, adultos, maduros. O Homem-Aranha não. Ele tem a mesma idade de seus milhões de admiradores adolescentes. O roteiro do filme que está em cartaz nos cinemas apresenta poucas diferenças das histórias dos gibis. Uma coisa – fundamental – que não foi mexida pelos roteiristas e produtores foi o fato de Peter Parker ser um adolescente comum.

E ousadia é o que não falta a Peter Parker, correndo atrás do ônibus escolar ou escalando prédios para fazer triunfar a justiça em Nova York. Porque ele é um herói. E também um adolescente que poderia ser você ou seu filho. Comum, prosaico, inconstante – mas, a seu modo, extraordinário.

Fonte: Disponível em <http://super.abril.com.br/comportamento/homem-aranha-um-heroi-quase-como-gente>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

A reportagem apresentada está na seção Comportamento da Revista Super Interessante. Responda ao que se pede, de acordo com a leitura do texto.

a) Que herói é apresentado já no título da reportagem?

- b) Releia o título e explique o que o autor quis dizer com a palavra **quase** colocada entre parênteses.



Atividade 6 (TEXTUAL)

Professor,

Expressões referenciais são aquelas que introduzem referentes, retomam ou substituem outras palavras no interior do texto, ajudando, assim, a construir a coesão e a coerência textual.

Nossas atividades trabalham com o propósito de fazer o aluno entender que a construção dos referentes é uma atividade essencial à dinâmica do texto.

Outro fenômeno interessante que os alunos devem notar é como esses referentes passam por modificações ao longo da atividade discursiva. Reflita isso com os alunos.

Faça-os notar nesta questão que segue, como as expressões que se referem à personagem passam por juízos de valor, à medida que vão se modificando.

No trecho da reportagem lida, foi assinalada a expressão que diz respeito à personagem tematizada na reportagem. Que outras expressões fazem referência à mesma personagem dos quadrinhos no 1º e 2º parágrafos?

A sequência toda é deliciosamente sádica: correndo como se tivesse que tirar o pai da força, **Peter Parker** persegue o ônibus escolar – um daqueles típicos veículos barulhentos e amarelos que Hollywood eternizou – por uma rua do Queens, em Nova York.



Atividade 7 (TEXTUAL)

A quem se refere cada uma das expressões abaixo que caracterizam as personagens da reportagem?

a) Um adolescente que se transforma num aracnídeo justiceiro

b) O Homero do Quadrinhos

c) Um nova-iorquino safra 1922



Atividade 8 (TEXTUAL)

Observe os trechos abaixo.

“Ele não é um homem extraordinário.

Ele não é o Super-Homem.

Ele tem a mesma idade de seus milhões de admiradores adolescentes. ”

Que expressão está sendo substituída pela palavra **ele**?



Atividade 9 (TEXTUAL)

Releia os dois últimos parágrafos e diga o que, segundo o enunciador do texto, torna o Homem-Aranha uma personagem fascinante?

Professor,

Essa atividade 9 é um bom momento para que os alunos discutam sobre o que acham do referente tematizado. É uma forma de retomar a trajetória da personagem e os motivos que o tornam uma personagem tão querida pelos jovens.

Para a atividade 10, sugerimos um quadro-resumo das expressões que se referem à personagem. Pode ser feito na lousa, de forma coletiva.

É uma atividade que retoma toda a reportagem e proporciona aos alunos perceberem como foi construído o personagem por meio das retomadas anafóricas.



Atividade 10 (TEXTUAL)

De acordo com a reportagem lida, relacione as formas de referir-se à personagem tema do texto em cada parágrafo.

Homem-Aranha, um herói (quase) como a gente

O sucesso do filme Homem-Aranha fez o mundo redescobrir os heróis. Mas quem são eles?

1º parágrafo	
2º parágrafo	
3º parágrafo	
4º parágrafo	
5º parágrafo	
6º parágrafo	
7º parágrafo	
8º parágrafo	

a) Com que objetivo o autor emprega essa estratégia de referir-se à personagem de diferentes modos?

Professor,

Exploraremos outras reportagens, a partir da atividade 11. Porém, continuaremos a trabalhar a construção do referente explícito, com foco na anáfora direta recategorizadora.

Você deve ter percebido que em várias atividades foram trabalhadas as retomadas explícitas e as recategorizações.

Comente sempre a importância das transformações sofridas pelo referente ao longo da atividade discursiva em um texto.

Aproveite para falar que a repetição desnecessária e excessiva de palavras prejudica a coesão de um texto. Uma forma de evitar esse problema é substituir as palavras ou expressões repetidas por pronomes pessoais, ou usar outras formas de referir-se como foi feito no texto sobre o Homem-Aranha.

Professor,

Esta é uma excelente atividade para demonstrar aos alunos como a ausência de algumas expressões referenciais é possível de se completar de forma coerente, pela leitura atenta do texto.

Além disso, temos um trecho de reportagem com a introdução de um novo referente no título que vai ao longo dos parágrafos se transformando de acordo com o que se pretende atribuir a ele.

O tema da reportagem é bem interessante para alunos, pois fala das Olimpíadas e de um atleta que é uma potência no esporte. Comente estes fatos com os alunos antes do início das atividades.

O trecho da reportagem responderá das atividades 11 a 16.

Para os fins de trabalho em sala de aula, a reportagem passou por modificações, que não comprometem sua compreensão. **(PRÉ-TEXTUAL)**

Leia o trecho da reportagem a seguir.

**Arthur Zanetti: "O Brasil pode ser potência olímpica"
Campeão olímpico em 2012, ginasta espera bons resultados do País na
modalidade no Rio 2016**

Por: Vinicius Vaccaro

A confiança de Arthur Zanetti está em alta na reta final da preparação para o Rio 2016. Pelos feitos do passado e do presente. Em janeiro de 2012, _____ venceu o evento-teste para os Jogos de Londres. Meses depois, consagraria-se como _____.

Em abril deste ano, _____ nascido há 26 anos em São Caetano do Sul (SP) levou a melhor em outra competição de aquecimento, desta vez no HSBC Arena, ginásio que abrigará as disputas da modalidade em menos de três meses. O ouro no evento-teste carioca teve um sabor especial. Ao obter a nota 15.866, _____ superou o grego Eleftherios Petrounias, atual campeão mundial.

Em uma entrevista de 32 minutos por telefone a ZH, Zanetti não teve freios para o substantivo "gente" e o pronome "nós". A primeira pessoa do plural, no caso, é formada pelo ginasta e por Marcos Goto, o exigente técnico que acompanha o campeão há quase duas décadas. Desde o segundo semestre do ano passado, em rotinas que chegam a sete horas diárias de treino, Goto tem se debruçado no aperfeiçoamento da série que será apresentada

por Zanetti no Rio. A dedicação aos treinos, por sinal, é um dos diferenciais do ídolo brasileiro.

Além do bicampeonato olímpico, Zanetti também planeja "um passo adiante" no plano pessoal. Mas sem afobação, fiel ao seu estilo. Há cinco anos e meio, namora Juliana Francesco, uma estudante de 22 anos.

Fonte: Disponível em zh.clicrbs.com.br. Acesso em 20 de agosto de 2016

Selecione dentre as palavras abaixo, as que completam, coerentemente, os espaços da reportagem apresentada. **(TEXTUAL)**

- Primeiro campeão olímpico da ginástica brasileira,
- O craque das argolas,
- O atleta,
- Zanetti.



Atividade 12 (TEXTUAL)

No texto, há referência a três pessoas: o atleta, o técnico e a namorada. Que expressões foram empregadas para nomear essas pessoas pela primeira vez na reportagem?

