



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA CRISTIANE DUTRA

**A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede
estadual de ensino de Pernambuco**

Recife
2018

MARIA CRISTIANE DUTRA

A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

D978r Dutra, Maria Cristiane
A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco / Maria Cristiane Dutra. – Recife, 2018.
198f.: il.

Orientadora: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Produção de Texto. 3. Referenciação. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-193)

MARIA CRISTIANE DUTRA

A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 28/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Éwerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Este trabalho é dedicado aos amantes da Língua Portuguesa e defensores da educação pública que perseveram no dia a dia diante das dificuldades e são capazes de transformar pessoas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir o meu crescimento espiritual e intelectual na Terra, e assim, contribuir na formação cidadã da juventude.

À minha mãe, Socorro, por todos os esforços feitos na minha infância em perceber o valor da educação na vida dos filhos.

A Luiz Cassiano, meu pai, (*in memoriam*) por sempre me apoiar educacionalmente e por ser um exemplo de homem e pai.

Às minhas irmãs, Betânia, Adriana, Luciana, Lauciene e Juliana pelo incentivo durante a minha vida acadêmica.

Aos meus irmãos, Cassiano e Jafé, pela preocupação com a minha saúde e por acreditarem no meu comprometimento profissional.

Ao meu marido, Eduardo, pelo apoio que sempre me deu desde o primeiro momento em que nos conhecemos, pelas esperas infundáveis nas minhas atribuições profissionais, por acreditar no meu desempenho acadêmico e por cuidar de mim com muita dedicação.

Às minhas sobrinhas, Emma, Dália, Esther, Maitê, Giovanna e Heloísa pelos abraços e beijos nos momentos mais difíceis.

Aos meus sobrinhos, José Marcos, Rafael, Mateus e Thomas por fazerem parte da minha vida.

À minha tia Odete pelo carinho que sempre teve por mim.

Às minhas primas, Maria das Graças e Magali, por terem participado da minha vida.

Aos meus sogros, Rosa e Santos, pelo carinho e preocupação com o meu bem-estar.

Aos colegas do mestrado, Eva, Elis, Cláudia, Cátia, Janaína, Wellitânia, Yanna, Goreti, Liliane e Gilles pelas trocas de experiência durante as aulas e pelo incentivo em concluir cada etapa na academia.

À Rafella, nossa secretária do ProfLetras, pela atenção dada sempre que a procurei.

Aos meus professores do Mestrado que contribuíram para a minha vida profissional com extremo comprometimento e dedicação à educação.

Ao professor Éwerton Luna, pelas orientações dadas desde o projeto da Dissertação até a Defesa.

À professora Hérica Karina, pelas orientações dadas durante a Defesa.

Aos colegas de trabalho, Karina, Danielle, Clívia, José Ferreira, Luciana, Eneida, Delfina, Ilca, e Adriano, por todo apoio e incentivo durante o meu Mestrado.

Às minhas gerências da Secretaria Executiva da Educação, Paulo Dutra, Josefa Rita e Alessandra Lima por acreditarem na educação de qualidade.

À minha gerente da GRE Recife Norte, Neuza Pontes, pelo apoio e por compreender um momento importante na minha vida profissional.

Às minhas coordenadoras gerais da GRE Recife Norte Roberta Fernanda, Betânia Cândida e Kátia Monteiro pelo apoio que me deram durante essa etapa da minha vida.

À minha amiga, Silvana Souza, pelo incentivo que sempre me deu;

À minha orientadora, professora Siane Gois, pela paciência e pelo comprometimento nas observações da Dissertação;

Ao ProfLetras, pela oportunidade de realizar o Mestrado e saber que poderei contribuir muito mais para a educação pública;

À Universidade Federal de Pernambuco pelo compromisso assumido em oportunizar o Mestrado Profissional.

