

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Claudiele da Silva Pascoal

**A COESÃO REFERENCIAL EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS DE
ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA**

Santa Maria, RS
2020

Claudiele da Silva Pascoal

**A COESÃO REFERENCIAL EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS DE ALUNOS DA
ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientador: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Santa Maria, RS
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

PASCOAL, Claudiele da Silva

A coesão referencial em textos escritos e orais de alunos da Escola Básica / Claudiele da Silva PASCOAL. - 2020.

199 p., 30 cm

Orientadora: Gil Roberto Costa Negreiros
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES, 2020

1. Linguística do Texto. 2. Coesão Referencial 3. Pesquisa-ação 4. Produção escrita 5. Produção oral I. Negreiros, Gil Roberto Costa II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica de nome, dados fornecidos pelo autor(a), sob supervisão da direção do nível de processos técnicos da biblioteca central. biblioteca responsável vasil schaeffeldt: vasil@ufsm.br

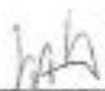
Declaro, CLAUDIELE DA SILVA PASCOAL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Claudiele da Silva Pascoal

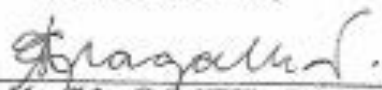
**A COESÃO REFERENCIAL EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS DE
ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

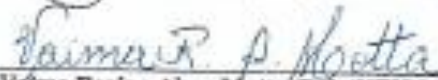
Aprovado em 19 de março de 2020:



Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Tânia Guedes Magalhães, Dr. (UFJF) - Videoconferência



Valma Regina Alves Matta, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me abençoado imensamente em toda a minha vida e ter me sustentado nesse desafio.

À minha família que sempre me apoiou e torceu por mim, em especial ao meu esposo que foi um grande incentivador em minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Pós- Dr. Gil Roberto Costa Negreiros pela acolhida, pelos ensinamentos, pela dedicação, pelo apoio para participação de eventos e por toda calma em tempos conturbados.

À professora Dr^a Vaima Regina Alves Motta, professora extraordinária, minha orientadora nos Estágios supervisionados e professora coordenadora do Subprojeto Letras Português – PIBID/UFSM, que é bastante responsável pela minha formação enquanto profissional.

A todos os membros da banca, de forma especial à Prof^a Dr^a Tânia Magalhães pelas contribuições nesse trabalho.

À minha amiga e companheira no curso da pós-graduação Paola Tassinari Groos, que foi uma excelente, magnífica e incomparável parceira nessa trajetória.

À CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-graduação em Letras por oportunizarem a realização dessa pesquisa. Em especial, agradeço às secretárias do PPGL que sempre nos orientam tão bem com relação às demandas burocráticas e nos auxiliam o máximo possível.

À Escola Básica que me recebeu muito bem e depositou muita confiança em nosso trabalho, em especial à professora da turma na qual realizamos a pesquisa, a professora Émile Paz Lopes.

Aos amigos que estiveram ao meu lado e alegraram meus dias.

RESUMO

A COESÃO REFERENCIAL EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS DE ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA

AUTORA: Claudiele da Silva Pascoal

ORIENTADOR: Prof. Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

A importância de atividades em que os alunos exercitem a habilidade de expressar-se tanto na modalidade escrita quanto oral da língua por meio de gêneros textuais está destacada na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), documento que norteia a educação. Diante disso, esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem no contexto social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetiva investigar, por meio da metodologia da pesquisa-ação, a habilidade de referenciar na produção textual oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental. O referencial teórico utilizado foram os estudos de Bakhtin (2014), no que diz respeito à linguagem enquanto forma de interação; Vigotski (1998), que trata do interacionismo social; Koch (2014), que aborda a linguística textual; e Gancho (2003), que trata de textos narrativos. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1996) e Tripp (2005). A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2018, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Básica de Santa Maria/ RS, em que o trabalho aconteceu em oficinas semanais nas aulas de Língua Portuguesa. O *corpus* da pesquisa é composto de cinco textos escritos e três textos orais produzidos por dois alunos da turma. Como o critério de seleção dos textos para a análise era a frequência nas oficinas, ficamos com os textos de dois alunos, totalizando dez textos escritos e seis textos orais. A análise do *corpus* está baseada a Linguística Textual. Como resultado, destacamos que, em nossa pesquisa, a metodologia da pesquisa-ação foi bastante válida por permitir o aperfeiçoamento das habilidades na produção textual oral e escrita na referida turma. Identificamos no decorrer das oficinas de produção textual que os recursos linguísticos da elipse, dos usos recorrentes do pronome pessoal e de expressões nominais definidas foram mais utilizados pelos alunos para promover a coesão referencial. Tais elementos são uma estratégia eficaz para a manutenção do referente ao longo dos textos escritos e orais. Acrescenta-se a esses elementos o caso da repetição que, no caso específico dos textos orais, também foi digna de destaque. Deste modo, constatou-se que, no decorrer das oficinas voltadas especificamente para a coesão, esses recursos linguísticos coesivos foram sendo qualificados pelos alunos, o que evidencia que o trabalho articulado entre as modalidades oral e escrita pode ser um aliado para um ensino de mais qualidade.

Palavras-chave: Interação. Linguística do Texto. Coesão Referencial. Pesquisa-ação. Produção escrita. Produção oral.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ABSTRACT

REFERENTIAL COHESION IN WRITTEN AND ORAL TEXTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

AUTHOR: Claudiele da Silva Pascoal

ADVISOR: Postdoc. Gil Roberto Costa Negreiros

The importance of activities in which students practice the ability to express themselves in both written and oral language through textual genres is highlighted in the National Curriculum Parameters and the National Common Curricular Base, documents which guide education in Brazil. In this regard, the following dissertation, associated with the Letters Postgraduate Program, in the field of Linguistic Studies, in the line of research of Language in the Social Context at Federal University of Santa Maria (UFSM), aims to investigate, through action research methodology, the ability to reference in the oral and written textual production of Middle School students. The theoretical framework adopted in this research considered Bakhtin (2014), regarding language as a form of interaction; Vigotski (1998), which approaches social interactionism; Koch (2014), who addresses textual linguistics; and Gancho (2003), which focus on narrative texts. When it comes to the methodology, the action research proposed by Thiollent (1996) and Tripp (2005) was conducted within the study context. The research was developed in the second semester of 2018, within a sixth grade class of Middle School in Santa Maria/ RS, where weekly workshops in Portuguese Language classes were ministered. The corpus of this study was composed of five written texts and three oral texts produced by two students in class. The selection criteria for analyzing texts produced by students was focused on frequency in the workshops, which left us with texts from two students, totaling ten written texts and six oral texts. The corpus analysis was based on Textual Linguistics. As result, we highlight that, in our research, the action research methodology was quite valid for allowing the improvement of the skills in oral and written textual production in that class. We identified during the textual production workshops that the linguistic resources of the ellipse, the recurrent uses of the personal pronoun and defined nominal expressions were frequently used by students to promote referential cohesion. Such elements are an effective strategy for maintaining the referent throughout the written and oral texts. In addition to these elements is the case of repetition, which, in the specific case of oral texts, was also worthy of mention. Thus, it was found that, during the workshops focused specifically on cohesion, these cohesive linguistic resources were being qualified by the students, which shows that the articulated work between oral and written modalities can be an ally for improving learning and teaching.

keywords: Interaction. Textual Linguistics. Referential Cohesion. Action Research. Written production. Oral production.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre fala prototípica e escrita prototípica mencionadas frequentemente.....	49
Quadro 2 - A coesão textual: relações, procedimentos e recursos.....	60
Quadro 3 - A coesão textual conforme Fávero (2004)	62
Quadro 4 - As formas referenciais de acordo com Koch (2018)	64
Quadro 5 - Representação do ciclo de pesquisa-ação	69
Quadro 6 - Cronograma das oficinas na turma de sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias	74
Quadro 7 - A constituição do <i>corpus</i> da análise	87
Quadro 8 - As ocorrências das formas referenciais em TE1	90
Quadro 9 - As ocorrências de formas referenciais em TE2	93
Quadro 10 – As ocorrências de formas referenciais em TE3	97
Quadro 11 – As ocorrências de formas referenciais em TE4	101
Quadro 12 – As ocorrências de formas referenciais em TE5	105
Quadro 13 – As ocorrências de formas referenciais em TO1	107
Quadro 14 – As ocorrências de formas referenciais em TO2	109
Quadro 15 – As ocorrências de formas referenciais em TO3	111
Quadro 16 - As ocorrências das formas referenciais em TE1	115
Quadro 17 - As ocorrências das formas referenciais em TE2	119
Quadro 18 - As ocorrências das formas referenciais em TE3	122
Quadro 19 - As ocorrências das formas referenciais em TE4	126
Quadro 20 - As ocorrências das formas referenciais em TE5	129
Quadro 21 – As ocorrências de formas referenciais em TO1 de Ab	132
Quadro 22 – As ocorrências de formas referenciais em TO2 de Ab	135
Quadro 23 – As ocorrências de formas referenciais em TO3 de Ab	138
Quadro 24 - A frequência das formas referenciais nos textos do aluno "a"	140
Quadro 25 - A frequência das formas referenciais nos textos do aluno "b"	140
Quadro 26 - O total de utilização das formas referenciais	141

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Pannel composto de contos maravilhosos produzidos pelos alunos	81
Imagem 2: Texto Escrito 1 (TE1) do Aluno “a” (Aa): Produção Inicial	89
Imagem 3: Texto Escrito 2 (TE2) do Aluno “a” (Aa): o conto maravilhoso em sua primeira versão	91
Imagem 4: Texto Escrito 3 (TE3) do Aluno “a” (Aa): o conto maravilhoso em sua segunda versão após receber o bilhete orientador com <i>feedback</i> da professora	95
Imagem 5: Texto Escrito 4 (TE4) do Aluno “a” (Aa): o conto em sua primeira versão	99
Imagem 6: Texto Escrito 5 (TE5) do Aluno “a” (Aa): o conto em sua segunda versão após receber o bilhete orientador com <i>feedback</i> da professora	103
Imagem 7: Texto Escrito 1 (TE1) do Aluno “b” (Ab): Produção Inicial	113
Imagem 8: Texto Escrito 2 (TE2) do Aluno “b” (Ab): o conto maravilhoso em sua primeira versão	117
Imagem 9: Texto Escrito 3 (TE3) do Aluno “b” (Ab): o conto maravilhoso em sua segunda versão	120
Imagem 10: Texto Escrito 4 (TE4) do Aluno “b” (Ab): o conto sobre o <i>bullying</i> na escola em sua primeira versão	124
Imagem 11: Texto Escrito 5 (TE5) do Aluno “b” (Ab): o conto sobre o <i>bullying</i> na escola em sua segunda versão	127

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 A PERSPECTIVA INTERATIVA DE LINGUAGEM	23
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO	26
2.3 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	30
2.4 A INTERAÇÃO NO ENSINO	33
2.5 O BILHETE ORIENTADOR COMO ESTRATÉGIA INTERATIVA.....	37
2.6 A LINGUÍSTICA TEXTUAL	40
2.6.1 O percurso da Linguística Textual	40
2.7 TEXTOS	43
2.7.1 Textos orais e textos escritos	43
2.7.2 Textos narrativos	55
2.7.3 A coesão textual	58
2.7.3.1 A coesão nos textos escritos	58
2.7.3.2 A coesão nos textos orais	64
3 METODOLOGIA	67
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	67
3.2 PROCEDIMENTOS INICIAIS DA PESQUISA.....	70
3.3 O PLANEJAMENTO DAS OFICINAS	72
3.4 A DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	74
3.5 A ESCOLHA DO SUJEITO DE PESQUISA	84
3.6 A METODOLOGIA PARA A ANÁLISE DO CORPUS	85
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS	157
APÊNDICE B – BILHETES ORIENTADORES	196

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa foi impulsionada pela percepção da importância de atividades de produção textual escrita e oral em sala de aula. Foi possível observar, em experiências docentes vivenciadas desde a graduação até a atuação como professora efetiva em instituições privadas de ensino, que o tempo destinado à produção textual deveria ser maior em virtude das dificuldades que os alunos apresentam em produzir gêneros textuais diversos e à pouca familiarização dos alunos com as propostas de reescrita de textos e com produção de textos orais que não se limitem à formulação de comentários orais e oralização da escrita.

Sabemos que atividades envolvendo a produção de textos são extremamente importantes para que os alunos desenvolvam suas habilidades não apenas para a finalidade de ensino escolar, mas também para a atuação em sociedade, já que enquanto sujeitos sociais estamos em contato direto com um universo amplo de textos escritos e orais nas mais diversas situações de interação. Com relação aos textos orais, nas escolas em que atuei, raras foram as oportunidades em que os alunos tinham de produzir gêneros orais. Era possível perceber que a oralidade ficava restrita à leitura de um texto ou comentário escrito e apresentação de trabalhos (sem o estudo do gênero textual Seminário).

Notamos, assim, que nas escolas os professores acabam não considerando como seria importante o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam. Os PCNs, direcionados ao Ensino Fundamental, salientam que a escola deve ofertar condições para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e escrita e o domínio não só da escrita como da fala (BRASIL, 1997). Como apontam os PCNs, “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1997, p. 24). É destacado nesse documento que nas aulas de Língua Portuguesa deve haver práticas de produção de textos das duas modalidades da língua.

Dessa forma, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social, sob orientação do professor Pós-Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), esta dissertação apresenta o desenvolvimento, a análise e os resultados da pesquisa que investiga, através da metodologia da pesquisa-ação, a coesão referencial na produção textual escrita e oral.

A justificativa para o desenvolvimento de nossa pesquisa ancora-se nas dificuldades enfrentadas em sala de aula em trabalhar com a produção de textos, principalmente da

modalidade oral da língua, pelo fato de essa modalidade ser considerada, em uma grande parte da sociedade e, em muitas vezes pela própria escola, como modalidade inferior à modalidade escrita e também uma modalidade “difícil” de trabalhar pela falta de materiais que subsidiem o trabalho.

É de fundamental importância que se intensifique o trabalho com a produção textual nas duas modalidades da língua e que se estude suas especificidades. Ademais, com relação à coesão textual, há poucos estudos e pesquisas que explorem esse tema, principalmente sobre a coesão textual em textos orais. Realizamos uma pesquisa na plataforma digital da CAPES e encontramos duas dissertações de mestrado que se relacionam com nosso estudo: “*A coesão Textual em narrativas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental*”, de Maria Helena Corrêa da Silva Matei, orientada pela Profª. Drª. Leonor Lopes Fávero, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 2012; e “*A referenciação em produções escritas de estudantes do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas*”, de Sílvia Maria da Silva, orientada pela Profª. Drª. Lúcia de Fátima Santos, da Universidade Federal de Alagoas, em 2013. Portanto, não localizamos trabalhos que abordem o estudo da coesão textual em textos orais. Por isso, nosso estudo pode oferecer subsídios relevantes para os graduandos da área de Letras e, também, para os docentes da Escola Básica. Tentamos contribuir com nossa pesquisa para que mais estudos em sala de aula envolvendo produção textual não só escrita, mas também oral, aconteçam junto de um trabalho com a coesão textual.

Com isso, propomos a seguinte questão de pesquisa: o estudo da coesão referencial contribui para avanços na habilidade de produção textual oral e escrita de textos narrativos de alunos do Ensino Fundamental por meio de oficinas em sala de aula de Língua Portuguesa?

Diante dessa questão, destacamos que o objetivo geral da pesquisa é: Investigar, por meio da pesquisa-ação, a habilidade de referenciar na produção textual oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Já os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- Investigar a validade da pesquisa-ação como metodologia para o trabalho que possibilite o aperfeiçoamento das habilidades na produção textual oral e escrita em uma turma de Ensino Fundamental.
- Examinar o desempenho no domínio da produção textual oral e escrita do campo narrativo por meio do trabalho colaborativo propiciado pelas oficinas em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.

- Averiguar os recursos linguísticos utilizados para a promoção da coesão referencial nos textos orais e escritos ao longo das atividades de produção de textual.

Para alcançarmos os objetivos elencados, ministramos quatorze oficinas, nas aulas de Língua Portuguesa, que abordavam, dentre diversas atividades, a produção de textos orais e escritos. As oficinas foram realizadas em uma Escola Básica, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, na cidade de Santa Maria – RS, no período do mês de agosto ao início do mês de dezembro de 2018. Os alunos participantes da pesquisa eram alunos de uma turma de sexto ano do turno da manhã.

Essa experiência na sala de aula com os alunos foi bastante desafiadora, pois trabalhar com alunos de sexto ano, em uma idade que transita entre a infância e a pré-adolescência, requer um pouco mais de dedicação por parte dos professores, já que eles estão adaptando-se a uma nova etapa na escolarização: passam a ter vários professores de disciplinas diferentes, estudam em um turno diferente (o 5º ano na escola é no turno da tarde e o 6º é no turno da manhã) e muitos alunos vêm de outras escolas.

Todo o planejamento tinha que considerar também essas questões, todo o material teria de ser de fácil entendimento, afinal, eles também tinham muitas dificuldades de compreensão, de escuta e de escrita. O desafio também se relacionava ao fato de a turma ser grande e bastante agitada, que levantava do lugar, que pedia para sair da sala seguidamente, que conversava muitos assuntos alheios aos da aula. Contudo, nas aulas de produção textual escrita, havia dedicação dos alunos, enquanto que nas aulas de produção oral eles apresentavam-se tímidos e inseguros por não terem tido contato anteriormente com esse tipo de atividade.

Mesmo diante das dificuldades em trabalhar a produção oral, pensamos em não abandonar nossa ideia inicial de possibilitar oportunidade de os alunos contarem histórias aos colegas. Isso ocorreu porque pensamos que, se desistíssemos dessa ideia, poderíamos tirar a chance de os alunos terem tido contato alguma vez com a produção de histórias orais. Um dia esses alunos poderiam dizer aos outros professores e aos seus colegas que quando estavam no 6º ano tiveram aulas em que ouviam histórias orais e podiam contá-las aos colegas. Além disso, pensamos que é por olhar apenas para as dificuldades, para a falta de material didático e para a falta de participação dos alunos em atividades envolvendo a oralidade que ela é tão pouco explorada nos anos finais do Ensino Fundamental.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa e geração de dados é a pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1996) e Tripp (2005), que propicia a interação entre o pesquisador

e os sujeitos de pesquisa. Ademais, por meio da pesquisa-ação, é possível que o pesquisador atue na realidade observada, o que se ajusta perfeitamente com a postura reflexiva do professor enquanto mediador do conhecimento, proposta por Perrenoud (2002). Nossa pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: a primeira diz respeito às oficinas de produção textual escrita e oral em sala de aula e, a segunda diz respeito à escolha do sujeito de pesquisa e análise inicial dos textos.

O aporte teórico desta pesquisa está ancorado na interação verbal, proposta por Bakhtin (2014), no interacionismo social, defendido por Vygotsky (1998), e na perspectiva da Linguística Textual, abordada, principalmente, por Koch (2018).

Por fim, cabe destacar que esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações iniciais e parciais, das referências e dos apêndices. Nas considerações iniciais, procuramos apresentar o tema, a justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico e metodológico da pesquisa.

O segundo capítulo comporta o *Referencial teórico* em que tratamos das perspectivas teóricas abarcadas pela pesquisa. Esse capítulo divide-se em quatro seções: *A perspectiva interativa de linguagem*, *Os gêneros discursivos*, *A sequência didática*, *A interação no ensino*, *O bilhete orientador*, *A Linguística Textual e, por fim, Textos*.

O terceiro capítulo comporta a *Metodologia* utilizada para este estudo e está organizado em oito seções: *A pesquisa-ação*, *Procedimentos iniciais da pesquisa*, *O planejamento das oficinas*, *A descrição das oficinas*, *A escolha do sujeito de pesquisa e A metodologia para a análise do corpus*.

O quarto capítulo, *Análise e discussão*, dedica-se a apresentar os resultados da pesquisa em que desenvolvemos oficinas de produção textual e analisamos o processo de referenciação nos textos narrativos escritos e orais.

Nas *Considerações finais*, salientamos os resultados encontrados após a análise do *corpus*. Depois disso, ainda estão presentes as *Referências bibliográficas* e os *Apêndices*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo faz menção ao referencial teórico que embasou a pesquisa. Em um primeiro momento, na primeira seção, trataremos do viés interacional da linguagem pautado nos postulados de Bakhtin (2014). Na segunda seção, abordaremos a interação no ensino conforme as ideias de Vigotski (1998). Na terceira seção, apresentaremos a Linguística Textual enquanto uma perspectiva teórica que norteou nosso estudo. Por fim, na quarta seção, trataremos dos textos de cunho narrativo tanto escritos como orais, além da coesão textual nos textos das duas modalidades.

2.1 A PERSPECTIVA INTERATIVA DE LINGUAGEM

Cabe ressaltar que, em nossa pesquisa, trabalhamos com a concepção sociointeracional de língua e linguagem proposta por Koch (2015). Em tal concepção, língua e linguagem são vistas como o lugar de interação entre os sujeitos sociais. Os sujeitos possuem entidade psicossocial cujo caráter é ativo na produção do social e da interação, estando empenhados, engajados em uma atividade comunicativa. Nessa concepção interacional e dialógica da língua, em que os sujeitos são atores/construtores sociais, o texto (e aqui reportamos ao texto tanto escrito como falado) é considerado, portanto, como o próprio lugar da interação onde os sujeitos se constroem e onde o sentido do texto também se constrói por meio da relação entre textos e sujeitos.

No que diz respeito à relação entre linguagem e interação, os estudos de Mikhail Bakhtin, bastante conhecidos no final do século XX, exploravam o fenômeno da interação verbal. Esse viés foi muito importante em nossa prática durante todo o percurso da pesquisa.

Para Bakhtin (2014), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*¹, a comunicação é considerada um processo interativo em que não há apenas a emissão de informações por parte de um locutor, mas sim uma troca de informações por parte de um locutor em relação a um interlocutor. Esses dois componentes do processo interativo se relacionavam por meio do uso da linguagem, ou pelo uso das palavras.

Conforme Bakhtin (2014, p. 117),

¹ Nesse trabalho, referimo-nos à obra *Marxismo e filosofia da Linguagem* como sendo de autoria de Bakhtin. Não cabe aqui entrarmos na discussão referente à autoria da obra.

(...) Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

Desse modo, no processo interativo há sempre duas figuras importantes: locutor e interlocutor. Eles utilizam a palavra para se expressarem e se constituem enquanto sujeitos² sociais por meio dela. A palavra cumpre o papel de definir o sujeito com relação ao mundo que o cerca. Assim, a linguagem é concebida sob uma perspectiva social, histórica e cultural, em que a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos precisam ser considerados para que se compreenda a enunciação (BRAIT e MELO, 2012, p. 65).

Do processo de interação entre dois indivíduos surge a enunciação. Esses indivíduos são socialmente organizados e a palavra sempre se dirige a um interlocutor, seja ele real ou não, pois quando ele não for real, será substituído por um representante social com o qual o locutor tenha uma relação social aproximada (BAKHTIN, 2014, p. 116).

Dessa maneira, o meio social é de fundamental importância para que haja a interação entre locutor e interlocutor e para que haja também a enunciação propriamente dita, visto que ela é “produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2014, p. 126). Aos participantes do processo de interação cabe a importância também pelo fato de que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127).

A enunciação e sua estrutura são essencialmente sociais, ou seja, só há enunciado na condição de existência de interlocutores enquanto seres sociais e presentes em uma situação interacional. Sem a troca, sem a relação dos sujeitos pela linguagem, não há interação. Desse modo, “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam

² A concepção de sujeito adotada nesse estudo é a postulada por Bakhtin (2014) de que cada sujeito é único, cada um tem sua singularidade ou unicidade de forma obrigatória, inevitável. Tal perspectiva vai ao encontro do que aconteceu no percurso da pesquisa, pois os sujeitos envolvidos tinham desenvolvimentos diferentes com relação à produção textual.

completamente, e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2014, p. 117).

A concepção que Bakhtin (2014) formula a respeito da linguagem é a de que a linguagem é dialógica. Os interlocutores dialogam pelo fato de que seus discursos são ancorados em outros existentes. Segundo Brait (2005, p. 88), a natureza dialógica da linguagem “é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”. O dialogismo é intrínseco ao processo interativo e sobre isso Bakhtin (2014, p. 127) afirma:

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Logo, tanto ao emitir quanto ao receber um enunciado no momento da comunicação verbal, o locutor e o seu interlocutor estão dialogando com outros enunciados para compreender com êxito aquele da situação atual em que estão inseridos, pois “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2014, p. 137). Os enunciados possuem sentido porque a palavra permite uma união entre interlocutores que produz a significação. Esta “não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2014, p. 137).

Faraco (2009) completa que cada enunciado é uma resposta a outro que apresenta de forma mais ou menos nítida a indicação de acordo ou desacordo entre tais e enunciados. Sendo assim, toda construção linguística que compõe um discurso e que fundamenta um enunciado pode cumprir a vários propósitos de acordo com a situação em que os interlocutores se encontram.

É possível compreender que todo dizer pode ser dialógico na medida em que: o dizer se orienta a outro dizer, tornando o enunciado uma réplica de outro; todo o dizer se orienta para uma resposta, de modo que o enunciado espera uma resposta; e que todo dizer já possui uma dialogização por haver diversas vozes sociais no enunciado (FARACO, 2009). Assim, é possível perceber que os enunciados são dialógicos de forma natural, já que vozes sociais estão representadas neles e por cada enunciado possuir uma relação com outros já enunciados.

É possível compreender, então, que a significação e a construção dos sentidos fazem parte do todo da linguagem, que carrega valores ideológicos de quem as utiliza, e só são possíveis de acontecer se os interlocutores estiverem presentes no processo de interação que compõe a processo comunicativo enquanto fenômeno social. É nesses processos que o dialogismo se presentifica para estabelecer os sentidos.

Brait (2005, p. 95) afirma que “Por um lado o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”. Afinal, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes” (BAKHTIN, 2014, p. 132) e a enunciação só tem sentido porque a linguagem é dialógica.

Corroborou com nossa prática durante a pesquisa uma estratégia interacional que possibilitou o contato com os alunos no processo de produção textual que foi a utilização do bilhete orientador. Essa foi uma maneira do professor dar seu *feedback* ao aluno após a produção textual de forma que dialogue com ele sobre seu trabalho no texto. Sobre isso, trataremos com mais detalhes na seção que apresenta a metodologia.

Trataremos, a seguir, de outra contribuição do teórico para os estudos linguísticos: a concepção de Gêneros do Discurso. Em nossa pesquisa, nas oficinas realizadas em sala de aula, utilizamos esse conceito, afinal, os textos existentes na esfera social utilizados pelos sujeitos para as mais diversas finalidades organizam-se em gêneros de acordo com suas especificidades.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Bakhtin (2011) trouxe à Linguística Contemporânea, sobretudo aos estudos que consideram os textos a partir de sua produção social, outra importante contribuição: o trabalho com os gêneros do discurso. O estudioso aponta para uma função funcionalista da linguagem por tratar de seu uso efetivo para a produção de sentidos, salientando que assim como são diversas e multiformes as atividades humanas realizadas em sua vida, assim também são multiformes os usos da linguagem. Ao produzir discursos os interlocutores, participantes do processo de interação, utilizam a língua em forma de enunciados que podem ser orais ou escritos.

Assim, os usos da linguagem e as atividades humanas estão sempre vinculadas. Em todas as esferas das atividades humanas há a utilização da linguagem em forma de enunciados que surgem de dentro de uma ou de outra esfera. Tais enunciados, que podem ser orais ou

escritos, se estruturam de acordo com alguns elementos como “conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade” (FARACO, 2009, p. 126).

Como há uma tendência a agruparmos o que é comum, assim como há grupos em que se reúnem as pessoas com graus de parentesco, com graus de aproximação genética, de laços sanguíneos comuns, etc, “o mesmo se pode fazer com os textos que tem certas características ou propriedades comuns. A noção de gênero serve, portanto, como uma unidade de classificação: reunir entes diferentes com base em traços comuns” (FARACO, 2009, p. 123). Assim, textos com características comuns são agrupados em uma determinada categoria.

Para cada necessidade ou para atingir qualquer objetivo, os interlocutores mobilizam uma forma de enunciado estruturada de uma determinada maneira que permita a realização do ato de linguagem e o alcance do objetivo, seja ele o de informar, interpelar, persuadir, relatar, etc. Para cada necessidade comunicativa que existe uma maneira de organização de enunciado. Segundo Bakhtin (2011, p. 262) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

“Relativamente estáveis” aponta para a ideia de que há possibilidades para remodelagem, podendo modificar-se conforme a demanda social. As ações humanas linguisticamente acontecem no processo de interação, conforme Faraco (2009), “O agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir” por isso a ideia de que quando usamos a linguagem para interagir fazemos “por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p.126). Quando falamos, interagimos, acabamos por moldar o dizer no formato de um gênero que sirva para aquela atividade específica no interior da esfera. Por isso a abertura para remodelagem.

Assim como tão variadas e de vasto número são as atividades humanas, assim também é variada e inúmera a diversidade dos gêneros do discurso, visto que eles visam atender às demandas comunicativas e interacionais existentes nessas atividades humanas. Sobre isso Bakhtin (2011, p. 262) afirma:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Sendo assim, os gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos, são bastante heterogêneos, devido a sua relação com as esferas de atividade humana. Com isso, o gênero “não deve ser abstraído da esfera que o cria e o usa; isto é, abstraído da atividade, de suas coordenadas de tempo-espaço, das relações entre interlocutores” (FARACO, 2009, p. 130). Dessa forma, os enunciados se materializam dentro de um gênero e em uma realidade social.

Além da heterogeneidade, há também uma certa dificuldade, segundo Bakhtin (2011), em definir a natureza geral do enunciado devido a essa heterogeneidade. Por isso, ele aborda uma diferença entre os gêneros discursivos, separando-os em gêneros discursivos primários e secundários.

Os gêneros discursivos primários seriam aqueles mais simples por serem comuns à comunicação discursiva imediata, enquanto que os secundários seriam mais complexos por surgirem nas condições de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado (em que predominam os gêneros escritos) (BAKHTIN, 2011). É de acordo com os fins e com as especificidades da situação comunicativa que se desenvolve um gênero discursivo. Assim,

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

O enunciado enquanto unidade real da comunicação discursiva permite também que os interlocutores compreendam o sistema linguístico e se apropriem dele para a troca interacional. A escolha do gênero dependerá da situação em que os sujeitos estiverem inseridos, das suas posições sociais, das relações pessoais entre eles e da intenção discursiva do locutor. Os gêneros possuem forma relativamente estáveis e típicas de construção do todo e sem eles a comunicação discursiva seria impossível.

Essa impossibilidade é fundamentada pelo fato de que os enunciados concretos fazem parte da vida dos interlocutores. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 263) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Os gêneros incluem todos os diálogos cotidianos, da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Por eles, os participantes da comunicação tornam-se ativos por emitirem e receberem os enunciados, por serem agentes em um processo de troca de enunciados que vão se moldando à situação, que se renovam a cada enunciação em algum aspecto que for

conveniente aos sujeitos. Esses participantes agem de forma alternada para opinar, informar, interromper, convencer, entre outros, por isso tem papel ativo.

Os gêneros também possuem estilos de linguagem, caracterizando linguisticamente os gêneros em seus usos. Dessa maneira, Bakhtin (2011, p. 266) completa que

os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Dessas afirmações, tem-se a ideia de que conforme os estilos mudam há mudança de gêneros discursivos também. Os estilos são maneiras de utilizar a linguagem e por meio do estudo do enunciado compreende-se a natureza dos gêneros discursivos, suas características, sua estruturação e organização linguística. Vale salientar que o estilo é uma marca de expressão do sujeito que utiliza a linguagem na produção do enunciado. Os sujeitos agentes socialmente se valem do uso dos enunciados relativamente estáveis para comunicarem-se de acordo com seus propósitos no meio social.

Faz-se importante, nesse momento, refletirmos sobre uma questão: nosso aporte teórico está ancorado nos estudos de Bakhtin e Vigotski. Além disso, a sequência didática que utilizamos para enquadrar nosso trabalho na escola também se baseia na noção de gêneros. No entanto, também utilizamos o aporte teórico da Linguística do Texto que utiliza a noção de texto e não de gênero.

Diante disso, recorremos a Marcuschi (2008) para esclarecer melhor a questão da relação entre gênero e texto. Tal autor aponta que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Assim, ficamos diante de um questionamento: gênero e texto são “sinônimos”, são conceitos equivalentes?

Segundo Bezerra (2017), por mais que os conceitos de gênero e texto se mostrem próximos, eles não devem ser confundidos, pois o texto materializa o gênero. Assim, o gênero está para um acordo social e não para um aspecto material. Nas palavras de Bezerra (2017, p. 37), “o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos

comunicativos predominam na situação específica”. Assim, o texto é construído de maneira que materializa o gênero, orientado pelas convenções sociais, na situação comunicativa.

Nossa prática em sala de aula nas oficinas utilizou os gêneros discursivos em um trabalho que se enquadrou no uso da Sequência Didática. Por isso, a seguir, explanaremos sobre a Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como uma estratégia bastante eficaz que auxilia nas práticas de ensino.

2.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir da metodologia que adotamos, estabelecemos um enquadramento de trabalho com apoio de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sabemos que muitas vezes o professor passa pelo questionamento de como ensinar na sala de aula a expressão oral e escrita aos seus alunos. Há, sem dúvidas, algumas exigências quanto a esse ensino, pois é preciso proporcionar aos alunos possibilidades deles se desenvolverem no âmbito da escrita e da fala. Não é impossível a tarefa de ensinar a escrever textos e de exprimir-se oralmente em situações comunicativas na escola e fora dela desde que sejam oferecidas aos alunos condições para essa produção textual. Assim, é preciso criar contextos de produção que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de expressarem-se de forma escrita e oral nas mais diversas situações de comunicação nas quais o aluno pode estar inserido.

As sequências didáticas auxiliam no trabalho do professor em sala de aula, possibilitando que na prática docente o trabalho com os gêneros textuais escritos e orais aconteça de maneira que amplie o conhecimento dos alunos para a comunicação não apenas no ambiente escolar, mas fora dele também, já que é em toda a vida cotidiana que nos deparamos com os mais diversos gêneros textuais e fazemos uso deles para as mais diversas finalidades.

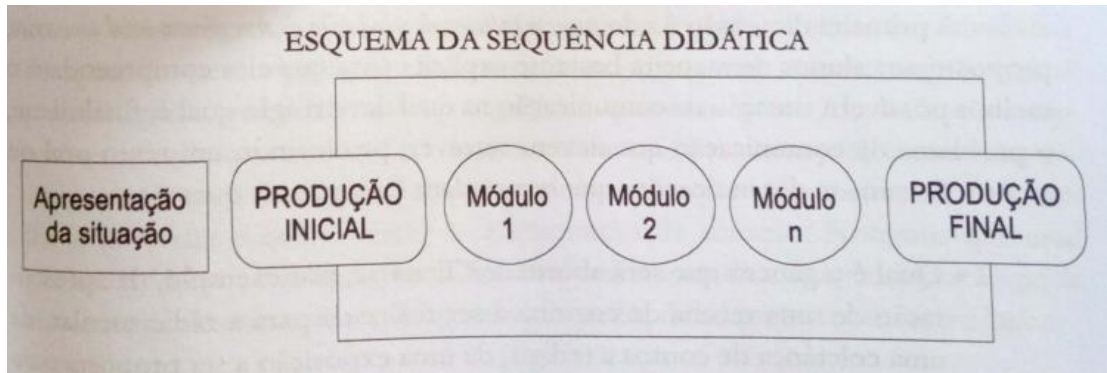
O modelo de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, é uma ferramenta que auxilia muito o professor na sua prática, uma vez que organiza em etapas todo o processo de ensino-aprendizagem. Por meio da sequência didática, o professor consegue planejar e esquematizar o início, meio e fim de uma ação que tem objetivos a alcançar e potencialidades a desenvolver.

Além de auxiliar o professor, a sequência didática auxilia o aluno, pois ela “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-

lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

No esquema a seguir, temos uma estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esquema 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Na representação acima da sequência didática, temos a apresentação da situação que é, em linhas gerais, uma contextualização do que será trabalhado em sala de aula para situar o aluno com relação ao que está sendo proposto pelo professor. Após a contextualização, ocorre uma produção inicial escrita ou oral de um gênero textual que será abordado ao longo da sequência. Por meio da produção inicial, o professor avaliará as capacidades e as dificuldades dos alunos e, a partir disso, fará ajustes na sequência para melhor atender às demandas dos alunos.

Os módulos constituem-se de atividades e exercícios que visam fortalecer os conhecimentos dos alunos acerca do gênero textual abordado e minimizar os problemas e dificuldades que os alunos enfrentam com relação ao gênero. Após esse trabalho de minimização de problemas ocorre a produção final. Nela o aluno colocará em prática os conhecimentos e habilidades desenvolvidas ao longo do processo, e o professor poderá medir os avanços alcançados com o desenvolvimento da sequência. Para o professor é uma forma de avaliar sua prática e o desempenho de cada aluno com todo o trabalho realizado.

De forma geral, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho com sequências didáticas tem a finalidade de: preparar o aluno para um domínio da língua em diversas situações de comunicação da vida cotidiana por meio da oferta de instrumentos que

melhorem a capacidade de escrever ou de expressar-se oralmente; desenvolver uma relação do aluno com a linguagem de forma consciente e voluntária, o que favorece uma avaliação formativa e autorregulação; e, por fim, construir nos alunos a ideia de que a atividade escrita e falada em situações reais de uso é produto de um trabalho.

As sequências didáticas são adaptáveis por levarem em conta a heterogeneidade dos alunos. Cabe ao professor avaliar e selecionar o que será trabalhado para atender às necessidades comunicativas com relação a cada gênero abordado. Por isso, as sequências contêm inúmeras e variadas atividades selecionadas, adaptadas e transformadas pelo professor em função não só das necessidades dos alunos, avaliadas na produção inicial, como também de outros fatores como “os momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Com relação à prática em sala de aula na E. M. E. F. Duque de Caxias, foi desenvolvido um trabalho com gêneros textuais conto e conto maravilhoso na modalidade escrita e oral. Como situação inicial da sequência didática planejada, a professora/pesquisadora apresentou aos alunos o planejamento das aulas seguintes como forma de deixar os alunos cientes de que seria desenvolvido um trabalho em que eles produziram textos escritos e orais e de que todo esse material seria coletado para análise. Como produção inicial, os alunos assistiram a um vídeo que contava uma história sem falas e legendas. Foi proposto que os alunos, em roda, contassem aquela história aos demais colegas. Posteriormente, os alunos escreveram a mesma história e entregaram à professora/pesquisadora.

Após essas produções iniciais, foi possível perceber o que os alunos já dominavam e o que eles precisavam aprimorar. Algumas dificuldades foram detectadas com relação aos textos das duas modalidades da língua e serão apresentadas na seção de análise dos dados.

Nos módulos, foram desenvolvidas diversas atividades para tentar sanar ou, pelo menos, amenizar as dificuldades anteriormente detectadas. As atividades e exercícios levados aos alunos contemplavam o estudo de características do texto oral por meio de análise de vídeos de casos, análise de transcrição de um texto oral, estudo dos elementos e da estrutura dos textos narrativos junto do estudo dos gêneros textuais conto e conto maravilhoso, estudo de coesão textual em textos narrativos a fim de mobilizar nos alunos a habilidade de conectar as partes do texto e de referenciar no texto para eliminar repetições exaustivas.

Como produto final, os alunos produziram conto maravilhoso e conto nas modalidades escrita e oral. O conto escrito partiu da discussão em sala de aula de um assunto bastante preocupante na escola: a prática de *bullying*. Já o conto oral foi produzido a partir da proposta dos alunos se disporem como narradores de uma história vista em vídeo. Os alunos poderiam usar a imaginação e criatividade para criar vários detalhes para a história que no vídeo não continha muitos detalhes. Após a primeira versão de cada texto escrito produzido, a professora/pesquisadora leu os textos e escreveu um bilhete orientador como forma de dar um feedback aos alunos na oficina posterior. Após os alunos receberem seus textos lidos e com o bilhete orientador em anexo, foi possível partir para a etapa da reescrita desses textos em aula. Assim, foi possível estabelecer uma interlocução do professor com o aluno para que este refletisse sobre seu texto. É importante salientar que produzimos um painel com os contos escritos para ser exposto na escola na Mostra Pedagógica, dada a relevância da circulação do gênero, condizente com a fundamentação teórica interacional que adotamos, já que os textos possuem uma finalidade além da aprendizagem na escola.

2.4 A INTERAÇÃO NO ENSINO

Pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em um ambiente escolar, mais especificamente em oficinas de produção de textos, na sala de aula de uma Escola Básica, faz-se necessário tratarmos da perspectiva da interação no ensino. Muito contribui para esse quesito os estudos de Vigotski (1998) que tratam das noções de Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação.

Um dos pressupostos básicos desse teórico é a ideia de que o ser humano constitui-se como tal devido a sua relação com o outro social. Dessa maneira, “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p.24). Desse modo, o ser humano é dependente do meio em que se insere, dada a importância do ambiente social para a composição social do homem já que ele só se desenvolve dentro de um grupo sociocultural.

Vigotski interessou-se em estudar as bases biológicas do funcionamento psicológico do homem e propôs que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem (OLIVEIRA, 1992). As funções psicológicas superiores são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento. Logo, percebe-se que é inconcebível pensar no homem

destituído do meio social, pois o contexto³ socio-histórico influencia o funcionamento cerebral humano. É nesse aspecto que recai a importância da mediação, visto que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas sim um acesso mediado.

Segundo Oliveira (1992), o conceito de mediação inclui o aspecto de representação mental, em que há a ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo pela existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, ou seja, há uma representação dos objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Assim, o homem faz relações mentais na falta dos referentes concretos; e de que os sistemas simbólicos têm origem social. Então, é a cultura que fornece os sistemas simbólicos que possibilitam a representação do real. O indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento, internaliza as formas culturalmente dadas de comportamento, em um processo cujas atividades externas tornam-se internas. Essa internalização, portanto, é fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico do ser humano.

Segundo Vigotski (1998), a criança começa o aprendizado antes de ir para a escola, pois a criança é um ser imerso no meio social desde o seu nascimento. Toda criança possui algum aprendizado prévio que advém das experiências que já teve em algum momento de sua vida pré-escolar. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 110). Assim, o aprendizado é resultado da interação entre os sujeitos em um ambiente social, seja ele o ambiente familiar, escolar, entre outros.

Desse modo, os alunos nas aulas de Língua Portuguesa já possuem conhecimentos básicos acerca dos usos da língua devido à sua interação com os demais sujeitos que a utilizam na comunicação. Nas aulas, haverá um maior desenvolvimento de potencialidades que os alunos ainda não possuem ou que em outro ambiente social, o familiar, por exemplo, eles não conseguiriam desenvolver. Cabe ressaltar a importância do papel do professor como mediador dos conhecimentos já conhecidos dos alunos e dos conhecimentos que ele precisa adquirir.

Vigotski (1998) trouxe grande contribuição para a educação ao postular a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ela é, segundo o autor,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

³ Trabalhamos com a concepção de contexto sociocognitivo que abrange o contexto, a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sóciopolítico-cultural) e o contexto sociocognitivo dos interlocutores, conforme postula Kock e Elias (2015).