- a) O atleta _____
- b) O técnico _____
- c) A namorada _____



Atividade 13 (TEXTUAL)

Em: "Zanetti não teve freios para o substantivo **gente** e o pronome **nós**". Observe os termos negritados e os relacione a quem o atleta se refere.



Atividade 14 (TEXTUAL)

Leia, em voz alta, o trecho da reportagem e observe as expressões destacadas.

Em uma entrevista de 32 minutos por telefone a ZH, Arthur Zanetti não teve freios para o substantivo "gente" e o pronome "nós". A primeira pessoa do plural, no caso, é formada pelo Arthur Zanetti e por Marcos Goto, o exigente técnico que acompanha Arthur Zanetti há quase duas décadas. Desde o segundo semestre do ano passado, em rotinas que chegam a sete horas diárias de treino, Goto tem se debruçado no aperfeiçoamento da série que será apresentada por Arthur Zanetti no Rio. A dedicação aos treinos, por sinal, é um dos diferenciais Arthur Zanetti. Além do bicampeonato olímpico, Arthur Zanetti também planeja "um passo adiante" no plano pessoal. Mas sem afobação, fiel ao seu estilo. Há cinco anos e meio, namora Juliana Francesco, uma estudante de 22 anos.

Conclua: Por que o autor substituiu as palavras acima por outras?

Professor,
A atividade 14 é uma importante reflexão sobre a repetição desnecessária de expressões. Faça os alunos perceberem que as substituições realizadas por outros termos conferem fluidez ao texto.



Atividade 15 (TEXTUAL)

Considere a expressão em destaque extraída do texto:

“...o exigente técnico que acompanha o campeão há quase duas décadas”.

Correlacione essa expressão à respectiva pessoa da reportagem.



Atividade 16 (TEXTUAL)

Professor,
A atividade 16 é uma maneira de concluir a sequência de atividades sobre o trecho da reportagem sobre o campeão olímpico Arthur Zanetti. Neste momento, será interessante avaliar se realmente houve compreensão do tema do texto. Releia o texto com os alunos.

a) Qual é o assunto do texto lido?

b) Explique o título do texto lido.



Atividade 17

Segue uma reportagem em que faltam expressões que se referem à personagem tematizado no título.

- Forme grupos de até 5 alunos;
- Façam uma leitura do texto e observe as expressões que faltam;
- Observem as palavras dadas pelo professor;
- Agora tentem encaixar coerentemente as expressões recebidas aos espaços brancos;
- Depois de feitos os encaixes, leiam novamente o texto, agora com as expressões que faltavam;
- Discuta com os colegas e o professor a resolução da atividade;
- Cada expressão correta vale 10 pontos para o grupo;
- O grupo que acertar mais expressões será o vencedor da tarefa.
- Observem a correção coletiva do professor.

Professor,

A atividade 17 encerra este módulo sobre a identificação e a construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual.

Esta atividade é proposta para ser feita em grupo de até 5 alunos para que haja um maior aproveitamento na aprendizagem.

Entregue aos alunos a reportagem e faça-os entender que há já no título um personagem da vida real ao qual o texto faz referência.

Pergunte aos alunos se eles sabem de quem se trata, o que ele faz, onde mora, como se tornou uma lenda da velocidade, ou seja, provoque nos alunos uma curiosidade sobre o nosso referente em questão.

Mostre em seguida espaços em branco que deverão ser preenchidos por informações sobre o referente da reportagem.

A tarefa é uma brincadeira para que os alunos percebem que ao longo do texto um referente aparece e vai sendo retomado de diversas formas com o propósito de enriquecer a tessitura textual.

A atividade 17 também vai abrir uma discussão sobre como o enunciador do texto trabalha a figura lendária do esportista da reportagem. Aproveite para questionar aos alunos como isso ocorre.

Depois de discutido o que os alunos conhecem sobre o texto, entregue aos grupos ou escreva na lousa as expressões que estão ausentes da reportagem.

Cada grupo terá 10 minutos para tentar encaixar coerentemente as expressões aos espaços em branco.

Promova uma correção coletiva, em que cada grupo irá expor suas respostas.

O mais importante desta atividade é a discussão sobre como o referente vai sendo modificado à medida que transcorre a atividade textual. Além disso, vão ser observadas que haverá diversas formas de encaixar os referentes do texto, mesmo que seja diferente do texto original.

A reportagem abaixo será anexada ao final do módulo 2 para que se possa proceder com o trabalho proposto em sala de aula. **(PRÉ-TEXTUAL)**

Leia, observe o texto abaixo e siga as introduções dadas pelo professor. **(TEXTUAL)**

8 coisas que você não sabe sobre Usain Bolt

_____ mundial quer jogar futebol no Manchester United. Saiba mais sobre _____

_____ Usain Bolt conquistou a medalha de ouro nos 100 metros rasos no Rio no domingo (18/8) e se tornou _____ competição mais nobre da Olimpíada. Segundo _____, essa conquista era necessária para firmá-lo como _____.

Antes da largada _____ estava, aparentemente, tranquilo e descontraído. Embalado por um Engenhão lotado, o jamaicano fez sua tradicional dancinha para a câmera antes de começar a correr. Toda descontração, porém, não o desconcentrou. Em 9s81, _____ cruzou a linha dos 100 metros e bateu seu rival, o americano Justin Gatlin, que havia alcançado melhor marca do ano na seletiva americana de atletismo. Vaiado pela torcida antes da corrida, Gatlin dominou a prova na maior parte do tempo, mas foi ultrapassado por Bolt na reta final e ficou apenas com medalha de prata. O americano correu os 100 metros em 9s89.

Apesar do jamaicano já ter conquistado o ouro na prova que o consagrou mundialmente, as Olimpíadas ainda não chegaram ao fim para _____. Hoje (16/8) ele volta às pistas para disputar as eliminatórias dos 200 metros rasos. Além disso, _____ também tem outro compromisso na eliminatória dos 4x100 metros na sexta-feira (19/8).

Enquanto Bolt se prepara para os próximos desafios, confira oito curiosidades sobre essa _____:

#1 Seu apelido é _____ (Bolt Relâmpago) - Um pouco óbvio, admitimos, mas apesar de tudo não é mau. O apelido, na verdade, começou durante os Jogos Olímpicos de Pequim 2008. Antes de seu primeiro recorde mundial quebrado em Nova York, houve uma tempestade de raios, o que fez com que os meios de comunicação colocassem esse apelido no cara.

#2 _____ tem seu próprio aplicativo móvel - Sim, é verdade! O aplicativo foi criado por Bolt em parceria com uma empresa chamada RockLive e trata-se de um jogo em que ele é o personagem. Batizado simplesmente como "Bolt", o aplicativo é o número um na Jamaica e o segundo aplicativo gratuito mais baixado no Reino Unido.

#3 Bolt quer jogar pelo Manchester United - _____ não esconde de ninguém que seu sonho é jogar no Manchester United. Embora as pessoas achem graça na afirmação, parece que o cara fala bem sério. Ele até se ofende quando não encaram com seriedade esta sua vontade. Em recente entrevista, afirmou que não teria esse desejo se não se considerasse um jogador bom, talentoso o suficiente.

#4 O atleta coleciona recordes - Ele foi o primeiro e único atleta júnior a correr 200m em 20 segundos. Também foi a primeira pessoa a ocupar recordes mundiais nos 100 m e 200 m simultaneamente. Ele é o primeiro a repetir vitórias e ganhar medalhas de ouro nos 200 m em Jogos Olímpicos sucessivos.