É preciso saber viver

Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver
Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinho
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver
(TITÃS, 1998)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como se dá a construção dos referentes no texto dos alunos do ensino fundamental da rede estadual e as possíveis dificuldades no processo de (re)categorização dos objetos de discurso. Selecionamos 10 textos para o *corpus* da pesquisa e analisamos as expressões referenciais passíveis de serem consideradas (in)adequadas no processo de referenciação. Partimos do pressuposto que as possíveis (in)adequações podem ocasionar prejuízos à coerência textual ou desobediência à norma textual-discursiva. Refletimos sobre as possibilidades das mais variadas estratégias que podem contribuir para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos do ensino fundamental no uso de expressões referenciais, responsáveis pela progressão e continuidade textuais. Realizamos a leitura do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, em sala de aula com o envolvimento de todos os alunos. Foi proposta a releitura da obra como produção diagnóstica para analisarmos de que forma os alunos recategorizam os referentes. Em seguida, apresentamos as atividades de intervenção e a reescrita da produção inicial, que também foi analisada no *corpus* da pesquisa. Propomos a escrita do gênero *fanfiction* apenas como instrumento metodológico. Procuramos, assim, redirecionar o ensino da língua, deslocando-o do plano metalinguístico para o uso social da língua, levando o aluno-produtor a enxergar-se como leitor e sujeito ativo da interação, com possibilidades de novas reformulações dos recursos linguísticos no processo de referenciação e releituras do texto. Dessa forma, refletimos sobre os referentes na (re)construção dos objetos de discurso que são produzidos e interpretados pelos interlocutores. Apoiamo-nos nas concepções de (Bakhtin 2014, 2016) acerca da língua como instrumento de interação e sua função social. Pautamo-nos em Cavalcante (2014, 2015), Custódio Filho (2006, 2007) e Koch (2015) a respeito do processo de referenciação. Além disso, baseamo-nos nas propostas de escrita na sala de aula de Geraldi (2011, 2012), Marcuschi (2008) e Passarelli (1999), que propõem ao professor utilizar o texto produzido pelo aluno como instrumento de reflexão dos fenômenos linguísticos. Os dados mostram que as atividades de intervenção são recursos didáticos que contribuem para o desenvolvimento das competências do aluno, pois permitem uma interação efetiva entre os sujeitos. Portanto, houve a melhoria do processo de referenciação nas

produções dos alunos após a refacção dos textos, pois o aluno-produtor refletiu sobre a importância dos processos referenciais na construção da coerência textual.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Produção de Texto. Referenciação.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the referents are constructed in the texts written by elementary state school students and the possible difficulties in the process of (re) categorization of discourse objects. We selected 10 texts for the corpus of the research and analyzed the reference expressions that could be considered (in) adequate in the reference process. We start from the assumption that the possible (in) adequacies can cause damages to the textual coherence or disobedience to the textual-discursive norm. We reflect on the possibilities of the most varied strategies that can contribute to solve the difficulties encountered by elementary school students in the use of reference expressions, responsible for textual progression and continuity. In the classroom we read the book *A terra dos meninos pelados*, by Graciliano Ramos, with the involvement of all the students. It was proposed to read again Graciliano Ramos' book as diagnostic production to analyze how students recategorize the referents. Next, we present the intervention activities and the rewriting of the initial production, which was also analyzed in the corpus of the research. We propose the writing of the genre fanfiction only as a methodological instrument. Thus we redirect the teaching of the language, moving it from the metalinguistic plane to the social use of language, leading the student-producer to see himself as a reader and active subject in the interaction, with possibilities for new reformulations of linguistic resources in the process of reference and re-reading of the text of the text. In this way, we reflect on the process of referencing in the (re) construction of the discourse objects that are produced and interpreted by the interlocutors. We rely on Bakhtin's conceptions (2014, 2016) about language as an instrument of interaction and its social function. We are looking at Cavalcante (2014, 2015), Custódio Filho (2006, 2007) and Koch (2015) regarding the referral process. In addition, we base ourselves on writing proposals in the classroom of Geraldi (2011, 2012), Marcuschi (2008) and Passarelli (1999), who propose to the teacher can use the text produced by the student as an instrument for reflection on linguistic phenomena. The data show that the intervention activities are didactic resources that contribute to the development of the student's competences, since they allow an effective interaction between the subjects. Therefore, there were improvement of reference process in

student productions after the rewriting of the texts, since the student-producer reflected on the importance of referential processes in the construction of textual coherence.