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Assim, a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, 113) e ela auxilia o professor a perceber os processos que já amadureceram e os que precisam amadurecer, permite delinear o futuro da ação docente para auxiliar no desenvolvimento da criança, permite ao professor observar sua prática e os resultados provenientes dela para, posteriormente, investir em métodos capazes de auxiliar os alunos a adquirirem certas habilidades ou alcançarem certo desenvolvimento.

Ademais, os alunos conseguem alcançar certo desenvolvimento de habilidades por estarem em um ambiente social propício, com a presença de um mediador das relações entre sujeito e conhecimento, para assim haver possibilidade de aprendizado. Cabe ressaltar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Por isso, o ambiente social da escola e da sala de aula são importantes ambientes de inserção de sujeitos, pois possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades e o aprendizado nos alunos. Também, segundo o autor:

o aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Partindo dos pressupostos de Vigotski (1998), notamos que aprendizado não é desenvolvimento, mas que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 118). Assim, o desenvolvimento será resultado de uma gama de aprendizados adquiridos ao longo da vida social do sujeito, seja no ambiente familiar ou escolar, por exemplo. Ressaltamos, então, a importância da interação no ambiente social da escola e da mediação do professor por meio do uso de símbolos ao longo do processo de desenvolvimento.

Afinal, a linguagem do grupo cultural onde os alunos se inserem, e se desenvolvem de alguma maneira, orienta o processo de formação de conceitos. E assim, o indivíduo dotado de um aparato biológico, que também impõe limites e oferece possibilidades para o funcionamento psicológico, interage com o mundo real e com a sua organização social dadas pela cultura do meio (OLIVEIRA, 1992, p. 30). Essas formas culturais que serão internalizadas constituirão o

material simbólico que mediará a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A formação dos conceitos pelos indivíduos ocorrerá como resultado das interações sociais.

Portanto, o indivíduo se desenvolve e constrói conhecimento por ser um ser social, inserido em um meio histórico-cultural. A escola é esse meio. A importância do ambiente social da escola se dá justamente porque “o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos” (OLIVEIRA, 1992, p.33). A mediação do professor por meio da linguagem, do uso de signos e símbolos, alavanca o processo de desenvolvimento e auxilia na construção de conceitos.

O interacionismo sociodiscursivo apoia-se nas teorias de Vigotski e Bakhtin visto que as ações de linguagem só podem acontecer em eventos comunicativos que estejam articulados às esferas de comunicação. Essas ações de linguagem materializam-se nos gêneros textuais. Assim, os gêneros textuais possibilitam que a linguagem se realize nos eventos comunicativos. Seria inconcebível haver comunicação ou interação entre os sujeitos sem o uso da linguagem, e conseqüentemente, sem os gêneros textuais (mediadores das ações de linguagem).

Com isso, compreendemos que na escola para o trabalho com a linguagem precisamos abordar os gêneros textuais. Desse modo, “o ISD compreende que o processo ensino-aprendizagem dos gêneros deva ser realizado por meio de seqüências didáticas” (Ferraz e Gonçalves, 2015, p. 61). Além disso, “os fundamentos teórico-metodológicos do ISD são concernentes a todos os gêneros textuais, independente de esfera de comunicação, mundo discursivo, contexto de produção e linguagem (oral ou escrita)” (Ferraz e Gonçalves, 2015, p. 61).

Para Vigotski o desenvolvimento do sujeito acontece pela apropriação de ferramentas para a atuação no meio social. A articulação entre o uso das ferramentas e o desenvolvimento do sujeito só é permitido pela existência das mediações educativas. Com isso, depreendemos que os gêneros textuais cumprem esse papel de ferramentas que como mediadores da atividade humana associados às esferas das atividades, acabam por atuar em situações de uso de linguagem. Assim, Dolz e Cagnon destacam que os gêneros são considerados ferramentas culturais e didáticas, pois atuam no ensino e aprendizagem.

A seguir, tratamos do bilhete orientador que foi uma estratégia de interação utilizada pela professora para a comunicação com o aluno no trabalho com os gêneros textuais nas oficinas de produção textual.

2.5 O BILHETE ORIENTADOR COMO ESTRATÉGIA INTERATIVA

A mediação do professor e a interação no ambiente da sala de aula são extremamente importantes para o desenvolvimento dos alunos no processo de produção de textos. Ao professor cabe não somente a elaboração da atividade que requer a produção de textos, mas também a tarefa de leitura, análise dos pontos negativos e positivos e a elaboração do *feedback* para entregar ao aluno afim de obter um novo texto. Esse *feedback* vai além da chamada correção do texto, pois na correção o professor chama a atenção do aluno apenas para o que precisa de ajustes, para o que está incorreto com relação ortografia, por exemplo.

Segundo Serafini (1989), há três estratégias de correção de textos: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Na correção indicativa, o professor marca os erros do aluno no texto, seja circulando ou sublinhando, indicando o que está errado sem alterar o texto. Essas indicações podem aparecer no corpo do texto ou na margem. Na correção resolutiva, o professor corrige os erros e, por vezes, reescreve o que não está bom. O professor assume uma reformulação pelo aluno, adicionando, suprimindo, deslocando ou substituindo partes do texto. Na correção classificatória, o professor identifica e sugere mudanças no texto para o aluno assumir a correção. O professor adota um sistema de códigos para mostrar ao aluno o que precisa ser revisto e o aluno interpreta os símbolos e atenta para seu texto a fim de corrigi-lo.

Ruiz (2015) propõe um outro tipo de intervenção: a textual-interativa. Essa estratégia foi utilizada na construção de *feedbacks* que foram entregues aos alunos após a escrita de textos para estimular a reescrita. Nesse tipo de correção, o professor emite comentários mais longos após o texto do aluno. Esses comentários compõem bilhetes cujas funções principais são salientar os problemas detectados no texto, propondo, assim, uma tarefa de revisão para o aluno, e falar da tarefa que o professor exerceu na correção.

Por meio do bilhete, há uma interação aluno e professor, há diálogo. O professor elogia o trabalho do aluno, propõe reflexões, sugere modificações, cobra o que não foi feito e aguarda os ajustes, incentivando a reescrita. Segundo Ruiz (2015), a estratégia textual-interativa é “a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo” (RUIZ, 2015, p. 52).

Segundo Fuzer (2012), o bilhete pode ser produzido considerando alguns passos: a) reações ao texto do aluno, em que o professor inicia o contato com o aluno e manifesta sua opinião sobre o texto; b) elogios à produção, sempre que possível, podendo contemplar elogios ao aluno, aos aspectos gerais do texto ou a alguns aspectos do texto; c) orientações para a reescrita, apresentando sugestões para qualificar o texto, sugestões com relação à estrutura do texto, questões relativas ao gênero textual e à expressão linguística; d) incentivo à reescrita, apontando as expectativas com relação ao texto reescrito.

Com relação à reescrita, ela é essencial quando se trata de produção de texto pelo que já mencionamos neste trabalho: o texto é um processo, não um produto acabado. Assim, o texto escrito entregue pelo aluno ao professor precisa ser devolvido ao aluno para que ele, em um momento diferente, releia, reavalie, reelabore, reorganize e reescreva seu texto a fim de adequá-lo ainda mais aos propósitos desejados. O texto pode tornar-se mais organizado, mais claro, com mais detalhes e adequado com relação à proposta de produção, ao vocabulário e à estrutura.

Conforme Geraldí (1995), a atividade de reescrita exige do professor uma concepção dialógica da linguagem. Soma-se a isso que a reescrita possibilita ao aluno oportunidade de ajustar o que se tem a dizer, além de facilitar a constituição do aluno enquanto sujeito ativo capaz de dizer o que deseja para quem quiser e ajudar o sujeito a realizar as escolhas que julgar pertinentes ao objetivo do texto e à interlocução com o outro. Assim, “a reescrita é o momento de reconfigurar o texto em função da situação de interação” (TURKIEWICZ e COSTA-HÜBES, 2017, p. 88).

Além disso, vale destacar que “nenhum processo de reescrita nascerá espontaneamente do aluno-autor. Só será possível via mediação pedagógica” (TURKIEWICZ e COSTA-HÜBES, 2017, p. 89). Logo, cabe ao professor o importante papel de estimular a reescrita do texto. Isso acontecerá se houver a compreensão por parte do professor de que ele é mediador durante o processo de produção textual e que essa mediação é de suma importância na situação de interação.

Vimos na utilização do bilhete orientador um recurso didático bastante relevante para auxiliar os alunos a reescreverem seus textos. Para isso, seguimos o que foi proposto por Fuzer (2012) com relação aos passos de elaboração do bilhete orientador porque essa forma tornava o bilhete mais organizado e, conseqüentemente, facilitaria o entendimento dos alunos com relação ao *feedback*.

Com relação aos textos orais, não houve um feedback como nos textos escritos. Nos textos escritos, o bilhete orientador era escrito e anexado ao texto escrito dos alunos e entregue na oficina para os alunos escreverem seus textos. Nas oficinas em que se produziria o texto oral, acontecia uma discussão oral da professora em colaboração com os alunos, de forma que fosse lembrado tudo que já havia sido discutido nas oficinas anteriores sobre os textos orais. Eram retomadas de forma conjunta com a participação dos alunos quais as características de um texto oral formal. Era evidenciado que os alunos tinham liberdade para produzirem seu texto narrativo oral de forma criativa, de acordo com a imaginação e o desejo de cada aluno, que eles poderiam ficar tranquilos, seguros e a vontade na sala de aula com seus colegas, afinal, ali todos receberam a mesma proposta de atividade e todos gostariam de ouvir as histórias dos colegas. Nessas situações de “revisão” para a produção de texto oral foram perceptíveis o quanto é preciso que se produza material didático para auxiliar o professor nessa tarefa. Deveria existir um método, um modelo de interlocução, como há o bilhete orientador, para auxiliar professor e aluno na produção oral.

Era destacado também que eles deveriam ter um cuidado com a postura corporal, com o tom de voz, com a clareza do texto oral, cuidado com as pausas e repetições de modo que o texto fosse compreendido pelos ouvintes, visto que seu texto era ouvido por um público ouvinte presente na situação comunicativa. Também era salientado o cuidado com a adequação ao gênero textual narrativo, pois o conto e o conto maravilhoso possuem estruturas específicas. As características estruturais dos textos eram lembradas também: todo texto deve apresentar início, meio e fim. No caso dos textos narrativos era preciso atentar para a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Feitas as considerações acerca do desenvolvimento das oficinas em sala de aula, passaremos à seção que contempla todos os procedimentos que foram necessários para que a pesquisa pudesse ser realizada no ambiente da Escola Básica.

Passaremos para a seção que trata da Linguística Textual, já que nossa pesquisa se fundamentou no trabalho com produção de textos, orais e escritos, e nosso *corpus* de análise foi constituído de textos.

2.6 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

2.6.1 O percurso da Linguística Textual

A Linguística Textual é o ramo da Linguística cujo objeto de estudo é o texto. Durante o percurso dessa vertente linguística, várias foram as concepções de texto utilizadas até que se chegasse a atual. Entre as etapas de evolução há diferenças bastante significativas. Das concepções de texto adotadas durante os estudos da Linguística Textual, destacam-se as seguintes, de acordo com Koch (2017, p. 12): 1) Uma concepção de base gramatical em que o texto era considerado como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico; 2) uma concepção de base semiótica em que o texto era concebido como signo complexo; 3) uma concepção de base semântica em que o texto era visto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas; 4) uma concepção de base pragmática em que o texto era considerado um ato de fala complexo; 5) uma concepção de base discursiva em que o texto era como um discurso “congelado”, sendo produto acabado de uma ação discursiva; 6) uma concepção de base comunicativa em que o texto era um meio específico de realização da comunicação verbal; 7) uma concepção de base cognitivista em que o texto era visto como processo capaz de mobilizar operações e processos cognitivos; 8) concepção sociocognitiva-interacional em que o texto é considerado o lugar de interação entre atores sociais e também de construção de sentidos por meio da interação.

Foi na segunda metade da década de 1960 que surgiu a Linguística Textual. Nessa época, a preocupação era em estudar a análise transfrástica aliada à construção da gramática do texto. Conforme Koch (2017), a preocupação era “o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto” (KOCH, 2017, p. 19). O texto era uma “sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2017, p. 19) e os estudos voltavam-se para o encadeamento dos enunciados, para a articulação tema-rema e estudo de recursos de coesão textual.

O foco recaía sobre o estudo da coesão aliado ao da coerência, pois eram vistos como qualidades do texto. Com a preocupação com a construção da gramática do texto, foi considerada a existência de uma competência textual, já que texto é diferente de aglomerado de enunciados incoerentes. Surge a ideia de que o texto é “uma estrutura determinativa onde tudo está necessariamente interligado” (KOCH, 2017, p. 22).

Estudiosos passaram da abordagem sintático-semântica para uma visão em que o texto é a unidade básica que permite a comunicação e a interação humana. Nessa perspectiva pragmática, surgem as teorias de base comunicativa e os estudos passam a ter como base as Teorias dos Atos de Fala com pressupostos da teoria da Atividade Verbal. Assim, o texto passa a interessar em sua função, como afirma Koch (2017, p. 27), “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”. Os textos deixam de ser produtos acabados para serem elementos que realizam as intenções comunicativas e sociais do falante.

Na década de 1980, na chamada perspectiva cognitivista, o texto passou a ser visto como resultado de processos mentais. O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramatical e lexical e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento sociointeracional, o comunicacional e o metacomunicativo passaram a ser considerados. Também se ampliou o conceito de coerência devido à perspectiva pragmático-enunciativa. Assim, a coerência não era mais uma qualidade do texto apenas, mas algo mais amplo, que se constrói ao longo da interação em função de uma série de outros fatores envolvendo o texto e seus usuários, fatores esses de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. Ainda nesse período foram incorporados aos estudos outros fatores de textualidade: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância.

Na década seguinte, 1990, os processos de organização dos textos tinham muita importância. Somados a eles havia questões de ordem sociocognitiva, envolvendo outros temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio, etc. Muitos outros tópicos vieram a ser tratados como, principalmente, o estudo do texto falado.

Na perspectiva sociocognitivo-interacionista, outros ideais apareceram. A atividade linguística é baseada na interação e no compartilhamento de conhecimentos e atenção entre os indivíduos em atividade conjunta. Assim, as ações verbais são conjuntas porque usar a linguagem é engajar-se, de alguma forma, em uma ação que é o próprio lugar em que ação ocorre em contextos sociais, com finalidades sociais e em que os indivíduos desempenham papéis também sociais. Tudo acontece em um contexto social e histórico (KOCH, 2017, p. 43).

A linguagem tem por função ser mediadora da interação e o contexto constitui a própria interação e os sujeitos envolvidos. Na perspectiva interacional da língua (também chamada de dialógica), os sujeitos são os atores sociais, o texto é o lugar da interação e os interlocutores são

sujeitos ativos que se constroem e são construídos ao longo do processo interativo (KOCH, 2017, p. 44). A produção de linguagem constitui a atividade interativa que é complexa e responsável por produzir os sentidos.

Com relação ao Brasil, segundo Koch (1999), foi na década de 1970 que surgiram os primeiros trabalhos dedicados ao estudo linguístico do texto. Porém, os estudos de Linguística Textual firmaram-se na década seguinte. Alguns dos principais estudiosos eram Marcuschi, Koch, Fávero e Neis que se interessaram em estudar os fatores de textualidade (a coesão, a coerência, a intertextualidade, a informatividade, a situacionalidade, a argumentatividade) e também o emprego dos tempos verbais e as tipologias textuais. Seus estudos tomaram por base os postulados de Halliday e Hasan (1976), com relação à coesão, e nos de Beaugrande e Dressler (1981), com relação aos fatores de textualidade. Van Dijk (1983) influenciou nos estudos de tipos de texto.

Na década de 1990, conforme Koch (1999), surgiu uma abordagem dos fenômenos textuais que possibilitou um diálogo com outras Ciências Humanas, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Neuropsicologia, a Antropologia, a Sociologia Interacional e as Ciências Cognitivas de modo geral. Ao final dessa década, assuntos como referência, remissão textual, recursos anafóricos, etc., recebem interesse de alguns outros estudiosos. Alguns dos pesquisadores da Linguística Textual, nesse período, foram: Travaglia, Antunes, Riso, Guimarães, Gregolin, Andrade, Cunha, Siqueira, Silveira, Werneck, Meurer.

Também passou a se desenvolver estudos sobre os textos falados. Os projetos NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta), Censo (Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro) /Peul (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua) e PGPF (Projeto Gramática do Português Falado) foram de extrema importância nesse novo cenário. Cada vez mais as pesquisas sobre textos não só escritos textos falados vêm ocupando lugar de destaque entre os estudiosos em diversas instituições no país.

Quanto ao futuro da Linguística Textual, Koch (2017) salienta que por adotar uma concepção interativa de texto, de base sociocognitiva, possibilita a comparação com uma estação de partida e passagem de muitos desenvolvimentos. Isso torna cada vez mais concreta a ideia de que a Linguística Textual possa integrar não só a Ciência da Linguagem, mas também as ciências que envolvem o ser humano. Isso justifica a intensidade no diálogo com as demais ciências. Como afirma Koch (2017), a Linguística Textual, cada vez mais, vem se tornando “um domínio multi- e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade

multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2017, p. 164).

Vimos que a Linguística Textual se interessa pelo estudo do texto, por isso passaremos para a próxima seção que explana sobre os textos orais e escritos, passando para os textos narrativos, que foi o tipo de texto trabalhado nas oficinas, e, por fim, a coesão textual nos textos.

2.7 TEXTOS

2.7.1 Textos orais e textos escritos

Os sujeitos usuários da língua utilizam os textos orais e escritos enquanto unidade linguística concreta em situações de interação comunicativa com o objetivo de preencher “uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão” (KOCH e TRAVAGLIA, 1992, p. 08-09). Os mais diversos propósitos comunicativos só são possíveis pela existência dos textos e eles são fundamentais para a vida humana. Conforme afirma Bernárdez (1982), o texto é

produto de uma atividade verbal humana, que possui sempre caráter social, está caracterizado por seu campo semântico e comunicativo, assim por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua (BERNÁRDEZ, 1982, p. 85).

Para que o texto seja considerado texto, não importa a extensão, mas sim a troca de enunciados, a interação eficiente entre os sujeitos e o alcance do objetivo proposto pela produção do texto. Ele traduz a capacidade do ser humano em se comunicar de forma oral ou escrita pelo uso dos signos, formando um todo significativo. Para Fávero e Koch (1994), o texto é “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade” (FÁVERO E KOCH, 1994, p. 25).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), é importante que nas aulas de Língua Portuguesa os alunos exercitem a habilidade de expressar-se por meio de textos tanto na modalidade escrita quanto oral da língua. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), salienta como competência específica da área de linguagens a utilização de diferentes linguagens, dentre essas a verbal representada pela língua oral e escrita. Segundo o documento, deve-se desenvolver as “habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em

questão” (BRASIL, 2017, p. 75) e as práticas de linguagem devem ser relacionadas à interação e à autoria (tanto individual quanto coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico. Destaca-se também na BNCC que as práticas de leitura, escuta, escrita e oralização se interpenetram e que as práticas de linguagens precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 84).

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, a BNCC sugere “contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita” (BRASIL, 2017, p. 161) além de atividades de compreensão e interpretação do texto, considerando algumas características exigidas pela situação comunicativa como a leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação.

Assim, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Para isso, é preciso a criação de contextos de produção para que os alunos obtenham “desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82).

Com relação a textos, Marcuschi (2012, p. 21) afirma que há um saber intuitivo de todos os usuários da língua que permite saber se estamos diante de um texto ou não, que a produção linguística se dá por meio de textos e não por palavras isoladas, porém não se sabe definir por meio dessa intuição o que faz uma sequência linguística ser um texto. Baseado em outros estudos sobre o que é texto, Marcuschi (2012) afirma que o texto resulta de operações que “controlam e regulam unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa” (MARCUSCHI, 2012, p. 30). Dessa forma, não se trata apenas da união de morfemas, lexemas e sentenças, pois se trata de processos linguísticos que ocorrem em situações comunicativas, é uma “ocorrência na comunicação” (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Os textos escritos possuem características próprias, do mesmo modo que os textos orais também possuem, de forma que envolvem um objetivo ou intenção do locutor. Porém, conforme Fávero, Andrade e Aquino (2007), o que difere de forma bastante significativa o texto oral do escrito é a presença de elementos pragmáticos característicos da língua falada como pausas, hesitações, alongamentos de vogais ou consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros. Por isso, na década de 1960, a língua falada foi considerada o lugar do “caos”.

Para estudar a língua falada, é preciso analisar a instauração da conversação. Esta é uma atividade em que há a interação entre dois ou mais interlocutores que discorrem sobre um tema de forma que se alternam em turnos, sem uma disposição fixa, em um encontro que pode ser

chamado simétrico (os interlocutores têm o direito à palavra e de escolher o tópico discursivo, sendo responsáveis pelo tempo de participação) ou assimétrico (um dos interlocutores é privilegiado no uso da palavra por iniciar, conduzir e mudar o tópico) (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p. 16).

Soma-se a isso que, quando se trata de texto oral, estamos diante de um evento de caráter interativo em toda a atividade conversacional por envolver participantes em uma situação de troca de anunciados. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2007), é na interação e por causa da interação que há a criação de sentidos que vão constituindo ao longo do processo interativo um fluxo de produção textual organizado. Afinal, “o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p. 21). Mesmo sendo formulado de forma imprevisível, os textos orais são produzidos pelos interlocutores que se valem de estratégias para melhor comunicar algo. Não é por haver cortes, interrupções, retomadas, sobreposições que os textos orais devem ser menosprezados, vistos como lugar de erro, de informalidade, pois eles se constituem de forma distinta com relação aos textos escritos porque as relações sintáticas são diferentes.

Os textos orais devem ter espaço na escola. Para a expressão oral, os PCNs destacam que é preciso os alunos conquistarem confiança em si mesmos. Sabemos que isso não é tarefa fácil e que

o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1997, p. 38).

Uma das grandes dificuldades em trabalhar com os textos orais em sala de aula é o chamado mito da supremacia da escrita, conforme afirma Ferraz e Gonçalves (2015, p. 64): “é perceptível uma tradição escolar que valoriza a escrita em detrimento do oral”. Os professores de Língua Portuguesa em sua maioria não têm interesse ou não têm conhecimentos suficientes para trabalhar com a produção de textos orais. Alguns motivos são destacados por Ferraz e Gonçalves (2015, p. 65) sobre algumas dificuldades em trabalhar com textos orais na escola, como: a) tradição escolar que valoriza e prioriza o ensino de textos escritos em detrimento de textos orais; b) falta de materiais didáticos e políticas educacionais que tratem do ensino e do trabalho efetivo em sala de aula com os gêneros orais; c) desinteressante dos professores, já que não possuem suporte metodológico à disposição; d) falha na formação de professores na graduação: carência de conhecimento teórico sobre gêneros orais.

É preciso destacar na formação docente e na escola que a língua falada, assim como a produção textual oral, não contém intrinsecamente propriedades negativas, do mesmo modo que a língua escrita não contém propriedades privilegiadas apenas. Como salienta Marcuschi (2001, p. 35), “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”. Por isso, atribuir à uma modalidade da língua o status de superioridade é um equívoco.

Também sobre as dificuldades de trabalho com textos orais, Dolz e Bueno (2015) afirmam que a dificuldade existe porque é difícil delimitar o oral para escolarizá-lo, já que a) ele está presente em todo o lugar, não só na escola, mas fora dela; b) é objeto de aprendizagem e ferramenta de ensino; c) implica o conjunto da pessoa, como expressão corporal, facial, voz, olhar, roupas, etc; d) diferencia-se do modelo de aula tradicional.

Por tudo isso, entendemos que é necessário haver um preparo nos cursos de graduação de licenciados em Letras para que se formem professores capazes de trabalhar com os textos orais, não só com a chamada prática “oralização da escrita” em que o aluno escreve um texto e depois lê em voz alta para os colegas, ou então na prática de emissão de comentários orais sobre determinado texto trabalhado em sala de aula (práticas bastante comuns na realidade da sala de aula). Afinal, a linguagem oral está sempre presente nas aulas, porém ela não é ensinada, ela não é trabalhada com atividades diversificadas e controladas (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 125). É necessário mudar essa visão existente e resistente na escola de que se ensina apenas a produzir textos escritos.

Na escola, os professores têm a importante função de oferecer meios para os alunos utilizarem a linguagem da forma mais adequada possível considerando os usos em instâncias públicas e não somente no ambiente familiar ou escolar. Os PCNs destacam que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 38).

Segundo Marcuschi (2008, p. 53), o ensino de língua deve acontecer por meio de trabalhos envolvendo a produção de textos escritos e orais e a ênfase no ensino da escrita não deve ignorar questões de oralidade, visto que a escrita reproduz o processo interacional da conversação, mesmo que com suas regras próprias e seu modo de organização. Para Marcuschi (2008, p. 53), a escola tem como dever “levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isso não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral”. Isso porque os textos escritos também conjugam como uso interacional entre escritor e leitor,

mesmo que não seja uma comunicação face a face, acaba por cumprir um papel comunicativo e de troca.

É sabido que a criança, o adolescente ou o adulto ao chegarem à escola já sabem a língua. Assim, o papel da escola é o de atentar para o domínio da comunicação. Logo, deve envolver o estudo da oralidade, não no quesito de ensinar a falar, mas sim de usar as formas orais em situações diferentes às do cotidiano que precisam ser dominadas. Deve-se considerar que o aluno possui, além do letramento escolar, outros letramentos, como o familiar, o religioso, entre outros. Afinal, o letramento é um tipo de prática social (TERRA, 2013), por isso podemos afirmar que os alunos enquanto sujeitos sociais são multiletrados: seus conhecimentos e suas habilidades de leitura e produção textual escrita e oral não se limita aos conhecimentos linguísticos aprendidos na escola, mas se constrói em suas práticas cotidianas pelo acesso aos mais diversos usos da língua nos grupos sociais.

Os conhecimentos linguísticos que o aluno possui não são apenas os aprendidos na escola. Assim, devemos, enquanto professores, reconhecer que o aluno tem acesso a múltiplos letramentos devido ao convívio social. Dessa forma, a escola precisa considerar as atividades de leitura e escrita não mais como individuais, psicológicas, neutras e universais, afinal elas dependem de “determinantes culturais e estruturas de poder que as configuram no contexto social” (TERRA, 2013, p. 35).

Assim, podemos destacar, segundo Terra (2013), que

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p. 45)

Além do trabalho com a escrita e a oralidade, devem ser abordados quesitos de argumentação e de raciocínio crítico. Deve haver também uma valorização da reflexão sobre a língua no que diz respeito à interação verbal, produção de discursos e atividades verbais e comunicativas diversas (MARCUSCHI, 2008). Deve-se entender, conforme Marcuschi (2008) salienta, que “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Marcuschi (2008) refere-se a texto de forma geral como sendo um material linguístico observável que possui um caráter linguístico que vai além das frases soltas, isoladas e descontextualizadas, capaz de constituir uma unidade dotada de sentido. Segundo ele “o texto

é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Além disso, o texto é um tecido estruturado dotado de significação, capaz de comunicar e é um artefato sociohistórico, que possui relações com o mundo, que “refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72), seja de forma oral ou escrita. É por essa razão que na escola não se deve trabalhar apenas com os textos escritos, mas sim atentar para a produção e o estudo do texto oral.

Consoante afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 126), “é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado”, pois assim será possível promover de simples objeto de aprendizagem para objeto de ensino que seja reconhecido pela escola da mesma forma que é reconhecida a produção textual escrita, a gramática e a literatura.

O ensino de textos orais deve ser bem delimitado e definido, de maneira que “confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 127). Compreendemos que isso não é tarefa fácil, mas que é extremamente necessária se pensarmos nas situações interacionais cotidianas em que se precisa dominar a produção de textos orais em sociedade.

Sabemos que o estudo dos textos escritos recebeu destaque desde o início das pesquisas da Linguística Textual. Apenas após a década de 1990, no Brasil, esse ramo da linguística obteve interesses mais profundos em analisar também os textos falados. Nessa fase, passou-se a refletir sobre a importância da existência de uma gramática descritiva que se interessasse no uso brasileiro da Língua Portuguesa, a expansão de pós-graduações e o surgimento de projetos de pesquisa sobre usos da língua impulsionaram a criação da *Gramática do Português Culto falado no Brasil*⁴. Nessa gramática estão descritos fenômenos presentes na construção do texto falado bastantes relevantes para nossa pesquisa.

É comum na língua falada o que se chama dialogicidade, ou seja, a dinâmica de troca de turnos na interação. Essa é uma das características específicas do texto falado. No caso da produção de narrativas, em que cada um dos sujeitos teve seu espaço para contar a história, diz-se que o grau de troca de turnos pode ser reduzido ou nulo, o que não impede que o texto oral seja ainda dialógico, já que se trata de uma interação face a face (KOCH, 2006, p 39). Essa

⁴ JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

interação face a face propicia a presença de marcas linguísticas de produção conjunta, pois há uma interlocução ativa, diferente do texto escrito em que o afastamento entre interlocutores resulta em inexistência de participação ativa e direta na elaboração linguística, já que o que se tem é um interlocutor ideal.

Outra característica do texto falado, conforme Koch (2006), é a presença dos marcadores discursivos. As funções dos marcadores discursivos são variadas, como de expressar concordância com o que é falado, discordância, complementação, entre outros. Cabe analisar o texto falado no momento da interação para perceber o que os marcadores estão indicando.

Fala e escrita são duas modalidades da língua que têm suas especificidades. Não se pode dizer que a escrita é uma transcrição da fala, porém há situações em que a fala apresenta traços da escrita e vice-versa pelo fato da situação de interação ser propícia a isso. Segundo Koch (2006, p. 44), é possível elencar algumas das características próprias de cada modalidade conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Diferenças entre fala prototípica e escrita prototípica mencionadas frequentemente

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
Predominância do <i>modus</i> pragmático	Predominância do <i>modus</i> sintático
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (2006, p. 24)

As características acima assinaladas são frequentemente utilizadas para salientar as diferenças entre fala e escrita segundo uma visão dicotômica. Tais características não são exclusivas das duas modalidades e elas foram estabelecidas tendo como parâmetro o ideal da escrita, o que acabou contribuindo para uma relação de preconceito com a língua falada (considerada desorganizada e até rudimentar), resultando na supremacia da escrita bastante visível na sociedade.

Segundo Terra (2013), essa supremacia da escrita foi herdada do século XX, dos anos 50 aos anos 80, entre sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas. Assim “era assumida a noção da supremacia da escrita e de sua condição de tecnologia autônoma em detrimento da oralidade” (TERRA, 2013, p. 36) e havia a “ideia de que a escrita promoveria níveis cada vez mais elevados de abstração do pensamento, bem como de desenvolvimento de processos organizacionais da sociedade como um todo” (TERRA, 2013, p. 36). A partir dessa ideia que temos a dicotomia escrita *versus* fala. Porém, percebemos com os estudos atuais que escrita e fala estão imbricadas em prol da comunicação verbal. Assim, “fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas; [...] em ambos os casos temos um uso real da língua” (MARCUSCHI, 2001, p.21) e nessa condição, não deve haver menosprezo ou exaltação de uma modalidade da língua.

Sobre a perspectiva das dicotomias, consoante apresenta Marcuschi (2001), as dicotomias estritas analisam a língua de maneira voltada para o código, permanecendo da imanência do fato linguístico e “estas dicotomias são sobretudo fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos” (MARCUSCHI, 2001, p. 28), ou seja, não envolve os usos discursivos em situações de interação.

Marcuschi (2001) propõe uma a relação entre fala, escrita, oralidade e letramento bastante relevante nesse estudo. Segundo o autor, oralidade e letramento são atividades interativas e também complementares que se encontram nas práticas sociais e culturais. Também destaca que a escrita não deve ser considerada superior à fala já que ambas as modalidades (oral e escrita) são práticas e usos da mesma língua, somando a ideia de que nessas duas modalidades há condição para a construção de textos coesos e coerentes e que “permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2001, p.17).

Com relação ao letramento, ele é “o processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de

práticas, ou seja, letramentos” (MARCUSCHI, 2001, p.21). Então, não se restringe apenas à capacidade que um sujeito pode ter de escrever, mas sim de interagir com outros sujeitos e comunicar-se em situações em que há a escrita.

É indiscutível que na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis nas mais variadas situações em que nos encontramos. Porém não podemos confundir os papéis exercidos pela oralidade e escrita e os seus contextos de uso, além de não discriminar seus usuários. Eis aqui um grande desafio a ser encarado, inclusive nas escolas onde os professores trabalham diversas atividades escritas, como mote para avaliação, enquanto que atividades orais são mais infrequentes.

É inegável que a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos, afinal, a comunicação cotidiana fora ou dentro da escola acontece por meio da oralidade. Já na escola, podemos utilizar a oralidade com fins didáticos por meio de gêneros textuais de base sonora, seja de modo mais formal ou informal dependendo do contexto de uso. Marcuschi (2001) defende isso e também nos orienta que o letramento envolve as práticas de escritas nas variadas formas no meio social, podendo acontecer por níveis de apropriação da escrita, ou seja, uma pessoa analfabeta pode ser considerada uma pessoa letrada pelo fato de participar de eventos de letramento e não, necessariamente, por utilizar formalmente a escrita.

Com relação à fala, ela é uma forma de produção do texto/discurso para promover a comunicação utilizando a modalidade oral. A escrita também é uma forma de produção do texto/discurso para promover a comunicação sua forma utilizando especificidades materiais de constituição gráfica. Notamos, assim, que fala e escrita diferem na materialização enquanto seus fins são os mesmos, ou seja, “fala e escrita são atividades comunicativas que se diferem pelos modos de representar a língua, pois uma representa o código por meio de aspecto sonoro e a outra por meio de aspecto gráfico” (MARCUSCHI, 2001, p.26).

O autor também esclarece que segundo uma perspectiva sociointeracionista, fala e escrita apresentam “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade” (MARCUSCHI, 2001, p.33). Tal ideia vai ao encontro dos pressupostos já mencionados de Bakhtin e Vigotski, pois na interação a língua possui um importante papel de mediadora das relações entre os sujeitos e esses sujeitos atuam por meio da língua de forma dialógica. Além disso, tal perspectiva “preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais”

(MARCUSCHI, 2001, p.34). Assim, os fatos da sociedade e da cultura influenciam na interação pela língua.

Koch (2006) destaca que os textos falados são de natureza interacional, planejados no ato da interação e replanejados a todo momento conforme a necessidade dos interlocutores no decorrer da produção do texto. Planejamento e verbalização ocorrem no mesmo momento, sem rascunhos como na escrita. Além disso, fatores cognitivo-interacionais interferem no fluxo discursivo e o processo é dinâmico, que vai se moldando aos poucos, se modificando ao longo de sua realização.

Uma das estratégias que contribuem para a formulação do texto falado é a repetição. Segundo Marcuschi (2006, p. 219), a repetição “contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas”. Essas funções exercidas pela repetição contribuem para que a textualidade não seja tão densa, sendo essencial na língua falada.

As repetições são características de um planejamento linguístico *on-line* com traços de não planejamento e conduzem à produção de segmentos no texto por fatores interacionais, cognitivos, textuais ou sintáticos (MARCUSCHI, 2006, p. 219). Como não é possível apagar algo na fala, como acontece na escrita por meio da editoração, por exemplo, a repetição faz parte do processo formulativo do texto oral, é uma estratégia de composição do texto e contribui para a coesão textual, para a compreensão, para a interação, para a continuidade tópica e para a argumentação.

Para as formulações textual-discursivas, conforme Marcuschi (2006, p. 232-253), as repetições atuam: a) na coesividade como forma de encadeamento dos elementos no texto, ocorrendo em duas perspectivas: na coesão sequencial e na coesão referencial. Nos textos falados, a repetição é uma estratégia intensamente utilizada nesses dois processos de coesão; b) na compreensão como forma de promover e facilitar o entendimento do texto por meio de intensificações, esclarecimentos e transformação rema-tema; c) na organização tópica quando servem para introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos; d) na argumentatividade como forma de reafirmar, contrastar ou contestar argumentos; e) na interatividade como forma de expressar a opinião pessoal, monitorar a tomada de turno, corrigir o ouvinte, incorporar sugestões, mostrar polidez, entre outros dependendo da atividade interativa.

As repetições possuem valor essencial na composição dos textos falados. Elas são utilizadas também como expressão de algo novo. Para Marcuschi (2006), a repetição não é apenas um ato tautológico, uma simples inserção de sinônimos para não usar uma mesma palavra várias vezes. Vários marcadores discursivos dão pistas de que há uma repetição no texto, como *repetindo, como já disse, quer dizer, em suma, etc* (MARCUSCHI, 2006, p. 220). Isso não significa que o texto está repleto de sinônimos ou que se vai dizer a mesma coisa frequentemente, afinal, repetir elementos linguísticos difere de repetir o mesmo conteúdo. A repetição exerce as funções já assinaladas como estratégia eficaz de preservar a funcionalidade comunicativa.

Sobre os textos falados, Marcuschi (1992) defende que a repetição é inerente aos textos falados e que ela possui dois tipos de funções nos textos: função textual e função discursiva. As funções textuais situam-se na ordem da linearidade do texto, enquanto as discursivas vinculam-se à compreensão, aos objetos argumentativos e aos fenômenos da interação. Além disso, as funções textuais estão na ordem da produção e as discursivas na ordem da recepção. O autor defende que “a repetição opera em dois níveis interligados e se caracteriza, em geral, como multifuncional” (MARCUSCHI, 1992, p. 114). Marcuschi (1992) salienta que

Na fala, tem-se uma acentuada tendência a preservar a compreensão, mesmo com o sacrifício da progressão informacional e a diminuição da massa informacional explícita. Muito do tempo na fala é gasto com os mecanismos de atenção, tais como os marcadores conversacionais, os processos de negociação, a monitoração e as repetições. Tudo isso faz do texto falado um texto com um sistema de progressão próprio e comandado pela natureza da relação entre os indivíduos em interação ou pela qualidade dos tópicos em tratamento. (MARCUSCHI, 1992, p. 114)

Assim, é inegável que as repetições nos textos orais possuem grande importância e auxiliam na coesão e progressão do texto. Ainda para Marcuschi (1992, p. 115), “as repetições têm na coesão e na atividade de formulação suas duas grandes marcas”. Então, o autor destaca que as funções textuais da repetição possuem duas marcas: a coesão e a formulação. A coesão nos textos falados também possui funções específicas: a sequenciação e a referenciação.

Sobre a coesão referencial, Marcuschi (1992, p. 120) destaca que “a preservação da referência e a configuração de **identidade/ similaridade** formal entre os segmentos membros da relação **R-M**⁵ são necessárias para que se tenha uma **R** com a função de coesão referencial” (grifos do autor). O estudioso defende que as repetições com função coesiva referencial operam como a) denominação de referente: repetição literal na mesma posição sintática na oração; e b)

⁵ Marcuschi (1992) utiliza **R** para designar repetição e **M** para matriz.

confirmação de referente: reduplicação de termo com intercalação de marcador conversacional de confirmação.

Já o texto escrito possui uma estrutura característica que é o parágrafo. Ele é uma unidade de construção do texto escrito composta de um ou mais períodos que se reúnem em torno de ideias que se relacionam entre si ao longo de cada parágrafo e ao longo do texto. Como destaca Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 25), “nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma ideia importante, não havendo normas rígidas para a paragrafação”, afinal, o uso dos parágrafos acontecerá de acordo com as intenções do escritor.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2007), o parágrafo deve ser escrito considerando-se que para ser bem estruturado é preciso que apresente unidade (presença de uma ideia principal), coerência (relação de sentido entre ideia principal e secundárias), concisão (quantidade de informação adequada ao objetivo do texto) e clareza (escolha adequada das palavras para tornar a leitura eficiente para ser compreendida). Afinal, trata-se de uma interação à distância, os interlocutores não poderão intervir ou participar da construção do texto como ocorre no texto oral.

O importante de todas as discussões acerca de produção textual escrita e oral é destacar que a produção de textos ocorre não apenas na escola, mas em todos os lugares e situações sociais na quais os sujeitos sociais estão inseridos. Assim, seja em uma interação face a face, numa conversa cotidiana, em uma contação de histórias na escola, em uma apresentação de trabalho, em uma palestra, ou em situações que exigem o uso da escrita fora ou dentro da escola, está acontecendo o evento do letramento. Quando os alunos escrevem, leem ou falam, estão engajados em uma atividade linguística que é uma prática social, por isso, Terra (2013) destaca que letramento é uma prática sócio-cultural importante e que os alunos possuem letramentos. Dessa maneira, considerando o exposto, podemos aceitar a ideia que Terra (2013) nos propõe de que “a constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos” (TERRA, 2013, p. 53).

2.7.2 Textos narrativos

Nossa pesquisa teve como importante fator o trabalho com textos narrativos. Sabemos que o ato de narrar é muito presente em nossas vidas desde muito pequenos, quando os pais contam histórias para dormir, em rodas de conversas sempre há alguém para contar-nos uma

história, na escola os professores contam muitas histórias desde os primeiros anos de escolaridade. Segundo Cabral e Minchillo (1989, p. 1), o hábito de narrar é bastante antigo e o homem, independentemente de sua raça, crença ou posição social, sempre viu necessidade de narrar situações reais ou fictícias aos seus semelhantes.

A narrativa é considerada uma sequência de acontecimentos contados que consegue despertar interesse dos ouvintes por envolvê-los de alguma maneira com o que é contado. Isso porque “o papel de uma narração não é apenas informar sobre acontecimentos, mas mostrá-los de modo a prender nosso interesse” (CABRAL E MINCHILLO, 1989, p. 11). Cabe lembrar que uma narração deve ser uma sequência de acontecimentos que contenham algum significado inter-relacionado, não deve ser apenas um amontoado de fatos sem relações pertinentes, afinal, por trás da narração há ideias interligadas que dão sentido à história. Dessa forma,

escrever uma história não é reproduzir uma sequência de ações de modo exaustivo. Uma boa história apresenta apenas aquilo que interessa. Numa narração, todos os acontecimentos devem ser selecionados, de maneira que formem uma unidade. Nenhuma ação deve ser supérflua, todos os fatos precisam contribuir juntamente para o sentido do texto (CABRAL E MINCHILLO, 1989, p. 21).

Cabral e Minchillo (1989) ressaltam que as narrativas são transmitidas de diferentes formas: pelas imagens, pela palavra escrita ou falada, por gestos e sons. Soma-se a isso o fato de que por mais simples que seja a narrativa, ela possuirá uma sequência de acontecimentos (ação), seres participantes dos acontecimentos (personagens), alguém que conta os fatos (narrador), um lugar (espaço) e um tempo em que acontecem os fatos, os chamados elementos essenciais da narrativa para esse autor.

Em consonância com as ideias de Cabral e Minchillo (1989), Gancho (2003) também aponta para a existência dos elementos essenciais da narrativa, pois em todas as histórias ouvidas ou contadas há uma série de elementos que são fundamentais para a estruturação dos fatos narrados. Esses elementos são responsáveis por responder às seguintes questões: o que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Foi seguindo essas perguntas que se estabeleceu cinco elementos principais em uma narrativa, sejam essas narrativas orais ou escritas. Esses elementos são, de acordo com Gancho (2003): tempo, espaço, narrador, personagens e enredo.