#5 Ele ganha US\$ 20 milhões por ano - De acordo com a Forbes, Usain Bolt fez US\$ 20,3 milhões no ano passado, contando prêmios em dinheiro, bônus, publicidade e

endossos. Esse montante fez do atleta o 63º mais bem pago do mundo. Bolt tem patrocinadores como Gatorade, Hublot, Virgin Media, Visa, Soul Electronics, Nissan Motors, e seu maior e mais longo contrato com a Puma. Ele é o atleta mais bem pago da história do atletismo.

#6 Ele comeu Nuggets de frango antes de estabelecer um de seus recordes - nas Olimpíadas de Pequim (2008) Bolt estabeleceu um recorde mundial para os 100 m na final. Então, o que ele comeu antes de realizar essa façanha atlética? Foi alguma refeição ou um lanche saudável como um shake de proteína ou algo assim? Nada disso. Se empanturrou de nuggets de frango. Segundo ele, naquele dia acordou tarde, assistiu tv, comeu os nuggets, dormiu por duas horas e ao acordar comeu mais nuggets.

#7 Ele correu a final de 100 m nas Olimpíadas de Pequim (2008), com seus cadarços desamarrados - Naquela mesma corrida de 100 m, em que ele estabeleceu o recorde mundial com o estômago cheio de nuggets de frango, Bolt se deparou com uma situação que poderia ter arruinado a corrida: os cadarços desamarraram.

#8 Ele tem sua própria linha de Headphones - Bolt assinou contrato com a Soul Eletronic para criar sua própria linha de fones de ouvido estilosos. Ele também tem uma linha de roupas e um restaurante na Jamaica.

Fonte disponível: http://www.areah.com.br/cool/lenda-viva/materia/53557/1/pagina_1/8-coisas-que-voce-nao-sabe-sobre-usain-bolt.aspx. acesso20-08-16.

Professor,

Aqui se encerram as atividades deste módulo.

Aproveite para lembrar com os alunos o que se estudou tanto no módulo 1 quanto no 2, e já anuncie o que se pretende estudar no módulo 3.

Procure sempre planejar atividades progressivas e articuladas que explorem:

- A organização do texto;
- As retomadas explícitas que contribuem para a construção dos sentidos do texto, além de atividade sobre a modificações que os referentes passam no decorrer do texto e suas funções. **(PÓS-TEXTUAL)**

Reportagem da atividade 17

8 coisas que você não sabe sobre Usain Bolt

A lenda do atletismo mundial quer jogar futebol no Manchester United. Saiba mais sobre o ícone das pistas de corrida

O jamaicano Usain Bolt conquistou a medalha de ouro nos 100 metros rasos no Rio no domingo (18/8) e se tornou o primeiro atleta tricampeão olímpico da competição mais nobre da Olimpíada. Segundo o velocista, essa conquista era necessária para firmá-lo como uma lenda do esporte.

Antes da largada Bolt estava, aparentemente, tranquilo e descontraído. Embalado por um Engenhão lotado, o jamaicano fez sua tradicional dancinha para a câmera antes de começar a correr. Toda descontração, porém, não o desconcentrou. Em 9s81, o jamaicano cruzou a linha dos 100 metros e bateu seu rival, o americano Justin Gatlin, que havia alcançado melhor marca do ano na seletiva americana de atletismo. Vaiado pela torcida antes da corrida, Gatlin

dominou a prova na maior parte do tempo, mas foi ultrapassado por Bolt na reta final e ficou apenas com medalha de prata. O americano correu os 100 metros em 9s89.

Apesar do jamaicano já ter conquistado o ouro na prova que o consagrou mundialmente, as Olimpíadas ainda não chegaram ao fim para ele. Hoje (16/8) ele volta às pistas para disputar as eliminatórias dos 200 metros rasos. Além disso, Usain Bolt também tem outro compromisso na eliminatória dos 4x100 metros na sexta-feira (19/8).

Enquanto Bolt se prepara para os próximos desafios, confira oito curiosidades sobre essa lenda do atletismo:

#1 Seu apelido é “Lightning Bolt” (Bolt Relâmpago) - Um pouco óbvio, admitimos, mas apesar de tudo não é mau. O apelido, na verdade, começou durante os Jogos Olímpicos de Pequim 2008. Antes de seu primeiro recorde mundial quebrado em Nova York, houve uma tempestade de raios, o que fez com que os meios de comunicação colocassem esse apelido no cara.

#2 Usain Bolt tem seu próprio aplicativo móvel - Sim, é verdade! O aplicativo foi criado por Bolt em parceria com uma empresa chamada RockLive e trata-se de um jogo em que ele é o personagem. Batizado simplesmente como “Bolt”, o aplicativo é o número um na Jamaica e o segundo aplicativo gratuito mais baixado no Reino Unido.

#3 Bolt quer jogar pelo Manchester United - O atleta não esconde de ninguém que seu sonho é jogar no Manchester United. Embora as pessoas achem graça na afirmação, parece que o cara fala bem sério. Ele até se ofende quando não encaram com seriedade esta sua vontade. Em recente entrevista, afirmou que não teria esse desejo se não se considerasse um jogador bom, talentoso o suficiente.

#4 O atleta coleciona recordes - Ele foi o primeiro e único atleta júnior a correr 200m em 20 segundos. Também foi a primeira pessoa a ocupar recordes mundiais nos 100 m e 200 m simultaneamente. Ele é o primeiro a repetir vitórias e ganhar medalhas de ouro nos 200 m em Jogos Olímpicos sucessivos.

#5 Ele ganha US\$ 20 milhões por ano - De acordo com a Forbes, Usain Bolt fez US\$ 20,3 milhões no ano passado, contando prêmios em dinheiro, bônus, publicidade e endossos. Esse montante fez do atleta o 63º mais bem pago do mundo. Bolt tem patrocinadores como Gatorade, Hublot, Virgin Media, Visa, Soul Electronics, Nissan Motors, e seu maior e mais longo contrato com a Puma. Ele é o atleta mais bem pago da história do atletismo.

#6 Ele comeu Nuggets de frango antes de estabelecer um de seus recordes - nas Olimpíadas de Pequim (2008) Bolt estabeleceu um recorde mundial para os 100 m na final. Então, o que ele comeu antes de realizar essa façanha atlética? Foi alguma refeição ou um lanche saudável como um shake de proteína ou algo assim? Nada disso. Se empanturrou de nuggets de frango. Segundo ele, naquele dia acordou tarde, assistiu tv, comeu os nuggets, dormiu por duas horas e ao acordar comeu mais nuggets.

#7 Ele correu a final de 100 m nas Olimpíadas de Pequim (2008), com seus cadarços desamarrados - Naquela mesma corrida de 100 m, em que ele estabeleceu o recorde mundial com o estômago cheio de nuggets de frango, Bolt se deparou com uma situação que poderia ter arruinado a corrida: os cadarços desamarraram.

#8 Ele tem sua própria linha de Headphones - Bolt assinou contrato com a Soul Eletronic para criar sua própria linha de fones de ouvido estilosos. Ele também tem uma linha de roupas e um restaurante na Jamaica.

MÓDULO 3

Relação entre a construção de referentes e a progressão textual

Orientação ao PROFESSOR

No nosso terceiro módulo do Caderno de Atividades de Língua Portuguesa, trabalharemos a relação entre a construção de referentes e a progressão textual.

Tempo de execução destas atividades: 3 aulas (150 minutos)

Objetivo

Reconhecer a relação entre a construção de referentes e a progressão textual.



Atividade 1

Professor,

Nossa primeira atividade é um quebra-cabeça com uma reportagem sobre o Trabalho Infantil.