Keywords: Teaching of Portuguese Language. Text Production. Reference.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das propostas de produção textual para a análise do <i>corpus</i>	91
Quadro 2 - Atividade interventiva	93
Quadro 3 - Síntese dos objetivos, instrumentos de coleta de dados, categorias e métodos de análise	97
Quadro 4 - Atividade 1	108
Quadro 5 - Atividade 2	109
Quadro 6 - Atividade 1, módulo 2	121
Quadro 7 - Atividade 2, módulo 2	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 3	110
Imagem 2 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 5	111
Imagem 3 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 7	112
Imagem 4 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 10	113
Imagem 5 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 3	114
Imagem 6 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 4	114
Imagem 7 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 1	115
Imagem 8 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 2	116
Imagem 9 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 8	116
Imagem 10 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 4	117
Imagem 11 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 6	118
Imagem 12 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 7	118
Imagem 13 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 9	119
Imagem 14 - Atividade realizada pelo aluno 8	122
Imagem 15 - Atividade realizada pelo aluno 9	123
Imagem 16 - Atividade realizada pelo aluno 6	124
Imagem 17 - Atividade realizada pelo aluno 2	125
Imagem 18 - Atividade realizada pelo aluno 4	126
Imagem 19 - Atividade realizada pelo aluno 5	127
Imagem 20 - Atividade realizada pelo aluno 10	128
Gráfico 1 - Atividades do Módulo1 e do Módulo2	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	ANÁLISE LINGUÍSTICA
AL1, AL2, AL3 . . . AL10	ALUNO 1, ALUNO 2, ALUNO 3 . . . ALUNO 10
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PD	PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA
PD1 . . . PD10	PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA 1. . . PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA 10
RPD	REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA
RPD1. . . RPD10	REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA 1. . . REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA 10
TIC	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	O Círculo de Bakhtin: Concepções de linguagem	27
2.1.1	<i>Gêneros do Discurso: Concepção Bakhtiniana</i>	29
2.1.2	<i>Dialogismo: Língua, Fala, Enunciação e Interação Verbal</i>	33
2.1.3	<i>Interações Verbais: diálogo entre textos e produção</i>	39
2.2	Competências Digitais na Escola	45
2.2.1	<i>O Gênero Fanfiction: o que é, origem e mutações</i>	51
2.3	O Processo de Referenciação na Construção Textual	57
2.3.1	<i>Coerência na Referenciação</i>	64
2.4	Produção de Escrita e Reescrita na Sala de Aula	72
2.4.1	<i>O Ensino da Escrita na Sala de Aula</i>	72
3	DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DA ESCRITA NA SALA DE AULA	79
3.1	Documentos Referenciais do Ensino da Língua Materna	79
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	86
4.1	Paradigma Orientador da Pesquisa	86
4.2	Campo de Coleta dos Dados e Participantes da Pesquisa	89
4.3	A Construção do <i>Corpus</i>, os Instrumentos e as Categorias de Análise dos Dados	91
4.3.1	<i>Propostas de Intervenção</i>	92
5	ANÁLISE DE DADOS	99
5.1	Instrumental 1	101
5.2	Instrumental 2	106
5.3	Instrumental 3	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141
	ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151

ANEXO C - TEXTO AS REDES SOCIAIS DIGITAIS: NECESSIDADE OU VÍCIO? -----	154
ANEXO D - PRODUÇÕES DIAGNÓSTICAS DOS ALUNOS-----	156
ANEXO E - ATIVIDADES INTERVENTIVAS – MÓDULO 1-----	167
ANEXO F - ATIVIDADES INTERVENTIVAS – MÓDULO 2-----	177
ANEXO G - REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS -	187
ANEXO H - FANFICTION A CULPA É DAS ESTRELAS-----	198

1 INTRODUÇÃO

Como sabemos que a sociedade já oferece as mais variadas linguagens, é preciso que o professor, em sala de aula, discuta sobre situações reais e proporcione recursos e estratégias pedagógicas para que o aluno compreenda o funcionamento dos textos, que o cercam, e amplie suas competências de leitura e de escrita. Apesar do desafio que é trabalhar numa perspectiva dos multiletramentos e da prática do diálogo, o professor do século XXI precisa abrir espaços de leitura e de escrita para que o aluno se posicione e seja um leitor-autor crítico dessa diversidade de discursos que o rodeia. As produções de escrita representam um grande aliado à educação linguística e devem ser desenvolvidas na escola. Porém, o professor reconhece as dificuldades ou a ausência dos materiais didáticos voltados a questões linguísticas, como por exemplo, o processo de referenciação na construção de textos.