Para Gancho (2003), o enredo é o conjunto dos fatos de uma história. Nele podemos observar sua estrutura e sua natureza ficcional. Todo enredo tem início, meio e fim e se possui um elemento importante, o conflito sobre o qual se cria expectativas na história. Por meio do conflito se estabelecem as partes do enredo que são a exposição (ou apresentação – parte em

que se inicia a história, em que se apresentam os fatos iniciais, os personagens, o tempo e o espaço), complicação (parte em que se desenvolve o conflito), clímax (parte em que há momento de maior tensão e é também o ponto de referência para as demais partes) e desfecho (parte em que há resolução dos conflitos).

Com relação à personagem, para Gancho (2003), ela é um ser fictício cuja responsabilidade é desenvolver o enredo, ou seja, é ela quem faz as ações na história e por meio disso se define na história pelo que faz ou fala. Cabral e Minchillo (1989) destacam que é muito importante haver uma caracterização das personagens, pois quanto mais detalhes forem apresentados mais convincentes serão, ganhando, assim, vida no universo narrativo. Então, se “uma caracterização bem-feita é aquela que torna viva a presença das personagens na imaginação do leitor” (CABRAL E MINCHILLO, 1989, p. 27) quanto mais houver detalhes e caracterizações acerca dos envolvidos nos fatos narrados, mais a atenção do leitor estará voltada para a história. Tal caracterização pode ser tanto por meio de descrições sobre aspectos físicos, psicológicos e sociais, quanto por meio das ações apresentadas na narração.

As personagens, conforme Gancho (2003), podem desempenhar papéis diferentes no enredo, como: a) protagonistas- se forem personagens principais; b) antagonistas- se forem oponentes ao protagonista, vilões; ou c) personagens secundários- se desempenharem papel menos importante na história. Quanto à caracterização, podem ser personagens planos ou redondos. Planos quando forem pouco complexos, com poucos atributos, e redondos quando forem mais complexos, com uma variedade de características que podem ser físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e orais.

Com relação ao tempo, na concepção de Gancho (2003), ele é pano de fundo da história. Há o tempo cronológico, que transcorre na ordem natural do desenrolar dos fatos contados, medido em horas, minutos, dias, meses, semanas, meses, anos, etc. Em acordo com isso, Cabral e Minchillo (1989) afirmam que “uma narração parte de uma situação inicial que se complica e desenvolve, resultando numa nova situação final. Existe, portanto, uma sequência determinada de acontecimentos: fato A ocorre antes de B que ocorre antes de C” (CABRAL E MINCHILLO, 1989, p. 54) e esse é o tempo cronológico. Já o tempo psicológico é o que transcorre “numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens” (GANCHO, 2003, p. 21), isto é, altera a ordem natural dos fatos, fazendo interrupções, cortes, retomadas, como no famoso *flashback* que conhecemos em filmes ou novelas televisivas, por exemplo.

O espaço, de acordo com Gancho (2003) é o lugar onde se passam as ações contadas. As funções do espaço são de situar as ações e estabelecer um tipo de interação que, por vezes, acaba por influenciar nas atitudes, emoções, pensamentos das personagens. Ele dá conta de designar o lugar físico em que ocorrem os fatos, pois com relação ao lugar psicológico, social, econômico, etc., deve ser empregado o termo ambiente.

Cabe ressaltar acerca do espaço que “é importante selecionar alguns aspectos que melhor caracterizem o espaço, criando uma imagem viva de determinado local” (CABRAL E MINCHILLO, 1989, p. 38). Isso porque uma boa seleção instiga ainda mais a imaginação do leitor, permitindo a recriação do espaço em sua mente de forma interessante. A descrição e caracterização do espaço na história também contribui grandemente para a constituição e caracterização das personagens, seja no aspecto social ou psicológico. Nas palavras de Cabral e Minchillo (1989), “numa boa história nada está solto, nada “sobra”. Todos os elementos narrativos devem contribuir, em conjunto, para o sentido do texto” (CABRAL E MINCHILLO, 1989, p. 42).

O narrador, conforme Gancho (2003), é o elemento estruturador da história sem o qual não há narrativa. O narrador tem por função mostrar o foco narrativo ou ponto de vista, ou seja, mostrar a posição do narrador diante dos fatos narrados. Há os seguintes tipos de narrador: a) em terceira pessoa – é aquele que está fora dos fatos, ele é o narrador observador, é mais imparcial com relação ao ponto de vista sobre a história; b) em primeira pessoa ou narrador personagem – é aquele que participa dos fatos, tem visão limitada sobre a história.

Com relação ao texto narrativo conto, que foi explorado nas oficinas durante a realização da pesquisa, Gancho (2003) afirma que é uma narrativa mais curta, cuja principal característica é conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. É um tipo de narrativa tradicional que já foi adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como, por exemplo, Cervantes e Voltaire, porém até hoje é muito apreciado seja por autores ou leitores. Certamente que com o passar do tempo o conto foi recebendo algumas características diferentes das dos séculos passados, isso sem deixar de utilizar a “intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo” (GANCHO, 2003, p. 8).

2.7.3 A coesão textual

Feitas as considerações acerca dos textos escritos, textos orais e textos narrativos, apresentaremos as considerações sobre a coesão textual nos textos das duas modalidades.

2.7.3.1 A coesão textual nos textos escritos

O estudo da coesão textual vem sendo desenvolvido pela Linguística do Texto, um dos ramos da Linguística Moderna. Tomaremos por base, principalmente, os estudos sobre coesão textual de Koch (2018). Também traremos alguns embasamentos de outros estudiosos do texto que tratam com especificidade o fenômeno da coesão textual como Koch e Travaglia (2003), Antunes (2005), Fávero (2004).

É a materialidade do texto que permite o estudo da coesão textual. O texto, enquanto objeto de investigação da Linguística Textual, não é uma reunião de palavras ou de sentenças isoladas, mas sim uma unidade básica de manifestação da linguagem. É por meio dos textos que o homem se comunica e há fenômenos que só podem ser explicados no interior do texto. O fator decisivo que diferencia frase de texto é a ordem qualitativa e não a quantitativa, ou seja, o texto não está para a quantidade de palavras ou sentenças, mas sim para a qualidade, para o que expressa, orienta, influencia, comunica, etc.

Conforme Koch e Travaglia (2003), de forma diferente da coerência, a coesão é revelada de maneira explícita no texto por meio das marcas linguísticas, pelos índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto. Por isso, é de caráter linear, por se manifestar na organização sequencial do texto. A coesão é “a relação semântica entre um elemento do texto e outro elemento que é crucial para sua interpretação” (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 13), é a ligação entre os elementos presentes na superfície do texto de maneira que ao se relacionarem propiciam o desenvolvimento proposicional do texto, é “a relação semântica entre dois elementos do texto, de modo que um deles tem de ser interpretado por referência ao outro, pressupondo-o” (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 15).

Consoante Koch e Travaglia (2003), estudiosos do texto, como Beaugrande e Dressler (1981), Halliday e Hasan (1976) e Marcuschi (1983), concordam que coesão e coerência estão relacionados de forma íntima no processo não só de produção, mas também de compreensão do texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 23). No entanto, é importante destacar que a coesão contribui para estabelecer a coerência, mas não garante sua obtenção. Ainda que os elementos coesivos auxiliem no estabelecimento da coerência, eles não são suficientes dependendo de alguns elementos externos ao texto, ou seja, “pode haver sequências linguísticas coesas, mas para as quais o leitor não consegue estabelecer ou dificilmente estabelece um sentido que lhe dê coerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 24). Assim, a coesão auxilia na percepção da

coerência na compreensão dos textos, porque é resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos.

A coesão textual, um dos sete fatores responsáveis pela textualidade postulados por Beaugrande e Dressler (1981)⁶, não é condição necessária para que um texto seja considerado texto, porém ela confere a ele legibilidade e explicita as relações estabelecidas entre os elementos linguísticos presentes na tessitura do texto por meio da presença de mecanismos capazes de relacionar as partes do texto.

Assim, há elementos textuais com a função de remeter a referentes já citados no texto (fenômeno chamado de Anáfora) e há os que remetem a elementos que serão mencionados no texto (fenômeno chamado Catáfora). Há outro grupo de mecanismos que marcam as relações de sentido entre as partes do texto, como as relações de oposição, finalidade, consequência, localização temporal, explicação, justificativa, adição de ideias (KOCH, 2018, p. 15). Todos esses elementos são importantes para formarem o tecido do texto como um todo por ligarem as partes e relacionarem os elementos, permitindo que se estabeleça uma relação de sentido.

Segundo Antunes (2005), a coesão cria, estabelece e sinaliza os laços capazes de ligar, articular e encadear os vários segmentos do texto. Ela dá ao texto a unidade de sentido ou unidade temática, ou seja, “daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48).

Para Antunes (2005), a continuidade semântica no texto se expressa, em geral, por três tipos de relações: de reiteração, associação e conexão. Essas relações acontecem por meio de procedimentos que se desdobram em recursos diferentes. A coesão pela reiteração acontece quando os elementos do texto são retomados de forma que se liguem a palavras sem perder o fluxo do texto e sem deixar ideias soltas. Cada segmento do texto se liga a outro, tanto para trás quanto para frente. A coesão por associação acontece quando há ligação de sentido entre as palavras no texto. As relações se criam por meio de palavras de campo semântico semelhante ou afim, assegurando, assim, a unidade temática. Já a coesão por conexão acontece entre as orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores por meio do uso de conectores (conjunções, preposições e locuções conjuntivas ou prepositivas).

As relações, os procedimentos e os recursos destacados por Antunes (2005) seguem na demonstração a seguir, conforme o quadro 2.

⁶ Os sete fatores de textualidade postulados por Beaugrande e Dressler (1981) são: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Quadro 2 - A coesão textual: relações, procedimentos e recursos.

	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> - de unidades do léxico - de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ¹ por: <ul style="list-style-type: none"> - pronomes - dvérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> - sinônimos - hiperônimos - caracterizados situacionais
			1.2.3. Elipse	retomada <ul style="list-style-type: none"> - elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> - por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparágraficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> - preposições - conjunções - advérbios - e respectivas locuções

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Segundo Fávero (2004), a coesão acontece por meio da coesão referencial, recorrencial e sequencial. Obtém-se a coesão referencial por meio da substituição e reiteração. A substituição ocorre pela retomada por uma pro-forma (elemento gramatical que representa um nome, podendo ser formas pronominais, adverbiais, numerais). Quando há retomada, tem-se a anáfora, no caso de uma sucessão, tem-se a catáfora (FÁVERO, 2004, p. 18). Vale lembrar que somente os pronomes pessoais de terceira pessoa são pro-formas e que as pro-formas verbais limitam-se aos verbos ser e fazer. Também pode ocorrer a substituição por zero (elipse).

A reiteração ocorre com a repetição de expressões, podendo ser por meio de repetição do mesmo item lexical, uso de sinônimos, uso de hiperônimos e hipônimos, uso de expressões nominais definidas e uso de nomes genéricos.

O segundo tipo de coesão, a recorrencial, ocorre com a progressão do texto, já que o fluxo de informações caminha, leva o discurso adiante, articula a informação nova à velha.

A coesão recorrencial se dá por recorrência de termos, paralelismo (= recorrência de

estruturas), paráfrase (= recorrência semântica), recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais (FÁVERO, 2004, p. 26). A autora distingue recorrência de reiteração, pois a recorrência assinala que a informação progride, ao passo que a reiteração assinala que a informação já é conhecida e mantida.

Por fim, a coesão sequencial se dá por mecanismos que fazem progredir o texto e fluir as informações, diferenciando-se da coesão recorrencial por não retomar itens, sentenças ou estruturas. A coesão sequencial pode ocorrer por sequenciação temporal e por conexão (FÁVERO, 2004, p. 34).

Vejamos no quadro a seguir os tipos de coesão textual de acordo com Fávero (2004):

Quadro 3 - A coesão textual conforme Fávero (2004)

Os três tipos de Coesão textual		
Referencial	Substituição	- Formas pronominais, verbais, adverbiais, numerais.
	Reiteração	- repetição do mesmo item lexical; - sinônimos; - hiperônimos e hipônimos; - expressões nominais definidas; - nomes genéricos
Recorrencial	Recorrência de termos	
	Paralelismo	
	Paráfrase	
	Recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais	- Ritmo; - Recursos de motivação sonora.
Sequencial	Sequenciação temporal	- Ordenação linear dos elementos; - Ordenação ou continuação das seqüências temporais; - Partículas temporais; - Correlação dos tempos verbais.
	Sequenciação por conexão	- Operadores do tipo lógico; - Operadores discursivos; - Pausas.

Fonte: Autora, com base em Fávero (2004)

Já Koch (2018), com base nos estudos de Halliday e Hasan (1976)⁷, destaca que há duas formas de coesão: a gramatical e a lexical. A coesão é responsável por estabelecer relações semânticas no texto e diz respeito aos processos de sequencialização das ideias no texto de forma que permite uma “ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2018, p. 18).

Baseada nos cinco mecanismos de coesão de Halliday e Hasan (1976), sendo eles os mecanismos de referência, de substituição, de elipse, de conjunção e de coesão lexical, Koch (2018) postula a existência de duas modalidades de coesão: a coesão referencial (também chamada de coesão remissiva, de referenciação ou remissão) e a sequencial (sequenciação). Vale lembrar que nosso foco recai no estudo da coesão referencial.

⁷ HALLIDAY, M. A. K. HASSAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

A coesão referencial acontece quando um “componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2018, p. 31). O elemento que faz remissão a outro é chamado de forma referencial ou remissiva e o elemento que é referido é chamado de elemento de referência ou referente textual.

A referência no texto pode ser feita por um nome, por um sintagma, por uma parte de uma oração, por uma oração inteira ou por todo um enunciado. Já o referente pode aparecer no texto como um sintagma nominal. À medida que o texto for se desenvolvendo esse referente pode ir sofrendo alterações na sua descrição, é o que se chama de (re)construção do referente, algo que acontece textualmente (KOCH, 2018, p. 31).

Há, conforme Koch (2018), duas formas referenciais: uma de ordem gramatical e outra de ordem lexical. As formas gramaticais são aquelas que não imprimem ao leitor/ouvinte relação de sentido, mas sim relação de conexão. Essas formas podem ser presas ou livres.

As formas remissivas gramaticais presas são todas aquelas que acompanham um nome (concordando em gênero e número), aparecendo antes dele ou antes do modificador que o acompanha dentro de um grupo nominal. Tais formas são representadas pelos artigos, pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais, quando acompanharem nomes, visto que essas formas pertencem ao paradigma dos determinantes (KOCH, 2018, p. 34).

As formas remissivas gramaticais livres não são determinantes como as formas remissivas gramaticais presas e para o estabelecimento do sentido o contexto é extremamente importante. Elas são utilizadas para fazer a remissão seja por Anáfora ou Catáfora a até mais de um constituinte do texto. São representadas pelos pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas) e pelos pronomes substantivos de forma geral (demonstrativos, possessivos, etc), pelas elipses, pelos numerais (quando não acompanham um nome, mas remetem a ele) e advérbios (como lá, aí, ali, acima, etc.).

As formas remissivas lexicais são responsáveis pela conexão e referem-se a referentes extralinguísticos. São representadas pelos grupos nominais definidos (introduzidos por artigo definido ou demonstrativo), os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, formas idênticas ou quase idênticas ao referente, etc.

No quadro a seguir, para melhor demonstração, temos a representação das formas referenciais:

Quadro 4 - As formas referenciais de acordo com Koch (2018)

Formas Referenciais		
Gramaticais	- Presas	- Artigos - Pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos) - Numerais cardinais e ordinais
	- Livres	- Pronomes pessoais de 3ª pessoa - Pronomes substantivos em geral - Elipse - Numerais - Advérbios
Lexicais	- Grupos nominais definidos - Sinônimos - Hiperônimos - Nomes genéricos - Formas idênticas ou quase idênticas ao referente	

Fonte: Autora, com base em Koch (2018)

A seguir, trataremos sobre a coesão textual, especificamente, nos textos orais.

2.7.3.2 A coesão textual nos textos orais

Como já salientamos, Antunes (2005) destaca que a coesão textual pode ocorrer por meio de três relações: a de reiteração, a de associação e a de conexão. No recurso da reiteração, temos o procedimento da repetição e da substituição. No recurso da associação, temos o procedimento da seleção lexical. E no recurso da conexão, ela se estabelece pelo procedimento de relações sintático-semânticas.

Com relação à repetição, Antunes (2005) apresenta que este não é um recurso exclusivo da fala, seja ela formal ou informal. Ademais, esse recurso é bastante significativo, visto que possibilita o reaparecimento de palavras já ocorridas no texto. Nesse trabalho, nos baseamos nos estudos de Marcuschi (1992) que exploram a repetição como estratégia importante utilizada pelos sujeitos na formulação de textos orais.

Segundo Antunes (2005), a repetição de palavras nos textos das duas modalidades da língua é um recurso textual bastante significativo por indicar ênfase a um determinado segmento. Ademais, “sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente, trazem palavras repetidas, sem que isso lhes afete a qualidade” (ANTUNES, 2005, p. 71).

Com relação à repetição, ela é característica marcante do texto oral também para Fávero, Andrade e Aquino (2007) e importante no encadeamento das ideias. Para as autoras, “a alta incidência de repetições no texto falado é perceptível com facilidade e favorece a coesão, além de contribuir para a organização tópica” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2007, p. 32). Além disso, a repetição é explicada como recurso utilizado pelo locutor para continuar com o turno, buscar uma melhor expressão ou para enfatizar uma ideia.

Após tais considerações acerca do aporte teórico que embasou nossa pesquisa, passaremos para o capítulo seguinte que trata da metodologia utilizada para a realização das oficinas de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa na Escola Básica.

3 METODOLOGIA

No capítulo anterior, apresentamos o aporte teórico que sustentou nosso estudo. Neste capítulo, traremos a metodologia utilizada para a realização das oficinas na Escola Básica seguida da análise do *corpus*. Tal capítulo subdivide-se nas seguintes seções: a primeira tratará da pesquisa-ação; a segunda, dos procedimentos iniciais para a realização das oficinas; a terceira, do planejamento das oficinas; a quarta, da descrição das oficinas realizadas; a quinta, da escolha do sujeito de pesquisa; e, por fim, na sexta seção, teremos a metodologia empregada na análise do *corpus*.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a pesquisa-ação abordada por Thiollent (2011) e Tripp (2005). Essa metodologia não se restringe apenas à aplicação na educação, mas também pode ser utilizada em outras áreas como administração, agricultura, educação e saúde, conforme salienta Tripp (2005, p. 445). Ela é um tipo de investigação-ação que não é simplesmente uma atividade de intervenção social, mas sim um processo que segue um ciclo em que se deseja aprimorar uma prática.

Essa metodologia tem um compromisso social e científico pelo qual se busca a identificação e resolução de problemas coletivos e é um importante meio de construção de aprendizagem de atores e pesquisadores envolvidos no processo. Um dos objetivos da pesquisa-ação é “dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2011, p. 14). Assim, há uma busca por soluções de problemas reais detectados em um contexto específico. Nas palavras de Thiollent (2011), pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 120)

Por meio dessa metodologia, há o planejamento, a implementação, a descrição e avaliação em torno de uma prática a fim de ao longo do processo haver qualificação da prática e

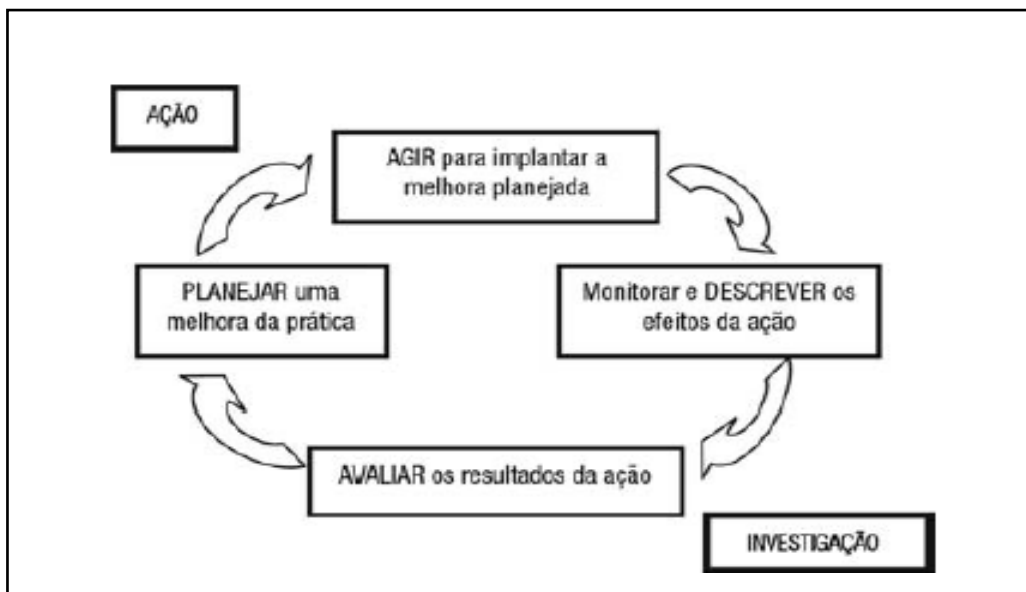
também da investigação em si (TRIPP, 2005, p. 446). Aos pesquisadores cabe a função de observação e equacionamento dos problemas encontrados, acompanhamento e avaliação dos problemas e das resoluções (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Pode-se caracterizar, segundo Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa-ação da seguinte maneira:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22).

A utilização da metodologia da pesquisa-ação requer um ciclo de ações para se chegar aos resultados. Tripp (2005) apresenta-nos um esquema do ciclo da investigação-ação:

Esquema 2: Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: (TRIPP, 2005, p. 446).

Por meio desse esquema podemos depreender que em primeiro lugar, há a identificação do problema, depois segue-se para o planejamento da solução, há a implementação da solução, o monitoramento da implementação e a avaliação da eficácia da solução implementada. Se ocorrerem resultados inesperados ou diferentes dos planejados, reinicia-se o ciclo até que os problemas sejam resolvidos.

No quadro a seguir, temos o ciclo da pesquisa-ação.

Quadro 5 - Representação do ciclo de pesquisa-ação

Seqüência da ação	Ação realizada no campo da	
	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: (TRIPP, 2005, p. 453)

Nesse quadro, é possível perceber que há três fases de ação nos campos da prática e da investigação sobre a prática. De acordo com Tripp (2005), a sequência básica das ações pode permanecer a mesma nos dois campos, mas poderão ocorrer neles diferentes ações. Assim, é necessário planejar não só para a mudança na prática como também para avaliação dos efeitos da mudança na prática.

Por meio da pesquisa-ação, “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25). Porém, para surtir os efeitos pretendidos, é importante salientar que deve haver a elucidação clara dos objetivos a serem alcançados e da relação entre os objetivos da pesquisa e da ação, deve-se “informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Toda a ação é pensada, planejada e proposta para corresponder às exigências da situação. Essas exigências são descobertas via observação, análise e avaliação de possibilidades. A ação é aplicada e assumida pelos participantes que possuem o papel de se comprometer na realização das ações (THIOLLENT, 2011, p. 108). Esses participantes não são meros seres informativos, mas também desempenham outras funções: fazer perguntas, por exemplo, é uma delas.

O pesquisador observa um problema, elabora uma solução após análise e reflexão, e planeja uma ação para os demais participantes da situação que, se não entendem claramente a proposta podem fazer perguntas, o que levará a mais planejamento e execução de ações diversas para sanar as dúvidas e novos problemas que surgirem. Cabe ressaltar que “a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (TRIPP, 2005, p. 454).

A postura reflexiva é primordial na atuação do professor em sala de aula e a prática reflexiva está de acordo com a pesquisa-ação já que no planejamento das ações, no monitoramento e avaliação sempre haverá reflexão sobre o que foi positivo e o que precisa de ajustes. Segundo Perrenoud (2002, p. 30), é impossível agir sem refletir durante o processo. Conforme o autor, a prática reflexiva é “a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação” (PERRENOUD, 2002, p. 30). Além disso, é importante refletir durante a ação para se perguntar “o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.” (PERRENOUD, 2002, p. 31).

A reflexão durante o agir do professor possibilita encontrar os problemas no contexto de sala de aula ao qual está inserido e elaborar estratégias para lidar com essas situações de dificuldades para poder saná-las. Segundo Perrenoud (2002),

assim como todos, um profissional reflexivo questiona sua tarefa, as estratégias mais adequadas, os recursos que devem ser reunidos, o *timing* a respeitar. Contudo, também faz *outro* tipo de perguntas sobre a legitimidade de sua ação, as prioridades, a parcela de negociação e de consideração dos projetos das outras pessoas envolvidas, a natureza dos riscos necessários, o sentido de empreendimento, a relação entre a energia gasta e os resultados esperados. Ademais, questiona a organização e a divisão do trabalho, as evidências que veiculam a cultura da instituição e da profissão, as diretrizes da contextualização, os saberes estabelecidos e o aspecto ético, que permeia todos esses aspectos (PERRENOUD, 2002, p. 64, grifos do autor).

Na ação em sala de aula, na implementação das oficinas, constituição e realização da pesquisa, a prática reflexiva foi de extrema importância. Essa forma de agir insere-se perfeitamente no ciclo da pesquisa-ação, pois sempre que uma ação, nas oficinas, não surtia os efeitos esperados, planejava-se novas estratégias de ação para poder chegar aos resultados mais positivos possíveis. É por isso que essa metodologia tem sido conhecida como metodologia da articulação do conhecer e do agir, pois o agir remete a uma transformação orientada ao contexto e junto ao agir há o fazer que transforma algo da situação inicial.

3.2 PROCEDIMENTOS INICIAIS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a pesquisa, foram necessários alguns trâmites legais para que tivéssemos autorização para tal. Esta seção é responsável por relatar quais foram os procedimentos realizados. Um deles é o registro do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a autorização de uma escola, a livre escolha do pesquisador, para a realização

de oficinas a fim de coletar *corpus* de pesquisa. Nesta seção, também serão apresentadas algumas informações relevantes acerca da escola envolvida na pesquisa.

Foi preciso submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), colegiado integrado por representantes das unidades universitárias da UFSM para uma avaliação, pois o projeto envolvia um trabalho de produção de textos com alunos de uma turma de ensino fundamental da Escola Básica. Cabe ao CEP avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Alguns dos documentos exigidos pelo CEP para que o projeto fosse aprovado foram termo de confidencialidade, termo de consentimento livre e esclarecido, termo de assentimento, no caso de envolvimento de menores, e autorização institucional⁸, que continha autorização da escola com assinatura da direção escolar.

Ao entrar em contato com a direção da escola, explicamos os objetivos da investigação, o referencial teórico em que estávamos ancorados e a metodologia que pretendíamos seguir e deixamos uma cópia do projeto de pesquisa. Nesse encontro, ficou acordado que aconteceria a pesquisa, pois a direção viu benefícios para os sujeitos envolvidos. Após esse aceite e assinatura da autorização, submetemos os arquivos para a avaliação do CEP, via Plataforma Brasil⁹, na data 03 de julho de 2018. No dia 10 de julho, recebemos o parecer que foi registrado com o número 073760/2018, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 92735018.6.0000.5346.

A Escola Básica envolvida na pesquisa é uma escola de ensino fundamental municipal localizada na cidade de Santa Maria, RS. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias localiza-se em um bairro considerado central, o bairro Duque de Caxias, mais especificamente na Rua Francisco Lameira, número 555, próximo à Avenida Ângelo Bolson, e recebe alunos de diversas localidades da cidade e de diferentes classes sociais. Possui educação infantil e ensino fundamental completo e recebe alunos nos turnos da manhã, tarde e noite.

No turno da manhã, há onze turmas (três sextos anos, dois sétimos, oitavos e nonos, e duas turmas de educação infantil); no turno da tarde, há onze turmas e, no turno da noite, há duas turmas de ensino fundamental que são da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

⁸ Esses documentos estão disponíveis na seção *Apêndices*. Os termos assinados pelos responsáveis e pelos participantes da pesquisa ficarão disponíveis para consulta durante cinco anos, como exige o CEP. Tais documentos estão arquivados na sala 2207, do professor Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, no Prédio 40A - Centro de Artes e Letras, Avenida Roraima, Santa Maria, RS - Brasil.

⁹ Site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

(EJA). A escola possui 48 profissionais, dos quais 44 são professores e 4 são funcionários, e 570 alunos no total. O Projeto Político Pedagógico da escola salienta que é objetivo da instituição formar cidadãos éticos e envolvidos com a comunidade, que busquem um desenvolvimento educacional embasado na humanização, valorização da cultura e integração social.

Pelo fato de conhecermos uma professora de Língua Portuguesa da escola, a direção permitiu que trabalhássemos com uma turma que essa professora disponibilizaria, já que ela já tinha alguns estagiários de outras instituições de ensino. Assim, ficou acordado com a professora regente que a turma em que se desenvolveria a pesquisa seria uma turma de sexto ano. A professora aconselhou que as oficinas fossem realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, pois em outras experiências semelhantes, realizadas em turno inverso, havia problemas com a frequência.

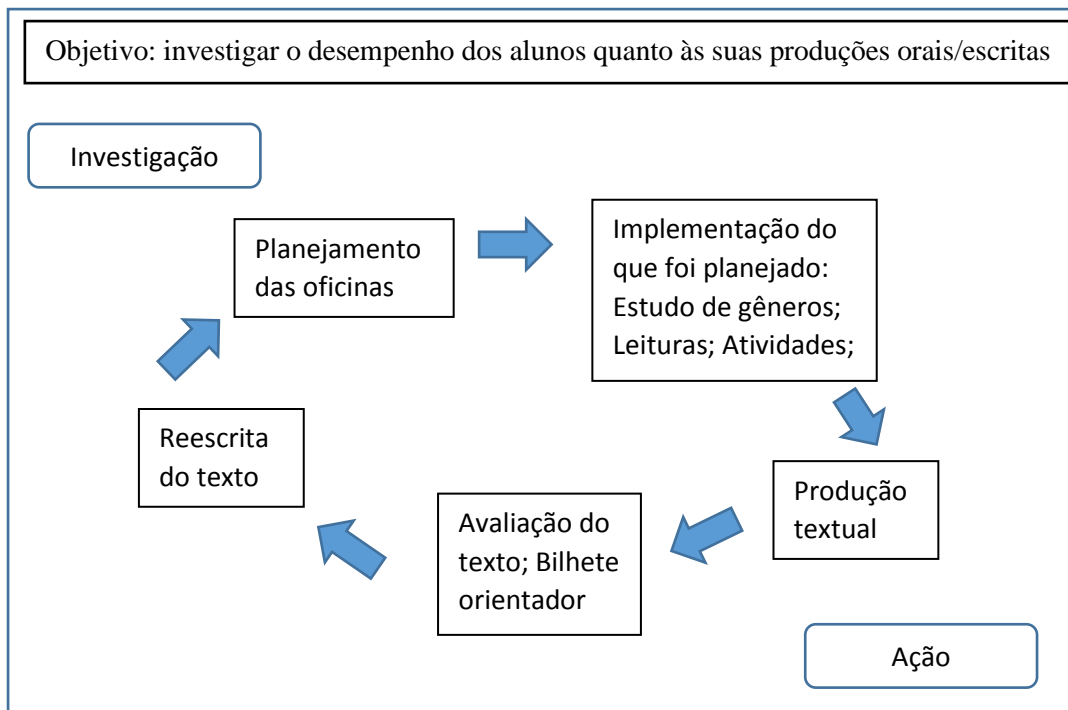
Dessa forma, as oficinas aconteceriam nas quintas-feiras a partir do mês de agosto e em dois períodos da aula com todos os alunos da turma. O horário das aulas era às 7h45min até as 8h45min e às 10h até as 10h50min. A turma de sexto ano amarelo continha vinte e seis alunos matriculados e ficou acertado que as atividades iniciariam no dia 02 de agosto.

3.3 O PLANEJAMENTO DAS OFICINAS

As oficinas foram planejadas de acordo com a metodologia da pesquisa-ação apoiadas no ciclo da investigação-ação e no da pesquisa-ação em si (já mencionada anteriormente na seção 3.1). Dessa forma, apresentaremos a seguir o ciclo adaptado que apresenta o processo de desenvolvimento das atividades de produção textual. Tais atividades envolveram a investigação inicial a partir das produções dos alunos, seleção de materiais didáticos, produções, avaliações das produções e reescritas.

Vejamos a demonstração do ciclo no esquema a seguir:

Esquema 3 – Ciclo das oficinas de produção textual



Fonte: Autora, baseado em Tripp (2005, p. 446)

A fim de desenvolver a pesquisa e alcançar os objetivos traçados, começamos o processo de desenvolvimento das oficinas com produção inicial de textos orais e escritos com função diagnóstica. Solicitamos que os alunos produzissem textos narrativos orais e escritos acerca de um vídeo apresentado aos alunos. A partir da avaliação dessa primeira produção, planejamos as ações da oficina seguinte. O aporte teórico que embasou a produção do material didático entregue aos alunos seguiu os pressupostos da Linguística Textual, mencionada em seção anterior.

Na segunda oficina, foram explorados alguns quesitos detectados como fragilidades na produção inicial e começamos a trabalhar os elementos da narrativa. Após trabalharmos os elementos da narrativa e questões referentes à coesão textual ao longo de outras oficinas, os alunos produziram textos narrativos. Na oficina seguinte, os alunos receberam seus textos avaliados, portanto bilhetes orientadores que auxiliariam na reescrita, realizada em oficina posterior. Com os textos reescritos, foi possível perceber os avanços e fragilidades. Então, reiniciava-se o ciclo com oficinas em que havia explicações acerca das fragilidades, outra oficina com produção textual, seguida de outra oficina com reescrita.

3.4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Foram realizadas 14 oficinas para o desenvolvimento da pesquisa. Cabe destacar que chamamos de oficina cada dia de intervenção na sala de aula. Nesta seção, apresentaremos o cronograma da realização das atividades desenvolvidas em cada oficina (quadro 6). Em seguida, relataremos o desenvolvimento de cada oficina.

Quadro 6 - Cronograma das oficinas na turma de sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias

Oficina	Data	Atividades desenvolvidas
1	02/08/18	Apresentação da professora/pesquisadora e da proposta de trabalho; entrega dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética; Aplicação do questionário diagnóstico.
2	09/08/18	Apresentação de um vídeo em que se conta uma pequena história sem narração; Produção oral inicial em que os alunos são os narradores da história.
3	16/08/18	Apresentação do filme da oficina anterior a fim de relembrar a história; Produção escrita inicial em que os alunos são os narradores da história.
4	23/08/18	Exploração do conceito de narrar/ narrativa; Apresentação de um vídeo em que há contação de causos; Análise da narrativa oral – quais são suas características; Estudo dos elementos da narrativa: espaço/tempo.
5	06/09/18	Estudo inicial do gênero textual conto: leitura e análise dos elementos da narrativa no conto: narrador e personagem.
6	13/09/18	Estudo do gênero textual conto: leitura de conto, discussão sobre as características do gênero e análise da estrutura narrativa conto: enredo composto de apresentação, complicação, clímax e desfecho.
7	27/09/18	Leitura de uma transcrição de um texto oral de um dos alunos; destaque de algumas características do gênero oral e de algumas “inadequações” percebidas na transcrição; Análise dos elementos e da estrutura presentes (ou não) no texto oral transcrito. Discussão inicial sobre a coesão textual nos textos orais.
8	04/10/18	Estudo da coesão nos textos escritos.
9	18/10/18	Estudo do gênero textual conto maravilhoso: leitura e discussão sobre as características; Produção de narrativa escrita.
10	01/11/18	Reescrita do conto maravilhoso após <i>feedback</i> da professora/pesquisadora por meio do bilhete orientador.

11	08/11/18	Produção textual de um conto escrito (após recapitulação das características do gênero trabalhadas na oficina 5).
12	22/11/18	Reescrita do conto após <i>feedback</i> da professora/pesquisadora por meio do bilhete orientador.
13	29/11/18	Produção de um conto oral a partir de uma propaganda assistida em que os alunos são narradores da história apresentada no vídeo.
14	06/12/18	Produção de um conto oral a partir de uma propaganda assistida em que os alunos são narradores da história apresentada no vídeo; Encerramento das atividades com confraternização.

Fonte: Autora

A primeira oficina foi realizada no dia 2 de agosto de 2018. O principal objetivo dessa oficina era conhecer a turma. Isso foi possível por meio de observação direta e por meio da aplicação do questionário diagnóstico que revelou, dentre outras coisas, principalmente, a pouca produção textual escrita e nenhuma atividade envolvendo produção textual oral. Com isso, ficou comprovado que era preciso investir no trabalho com produção textual nas duas modalidades, pois isso é fundamental para a produção textual até mesmo fora da escola. O estudo do contexto ocorreu por meio de observação de uma aula antes da realização das oficinas e por meio de conversas com a professora regente e a supervisão escolar.

Essa primeira oficina também foi importante para que os alunos compreendessem o que a professora/pesquisadora pretendia trabalhar na turma e por que aquele trabalho seria pertinente para ambas as partes. Foi explicado o que é pesquisa, mestrado, a importância da coleta de *corpus* e a importância da participação, dedicação e envolvimento dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas. Também foi salientado como seriam dinamizadas as oficinas: que aconteceriam nas aulas de Língua Portuguesa em um dia da semana (quinta-feira), em dois períodos (2h/a) – primeiro período e outro após o recreio - e que haveria trabalho com gêneros textuais e produções de textos narrativos orais e escritos seguidos de reescrita.

Além disso, a “dinâmica do novelo de lã” propiciou a percepção de algumas características da turma como agitação extrema, conversa um tanto exagerada, dispersão frequente e necessidade da professora solicitar silêncio e atenção. Outro momento da oficina foi dedicado para a leitura e explicação acerca dos documentos do Comitê de Ética que deveriam ser devolvidos à professora/pesquisadora devidamente assinados pelos alunos e por seus responsáveis. Ao final dessa oficina, a professora regente da turma destacou que era uma

turma de sexto ano bastante agitada e que exigia muito esforço para conseguir realizar algumas atividades.

Na segunda oficina, o objetivo principal era a produção de um texto oral a partir de um vídeo assistido. No início dessa oficina, foram recolhidos os documentos entregues na oficina anterior. Após isso, os alunos foram direcionados à sala de vídeo onde assistiram ao vídeo “Um peixe, um sorriso” que contava uma história com legendas em tailandês justamente para dar margem para que os alunos se colocassem no papel de narradores da história. Após assistirem ao vídeo, retornaram à sala de aula. Apresentada a proposta de produção oral da história, percebeu-se uma dificuldade dos alunos em participarem dessa atividade. Os alunos tiveram um tempo para planejar o que iriam contar e tinha liberdade para acrescentar fatos e detalhes. O vídeo assistido serviria de mote para a história deles. Muitos não queriam narrar a história, diziam que não sabiam contar histórias, que não queriam falar para os colegas, que tinham muita vergonha. Provavelmente os alunos não quiseram narrar a história porque os demais colegas riam bastante ao ouvir os relatos de alguns colegas. Segundo a professora regente, era comum a turma estar agitada.

Alguns alunos participaram da atividade após insistência da professora/pesquisadora. Devido à dificuldade de participação dos alunos na etapa de contação de histórias e gravação delas, a professora regente foi convidada a participar dessa etapa da oficina para registrar no quadro de notas e atribuir pontuação extra para aqueles que produziam os textos orais. A atribuição de nota impulsionou a participação dos alunos, porém não da totalidade da turma. Mesmo com os entraves, foi possível coletar alguns textos orais que foram gravados.

A avaliação dos textos orais após a finalização dessa oficina revelou que os alunos tinham dificuldades envolvendo o texto oral como repetições de termos, usos de expressões típicas da fala cotidiana, a presença de pausas pouco organizadas, além da timidez ainda mais perceptível.

A terceira oficina tinha como objetivo principal a produção inicial de uma narrativa escrita acerca da história apresentada no vídeo assistido na oficina anterior e que fora oralizada e gravada pela professora/pesquisadora. O vídeo “Um peixe, um sorriso” foi assistido novamente para não haver o risco de os alunos dizerem que não se lembravam da história mostrada no vídeo.

Percebeu-se que os alunos demoravam bastante para escrever, pois poucos deles concluíram o texto sem utilizar todo o tempo dos dois períodos de 55 minutos. A demora na

conclusão do texto ocorreu, em parte, devido às distrações e agitação dos alunos. Quando era perguntado se precisavam de ajuda, eles diziam que não e não queriam mostrar o texto. Ao final da oficina, todos os alunos entregaram o texto. A avaliação dessa produção inicial escrita revelou que os textos eram ricos em detalhes, se comparados aos textos orais produzidos na oficina anterior, e que estavam organizados porque seguiam o roteiro do vídeo. Porém, havia algumas fragilidades na escrita, tais como: falta de demarcação de início de parágrafo, falta de pontuação, repetições e presença de expressões típicas da oralidade.

A quarta oficina objetivava apresentar um vídeo contendo narrativas orais, mais especificamente causos contados por Rolando Boldrin. Desejava-se que os alunos começassem a se familiarizar mais com as narrativas orais. Essa familiarização seria importante para mostrar aos alunos como podem se organizar as narrativas orais e qual a postura do contador de histórias. Após assistirmos ao vídeo na sala de vídeo em que Rolando Boldrin contava dois causos, foram comentadas quais eram as características da narrativa oral, como ela se organizava, qual era a postura do contador e sua relação com o público. Esses comentários eram feitos pela professora em conjunto com os alunos que destacavam o que perceberam no vídeo. Também analisamos os elementos da narrativa nos causos, mais atentamente os elementos tempo e espaço.

Os alunos participavam respondendo às perguntas norteadoras. Mesmo com agitação e conversa, na hora da leitura do material sobre os elementos da narrativa houve participação e envolvimento. Ao final dessa oficina, foi proposta uma atividade para casa que era coletar uma história ou um caso contado por uma pessoa conhecida dos alunos (poderia ser um avô, um vizinho, um amigo, os pais, etc.), e apresentar na próxima oficina.

Na quinta oficina, a atividade principal era ouvir as histórias/causos coletados conforme havia sido solicitado como tarefa de casa. Porém, muitos alunos não coletaram nem apresentaram essas histórias. As justificativas foram diversas: não coletaram porque ninguém contou uma história para eles; quem disse que coletou não se via capaz de transmiti-la aos colegas; alguns disseram que não coletaram e que não sabiam contar nenhuma história; outros disseram que não contariam porque tinham vergonha. Na próxima etapa, foram retomados os elementos da narrativa que haviam sido trabalhados na oficina anterior.

Após isso, passou-se para o estudo inicial do gênero textual conto com a leitura, os comentários sobre suas características e, por fim, a análise dos elementos da narrativa presentes no conto lido. A ênfase agora foi dada aos elementos narrador e personagem. Durante a leitura

e explicação, houve participação dos alunos. Os momentos de agitação e conversa logo cessavam quando era interrompida a explicação. Os alunos destacavam no texto o que era solicitado e faziam as anotações sugeridas pela professora/pesquisadora.