A sua primeira tarefa é mostrar e discutir com os alunos sobre o tema em estudo e procurar saber o que os alunos já conhecem sobre isso, escrevendo na lousa o título da reportagem.

Será muito importante realizar as antecipações sobre o tema para tornar a atividade mais coerente para o aluno.

Depois de discutido o tema, faça pequenos grupos de alunos e entregue a cada grupo o texto fora da sequência.

A tarefa é numerar os parágrafos coerentemente, observando a continuidade e progressão textuais.

Ao longo da atividade desenvolvida, o aluno poderá ser capaz de:

- Identificar aspectos referentes à linearidade da reportagem;
- Reconhecer elementos linguísticos responsáveis pela articulação de parágrafos;
- Adquirir noções sobre coesão e coerência textuais;
- Analisar como se dá a progressão temática do texto.

Relembre ao aluno a estrutura padrão de progressão textual: introdução – desenvolvimento – conclusão. (**PRÉ-TEXTUAL**)

Segue uma reportagem que está fora da sequência. Você deverá organizá-la para que a sequência fique correta, colocando nos parênteses o número correspondente a cada parágrafo.

Durante essa atividade de organização da sequência dos parágrafos, você deverá criar estratégias para compreender a linearidade dos textos e a progressão do tema de cada um deles. É importante que você observe o modo como os parágrafos se articulam, os mecanismos linguísticos empregados pelo autor para garantir essa articulação, bem como a introdução e a retomada de palavras e expressões ao longo da reportagem.

Texto para uso exclusivo do professor

Trabalho Infantil

Por Rodolfo Alves Pena

Trabalho infantil é quando uma criança começa a trabalhar com menos de 16 anos de idade. Essa prática é proibida no Brasil e pode provocar a prisão dos pais ou dos responsáveis, assim como da pessoa que realizou a contratação da criança.

No Brasil, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil deles possuem menos de 16 anos, segundo o Censo do IBGE de 2010. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em toda a América Latina, uma a cada dez crianças e adolescentes está na condição de trabalho infantil. Mas por que uma criança não pode trabalhar?

Muito simples, porque esse é o período de crescimento e aprendizagem, em que a criança precisa se dedicar aos estudos e aproveitar a sua infância, para aumentar a sua capacidade de raciocínio. Se a criança usa o seu tempo para trabalhar, pode ficar sem estudar e brincar ou ter o seu rendimento comprometido.

A maior parte do trabalho infantil está concentrada no Nordeste e atinge, principalmente, as crianças negras. Entretanto, não é preciso ir muito longe para encontrar essa situação, existem muitas crianças trabalhando nas cidades, vendendo doces em semáforos, realizando tarefas domésticas em troca de moradia e muitos outros casos.

Boa parte do trabalho infantil é causada pela falta de condições financeiras das famílias para se sustentarem. Isso pode ser evitado através da melhoria das condições de vida dessas pessoas, por meio de medidas como o aumento de salários, aumento do número de empregos, realização de programas assistenciais, entre outros.

Outro caso comum de ocorrência do trabalho infantil é dentro de casa. Muitas crianças acabam tendo que realizar uma carga muito grande de afazeres domésticos, o que pode se configurar, também, como infração penal. Caso a criança apenas ajude os pais a organizar a própria casa, como tarefa educativa, não se configura como trabalho infantil e, portanto, não é crime.

E você: conhece alguma criança submetida à condição de trabalho infantil?

Fonte: Disponível em <http://escolakids.uol.com.br/trabalho-infantil.htm>. Acesso 17-08-16

Texto para uso exclusivo do aluno (a)

Trabalho Infantil (TEXTUAL)

E você: conhece alguma criança submetida à condição de trabalho infantil? ()

A maior parte do trabalho infantil está concentrada no Nordeste e atinge, principalmente, as crianças negras. Entretanto, não é preciso ir muito longe para encontrar essa situação, existem muitas crianças trabalhando nas cidades, vendendo doces em semáforos, realizando tarefas domésticas em troca de moradia e muitos outros casos. ()

Trabalho infantil é quando uma criança começa a trabalhar com menos de 16 anos de idade. Essa prática é proibida no Brasil e pode provocar a prisão dos pais ou dos responsáveis, assim como da pessoa que realizou a contratação da criança. ()

Boa parte do trabalho infantil é causada pela falta de condições financeiras das famílias para se sustentarem. Isso pode ser evitado através da melhoria das condições de vida dessas pessoas, por meio de medidas como o aumento de salários, aumento do número de empregos, realização de programas assistenciais, entre outros. ()

No Brasil, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil deles possuem menos de 16 anos, segundo o Censo do IBGE de 2010. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em toda a América Latina, uma a cada dez crianças e adolescentes está na condição de trabalho infantil. Mas por que uma criança não pode trabalhar? ()

Muito simples, porque esse é o período de crescimento e aprendizagem, em que a criança precisa se dedicar aos estudos e aproveitar a sua infância, para aumentar a sua capacidade de raciocínio. Se a criança usa o seu tempo para trabalhar, pode ficar sem estudar e brincar ou ter o seu rendimento comprometido. ()

Outro caso comum de ocorrência do trabalho infantil é dentro de casa. Muitas crianças acabam tendo que realizar uma carga muito grande de afazeres domésticos, o que pode se configurar, também, como infração penal. Caso a criança apenas ajude os pais a organizar a própria casa, como tarefa educativa, não se configura como trabalho infantil e, portanto, não é crime. ()

Professor,
Para avaliar esta atividade, tenha em mãos o texto original, com a sequência correta dos parágrafos. Será bem avaliado o grupo que conseguir organizar corretamente a reportagem.
(PÓS-TEXTUAL)



Atividade 2 (TEXTUAL)

Professor,
A atividade 2 vai trabalhar com a reportagem da atividade 1.
Depois de montado o quebra-cabeça do texto, proceda com a leitura da reportagem de maneira completa.
Entregue aos alunos uma cópia completa do texto.
Peça para que um aluno leia para os demais e faça-os perceber as conectividades em cada parágrafo.
Depois da leitura, leia as questões propostas e peça-os para fazer individualmente.
Faça a correção coletiva das atividades.

Nos textos, geralmente há palavras ou expressões responsáveis por sua continuidade, ou seja, pela retomada de palavras ou ideias expressas anteriormente.

No texto lido:

- a) Que expressão do 2º parágrafo retoma a ideia de que o trabalho infantil vem acontecendo no Brasil?

- b) No 2º parágrafo, o enunciador do texto faz uma pergunta ao leitor. Em que parágrafo o enunciador apresenta razões para que uma criança ou adolescente não trabalhe? Explique que razões são essas.



Atividade 3 (TEXTUAL)

Para que um texto apresente textualidade, não basta somente haver nele a retomada de elementos já expressos. É necessário que a retomada leve ao acréscimo de novas informações e a uma ampliação das ideias, o que se chama progressão. No texto lido, o 1º parágrafo informa o que é o trabalho infantil e relata ser tal prática proibida no Brasil. No 2º parágrafo, temos a retomada da ideia de que no Brasil, apesar de ser uma prática proibida por lei, o trabalho infantil ainda registra altos índices.

- a) Que expressão do 2º parágrafo introduz uma ideia de conformidade sobre o fato de que uma em cada dez crianças latino-americanas estão na condição de trabalho infantil?



Atividade 4 (TEXTUAL)

No 4º parágrafo é mencionado onde se concentra a maior parte do trabalho infantil no Brasil, e que crianças são mais atingidas. No mesmo parágrafo, o enunciador do texto diz não ser preciso ir muito longe para se encontrar a situação do trabalho infantil em evidência.

a) Que palavra do 4º parágrafo contrapõe a ideia expressa pelo enunciador de que não é somente no Nordeste que vemos uma grande concentração de trabalho infantil?

b) Para o enunciador, em quais situações encontramos o trabalho infantil mais evidente?