Apesar de haver pesquisas e publicações acerca dos processos de referenciação, há espaços para fomentar discussões sobre material didático com abordagens a respeito de estratégias de trabalho com esse fenômeno da língua. O livro didático deve ser um aliado ao oferecer recursos necessários para a discussão e a apropriação adequada de estratégias interventivas, que podem ser adotadas pelo professor para o desenvolvimento das competências da referenciação nas produções textuais dos alunos.

Como um fenômeno textual-discursivo, o processo de referenciação denota a interação da linguagem, na qual podemos reconhecer os propósitos sociocomunicativos dos interlocutores a partir da construção e retomadas dos referentes ao longo da enunciação, ou seja, os objetos do discurso constroem-se e reconstroem-se durante o processo discursivo da interação texto-sujeito. Assim, pode-se afirmar que a língua só existe na interação entre os sujeitos que a falam e, conseqüentemente, também, mobilizam seus saberes nos eventos discursivos.

Bentes (2008) e outros estudiosos afirmam que as relações discursivas ao longo do texto acontecem especialmente pela existência dos objetos de discursos e as (re)categorizações dos referentes estabelecem relações de sentido, pois esses referentes adquirem existência discursiva própria. Por isso, é importante proporcionar

ao aluno instruções sobre as estratégias de referenciação para que ele desenvolva sua competência de compreensão e produção de textos.

Em sala de aula, o professor precisa assumir uma postura de reflexão no ensino-aprendizagem da língua para que o aluno mobilize, descreva e explique os seus conhecimentos linguísticos. É importante ressaltar as práticas integradas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística nas aulas de língua portuguesa, pois a escola tem o dever de ampliar as competências que o aluno já possui, tanto no que diz respeito à formação de leitores, como também à inserção na escrita, na cultura letrada, na ficção literária, como salienta Antunes (2009). Para a autora, leitura e escrita são aliadas no processo ensino/aprendizagem de língua. A leitura, por exemplo, pode ser uma das condições para o sucesso da escrita, mas Antunes deixa claro que não há garantia de que o aluno leitor é um bom escritor. Outros pesquisadores como Vicent Jouve (2002), Ângela Kleiman (2011) e Michèle Petit (2009) também destacam a importância da leitura na construção do desenvolvimento da escrita.

De acordo com Jouve (2002), a leitura deve se apresentar como uma produção de interação ativa entre o texto e o leitor, isto é, todo texto precisa da participação do leitor, muitas vezes até para (re)construir descrições e eventos. Estudiosos, como Kleiman (2011), também veem a leitura como uma interação de processos, de reflexões que integram o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e a compreensão, fatores que contribuem para o sentido do texto. Tanto a compreensão como o sentido textual resultam da integração entre sujeito-leitor e texto, por isso, a importância de não apenas decodificar, mas perceber as intenções propostas no texto.

Quando se fala em leitura, é importante considerá-la como um momento de criatividade, da capacidade de descobrir e de ver o leitor como um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e de sua cultura, como aponta Petit (2009). Sabemos que esses conhecimentos ultrapassam as questões histórico-sociais, chegando também às construções linguísticas do leitor e que podem instigá-lo a questionamentos ainda não respondidos. Agregado a essas questões, o processo de leitura também exige a interação texto-leitor, já que não se pode pensar numa recepção passiva.

Para Leal (2008), quando se trata do aprendiz na escola, é esperada uma compreensão responsiva ativa do outro, ou seja, o aluno, que escreve, espera um diálogo com o professor após a leitura do seu texto. Baseada nos estudos do filósofo russo Bakhtin, a autora entende a produção escrita como um momento de “dialogia”, de trocas significativas e produção de sentido. Entretanto, nem sempre ocorre essa interação. A estudiosa faz a seguinte afirmação:

Estamos reiterando a necessidade de que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é, reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes. Consideramos que saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do “outro” (do aprendiz), para poder realizar a atitude responsiva ativa. (LEAL, 2008, p. 56)

Entender como ocorre a discursividade que compõe o texto auxilia na sua compreensão, pois o sujeito-produtor estabelece diversas relações significativas marcadas pela sua condição histórico-social em determinado mundo cultural e simbólico. Porém, sabemos que ainda ocorrem práticas de escrita em que o aluno escreve e espera apenas a correção do seu texto, isto é, para ele a atitude dialógica entre o texto e o professor restringe-se à correção. Portanto, apesar de não tratar diretamente do ensino de língua, a obra bakhtiniana contribuiu significativamente para as propostas de ensino de práticas de produção de escrita em sala de aula. Por esse motivo, nosso trabalho está baseado nas concepções dialógicas da linguagem abordadas por Bakhtin.