Na sexta oficina, novamente foram retomados os elementos da narrativa. Foi feita a leitura de um conto pela professora/pesquisadora (sempre era perguntado se algum aluno gostaria de ler em voz alta, porém nenhum queria). Após a leitura, foram analisados os elementos da narrativa: tempo, espaço, enredo, narrador e personagem. Foi estudado com mais profundidade o gênero textual conto e a estrutura da narrativa característica desse gênero: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

No material entregue aos alunos sobre o gênero conto, havia uma análise do conto lido com relação ao tipo de discurso, estrutura, tipo de narrador e como a construção da personagem acontecia no texto. Nessa oficina houve bastante envolvimento dos alunos, pois eles gostaram bastante do conto. Durante as explicações, quando eram feitas perguntas, eles participavam e comentavam.

A sétima oficina tinha como principal objetivo a apresentação de um texto oral transcrito produzido pelos alunos na segunda oficina. Com a leitura dessa transcrição, foi possível discutir sobre a presença dos elementos da narrativa, analisar a estrutura dessa narrativa (se tinha apresentação, complicação, clímax e desfecho) e analisar como se estabelecia a conexão entre as ideias naquele texto, se havia repetições e quais eram as marcas da oralidade, da fala do dia a dia, presentes naquela transcrição.

Os alunos ficaram bastante impressionados ao ler a transcrição, destacaram os elementos da narrativa em cores diferentes no material e elencaram (oralmente), junto com a professora, várias mudanças que deveriam ser feitas, como o cuidado com as repetições, com as pausas, cuidado com o tom de voz, esclarecimento das ideias, detalhamento da história. Sempre que possível foram retomados alguns aspectos da oficina em que foi assistido o vídeo de contação de causos de Rolando Boldrin para fazer uma relação entre os tópicos abordados nas oficinas.

Foi destacado que se deve ter cuidado e atenção na hora de conectar as ideias e retomar referentes no texto. Iniciou-se, assim, de forma introdutória, o estudo da coesão textual por meio de atividades em que os alunos deveriam preencher lacunas em um pequeno texto de forma que ligassem as frases do texto. Outro exercício proposto foi a reescrita de um pequeno texto em que se eliminassem as repetições de referentes, utilizando outras formas de retomada.

Percebeu-se que os alunos tinham bastante dificuldade em preencher as lacunas do primeiro texto e em reescrever o segundo eliminando as repetições, pois eles chamavam a professora a todo o momento e não sabiam quais sinônimos poderiam usar.

Na oitava oficina, o foco estava no estudo da coesão textual. Porém, não optamos por um estudo muito aprofundado, considerando que nosso foco não era abordar nomenclaturas, mas sim discutir com os alunos que há maneiras de se referir a elementos no texto. Os alunos leram um texto sem elementos coesivos “Circuito fechado” (de Ricardo Ramos) e perceberam, após as discussões durante a leitura e o desenvolvimento da oficina, a importância do uso de pronomes, conjunções, advérbios e outras expressões que auxiliam na construção do texto e do sentido por meio de retomadas. Foi destacado que existem dois tipos de coesão: a referencial e a sequencial.

Com a leitura de uma fábula, foi possível analisar como ocorria a coesão referencial e sequencial (como eram retomados os referentes e como as frases conectavam-se). Ao final da oficina, foi proposto que os alunos reescrevessem o texto “Circuito fechado” utilizando elementos coesivos. Os alunos iniciaram a atividade em aula. Isso ocorreu não só devido ao tempo que muitos disseram ser pouco, mas, principalmente, porque naquele dia havia muita agitação e conversa na turma (era período após o recreio). Muitos alunos ficavam parados “pensando” em como reescrever o texto. Quando a professora oferecia auxílio não aceitavam.

Na nona oficina, foi trabalhado com a turma o gênero textual *conto maravilhoso*. Esse estudo iniciou com a leitura de um conto maravilhoso chamado “A menina dos fósforos”, seguido do estudo das características desse gênero e, posteriormente, foi feita uma análise dos elementos da narrativa (tempo, espaço, enredo, narrador e personagem) e da estrutura da narrativa (apresentação, complicação, clímax e desfecho).

Após isso, foi analisado também como ocorria a coesão referencial no conto maravilhoso lido: como o/os referente(s) eram retomados ao longo do texto. Os alunos deveriam marcar no texto todas as formas utilizadas para retomar o referente “a menina dos fósforos”. Tal atividade foi desenvolvida satisfatoriamente. Na última etapa da oficina, foi proposto que os alunos produzissem um conto maravilhoso escrito. Após a escrita, os alunos foram convidados a contar oralmente suas histórias. Essa última atividade não foi possível, pois os alunos não quiseram contar aos colegas suas histórias. As justificativas foram: eles não queriam que seus colegas conhecessem seus textos, eles achavam que suas histórias não eram boas,

diziam que não sabiam contar direito e por isso os colegas ririam, e não queriam falar em público.

Nesse momento da pesquisa, pensamos em desistir de trabalhar com os textos orais, pois a cada tentativa de produzir texto oral os alunos não aceitavam a proposta, diziam ter muita vergonha, que não sabiam contar histórias, que os colegas iriam rir de suas histórias e, mesmo com insistência e com a afirmação de que valeria ponto extra para a avaliação, eles não contavam.

Embora essa dificuldade em gravar os alunos contando histórias tenha abalado um pouco os nossos planos, tenha frustrado um pouco as expectativas da professora/pesquisadora, foi pensado que essa dificuldade em trabalhar com gêneros orais é tão forte, é tão visível, que não se poderia desistir ainda. A falta de subsídios (em materiais didáticos da escola e da professora regente, por exemplo – aos quais foram consultados) e de estratégias para conseguir envolver mais os alunos de forma que não se sintam inseguros só reforça a ideia de que é preciso investir mais intensamente na produção de textos orais.

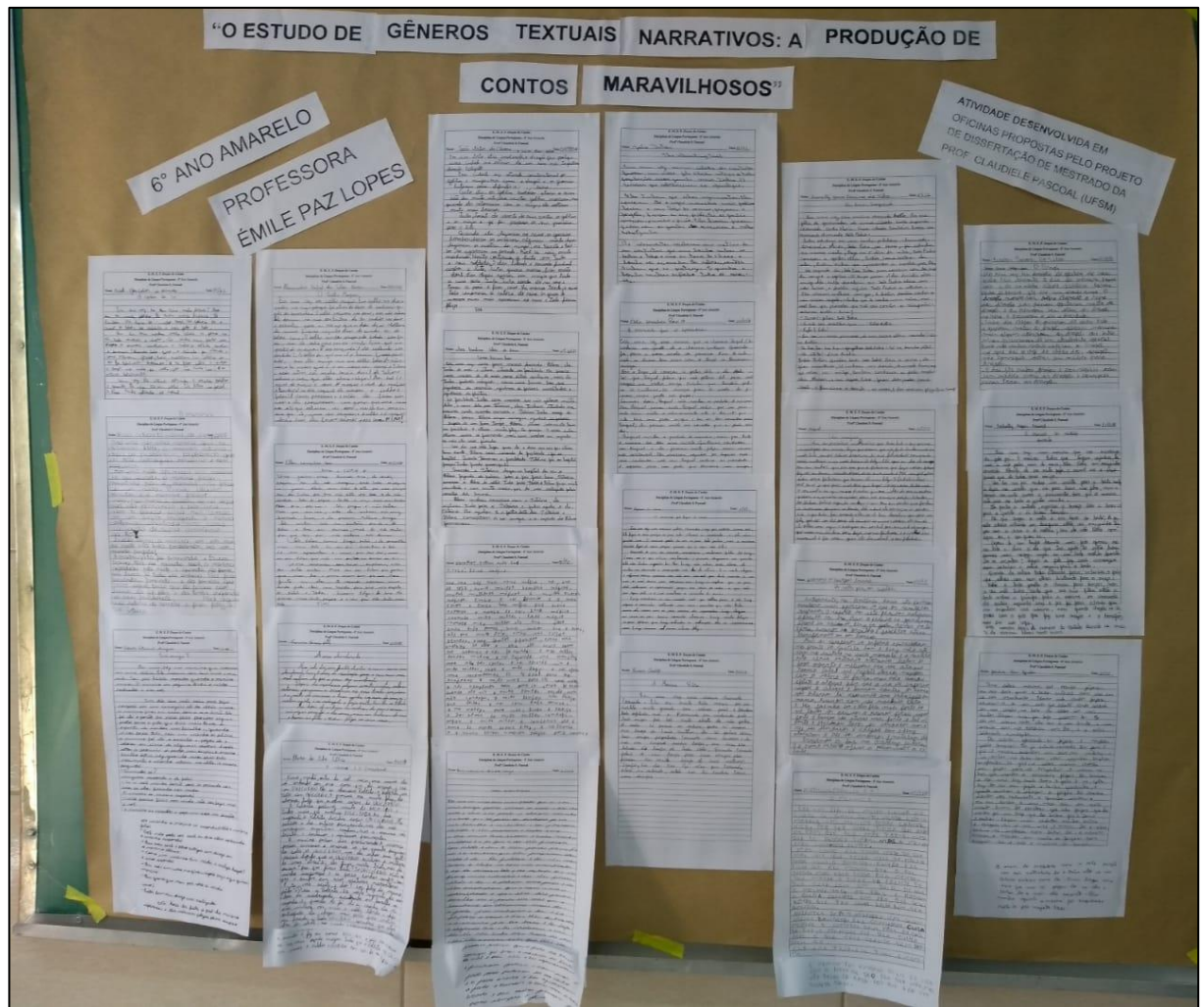
Na avaliação da produção textual escrita, notou-se que houve grande parcela de alunos que não escreveu um conto maravilhoso propriamente dito, pois não utilizaram em seus textos a principal característica desse gênero: a presença de elementos fantásticos, de elementos sobrenaturais, mágicos. Logo, esse seria um critério a ser trabalhado na reescrita para que o texto se enquadrasse no gênero proposto.

A décima oficina tinha como objetivo principal reescrever o conto maravilhoso produzido na oficina anterior após o *feedback* da professora/pesquisadora. Esse *feedback* chegou até os alunos por meio de bilhete orientador, o que possibilitou uma interação entre aluno-professor bastante eficiente. Além dessa interação via bilhete orientador, os alunos também eram orientados de forma direta durante o processo de reescrita, em que era perguntado se o bilhete tinha sanado todas as dúvidas, se ele estava bem claro quanto ao que estava bom e o que precisava de ajustes ou se o aluno precisava de mais alguma ajuda.

As principais sugestões de ajustes feitas aos alunos foram: reler o texto para certificar-se de que ele enquadrava-se no gênero textual conto maravilhoso (foram lembradas oralmente as principais características); analisar se o conto continha a estrutura da narrativa que havíamos estudado (foi retomada oralmente essa estrutura); prestar atenção nas formas de retomar os elementos no texto e ligar as frases e as ideias sem repetir palavras exaustivamente; por fim, cuidar a escrita de algumas palavras, a pontuação e o início dos parágrafos.

Nessa oficina, os alunos utilizaram os dois períodos inteiros para reler o texto, revisar e reescrever. A maior dificuldade deles era em “desconstruir” certas partes do texto e ajustar conforme fora sugerido. Ao final da aula, todos concluíram a atividade e entregaram a segunda versão do conto maravilhoso. Após o conto maravilhoso ser reescrito, foi confeccionado um painel que foi exposto na Mostra Pedagógica da escola. A seguir, a imagem do painel.

Imagem 1: Painel composto de contos maravilhosos produzidos pelos alunos



Fonte: Autora

A décima primeira oficina teve como objetivo a escrita de um conto. Para isso, foi preciso retomar as características do gênero textual conto que fora trabalhado na quinta e sexta oficina. Foi solicitado que os alunos retomassem o material dessas oficinas para lembrar o que fora discutido sobre o gênero.

Após tal retomada, foi discutido um tema bastante comum não só na escola, como também no cotidiano de uma forma geral: o *bullying*. Os alunos participaram da oficina com

comentários sobre a prática de *bullying*, principalmente na escola, contando fatos que já tinham presenciado ou vivenciado. Foram relatados vários episódios de *bullying* envolvendo conhecidos e colegas da escola. Após tais discussões, foi proposta a produção de um conto cujo tema era o *bullying* na escola. Os alunos produziram o texto (a professora sempre auxiliava no que os alunos precisavam) e todos os presentes entregaram o seu texto no final da aula. Em conversa com a professora regente, ficou combinado que esses textos seriam expostos na escola.

Na décima segunda oficina, foram entregues os contos produzidos na oficina anterior sobre o tema “*Bullying* na escola” com os bilhetes orientadores contendo o *feedback* para a reescrita. Nos bilhetes orientadores, constavam as sugestões de reler e atentar para as características do gênero, estrutura da narrativa, organização dos parágrafos, escrita e pontuação.

As dificuldades em reescrever esse texto foram bem menores em comparação à reescrita do conto maravilhoso, pois os alunos quase não solicitavam nenhuma ajuda, nenhum esclarecimento, dando a entender que somente os bilhetes já auxiliavam o suficiente. Mesmo sem as solicitações dos alunos, a professora/pesquisadora acompanhava a escrita de todos, passando em todas as classes, lendo os textos (quando permitido) e orientando quando necessário. Após finalizados os textos, eles foram entregues à professora regente que iriam expor esses trabalhos juntos de outros de outras turmas na escola.

Na décima terceira oficina, o foco recaiu sobre a produção oral. Os alunos foram direcionados à sala de vídeo onde assistiram a uma pequena narrativa sobre a amizade de um homem com um cão encontrado na rua. Os alunos gostaram muito do vídeo e foram convidados a narrar a história, já que no vídeo não havia narrador. Mais da metade da turma não quis contar/gravar a produção textual oral. As justificativas eram as mesmas já citadas (vergonha, que os colegas iriam rir, que não sabiam contar).

Os alunos que participaram da atividade conseguiram um bom desempenho, mesmo com a utilização de algumas expressões da oralidade como “daí”, “aí” e repetição da conjunção “e”. Alguns alunos foram criativos e deram nomes às personagens e acrescentaram informações que não apareciam no vídeo.

A décima quarta oficina, e última, teve a mesma dinâmica da anterior: os alunos foram para a sala dos professores onde havia uma televisão cercada de sofás e cadeiras e assistiram a um comercial emocionante de natal. O comercial não era brasileiro e continha legendas. Após discussões sobre o tema do vídeo e diversos comentários sobre o natal, sobre a importância da

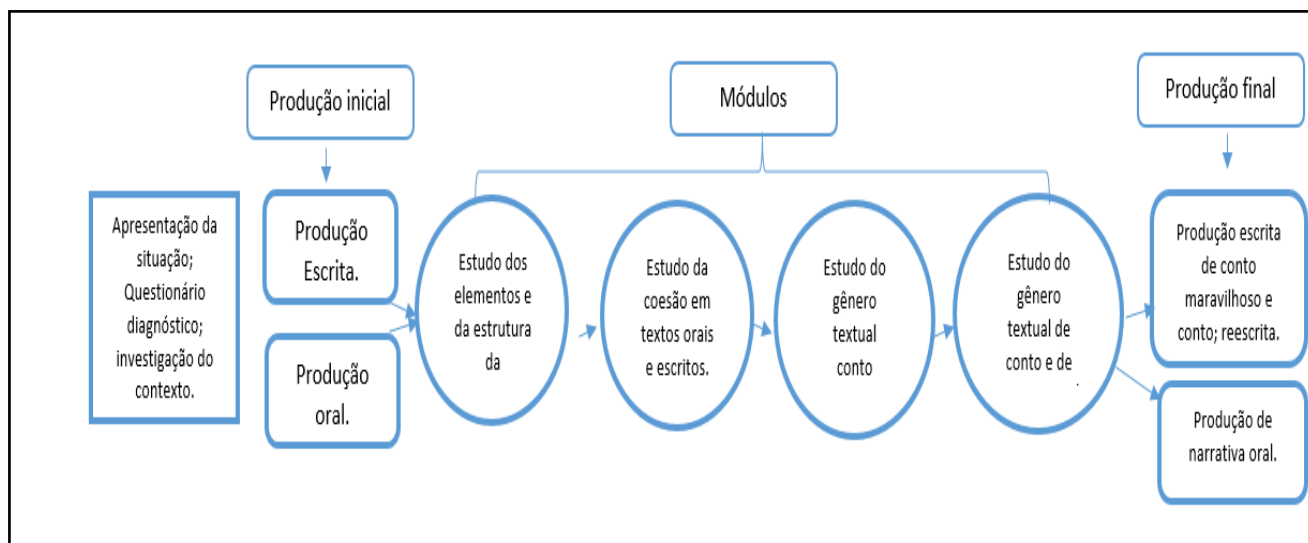
família, sobre como é triste estar sozinho, entre outros comentários, os alunos receberam a proposta de contarem a história do comercial imaginando um público que ainda não assistiu ao vídeo. Nessa atividade eles poderiam acrescentar detalhes porque a história seria deles. Foi sugerido que eles nomeassem os locais, as pessoas e que inventassem o que quisessem a partir do vídeo.

Novamente alguns não quiseram participar, mas os que quiseram contar/gravar a história acrescentaram detalhes que não estavam presentes no vídeo, como nome das personagens, por exemplo. Foi possível perceber nessa última atividade que os alunos que quiseram contar suas histórias estavam um pouco mais a vontade com relação às atividades anteriores. É provável que eles tenham se sentido um pouco mais preparados para a criação de narrativa oral.

Ao final da oficina, houve uma despedida dos alunos com confraternização e agradecimento aos alunos pela participação e empenho nas oficinas, afinal, nas produções escritas todos participaram. A dificuldade e falta de envolvimento diziam respeito às propostas envolvendo produção oral. Porém, deve-se entender que os alunos possuem muita insegurança porque têm pouco ou nenhum contato com produção mais formal de textos orais. Isso é compreensível, pois há muitas lacunas a serem preenchidas com relação ao trabalho com gêneros orais. Se os professores, às vezes, se veem inseguros em trabalhar com os gêneros orais, deve-se compreender que aos alunos essa tarefa é ainda mais difícil.

A seguir, esquematizamos a sequência didática das atividades desenvolvidas na turma. Nessa sequência, conforme já salientamos na descrição das oficinas, desenvolvemos um trabalho que aliou o estudo e a produção de gêneros textuais escritos e orais. Nossa sequência didática traz uma inovação por abordar o escrito e oral na mesma sequência de trabalho, adaptando o modelo de Sequência Didática de Genebra (apresentado no referencial teórico) e mostrando que é possível desenvolver atividades de produção de texto das duas modalidades da língua na mesma SD. Vejamos o esquema que representa nossa SD:

Esquema 4: Representação da SD



Fonte: Autora

Nesse esquema, apresentamos o percurso percorrido ao longo das oficinas em atividades que compõem a Sequência Didática que visava a produção textual escrita e oral. Sabemos que poderíamos ter outros desdobramentos com mais atividades e estratégias de minimização de dificuldades, porém o tempo (as oficinas foram até dezembro e a professora precisava de datas para as avaliações finais) não nos permitiu ir além, como ter mais oportunidades de produção textual, mais atividades de aperfeiçoamento da produção oral, já que atividades envolvendo o oral requerem uma série de estratégias para a desinibição e a segurança do produtor.

Feitas essas considerações, passaremos para o tópico a seguir que explica quais recursos utilizamos para proceder à escolha de nossos sujeitos de pesquisa.

3.5 A ESCOLHA DO SUJEITO DE PESQUISA

Conforme já foi exposto, todos os alunos da turma do sexto ano participaram da pesquisa, já que a professora regente da turma sugeriu que o trabalho em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa seria mais vantajoso. Isso porque na apresentação do projeto de pesquisa foi salientado que se deseja trabalhar com produção de textos e, segundo a direção e a professora, seria importante que todos os alunos dessa turma tivessem a oportunidade de aprimorar suas habilidades quanto a esse quesito tão importante: a produção textual.

O critério de escolha dos sujeitos de pesquisa foi, em primeiro lugar, a assiduidade, pois julgamos importante analisar o desempenho de alunos que acompanharam todo o processo da realização das oficinas. Em segundo lugar, escolhemos, dentre os sujeitos assíduos escolhidos por meio do primeiro critério de seleção, os sujeitos que mais se envolveram e se empenharam nas atividades de produção textual, isso foi observado diretamente no decorrer das oficinas. Isso não significa que menosprezamos os demais sujeitos não selecionados para a composição do *corpus*. Apenas optamos por seguir os dois critérios de seleção já pensados desde a produção do projeto de pesquisa.

3.6 A METODOLOGIA PARA A ANÁLISE DO *CORPUS*

Nossa pesquisa, de abordagem qualitativa¹⁰, utilizou o método indutivo, pois parte de observações para formular hipóteses ou chegar a conclusões que são prováveis.

Tomamos por base para analisar os textos escritos e orais produzidos pelos alunos o que Koch (2018) postulou sobre a coesão referencial. Escolhemos essa autora pelo fato de ser essa obra a que mais tivemos contato em nossa trajetória acadêmica. Assim, refletiremos sobre os mecanismos linguísticos empregados pelos alunos em suas produções para realizar o processo de coesão referencial. Ademais, atentaremos sobre as estratégias utilizadas para a (re)construção do(s) referente(s) ao longo dos textos.

¹⁰ Destacamos que, embora nosso trabalho adote alguns procedimentos quantitativos (pela apresentação de números e percentagens relacionados à utilização de alguns recursos linguísticos), consideramos o seu caráter qualitativo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus* da pesquisa e a discussão referente a ele com base nos critérios apontados na seção anterior. No total, contamos com dez textos escritos (TE) e seis textos orais (TO) produzidos por dois sujeitos na composição de tal *corpus*.

Destacamos que, em nossa análise, não exploramos as questões de gênero textual, mas sim de texto, pois não investigamos se o aluno seguiu a estrutura do gênero produzido, mas focamos em quais estratégias referenciais o produtor utilizou para manter seu referente ao longo do texto.

O quadro a seguir demonstra a constituição do *corpus* de análise.

Quadro 7 - A constituição do *corpus* da análise

Corpus	Descrição	
Texto Escrito 1 (TE1) – sujeito A	Produção inicial	Produção de uma história escrita sobre o vídeo “ <i>Um peixe, um sorriso</i> ”
Texto Escrito 2 (TE2) – sujeito A	Conto maravilhoso	Produção textual após estudo do gênero conto maravilhoso – escrita baseada no conto “ <i>A menina dos fósforos</i> ”
Texto Escrito 3 (TE3) – sujeito A	Conto maravilhoso reescrito	Reescrita após <i>feedback</i> via bilhete orientador
Texto Escrito 4 (TE4) – sujeito A	Conto	Produção textual sobre o tema “ <i>Bullying na escola</i> ”
Texto Escrito 5 (TE5) – sujeito A	Conto reescrito	Reescrita após <i>feedback</i> via bilhete orientador
Texto Oral 1 (TO1) – sujeito A	Produção inicial	Produção de uma história oral sobre o vídeo “ <i>Um peixe, um sorriso</i> ”
Texto Oral 2 (TO2) – sujeito A	Conto oral	Produção textual oral a partir de um vídeo
Texto Oral 3 (TO3) – sujeito A	Conto oral	Produção textual oral a partir de um vídeo
Texto Escrito 1 (TE1) – sujeito B	Produção inicial	Produção de uma história escrita sobre o vídeo “ <i>Um peixe, um sorriso</i> ”

Texto Escrito 2 (TE2) – sujeito B	Conto maravilhoso	Produção textual após estudo do gênero conto maravilhoso – escrita baseada no conto “ <i>A menina dos fósforos</i> ”
Texto Escrito 3 (TE3) – sujeito B	Conto maravilhoso reescrito	Reescrita após <i>feedback</i> via bilhete orientador
Texto Escrito 4 (TE4) – sujeito B	Conto	Produção textual sobre o tema “ <i>Bullying na escola</i> ”
Texto Escrito 5 (TE5) – sujeito B	Conto reescrito	Reescrita após <i>feedback</i> via bilhete orientador
Texto Oral 1 (TO1) – sujeito B	Produção inicial	Produção de uma história oral sobre o vídeo “ <i>Um peixe, um sorriso</i> ”
Texto Oral 2 (TO2) – sujeito B	Conto oral	Produção textual oral a partir de um vídeo
Texto Oral 3 (TO3) – sujeito B	Conto oral	Produção textual oral a partir de um vídeo

Fonte: Autora

Analisamos, nos textos a seguir, de acordo com Koch (2018), as ocorrências das formas referenciais gramaticais presas e livres, destacando os elementos linguísticos responsáveis por realizar esse tipo de coesão. Vejamos o Texto Escrito 1 abaixo, conforme a imagem a seguir.

Imagem 2: Texto Escrito 1 (TE1) do Aluno “a” (Aa): Produção Inicial.

UM PEIXE E UM SORRISO

UM DIA UM HOMEM CHAMADO ZÉ QUE OLHAVA TODOS OS DIAS NUM AQUÁRIO TEVE UM PEIXINHO QUE ESCOLHEU ELE E DAI ELE LEVOU PARA CASA TOMAVA BANHO COM ELE, SENTAVA, OLHAVAVU, E ENTIM O PEIXINHO E ELE FORAM DORMIR. MAS ELE TEVE UM SONHO QUE O PEIXINHO LIPE FICOU VERDE E VOAVA E DAI PASSAVA PELA FLORESTA RELEMBRANDO A INFANCIA E DAI ELE CHEGA NO MAR E FICA NVO E VAI NADAR COM O PEIXINHO LIPE MAS DAI ELE FICA PRESO DENTRO DE UM AQUÁRIO DAI ELE VIU COM O BARUIN UM PEIXE FICAR PRESO NUM AQUÁRIO.

E ENTIM ELE ACORDO DAQUELE SONHO E FICOU UM DIA INTEIRO PENSANDO E LEVOU O LIPE DE VOLTA AO MAR E FOI PELO MESMO CAMINHO QUE ELE SONHO E DAI O PEIXINHO PULAVA POR CIMA DELE. NO BARCO ZÉ FICOU MUITO FELIZ.

MORAL: MAS ESSA HISTÓRIA AGENTE APRENDE QUE DEIXAR OS ANIMAIS PRESOS NÃO É NADA BOM ELES TEM QUE SER LIBERTOS ASSIM COMO OS SERE HUMANOS SÃO NÃO GOSTARIAMOS SE FICAMOS PRESOS.

Fonte: aluno “a”

No TE1 de Aa, o referente “um homem” é retomado por pronomes (pronomes relativos “que”, “ele”), contração de preposição com pronome (“dele”), elipses (nos verbos “teve”, “tomava”, “sentava”, “olhava”, “passava”, “fica”, “vai”, “ficou”, “levou”, “foi”) e pelo nome próprio “Zé”. Assim, Aa utilizou as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao empregar os pronomes substantivos (pronomes pessoais de terceira pessoa - “ele” e “dele”) e as elipses nos

verbos já assinalados. Já ao utilizar os pronomes adjetivos (pronome relativo “que”), Aa apropriou-se das Formas referenciais Gramaticais Presas.

O referente “um peixinho” é retomado por pronomes (“que”, “ele”), por elipse (no verbo “voava”) e por expressões “o peixinho”, “o peixinho Lipe” e “O Lipe”. Dessa maneira, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao empregar pronome substantivo (pronome pessoal de terceira pessoa “ele”), pronome adjetivo (pronome relativo “que”) e as Formas Referenciais Lexicais ao empregar as formas nominais definidas em que um nome, geralmente um substantivo, é acompanhado por um determinante, como artigo, pronome, adjetivo (“o peixinho”, “o peixinho Lipe”, “O Lipe”).

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TE1:

Quadro 8 - As ocorrências das Formas referenciais em TE1

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Um homem	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Elipse	nos verbos Teve, Tomava, Sentava, Olhava, passava, Fica, Vai, Ficou, Levou, Foi	Gramatical Livre	10
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	9
	Dele	Contração de Preposição + pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
	Zé	Nome definido	Lexical	1
Um peixinho	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
	Elipse	nos verbos voava, passava	Gramatical Livre	2
	O peixinho	Expressão nominal definida	Lexical	3
	O peixinho Lipe	Expressão nominal definida	Lexical	2
	O Lipe	Expressão nominal definida	Lexical	1

Fonte: Autora

Com isso, percebemos que na produção inicial Aa utilizou, com maior frequência, como estratégias de referenciação, os elementos linguísticos representados por pronomes de 3ª pessoa e a elipse. Isso ocorreu, provavelmente, porque esse aluno não domina ainda as demais estratégias de utilização de elementos coesivo. A tendência foi a de simplificar a forma referencial, ao invés de utilizar, como por exemplo, expressões maiores que caracterizassem os referentes.

Passamos para a análise do segundo texto (TE2) do mesmo sujeito (Aa) conforme a imagem a seguir.

Imagem 3: Texto Escrito 2 (TE2) do Aluno “a” (Aa): o conto maravilhoso em sua primeira versão.

UM DIA DE MUITO CALOR UM POBRE MENINO TENTAVA VENDER PÃO NA RUA DE PESSOAS FINAS MAS MAS O MENINO NÃO CONSIGUIU VENDER COMO ELE TINHA MEDO DE SUA MÃE ELE FICOU POR ALI.

MAS UMA PESSOA RUIN SEM CARATER METIDA A RICA MALTRATOU O MENINO E LHE TIROU COM UM BALDE DE AGUA QUE A PESSOA PEDIU PARA O GUARDA JOGAR E PAI MOLHOU TODOS OS PÃES MAS ELE SÓ QUERIA UM COPO DE AGUA PARA BEBER POIS TAVA MUITO CALOR.

MAS UMA PESSOA HONESTA O COMPROU TODOS OS PÃES E DEU O MAIS DINHEIRO QUE ELE PENSAVA E ELE CHEGOU EM CASA SÓ COM A CESTA E O DINHEIRO E SUA MÃE FICOU MUITO FELIZ E COMPRA O QUE COMER.

MAS AQUELA PESSOA DESHONESTA CHEGOU UMA CARTA PRA ELA DIZENDO QUE ELA TINHA PERDIDO TODO SEU DINHEIRO INCLUSIVE SUA CASA LUXUOSA E FICOU AINDA MAIS POBRE E O MENINO DO PÃO.

THE END!!

No TE2 de Aa, o referente “Um pobre menino” é retomado pelas expressões “o menino” e “o menino do pão” e por pronomes (pronomes pessoais “ele”, “lhe” e pronome possessivo “sua”). Assim, Aa utilizou a Forma Referencial Gramatical Presa pelo uso de pronome adjetivo (pronome possessivo “sua”) e Formas Referenciais Gramaticais Livres ao recorrer aos pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa “ele” e pronome pessoal do caso oblíquo “lhe”). Também utilizou as Formas Referenciais Lexicais ao recorrer aos grupos nominais definidos “o menino” e “o menino do pão”.

Outro referente que aparece no texto é “uma pessoa ruim” que é retomada por “a pessoa”, “aquela pessoa desonesta”, por elipse (nos verbos “molhou” e “ficou”) e pelos pronomes “ela”, “seu” e “sua”. Assim, Aa utilizou as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao recorrer às elipses nos verbos e ao pronome substantivo (pronome pessoal de 3ª pessoa “ela”). Utilizou as Formas Referenciais Gramaticais Presas ao recorrer aos pronomes adjetivos (pronomes possessivos “seu” e “sua”). Por fim, com o uso dos grupos nominais definidos (“a pessoa” e “aquela pessoa desonesta”) lançou mão da Forma Referencial Lexical.

Além dos referentes já destacados, aparece no texto outro referente: “uma pessoa honesta” que é retomada por elipse no verbo “deu”. Dessa forma, identificamos o uso de uma Forma Referencial Gramatical Livre. Soma-se a isso a ocorrência de uma Forma Referencial Lexical representada pelo advérbio “ali” que se refere à “rua de pessoas finas”.

O quadro 9 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TE2:

Quadro 9 - As ocorrências de Formas Referenciais em TE2

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Um pobre menino	O menino	Grupo nominal definido	Lexical	2
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	5
	Sua	Pronome possessivo	Gramatical presa	2
	Lhe	Pronome pessoal do caso oblíquo	Gramatical livre	1
	O menino do pão	Grupo nominal definido	Lexical	1
Uma pessoa ruim	A pessoa	Grupo nominal definido		1
	Elipse	Molhou, Ficou	Gramatical livre	1
	Aquela pessoa desonesta	Grupo nominal definido	Lexical	1
	Ela	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	2
	Seu, sua	Pronome possessivo	Gramatical presa	2
Uma pessoa honesta	elipse	Deu	Gramatical livre	1
Rua de pessoas finas	ali	advérbio	Gramatical livre	1

Fonte: Autora

Observamos que as maiores ocorrências recaem, novamente, no uso do pronome pessoal de 3ª pessoa, seguido do uso de pronomes possessivos.

Algo que nos chamou a atenção foi a ambiguidade no uso da elipse do referente antes do verbo “compra” (que entendemos pelo desenrolar do texto que deveria ser “comprou”), pois não está claro quem é o referente, já que pode ser “o menino” ou “a mãe” que compra o que comer. Provavelmente, o referente dessa elipse seja “a mãe” pelo fato de que se o menino fosse o responsável por comprar o alimento, ele já teria feito antes de chegar em casa. Devido a essa dúvida, não analisamos o referente “mãe”.

Outra questão para refletirmos é o uso do pronome oblíquo “o” que aparece em duas ocorrências no texto no trecho “Mas a pessoa honesta o compro todos os pães e deu o mais dinheiro[...]”. Percebemos o uso inadequado do pronome, de acordo com a gramática normativa, porém ele é utilizado para referir-se a elementos já citados no texto. Nas duas ocorrências do pronome “o” há referência a menino, pois entendemos que o enunciado seria “mas uma pessoa honesta comprou os pães do menino e deu lhe mais dinheiro”. De acordo com

a gramática normativa, o pronome adequado para introduzir um objeto indireto seria o “lhe”, não o “o”, pois indica objeto direto. Destacamos que devido a esse percalço não incluímos na tabela acima esse pronome.

É importante também destacar que nesse texto aparece uma referência por uso de advérbio de lugar, o que no primeiro texto não havia aparecido. Parece-nos que Aa teve a preocupação em apresentar o local em que acontecem os fatos narrados e retomá-lo no texto.

Passamos para a análise do terceiro texto (TE3) do mesmo sujeito (Aa) conforme a imagem a seguir.

Imagem 4: Texto Escrito 3 (TE3) do Aluno "a" (Aa): o conto maravilhoso em sua segunda versão após receber o bilhete orientador com *feedback* da professora.

O MENINO E

ERA UM DIA DE MUITO CALOR NA CIDADE DE CHICO BENTO. NESSA CIDADE MORAVA UM MENINO POBRE CHAMADO: NICO. POR SER DOBRE TINHA QUE VENDER OS PÃES QUE SUA MÃE FAZIA. NUMA RUA DE PESSOA FINAS. MAS O MENINO NÃO CONSEGUIU VENDER.

MAS COMO ELE TINHA MEDO DE SUA MÃE QUE IRIA BATER NELE SE NÃO CHEGASSE COM O DINHEIRO. ENTÃO ELE FICOU POR ALI MESMO ATÉ O SOL SUMIR. MAS UMA PESSOA RICA MANDOU SEU GUARDA O TIRAR DA FRENTE DE SUA CASA COM UM BALDE DE AGUA E MOLHOU TODOS OS PÃES E NINGUÉM O QUERIA COMPRAR UM PÃO QUE SEJA. ENTÃO ELE FICOU NUM LUGAR BEM SUJO ESCONDIDO.

INTANTES DEPOIS, APARECEU UM JOVEM MUITO BONDOSA. ELA CONVERSOU COMO MENINO E COMPROU SEUS PÃES. AO SAIR DA RUA O MENINO VIU QUE TINHA ASAS E QUE SAIU VOANDO SEM NINGUÉM VER.

ELA ERA FADA. ELE FICOU ENCANTADO.

O MENINO FOI EMBORA FELIZ DA VIDA COM O DINHEIRO. DEU PRA SUA MÃE, MAS NÃO FALOU DA FADA POR QUE ERA UM SEGREDO DELE.

No TE3, o referente “um menino pobre” é retomado por elipse (nos verbos “ser”, “tinha”, “deu”, “falou”, “chegasse”), pelos pronomes possessivos “seus” e “sua”, pela expressão “o menino”, pelos pronomes pessoais “ele” e “o” e contrações de preposições com pronomes pessoais “nele” e “dele”. Dessa forma, Aa utilizou as Formas Referenciais Gramaticais Livres por meio do uso das elipses e pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa “ele”, “nele”, “dele”, “o”); as Formas Referenciais gramaticais Presas por meio do uso dos pronomes possessivos (pronomes adjetivos “seus”, “sua”); e a Forma Referencial Lexical ao empregar um grupo nominal definido (“o menino”).

Quando o referente “mãe” é retomado pelo pronome relativo “que”, Aa utiliza uma Forma Referencial Gramatical Presa, já que o pronome em questão cumpre o papel de pronome adjetivo por acompanhar e “qualificar” um nome.

Para o referente “guarda”, Aa usou a elipse do referente identificada no verbo “molhou”, caracterizando, assim, uma Forma Referencial Gramatical Livre.

Em outro referente, “uma pessoa rica”, houve a utilização dos pronomes possessivos “seu” e “sua”, caracterizando, assim, uma Forma Referencial Gramatical Presa pelo uso de pronomes adjetivos.

O último referente identificado é “uma jovem bondosa” cuja referenciação se dá pela utilização de elipse (identificada nos verbos “comprou”, “tinha”, “saiu”) e de pronome pessoal de 3ª pessoa “ela”. Dessa forma, foram usadas Formas Referenciais Livres, com o emprego das elipses, e Forma Referencial Gramatical Livre, com o emprego do pronome substantivo (pronome pessoal de 3ª pessoa “ela”).

Ademais, há também a ocorrência de uma Forma Referencial Lexical representada pelo advérbio “ali” (advérbio de lugar) que se refere à “cidade de Chico Bento”.

O quadro 10 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TE3:

Quadro 10 – As ocorrências de Formas Referenciais em TE3

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma referencial	Número de ocorrências
Um pobre menino	O menino	Grupo nominal definido	Lexical	4
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	4
	Nele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	1
	Dele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	1
	Seu, Sua	Pronome possessivo	Gramatical presa	1+3
	O	Pronome pessoal do caso oblíquo	Gramatical livre	1
	elipses	Nos verbos ser, tinha, deu, falou, chegasse	Gramatical livre	5
Uma pessoa rica	Seu,	Pronome possessivo	Gramatical presa	1
	Sua	Pronome possessivo	Gramatical presa	1
Mãe	Que	Pronome relativo		1
Guarda	Elipse	No verbo molhou	Gramatical livre	1
Uma jovem bondosa	Elipse	Comprou, tinha, saiu	Gramatical livre	3
Cidade de Chico Bento	Ali	advérbio	Gramatical livre	1

Fonte: Autora

Com relação à primeira versão do texto (conto maravilha – TE2), notamos que o referente “um menino pobre” deixou de ser referido por duas expressões de grupos nominais definidos para apenas uma expressão que se repete por quatro vezes. Em contrapartida, as elipses que na primeira versão não apareciam passam a aparecer em cinco ocorrências.

Uma pessoa ruim passou a ser uma pessoa rica e recebe pouco destaque no texto, visto que é referida apenas por pronomes possessivos com pouca frequência. Isso ocorreu porque Aa retirou do texto o parágrafo final em que o homem ruim ficava pobre e substituiu por um parágrafo que caracterizava o texto como conto maravilhoso: a jovem que ajudou o menino era uma fada.

Outra mudança no texto foi a troca do referente de TE2 “uma pessoa honesta” que passou a ser referida como “uma jovem bondosa” em TE3. Esse referente recebeu mais referências em relação à TE2, afinal, foi o elemento escolhido pelo autor para dar o efeito de fantástico ao texto.

Além dessa mudança, o advérbio “ali” de TE2 foi mantido em TE3, porém fazendo referência a outro referente: a cidade de Chico Bento. Aliás, estamos diante de outra falta de clareza, pois conseguimos identificar se Chico Bento é o nome da cidade ou se é o nome de um ser. Soma-se a isso que a ambiguidade presente em TE2 com relação ao verbo “compra”, que não sabíamos se era referência à mãe ou ao menino, não aparece em TE3. Provavelmente, após a releitura do texto, Aa pensou ser melhor direcionar o texto de outra forma.

Ademais, destacamos o aparecimento de referentes que não apareciam em TE2, como a mãe e o guarda. Tais referentes em TE3 realizam ações, logo estão com papéis ativos na narrativa. Tal apresentação de novos referentes foi motivada após a leitura do bilhete orientador, a reflexão sobre ele, a releitura do texto pelo aluno e o planejamento para a reescrita.

Passamos para a análise do quarto texto (TE4) do mesmo sujeito (Aa) conforme a imagem a seguir.

Imagem 5: Texto Escrito 4 (TE4) do Aluno "a" (Aa): o conto em sua primeira versão.

UM DIA NA ESCOLA 2 COLEGUINHAS
 CHAMADO IGOR E JUNIOR FIZERAM UMA PROVA
 MUITO DIFÍCIL MAS ELES TIRARAM
 NOTAS BOAS ENTÃO OS DOIS COLEGAS
 SAÍRAM PARA BRINCAR NO RECREIO.
 MAS DOIS GURIS VALENTOS COMEÇARAM
 A AGRERAR ELES E IRIAM FALAR PARA
 O PROFESSOR QUE O IGOR E O JUNIOR
 TINHAM COLA E SE ELES FALASSE
 QUE ERA MENTIRA IRIAM LEVAR UMA
 SURRA NELES ENTÃO ELES PERDERAM
 A NOTA.
 MAS DUAS MENINAS GRAVARAM DELO CELU-
 LAR ELES AGRERANDO OS MENINOS E
 MOSTRAM AO PROFESSOR E OS GURIS
 PERDERAM TODA A NOTA E FICARAM
 COM SUSPENSÃO DE 30 DIAS E RODARAM
 AO FINAL DE ANO E OS MENINOS AGRA-
 DECERAM AS GURIAS POR SEREM HONESTAS
 E TODOS FICARAM COM NOTAS ALTA
 E NUNCA MAIS ELES FIZERAM
 BULLYING.
 THE
 END!
 MORAL: NUNCA TEM QUE PRATICAR
 AGRESSÃO, BULLYING E XINGAMENTO
 A NINGUÉM.

Fonte: Aluno "a"

Notamos que em TE4, o primeiro referente é "2 coleguinhas". Ele é referido ao longo do texto pelo pronome pessoal de 3ª pessoa "eles", pelas expressões "os dois colegas", "o Igor e o Júnior", "os meninos" e pela elipse antes do verbo "iriam". Com isso, Aa utilizou as

Formas Referenciais Gramaticais Livres ao usar no texto o pronome substantivo (pronome pessoal de 3ª pessoa) e a elipse (no verbo “iriam”). Além disso, foram utilizadas as Formas Referenciais Lexicais quando aparecem no texto os grupos nominais definidos “os dois colegas”, “o Igor e o Júnior” e “os meninos”.