Atividade 5 (TEXTUAL)

Os aspectos mencionados no 1º parágrafo são retomados e ampliados nos parágrafos subsequentes. Associe os parágrafos aos aspectos neles desenvolvidos:

1º parágrafo	crianças submetidas ao trabalho infantil
2º parágrafo	a melhoria das condições de vida das famílias
3º parágrafo	a exploração das crianças dentro de casa
4º parágrafo	o Nordeste concentra a maior parte do trabalho infantil
5º parágrafo	a criança precisa estudar e aproveitar a infância
6º parágrafo	trabalho infantil
7º parágrafo	trabalho infantil no Brasil e na América Latina



Atividade 6 (TEXTUAL)

Releia o 5º parágrafo do texto.

Boa parte do trabalho infantil é causada pela falta de condições financeiras das famílias para se sustentarem. Isso pode ser evitado através da melhoria das condições de vida dessas pessoas, por meio de medidas como o aumento de salários, aumento do número de empregos, realização de programas assistenciais, entre outros.

a) A segunda frase do parágrafo começa pelo pronome **isso** que está retomando qual expressão anterior?

b) Que medidas poderiam evitar, segundo o autor, o trabalho infantil?



Atividade 7 (TEXTUAL)

Analisemos o emprego da expressão **outro caso** no quarto parágrafo.

Outro caso comum de ocorrência do trabalho infantil é dentro de casa. Muitas crianças acabam tendo que realizar uma carga muito grande de afazeres domésticos, o que pode se configurar, também, como infração penal. Caso a criança apenas ajude os pais a organizar a própria casa, como tarefa educativa, não se configura como trabalho infantil e, portanto, não é crime.

a) A que se refere a expressão destacada que inicia o parágrafo?

b) O que para o autor não se configura como trabalho infantil?



Atividade 8 (TEXTUAL)

Sobre o último parágrafo, responda ao questionamento do autor.

Você conhece alguma criança submetida à condição de trabalho infantil? Discuta com seus colegas sobre o assunto.



Atividade 9 (TEXTUAIS)

Professor,

Trabalharemos agora um último texto para finalização do módulo.

Atividades que se seguirão são muito parecidas com as anteriores e têm o propósito de fixar mais informações sobre o que os alunos já aprenderam sobre a continuidade e progressão textuais.

As antecipações sobre o texto são sempre importantes para familiarizar o aluno com tema abordado, seja qual for o gênero que você esteja trabalhando em sala de aula.

O diferencial em relação aos outros textos é que trouxemos uma reportagem em forma de cordel.

Você deve ter notado que o trabalho com os dois módulos anteriores foi essencial para que o aluno compreenda melhor a progressão das ideias que são colocadas em um texto e as retomadas que acontecem no sentido de promover a coerência textual.

Coloque o título do texto na lousa e solicite a fala dos alunos sobre o que vai tratar o texto, ou seja, o que eles esperam encontrar em um texto com o título apresentado, o que eles conhecem sobre o massacre acontecido em uma escola do Rio de Janeiro.

Em seguida entregue aos alunos o texto e diga a eles que se trata de uma reportagem.

Questione sobre o gênero reportagem e mostre que apesar de usar uma forma de escrita diferente, o texto continua a ser uma reportagem.

Aproveite para perguntar o que eles conhecem sobre a arte do cordel.

Faça uma leitura em forma de jogral do texto.

Enumere as estrofes do cordel para facilitar a atividade para os alunos. **(PRÉ-TEXTUAL)**

O "folheto-reportagem" continua sendo uma das funções da Literatura de Cordel.

Vejamos esse trabalho de um poeta pernambucano sobre a TRAGÉDIA DO RIO DE JANEIRO, que abalou todo o país...

O MASSACRE DE REALENGO

Autor: Ernando Carvalho

(Trechos)

Caro leitor me perdoe
 Esta minha ousadia
 De lembrar para você
 Certas cenas de agonia
 Pois estou muito chocado
 Com esse fato passado
 Lá no Rio, outro dia.

Nunca pensei que um dia
 Iria fazer cordel
 Lhe digo sinceramente
 Pra registrar no papel
 Um fato tão horroroso,
 Tão triste, tão vergonhoso,
 Tão estranho e tão cruel.

Foi na Tasso da Silveira
Escola municipal
Lá no Rio de Janeiro
Oeste da capital
No bairro do Realengo
Que um perverso monstrengo
Praticou tamanho mal.

Um rapaz bem parecido
Ex-aluno da escola
Conduzindo duas armas
Dentro de uma sacola
Sem suspeitas despertar
Adentrou-se no lugar
Pra fazer uma degola.

Conduzindo dois revólveres
E bastante munição
Não teve dificuldades
De passar pelo portão
O sinistro visitante
Dizendo ser palestrante
Para cumprir a missão.

Nunca se viu no Brasil
Coisa tão horripilante
Um maluco desvairado
Sair matando estudante
Sem qualquer motivação
Num centro de educação
Como se fora assaltante.

O nome desse sujeito
Eu vou logo lhe dizendo
Para ficar na memória
E para ficar sabendo
Dessa monstruosidade
Desse poço de maldade
Deste crime tão horrendo.

Foi Wellington Menezes
De Oliveira o autor
Desse crime monstruoso
Que espalhou tanto terror
Naquele lugar sagrado
Normalmente destinado
A propagar o amor.

A mente degenerada
Daquele infeliz rapaz
Provocou sangrenta dor
Naquele lugar de paz
Provocando correria
Muita dor e agonia
Com sua ira voraz.

No meio da confusão

Eis que um policial
Chamado por um menino
Ligeiro chega ao local
Mostrando rara bravura
E pontaria segura
Pra ferir o marginal.

Quando se vê ferido
Sem forças pra prosseguir
Na subida das escadas
Pra onde queria ir
Decide então se matar
E na cabeça atirar
Para a vida extinguir.

O verdugo sanguinário
Resolvendo se matar
Pelo menos de um problema
Ele pôde nos livrar
Porque se vivo ficasse
Quem sabe talvez voltasse
Outro crime praticar.

"Rio de Sangue e de Lágrimas"
Estampou certo jornal
Na manchete do massacre
Da edição matinal
Com as fotos coloridas
De criancinhas feridas
Por armas do marginal.

Criaturas inocentes
Implorando por clemência
Vagando nos corredores
Fugindo da violência
A televisão mostrou
E o Brasil todo chorou
Diante dessa ocorrência.

Fonte: Disponível em: <http://acordacordel.blogspot.com.br/2011/04/folheto-reportagem.html>. Acesso em 17 de agosto de 16

a) Nas três primeiras estrofes do cordel, o enunciador do texto explicita a ideia principal (a tese) que vai ser desenvolvida ao longo do texto. Qual é ela?

b) De acordo com a leitura das três primeiras estrofes, responda:

O que aconteceu?

Onde aconteceu?

Com quem aconteceu?



Atividade 10 (TEXTUAL)

Releia a 3^o e 4^o estrofes do texto.

Foi na Tasso da Silveira
Escola municipal
Lá no Rio de Janeiro
Oeste da capital
No bairro do Realengo
Que um perverso monstrengo
Praticou tamanho mal.