Segundo Antunes (2003), a visão interacionista da escrita supõe encontro, parceria e envolvimento entre os sujeitos para que ocorra a comunhão de ideias e das intenções pretendidas. Quando se trata da produção escrita, não basta apenas o conhecimento linguístico, é preciso ter o que dizer, pois, se faltam ideias, faltam palavras. Assim, para desenvolvermos a competência escrita do aluno, precisamos ampliar o repertório de conhecimento de mundo e alargar a percepção de ideias do aprendiz. Portanto, nas práticas de escrita no cotidiano escolar, o aluno precisa ser ensinado a planejar, ordenar as ideias, selecionar estruturas linguísticas adequadas às

situações discursivas, articular as palavras na organização textual, tornando o texto coerente e produtor de sentidos.

Obviamente, precisamos repensar o ensino de produção escrita na escola. Devemos dialogar com o texto escrito do aluno, reconhecendo a diversidade de saberes e de conhecimentos ali expostos. Por isso, cabe ao professor diagnosticar esses saberes e conhecimentos linguísticos e, a partir daí, planejar suas aulas, construir estratégias significativas abordando recursos expressivos e linguísticos que contribuem para a construção de sentido do texto.

Cavalcante (2014) afirma que o desenvolvimento da competência textual do aluno depende do domínio das estratégias textual-discursivas e destaca como fundamental o uso adequado dos processos referenciais, que (re)constroem e retomam os objetos do discurso. Esse processo da referenciação contribui para o alargamento do fenômeno de coesão, num direcionamento até de argumentação do locutor. A autora desafia o professor a tomar o texto como ponto de partida e de chegada para as práticas didáticas no processo ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Assim, a escola deve promover a integração do leitor com o universo da escrita como um dos objetivos da própria leitura. Em consonância com Cavalcante, Antunes (2009) reforça que a convivência do aluno com a leitura e a escrita é condição essencial para um letramento gradual que resulta nas atividades sociais do indivíduo. Por isso, a importância de o ensino da língua privilegiar a produção, a leitura e a análise de gêneros variados. Para facilitar esse ensino, na esteira de Geraldi (2012, 2011), Suassuna (2012) ressalta três atividades no ensino de análise linguística que contribuem para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita do aluno: atividade linguística, epilinguística e metalinguística.

As atividades linguísticas consistem em valorizar o saber linguístico do aluno, trazido à sala de aula por sua gramática internalizada, além de criar condições para que esse saber seja valorizado e integrado ao espaço escolar, enquanto as atividades epilinguísticas preocupam-se em promover o desenvolvimento da capacidade que o falante tem de escolher e avaliar os recursos expressivos de que se utiliza na produção de seus enunciados, o que o torna mais autônomo para fazer retomadas ou correções de estruturas linguísticas. Como professores, é preciso propormos essas atividades

para que o aluno diversifique os recursos linguísticos e os fatos gramaticais na produção dos seus textos.

Por fim, há as atividades metalinguísticas, que vão além das epilinguísticas, pois levam o aluno a confrontar fenômenos linguísticos e usos da linguagem, mobilizando seus conhecimentos linguísticos e epilinguísticos com o objetivo de explicitar e produzir explicações para tais fenômenos. Assim, o aluno torna-se consciente das suas escolhas linguísticas, e, principalmente, capaz de lidar com novas situações da linguagem, já que seus conhecimentos diversificam-se e ampliam-se a partir de suas reflexões e produções teóricas a respeito dos fenômenos linguísticos.

Assim, investigamos como ocorrem as construções de (re)categorização de referenciais na produção de escrita do aluno. De acordo com Antunes (2005), as condições de escrita consistem em tempo necessário para as reflexões, testes de hipóteses, escolhas lexicais e avaliação das escolhas feitas. Os elementos pragmáticos como as condições do contexto ou da situação (espacial ou cultural), determinam, também, as escolhas linguísticas. Esta pesquisa destaca a importância da recategorização de referentes que contribuem para tornar o texto mais articulado e encadeado. Uma das grandes dificuldades do aluno, principalmente na escrita, é se fazer entender através das suas escolhas e, assim, tornar o texto coeso, promovendo a progressão temática através de elementos significativos na construção, no encadeamento e no sentido do texto, assim, os processos referenciais são fundamentais para que isso aconteça.