O segundo referente que destacamos foi “Dois guris violentos” que foi retomado pelas elipses (nos verbos “iriam”, “ficaram” e “rodaram”), pelos pronomes pessoais “eles” e “neles” (contração de preposição e pronome pessoal de 3ª pessoa) e pela expressão “os guris”. Desse modo, foram utilizadas Formas Referenciais Gramaticais Livres, pela identificação das elipses (nos verbos “iriam”, “ficaram”, e “rodaram”) e pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa |”eles” e “neles”), e Formas Referenciais Lexicais, pela identificação no texto de grupo nominal definido (“os guris”).

O terceiro referente identificado foi “duas meninas”. A referência a elas é feita por meio de elipse (nos verbos “mostram” e “serem”) e pela expressão “as gurias”. Com isso, identificamos as Formas Referenciais Gramaticais Livres pelo uso das elipses e a Forma Referencial Lexical pela utilização do grupo nominal definido “as gurias”.

Outro referente no texto é “o professor” que foi retomado pela forma quase idêntica “professor”. Assim, tal expressão se enquadra como Forma Referencial Lexical. Ademais, há no texto o pronome substantivo “todos” que foi utilizado para retomar dois referentes já citados anteriormente: “2 coleguinhas” e “as meninas”.

O quadro 11 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TE4:

Quadro 11 – As ocorrências de Formas Referenciais em TE4

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
2 coleguinhas	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	4
	Os dois colegas	Grupo nominal definido	Lexical	1
	O Igor e o Junior	Grupo nominal definido	Lexical	1
	elipse	No verbo iriam	Gramatical livre	1
	Os meninos	Grupo nominal definido	Lexical	1
Dois guris violentos	elipse	No verbo iriam, ficaram e rodaram	Gramatical livre	3
	Neles	Pronome pessoal de 3ª pessoa (contração com preposição)	Gramatical livre	1
	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	2
	Os guris	Grupo nominal definido	Lexical	1
Duas meninas	Elipse	Nos verbos mostram e serem	Gramatical livre	2
	As gurias	Grupo nominal definido	lexical	1
O professor	Professor	Forma quase idêntica	lexical	1
2 coleguinhas e as meninas	Todos	Pronome indefinido com função de Pronome substantivo	Gramatical livre	1

Fonte: Autora

Nesse texto TE4, conseguimos perceber que as formas utilizadas com maior frequência foram as Formas Referenciais Gramaticais Livres, das quais se sobressaem os usos dos pronomes pessoais de 3ª pessoa e as elipses do referente identificadas pelas formas verbais. Não foi empregada nenhuma Forma Referencial Gramatical Presa nesse texto. Isso evidencia que o produtor do texto não se valeu de pronomes adjetivos que acompanham um nome ou de numerais, mas ao invés disso, preferiu, principalmente, os grupos nominais definidos, os pronomes substantivos e as elipses.

Notamos que em TE4 há a presença de ambiguidade no uso do pronome “todos”, pois não está bem claro o referente de tal pronome, ou seja, não identificamos quem são “todos” de forma imediata, porém pelo desenrolar da história podemos depreender que os “dois gurus violentos” não estão incluídos nessa parcela, pois não seria coerente eles terem ficado com notas boas.

Há também uma inadequação de Aa quanto ao uso do pronome contraído com preposição “neles”, pois por meio da leitura do texto, entendemos que deveria estar escrito “deles”, ou seja, “se eles (os dois coleguinhos Igor e Junior) falassem que era mentira iriam levar uma surra deles (dos dois gurus violentos)”. Destacamos, assim, a importância do aluno produtor de textos em reler seu texto para ajustar e corrigir possíveis erros ou inadequações.

Além desse fato, há também o uso de um verbo em tempo verbal diferente do anterior que se relaciona ao mesmo referente. É o caso de “duas meninas gravaram pelo celular eles agredindo os meninos e mostram ao professor”. Notamos que o primeiro verbo está conjugado no pretérito perfeito e que o último está conjugado no tempo presente. É possível que Aa tenha pensado na sucessão dos fatos em ordem de acontecimentos, ou seja, o fato que ocorreu primeiro foi escrito no pretérito, enquanto que o fato mais recente foi escrito no tempo presente.

Passamos para a análise do quinto texto escrito (TE5) do mesmo sujeito (Aa) conforme a imagem a seguir.

Imagem 6: Texto Escrito 5 (TE5) do Aluno “a” (Aa): o conto em sua segunda versão após receber o bilhete orientador com *feedback* da professora.

UM DIA NA ESCOLA DOIS COLEGUINHAS CHAMADOS IGOR E JUNIOR FIZERAM UMA PROVA MUITO DIFÍCIL MAS ELES TIRARAM NOTAS EXCELENTES. ENTÃO, OS DOIS COLEGAS SAÍRAM PARA BRINCAR NO RECREIO. MAS DOIS MENINOS VALENTÕES CHAMADOS DAVI E SAMUEL COMEÇARAM A AGREDIR ELES E IRAM FALAR PARA O PROFESSOR QUE O IGOR E O JUNIOR TINHAM COLADO E QUE SE OS FALASSEM QUE ISSO ERA UMA MENTIRA IAM LEVAR UMA SURRA. ENTÃO IGOR E JUNIOR PERDERAM A NOTA. MAS DUAS MENINAS GRAVARAM PELO CELULAR DAVI E SAMUEL AGREDINDO IGOR E JUNIOR E MOSTRARAM AO PROFESSOR. E COMO CASTIGO OS VALENTÕES PERDERAM TODA NOTA E FICARAM COM 30 DIAS DE SUSPENSÃO E AO FINAL DO ANO BODARAM. IGOR E JUNIOR AGRADECEBAM AS DUAS MENINAS POR SEREM HÔNESTAS E TODOS FICARAM COM NOTAS ALTAS E NUNCA MAIS DAVI E SAMUEL FIZERAM BULLYING, POIS APRENDERAM A LIÇÃO.

Fonte: Aluno “a”

Percebemos que em TE5 aparecem quase os mesmos referentes de TE4, com exceção do referente “o professor” que em TE5 não é retomado ao longo do texto. Assim, temos novamente os referentes “dois coleguinhas” (com o número escrito por extenso, diferente de TE4), “dois meninos valentões” (que em TE4 era “dois guris violentos) e “duas meninas”.

O referente “dois coleguinhas” é retomado pelo pronome pessoal “eles” e “os”, pela elipse (no verbo “iam”) e pelas expressões “os dois colegas”, “O Igor e o Junior” e “Igor e

Junior”. Assim, temos as Formas Referenciais Gramaticais Livres quando há utilização de pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa como “eles” e “os”) e de elipse (como foi identificada no uso do verbo “iam”). Além disso, Aa empregou as Formas referenciais Lexicais ao utilizar os grupos nominais definidos “os dois colegas”, “O Igor e o Junior” e “Igor e Junior”.

O referente “dois meninos valentões” é referido por elipse (nos verbos “iriam”, “ficaram”, “rodaram” e “aprenderam”), por expressão que dá nome às personagens “Davi e Samuel” (em TE4 eles não tinham nomes próprios) e por expressão caracterizadora “os valentões” (o que não ocorria em TE4). Vejamos que a reescrita possibilitou algumas mudanças no texto porque propiciou um momento de releitura e revisão da primeira versão. Com relação às Formas Referenciais, temos as Formas Referenciais Gramaticais Livres, com a presença das elipses, e Formas Referenciais Lexicais, com o uso das expressões “Davi e Samuel” e “os valentões”, que caracterizam um grupo nominal definido.

O terceiro referente, “as meninas”, é retomado por elipse (no verbo “mostraram”) e pela expressão “as duas meninas”. Assim, temos a Forma Referencial Gramatical Livre no uso de elipse, e a Forma Gramatical Lexical no uso do grupo nominal definido. Com relação ao TE4, esse referente foi retomado por uma expressão diferente em TE5: “as gurias” deu lugar a “as duas meninas”. Essa alteração foi realizada por motivação individual do escritor.

Novamente temos o pronome indefinido “todos” retomando “dois coleguinhas” e as meninas”, o que entendemos no decorrer do texto. Desse modo, temos uma Forma Referencial Gramatical Livre por se tratar de um pronome substantivo (pronome indefinido) que substitui os nomes já citados no texto.

O quadro 12 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TE5:

Quadro 12 – As ocorrências de Formas Referenciais em TE5

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Dois coleguinhas	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	2
	Os dois colegas	Grupo nominal definido	Lexical	1
	O Igor e o Junior	Grupo nominal definido	Lexical	1
	Os	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical livre	1
	elipse	No verbo iam	Gramatical livre	1
	Igor e Junior	Grupo nominal definido	Lexical	2
Dois guris violentos	elipse	No verbo iriam, ficaram, rodaram e aprenderam	Gramatical livre	4
	Davi e Samuel	Grupo nominal definido	Lexical	2
	Os valentões	Grupo nominal definido	Lexical	1
Duas meninas	Elipse	No verbo mostraram	Gramatical livre	1
	As duas meninas	Grupo nominal definido	lexical	1
Dois coleguinhas e as meninas	Todos	Pronome indefinido com função de Pronome substantivo	Gramatical livre	1

Fonte: Autora

Percebemos que em TE5 não foi utilizada nenhuma Forma Referencial Gramatical Presa, o que nos confere a ideia de que o escritor preferiu utilizar mais as elipses e os pronomes substantivos, de maneira que substituiu totalmente o referente, ao invés de pronomes adjetivos e numerais, que acompanham o referente e podem até tornar os termos mais repetidos.

Notamos que Aa ajustou alguns pontos de seu texto. Ele adequou o verbo que estava inadequado em TE4: em TE4 tínhamos “mostram” (no tempo verbal presente) e em TE5 temos “mostraram” (no tempo verbal pretérito perfeito). Isso parece-nos mais coerente em virtude do texto narrativo contar fatos ocorridos no passado. Outra modificação foi a diminuição do uso do pronome pessoal “eles” que reduziu de quatro aparições para duas em TE5.

Chamou-nos a atenção o uso do pronome pessoal “os” de forma inadequada, mas atendendo ao propósito de retomar o referente citado anteriormente. O ideal seria o uso do pronome pessoal do caso reto “eles”, como “[...] o Igor e o Junior tinham colado e que se **os** [**eles**] falassem que isso era uma mentira [...]”. Provavelmente, o escritor não quis repetir o uso do pronome pessoal “eles”, por isso optou por utilizar o pronome pessoal oblíquo.

Em TE5, um referente é suprimido (“os meninos” que retomava “2 coleguinhas” em TE4) e um novo elemento (Igor e Junior, sem determinantes, como artigo – que aparecia em TE4) surge para retomar o mesmo referente. Soma-se a isso que um verbo que identifica uma elipse modifica: em TE4 tínhamos “iriam” e em TE5 temos “iam”. Os pronomes “eles” e “neles” também são suprimidos em TE5, possivelmente, na tentativa de diminuir repetições. Outra modificação foi a troca de “os guris”, em TE4, para “os valentões”, em TE5, provavelmente, foi uma estratégia para caracterizar as personagens.

Passamos para a análise dos textos orais (TO) do aluno “a” (Aa), conforme a transcrição¹¹ a seguir dos textos que foram gravados.

Texto oral 1: produção inicial de um texto oral a partir do vídeo “Um peixe, um sorriso”

- 01 aluno A:: história começa assim...ele ficava todos os dias olhando o
aquário...daí até que um dia (risos) (o peixinho) riu dele...daí ele levou o
peixinho pra casa...e ele fazia tudo com o peixinho...olhava televisão
tomava banho...comia com o peixinho...tomava café com o
05 peixinho...daí:: um dia ele foi dormir e sonhou que o peixinho era
verde...daí o peixinho foi pro rio... e ele foi nadar junto com o peixinho e
ficou dentro do acário...do aquário... daí ele acordou...daí ele começou a
pensar:: daí ele levou o peixinho e fugiu

Fonte: Aluno “a”

Consideramos também para a análise dos textos orais os estudos de Koch (2018) no que diz respeito às formas referenciais utilizadas. Dessa forma, temos em TO1 as seguintes ocorrências de formas referenciais: no início do texto aparece como primeiro referente o pronome pessoal de 3ª pessoa “ele” sem nenhuma outra caracterização. Há a retomada desse referente pelo pronome pessoal “ele”, novamente, e por “dele” (contração de preposição e pronome pessoal). Outro recurso utilizado foi a elipse observada pelos usos dos verbos “olhava”, “tomava”, “comia”, “sonhou”, “ficou” e “fugiu”.

¹¹ A transcrição dos textos narrativos orais foi realizada seguindo as normas estabelecidas pelo Projeto NURC/SP publicadas por Castilho e Preti (1987)

Para o segundo referente, “o peixinho”, foi utilizada apenas a expressão igual “o peixinho” para fazer as retomadas. Nesse sentido, identificamos o que Marcuschi (1992) defendeu sobre o uso das repetições como recurso que promove a preservação da referência e a configuração de identidade/ similaridade dos elementos referenciais com relação ao seu referente (ou matriz, como o autor salienta). Assim, a repetição cumpre o papel de promover com eficácia a coesão referencial nos textos orais.

Com isso, identificamos que, em TO1, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres, evidenciadas pelo emprego de elipse e pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa), e a Forma referencial Lexical evidenciada pelo uso de formas idênticas (“o peixinho”).

O quadro 13 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TO1:

Quadro 13 – As ocorrências de Formas Referenciais em TO1

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Ele	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	7
	Dele	Pronome pessoal de 3ª pessoa – contração com preposição	Gramatical Livre	1
	Elipse	Nos verbos olhava, tomava, comia, tomava, sonhou, ficou, fugiu	Gramatical Livre	7
O peixinho	O peixinho	Forma idêntica ao referente	Lexical	8

Fonte: Autora

Percebemos que em TO1 foi utilizada apenas a Forma Referencial Gramatical Livre para retomar o primeiro referente. Já para o segundo referente, foi utilizada apenas a Forma Referencial Lexical pelo uso de expressão idêntica. Além disso, a presença da repetição é bem marcante ao longo do texto oral, característica comum nos textos dessa modalidade segundo Antunes (2005).

A história possui trechos não muito claros, pois um ouvinte que não assistiu ao vídeo dificilmente compreenderia os acontecimentos narrados. É provável que a falta de clareza seja

uma consequência da timidez, pois o aluno, na situação da sala de aula, encontrava-se bastante inseguro com relação à produção de texto oral, devido à falta de atividades como essa em sala de aula.

Passamos para a análise do texto oral 2 (TO2) do aluno “a” (Aa).

Texto oral 2: segunda produção de texto oral a partir de um vídeo assistido.

- | | | |
|----|-------|--|
| 01 | aluno | Uma certa vez um senhor de idade na época de natal...Achou um::
cãozinho na rua... daí o cãozinho tava procurando comida... daí ele tinha
pão (dentro) da sacolinha e:: deu... daí ele adotou o:: cãozinho... ficou
feliz... montaram a árvore...faziam um monte de coisas... mas daí ele se |
| 05 | | arrependeu...e ligou...tinha um cartaz...ele viu um cartaz na rua... daí ele
ligou pro número do cartaz... e:: os dono do cachorro vieram pegar o
cachorrinho... mas como eles::: compreenderam que ele já tava apegado
com o cachorro... ã::: eles::: chamaram ele pra passar o natal ali... e tiraram
uma fotro...uma fotografia... ã: tipo ele se passando por mais uma pessoa
da família...e fim. |

Fonte: Aluno “a”

Identificamos em TO2 que o referente “um senhor de idade” é retomado pelo uso do pronome pessoal de 3ª pessoa “ele” e da elipse identificada nos verbos “deu”, “ficou” e “ligou”. Com isso, identificamos as Formas Referenciais Gramaticais Livres em todas essas formas de referenciar, pois Aa recorreu aos pronomes substantivos (pronome pessoal de 3ª pessoa “ele”).

O referente “cãozinho” é retomado pelas expressões “o cãozinho”, “cachorro” e “cachorrinho”. Assim, foi utilizada a Forma Referencial Lexical por meio do uso de sinônimos.

O referente “o senhor e o cão” são retomados apenas por elipse, identificada nos verbos “montaram” e “faziam”. Desse modo, foi utilizada a Forma Referencial Gramatical Livre.

O último referente identificado foi “os dono do cachorro” que foi referenciado pelo pronome pessoal de 3ª pessoa. Dessa forma, foi utilizada a Forma Referencial Gramatical Livre pelo uso do pronome substantivo (pronome pessoal de 3ª pessoa).

O quadro 14 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TO2:

Quadro 14 – As ocorrências de Formas Referenciais em TO2

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Ele	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	8
	elipse	Nos verbos “deu”, “ficou” e “ligou”	Gramatical Livre	3
Cãozinho	Cãozinho	Forma idêntica ao referente	Lexical	2
	Cãozinho	Sinônimo	Lexical	1
	Cachorrinho	Sinônimo	Lexical	1
O senhor e o cão	Elipse	Nos verbos “montaram” e “faziam”	Gramatical Livre	2
Os dono do cachorro	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	2

Fonte: Autora

O aparecimento das Formas Referenciais Gramaticais Livres acontece com maior frequência em relação à Forma Referencial Lexical. A utilização do pronome pessoal se sobressai ao longo de todo o texto, o que nos leva a considerar que Aa utiliza o recurso que parece estar mais disponível no momento, porém, que não contribui muito para a caracterização das personagens na história.

Com a leitura da transcrição em TO2, podemos perceber que há alguns problemas quanto à clareza e organização do texto. Vemos isso em “mas daí ele se arrependeu...e ligou...tinha um cartaz...”, pois o homem que adotou o cão que estava na rua primeiro viu um cartaz na rua que anunciava o sumiço de um cão, depois ele pensou em devolver o cão aos donos e por fim ligou para o número de telefone para devolver o cão.

Também em “chamaram ele pra passar o natal ali” conseguimos compreender qual é o referente retomado pelo advérbio de lugar “ali” porque havíamos assistido ao vídeo anteriormente. Apenas quem assistiu ao vídeo compreenderia que todos passaram o natal “na casa dos donos do cão” (expressão que explica o sentido do advérbio “ali”). Se esse texto oral fosse produzido em outra situação e não na sala de aula em que os ouvintes são os colegas que também assistiram ao vídeo, o sentido do advérbio de lugar “ali” seria prejudicado. Isso serviu para refletirmos na oficina sobre a importância do conhecimento do público ouvinte possui acerca da história. A professora destacou isso após a escuta desse texto para que os alunos

compreendessem que, em se tratando de texto oral, uma grande importância recai sobre elementos contextualizadores.

Já no trecho “ele se passando por mais uma pessoa da família” deveríamos entender que o homem que encontrou o cão na rua e devolveu-o aos seus donos foi convidado a passar o natal com eles. O homem se sentiu como um integrante da família por ter passado aquele momento tão alegre na companhia do cão, ao qual ele tinha se apegado, e de novos amigos.

Pelo exposto acima, podemos destacar que a timidez e o nervosismo de Aa influenciaram na construção do TO2, pois o aluno poderia ter se valido de mais detalhes e de outras formas de referência para construir seu texto com mais detalhes sobre o espaço e as personagens.

Passamos para a análise do texto oral 3 (TO3) do aluno “a” (Aa).

Texto oral 3: terceira produção de texto oral a partir de uma história emocionante de natal em uma propaganda.

- 01 aluno Certa vez um vovô de idade chamado:: Glaucio...ã:: ele era assim sozinho...só tinha um cachorro pra ficar com ele...e daí a família dele comunicou que não poderia estar presente no natal com ele porque tava...ã:: muito ocupada com serviços trabalhos essas coisas...daí ele ficou
- 05 sozinho... os dias foram se passando se passando... mas daí ele teve uma excelente ideia...ele pediu pra uma pessoa mandar uma carta comunicando que ele tinha falecido... mas ele não tinha falecido no caso... era só pro filho dele vim... daí os filhos dele chegaram na casa dele... tava os pratos todos arrumados na mesa...talheres... velas...e::: ele apareceu... daí passaram o natal felizes para sempre

Fonte: Aluno “a”

A partir da transcrição do TO3, identificamos como primeiro referente “um vovô de idade” que é retomado por “Glaucio”, pelo pronome pessoal de 3ª pessoa “ele” e “dele” (contração de preposição com o pronome “ele”) e pela elipse no verbo “tinha”. Com isso, constatamos a presença de Formas Referenciais Gramaticais Livres, por meio do aparecimento dos pronomes substantivos (“ele” e “dele”) e da elipse, e da Forma Referencial Lexical, por meio da nominalização (“Glaucio”).

O segundo referente é “a família” que é retomado por elipse no verbo “tava” e por hipônimos “filhos” e “filho” (termos de relação de sentido mais específico com o termo

“família”). Com isso, TO3 apresenta Forma Referencial Gramatical Livre pela presença da elipse e Forma Referencial Lexical, pela presença dos hipônimos.

Por fim, há a elipse do referente identificada pela forma verbal “passaram”, evidenciando o referente “o vovô e sua família”. Temos aqui uma Forma Referencial Gramatical Livre evidenciada pela presença da elipse.

O quadro 15 abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TO3:

Quadro 15 – As ocorrências de Formas Referenciais em TO3

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Um vovô de idade	Glaucio	Substantivo (nome definido)	Lexical	1
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	9
	elipse	No verbo “tinha”	Gramatical Livre	1
	Dele	Pronome pessoal de 3ª pessoa contraído com preposição	Gramatical Livre	3
A família	Elipse	No verbo “tava”	Gramatical Livre	1
	Os filhos	Hipônimo	Lexical	1
	Filho	Hipônimo	Lexical	1
O vovô e sua família	Elipse	No verbo “passaram”	Gramatical Livre	1

Fonte: Autora

Percebemos que em TO3 a forma referencial mais utilizada foi a Forma Referencial Gramatical Livre por meio dos usos de pronomes de 3ª pessoa, que aparece no texto doze vezes (contando com a contração) e das elipses. É possível que esse recurso seja o mais disponível ao aluno no momento de sua produção textual oral espontânea. A caracterização de personagens aparece no primeiro referente, no entanto nas demais formas de introduzir referentes ou de referenciar, Aa não se atenta em descrever ou caracterizar as personagens.

Em TO3, assim como nos textos orais anteriores, há a presença de repetições, típicas de produções orais, como forma de enfatizar informações e retomar elementos já mencionados. Em “os dias foram se passando se passando”, notamos que a repetição é proposital e objetiva demonstrar a passagem de tempo. Então, é um recurso extremamente válido para a construção do texto. Novamente, salientamos que há uma concordância com o estudo de Marcuschi (1992) a respeito das repetições enquanto importante estratégia promotora da coesão referencial. Tais

repetições atuam com função coesiva referencial, operando seja pela repetição literal na mesma posição sintática na oração, seja pela reduplicação de termo com intercalação de marcador conversacional de confirmação (MARCUSCHI, 1992, p. 121).

Também há elementos típicos da oralidade informal, o que é totalmente compreensível em textos de alunos de sexto ano, alunos que ainda não tiveram muita experiência de produção textual oral formal. Expressões como “era só pro filho dele vim” são bastante comuns na fala cotidiana, além das demais abreviações e expressões como “ã”, “daí”, “tava”. Entendemos que não há problemas nisso, pois esses alunos tiveram poucas experiências de produção de texto oral que exigissem uma maior formalidade. A questão da formalidade deve ser trabalhada com o tempo e ao longo dos demais anos de escolarização.

A seguir, passamos para a análise dos textos produzido pelo nosso segundo sujeito de pesquisa “Ab”:

Imagem 7: Texto Escrito 1 (TE1) do Aluno "b" (Ab): Produção Inicial.

Um peixe um sorriso ☺

Era uma vez uma linda cidade chamada Buenos Aires era uma cidade linda a cidade tinha um aquário cheio de peixes bem na praça da cidade. Todas as pessoas pediam olhar os peixinhos dentro do aquário até que chegou um belo dia que um senhor decidiu comprar um peixinho o senhor que comprou o peixinho chama-se João e o peixe chama-se Arata.

João comprou um aquário, comida, etc... o peixe Arata. Ele adorava o peixinho Arata os dois faziam de tudo comiam juntos, tomavam banho juntos, dormiam juntos e faziam de tudo juntos, teve uma certa noite que João foi dormir e teve um pesadelo ele sonha que o peixe Arata tinha uma luz verde em toda do peixe e o peixe estava voando daí João decidiu seguir o peixe que ele adorava tanto ele andou por toda a cidade ele passou por cima de uma ponte e relembro da infância.

Até que ele chegou num rio e tirou a roupa e começou a nadar junto com o peixe Arata teve uma hora que ele ficou dentro dum aquário e o João estava se sentindo como o peixe ele estava triste daí ele acordou do pesadelo e ficou pensando no sonho que ele teve. Daí ele pensou... muito daí ele decidiu levar o peixe para o rio e deixar o peixe ser livre no rio e não preso num aquário daí João ficou triste

que ele iria ficar longe do peixe Arata mas ele sabia que era a coisa certa a se fosse daí João percorreu todo o caminho com o aquário e o peixe Arata dentro do aquário na mão ele levou até chegar até o rio e soltou o peixe Arata dentro do rio e ele ficou triste mas ao mesmo tempo feliz porque o peixe Arata estava feliz por estar livre e assim João e Arata ficaram felizes um pelo o outro.

No TE1 de Ab, o referente “linda cidade” é retomado pelas expressões “Buenos Aires” e “a cidade” e pela elipse identificada pelo uso do verbo “era”. Assim, Ab utilizou as Formas Referenciais Lexicais ao empregar as expressões “Buenos Aires” e “a cidade” e a Forma Referencial Gramatical Livre ao empregar a elipse identificada no verbo “era”.

O referente “um aquário” é retomado por expressões nominais definidas e idênticas ao referente como “o aquário” e “um aquário”. Assim, Ab utilizou as Formas Referenciais Lexicais ao empregar as expressões nominais definidas em que há presença de um artigo acompanhando um substantivo.

O referente “um senhor” é retomado pela expressão “o senhor”, pelo nome “João”, pelo pronome substantivo (pronome pessoal de 3ª pessoa “ele”) e pelas elipses identificadas nos verbos (“teve”, “relembrou”, “tirou”, “começou”, “ficou”, “soltou”). Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Lexicais pelo emprego das expressões nominais definidas (artigo definido + substantivo em “o senhor” e pelo nome próprio “João”) e as Formas Referenciais Gramaticais Livres por meio do emprego dos pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele) e pelas elipses.

O referente “peixes” é retomado pelas expressões “os peixinhos”, “um peixinho”, “o peixinho”, “o peixe Avata”, “o peixinho Avata”, “o peixe” e “Avata”. Em todos esses usos identificamos as Formas Referenciais Lexicais já que Ab empregou expressões quase idênticas ao referente, expressões nominais definidas e hipônimos já que “peixinho” está dentro do grupo dos “peixes”.

Por fim, em TE1, aparece o referente “os dois” para retomar dois referentes anteriores “um senhor” e “peixes”. A expressão é referenciada pela utilização de elipses identificadas nos usos dos verbos “comiam”, “tomavam”, “dormiam” e “faziam”. Assim, houve a utilização da Forma Referencial Gramatical Livre.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Aa em TE1:

Quadro 16 - As ocorrências das Formas referenciais em TE1

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Linda cidade	Buenos Aires	Substantivo próprio (nome definido)	Lexical	1
	Elipse	No verbo “era”	Gramatical Livre	1
	A cidade	Expressão nominal definida	Lexical	2
Um aquário	O aquário	Expressão nominal definida	Lexical	3
	Um aquário	Forma igual ao referente	Lexical	3
Um senhor	O senhor	Grupo nominal definido	Lexical	1
	João	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	8
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	16
	elipse	Nos verbos “teve”, “relembrou”, “tirou”, “começou”, “ficou”, “soltou”	Gramatical Livre	6
Peixes	Os peixinhos	Expressão nominal definida	Lexical	1
	Um peixinho	Hipônimo	Lexical	1
	O peixinho	Hipônimo	Lexical	1
	O peixe Avata	Expressão nominal definida	Lexical	7
	O peixinho Avata	Expressão nominal definida	Lexical	1
	O peixe	Forma quase igual ao referente	Lexical	7
	Avata	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	2
Os dois	Elipse	Nos verbos “comiam”, “tomavam”, “dormiam”, “faziam”	Gramatical Livre	4

Fonte: Autora

Percebemos que em TE1 Ab a forma referencial mais utilizada foi a Forma Referencial Lexical. Tal forma aparece ao longo do texto via estratégias de usos das expressões nominais definidas, seguidas de usos de expressões que dão nome ao referente via utilização de nomes próprios. Porém, percebemos que nas expressões nominais definidas não foram utilizadas pelo escritor do texto estratégias que colaborassem para a caracterização das personagens, o que poderia contribuir para a construção da identidade das personagens para o leitor.

Em segundo lugar, há maior utilização da Forma Referencial Gramatical Livre identificada pelos usos de pronomes pessoais de 3ª pessoa seguida pelas elipses identificadas pelos verbos. Ao atentarmos para a tabela acima, veremos que o uso do pronome pessoal de 3ª pessoa se sobressai às demais formas de referenciação. Provavelmente, o aluno de sexto ano prefere utilizar esse recurso por ser bastante acessível e objetivo no momento de sua escrita.

Também nos chamam a atenção os usos das expressões nominais definidas que não auxiliam em uma caracterização mais detalhada do referente, mas funcionam como se fossem sinônimos por pertencerem ao mesmo grupo semântico, visto que há uma relação forte de semelhante entre o referente “peixes” e os referenciais “o(s) peixinho(s)”, “um peixinho” e “peixe” pelo fato de haver uma relação de pertença com o grupo maior de peixes.

Passamos para a análise do segundo texto (TE2) do mesmo sujeito (Ab) conforme a imagem a seguir.

Imagem 8: Texto Escrito 2 (TE2) do Aluno "b" (Ab): o conto maravilhoso em sua primeira versão.

A menina que se apaixonou

Era uma vez uma menina que se chamava Raquel ela conheceu um garoto ele se chamava Guilherme os dois se conheceram na escola, eles não se davão bem no início mais ao passar do tempo eles começaram a se dar bem.

Com o tempo ele começou a gostar dela e ela por ele só que ela falava que não gostava dele para não magoar sua melhor amiga Mirela que também gostava de Guilherme mais Raquel não queria magoar sua amiga, na educação física da escola eles ficaram sempre juntos nos grupos, ele pediu ela em namoro mais Raquel queria aceita mais ela sabia que seus pais não iam concordar com sua escolha então Raquel não aceitou o pedido de namoro de Guilherme, Guilherme ficou triste mais Guilherme disse "mas não vou desistir dela"

Semanas depois ele pediu Raquel em namoro mais uma vez mais Raquel insistiu em não aceitar. Raquel considerava Guilherme como um irmão, Guilherme também mais ele queria namorar com Raquel, Mirela melhor amiga de Raquel chupava muito os dois mais Raquel não aceita porque seus pais não iam aceitar o namoro dos dois. Até que os pais de Raquel decidiram tirar Raquel da escola e transferir para outro, Guilherme e Raquel ficaram tristes.

Mas Raquel e Guilherme ficaram se falando só por redes sociais até que Guilherme decidiu tentar mais uma vez. Guilherme pediu Raquel em namoro. Raquel decidiu aceitar o pedido, mais por tanto o namoro dos dois seria escondido e ninguém poderia saber sobre o namoro dos dois. Guilherme concordou e por tanto Raquel e Guilherme namoram até hoje e ninguém sabe e os dois estão muito felizes juntos.

Fim ♡

Em TE2 de Ab, o referente “uma menina” é retomado pelo nome próprio “Raquel” e por pronomes (pronomes pessoais “ela”, “dela”, “la” e pronomes possessivos “seu”, “sua”). Desse modo, Ab utilizou as Formas Gramatical Lexical pelo uso do substantivo próprio “Raquel” e as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao utilizar os pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa “ela”, “dela”, “la”) e as Formas Referenciais Presas ao utilizar os pronomes adjetivos (pronomes possessivos “seu”, “sua”).

O referente “um garoto” é retomado pelo nome próprio “Guilherme” e por pronomes substantivos (pronomes pessoais de 3ª pessoa “ele” e “dele”) e elipse. Assim, Ab utilizou a Forma Referencial Lexical ao se apropriar da expressão nominal que define o referente (o substantivo próprio “Guilherme”) as Formas Referenciais Livres ao utilizar os pronomes pessoais de 3ª pessoa (“ele” e “dele”) e a elipse do referente identificada no verbo “vou”.

Outro referente que aparece no texto é “os dois” que se relacionam com dois referentes já mencionados anteriormente (Uma menina e um menino). Tal expressão é retomada por pronome substantivo (pronome pessoal de 3ª pessoa “eles”) e por forma igual ao referente. Assim, Ab utilizou a Forma Referencial Gramatical Livre ao referenciar por pronome pessoal de 3ª pessoa (“eles”) e Forma Referencial Lexical ao utilizar uma forma idêntica ao referente “os dois”.

O referente “melhor amiga Mirela” é retomado por pronome adjetivo (pronome relativo “que”) e substantivos comum e próprio que se relacionam de forma semelhante ao referente (“amiga” e “Mirela”). Desse modo, Ab utilizou a Forma Referencial Gramatical Livre ao referenciar por meio de pronome relativo “que” e as Formas Referenciais Lexicais ao referenciar por meio de expressões semelhantes ao referente inicial (“amiga” e “Mirela”).

Por fim, o referente “pais” é retomado apenas por uma forma igual ao referente representada pelo substantivo comum. Assim, foi utilizada a Forma Referencial Lexical.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TE2:

Quadro 17 - As ocorrências das Formas referenciais em TE2

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Uma menina	Raquel	Substantivo próprio	Lexical	17
	Ela	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	5
	Dela	Contração preposição+pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	2
	Sua	Pronome possessivo	Gramatical Presa	3
	Seus	Pronome possessivo	Gramatical Presa	2
	La	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
Um garoto	Guilherme	Substantivo próprio	Lexical	13
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	5
	Dele	Contração preposição+pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
	Elipse	No verbo “vou”	Gramatical Livre	1
Os dois	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	3
	Os dois	Forma igual ao referente	Lexical	4
Melhor amiga Mirela	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Amiga	Substantivo - Forma semelhante ao referente	Lexical	1
	Mirela	Substantivo próprio	Lexical	1
Pais	Pais	Substantivo - Forma igual ao referente	Lexical	2

Fonte: Autora

Notamos que em TE2 de Ab, semelhantemente ao que ocorre em TE1, os usos das Formas Referenciais Lexicais se sobressaem de forma bastante significativa entre as formas referenciais que aparecem no texto. Predominantemente aparece no texto a referência via nome próprio, seguidas de elementos referenciais iguais ou semelhantes ao referente inicial. Em seguida, a Forma mais utilizada para referenciar é a Forma Referencial Gramatical Livre representada pelos usos dos pronomes pessoais de 3ª pessoa em maior número de ocorrências, seguido do uso de elipse. Já a Forma Referencial Gramatical Presa aparece em menor número, enquanto que em TE1 nem aparecia.

Percebemos, assim, que Ab em seu segundo texto utilizou formas linguísticas mais variadas ao incluir os pronomes possessivos e relativos no texto (Forma Referencial Gramatical Presa). Também seguimos percebendo que a utilização das expressões nominais definidas não apresenta características que auxiliam na construção da identidade das personagens no texto. Isso, certamente, traria mais riqueza de detalhes ao texto e mais informações ao leitor.

Passamos para a análise do terceiro texto (TE3) do mesmo sujeito (Ab) conforme a imagem a seguir.

Imagem 9: Texto Escrito 3 (TE3) do Aluno “b” (Ab): o conto maravilhoso em sua segunda versão.

A menina que se apaixonou

Era uma vez uma menina que se chamava Raquel. Ela conheceu um garoto ele se chamava Guilherme. Quando foi para a nova escola. Nos primeiros dias de aula, não se deram bem, mas com o tempo se tornaram amigos.

Com o tempo, ele começou a gostar dela e ela dele. Só que Raquel fazia que não gostava dele para não magoar sua melhor amiga Mirela que também gostava do Guilherme. Na educação física da escola eles ficaram sempre juntos nos grupos.

Semanas depois, Raquel não aceitou o pedido de namoro. Mas Raquel pensou muito. Raquel sabia que seu pai não iria aceitar o relacionamento entre os dois, até que certa hora uma fada surgiu e deu um bom conselho para Raquel; ela pensou muito no conselho que a fada deu.

Raquel aceitou o pedido de namoro, mas por tanto o namoro dos dois, seria secreto. Guilherme concordou com Raquel e eles ficaram muito felizes assim namorando secretamente. Eles passaram sozinho por lugares onde seus conhecidos não iam. Raquel contava as novidades e segredos para sua fada que tornou-se sua amiga.

O referente “uma menina” é retomado pelos pronomes adjetivos “que” (pronome relativo) “sua” e “seus” (pronomes possessivos), pelo nome próprio “Raquel” (substantivo próprio), pelos pronomes substantivos “ela”, “lhe” (pronome pessoa de 3ª pessoa) e “dela” (contração de preposição e pronome pessoal de 3ª pessoa) e por elipse. Assim, foram utilizadas as Formas referenciais Gramaticais Presas ao empregar os pronomes relativos e possessivos (“que”, “sua” e “seus”), as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao empregar os pronomes pessoais de 3ª pessoa (“ela”, “dela” e “lhe”) e as elipses (identificadas no verbo “foi”).

O referente “um garoto” é retomado por pronome substantivo “ele” (pronome pessoal de 3ª pessoa) e “dele” (contração de preposição e pronome pessoal de 3ª pessoa) e por nome próprio “Guilherme” (substantivo próprio). Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao empregar os pronomes pessoais de 3ª pessoa, e a Forma Referencial Lexical ao empregar a nominalização. Notamos que poucas formas referenciais são utilizadas para retomar esse referente em comparação ao primeiro referente.

O terceiro referente identificado foi “eles” após o aparecimento da forma verbal que remete aos dois referentes anteriores “Raquel” e “Guilherme”. A referência a “eles” acontece por meio de elipse, pronome substantivo “eles” (pronome pessoal de 3ª pessoa), pronome adjetivo “seus” (pronome substantivo) e por expressão nominal definida “os dois”. Assim, foram empregadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres por meio do uso de elipse (identificada no verbo “se tornaram” e pronome pessoal de 3ª pessoa (“eles”), Forma Referencial Gramatical Presa por meio do uso de pronome possessivo (“seus”) e Forma Referencial Lexical por meio do uso de expressão nominal definida “os dois”.

Outro referente que aparece é “melhor amiga Mirela” que é retomado apenas uma vez por pronome adjetivo “que” (pronome relativo). Assim, a Forma Referencial Gramatical Presa foi utilizada.

O último referente que aparece no texto é “uma fada”. Ele é retomado por elipse e por uma forma quase idêntica ao referente (substantivo). Assim, foram utilizadas a Forma Referencial Gramatical Livre, por meio do uso de elipse identificada no verbo “deu” e a Forma Referencial Lexical, por meio do uso de um substantivo de forma semelhante ao referente.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TE3:

Quadro 18 - As ocorrências das Formas referenciais em TE3

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Uma menina	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Raquel	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	9
	Ela	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	3
	Elipse	No verbo “Foi”	Gramatical Livre	1
	Dela	Contração de preposição+pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
	Sua	Pronome possessivo	Gramatical Presa	3
	Seus	Pronome possessivo	Gramatical Presa	1
	Lhe	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
Um garoto	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	2
	Guilherme	Substantivo próprio	Lexical	3
	Dele	Contração preposição+Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	2
Eles	Elipse	Na expressão verbal “Se tornaram”	Gramatical Livre	1
	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	3
	Os dois	Expressão nominal definida	Lexical	2
	Seus	Pronome possessivo	Gramatical Presa	1
Melhor amiga Mirela	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
Uma fada	Elipse	No verbo “Deu”	Gramatical Livre	1
	Fada	Substantivo (semelhante ao referente)	Lexical	2

Fonte: Autora

Notamos que em TE3 Ab utilizou com maior frequência elementos linguísticos que identificamos como Formas Referenciais Lexicais por meio da utilização, em primeiro lugar, de nomes próprios, seguidos de expressões semelhantes ao referente e expressões nominais definidas.

O que mais nos chama a atenção é que o texto ficou mais compacto em sua segunda versão. Provavelmente, após a leitura do texto e do bilhete orientador, Ab achou melhor reorganizar algumas ideias no texto. Isso influenciou na diminuição de usos de formas

referenciais, já que de 38 Formas Referenciais Lexicais presentes em TE2, aparecem em TE3 apenas 16. Provavelmente, Ab repensou alguns usos de recursos linguísticos que apareciam repetidamente e suprimiu alguns referentes para não deixar o texto com repetições exaustivas. Os nomes próprios foram os elementos mais retirados da segunda versão do texto.

Essa constatação reforça a validade do bilhete orientador, da Sequência Didática e da metodologia da pesquisa-ação, que acompanha o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. O aluno, agente no processo de escrita de seu texto, reflete acerca dele, analisa, planeja modificações que julga pertinentes pensando no seu público alvo. O bilhete orientador proporciona essa oportunidade de reflexão e modificações do texto, de forma que reflete no texto reescrito um agir do sujeito em prol do seu objetivo.

Em segundo lugar, com relação à frequência, aparecem as Formas referenciais Gramaticais Livres identificadas pelos usos de pronomes pessoais e elipses. Comparando ao TE2 também houve diminuição do número de ocorrências, porém não foi uma diferença tão grande como ocorreu nos usos das Formas Referenciais Lexicais.

Já as Formas Referenciais Presas apareceram com um aumento e não diminuição como nas formas anteriores. Ab seguiu utilizando os pronomes relativos e possessivos e aumentou um uso em relação ao TE2.

Destacamos que com a intervenção do bilhete orientador, Ab ajustou seu texto adequando-o ao gênero textual proposto na atividade. Em TE2 não temos um conto maravilhosos por falta de um elemento ou personagem fantástico. Porém, em TE3 aparece uma personagem fantástica: a fada. Assim, o texto encaixa-se no gênero conto maravilhoso.

Passamos para a análise do quarto texto escrito (TE3) do mesmo sujeito (Ab) conforme a imagem a seguir.

Imagem 10: Texto Escrito 4 (TE4) do Aluno “b” (Ab): o conto sobre o *bullying* na escola em sua primeira versão.

Dicas difíceis na escola

Num belo dia ensolarado numa bela cidade havia uma escola. Ela era colorida, organizada, tinha muitos alunos. Nessa escola havia um garoto chamado Isaque ele tinha cabelos marrons, usava óculos, e tinha umas orelhas grandes. No dia seguinte quando ele entrou na escola havia um grupinho dos mais populares o grupinho que queria muito de Isaque, os garotos chamavam Isaque de orelhudo, feioso, meado e de tudo mais que Isaque possa imaginar, ele ficava muito triste pelas cantos da escola se perguntando o que ele tinha de errado, só que Isaque mãe podia desabafar com ninguém porque se ele contasse algo os garotos do grupinho iam botar nele na saída.

Até que num certo dia os recreio o grupinho unilhou Isaque, até que Isaque se cansou e partiu para cima dos garotos mas chegando lá pra tirar satisfação Isaque decidiu não partir para violência. Isaque contou para diretora que se chamava Alivia, Alivia decidiu conversar e deu uma suspensão para os garotos. Os garotos ficaram furiosos mas entenderam que mãe deve fazer bullying com os outros e nos dias seguintes pararam de incomodar Isaque.