Um rapaz bem parecido
Ex-aluno da escola
Conduzindo duas armas
Dentro de uma sacola
Sem suspeitas despertar
Adentrou-se no lugar
Pra fazer uma degola.

a) Na 3^o estrofe há uma expressão que marca o posicionamento do enunciador sobre quem praticou o massacre. Que expressão é essa?

b) A expressão **um perverso monstrengo** é retomada nas demais estrofes pelo enunciador do texto. Transcreva as expressões que fazem a retomada da expressão em destaque ao longo do folheto-reportagem.



Atividade 11 (TEXTUAL)

Da 4º estrofe à 9º estrofe há uma progressão de informações sobre o causador do massacre na escola do Rio de Janeiro? Justifique sua resposta.



Atividade 12 (TEXTUAL)

A partir da 10º estrofe é introduzida uma nova personagem que muda o desfecho dos fatos narrados. Que personagem é esta? Qual a sua importância para o desenrolar dos fatos?



Atividade 13 (PÓS-TEXTUAL)

Professor,
Esta é uma boa questão para se retomar a estrutura de texto. Relembre aos alunos que no primeiro módulo foi feita uma atividade parecida e que o que muda aqui é a forma do texto, mas que, no entanto, um texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão.
Discuta com os alunos cada parte do texto, ouça o que eles têm a dizer sobre o que entendem sobre estrutura textual.
O ideal é que este quadro abaixo seja feito na lousa para que todos visualizem melhor e possam participar da correção.

Releia o texto e complete de acordo com o que se pede.

	Estrofes
Apresentação do tema do texto	_____
Desenvolvimento do tema/explicações	_____ _____
Conclusões	_____



Atividade 14 (PÓS-TEXTUAL)

Na sua opinião, esse texto serviu para lhe transmitir algum tipo de informação e pode ser considerado como um texto do gênero reportagem? Explique mostrando as características de uma reportagem.

Professor,
Aqui se encerram as atividades deste módulo.
Bom trabalho!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi motivado pelo objetivo principal de investigar o emprego das anáforas diretas no processo de construção dos sentidos do texto. Focalizamos, principalmente, a construção dos referentes homologados na superfície textual, com vistas ao processo de anáfora direta recategorizadora em textos do gênero reportagem e da importância desse processo na organização da progressão textual na cadeia discursiva.

Para tanto, fundamentamo-nos na concepção de que o ato de referenciar se processo nas diversas práticas socioculturais e se constitui em uma operação construída em conjunto com nossos interlocutores. Como bem ressalta Cavalcante (2011), é na interação, intermediada pelo outro, e a partir de nossas vivências que construímos e reconstruímos uma representação, sempre instável, dessas entidades ao qual denominamos referentes.

Em nosso trabalho, compreendemos que na construção de uma cadeia discursiva, a compreensão das diversas formas de designar o referente possibilita uma atividade textual mais eficiente. Este fenômeno, designado por recategorização, em que os referentes sofrem transformações na atividade textual, torna a construção da progressão textual um mecanismo mais significativo e dinâmico à atividade discursiva, além de sua compreensão ser essencial à construção da coerência do texto.

Compreendemos em nosso estudo que o trabalho com referenciação em sala de aula de Ensino Fundamental, tal qual apontamos, é uma importante reflexão que pode configurar como uma proposta interessante de trabalho com o texto, uma vez que a construção e recategorização de referentes ainda é uma estratégia pouco executada em sala de aula. Consideramos que atividades que envolvam estratégia de construção e compreensão de referentes e suas recategorizações são atividades coerentes e que possibilitam aprimorar as aulas de Língua Portuguesa, chamando ainda mais atenção para o trabalho com o texto.

Nesse contexto, constatamos, em nosso trabalho como docente, que um dos problemas mais recorrentes, observados na prática de leitura e compreensão leitora dos alunos do 9º ano, é a grande dificuldade em compreender as retomadas de referentes legitimadas na superfície textual, bem como o fenômeno da transformação desse referente na atividade discursiva.

Assim, validamos nossa hipótese de que um trabalho com a compreensão leitora em textos do gênero reportagem, focalizando, principalmente, a construção de referentes homologados na superfície textual por meio do processo de anáfora direta recategorizadora contribui para a construção da progressão e coerência textuais.

Concebemos que para um trabalho com leitura e compreensão de textos de diversos gêneros, o professor é um importante mediador que possibilita que em sala de aula seja construído um ambiente de interação. Além disso, ao professor cabe promover atividades planejadas e fundamentadas em estratégias de compreensão leitora que tornem a atividade com textos rica em significados para os alunos.

A atividade diagnóstica foi um instrumento decisivo para podermos chegar a um conjunto de categorias que visassem investigar as dificuldades dos alunos e permitisse a construção de atividades de intervenção para amenizar os problemas na construção dos sentidos do texto por parte dos alunos. Deste modo, as categorias elencadas foram três: i) identificação da unidade temática do texto e organização textual no gênero reportagem; ii) identificação e a construção de referentes homologados na superfície textual por meio de expressões referenciais, com foco no processo de anáfora direta recategorizadora na construção da coerência textual e iii) relação entre a construção de referentes e a progressão textual. Tais categorias de análise foram imprescindíveis para a produção da proposta de intervenção. Das categorias elencadas, identificamos que há a necessidade de um trabalho mais planejado que envolva a leitura e compreensão textuais, levando em conta a instrumentalização de estratégias de leitura e o uso de diferentes gêneros em sala de aula. Dentre as estratégias que consideramos importantes em nossa pesquisa, temos a concepção de que um trabalho voltado para a construção de referentes na superfície textual e para as transformações que os referentes sofrem ao longo da cadeia textual é imprescindível à composição da progressão e da coerência textuais.

Após todas essas considerações, ratificamos que o nosso objeto de pesquisa foi investigar a construção de referentes via processos de anáfora direta e de recategorização em gênero específico, a reportagem, com vistas a chamar a atenção para a construção dos referentes como processo essencial à progressão do texto, estabelecendo, assim, a coerência textual. Compreendemos que as dificuldades dos alunos podem ser resultantes do pouco que se trabalha nos livros

didáticos a temática da referenciação, principalmente, no que se refere às transformações que sofrem o referente na cadeia textual

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e carta de leitor no ensino fundamental.** –São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Trabalhando com ... na escola)

_____. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de São Paulo.** Campinas, 2005. Tese (Doutorado). – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética.** 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.p. 44). ANTUNES, Irandé **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino;10)

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mjhailovitch. **Estética da Criação Verbal.** Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução de Marina Appenzellerl. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior)

BENITES, Sônia Aparecida Lopes. **Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina.** **Acta Scientiarum.** Human and Social Sciences, v. 23. Maringá, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1998.

CAMPOS, Pedro Celso. **A reportagem.** Observatório da Imprensa, 2002. Disponível em: [Http:// www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da240420024.htm](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da240420024.htm). Acesso em 12 de dez de 2015.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais.** Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto.**1.ed.,1ª reimpressão. São Paulo: Contexto,2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, Ingedore; MORATO, Edwiges Maria & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, P.E.; OTONI, P. (org.) **O texto: leitura e escrita**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

CINTRA, Anna Maria Marques & PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: Blucher, 2011. CINTRA, Anna Maria Marques & PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de textos**. – São Paulo: Blucher, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Texto e Linguagem)

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCO, Guillermo. **Como escrever para web**. Knight Center for Journalism in the America, 2008. Disponível em: http://knighcenter.utexas.edu/como_web.php. Acesso em 12 de dez. de 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995

GRADIM, Anabela. **Manual de Jornalismo**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2000. [On-line] Disponível em: < <http://bocc.ubi.pt/pag/gradim-anabela-manual-jornalismo-6.html>. Acesso em 13 de dez. de 2015.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, vol.14, nº especial. São Paulo,1998. (169-190)

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Mestrado (Letras e Linguística). UFPE, Recife, 1983. (Série Debates, 1.)