Suassuna (2012) afirma que o professor precisa propor atividades epilinguísticas em que o aluno faz escolhas, avalia os recursos linguísticos que utiliza, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc. A escola deve promover as condições para que o aluno desenvolva essas competências de leitura e escrita, pois as duas se complementam.

Um outro grande desafio no ensino de língua é o desenvolvimento de recursos e estratégias que contribuam para a formação do jovem como leitor e produtor de textos dentro e fora da escola, como um cidadão autônomo, solidário, crítico e competente. Segundo Nunes (2015), o professor do século XXI precisa propor estratégias "fora da caixa", que são iniciativas inovadoras e novas práticas pedagógicas, visando melhorias

no processo ensino-aprendizagem e levando em consideração os interesses e as necessidades dos alunos. Ainda para a autora, quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, o professor deve se apropriar de ferramentas e estratégias que vão além do ensino restrito a compêndios e livros didáticos, mas propor uma participação mais ativa e colaborativa do aluno na sala de aula, tanto na leitura quanto na produção de diversos gêneros textuais, inclusive os digitais.

Em consonância com Nunes (2015), Bannell (2016) afirma que, para a escola atender às novas perspectivas do aluno do século XXI, é preciso repensar e atualizar conceitos e teorias sobre cognição e aprendizagem. De acordo com Bannell, a escola não pode deixar de considerar os impactos do uso de tecnologias de informação no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. É importante se pensar em ferramentas motivacionais que podem atrair o aluno para a convivência com os textos. Não se pode pensar na leitura e na escrita aleatoriamente, ou seja, não é ler por ler, nem escrever por escrever, mas é usar a língua e seus recursos linguísticos com funcionalidade e propósito, isto é, com uma ação social efetiva. Nesse contexto, as novas ferramentas digitais podem ser grandes aliadas do professor. Pensando nesse sentido, Amaral afirma:

O contexto atual revela profundas alterações nos sistemas de comunicação e informação. As possibilidades trazidas pelos novos meios instauram uma maneira de aprender a realidade que nos cerca, bem como criam novos anseios e expectativas. A interatividade, elemento que caracteriza a relação com a Internet, por exemplo, traz uma mudança fundamental em muitos aspectos da nossa vida e condição humana e nos processos de aquisição qualitativa - e não somente quantitativa - do conhecimento. (AMARAL, 2003, p. 107)

Quando se pensa na sala de aula, é interessante criar espaços e estratégias para o trabalho com os alunos que fomentem o desenvolvimento de uma maior inserção da leitura e da escrita a partir de instrumentos motivacionais que fazem parte das suas práticas sociais. Dessa forma, as inserções de dispositivos tecnológicos como suportes também podem ser úteis às práticas pedagógicas para os alunos considerados nativos digitais, e tornam-se grandes aliados às propostas de leitura e produção de textos. Percebe-se que as atividades textuais na escola quase sempre ainda são muito formais, apenas para compor notas ou como preparação para os

vestibulares e ENEM. Nesse contexto, propomos a produção da escrita a partir de uma releitura do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, e em seguida, apenas como instrumento metodológico e estratégia didática, a produção do gênero *fanfiction*¹, que pode ser um grande aliado da escrita nos ambientes virtuais.

Ao se trabalhar com propostas incentivadoras de interação, é possível desafiar o aluno e despertar a curiosidade para a leitura e a produção de textos em ambientes interativos e de compartilhamento. Assim, nessa linha de pesquisa, o gênero *fanfiction* é apenas um recurso metodológico para a análise do uso da recategorização dos referentes na construção do texto do aluno.

No gênero *fanfiction*, os próprios produtores precisam aprender a avaliar a relevância do que é proposto como leitura e escrita, levando as suas produções para outros espaços de convivência social. A escola deve abrir diversos ambientes de interação para tais produções, pois é primordial desenvolver a habilidade e a competência da escrita de textos socialmente relevantes, escritos para alguém, com objetivos definidos, assim, o gênero *fanfiction* promove essas reflexões.