Fonte: Aluno Ab

Em TE4o referente “uma escola” é retomado por pronome substantivo “ela” (pronome pessoal de 3ª pessoa), por elipse e por elemento semelhante ao referente “escola”. Assim, Ab utilizou Formas referenciais Gramaticais Livres ao empregar o pronome pessoal de 3ª pessoa (“ela”) e a elipse identificada no aparecimento do verbo “tinha”. A Forma Referencial Lexical foi utilizada ao empregar a palavra “escola” que é semelhante ao referente (acompanhada de determinantes “nessa”, “na”, “da”).

O referente “um garoto” é retomado por nome próprio “Isaque” (substantivo próprio), por pronome adjetivo “ele” e “nele” (pronome pessoal de 3ª pessoa e contração de pronome com preposição) e por elipse identificada no aparecimento dos verbos “tinha” e “partiu”. Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao empregar os pronomes pessoais de 3ª pessoa (“ele” e “nele”) e as elipses, e a Forma Referencial Lexical ao empregar o nome próprio.

O referente “um grupinho” é retomado por expressão nominal definida “o grupinho”, por expressão que possui relação de pertença ao referente como “os garotos” (pois eles pertencem ao grupinho) e por pronome adjetivo “que” (pronome relativo). Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Lexicais, ao empregar a expressão nominal definida e o hipônimo (os garotos que pertencem ao grupinho), e a Forma Referencial Gramatical Presa ao empregar o pronome relativo “que”.

O referente “a diretora” é retomado por pronome adjetivo “que” (pronome relativo), por nome próprio “Olívia” (substantivo próprio) e por elipse identificada no uso do verbo “dá”. Assim, foram utilizadas a Forma Referencial Gramatical Livre, por meio de elipse, a Forma Referencial Gramatical Presa, por meio de pronome relativo “que”, e a Forma referencial Lexical, por meio de nominalização (substantivo próprio).

Por fim, aparece o referente “os garotos” que é retomado apenas pela elipse identificada nos verbos “entenderam” e “pararam” que são Formas Referenciais Gramaticais Livres.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TE4:

Quadro 19 - As ocorrências das Formas referenciais em TE4

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Uma escola	Ela	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
	Elipse	No verbo “tinha”	Gramatical Livre	1
	Escola	Forma semelhante ao referente	Lexical	3
Um garoto	Isaque	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	10
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	5
	Elipse	Tinha, partiu	Gramatical Livre	2
	Nele	Contração de preposição+pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
Um grupinho	O grupinho	Expressão nominal definida	Lexical	3
	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Os garotos	Hipônimo	Lexical	5
A diretora	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Olívia	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	2
		Dá	Gramatical Livre	1
Os garotos elipse		Entenderam, pararam	Gramatical Livre	2

Fonte: Autora

Em TE4, Ab utilizou com maior frequência, em primeiro lugar, as Formas Referenciais Lexicais ao empregar em maior número os nomes próprios, seguidos expressões hipônimas. Em menor número foram utilizadas as expressões nominais definidas e as formas semelhantes ao referente.

Em segundo lugar, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres representadas pelos pronomes pessoais de 3ª pessoa e as elipses. Já a Forma Referencial Gramatical Presa foi utilizada apenas em duas ocorrências pelo uso do pronome relativo.

Passamos para a análise do quinto texto escrito (TE5) do mesmo sujeito (Ab) conforme a imagem a seguir.

Imagem 11: Texto Escrito 5 (TE5) do Aluno “b” (Ab): o conto sobre o *bullying* na escola em sua segunda versão.

Dicas difíceis na escola

Num belo dia ensolarado numa bela cidade havia uma escola. Ela era colorida, organizada, tinha muitos alunos. Nessa escola havia um garoto chamado Isaque ele tinha cabelos marrons, usava óculos, e tinha umos olhos grandes. No dia seguinte quando ele entrou na escola havia um grupinho de mais populares e grupinho que queria muito de Isaque, os garotos chamavam Isaque de olho-de, feioso, merde e de tudo mais que Isaque possa imaginar, Ele ficava muito triste pelas cantos da escola se perguntando o que ele tinha de errado, só que Isaque não podia desabafar com ninguém porque se ele contasse algo os garotos do grupinho iam batê nele na saída.

Até que num certo dia nos recreios o grupinho unilhou Isaque, até que Isaque se cansou e partiu para cima dos garotos mas chegando lá pra tirar satisfação Isaque decidiu não partir para violência. Isaque contou para diretora que se chamava Alícia, Alícia decidiu conversar e da uma suspensão para os garotos. Os garotos ficaram furiosos mas entenderam que não deve fazer bullying com os outros e nos dias seguintes pararam de incomodar Isaque.

Fonte: Aluno Ab

O referente “uma escola” é retomado por pronome substantivo “ela” (pronome pessoal de 3ª pessoa), por elipse (identificada no verbo “tinha”) e por forma semelhante ao referente “escola” (acompanhada dos determinantes “nessa”, “na” e “da”). Assim, foram utilizadas a Forma Referencial Gramatical Livre, pelo emprego do pronome pessoal de 3ª pessoa “ela” e

elipse, e a Forma Referencial Lexical, por meio da utilização de expressão semelhante ao referente.

O referente “um garoto” é retomado por nome próprio “Isaque” (substantivo próprio), por pronome substantivo “ele”, “nele” e “se” (pronomes pessoais de 3ª pessoa), por elipse (identificada nos verbos “usava”, “partiu”, “tinha”), por pronome adjetivo “que” (pronome relativo) e por expressão nominal definida “o garoto”. Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres, ao empregar os pronomes pessoais de 3ª pessoa (“ele”, “nele” e “se”) e as elipses, a Forma Referencial Gramatical Presa, ao empregar o pronome relativo (“que”), e as Formas referenciais Lexicais ao empregar a nominalização e a expressão nominal definida.

O referente “um grupinho” é retomado por expressão nominal definida “o grupinho”, por pronome adjetivo “que” (pronome relativo) e por expressões que possuem relação de pertença ao referente como “os garotos do grupinho” e “os garotos” e quando é atribuído um nome aos garotos do grupinho “Alex, Guilherme e Luan”. Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Lexicais, pela utilização dos grupos nominais definidos, nominalizações e relações de pertença, e a Forma Referencial Gramatical Presa, por meio do emprego do pronome relativo.

O referente “a diretora” é retomado por pronome adjetivo “que” (pronome relativo) e o nome próprio “Olívia” (substantivo próprios). Assim, foram utilizadas a Forma Referencial Gramatical Presa, ao empregar o pronome relativo “que”, e a Forma Referencial Lexical, ao empregar o nome próprio.

Por fim, o referente “Alex, Guilherme e Luan” aparecem como referentes retomados apenas por elipse identificada nos verbos “entenderam” e “pararam” que são Formas Referenciais Gramaticais Livres.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TE5:

Quadro 20 - As ocorrências das Formas referenciais em TE5

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências	
Uma escola	Ela	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1	
	Elipse	No verbo “tinha”	Gramatical Livre	1	
	Escola	Semelhante ao referente	Lexical	3	
Um garoto	Isaque	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	9	
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	5	
	Elipse	Usava, partiu, tinha	Gramatical Livre	3	
	Nele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1	
	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1	
	Se	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	2	
	O garoto	Expressão nominal definida		1	
	Um grupinho	O grupinho	Semelhante ao referente	Lexical	2
		Alex, Guilherme e Luan	Substantivos próprios (nominalizações)	Lexical	2
Os garotos do grupinho		Expressão nominal definida	Lexical	1	
Os garotos		Expressão nominal definida	Lexical	2	
Que		Pronome relativo	Gramatical Presa	1	
A diretora		Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Olívia	Substantivo próprio (nominalização)	Lexical	2	
Alex, Guilherme e Luan	Elipse	Entenderam, pararam	Gramatical Livre	2	

Fonte: Autora

Notamos que as formas referenciais mais utilizadas foram as Formas Referenciais Lexicais, semelhantemente ao TE4, em que se empregou os nomes próprios, as expressões nominais definidas e as expressões semelhantes ou pertencentes ao referente.

A segunda forma referencial mais utilizada foi a Forma Referencial Gramatical Livre representada pelos pronomes pessoais de 3ª pessoa, utilizados em maior frequência, e as elipses.

A Forma referencial Gramatical Presa foi utilizada em um número bem pequeno, porém ainda maior que em TE4, em que se utilizou apenas o pronome relativo.

Com relação aos números de frequência de utilização das formas, de forma geral, a diferença entre os usos em TE4 e TE5 foram bem pequenas.

Conforme salientamos acima, apareceram modificações significativas com relação à primeira versão do texto 2 e 4 e à sua reescrita nos textos 3 e 5 dos alunos “a” e “b”. As alterações foram possibilitadas após o recebimento do bilhete orientador¹² contendo sugestões aos escritores. Algumas das sugestões eram a) a leitura atenta do bilhete e interpretação dele; b) a reflexão sobre a caracterização das personagens no texto (como aparece no texto e se é preciso mudar); c) planejamento do texto reescrito com alterações necessárias (com ajuda da professora, se necessário).

Notamos nos textos reescritos possuem alterações motivadas após o recebimento do bilhete e oportunidade de reescrita. Assim, percebemos a relevância desse instrumento para que o aluno possa reescrever o seu texto após refletir sobre suas possíveis fragilidades (que serão avaliadas não só pela professora como também pelo escritor do texto após a leitura atenta do texto). A inserção de novos referentes na segunda versão dos textos nos mostra que os escritores avaliaram e, por isso, decidiram apresentar novos personagens na história reescrita. Outras modificações apareceram nos textos reescritos, dentre elas destacamos a adequação ao gênero textual no conto maravilhoso do sujeito “b”, pois na primeira versão o texto não se encaixava no gênero conto maravilhoso, porém após o recebimento do bilhete, a leitura, a reflexão, o planejamento e a reescrita, temos a segunda versão que se caracteriza como conto maravilhoso.

Passamos para a análise do texto oral transcrito (TO1) do sujeito Ab:

Texto Oral 1: produção inicial de um texto oral a partir do vídeo “Um peixe, um sorriso” – aluno Ab.

01	aluno	Tinha um cara q passava todos os dias na frente dum aquário e um peixinho lá estava:: olhando ele aí ele decidiu comprar o peixinho e levou pra casa:: aí faziam tudo tomavam banho juntos ã:: escovavam os dentes tomavam café e etc aí teve um dia que ele sonhou que o peixinho saía
05		voando verde aí levou ele até o mar aí eles nadaram juntos aí ele ficou preso dentro dum aquário e se sentiu muito ruim por isso aí ele se sentiu como se fosse o peixinho aí ele decidiu pensou pensou e decidiu soltar o peixinho no mar fim

Fonte: Aluno Ab

¹² Os bilhetes orientadores foram digitalizados e encontram-se nos apêndices.

No TO1 do aluno Ab, o primeiro referente que aparece no texto é retomado por pronomes substantivos “ele” e “se” (pronome pessoal de 3ª pessoa) e por elipse identificada no uso dos verbos “Levou”, “pensou”, “decidiu”. Com isso, percebemos que foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres ao empregar o pronome pessoal de 3ª pessoa e as elipses.

O referente “um peixinho” é retomado pela expressão “o peixinho” (expressão nominal definida já que há o uso do artigo definido junto do substantivo) e por elipse identificada no uso do verbo “levou”. Assim, foram utilizadas a Forma Referencial Lexical, ao empregar a expressão nominal definida, e a Forma Referencial Gramatical Livre, ao empregar a elipse.

O referente “um cara e um peixinho” (identificado pelo sentido do texto, pois não está grafado) é retomado por elipse identificada nos verbos “faziam”, “tomavam”, “escovavam” e pelo pronome substantivo “eles” (pronome pessoal de 3ª pessoa). Dessa forma, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres apenas.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TO1:

Quadro 21 – As ocorrências de Formas Referenciais em TO1 de Ab

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Um cara	Ele	Pronome pessoal de 3 ^a pessoa	Gramatical Livre	7
	Elipse	Nos verbos “Levou”, “pensou”, “decidiu”	Gramatical Livre	4
	Se	Pronome pessoal oblíquo de 3 ^a pessoa	Gramatical Livre	2
Um peixinho	O peixinho	Expressão nominal definida	Lexical	4
	Elipse	No verbo “Levou”	Gramatical Livre	1
Um cara e um peixinho	Elipse	Nos verbos “faziam”, “tomavam”, “escovavam”	Gramatical Livre	4
	Eles	Pronome pessoal de 3 ^a pessoa	Gramatical Livre	1

Fonte: Autora

Percebemos que o uso da Forma Referencial Gramatical Livre predomina sobre o uso da outra única forma referencial que aparece, a Forma Referencial Lexical. Podemos destacar que o uso da segunda forma que aparece com baixa frequência poderia auxiliar na caracterização das personagens na história. Se Ab recorresse a esse recurso para retomar os referentes, o texto conteria mais detalhes.

Notamos que tanto TO1 de Ab quanto TO1 de Aa apresentam apenas as duas formas referenciais (Gramatical Livre e Lexical) ao longo de todo o texto. Provavelmente, isso aconteceu por ser TO1 uma produção inicial e porque os produtores do texto se deterem mais ao vídeo e não às chances de imaginar e criar outros detalhes que deixasse seus textos mais extensos e com mais caracterização de lugar e personagens.

Nos chama a atenção alguns elementos linguísticos que percebemos na transcrição do texto como “dum”, “aí” e “ã”. Tais elementos não aparecem nos textos escritos, mas são estratégias bastante válidas para a construção do texto oral, já que ele possui seu tempo de planejamento diferente do texto escrito. As reduções como em “dum” auxiliam no fluxo mais

ágil do texto oral, é uma forma de se adiantar no que se está dizendo, é comunicar de forma rápida.

A expressão “aí” é bastante recorrente e serve para dar sequência aos fatos narrados. Tal recurso auxilia o produtor a mostrar ao ouvinte que a história está avançando. Já a expressão “ã” é uma estratégia que auxilia o produtor do texto a planejar, é como se ele ganhasse um “tempo a mais” para pensar no que vai seguir contando. Assim, percebemos que há o uso de estratégias diferentes nos textos escritos e orais para fazer o texto continuar e ser entendido pelo ouvinte. Não podemos julgar esses recursos como “erros”, pois eles auxiliam na comunicação e não prejudicam o sentido do que está sendo transmitido.

Passaremos para a análise do texto oral transcrito (TO2) do sujeito Ab:

Texto Oral 2: segunda produção de texto oral a partir do vídeo assistido – aluno Ab.

- 01 aluno Certa vez havia um senhor que passava pela rua e se chamava José aí tinha
um cachorrinho mexendo no lixo e aí José viu o cachorrinho e resolveu
dar um biscoito para o cachorrinho que estava com fome:: aí levou pra
casa deu banho cuidou muito bem do cachorro:: daí o cachorro tava bem
05 cuidado e tudo ã:: aí eles passaram o meio do natal juntos:: certa vez ele
estava andando na rua assim e o cachorro e o senhor José viu um cartaz
no poste que o cachorro tinha dono ele resolveu levar pra casa o cachorro
e ficou pensando no que ele tinha visto resolveu pegar o celular e ligar
pros familiares que eram os donos e falar que tinha achado o cachorro:: aí
10 resolveu devolver o cachorro porque não era dele aí os familiares vieram
até a casa dele e ficaram muito felizes em ver o cachorro:: aí o senhor José
ficou muito triste mas sabia que tava fazendo o certo:: a família viu no
colar do cachorro que tava na casa dele viu o colarzinho do cachorro que
tinha assim um enfeite de natal que o senhor José tinha colocado aí a
15 família resolveu ligar pro senhor José que estava sozinho no natal ir até a
casa pra ficar junto no natal:: assim o senhor José foi como da família fez
parte da família do cachorro fim

Fonte: Aluno Ab

O referente “um senhor” é retomado pelo pronome adjetivo “que” (pronome relativo), pelo nome próprio “José” (substantivo próprio), por elipse identificada nos verbos “Resolveu”, “levou”, “deu”, “cuidou”, “ficou”, “tinha”, “sabia” e “fez”, pelos pronomes substantivos “ele” e “dele” (pronome pessoal de 3ª pessoa e contração de preposição com pronome de 3ª pessoa) e pela expressão nominal definida “o senhor José”. Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres, ao empregar as elipses e os pronomes de 3ª pessoa, a Forma

Gramaticais Presa, ao empregar o pronome relativo, e a Forma Referencial Lexical, ao empregar o substantivo próprio e a expressão nominal definida.

O referente “um cachorrinho” é retomado pelas expressões nominais definidas “o cachorrinho” e “o cachorro, e pelo pronome adjetivo “que” (pronome relativo). Com isso, identificamos as Formas Referenciais Lexicais, por meio do uso das expressões nominais definidas, e a Forma Referencial Gramatical presa, por meio do uso do pronome relativo.

O referente “Um senhor e um cachorrinho” (identificado pelo sentido do texto, pois não está grafado) é retomado pelo pronome substantivo “eles”. Assim, foi utilizada a Forma Referencial Gramatical Livre apenas.

O último referente que identificamos, “os familiares”, é retomado pelo pronome adjetivo “que” (pronome relativo), por elipse identificada no verbo “ficaram” e por expressão idêntica ao referente em “os familiares” e pela expressão nominal definida “a família”. Dessa forma, foram utilizadas a Forma Referencial Gramatical Presa, ao empregar o pronome relativo, a Forma Referencial Gramatical Livre, ao empregar a elipse, e a Forma Referencial Lexical, ao empregar a expressão idêntica ao referente e a expressão nominal definida.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TO2:

Quadro 22 – As ocorrências de Formas Referenciais em TO2 de Ab

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Um senhor	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	2
	José	Substantivo (nimalização)	Lexical	2
	Elipse	Nos verbos Resolveu, levou, deu, cuidou, ficou, tinha, sabia, fez	Gramatical Livre	10
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	3
	O senhor José	Expressão nominal definida	Lexical	5
	Dele	Contração de Preposição + pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	3
Um cachorrinho	O cachorrinho	Expressão nominal definida	Lexical	2
	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	3
	O cachorro	Expressão nominal definida	Lexical	11
Um senhor e um cachorrinho	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	1
Os familiares	Que	Pronome relativo	Gramatical Presa	1
	Os familiares	Forma idêntica ao referente	Lexical	1
	Elipse	No verbo “Ficaram”	Gramatical Livre	1
	A família	Expressão nominal definida	Lexical	4

Fonte: Autora

Notamos que em TO2 foram utilizadas todas as formas referenciais e que a forma que predomina é a Forma Referencial Lexical, seguida da Forma Referencial Gramatical Livre. O menor uso recai sobre a Forma Referencial Gramatical Presa.

É possível perceber que a Forma Referencial Lexical serviu para caracterizar as personagens (mesmo que de forma um pouco simples, pois não vemos muitas características atribuídas). Vemos uma caracterização, principalmente, quando se trata do referente “um senhor”, já que ele recebe um nome e assim é retomado ao longo do texto. Com relação ao TO1, notamos que TO2 há um número mais elevado de elementos de referenciação.

Com relação à história narrada por Ab em TO2, é possível perceber algumas questões que não percebemos nos textos escritos. Como o texto oral é espontâneo e o planejamento se dá de forma mais imediata, é possível detectar que o produtor do texto precisa de rapidez ao desenrolar os fatos narrados, o que, por vezes, pode gerar algum atrapalho na hora de contar a história. Por exemplo, quando Ab narra que o homem e o cachorro encontrado na rua passam “o meio do natal juntos”, o que na verdade deveria ser contado que os dois estavam se preparando para a chegada do natal juntos, enfeitando a árvore de natal e decorando a casa. Porém, Ab esquece desses detalhes do vídeo e reinventa sua própria forma de mencionar esse momento das personagens juntas.

Em “o cachorro e o senhor José viu” há uma construção que foge das regras gramaticais propostas pela norma culta. Tal característica de “inadequação” quanto à concordância verbal é bastante comum nos textos orais informais. Outras características são a presença de “ã”, “ái” como estratégias de planejamento e sequenciação, abreviações como “pra”, “pros”, “pro” e “tava”.

No trecho “a família viu no colar do cachorro que tava na casa dele viu o colarzinho do cachorro que tinha assim um enfeite de natal que o senhor José tinha colocado” há uma explicação de que o cachorro estava na casa dele. Ao lermos a transcrição parece um pouco confuso, mas no momento da contação de histórias não há essa dificuldade, pois entendemos que o cão estava em casa com seus donos e que os donos viram na coleira do cão um enfeite de natal posto pelo senhor José quando ele e o cão enfeitavam a casa para o natal.

Passamos para a análise do texto oral transcrito (TO3) do sujeito Ab:

Texto Oral 3: segunda produção de texto oral a partir do vídeo assistido – aluno Ab.

- 01 aluno Era uma vez um senhor que se chamava Antônio ele era muito sozinho ele morava numa casa enorme ele era solitário não tinha nenhum cachorro nem:: ele era sozinho sua família morava muito longe da casa a maioria

05 das vezes ele não via a família dele:: certa vez ele olhando na janela viu a
 família tudo linda os vizinhos recebendo a família tudo lindo e ele sozinho
 e ele ficava muito triste por sua família não estar ali junto dele:: a família
 do senhor ã:: do idoso ligou pra ele falando que não iam poder passar o
 natal junto com ele então ele iria passar o natal sozinho que não ia dar::
 ele ficou muito triste pensou pensou e pensou que se ele falasse que tivesse
 10 morrido ele ia juntar a família tudo certo:: aí os familiares receberam uma
 carta dizendo que o senhor tinha morrido o seu pai o seu Antonio tinha
 morrido que:: ele estaria sendo velado:: a família ficou muito triste muito
 triste e resolveram ir até o local da sua casa:: chegando lá eles se
 15 depararam com uma mesa de jantar com um monte de coisas em cima e
 seu Antonio chegou assim e eles ficaram surpresos a família do seu
 Antônio ficou surpresa que ele estava vivo ali não estava morto:: seu
 Antônio falou que seria a única opção que ele tinha pra juntar a família no
 natal:: a netinha dele ficou muito feliz deu um abraço no seu Antônio e::
 assim passaram o natal juntos ficaram muito felizes

Fonte: Aluno Ab

Em TO3, o referente “um senhor” é retomado por pronomes adjetivos “que” (pronome relativo) e “sua” (pronome possessivo), pelo nome próprio “Antônio” (substantivo próprio), por pronomes substantivos “ele”, “dele” (pronome pessoal de 3ª pessoa e contração de preposição com pronome pessoal de 3ª pessoa), por elipse identificada nos verbos “Não tinha”, “não estava” e “pensou”, e nas expressões nominais definidas “o senhor “o idoso”. Assim, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Presas, por meio do pronome relativo e possessivo, as Formas Gramaticais Livres, pelo uso dos pronomes pessoais de 3ª pessoa e as elipses, e as Formas Referenciais Lexicais, por meio das expressões nominais definidas.

O referente “família” é retomado apenas pela forma “família” que é idêntica ao referente. Sendo assim, foi utilizada a Forma Referencial Lexical. Há um referente que se relaciona com o anterior que é “os familiares”. Este é retomado por elipse identificada no uso do verbo “resolveram” e pelo pronome substantivo “eles” (pronome pessoal de 3ª pessoa). Então, foi utilizada a Forma Referencial Gramatical Livre pela utilização de elipse e pronome pessoal de 3ª pessoa para promover a referenciação.

O referente “netinha” e o referente identificado pelo sentido do texto “um senhor e a netinha” são retomados por elipse identificada nos verbos “deu” (para “netinha”), “passaram” e “ficaram” (para um senhor e a netinha). Assim, foi utilizada a Forma Referencial Gramatical Livre por meio do uso das elipses.

O quadro abaixo sinaliza as ocorrências das formas referenciais utilizadas por Ab em TO3:

Quadro 23 – As ocorrências de Formas Referenciais em TO3 de Ab

Referente	Elementos referenciais	Classe de palavras	Forma Referencial	Número de ocorrências
Um senhor	Que	Pronome Relativo	Gramatical Presa	1
	Antônio	Expressão Nominal Definida	Lexical	6
	Ele	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	17
	Dele	Contração da preposição De + Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	3
	Elipse	Nos verbos “Não tinha”, “não estava”, “pensou”	Gramatical Livre	5
	Sua	Pronome possessivo	Gramatical Presa	3
	O senhor	Expressão Nominal Definida	Lexical	2
	O idoso	Expressão Nominal Definida	Lexical	1
Família	Família	Forma idêntica ao referente	Lexical	7
Os familiares	Elipse	No verbo “Resolveram”	Gramatical Livre	1
	Eles	Pronome pessoal de 3ª pessoa	Gramatical Livre	2
Netinha	Elipse	No verbo “deu”	Gramatical Livre	1
Um senhor e a família	Elipse	Nos verbos “passaram” e “ficaram”	Gramatical Livre	2

Fonte: Autora

Em TO3 há predomínio no uso das Formas Referenciais Gramaticais Livres (cujo número de ocorrências é quase o dobro da segunda forma mais utilizada), seguida das Formas Referenciais Lexicais. Com poucas ocorrências aparecem as Formas Referenciais Gramaticais

Presas. Vemos com isso que as estratégias de referenciar caracterizando as personagens não acontece com a mesma preocupação que acontece a retomada mais “simples”, mais acessível no momento da produção espontânea do texto oral, o que as Formas Referenciais Gramaticais Livres proporcionam.

É notável que no trecho “viu a família tudo linda” há uma certa falta de clareza, pois o que poderia ser explicado é que o senhor viu pela janela seus vizinhos com suas famílias, todos lindos brincando na neve e enfeitando as casas para o natal. Porém esses detalhes foram suprimidos do vídeo pelo produtor do texto oral, provavelmente, porque seu objetivo era contar a história de forma mais breve, não optando por alguns detalhes que, talvez, ele nem tenha lembrado de contar. Contudo, aos colegas ouvintes da história que assistiram ao vídeo, o sentido pode não ter sido prejudicado.

Há também alguns elementos que se apresentam no texto como estratégias do produtor para organizar o que é contado. Por exemplo, a expressão “ã” é utilizada como forma de obter um tempo de planejamento da história. Esse recurso permite ao produtor pensar no que vai dizer e, assim, vai construindo a história.

No trecho “a família do senhor ã:: do idoso ligou” percebemos que há uma correção instantânea no momento em que está contando a história, já que não há como “apagar” o que disse, como no texto escrito, essa é a possibilidade de se fazer entender melhor pelo ouvinte.

Em “ele ficou muito triste pensou pensou e pensou” e “a família ficou muito triste muito triste” há a utilização da repetição proposital e planejada para dar ênfase a uma determinada informação. Esse recurso é bastante válido não só nos textos orais como também nos escritos.

Já em “o seu pai o seu Antonio tinha morrido” faltou destacar que um dos filhos do senhor recebeu a carta informando o falecimento do pai. Provavelmente, foi um detalhe esquecido pelo produtor do texto no momento de contar a história. Porém, os ouvintes, os colegas que assistiram ao vídeo, poderiam entender sem prejuízos.

No trecho “com um monte de coisas” destacamos apenas que Ab poderia descrever mais o que havia sobre a mesa como forma de caracterizar melhor a história, afinal, na festa de natal a mesa é sempre repleta de comidas e bebidas para melhor receber a família e os convidados. Porém, naquele momento, na situação em que se encontravam produtor e ouvintes do texto, não haveria prejuízos no entendimento desses detalhes.

A seguir, o quadro mostra a frequência de utilização das Formas Referenciais nos textos do aluno Aa.

Quadro 24: A frequência das Formas Referenciais nos textos do Aluno "a"

Textos	Total de ocorrências de referenciação	Formas Referenciais Gramaticais Livres	Formas Referenciais Gramaticais Presas	Formas Referenciais Lexicais
TE1	32	23	2	7
TE2	20	11	4	5
TE3	29	18	7	4
TE4	20	14	-	6
TE5	18	10	-	8
TO1	23	15	-	8
TO2	19	15	-	4
TO3	18	15	-	3
TOTAL	179	121	13	45
	100%	65,59%	7,26	25,13%

Fonte: Autora

Notamos que, conforme demonstra o quadro 24, maior parte das formas referenciais utilizadas por Aa corresponde ao uso das Formas Referenciais Gramaticais Livres, representadas pelos usos dos pronomes pessoais de 3ª pessoa e as elipses em maior frequência nos textos. Há uma diferença considerável entre o uso das Formas Referenciais Gramaticais Livres (65,59%) com relação às Formas Referenciais Lexicais, que foram usadas em uma menos frequência (25,13%). Já em comparação às Formas Referenciais Gramaticais Presas, o seu uso diminuiu bastante, sendo utilizada apenas em três (e em textos escritos) dos oito textos analisados (7,26%).

A seguir, quadro mostra a frequência de utilização das Formas Referenciais nos textos do aluno Ab.

Quadro 25: A frequência das Formas Referenciais nos textos do Auno "b"

Textos	Total de ocorrências de referenciação	Formas Referenciais Gramaticais Livres	Formas Referenciais Gramaticais Presas	Formas Referenciais Lexicais
TE1	57	27	-	30
TE2	62	18	6	38
TE3	36	13	7	16
TE4	38	13	2	23
TE5	40	15	3	22
TO1	23	19	-	4
TO2	47	18	6	23
TO3	51	31	4	16
TOTAL	354	154	28	172
	100%	43,5%	7,9%	48,58%

Fonte: Autora

Notamos que, conforme demonstra o quadro 25, maior parte das formas referenciais utilizadas por Ab corresponde ao uso das Formas Referenciais Lexicais, representadas pelos usos das nominalizações e expressões nominais definidas em maior frequência nos textos. Destacamos que esse é um diferencial que encontramos entre os usos das formas referenciais dos dois sujeitos. Há uma diferença consideravelmente pequena entre o uso das Formas Referenciais Gramaticais Livres (43,5%) com relação às Formas Referenciais Lexicais, que foram usadas com mais frequência (48,58%). Já em comparação às Formas Referenciais Gramaticais Presas, da mesma maneira que nos textos de Aa, o seu uso diminuiu bastante, mesmo sendo utilizada em seis dos oito textos analisados (7,26%).

O quadro a seguir mostra os usos totais de formas referenciais nos textos dos alunos “a” e “b”.

Quadro 26: O total de utilização das formas referenciais

	Total de utilização de elementos referenciais	Formas Referenciais Gramaticais Livres	Formas Referenciais Gramaticais Presas	Formas Referenciais Lexicais
Textos de Aa	179	121 (65,59%)	13 (7,26%)	45 (25,13%)
Textos de Ab	354	154 (43,5%)	28 (7,9%)	172 (48,58%)
Total geral de ocorrências	533 (100%)	275 (51,59%)	41 (7,69%)	217 (40,71%)

Fonte: Autora

Notamos um diferencial entre os textos dos dois sujeitos é que nos textos de “a” o número total de uso de formas referenciais é de 179 formas, enquanto que o número total de uso de formas referenciais de “b” é de 354 formas. Isso nos mostra a heterogeneidade dos sujeitos, visto que mesmo imersos no mesmo meio social e sujeitos às mesmas condições de produção (escola, sala de aula, mesmos professores, participação nas mesmas oficinas e disponibilidade dos mesmos recursos, como bilhete orientador e auxílio da professora), seus textos apresentam usos em diferentes quantidades de recursos linguísticos para estabelecer a relação entre referente e formas referenciais.

De acordo com o quadro 26, percebemos que o uso das Formas Referenciais Gramaticais Livres acontece com maior frequência em comparação às demais formas. O aparecimento dos pronomes pessoais de 3ª pessoa e as elipses (formas livres) acontece com uma frequência de

51,59%. As nominalizações e expressões nominais definidas (formas lexicais) aparecem com frequência de 40,71% dos usos. Já os pronomes substantivos, como pronomes relativos e possessivos (formas presas), aparecem nos textos com apenas 7,69% dos usos.

A partir de nossas análises, podemos observar que as Formas Referenciais Gramaticais Livres são utilizadas como estratégias de retomada de referentes, provavelmente, porque nossa língua, a Língua Portuguesa, tende a ser simplificada nos usos cotidianos dos sujeitos, principalmente na fala, conforme Marcuschi (1992) destaca que na fala há uma acentuada tendência em preservar a compreensão, seja sacrificando informações ou diminuindo a massa informacional, seja utilizando mecanismos de atenção, marcadores conversacionais, processos de negociação e repetições. Isso não impede que essa característica dos usos de repetições ou diminuição de informações apresente-se também nos textos escritos. Assim, o que o produtor de textos, sejam textos escritos ou orais, eliminam algumas formas linguísticas que consideram desnecessárias.

Com relação a algumas ambiguidades que apareceram nos textos escritos, tal fato, provavelmente, acontece porque os alunos de sexto ano do ensino fundamental ainda não possuem a competência necessária para analisar a ambiguidade que se instaura. Ele não consegue ainda colocar-se no lugar do leitor e pensar que um termo pode não estar bem claro. Muitas vezes, na escola, o interlocutor não é considerado nas atividades de produção textual, o que possibilita esse tipo de situação em que o aluno não produz seu texto com a preocupação devida com o interlocutor.

Destacamos que nossa análise não tinha como foco analisar a presença da ambiguidade, mas é possível refletirmos a partir disso que ao longo do processo de escolarização os alunos vão construindo novas aprendizagens e, conseqüentemente, apreendem algumas habilidades. Com isso, salientamos que a utilização das SDs não consegue resolver todos os problemas de escrita e oralidade detectados nas aulas ao longo da escolarização, contudo, ao longo de um percurso de estudo, os alunos vão se apropriando de determinadas estratégias linguísticas e compreendendo alguns fenômenos linguísticos presentes nos textos produzidos por eles.

Percebemos também que, nos textos escritos, algumas repetições exaustivas (de pronomes pessoais) poderiam ser substituídas por outras expressões que auxiliassem na caracterização das personagens. Outra estratégia seria a disponibilização de dicionários na sala de aula para que os alunos pudessem consultar sinônimos para alguns termos, o que traria grandes benefícios com relação ao enriquecimento do vocabulário dos alunos.

Sabemos que os alunos de sexto ano estão em uma fase de transição que, em muitos casos, é um pouco complexa: alunos que tinham três ou quatro disciplinas passam a ter em torno de dez. Com relação à Língua Portuguesa, os alunos estão trabalhando os conteúdos de uma forma mais introdutória, que será ampliada em anos posteriores. Porém, isso não impede que o estudo da coesão textual inicie desde esse ano. Afirmamos isso com base nos levantamentos de dados dos questionários diagnósticos que indicaram que os alunos nunca ouviram o termo “coesão textual”. Com isso, os alunos aprenderão a importância dos usos de pronomes, de sinônimos, de expressões nominais, entre outros.

Com as análises dos textos, notamos que os textos do aluno “a” e “b” são coesos. Os recursos mais utilizados são as elipses, os pronomes pessoais de 3ª pessoa e os grupos nominais definidos. É preciso, portanto, trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa outros recursos que estejam à disposição. Percebemos que há muitas dificuldades com relação não só à produção textual como também à coesão referencial pelo fato de os alunos não terem o hábito de revisar seus textos, de reler e ajustar o que é preciso para deixar o texto mais claro, organizado e sem repetições exaustivas.

Quanto mais os alunos forem familiarizados com as atividades envolvendo produções orais (e aqui se trata não somente da oralização de comentários em aula, como nas respostas e participações em perguntas norteadoras feitas pela professora), atividades de produção de textos orais, de participação em rodas de histórias, debates, entrevistas, notícias, entre outros gêneros orais, maiores são as chances desses alunos se sentirem mais capazes e seguros em trabalhar com essa modalidade de texto.

Devido às dificuldades existentes, seria muito importante os alunos terem mais contato com a leitura de textos escritos, escuta de textos orais, produção de textos escritos e orais, estudos mais aprofundados sobre as duas modalidades da língua, visto que a produção escrita recebe mais espaço que a produção oral. Sabemos que há dificuldades sérias em trabalharmos em sala de aula com os textos orais, mas não podemos desistir, pois a expressão oral é importante para a atuação na sociedade. Quanto mais contato com os textos, mais familiaridade o aluno terá com a estrutura e as características desses textos.

Além disso, é extremamente relevante que os alunos tenham oportunidades de reescrever seus textos, pois a distância entre a produção e a reescrita possibilita ao aluno um olhar diferenciado ao seu texto: um olhar mais atento, que ajusta o texto para deixá-lo mais claro, mais detalhado, estruturado e adequado linguisticamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar, por meio da pesquisa-ação, a habilidade de referenciar na produção textual oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Investigamos as habilidades mobilizadas pelos alunos do sexto ano em suas produções textuais e, por meio da metodologia adotada, podemos afirmar que, ao término do processo de pesquisa e cumprido o objetivo, o enfoque à coesão, sem desprezar, obviamente, outros aspectos inerentes à língua, pode ser eficaz tanto no desenvolvimento escrito quanto oral.

Percebemos que a metodologia da pesquisa-ação é bastante válida em pesquisas realizadas na escola e na sala de aula, pois, por meio dela, conseguimos observar, investigar, analisar, planejar, implementar, avaliar e refletir sobre as ações em sala de aula a fim de perceber o que podemos melhorar na ação docente para que os alunos tenham suas dificuldades na produção textual oral e escrita solucionadas ou amenizadas. Assim, essa metodologia permite que, com o desenvolver das oficinas, pensemos em estratégias que possibilitem o aperfeiçoamento das habilidades de produção textual.

Além disso, nossa pesquisa permitiu que examinássemos o desempenho no domínio da produção textual oral e escrita do campo narrativo por meio do trabalho colaborativo propiciado pelas oficinas em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Importante salientar que, antes do desenvolvimento das oficinas, os alunos não tiveram oportunidades de trabalho com a produção oral e mesmo com algumas produções escritas. Com as oficinas, os alunos tiveram contato com gêneros textuais diferentes e não estudados até o momento, o que propicia avanços no conhecimento com relação a esses gêneros, aliado à oportunidade de produção textual que também oferece avanços no sentido de exercitar, e com isso, aprimorar, a produção textual.

Assim, as habilidades de produzir textos escritos, de utilizar formas referenciais para se referir aos referentes apresentados no texto, reescrever após releitura, reflexão e replanejamento, e a habilidade de produzir textos orais para um público específico foram exercitadas pelos alunos. Tudo isso foi possível porque houve o trabalho colaborativo entre professor e alunos (também houve colaboração entre os alunos já que há troca de ideias entre os colegas durante o processo, visto que a turma era bastante comunicativa): a interação face a face, a resposta à questionamentos, a busca pela minimização de dificuldades de estruturação do texto e de organização do plano linguístico e a interlocução via bilhete orientador fazem parte desse trabalho em que a colaboração é essencial e surte resultados.

Também foi possível, em nossa pesquisa, averiguar os recursos linguísticos utilizados para a promoção da coesão referencial nos textos orais e escritos ao longo das atividades de produção de textual. Assim, identificamos, nos textos analisados, que foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Livres, Formas Referenciais Gramaticais Presas e as Formas Referenciais Lexicais. As formas mais utilizadas no total dos textos dos dois sujeitos, em um total de 51,59%, foram as Formas Referenciais Gramaticais Livres, que são representadas linguisticamente pelas elipses e pronomes pessoais de 3ª pessoa. Em segundo lugar, foram utilizadas as Formas Referenciais Lexicais, em 40,71% dos usos, representadas pelas expressões nominais definidas e as nominalizações, e, por fim, foram utilizadas as Formas Referenciais Gramaticais Presas, em 7,69% das ocorrências, por meio do uso dos pronomes adjetivos.

A realização das oficinas em sala de aula, de uma forma geral, foi bastante relevante no sentido de propiciar oportunidades de leitura e produção de textos, atividades que tinham sido pouco desenvolvidas na turma até então, como já dissemos. Com as oficinas, os alunos puderam ter contato com alguns textos, como o causo, o conto e o conto maravilhoso, por meio da leitura e estudo das características e da estrutura de cada gênero, além da produção escrita e da oral, sobre a qual, importa salientar, a turma não havia tido contato ainda até o momento das oficinas. Desse modo, o trabalho desenvolvido nas oficinas poderá contribuir nos estudos posteriores de outros gêneros, em outras etapas do ensino.

Com isso, tentamos seguir ao máximo o que a BNCC orienta: o trabalho que desenvolva habilidades de leitura, atividades que desenvolvam a escrita e a oralidade, de maneira que haja contextualização dessas práticas envolvendo gêneros textuais e outros objetos de estudo. Nossa pesquisa contou com o que a BNCC sugere, que são atividades envolvendo o contar e/ou o recontar histórias das duas modalidades da língua: a oral e a escrita. Por isso, oportunizamos aos alunos atividades com causos orais, conto e conto maravilhoso. Essas atividades visavam não apenas a aprendizagem restrita ao ambiente educacional, à escola ou sala de aula, mas também ao desenvolvimento de habilidades que colaborassem em atividades do cotidiano, em que expressar-se oralmente é uma delas.

A expressão oral é extremamente importante em nossa sociedade, e por vezes, menosprezada enquanto objeto de aprendizagem por ser considerada caótica, desorganizada, repleta de expressões informais e repleta de erros pelo fato de apresentar relações sintáticas diferentes das dos textos escritos. Então, o mito da supremacia da escrita contribui para que os

professores tenham muitas dificuldades em trabalhar textos orais e gêneros textuais orais, já que há poucos materiais didáticos que explorem a dinamização de atividades desse âmbito.

É importante refletir que se o papel da escola é oferecer oportunidades para que o aluno se desenvolva no processo comunicativo, a comunicação escrita não deve receber todo o espaço de destaque nas aulas de língua: a comunicação oral também deve ser exercitada, estudada, praticada nas aulas para auxiliar nas práticas sociais fora da escola. O aluno é, pois, um sujeito multiletrado: ele possui o letramento escolar, o familiar, o religioso, entre outros. Com isso, eles possuem conhecimentos e habilidades linguísticas que vão além da escola, que se constroem nas práticas cotidianas por meio da interação social.

O fato de não terem participado até o momento de atividades planejadas metodologicamente no âmbito da oralidade causou-nos certo receio. Contudo, acreditamos que seria importante oportunizar atividade desse tipo porque os gêneros orais são bastante importantes e utilizados em nosso cotidiano no ambiente social. Nossa ideia é que quanto mais os alunos participarem de atividades envolvendo a oralidade, mais eles aprimorarão algumas habilidades como postura, tom de voz, adequação ao público ouvinte, ritmo, entonação, para atividades futuras em outros momentos no ensino.

Além disso, nos textos analisados, um recurso bastante utilizado nas produções foi o da repetição. Sobretudo na oralidade, o uso da repetição não é considerado um erro propriamente dito, mas uma estratégia bastante válida na preservação dos referentes ao longo de texto. As repetições na oralidade, conforme destaca Marcuschi (2006), são características de um planejamento linguístico *on-line* com traços de não planejamento e conduzem à produção de segmentos no texto por fatores interacionais, cognitivos, textuais ou sintáticos.

Como não é possível apagar algo na fala, já que ela é mais espontânea e objetiva comunicar de forma que haja compreensão mesmo abrindo mão de alguns outros recursos informacionais, a repetição faz parte do processo formulativo do texto oral e é uma estratégia de composição do texto e contribui para a coesão textual, para a compreensão, para a interação, para a continuidade tópica e para a argumentação. Principalmente no texto oral, como afirma Marcuschi (1992), a repetição possui o importante papel de promover a coesão referencial seja pela denominação, seja pela confirmação dos referentes. Logo, como demonstramos em nossa análise, a repetição é uma ferramenta extremamente importante enquanto promotora da coesão referencial na oralidade.