_____. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs) **Gêneros Textuais e Ensino**. 1 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e sua âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, p. 217-258. jul/dez. 2001. Editora da UFPR.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. (1995). Construção dos objetos do discurso e categorização. Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação (org)**. 1 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015. – (Coleção Clássicos da Linguística)

MORETTO, Milena. **Produção de Textos em sala de aula: Momento de Interação e Diálogo**. Jundiaí: Paco Editorial: 2013.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de texto**. 1.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção linguagem & ensino)

SIMÃO, João. **Manual de Jornalismo Impresso – O informante**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.

SIM-SIM, Inês. **Ensino da Leitura: a compreensão de texto**. DGIDC: Lisboa, 2007.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo: Summus editorial, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

PROFESSORA SARAH MARIA MENDES – LÍNGUA PORTUGUESA /MÊS DE _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA PARA O 9º ANO DA ESCOLA [REDACTED]

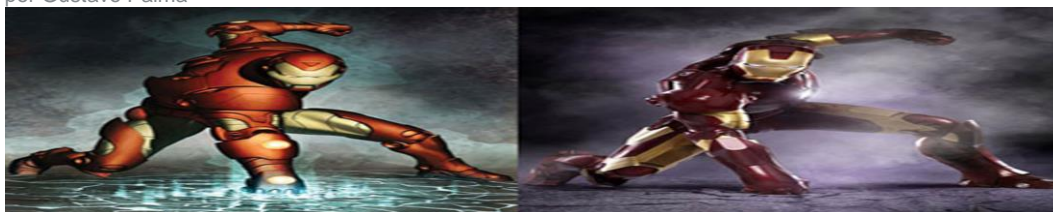
Leia com atenção a reportagem abaixo:

HOMEM DE FERRO: CONHEÇA A VERDADEIRA HISTÓRIA DO HERÓI

Saiba mais sobre a vida de Tony Stark nos quadrinhos

03/05/2012 13h48

por Gustavo Palma



HQs x Cinema: a fidelidade prevalece no longa do bilionário ex-mercador de armas

Se você não conhece muito bem a história de Tony Stark, o personagem *playboy* da Marvel interpretado por Robert Downey Jr. no cinema, aqui poderá entender as diferenças e as liberdades tomadas com relação aos quadrinhos.

O herói ferroso foi criado por Stan Lee e estreou em 1963 nas HQs. O primeiro longa adaptado às telonas, Homem de Ferro, possui pouca (quase nenhuma) influência do universo Ultimate. A origem do personagem é basicamente a mesma acompanhada por nós leitores anos atrás, com algumas diferenças sutis, como a atualização de seus captores para terroristas afegãos. Na história original, Stark, durante um teste de um traje de combate para aumentar as habilidades de seu usuário, é atingido acidentalmente por um estilhaço de granada no peito.

Quando feito prisioneiro pelo líder rebelde Wong Chu, é obrigado a construir uma arma de destruição em massa em troca da cirurgia que salvaria sua vida. Ele conhece então Ho Yinsen, físico vencedor do Prêmio Nobel, também aprisionado, que o ajuda na construção de um exoesqueleto fortemente armado e também projeta a famosa placa usada por Stark no peito para manter seu coração ativo. Entretanto, durante a fuga do cativo, Yinsen dá a própria vida para que o bilionário possa escapar ileso.

De volta aos EUA, Stark redesenha o traje, cria o Homem de Ferro e inventa a história de que ele era apenas seu guarda-costas (fato pouco aproveitado no filme), e inicia uma vida dupla como *playboy* e herói fantasiado nas horas vagas. No começo, ele luta apenas contra espíões e agentes estrangeiros interessados em roubar seus segredos militares, mas, com o passar do tempo, expande sua atuação para ameaças nacionais e internacionais. É um dos membros fundadores da equipe dos Vingadores e, na pele de Stark, patrocinador da equipe.

Tony deve usar sua placa peitoral todo o tempo, a fim de impedir que os estilhaços da granada causem mais dano ao seu coração. Como todo ser humano, possui muitos defeitos, como o fato de ser alcoólatra e sempre passar por dificuldades em sua vida pessoal, algo que deverá (ou deveria) ser abordado em Homem de Ferro 3. Talvez, esta seja uma das características mais marcantes do personagem, ser cheio de falhas de caráter e problemático, como eu ou você (com a pequena diferença de alguns bilhões de dólares na conta bancária). Portanto, sua identidade secreta (sim, nos quadrinhos ele esconde seu alter-ego) serve também como uma “proteção” do mundo exterior.

Fonte: Cineclix.com.br

NA SEQUÊNCIA, RESPONDA ÀS QUESTÕES QUE SEGUEM SOBRE O TEXTO LIDO.

- 1) A reportagem é um texto que tem por finalidade transmitir informações mais aprofundadas sobre um assunto ou tema, enfocando-o sob diferentes aspectos. Com base na leitura que você fez, qual o assunto tratado no texto?

- 2) No título auxiliar da reportagem lida, foi assinalada a expressão que diz respeito à personagem tematizada na reportagem. Que outras expressões fazem referência à mesma personagem dos quadrinhos no 1º e 2º parágrafos?

“Saiba mais sobre a vida de Tony Stark nos quadrinhos”

Tony Stark	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
------------	---

- 3) No 3º parágrafo, a quem se refere cada uma das expressões abaixo que caracterizam as personagens da reportagem?

- a) Prisioneiro _____
- b) Líder rebelde _____
- c) Físico vencedor do Prêmio Nobel _____
- d) O bilionário _____

- 4) No trecho: “**Ele** conhece então Ho Yinsen, ...”, o termo destacado faz referência a:

- a) Wong Chu b) Stan Lee c) Robert Downey Jr.
 c) Ho Yinsen e) Tony Stark
- 5) Considere a expressão em destaque extraída do texto:

“É um dos membros fundadores da equipe dos Vingadores...”

Correlacione essa expressão ao respectivo personagem da reportagem.

- 6) O Homem de Ferro é uma personagem em quadrinhos da Marvel que faz muito sucesso nos cinemas. De acordo com o último parágrafo, o que torna a personagem marcante?
-
-

LEIA UM TRECHO DE UMA REPORTAGEM SOBRE UM OUTRO SUPER-HERÓI DA MARVEL E RESPONDA ÀS QUESTÕES SEGUINTEs.

Wolverine: Conheça toda a história do mais popular herói mutante da Marvel e dos X-Men

Alguns personagens nascem para glória. Só que as vezes, a glória não vem logo, mas quando vem é um estouro. É o caso de Wolverine, o mais popular dos heróis mutantes da editora Marvel Comics e também o mais conhecido dos membros dos X-Men. Um personagem tão popular que, individualmente, chega perto de rivalizar com o Homem-Aranha, outra das mais famosas criações da Casa das Ideias. E um sucesso que se deu também nos cinemas, desde o início da franquia dos X-Men pela 20th Century Fox, em 2000, com *X-Men – O Filme*, no qual Logan, o solitário canadense é vivido pelo australiano Hugh Jackman.

- 7) A quem se refere cada uma das expressões assinaladas no trecho?
-
- 8) Em: “**o solitário canadense**”, temos uma característica que se refere a:
- a) Homem Aranha b) Homem de Ferro c) Hugh Jackman
d) Logan e) Tony Stark
- 9) “...outra das mais famosas criações da Casa das Ideias”, o termo em destaque retoma a expressão:
- a) Wolverine b) Homem de Ferro c) Homem Aranha d) X-Men
e) Hugh Jackman

10) Observe os títulos das duas reportagens.