O presente trabalho perpassa pelo estudo da escrita e da análise linguística, processos que também se constituem como uma atividade interativa com intenções específicas e sujeita à contextualização e atuação social. Isso significa que o ato de escrever não se restringe à elaboração de frases soltas, descontextualizadas, mas a situações de uso da língua em contextos sociais. Dessa forma, a escola é responsável por formar produtores de textos competentes e capazes de interagir nas mais diversas instâncias de interlocuções, inclusive com o uso das tecnologias digitais.

Nosso objetivo geral é analisar como se dão a construção e a modificação dos objetos do discurso no processo de recategorização referencial na escrita de alunos da rede pública do estado de Pernambuco. Para atingir a esse objetivo, propusemos como objetivos específicos:

¹ História postada em sites especializados, como criação original ou ficção criada por fãs.

- 1) Identificar de que forma os referentes se reinventam e reiteram na organização textual produzida pelos alunos da rede pública do estado de Pernambuco;
- 2) Identificar as possíveis dificuldades do aluno no processo de recategorização lexical;
- 3) Analisar como se dá a recategorização de referentes a partir da adoção de uma proposta de intervenção com a releitura de uma narrativa, propondo, apenas como instrumento metodológico, a produção a partir do gênero *fanfiction*.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir dos seguintes instrumentos: atividade escrita de releitura do aluno, a partir do livro *A terra dos meninos pelados*, uma proposta de intervenção e a reescrita da produção inicial.

O trabalho está dividido em quatro seções, as quais apresentamos a seguir. A primeira seção é a fundamentação teórica, que está dividida em quatro subseções: a primeira, intitulada O Círculo de Bakhtin², traz suas concepções a respeito da linguagem como fenômeno social. Refletimos sobre os gêneros do discurso a partir das leituras de Bakhtin (2014, 2016), Fiorin (2008) e Pires (2003), a fim de compreendermos a língua na construção dos gêneros. Abordamos questões como dialogismo: língua, fala, enunciação e interação verbal, reconhecendo a presença do discurso alheio em qualquer enunciado, concepção defendida por Bakhtin (2004, 2014). Em seguida, tratamos do texto na sala de aula e do surgimento do conceito de letramento e multiletramento na concepção de Rojo (2009, 2012, 2013) e Marcuschi (2008), além da compreensão de Rojo (2013), que defende a existência de um aluno multicultural da sociedade contemporânea.

Na segunda subseção, trazemos uma abordagem de leitura e escrita em ambientes digitais promovida pela escola, defendida por Rojo (2013), Marcuschi (2010), Xavier (2007) Maia (2013), Santaella (2007) e Miranda (2009). Aqui, discutimos as possibilidades de novas formas de pensar e de ensino promovidas pelos gêneros

² Pensadores russos que se reuniram frequentemente no início do século XX para discutir questões relativas à literatura e à filosofia da linguagem, dentre eles Bakhtin, Volochínov, Medvedev.

digitais à luz das concepções de Xavier (2007), Guimarães e Dias (2003), Bannell (2011) e Lévy (1999). Apresentamos uma discussão acerca de como o ciberespaço promove o surgimento de novos gêneros digitais, os quais ganham espaço nas mais diversas esferas de atividade humana, inclusive na sala de aula.

Ainda na segunda subseção, trazemos uma breve abordagem sobre o gênero digital *fanfiction* e suas especificidades, a partir de Jamison (2017) e Black (2009). Discutimos, aqui, como a internet pode promover múltiplos caminhos para a construção de conhecimentos na sala de aula a partir das concepções de Custódio & Azzari (2013), Zappone (2008), Miranda (2009), Tapscott (2010) e Moran (2000).

A terceira subseção apresenta os conceitos de recategorização baseados nas concepções de Antunes (2003, 2005, 2010), Cavalcante (2014, 2015, 2016) e Silva (2013). Discutimos o processo de referenciação e a escrita na sala de aula a partir de Cavalcante (2004, 2012, 2014, 2015), Custódio Filho (2006, 2007), Jaguaribe (2007), Koch & Elias (2009), que abordam a importância do ensino da referenciação na escola. Na quarta subseção, abordamos os estudos de Passarelli (1999), Koch e Elias (2009), Oliveira (2010) e Sercundes (2011), que apontam a produção da escrita e da reescrita dos textos dos alunos como uma projeção positiva para o desenvolvimento das competências linguísticas.