Do ponto de vista estritamente linguístico, os recursos linguísticos da elipse, dos usos recorrentes do pronome pessoal e de expressões nominais definidas foram mais utilizados pelos alunos para promover a coesão referencial. Tais elementos são uma estratégia eficaz para a manutenção do referente ao longo dos textos escritos e orais. Acrescente-se a esses elementos o caso da repetição que, no caso específico dos textos orais, também foi digna de destaque. Deste modo, constatou-se que, no decorrer das oficinas voltadas especificamente para a coesão, esses recursos linguísticos coesivos foram sendo qualificados pelos alunos, o que evidencia que o trabalho articulado entre as modalidades oral e escrita pode ser um aliado para um ensino de mais qualidade.

Consideramos que foi muito importante para a formação do aluno a oportunidade de trabalho com os gêneros textuais e da produção textual nas duas modalidades da língua, e não apenas com a escrita. Além disso, a atividade de reescrita, prática até então desconhecida pelos alunos de 6º ano dessa escola, mostrou-nos como é importante o aluno distanciar-se do seu texto, depois lê-lo novamente, refletir sobre o que escreveu, planejar uma nova versão e reescrever o texto, considerando o leitor de seu texto. Da mesma forma, a estratégia de releitura do próprio texto, junto com os processos de reflexão, de planejamento e de escrita da nova versão também foram essenciais nas oficinas. Os alunos, a partir disso, puderam perceber que o texto não é um produto acabado, mas sim um investimento de dedicação e tempo para que se atinja o propósito do gênero.

A partir de nosso trabalho, foi possível perceber que há ainda um longo caminho a ser percorrido até que os gêneros textuais orais e a produção de textos orais sejam abordados e explorados com mais intensidade nas aulas de Língua Portuguesa, visto o pouco espaço que a oralidade ocupa ainda no espaço escolar. A oralidade, como já enfatizamos, assim como a escrituralidade, cumpre um importante papel na comunicação, na interação e no meio social. É preciso, assim, mais disponibilidade de materiais que apoiem o professor em sala de aula com esse trabalho, como livros didáticos que explorem mais os gêneros orais, sem ser de forma limitada como vemos em muitos livros em que há propostas de comentários orais e leitura de textos escritos. Mais atividades envolvendo textos orais auxiliarão os alunos na autoconfiança e segurança, para que alcancem um bom desempenho na produção textual oral diante de um público.

Por seu turno, o trabalho com a leitura e com a produção escrita também deve ser intensificado. Porém, notamos que a disponibilidade de materiais para esse tipo de atividade é mais abundante. O que, muitas vezes, prejudica esse trabalho é a preocupação em abordar os

conteúdos gramaticais em primeiro plano, deixando de aliar o estudo dos textos, a leitura e a produção com a análise linguística.

Devido à importância do estudo da Linguística do Texto e dos gêneros textuais escritos e orais, sugerimos que outras pesquisas sejam elaboradas, seja no âmbito do mestrado como doutorado, para que mais oficinas de produção de texto, especialmente nas duas modalidades da língua, sejam desenvolvidas na Escola Básica. Além disso, o estudo da Coerência e da Coesão Textual, tanto o estudo da referenciação quanto o estudo da sequenciação, são extremamente relevantes e eficazes com relação à estruturação e qualificação do texto.

O estudo da Linguística do Texto, mais especificamente o estudo da Coesão Referencial, pode ser uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem para que os alunos percebam a importância da manutenção do referente ao longo do texto. Além disso, por meio do estudo da Coesão Referencial, os alunos podem aprimorar suas habilidades de construir a identidade da(s) personagem(ns) no texto narrativo por meio da utilização de formas referenciais que auxiliem na sua caracterização. Assim, além de manter o referente ao longo do texto, possibilitando a progressão textual, é possível, por meio da referenciação, construir a identidade da(s) personagem(ns) ao longo de todo o enredo na narrativa.

Por fim, esperamos que nossa contribuição possa levar a novos trabalhos investigativos, sobretudo no âmbito da articulação entre oralidade e escrita, baseados em pressupostos da Linguística, como a Linguística de Texto, a Análise da Conversação e outras disciplinas da área. Certamente, a busca por um ensino linguístico de qualidade passa por descobertas científicas que possam ser aplicadas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16^o ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a lalingüísticadel texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2^o ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CABRAL, I. C. M; MINCHILLO, C. A. C. **A narração**. São Paulo: Atual, 1989.

CASTILHO, A. T; PRETI, D. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1987.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

DOLZ, J; CAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2004.

FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARACO, C. A. **linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, M. R. R; GONÇALVES, A. V. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

FUZER, C. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual**. Revista Letras, Santa Maria, vol. 22, n. 44, p. 213 – 245, jan/jun. 2012.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesoion in English**. London: Longmam, 1976.

JUBRAN, C. C. A. S; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**. D.E.L.T.A., São Paulo, Vol. 15, N.º especial, pág. 165- 180, 1999.

_____. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, C. C. A. S; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **A coesão textual**. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE/ Mestrado em Letras e Linguística, 1983.

_____. **A repetição na língua falada formas e funções**. 1992. Tese (concurso de professor titular em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Repetição. In: JUBRAN, C. C. A. S; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **A. Linguística do texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M, T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita**. D.E.L.T.A., 29:1, 2013, p.29-58.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3. São Paulo, 2005. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURKIEWICZ, R. O. S; COSTA-HÜBES, T. C. **Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa**. Letras e Letras, Uberlândia, v.33, nº 2, pág. 81- 107, jul. /dez. 2017.

VAN DIJK, T. **La Ciencia del Texto**. Barcelona: Paidós, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO DAS OFICINAS

Oficina 01 – 02/08/2018

Objetivos:

- Realizar dinâmica de apresentação da professora e dos alunos;
- Explicar o que é o mestrado, o que é uma pesquisa, qual a importância da coleta do corpus, qual a importância da participação, dedicação e envolvimento dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas;
- Explicar o funcionamento das oficinas: 2h/a semanais; oficinas com explicação da professora, estudo e trabalho com gêneros textuais orais e escritos, produção textual, *feedback* e reescrita.
- Ler os documentos do CEP e solicitar que os alunos tragam tais documentos assinados na próxima oficina (rubricar todas as folhas do TCLE);
- Aplicar o questionário diagnóstico para conhecer a turma.

Procedimentos:

ETAPA 1

- Dinâmica e apresentação da professora/pesquisadora – Dinâmica do novelo de lã: a professora começa se apresentando e joga o novelo de lã para um aluno sem nunca soltar o novelo. Ao final das apresentações terá se formado uma espécie de teia em que todos estão segurando a linha. Isso mostra que um precisa do outro para a realização das atividades e que se algum deles soltar a linha a teia será desfeita.
- Explicar o que é o mestrado, o que é uma pesquisa, qual a importância da coleta do *corpus*, qual a importância da participação, dedicação e envolvimento dos alunos durante o desenvolvimento das oficinas.
- Explicação de como será o andamento das oficinas e o que será estudado: Gêneros textuais orais e escritos, coesão textual, escrita e reescrita.

ETAPA 2

- Entregar os documentos do CEP aos alunos e explicar a finalidade desses documentos.

ETAPA 3

- Solicitar que os alunos respondam ao questionário diagnóstico que será entregue a fim de conhecer a turma (ANEXO 1).
- Recolher os questionários diagnósticos após todos responderem.

ANEXO 1

Questionário para a turma de 6º ano

Este questionário foi elaborado com o objetivo de conhecer melhor você, por isso gostaria que você respondesse as seguintes questões:
1- Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Outra:
2- Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Um pouco
3- Você gosta de ler? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes
4- O que você lê? <input type="checkbox"/> Jornais <input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Outro(s) Qual(is)? _____
5- Sobre o que você lê? <input type="checkbox"/> horóscopo <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> fofocas <input type="checkbox"/> novelas <input type="checkbox"/> filmes <input type="checkbox"/> romances <input type="checkbox"/> livros que estão na moda <input type="checkbox"/> notícias <input type="checkbox"/> posts/ textos nas redes sociais <input type="checkbox"/> outros/ quais.....
6- Com que frequência você lê? <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Semanalmente <input type="checkbox"/> Mensalmente <input type="checkbox"/> Anualmente
7- Você gosta de escrever? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> só quando a professora pede
8- O que você escreve? <input type="checkbox"/> post no <i>facebook</i> <input type="checkbox"/> bilhete <input type="checkbox"/> texto que a professora pede <input type="checkbox"/> diário <input type="checkbox"/> histórias sobre algo ou alguém <input type="checkbox"/> outro(s)Qual:.....
9- Tem o hábito de reler seu próprio texto? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> talvez Por quê?.....
10- Que conceito atribui para sua relação com a escrita? <input type="checkbox"/> Péssima <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Ótima Por quê? _____
11- O que você diria que é fundamental após a 1ª escrita de um texto? <input type="checkbox"/> A leitura do professor. <input type="checkbox"/> A leitura de um colega. <input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> A leitura do próprio autor. <input type="checkbox"/> _____
12- Com que frequência você produziu textos orais/falados até agora? <input type="checkbox"/> 1 x por semana <input type="checkbox"/> 2 x por semana <input type="checkbox"/> 1 x por mês <input type="checkbox"/> outra? _____
13- Com que frequência você produziu textos escritos até agora? <input type="checkbox"/> 1 x por semana <input type="checkbox"/> 2 x por semana <input type="checkbox"/> 1 x por mês <input type="checkbox"/> outra? _____
14- Você gosta de contar histórias para seus amigos ou conhecidos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> _____
15- Você acha que é um bom contador de histórias?
16- <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Por quê? _____
17- Você gosta de ouvir histórias de outras pessoas, de amigos, parentes, entre outros? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> _____
18- O que é uma boa história para você? <input type="checkbox"/> Que conta fatos incríveis <input type="checkbox"/> Que prende nossa atenção
19- <input type="checkbox"/> Que não fica repetindo fatos <input type="checkbox"/> Que traz fatos inéditos <input type="checkbox"/> outros:.....

<p>20- O que mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa? <input type="checkbox"/> Leitura de textos <input type="checkbox"/> Produção de textos <input type="checkbox"/> Apresentação de trabalhos para a turma <input type="checkbox"/> Leitura em voz alta <input type="checkbox"/> Filme <input type="checkbox"/> Conteúdos gramaticais <input type="checkbox"/> outros _____</p>
<p>21- O que menos gosta nas aulas de Língua Portuguesa? <input type="checkbox"/> Leitura de textos <input type="checkbox"/> Produção de textos <input type="checkbox"/> Apresentação de trabalhos para a turma <input type="checkbox"/> Leitura em voz alta <input type="checkbox"/> Filme <input type="checkbox"/> Conteúdos gramaticais <input type="checkbox"/> outros _____</p>
<p>22- Gosta de ir à biblioteca retirar livros ou revistas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes</p>
<p>23- Você gosta de trabalhar em grupo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> depende _____</p>
<p>24- Como é sua relação com os colegas? <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Razoável _____</p>
<p>25- O que costuma fazer nas horas vagas em que está em casa? <input type="checkbox"/> Assistir programas de TV <input type="checkbox"/> Acessar a internet <input type="checkbox"/> Ler revistas <input type="checkbox"/> Ler gibis <input type="checkbox"/> Ler jornal <input type="checkbox"/> Escrever sem compromisso <input type="checkbox"/> Ouvir música <input type="checkbox"/> Assistir a um filme <input type="checkbox"/> Outro:</p>
<p>26- Você tem acesso à internet? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>27- Quanto tempo do dia você navega na internet? <input type="checkbox"/> Alguns minutos <input type="checkbox"/> Uma hora <input type="checkbox"/> Toda tarde <input type="checkbox"/> Outro(s). Quanto? _____</p>
<p>28- Para que você usa a internet? <input type="checkbox"/> Diversão <input type="checkbox"/> Jogos <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Redes sociais <input type="checkbox"/> Pesquisa <input type="checkbox"/> Outro(s)? Qual(is)? _____</p>
<p>29- O que você sugeriria para que as aulas de Língua Portuguesa? <input type="checkbox"/> Ler mais <input type="checkbox"/> Escrever mais <input type="checkbox"/> Ouvir histórias <input type="checkbox"/> Contar histórias <input type="checkbox"/> Estudar gramática <input type="checkbox"/> assistir a filmes <input type="checkbox"/> outros:</p>
<p>30- Você estaria disposto a se envolver em atividades como: <input type="checkbox"/> contar histórias <input type="checkbox"/> ouvir histórias <input type="checkbox"/> pesquisas de histórias antigas <input type="checkbox"/> outras. Quais? _____</p>
<p>31- Dos itens abaixo, qual (is) você se interessa mais? <input type="checkbox"/> histórias de romance <input type="checkbox"/> histórias de mistério <input type="checkbox"/> histórias de terror <input type="checkbox"/> mitos e lendas <input type="checkbox"/> textos de humor <input type="checkbox"/> histórias de drama <input type="checkbox"/> contos de fadas <input type="checkbox"/> outros:.....</p>
<p>32- Você já ouviu falar em Coesão Textual? <input type="checkbox"/> Sim, e sei o que é <input type="checkbox"/> Sim, mas não sei o que é <input type="checkbox"/> Nunca ouvi</p>
<p>33- Você sente maior dificuldade em: <input type="checkbox"/> questões gramaticais <input type="checkbox"/> produção textual escrita <input type="checkbox"/> produção textual oral (falada) <input type="checkbox"/> leitura e interpretação de texto <input type="checkbox"/> outro.....</p>
<p>34- Você já participou de projetos/atividades extras na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual(is)? _____</p>
<p>35- O que você espera das atividades a serem desenvolvidas pelo projeto da professora Claudiele?</p>

OFICINA 2 (09/08/18)

OBJETIVOS:

- Assistir ao filme “Um peixe, um sorriso”;
- Exercitar a oralidade por meio da criação de uma narrativa verbal oral do filme;
- Refletir sobre alguns valores humanos;
- Explorar a sensibilidade e a intuição dos alunos ao elaborar uma narrativa de um filme em linguagem não verbal.

PROCEDIMENTOS

1 - Perguntar aos alunos:

- você tem bichinho de estimação?
- como é a relação da família com o bichinho?
- qual o comportamento dele e suas características?
- os animais devem ser aprisionados? Por quê?
- Animais de estimação podem influenciar no comportamento de seus donos?
- Um animal de estimação pode ajudar uma pessoa solitária a se alegrar, se sentir mais alegre, com vontade de viver? Como isso seria possível?

2 - Levar os alunos à sala de vídeo para assistir ao filme intitulado “Um peixe, um sorriso”.

Link do filme “um peixe, um sorriso”:

http://www.youtube.com/watch_popup?v=KyypwUT60fc&vq=medium#t=27

- OBS.: “Um peixe, um sorriso” é uma curta metragem adaptado de um livro de Jimmy Liao, reconhecido artista taiwandês, que foi premiado no 56º Festival Internacional de Filmes de Berlim (Alemanha, 2007). As legendas do filme estão em taiwandês e o título em português é uma tradução livre.

3 – Comentar/discutir sobre o filme com os alunos:

- Vocês gostaram do filme?
- Quem são as personagens principais? Como podem ser descritas?
- Em quais lugares ocorrem os fatos?
- Qual é o momento do filme em se pode perceber uma complicação?
- Como tudo se resolve?
- Que valores humanos são transmitidos pelo filme?

Valores humanos os critérios segundo os quais valorizamos ou desvalorizamos as pessoas, as plantas, os animais, os objetos, o ar, a água, a nós mesmos. Os valores são as razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras; eles justificam as escolhas por fazer ou não determinadas coisas. As pessoas e os grupos sociais não possuem os mesmos valores. Os valores mudam conforme passa o tempo, conforme o lugar, conforme a faixa etária da pessoa. Enfim, os valores são critérios mutáveis.

4- Criação do texto verbal oral.

Os alunos irão narrar a história que viram (as histórias serão gravadas pela professora).

OFICINA 3 – 16/08/2018**OBJETIVOS**

- Retomar alguns aspectos da aula anterior;
- Assistir ao filme “Um peixinho um sorriso”;
- Produzir um texto escrito narrando o filme assistido.

PROCEDIMENTOS**1- Pré-leitura**

- Relembrar da aula anterior em que a turma assistiu ao vídeo “Um peixe, um sorriso”.

2- Leitura

- Assistir ao filme novamente.

- Retomar o tema do filme: a amizade entre o homem e seu bichinho de estimação construiu um laço tão forte entre eles que o homem preferiu ver seu peixinho livre no mar a vê-lo preso no aquário, pois a liberdade é um dos bens mais importantes não só para os homens, mas também para os bichinhos;

3- Pós-leitura

- Agora é sua vez de narrar o filme por escrito.

- Crie um conto em que as personagens têm nome;

- Caracterize o espaço e o tempo em que acontecem os fatos;

- Não se esqueça de pôr um título no texto.

* os textos serão recolhidos pela professora.

OFICINA 4 - 23/08/2018

OBJETIVOS

- Apresentar um vídeo contendo uma narrativa oral;
- Discutir e elencar as características da narrativa oral assistida;
- Apresentar os elementos da narrativa aos alunos;
- Atentar para dois elementos: tempo e espaço;

PROCEDIMENTOS

1- Etapa 1

No quadro a professora irá passar as seguintes para serem pensadas e respondidas pelos alunos:

- a) **O que é narrar?**
- b) **Como nós podemos narrar um fato?**
- c) **Para que servem as narrativas?**
- d) **Quais as características de uma narrativa?**

**Ouvir as respostas dos alunos e ir complementando oralmente.*

**Entregar um pequeno texto que contém as respostas das questões acima. (ANEXO 1)*

2- Etapa 2

- a) Assistir ao vídeo disponibilizado na plataforma digital Youtube que contém uma narrativa oral contada por Rolando Boldrin: “Causo do canoeiro”. (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vi6CxTX8w1U>)

3- Etapa 3

Comentar após o vídeo:

- Nesse vídeo, temos um contador de histórias profissional: Rolando Boldrin. Ele nos apresenta uma narrativa que é uma história sobre fatos que podem ser reais ou fictícios.
- a) Gostaram da narrativa assistida?
 - b) Na sua opinião, é uma boa narrativa? Por quê? (boa: organizada, com uma fala clara para todos entenderem, sem palavras difíceis)
 - c) Nesse vídeo a história é real ou fictícia? (fictícia)
 - d) Quem faz parte/participa da história? (um homem simples que era canoeiro)
 - e) Quando aconteceram os fatos contados? (no tempo passado “uma figura foi com o canoeiro”)
 - f) Onde aconteceram os fatos contados? (em um lugar retirado, longe da cidade, no Pantanal)
 - g) No vídeo que você assistiu o narrador conta uma história com início, meio e fim? (sim)
 - h) De que maneira ele conta a história? (oralmente, na presença de seus ouvintes)
 - i) Qual a finalidade dessa narrativa contada? (gerar humor)
 - j) Anote as características que você identifica nessa narrativa. (linguagem clara para que as pessoas entendam bem a história. Ritmo adequado. Voz com qualidade. Pausas adequadas. Explicações ao público de detalhes da história.)

4- Etapa 4

- a) Apresentar os elementos da narrativa, destacando dois elementos: tempo e espaço. (ANEXO 2)
- *A professora irá explicar os tópicos e discutir os elementos relacionado ao vídeo da narrativa oral assistida anteriormente.*

5- Etapa 5

Solicitar tarefa para casa: coleta de uma narrativa oral para apresentar no próximo encontro.

ANEXO 1

O QUE É NARRAR? O QUE É UMA NARRATIVA

Narrar é uma atividade linguística, um tipo de comunicação cotidiana, em que se contam fatos reais ou fictícios. Os fatos ou acontecimentos podem ser contados de forma oral (falada) ou escrita. As narrativas são produzidas pelo ato de narrar. Elas servem para acumular, armazenar e transmitir conhecimentos sobre algo ou alguém. A partir das narrativas nós construímos teorias sobre a realidade. Por elas nós compartilhamos experiências e conhecimentos que podem ser passados de geração para geração.

A narrativa é sempre contada por alguém para um outro alguém. Assim, há um jogo de cooperação, pois não podemos contar um acontecimento se não há quem nos ouça. Toda narrativa precisa ter início, meio e fim. Ela precisa de uma introdução, de um momento (quando?), de um local (onde?), de personagens atuantes (quem?) e de uma situação de fundo onde se desenrolam os fatos.

ANEXO 2

ELEMENTOS DA NARRATIVA

O texto narrativo é caracterizado por narrar uma história, ou seja, contar uma história através de uma sequência de várias ações reais ou imaginárias. Essa sucessão de acontecimentos é contada por um narrador e está estruturada em introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao longo dessa estrutura narrativa são apresentados alguns elementos da narração. Entre eles estão:

- 1- **Narrador** - é aquele que narra a história, que conta os fatos. Existem três tipos de narrador: narrador observador, narrador personagem e narrador onisciente.
- 2- **Enredo** - trata-se da estrutura da narrativa, ou seja, a trama em que se desenrolam as ações. O enredo é composto pelos acontecimentos que ocorrem num determinado tempo e espaço e são vivenciados pelas personagens. As ações seguem-se umas às outras por encadeamento, encaixe e alternância. Existem ações principais e ações secundárias, mediante a importância que apresentam na narração. Além disso, o enredo pode estar fechado, estando definido e conhecido o final da história, ou aberto, não havendo um final definitivo e conhecido para a narrativa.

- 3- **Personagens** - São caracterizadas através de qualidades físicas e psicológicas, podendo essa caracterização ser feita de modo direto (explicitada pelo narrador ou por outras personagens, através de autocaracterização ou heterocaracterização) ou de modo indireto (feita com base nas atitudes e comportamento das personagens). São aqueles seres que compõem a narrativa sendo classificados em: personagens principais (protagonista e antagonista) e personagens secundários (adjuvante ou coadjuvante).
- 4- **Tempo** - se refere à duração da ação e ao desenrolar dos acontecimentos e está relacionado com a marcação do tempo dentro da narrativa, por exemplo, uma data ou um momento específico. O tempo pode ser cronológico quando indica a sucessão cronológica dos fatos. É um tempo especificado durante o texto e marcado pelas horas, dias, anos, estações, etc. É o próprio narrador que estipula como esse tempo irá passar, retomando ao passado ou indo ao futuro e ao presente.
- O tempo pode ser psicológico quando se refere às lembranças e vivências das personagens. Nesse tempo existe um intervalo no qual as ações ocorrem, mas não se consegue distinguir esse tempo de forma exata, pois é um tempo subjetivo e influenciado pelo estado de espírito das personagens em cada momento.
- 5- **Espaço** – é o local ou os locais onde a narrativa se desenvolve, onde se desenrolam as ações. Podem ocorrer num ambiente físico (no colégio, no Brasil, na praça,...), ambiente psicológico (vivências, pensamento e sentimentos do sujeito,...) ou ambiente social (características do ambiente social). O espaço deve ser esclarecido logo no início da narrativa. Na narrativa a descrição do ambiente e demais detalhes fazem com que o leitor crie esse espaço, conhecendo-o também pela marca de lugar (cidade, bairro...) que foi nomeado pelo narrador ou pelo personagem. Assim o leitor poderá localizar a ação e imaginá-la com maior facilidade.

***NO VÍDEO QUE ASSITIMOS, COMO SE CARACTERIZA O TEMPO E ESPAÇO?**

- Há uma data específica em que os fatos aconteceram?
- O tempo é cronológico ou psicológico?
- Quais palavras nos fazem perceber o tempo da narrativa? (verbos no passado)
- Em qual espaço se desenvolve a história?
- É um espaço físico, psicológico ou social?

TAREFA PARA CASA:

Peça para um amigo, um parente, um vizinho (alguém que goste de contar histórias) contar uma história para você. Você pode registrar a história contada por escrito, para não esquecer, ou pode gravar. Na próxima aula você poderá contar para todos os fatos incríveis que você pesquisou. 😊

OFICINA 5 – 06/09/2018

OBJETIVOS

- Solicitar que os alunos contem a história que coletaram (atividade de casa da oficina anterior);
- Retomar alguns aspectos da aula anterior: elementos da narrativa;
- Ler um conto em voz alta;
- Comentar algumas características do gênero;
- Analisar no conto os elementos da narrativa;
- Atentar para os elementos narrador e personagem.

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

- Pedir aos alunos que contem as histórias orais que coletaram em casa com amigos, conhecidos, etc. (essa era uma tarefa de casa da oficina anterior). Os alunos sentarão em círculo para a socialização das narrativas orais.
- Relembrar da aula anterior em que a turma assistiu ao vídeo “Causo do canoeiro” de Rolando Boldrin para retomar os elementos da narrativa;

2ª ETAPA

- Ler o conto em voz alta “O animal de estimação de Dona Silvia” de Xavier Frías Conde, atentando para a importância das pausas, dicção e oratória; (ANEXO 1)

3ª ETAPA

Comentários pós-leitura do conto:

- Gostaram do conto?
- Onde e quando aconteceu a história?
- Quem são as personagens? Quais são principais e secundários?
- Quem conta a história do conto lido?
- Que sentimentos existiam entre Dona Silvia e Felix?

4ª ETAPA

- Comentar e solicitar a participação dos alunos para elencar as características do gênero conto.

Algumas características: no conto há narrador, poucos personagens e um enredo; a história tem início, meio e fim bem, claros; é um texto ficcional; é um texto não muito extenso e com linguagem bem clara para que todos os tipos de leitores compreendam a história;

5ª ETAPA

- Analisar no conto (pedindo para os alunos destacarem - com diversas cores no texto- e fazerem anotações) os elementos da narrativa: espaço, tempo, enredo, narrador e personagem.
- Estudar com mais detalhes os elementos Narrador e Personagem. (entregar material para os alunos – ANEXO 2)

ANEXO 1

O animal de estimação de Dona Sílvia

Dona Sílvia era uma mulher idosa que em seu dia a dia apenas falava com a sua imagem no espelho e, de vez em quando, com uma vizinha tão idosa como ela que morava no apartamento acima. Sílvia vivia sozinha havia muitos anos, por isso ela queria ter um animal de estimação para lhe fazer companhia.

Dona Sílvia adorava ir ao parque, passear entre as árvores, respirar ar puro, sentar à sombra dos imensos carvalhos que lá havia. Tinha que se contentar com dar pedacinhos de pão às pombas. Mas, infelizmente, ela não podia levar as pombas para casa, as pombas são animais muito sujos que fazem popó em toda a parte e Dona Sílvia era uma senhora muito limpa que gostava de ter a casa em perfeita ordem, como se fosse um palácio.

Ela tentou ir sozinha comprar uma mascote em uma loja, mas lá tinham cães do tamanho de um rato, gatos (ela odiava os gatos porque arranhavam as teias e comiam as pombas), papagaios muito escandalosos e roedores. Nada do que ela gostasse.

Um dia, dona Sílvia foi de excursão com o Lar da Terceira Idade do seu bairro (não gostava daquelas excursões, mas davam sobremesas de torta de chocolate, que ela adorava). Foram à capital, à cidade grande toda cheia de pessoas a correrem de um lado para outro como se estivessem sempre numa corrida, mas onde ninguém ganhava. Dona Sílvia preferia morar na sua cidade pequena, porque lá as pessoas iam muito tranquilas, mas também devia reconhecer que era um bocadinho tedioso.

Aquela excursão era cansativa. O guia não fazia mais do que falar e falar de história, de senhores que fizeram dúzias de coisas, desde inventar a frigideira até lutar contra os selenitas. Ao final do dia, foram convidados ao zoo, mas dona Sílvia disse que ela não queria entrar, que ficaria à espera dos outros. O guia insistiu, mas a mulher disse que não e ela era muito cabeçuda. Portanto ficou do lado de fora, à sombra, num parque. Prometeu que seria boa e que não iria embora.

Era uma tarde muito agradável. Enquanto os outros velhotes visitavam o zoo, dona Sílvia ficou a contemplar as pessoas da cidade que corriam, passeavam, montavam em bicicleta ou jogavam futebol no parque. De repente viu algo que se movia entre os matos. Levantou-se e foi ver. Era um cachorrinho, alguém abandonara-o. Que mal coração tinham as pessoas que foram capazes de separar aquele cãozinho da sua mãe. Via-se, aliás, que não parecia um cão pequenino, daqueles que tinham o tamanho de uma rata grande.

Dona Sílvia decidiu adotar o cachorro. Sabia que no ônibus da excursão não lhe permitiriam levar aquele animalzito, mas ela tinha um saco imenso, onde, além de dois pares de sapatos, as agulhas de tecer, uma flauta e três volumes da enciclopédia de cozinha, havia lá um espaço para o cachorro ficar tranquilo. Saiu pertinho numa loja e comprou leite e uma mamadeira e preparou-lhe uma mamadeira de leite que o cãozinho engoliu cheio de fome.

E foi assim que dona Sílvia encontrou aquele lindo animal de estimação. O cãozinho adorava dona Sílvia e dona Sílvia adorava o cãozinho. Chamou-lhe Félix. Gostava do nome. E quando dona Sílvia começou a chamar o seu cão, que com o passar dos dias crescera muito, o cão começou a rir.

Na verdade era um animal muito alegre. Ria muito e comia sem parar. Dona Sílvia tinha que comprar muita carne para ele estar contente, mas também começou a alimentá-lo com tomates, pêssegos, bananas e nozes. O Félix costumou-se a comer de tudo. Era melhor assim.

E todas as tardes, dona Sílvia e o Félix passeavam pelo parque. A velhota comprara uma corda, mas o Félix era muito bom e não fazia correr a velhota. Era um animal muito inteligente. Mas o que dona Sílvia não entendia era por que os outros cães do parque fugiam do Félix. Bastava que ele risse e os cães corriam malucos. Com certeza os outros animais não tinham senso de humor.

Certa manhã, veio um senhor do banco até a casa de dona Sílvia. Isso porque dona Sílvia nem abria as cartas do banco que chegavam, pois eram muito tediosas, só traziam números e números e números... O senhor do banco quis ser amável. Tocou a campainha e pôs um sorriso muito grande.

Dona Sílvia abriu. Tinha o avental posto. Estava a preparar carne para o cachorro.

– Bom dia, dona Sílvia, sou do banco... – começou a dizer o senhor do sorriso largo.

Mas não acabou de dizer nada, porque naquele momento apareceu na porta o Félix. Mal viu o senhor, o Félix começou a rir, tanto que até ria às gargalhadas...

O senhor do banco deixou cair a pasta ao chão e fugiu como um maluco a gritar:

– Uma hiena, a velha tem uma hiena em casa!!

Dona Sílvia pensou que o senhor era um mal educado porque insultava o seu Félix, tão lindo ele. E o Félix, que estava muito zangado, começou a morder a pasta do senhor do banco até a tornar pedacinhos minúsculos de papel.

Infelizmente, no mesmo dia vieram uns senhores do zoo para capturarem o Félix. Levaram-no para o zoo, onde o meteram numa gaiola. Mas dona Sílvia não quis deixar o seu cãozinho sozinho. Ela instalou-se ao lado da gaiola do Félix no zoo, sob uma acácia muito grande. O seu caso apareceu na televisão. Ela dizia que só queria estar com o seu Félix, que era a melhor mascote do mundo e que quando estava com ela não fazia mal a ninguém. As pessoas começaram a visitar o Félix e dona Sílvia no zoo. O Félix já nem ria, ao contrário, parecia que ia chorar. Todos criticavam as autoridades por não permitirem a velhota ter aquela hiena consigo. Via-se que não podiam viver separados. Organizaram-se protestos perante a porta do zoo e da Câmara Municipal. As pessoas, muito chateadas, exigiam que dona Sílvia pudesse ter consigo aquela hiena simpática que ria com as anedotas que lhe contavam. Ameaçaram o Presidente da Câmara com não votar nele nas próximas eleições. Aquela era uma ameaça muito forte, os políticos têm terror disso.

Então, o Presidente da Câmara da cidade aceitou que dona Sílvia tivesse o Félix em sua casa e o zoo até lhe ofereceu um livro de receitas de comida para hienas, mas dona Sílvia não lhe fez caso, porque ela sabia que o Félix adorava as suas croquetes de cogumelos, as suas omeletes de batatas e até as francesinhas que ela tão bem preparava.

Xavier Frías Conde, 2009.(adaptado)

ANEXO 2

Nossos estudos sobre narrativa em nosso encontro anterior mostraram que as narrativas possuem alguns elementos essenciais. São eles: tempo, espaço, enredo, narrador e personagem. Já estudamos o tempo e o espaço e analisamos o tempo e espaço do “Causo do canoeiro”, história contada por Rolando Bolsrin. Hoje, estudaremos mais dois elementos: narrador e personagem.

NARRADOR

O narrador representa a “voz do texto”. É aquele que conta a história ou os fatos que acontecem na narrativa. Dependendo de como atuam na narrativa, são classificados em três tipos:

1- Narrador onisciente: é aquele que conhece toda a história de forma pormenorizada e também conhece intimamente as personagens. Ele sabe tudo das personagens, até seus pensamentos, suas ideias, seus desejos, seus sentimentos e emoções.

Esse narrador utiliza em maior parte da história a narração na 3ª pessoa, mas pode narrar na 1ª pessoa, tendo sua voz confundida com a voz das personagens, pois tamanho é o seu conhecimento e intimidade com a narrativa.

2- Narrador personagem, participante ou presente: é aquele que conta a história na 1ª pessoa, do ponto de vista da personagem que é, já que é um participante da história. Esse narrador apenas conhece seus próprios pensamentos e as ações que se vão desenrolando, nas quais também participa. Tem conhecimentos limitados sobre as restantes personagens e sobre a totalidade do enredo. Este tipo de narração é mais subjetivo, transmitindo o ponto de vista e as emoções do narrador.

3- Narrador observador, não participante ou ausente: é aquele que limita-se a contar a história, sem se envolver nela. Embora tenha conhecimento das ações, não conhece o íntimo das personagens, mantendo uma narrativa imparcial e objetiva, ou seja, relata somente aquilo que observa, que vê claramente e que depois relata. Utiliza a narração na 3.ª pessoa.

PERSONAGEM

As personagens de uma narrativa são as pessoas ou seres que estão presentes na história. Se forem, muito importantes são chamadas de personagens principais. Já aquelas que não recebem muito destaque são as personagens secundárias.

As personagens principais desempenham papéis essenciais no enredo, podendo ser protagonistas (que desejam, tentam, conseguem) ou antagonistas (que dificultam, atrapalham, impedem). As personagens secundárias desempenham papéis menores e podem ser coadjuvantes (ajudam as personagens principais em ações secundárias) ou figurantes (ajudam na caracterização de um espaço social).

OFICINA 6 – 13/09/2018**OBJETIVOS**

- Retomar alguns aspectos das oficinas anteriores: elementos da narrativa;
- Ler um conto em voz alta;
- Analisar no conto os elementos da narrativa;
- Estudar o gênero textual conto e a estrutura da narrativa dele: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

PROCEDIMENTOS**1ª ETAPA**

- Retomar os tópicos trabalhados em oficinas anteriores: elementos da narrativa: tempo, espaço, personagem, narrador e enredo.

2ª ETAPA

- Ler o conto em voz alta; (ANEXO 1)

3ª ETAPA

Comentários orais seguidos de registros escritos pós-leitura do conto:

- Gostaram do conto? Por quê?
- Já leram texto(s) semelhante(s)?
- Qual é o tempo dessa narrativa?
- Qual é o espaço da narrativa?
- Quem são as personagens e como se caracterizam?
- Que tipo de narrador há na narrativa?
- Quanto ao enredo, como ele se organiza? (início, meio e fim)

4ª ETAPA

- Estudar as características do Gênero Textual Conto;

- Atentar para a estrutura da narrativa do conto: apresentação, complicação, clímax e desfecho. (ANEXO 2)

ANEXO 1

Leia o conto a seguir:

Um ser delicado

Bebericava tranquilo e silencioso na mesinha do canto, quando surgiram os quatro. Dois homens e duas mulheres. Vitais. O pedido foi feito em voz alta:

- Salada de cebola. Sem passar na água. E três chuletas. Malpassadas, ouviu?

A mais bonita reclamou: cebola sem passar na água é horrível!

- Deixa disso. Cebola aferventada perde o gosto.

O diálogo chegava-lhe aos ouvidos, duro, e ele começou a sentir-se levemente assustado. “cebola crua, que horror”, pensou, olhando de relance o grupo e piscando os olhos com jeito de culpa. Depois voltou a cabeça discretamente para outro lado.

Os quatro contavam anedotas sujas e riam alto.

- Esta é enorme!

- E aquela do “eu te furo os olhinhos”, vocês sabem?...

Com a vinda da saladinha e dos espetos, cessaram as anedotas. Os homens agora se atiravam á carne sangrenta com voracidade de bichos. As facas cortavam e o sangue, como um ser vivo, salpicava toda a mesa.

Ele continuou olhando, sentindo nascer-lhe uma ligeira dor de cabeça de nojo. Era horrível. Devoravam tudo.

O mais velho, com um enorme pedaço de pão na boca, comentou mastigando que a carne estava ótima, ao mesmo tempo em que uma das mulheres, ao alcançar o copo de cerveja, derrubou-o, provocando um banho inesperado. Os homens se levantaram de um salto e, com furor incontido, limpavam a roupa gritando pelo garçom:

- Ei, venha cá depressa!

No canto, isolado, ele piscava ainda e se encolhia cada vez mais. Um calor lhe subia pelo rosto, como se fosse ele o autor do desastre. Que grosseiros!

- Outra chuleta malpassada!

Os homens suavam. Por cima dos lábios um bigode de cerveja dava-lhes um ar cômico de autômatos: “Não é um jantar, é uma luta”, pensou contrafeito. A mesa tornou-se, aos poucos, campo de batalha, com sangue, ossos e garrafas vazias. A faca ringia outra vez no espeto sacudindo tudo. Os pratos dançavam. De repente, um passou do ponto de equilíbrio e partiu-se no chão (com enorme ruído).

- Outro prato aqui, gritou, rindo, uma das mulheres.

O tímido sofria. Já sentia o estômago embrulhado, mas a cena o fascinava. Tem gente que abusa do direito de ser animal, sentenciou par si mesmo. Percebeu que a mulher do copo segredava para um dos homens:

- Repara que sujeito engraçado ali na mesa.
- Então você não está vendo logo o que ele é.
- Mesmo?
- Não. Sou eu que sou.

Fingiu não ouvir. Continuou a beber nervosamente, em pequenos goles rápidos, limpando os lábios com seu impecável lenço branco. Por dentro fervia. Baixeza, baixeza, baixeza... repetia maquinalmente. Cavalões são eles. No fundo também tinham medo, estava certo. Mas a pergunta sorradeira se impunha: como ele? Talvez. Quem poderia assegurar que tudo aquilo não passasse de um grande medo revelado às avessas? Na guerra não se fazia o mesmo, os soldados não eram incitados à violência por meio de gritos, hinos, nomes feios? Não era assim que os homens se defendiam de serem esmagados?...

O enjoo foi aumentando. Adivinhava-se de cara esverdeada e olheiras roxas. Quando se tornou insuportável, levantou-se e, sempre discretamente e num passinho apertado, corrido, foi até o banheiro e vomitou. Vomitou o cheiro de cebola crua, o sangue, os ossos, o suor, os gritos, a ofensa.

Voltou mais aliviado. Sentou-se de costas para os quatro. Fixou-se num ponto abstrato, e, murado em sua delicadeza, prosseguiu.

Lara de Lemos (2002).

ANEXO 2

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL CONTO

O texto que lemos anteriormente é um Conto. O conto é um gênero textual narrativo literário de curta duração que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens e uma situação completa. Ele enfatiza apenas o essencial, não se detendo em análises profundas e complexas. Esse gênero liga-se a cenas e episódios de complexidade reduzida, sem tantos cortes, com acontecimentos que representam ações e personagens.

Nesse gênero podem aparecer diferentes discursos:

- a) **Direto:** as personagens dialogam entre si;
- b) **Indireto:** o narrador conta como foi o diálogo;
- c) **Indireto livre:** a personagem e o narrador se fundem, pois no meio da narrativa aparecem os diálogos das personagens e a complementação do narrador;
- d) **Monólogo:** a personagem fala consigo mesma a respeito de algo;

No conto o objetivo do texto é contar o que aconteceu. Por isso, aparecem verbos no pretérito perfeito do modo indicativo, podendo aparecer verbos no presente e pretérito imperfeito.

Geralmente, o narrador usa a terceira pessoa do discurso e conta a história como se soubesse tudo sobre a vida das personagens: seus pensamentos, anseios, suas ideias e destinos. Porém, nem sempre precisa ser assim.

No conto, o tempo e o espaço são limitados, pois há um único episódio e conflito. Normalmente, o desenrolar dos fatos se dá em num lugar restrito, como em uma sala, um quarto, uma casa ou uma rua, e num pequeno período de tempo (horas, dias, semanas).

A técnica de estruturação de um conto assemelha-se a uma fotografia: o fotógrafo concentra sua atenção em um ponto mais específico, focalizando um detalhe, o principal, que capte também um pouco dos arredores.

O conto mais comum e simples possui as seguintes etapas:

- a) **Apresentação:** mostra determinado estado de coisas que pode ser considerado equilibrado e estável, na medida em que a sequência da história vai introduzir uma complicação. É o começo da história, no qual se apresentam os fatos iniciais, as personagens e suas características, e, às vezes, o tempo e o espaço em que acontecem os fatos.
- b) **Complicação:** ocorre quando o estado de coisas inicial é perturbado por alguma força, o que provoca tensão, um desequilíbrio. É a parte em que se desenvolve um conflito na história, um problema ou dilema.
- c) **Clímax:** narra o momento em que a ação alcança seu ponto crítico, o qual leva ao desfecho;
- d) **Desfecho:** restabelece o equilíbrio através da resolução das tensões anteriores. Em alguns contos é preciso imaginar o desfecho quando ele fica em aberto.

O conto que lemos é uma narrativa curta e não contém análises complexas. Há poucas personagens e um só conflito: o contraste entre um ser delicado e seres rudes. Esse conto possui a estrutura tradicional do gênero.

a) **Apresentação** (parágrafos 1- 5): mostra um estado de equilíbrio. Há um protagonista do sexo masculino, descrito como um ser silencioso e tranquilo. Ele está em um bar e observa a chegada de dois homens e duas mulheres que fazem um pedido ao garçom.

b) **Complicação** (parágrafo 6- 23): inicia quando o equilíbrio é interrompido por uma tensão. Os fregueses recém chegados demonstram ser pessoas rudes, o que é sugerido por algumas atitudes: as piadas sujas, o riso alto, o modo grosseiro como se dirigem ao garçom, a voracidade de bichos que devoram a carne sangrenta e o fato de falarem enquanto mastigam os alimentos.

O comportamento do grupo, a princípio, intimida o protagonista que os observa, e, em seguida, causa-lhe mal-estar: sente dor de cabeça de nojo, um calor lhe sobre pelo rosto e o estômago fica embrulhado. Esse mal-estar se agrava pelo comentário de uma das mulheres a respeito da delicadeza do homem. Ele finge não ouvir, mas fica nervoso e irritado: *Por dentro fervia. Baixeza, baixezza, baixezza... repetia maquinalmente. Cavalões são eles.* (parágrafo 23).