“Homem de Ferro: conheça a verdadeira história do herói”

“Wolverine: conheça toda a história do mais popular herói mutante da Marvel e dos X-Men”

Relacione as duas reportagens. O que elas apresentam em comum quanto ao tema?

11) Selecione, dentre as possibilidades listadas a seguir, uma que se refira coerentemente aos personagens dos textos lidos.

- Homem de Ferro / playboy / o solitário canadense / patrocinador da equipe / X-Men
- Tony Stark / Homem de Ferro / o personagem playboy da Marvel / o herói ferroso / o bilionário
- Wolverine / herói / X-Men / herói fantasiado / playboy da Marvel
- Logan / Wolverine / Vingadores / herói mutante / líder rebelde
- Tony Stark / Robert Downey Jr / Homem de Ferro / herói / Imortal

12) Observe os dois quadros abaixo que caracterizam cada uma das personagens dos textos lidos, de acordo como são apresentadas.

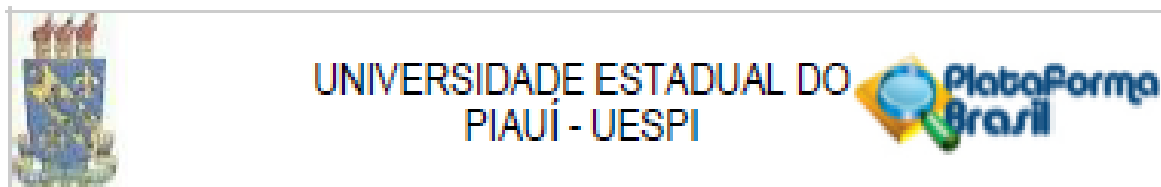
Tony Stark	Logan
<ul style="list-style-type: none"> • Homem de Ferro • O personagem playboy da Marvel • O herói ferroso • Stark • O bilionário • Patrocinador da equipe • Tony 	<ul style="list-style-type: none"> • Wolverine • Herói mutante da Marvel e dos X-Men • O mais popular dos heróis mutantes da editora Marvel Comics • O mais conhecido dos membros dos X-Men • O solitário canadense

- As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** contribuem para que nos textos lidos se estabeleçam relações de sentido e se evitem repetições desnecessárias que tornariam o texto menos expressivo.
- As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** nada contribuem para o estabelecimento dos sentidos dos textos lidos.
- As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** não evitam as repetições desnecessárias.

- d) As expressões que caracterizam as personagens **Tony Stark** e **Logan** nos textos lidos, fazem referência às personagens de forma vaga, não contribuindo para as relações de sentido.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO REPORTAGEM

Pesquisador: SARAH MARIA

MENDES Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54311616.7.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número

do Parecer: 1.563.010

Apresentação do Projeto:

Este projeto é de cunho exploratório com 25 estudantes do 9º ano de uma escola pública da cidade de Pedro II, entre 02/03/2016 até 02/04/2016. Através de apresentação do livro texto para os alunos e produzirão um texto a partir da reportagem.

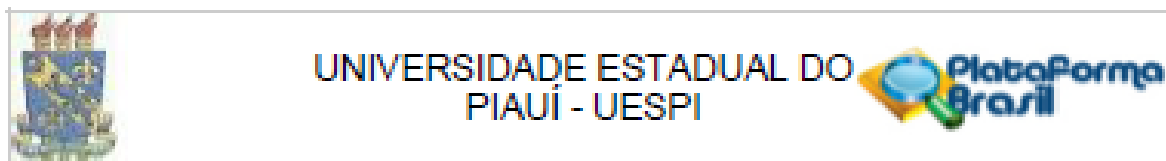
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o emprego de anáforas diretas em textos do gênero reportagem em turma de 9º ano, com vistas a chamar a atenção para a importância da construção dos referentes como processo essencial à progressão textual.

Objetivo Secundário:

- Analisar a evolução dos referentes, como fenômeno primordial à progressão textual;



- Elaborar atividades de produção de textos que chamem a atenção para a transformação dos referentes em anáforas diretas e reconhecer a importância dessa relação para a eficiência da progressão textual;
- Propor um trabalho de intervenção que vise amenizar os problemas da progressão textual na escrita de alunos, a partir de reportagens produzidas pelos próprios alunos.

• **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos

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 e a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária.

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual 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 os sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente: 1) Riscos e assistência ao risco no TCLE e TA 2) Benefícios no TCLE e TA.

3) Declaração da instituição e Infraestrutura

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de ética vigentes.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_645068.pdf	15/05/2016 17:39:40		Aceito
Outros	MODIFICADACARTADEANUENCI A.doc x	15/05/2016 17:33:50	SARAH MARIA MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MODIFICADOPROJETODEPESQ UISA. docx	09/05/2016 10:40:28	SARAH MARIA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODIFICADOTermodeassentimen to.do cx	08/05/2016 15:11:21	SARAH MARIA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODIFICADOTCLE.docx	08/05/2016 15:10:51	SARAH MARIA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	06/01/2016 15:26:40	SARAH MARIA MENDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/12/2015 13:53:32	SARAH MARIA MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 1.034.748

TERESINA, 25 de maio de 2016

Assinado por:

LUCIANA SARAIVA E SILVA

(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio 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**ESCOLA MUNICIPAL SANTA ANGELA**

RUA: CANDIDO PEREIRA, 271
CEP: 64255-000 Pedro II Piauí
CNPJ: 03.177.048/0001-68

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 "O emprego de anáforas diretas na construção do gênero reportagem", coordenado pela pesquisadora Sarah Maria Mendes, aluna do mestrado profissional em letras da Universidade Estadual do Piauí.

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Santa Ângela e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Pedro II, 02 de maio de 2016

Josafá Maria de Medeiros Sales
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Josafá Maria de Medeiros Sales
Diretora
Port. 165/1997
CPF: 591.174.433 - 34

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NO GÊNERO REPORTAGEM** sob a responsabilidade do pesquisador **SARAH MARIA MENDES**, que tem por objetivo investigar o emprego de anáforas diretas em textos do gênero reportagem em turma de 9^o ano do Ensino Fundamental, com vistas a chamar a atenção para a importância da construção dos referentes como processo essencial à progressão 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 Antônio Barros, 30, bairro Vila Operária, Pedro II, Piauí, pelo telefone (86) 3271-2767 ou o cel: (86) 994171860, 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) 32214779.

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.

Pedro II do Piauí, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante

Pai/Mãe ou Responsável legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO D: TERMO DE ASSENTIMENTO



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

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NO GÊNERO REPORTAGEM**, sob a responsabilidade do pesquisador **SARAH MARIA MENDES**. Queremos saber como o emprego de anáforas diretas, a partir da construção de referentes categorizados e recategorizados explicitamente no texto, contribuem para a progressão textual e consequentemente para a coerência do texto.

Os participantes dessa pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir, ou seja, 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

A pesquisa será feita na **Escola Municipal Santa Ângela**, localizada à rua Cândido Pereira, 271; CEP: 64255-000, Pedro II, Piauí; CNPJ: 03.177.048/0001-68. 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 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 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 Antônio Barros, 30, bairro Vila Operária, Pedro II, Piauí, pelo telefone (86) 3271-2767 ou o cel: (86) 994171860, 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) 32214779.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **O EMPREGO DE ANÁFORAS DIRETAS NO GÊNERO REPORTAGEM**, que tem por objetivo investigar o emprego de anáforas diretas em textos do gênero reportagem em turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a chamar a atenção para a importância da construção dos referentes como processo essencial à progressão 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.

Pedro II do Piauí, _____ de _____ de 2016

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