Diante do comportamento do grupo, o protagonista faz uma reflexão sobre a influência do medo nas pessoas: *Quem poderia assegurar que tudo aquilo não passasse de um grande medo revelado às avessas?*(parágrafo 23). O homem compara as atitudes do grupo com a forma violenta como os soldados são incitados a lutar e a se defender na guerra.

c) **Clímax** (parágrafo 24): acontece quando o enjoo do protagonista aumenta até se tornar insuportável, e ele tem que ir ao banheiro vomitar.

d) **Desfecho** (parágrafo 25): ocorre no momento em que o equilíbrio inicial é restabelecido com o final da tensão – o homem volta do banheiro aliviado, senta-se de costas para o grupo, isola-se em sua delicadeza e desvia sua atenção.

Na parte em que o homem *“Vomitou o cheiro de cebola crua, o sangue, os ossos, o suor, os gritos, a ofensa”* (parágrafo 24) há uma linguagem figurada, pois significa que o homem livrou-se do mal-estar que o grupo estava causando.

O narrador vale-se da terceira pessoa do discurso para apresentar os fatos e utiliza com frequência o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo para indicar fatos acabados e inacabados no passado.

O narrador usa o discurso direto (“- Ei,venha cá depressa!” - parágrafo 13), indireto (“comentou mastigando que a carne estava ótima” - parágrafo 12) e, indireto livre (“Que grosseiros!” - parágrafo 14, “Cavalões são eles!” - parágrafo 23).

O título refere-se à fineza e suavidade do protagonista do conto, representada por atitudes como o gesto de limpar os lábios com um impecável lenço branco e pela forma como se dirige ao banheiro (parágrafo 24). As atitudes suaves contrastam com o comportamento dos recém-chegados.

O conto pertence à ordem do narrar, uma vez que recria o real. Sua tipologia textual de base é a narração, pois narra um fato com início, meio e fim, envolvendo personagens, tempo e espaço.

OFICINA 7 – 27/09/2018

OBJETIVOS

- Analisar a presença dos elementos da narrativa em uma transcrição de uma narrativa produzida pelos alunos na oficina 2;
- Analisar a estrutura da narrativa nessa transcrição;
- Estudar as formas de conectar as ideias na narrativa – introdução do estudo da coesão textual.

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

- Entregar para os alunos uma transcrição de uma narrativa oral produzida na oficina 2 e ler essa transcrição com os alunos. (ANEXO 1)

2ª ETAPA

- Analisar na narrativa oral transcrita a presença dos elementos da narrativa: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo.

- Os alunos deverão destacar na transcrição os elementos presentes e anotar os que faltarem.

Perguntas norteadoras:

- a) Qual é o tempo da narrativa?
- b) Qual é o espaço onde acontecem os fatos?
- c) Quem são as personagens da narrativa?
- d) Qual é o tipo de narrador que há nessa narrativa?

3ª ETAPA

- Analisar na narrativa oral transcrita a organização estrutural do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

- os alunos deverão destacar na transcrição os componentes estruturais presentes.

Pergunta aos alunos:

Quanto ao enredo, ele apresenta a estrutura típica composta de apresentação, complicação, clímax e desfecho? Destaque no texto transcrito com cores diferentes essas partes.

4ª ETAPA: salientar alguns aspectos a serem melhorados

- Analisar algumas características da narrativa oral: repetições, pausas, correções, presença/falta de detalhes, clareza ou não da organização da história – título, início, meio e fim.

- notar a repetição dos termos “né”, “daí”, e as pausas de entoação.

- a narrativa tem título? Por quê? (nas narrativas orais muitas vezes esquece-se de dar um título à história)

- Por que o narrador utiliza esses termos repetidamente? Esses termos possuem uma função no texto? Qual é essa função? (como uma maneira de articular as ideias, conectar as partes da história)

- E quanto às pausas, por que elas estão ali? Qual sua função? (elas permitem ao narrador mais tempo para planejar o que vai contar)

LEMBRETE: lembrar aos alunos que quando assistimos às narrativas orais de Rolando Boldrin ele sempre mencionava sobre o que era o caso que iria contar, como se fosse um título à narrativa.

Rolando Boldrin também não utilizava repetições de termos como “né”, “daí”. Ele fazia pausas não muito longas, trazia diversos detalhes sobre as personagens e o espaço da história, a história tinha início, meio e fim bem claros.

5º ETAPA

- Salientar que na narrativa as ideias devem se conectar por meio de algumas palavras e expressões que vão tornando o texto mais detalhado e claro.

- Entregar aos alunos uma pequena narrativa com lacunas que podem ser preenchidas com palavras que organizem melhor o texto a fim de explorar de forma introdutória a coesão textual. (ANEXO 2)

6ª ETAPA

- Entregar aos alunos o mesmo texto da atividade anterior, porém cheio de repetições que devem ser retiradas e substituídas por outras palavras. Os alunos deverão reescrever o texto no caderno fazendo as adequações necessárias. (ANEXO 3)

ANEXO 1

Leia a transcrição da narrativa oral produzida em sala de aula no nosso segundo encontro:

Tá...tinha uns peixe lá num aquário né e daí:: tinha o:: cara lá que bebia né... e ele ficava olhando os peixe todos os dias...daí:: e daí ele comprou um peixinho e ficava fazendo tudo com o peixinho...levava em todo lugar... e daí ele sonhou um dia que o peixe:: tava voando... ele era verde...ele tava voando né... daí ele foi atrás... e ele entrou no mar ... era um sonho...daí ele ficou preso dentro do mar e ele viu como era ruim ficar preso dentro do aquário... daí ele pensou pensou até ficar de manhã que ele acordou né e:: levou o peixe pro mar e soltou ele:: e acabou

ANEXO 2

Leia a narrativa a seguir, escreva um título e complete as lacunas com as palavras adequadas que estão listadas a baixo:

Era uma vez, um pássaro que tinha um ninho com três filhotes numa árvore. _____, os filhos ficaram com fome _____ a mãe dos passarinhos foi buscar comida. Um gato que ia a passar viu que os passarinhos estavam sozinhos. _____ estava cheio de fome, começou a trepar a árvore com as suas garras afiadas. _____ apareceu um cão. O cão queria defender os passarinhos e, _____, mordeu a cauda ao gato. _____o gato caiu da árvore

_____ desatou a fugir com o cão a persegui-lo com um ar feroz. _____ a mãe voltou com comida _____ viveram felizes para sempre.

Então / um dia / nesse preciso momento / como / entretanto / por isso / e / logo

Leia a narrativa e perceba que há repetições de termos. Elimine as repetições desnecessárias e reescreva esse texto em seu caderno.

O cão e o gato

Era uma vez um pardal que tinha um ninho com ovos numa árvore e estava quase a ter filhos. Um dia, os ovos chocaram e os filhos do pardal nasceram. Pouco depois, o pardal foi buscar comida para alimentar os filhos. Mas mal sabia o pardal que um gato andava por ali. O gato olhou para os filhos do pardal e, como o gato estava com fome, o gato decidiu ir comer os filhos do pardal. O gato trepou a árvore. Entretanto apareceu um cão. O cão viu o que o gato estava a fazer. Por isso, o cão agarrou o gato pela cauda e puxou o gato com toda a sua força. O pardal chegou, viu o que o cão tinha feito e agradeceu ao cão. O pardal e os filhos do pardal ficaram bem.

OFICINA 8 – 04/10/2018

OBJETIVOS

- Estudar os mecanismos de coesão textual;
- Reescrever um texto sem elementos coesivos utilizando tais elementos.

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

- Discutir com os alunos o que é “texto” e que a união entre os termos e ideias do texto acontece por meio de recursos linguísticos de coesão, construindo, assim, um texto que faça sentido, que seja coerente. (ANEXO 1)

2ª ETAPA

- Ler um texto sem elementos de coesão: Circuito fechado, de Ricardo Ramos. (ANEXO 2)

3ª ETAPA

- Estudar a coesão textual. (ANEXO 3)
- **Referências:**

Coesão referencial e sequencial. Disponível em: <<https://portugues.uol.com.br/redacao/coesao-referencial-coesao-sequencial.html>> acesso em 01/10/18 às 14:46h.

Coesão textual no interior de períodos compostos. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26782>> acesso em: 01/10/18 às 13:05h.

Coesão: as partes de sua redação formam um todo? Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/coesao-as-partes-de-sua-redacao-formam-um-todo.htm>> acesso em 01/10/18 às 13:35h.

4ª ETAPA

- **Atividade:**

Reescrever o texto “Circuito fechado” utilizando os conectivos sem que modificar a mensagem transmitida.

ANEXO 1

Em nosso cotidiano falamos por meio de textos, escrevemos textos, mas nem sempre já nos deparamos com o conceito de texto. Afinal, o que é texto?

"Texto é, então, uma sequência verbal (palavras), oral ou escrita, que forma um todo que tem sentido para um determinado grupo de pessoas em uma determinada situação. O texto pode ter uma extensão variável: uma palavra, uma frase ou um conjunto maior de enunciados, mas ele obrigatoriamente necessita de um contexto significativo para existir."

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/portugues/ult1693u10.jhtm>>

Perceba que lemos o trecho acima, um pequeno texto, e compreendemos o que ele quer dizer, ou seja, ele faz sentido para nós. Para um texto apresentar sentido é necessário que tenha coesão e coerência. Mas, o que é coesão e coerência?

Leia os enunciados a seguir:

A Seleção Brasileira foi desclassificada porque o grupo não estava **coeso**.

- o que significa a palavra “coeso” no enunciado? (Faltou união)

Vocês devem ter atitudes **coerentes!** - disse a professora aos alunos que estavam matando aula.

- o que significa a palavra “coerente” no enunciado? (Atitudes lógicas)

Assim, as palavras “coeso” e “coerente” significam “unido” e “lógicas”. E no texto, o que significa dizer que o texto é coeso e coerente? Se coeso é unido, o quer dizer a coesão dentro do texto? Se coerente é lógico, o que significa a coerência textual?

Eis o conceito:

A coesão é a correta ligação entre os elementos de um texto, que ocorre no interior das frases, entre as próprias frases e entre os vários parágrafos. Pode-se dizer que um texto é coeso quando os conectivos (conjunções, pronomes relativos) e também a preposição são empregados corretamente. A coerência: diz respeito à ordenação das ideias e dos argumentos. A coerência depende da coesão. Um texto com problemas de coesão terá, provavelmente, problemas de coerência.

Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/trabalhoscolares/634746>>

ANEXO 2

Circuito fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e

fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelo. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos

- Notemos que o escritor evita o uso de verbos nesse conto. É preciso concentração para perceber a mensagem do autor: uma rotina limitada onde as coisas acontecem de um modo determinado por alguém. É uma rotina programada, em que a pessoa não é livre para realizar o que deseja. Os fatos são breves, porém o círculo vicioso continua. O espaço presente no conto são todos os lugares que o personagem (sociedade) frequenta para realizar as ações.

Perguntas:

- a) No conto “Circuito fechado” há elementos de coesão?
 - b) Há coerência no texto?
- Note que textos são construídos a partir de um encadeamento de substantivos que vão descrevendo para o leitor as situações, o cotidiano de um homem a partir dos objetos que ele utiliza. Apesar de não haver conectivos, a ordenação das palavras confere coerência ao texto e faz com que o leitor imagine a cena.

ANEXO 3

Para que um texto tenha o seu sentido completo e transmita a mensagem pretendida é necessário que esteja coerente e coeso. Mas o que é coesão textual?

Quando falamos de COESÃO TEXTUAL, falamos a respeito dos mecanismos linguísticos que permitem uma sequência e uma conexão entre as partes de um texto, sejam elas palavras, frases, parágrafos, etc.

A coesão pode ser de duas formas: coesão referencial e coesão sequencial.

- 1- **Coesão referencial:** é responsável por criar um sistema de relações entre as palavras e expressões dentro de um texto, permitindo que o leitor identifique os termos aos quais se referem. O termo que indica a entidade ou situação a que o falante se refere é chamado de referente.

Ex: Ana Elisabete gritou. Ela fica apavorada quando fica sozinha, apesar de ser uma menina calma e inteligente.

Nesse exemplo, o termo referente é Ana Elisabete. Todas as vezes que o referente precisa ser retomado no texto, podemos utilizar outras palavras para que os leitores possam retornar e recuperar a ideia.

- 2- **Coesão sequencial** - é responsável por criar as condições para a progressão textual. De maneira geral, as flexões de tempo e de modo dos verbos e as conjunções são os mecanismos responsáveis pela coesão sequencial nos textos.

Os mecanismos de coesão sequencial são utilizados para que as partes e as informações do texto possam ser articuladas e relacionadas. Além da progressão das partes do texto, os mecanismos de coesão sequencial contribuem para o desenvolvimento do recorte temático. Dessa forma, o autor do texto evita falta de coesão, garantindo boa articulação entre as ideias, informações e argumentos no interior do texto e, principalmente, a coerência textual.

Seguem abaixo alguns termos responsáveis pela coesão sequencial nos textos:

Adição/inclusão - Além disso; também; vale lembrar; pois; outrossim; agora; de modo geral; por iguais razões; inclusive; até; é certo que; é inegável; em outras palavras; além desse fator...

Oposição - Embora; não obstante; entretanto; mas; no entanto; porém; ao contrário; diferentemente; por outro lado...

Afirmação/igualdade - Felizmente; infelizmente; obviamente; na verdade; realmente; de igual forma; do mesmo modo que; nesse sentido; semelhantemente...

Exclusão - Somente; só; sequer; senão; exceto; excluindo; tão somente; apenas...

Enumeração - Em primeiro lugar; a princípio...

Explicação - Como se nota; com efeito; como vimos; portanto; pois; é óbvio que; isto é; por exemplo; a saber; de fato; aliás...

Conclusão - Em suma; por conseguinte; em última análise; por fim; concluindo; finalmente; por tudo isso; em síntese, posto isso; assim; conseqüentemente...

Continuação - Em seguida; depois; no geral; em termos gerais; por sua vez; outrossim...

A coesão auxilia na clareza e eficiência do texto. Para entender melhor a coesão textual, analise como algumas palavras/frases estão ligadas entre si dentro de uma sequência, numa conhecida fábula de Esopo.

O cão e a lebre

Um cão de caça espantou uma lebre para fora de sua toca, mas depois de longa perseguição, ele parou a caçada. Um pastor de cabras, vendo-o parar, ridicularizou-o dizendo:

- Aquele pequeno animal é melhor corredor que você.

O cão de caça respondeu:

- Você não vê a diferença entre nós: eu estava correndo apenas por um jantar, mas ele por sua vida.

Moral: O motivo pelo qual realizamos uma tarefa é que vai determinar sua qualidade final.

Notemos os elementos de coesão presentes na fábula que lemos:

- 1- No início da fábula, as personagens são indicadas por artigos indefinidos que marcam uma informação nova (ou não dita anteriormente): “Um cão de caça” + “uma lebre” + “Um pastor de cabras”, o que também sinaliza uma situação genérica, como é típico nas fábulas.

2- “Sua toca”: o pronome possessivo refere-se à casa da lebre.

3 - No lugar de repetir a palavra “cão”, foi usado o pronome pessoal por três vezes:

“ele” = CÃO; “vendo-o” , “ridicularizou-o” = vendo o cão + ridicularizou o cão – O = CÃO

4- Para retomar o substantivo “lebre” foi usada uma expressão semelhante: “Aquele pequeno animal”.

5- No meio do texto, há o uso do artigo definido “o cão de caça” e não mais “um cão” como no início. Aqui a referência ao animal está sendo retomada: já se sabe qual cão era.

6- A conjunção “mas” indica um contraste: o cão corria por um jantar enquanto a lebre corria para salvar sua vida.

Você percebeu que os sentidos do texto são "fios entrelaçados" e não palavras soltas ou frases desconectas? São os elementos coesivos que organizam o texto de forma a constituir também sua coerência.

A coesão textual pode ser feita através de termos que:

- Retomam palavras, expressões ou frases já ditas anteriormente, o que se chama ANÁFORA, ou antecipam o que vai ser dito, o que se chama CATÁFORA.

Ex: “*Um pastor de cabras, vendo-o parar, ridicularizou-o*” – pronome “o” retoma termos já mencionado: cão. Temos, então, anáfora.

“*Você não vê a diferença entre nós: eu estava correndo apenas por um jantar, mas ele por sua vida*” – a explicação da diferença aparece após ele mencionar que há uma diferença. Quando refere-se a algo ainda não dito há catáfora.

- Encadeiam partes ou segmentos do texto: são palavras ou expressões que criam as relações entre os elementos do texto. Na fábula, a conjunção "mas" liga as duas partes do texto (uma que se refere à atitude da lebre e a outra, ao cão), estabelecendo uma determinada relação entre elas, isto é, um contraste.
- A coesão por retomada ou antecipação pode ser feita por: pronomes, verbos, numerais, advérbios, substantivos, adjetivos.

Para analisar o papel da coesão na construção dos sentidos de um texto, faça a correlação entre os provérbios e os elementos coesivos respectivos, preenchendo as lacunas, de tal forma que haja coerência entre as duas partes que constituem esse tipo de texto:

“Devagar _____ sempre, se chega na frente”
 “Trate os outros _____ quer ser tratado”
 “A aparência pode ser mudada, _____ a natureza não”
 “Ao carneiro _____ peça lã”
 “_____ vale paciência pequenina _____ força de leão”

Mas, mais...do que , e , como , somente

Perceba que a precisão no uso dos elementos de coesão faz toda a diferença na significação de cada provérbio. Podemos afirmar que o texto é tanto produto como processo, pois ao escrever, o autor planeja seu texto, a partir de sua finalidade, deixando pistas de sua intencionalidade. O leitor, por sua vez, vai perseguindo essas pistas, para poder interpretar o texto. Nesse sentido, a coesão textual tem uma importante função na produção de todo e qualquer texto.

ATIVIDADE

Reescreva o texto “Circuito fechado” utilizando os conectivos sem que modificar a mensagem transmitida.

OFICINA 9 – 18/10/2018 – 01/11/2018**OBJETIVOS**

- Estudar o gênero textual Conto maravilhoso;
- Retomar os elementos da narrativa e a estrutura da narrativa;
- Analisar os elementos de coesão referencial no conto;
- Escrever um conto maravilhoso.
- Narrar aos colegas o conto maravilhoso produzido;

PROCEDIMENTOS**1ª ETAPA**

- Estudar o gênero textual conto maravilhoso, partindo da leitura de um exemplar. (ANEXO 1)

2ª ETAPA

- Analisar no conto lido os elementos da narrativa: tempo, espaço, narrador, personagem e enredo.
- Analisar no conto a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

3ª ETAPA

- Analisar no conto a coesão referencial: como acontece a retomada de referentes no conto (os alunos deverão destacar circulando as formas referenciais)
- Os alunos deverão escrever todas as maneiras utilizadas para retomar o referente “a menina dos fósforos” no texto.

4ª ETAPA

- Os alunos produzirão um conto maravilhoso escrito. Depois eles contarão oralmente o texto produzido.

5ª ETAPA

- Reescrever o conto maravilhoso após receber seu texto com um bilhete orientador escrito pela professora.

REFERÊNCIAS:

KÖCHE, V. S. MARINELLO, A, F. BOFF, O, M, B. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANEXO 1

Vamos ler o texto a seguir:

A MENINA E OS FÓSFOROS

Fazia um frio terrível. Nevava desde a manhã, e o tempo estava sombrio. A noite do último dia do ano se aproximava. No meio da escuridão e do vento frio, uma pobre menina caminhava na rua; ela tinha a cabeça descoberta e os pés descalços. Ao sair de casa pela manhã, calçava uns velhos chinelos, grandes demais para ela. Perdeu-os quando quis se salvar de uma fileira de carros. Os veículos passaram, e ela procurou logo seu calçado, mas um garoto malvado fugiu, rindo, com um dos chinelos, e o outro ficou inteiramente esmagado.

Lá estava a infeliz criança, sem nada para proteger seus pezinhos. No seu avental levava alguns fósforos. Mas, nesse dia, véspera de Ano-Novo, todo mundo estava ocupado; em virtude desse tempo horrível, ninguém parava para dar atenção às súplicas da menina. O dia estava terminando, e ela ainda não tinha vendido uma só caixa de fósforos. Trêmula de frio e de fome, ela se arrastava de rua em rua.

Floco de neve cobriam seus longos cabelos loiros. De todas as janelas brilhavam luzes, e de quase todas as casas saía um delicioso cheiro de pato assado para o banquete da noite: era festa de São Silvestre.

Enfim, depois de ter, pela última vez, oferecido em vão sua caixa de fósforos, a criança viu uma esquina. Cansada, sentou-se e aninhou-se, encolhendo seus pezinhos em sua direção: ela tremia de frio ainda mais do que antes, mas não ousava voltar para casa. Não levaria nenhuma moeda, e seu pai bateria nela.

A criança tinha suas pequenas mãos geladas. “E se eu acendesse um fósforo, um só para esquentar meus dedos?”, pensou consigo. Foi o que ela fez. Que chama maravilhosa! Parecia, de repente, que a menina estava diante de um grande fogão de ferro, decorado com ornamentos de cobre. Estendeu seus pés para esquentá-los; logo a pequena chama apagou bruscamente: o fogão desapareceu, e a criança permaneceu lá, segurando um pequeno pedaço de fósforo meio queimado.

Ela riscou um segundo fósforo: a luz atingiu o muro, que se tornou transparente. Atrás, a mesa estava posta, coberta por uma bela toalha branca, sobre a qual sobressaía uma bonita baixela de porcelana. Nela havia um magnífico pato assado, enfeitado com maçãs em compota: e eis que o animal, com uma faca e um garfo no peito, ofereceu-se à pobre menina. E depois a ave desapareceu: a chama se apagou.

A criança pegou um terceiro fósforo, e se viu conduzida até perto de uma árvore de Natal esplêndida. Sobre seus galhos verdes brilhavam mil velas coloridas: de todos os lados pendia uma infinidade de maravilhas: o fósforo apagou. A árvore parecia subir ao céu, e as suas velas se transformavam em estrelas: uma delas se destacou e voltou à Terra, deixando um rastro de fogo.

“Alguém vai morrer”, pensou a menina. Sua velha avó, o único ser que a tinha amado e estimado, e que morrera não fazia muito tempo, havia lhe dito que, quando uma estrela se apaga, uma alma sobe ao céu. Ela acendeu mais um fósforo: uma grande claridade se propagou e, diante da criança a velha avó. “Vó”, gritou a pequena. “Vó, leve-me contigo. Tu vais me deixar

quando o fósforo se apagar: tu vais te apagar como o fogão quente, o magnífico pato assado e a esplêndida árvore de Natal. Fique! Eu te imploro, ou leve-me contigo”.

E a criança acendeu um novo fósforo, e depois um outro, e enfim todos os da caixa, para ver a boa avó o maior tempo possível. A avó tomou a pequena em seus braços e a levou bem alto, em um lugar onde não havia frio, nem fome, nem dor: estava diante de Deus.

Na manhã seguinte, contudo, as pessoas encontraram na esquina da rua o corpo da menina: suas faces estavam roxas, mas parecia sorrir. Ela morreu de frio durante a noite, a qual lhe havia trazido tantas alegrias e prazeres. Ela segurava na mão, pequena e rígida, os restos queimados dos fósforos.

Que tolice!”, disse um insensível. “Como ela poderia acreditar que aquilo a aqueceria?”. Outros derramavam lágrimas sobre a criança, mas eles não sabiam todas as coisas bonitas que ela havia visto durante a noite de Ano-Novo. Ignoravam que, se ela havia sofrido muito, ela gozava, agora, nos braços de sua avó, a mais doce felicidade.

Christian Hans Andersen.

Esse texto que acabamos de ler pertence ao gênero textual conto maravilhoso. Vamos estudar esse gênero textual agora:

Conto maravilhoso

É um gênero textual que narra histórias de encantamento em que fatos extraordinários acontecem, violando a lei natural. Apesar de ocorrerem fatos que fogem a explicações racionais, tanto os personagens quanto o leitor não demonstram qualquer estranheza perante esses fatos. O sobrenatural não espanta e não há hesitação diante dos fatos narrados, pois novas leis, diferentes das que regem o mundo real, explicam fenômenos ocorridos.

No conto maravilhoso, as situações e as personagens são regidas por uma lógica diferente daquela que conduz nosso raciocínio. Esse gênero narra acontecimentos impossíveis de se realizar dentro de uma visão da realidade, e instala seu universo irreal sem causar espanto no leitor, pois não há conexão entre o mundo real e o irreal.

Esse conto caracteriza-se pelo encantamento, envolvendo transformações que resultam de algum tipo de magia e que não se explicam pela razão. Nele revela-se a inventividade, através de situações extremas, e toma-se contato com outras culturas e costumes distantes.

Geralmente o espaço em que ocorre a ação é indefinido, pois a história pode acontecer em qualquer lugar. Esse espaço é regido por leis sobrenaturais: não existem distâncias, e as personagens deslocam-se de um espaço a outro com facilidade.

O tempo remete a um passado longínquo. É um tempo distante vivenciado pelo leitor, por isso geralmente começa por *era uma vez, num tempo distante, outrora*, etc.

Nesse espaço e tempo habitam seres maravilhosos, responsáveis pelas transformações nos destinos das personagens. O conto maravilhoso apresenta fadas, magos, bruxas, anões, gigantes, gênios, gnomos, ogros, dragões, duendes e outros seres criados pela natureza.

A estrutura do conto maravilhoso é a mesma do conto: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

a) **Apresentação**: expõe um estado de equilíbrio, mostrando os fatos iniciais e as personagens. Situa o tempo e o espaço em que acontecem os fatos.

b) **Complicação**: inicia quando surge o conflito, ocorrendo a quebra de equilíbrio.

c) **Clímax**: mostra o momento de maior tensão do conflito, que desencadeia o desfecho.

d) **Desfecho**: acontece quando há a solução das situações conflituosas e a volta do equilíbrio.

A linguagem é comum e acessível aos leitores. O tempo verbal predominante é o pretérito perfeito do indicativo e, geralmente, usa-se a terceira pessoa do discurso para narrar os fatos (ele, ela, eles, elas).

Após ter lido o conto maravilhoso “A menina dos fósforos” podemos analisar que:

Esse conto maravilhoso expõe uma situação que vai além da realidade. Acontecem coisas incomuns, um certo tipo de magia: ao acender os fósforos a menina tem visões e é levada pela avó ao céu.

O conto possui a estrutura padrão do gênero:

- a) **Apresentação** (parágrafo 1): mostra a protagonista, uma menina pobre, com cabeça descoberta e os pés descalços; situa os fatos no espaço, uma rua, e localiza as ações no tempo, o entardecer sombrio e muito frio do último dia do ano.
- b) **Complicação** (parágrafo 2 - 7): inicia quando surge o conflito – a menina sai de casa para vender fósforos, mas ninguém compra. Ela está com fome e frio, mas não volta para casa, pois o pai lhe bateria se voltasse sem dinheiro. A menina refugia-se numa esquina e risca os fósforos para se esquentar. Quando acende tem visões que lembram suas carências materiais e afetivas.
- c) **Clímax** (parágrafo 8): ocorre quando a menina prevê que alguém irá morrer a partir da visão da estrela cadente, a qual representa a necessidade da criança de livrar-se do sofrimento e ir para o céu. Ao acender mais um fósforo vê sua avó falecida e suplica que a leve consigo. Essa imagem lembra a carência de afeto.
- d) **Desfecho** (parágrafo 9 - 11): acontece quando o narrador apresenta a solução do conflito - a avó toma a menina nos braços e a conduz ao céu, e o sofrimento chega ao fim. Pela manhã encontram a criança morta, porém as pessoas não sabem que ela está com a avó no céu. Assim, a ação acaba com um final feliz para a menina, uma vez que muda seu destino por meio de um ser maravilhoso que é a avó.

O espaço no conto é indefinido, pois a história poderia acontecer em qualquer cidade que nevasse. Esse espaço é governado por leis sobrenaturais, pois não há dificuldades em a menina ir com a avó para o céu.

O tempo indica um passado longínquo. Predominam verbos no pretérito perfeito (*saiu, perdeu, sentou-se, aninhou-se*) e no imperfeito que dão ideia de fatos não concluídos (*nevava, estava, aproximava, caminhava*).

O narrador é observador, pois não participa da história e emprega a terceira pessoa do discurso para apresentar os fatos. A protagonista não possui nome, e sua designação, *a menina dos fósforos*, deriva da atividade que realiza, vender fósforos.

A linguagem do conto é comum, de fácil compreensão. O autor usa a descrição para mostrar a pobreza e o sofrimento: *trêmula de frio e de fome, ela se arrastava de rua em rua* (parag. 2). O discurso direto aparece em alguns trechos: *vó, leve-me contigo* (parag. 8). Há elementos coesivos que marcam a sequência dos fatos: *nesse dia, enfim, depois, na manhã seguinte*.

Esse conto pertence à ordem do narrar, e a tipologia que o sustenta é a narração, uma vez que apresenta fatos imaginários que envolvem personagens situadas num tempo e num espaço.

ATIVIDADES:

- 1- Agora vamos analisar no conto maravilhoso como acontece a coesão referencial. Como o referente “a menina dos fósforos” é retomada ao longo do texto? Escreva as formas utilizadas para fazer essa retomada.
- 2- Com base no que foi trabalhado em aula, escreva um conto maravilhoso em que personagens vivenciam algo sobrenatural em um espaço que você vai determinar.
- 3- Agora você pode contar sua história aos colegas. Vamos lá? É sempre muito divertido contar e ouvir histórias!

OFICINA 10 – 01/11/2018

OBJETIVOS

- Reescrever o conto maravilhoso produzido na oficina anterior;

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

Entregar o conto maravilhoso produzido pelos alunos na oficina anterior;

- Comentar com os alunos como foi a leitura do conto maravilhoso pela professora.
- Destacar a importância da reescrita do conto produzido anteriormente para que haja aprimoramento do texto.
- Entregar o conto produzido pelos alunos na oficina anterior;

- Cada conto contém um bilhete orientador (anexado ao texto) produzido pela professora com sugestões de ajustes.

- O bilhete orientador é organizado seguindo os seguintes passos - baseados em Fuzer (2012):

1º - Estabelecimento de contato: manifestação de opinião sobre o texto.

2º - Elogios ao aluno, ao texto em geral e a aspectos do texto.

3º - Orientações para a reescrita com sugestões referentes à estrutura do texto e expressão linguística.

4º - Incentivo à reescrita.

2ª ETAPA

Reescrever o conto maravilhoso após o *feedback* da professora.

3ª ETAPA

Entregar o conto maravilhoso à professora.

OFICINA 11 – 08/11/2018

OBJETIVOS

- Relembrar as características estruturais do gênero textual conto;
- Produzir um conto sobre um tema cotidiano;

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

Relembrar a estrutura do gênero textual conto oralmente e com a participação dos alunos.

Perguntas norteadoras:

- Vocês lembram-se da aula em que estudamos o gênero textual conto e em que lemos o conto “Um ser delicado”? (lembrar a eles dessa história)
- Quais são as características desse gênero?
- Qual a estrutura do conto?

Passar o seguinte lembrete no quadro:

- *O conto é um gênero textual narrativo de curta duração que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens e uma situação completa.
- *No conto o objetivo do texto é contar algo que aconteceu.
- *O tempo e o espaço são limitados, pois há um único episódio e conflito.
- *O conto possui a seguinte estrutura:
 - Apresentação:** parte inicial em que se apresentam os fatos iniciais, as personagens e suas características, o tempo e o espaço em que acontecem os fatos.
 - Complicação:** é quando acontece algum desequilíbrio nos fatos iniciais da história. É a parte em que se desenvolve um conflito na história, um problema ou dilema.
 - Clímax:** é o momento em que a ação alcança seu ponto crítico.
 - Desfecho:** é quando se restabelece o equilíbrio, pois o conflito se resolveu.

2ª ETAPA

Ler atentamente o comando e produzir um conto sobre o tema constantemente presente no cotidiano, principalmente, escolar: o *bullying*. (ANEXO 1)

3ª ETAPA

- entregar à professora após a produção.

ANEXO 1

Observe as imagens a seguir. Elas representam uma prática bastante danosa às pessoas e, infelizmente, isso acontece no ambiente escolar:



(Imagens disponíveis em: <www.google.com/imagensobrebullying>. Acesso em: 30 mar.2014)

Agora observe duas definições sobre essas práticas demonstradas nas imagens acima:

“O *bullying* é toda agressão feita com a intenção de machucar outra pessoa ou até uma turma inteira. Mas, para ser considerado *bullying* de verdade, também é preciso que essa atitude agressiva se repita uma porção de vezes. [...] Esse comportamento vai além de apelidos maldosos. Ele também é uma característica de quem gosta de ofender, humilhar, discriminar, intimidar, enfim, de quem se diverte fazendo o outro sofrer.”

(Atrevida, nº. 126. Disponível em: <<http://atrevida.locaweb.com.br/revista/Edicoes/126/artigo5055-4.asp>>. In: CEREJA, W.R. **Português: linguagens**, 7º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009. Adaptado.)

Bullying é um ato caracterizado pela violência física e/ou psicológica, de forma intencional e continuada, de um indivíduo, ou grupo contra outro(s) indivíduo(s), ou grupo(s), sem motivo claro. [...] As formas de agressão entre alunos são as mais diversas, como praticar empurrões, pontapés, insultos; espalhar histórias humilhantes e mentiras para implicar a vítima a situações vexatórias; inventar apelidos que ferem a dignidade; captar e difundir imagens (inclusive pela internet); ameaçar (enviar mensagens, por exemplo), e excluir.

Veja também alguns depoimentos de alunos que já sofreram ou ainda sofrem *bullying* na escola:

“Minha vida na escola é muito triste porque meus colegas me colocam apelidos de que não gosto. Me chamam de ‘sarnenta’, ‘feia’, ‘piolhenta’ e outras coisas. Gostaria que parassem com isso, não aguento mais tanta humilhação...” (aluna do 6º ano, 11 anos)

“Não vou mentir, meus colegas me tratam mal, com violência verbal, porém, quanto mais me tratam mal, mais eu tenho rancor dos meus companheiros de escola. Sou caluniado porque tiro sempre notas boas e, se contar para os professores ou para a direção, eles falam que vão me pegar. Por isso, fico quieto...” (aluno do 7º ano, 12 anos)

(Depoimentos colhidos pela pesquisadora CleoFante. In: Cleo Fante, op. Cit., p. 35-7. In: CEREJA, W.R. **Português: linguagens**, 7º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.)

Com base nessas informações e levando em consideração o que você sabe sobre esse assunto, escreva um CONTO relatando um caso de *bullying* praticado em uma escola.

Bom trabalho! 😊

OFICINA 12 – 22/11/2018

OBJETIVOS

- Reescrever o conto sobre o tema “*Bullying* na escola” produzido na última oficina;

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

- Comentar com os alunos como foi a leitura do conto pela professora.
- Destacar a importância da reescrita do conto produzido anteriormente para que haja aprimoramento do texto.
- Entregar o conto produzido pelos alunos na oficina anterior;

- Cada conto contém um bilhete orientador (anexado ao texto) produzido pela professora com sugestões de ajustes.

- O bilhete orientador é organizado seguindo os seguintes passos - baseados em Fuzer (2012):

1º - Estabelecimento de contato: manifestação de opinião sobre o texto.

2º - Elogios ao aluno, ao texto em geral e a aspectos do texto.

3º - Orientações para a reescrita com sugestões referentes à estrutura do texto e expressão linguística.

4º - Incentivo à reescrita.

2ª ETAPA

Reescrever o conto maravilhoso após o *feedback* da professora.

3ª ETAPA

Entregar o conto reescrito à professora.

OFICINA 13 – 29/11/2018

OBJETIVOS

- Apresentar um vídeo que é um comercial de natal;
- Discutir sobre o tema do vídeo e as impressões dos alunos;
- Produzir um “conto oral” a partir do vídeo;

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

- Assistir ao vídeo na sala de vídeo da escola;

Após assistir, a professora fará questionamentos sobre o vídeo para promover um ambiente de trocas de opiniões e comentários.

- Gostaram do comercial? Por quê?
- Ele é emocionante? Por quê?
- O que ele trata?
- As relações entre os seres ali apresentadas são importantes? Por quê?
- Esse vídeo fez vocês refletirem sobre algo?
- Vocês conseguem lembrar de algum fato parecido ocorrido na vida cotidiana de vocês?
- Esse vídeo conta uma pequena história, certo? Essa história apresenta a estrutura típica de narrativa que nós já estudamos? Qual é essa estrutura?

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=xYrQTNtn6cQ>

2ª ETAPA

- Propor aos alunos serem os narradores da história mostrada no vídeo, já que o vídeo não tem narrador nem diálogos ou falas de nenhuma personagem;
- Retomar as características do texto oral - (salientar que os alunos devem narrar oralmente de forma clara e expressiva, que devem falar no ritmo adequado ao entendimento, contando a história de forma organizada, sem esquecer as partes fundamentais de uma narrativa)

- Um aluno será responsável por gravar a narração como forma de envolver mais os alunos na produção de texto oral (os alunos gostam de se revezar na gravação).

3ª ETAPA

- Produzir um “conto oral” a partir do vídeo assistido.

- Os alunos podem fazer as adaptações que desejarem, poderão nomear as personagens, modificar o espaço e o enredo de acordo com a criatividade individual.

- O texto oral será gravado por alunos que se dispuserem a auxiliar.

OFICINA 14 – 06/12/2018

OBJETIVOS

- Retomar alguns aspectos observados na produção de texto oral da oficina anterior;
- Apresentar o vídeo de um comercial de natal;
- Produzir um “conto oral” a partir do vídeo colocando-se no papel de narrador da história;

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA

Retomar as características do texto oral formal:

- O texto deve ser claro, com pausas adequadas;
- O narrador deve ter cuidado com a velocidade, a entonação e o tom de voz;
- A postura corporal é significativa no momento da produção;
- A história deve ter início, meio e fim.

2ª ETAPA

- Assistir ao vídeo na sala dos professores;

Após assistir, a professora fará comentários sobre o vídeo.

- Vocês gostaram do comercial? Por quê?
- Vocês já assistiram alguma vez esse comercial?
- Ele é emocionante? Por quê?
- Quem são as personagens envolvidas na história?
- As relações entre os seres ali apresentadas são importantes? Por quê?
- Esse vídeo fez vocês refletirem sobre algo? Ou já viram/presenciaram uma situação semelhante?
- Esse vídeo conta uma pequena história, certo? Essa história apresenta a estrutura típica de narrativa que nós já estudamos? Qual é essa estrutura?

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KR4YFAZNLAW>

3ª ETAPA

- Organizar os alunos em forma de círculo para proporcionar um ambiente de contação de histórias um pouco mais descontraído;
- Propor aos alunos serem os narradores da história mostrada no vídeo de forma que possam usar toda a imaginação desejada para acrescentar detalhes não mostrados no vídeo; (o ideal é ter o vídeo como uma ideia base para a produção oral, como uma ideia inicial)

- Os alunos podem adaptar o texto da forma que desejarem, poderão nomear as personagens, modificar o espaço e o enredo e fazer as adequações que quiserem, pois o vídeo é só um norteador para a produção do conto oral.
- O texto oral será gravado por aluno(s) voluntário(s).

APÊNDICE B – BILETES ORIENTADORES

Bilhete entregue junto ao conto maravilhoso ao aluno “a”

Querido aluno, gostei muito do seu texto, pois você usou a imaginação. Muito bom!

Convido você a reler o texto com calma para refletir e pensar em que você pode melhorá-lo ainda mais. Depois que você pensar, planeje como vai escrever em uma nova versão.

Sugestões para você pensar:

- 1- Por que o menino tinha medo?
- 2- Foi a pessoa ou o guarda que atirou a água?
- 3- Pense bem nas partes do texto (retorne seu material sobre a estrutura da narrativa ou chame a professora).
- 4- Lembra-se que o conto maravilhoso não deve conter fatos extraordinários, fantásticos, encantados. Veja se isso aparece no seu texto.
- 5- Tente lembrar (ou retorne o material de nossas outras aulas) que por meio da coerência referencial você também pode caracterizar as personagens do texto. Você pode usar palavras ou expressões diversas para retomar essas personagens.
- 6- Releia o texto para corrigir algumas inadequações na escrita e pontuação.

Após esses ajustes seu texto ficará excelente. Vamos à rescita?

Esquarda ansiosa seu texto rescitô! Bom trabalho!

Beijos da prof.

Bilhete entregue junto ao conto maravilhoso ao aluno "b"

Querida alumna, gostei muito do seu texto. Você é muito dedicada e tem uma boa criatividade.

Como você vai ler seu texto com bastante atenção, refletir sobre as mudanças que devem ser feitas e se planejar para seu novo texto.

Destaco alguns pontos que sugiro que você pense com atenção.

- 1- Seu texto deve seguir a estrutura da narrativa que já estudamos (são as partes do texto). Retorne seu material ou chame a professora para lembrar.
- 2- Seu texto precisa também seguir a estrutura que estudamos do gênero Conto maravilhoso que é quando acontece um fato extraordinário, fantástico, encantado.
- 3- Lembre que estudamos a coesão referencial. Por meio dela você retoma as personagens do texto podendo caracterizá-las. Você pode usar diversas formas para se referir às personagens.
- 4- Revise a escrita de algumas palavras e a pontuação no texto. Qualquer dúvida chame a professora.

Feitos os ajustes tenho certeza que seu texto ficará excelente.

Vamos reescrevê-lo?

Aguardo ansiosamente ele reescrito

Bom trabalho! Beijos da prof.

Bilhete entregue junto ao conto ao aluno "a"

Querido aluno, gostei muito de ler o seu conto. Você é muito criativo. Tenho algumas sugestões para você aprimorar seu texto. O que acha?

① Primeiro releia o texto com atenção. Pense em que você pode ajustar para melhorar ainda mais o texto, pensando em quem vai lê-lo. Depois planeje para reescrevê-lo.

② Explique mais sobre quem são os garis violentos e por que eles tratam o Iger mal.

③ Esclareça melhor quem perdeu a nota.

④ Lembre que por meio da referência (que já estudamos), você pode caracterizar e se referir às personagens de várias maneiras.

⑤ Você pode explorar mais a questão do bullying como é o que os garis violentos faziam e por qual motivo.

Qualquer dúvida, chame a professora.

Aguardo muito ansiosa o seu conto reescrito. Bom trabalho!

Acredito no seu potencial!

Beijos da prof.

Bilhete entregue junto ao conto para o aluno "b"

Querida aluna, gostei muito do seu texto! Você contou uma história muito legal! ;)

Tenho algumas sugestões para aprimorar seu conto:

1- Leia com atenção para ver se precisa mudar algo para deixar a história bem estruturada (com as partes que devem aparecer na narrativa). Pense se pode acrescentar informações e planeje seu novo texto.

2- Deixe espaço para começar os parágrafos.

3- No 2º parágrafo, você pode explicar quem e quanto garotos eram.

4- Reflita sobre a escrita das palavras e a pontuação.

5- Você pode consultar seu material para lembrar tanto a estrutura da narrativa como sobre a coesão referencial. Lembra que pela coesão referencial você pode caracterizar as personagens sempre que retornar elas ao longo do texto e que pode usar outras formas de referir se achar adequado.

Aguardo ansiosa o seu conto reescrito! Vamos ao trabalho? Confio no seu potencial!

Beijos da prof.