A segunda seção aborda o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e da Base Nacional Comum Curricular como documentos referenciais no ensino da escrita na sala de aula.

A terceira seção apresenta o percurso metodológico do trabalho, em que justificamos a escolha pela abordagem qualitativa/pesquisa-ação como paradigma orientador da pesquisa. Descrevemos, também, o campo da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Aqui, relatamos o percurso para a construção do *corpus*, além dos instrumentos, das categorias de análise dos dados e as atividades de intervenção.

Na quarta seção, apresentamos a análise de dados. A seção traz a atividade diagnóstica como a produção escrita dos alunos para aferirmos os saberes que eles possuem a respeito da recategorização no processo de referenciação. Propomos a produção inicial de uma releitura escrita, tomando como ponto de partida o livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, que foi escolhido por se tratar de uma

narrativa da literatura fantástica. Apresentamos também os instrumentais que contribuíram para a nossa análise.

Fizemos um confronto entre a produção de escrita inicial e a produção final, em que analisamos as capacidades desenvolvidas do processo de referenciação e como o aluno recategorizou e retomou os referentes após a proposta de intervenção. Procuramos compreender como o aluno constrói a recategorização dos processos referenciais, recorrendo a recategorizações lexicais, retomadas anafóricas e introdução referencial que contribuem para a interação entre os interlocutores e o sentido do texto. A análise foi fundamentada nos estudos de Cavalcante (2014, 2015, 2016), Antunes (2003), Silva (2013) e Custódio Filho (2006, 2007).

Por fim, apresentamos as considerações acerca dos resultados obtidos na pesquisa, que buscou compreender como se dá a (re)construção dos referentes nas produções textuais dos alunos e as possíveis dificuldades encontradas no processo da referenciação. Acreditamos que esse trabalho pode contribuir para diversas discussões em sala de aula acerca da importância da referenciação na construção de sentidos do texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Círculo de Bakhtin: Concepções de linguagem

O enorme interesse pela filosofia, pelo debate de ideias e pela linguagem reuniu Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov, Pavel Medvedev e outros estudiosos entre os anos de 1919 e 1929 em Nevel e São Petersburgo. A denominação de Círculo foi dada por estudiosos da obra de Bakhtin, *a posteriori*, e não, pelo grupo. O reconhecimento da importância das obras bakhtinianas levou os estudiosos a assim nomearem o grupo como "Círculo de Bakhtin". Segundo Faraco (2009), o conjunto de obras demorou mais de vinte anos para ter sua publicação completa na Rússia. No Ocidente, a primeira publicação em 1968 durou quase vinte e cinco anos para completar-se também. Outros problemas, como tradução mal feita e o fato de boa parte da obra de Bakhtin estar inacabada ou rascunhada, dificultou a apreensão do pensamento bakhtiniano.

O grande elo entre Bakhtin e outros membros do Círculo é a linguagem como atividade de natureza filosófica, pois o estudo da linguagem está presente em todos os textos do Círculo. Faraco (2009) faz considerações pertinentes a algumas obras do Círculo, como na obra *Para uma filosofia do ato*, em que a linguagem já nem aparece como sistema, mas como atividade, e, o enunciado é tratado como um ato concreto, singular e que espera uma atitude responsiva ou avaliativa do outro, pois, na concepção de Bakhtin, nenhum enunciado é neutro, mas gera uma reação, um posicionamento ideológico do outro. Para o autor, em *O discurso na vida e o discurso na poesia*, publicado por Voloshinov em 1926, o estudo da linguagem já surge de forma mais sistemática, porém na literatura. Faraco reconhece nos estudos bakhtinianos a existência de pontos comuns entre os enunciados cotidianos, que se concretizam na interação sociocultural e possibilitam a formação de juízos de valor, resultantes das relações axiológicas, pois, para Bakhtin, não há enunciados neutros. A partir daí, ele amplia suas reflexões, discutindo a própria linguística a partir do pensamento filosófico. Na verdade, o maior interesse do Círculo, especialmente entre Bakhtin, Voloshinov e Medvedev era formular uma teoria da linguagem (op.cit.).

Estudiosos da linguagem, como Carlos Alberto Faraco, reconhecem nos textos do Círculo de Bakhtin a ausência do formalismo de método científico, mas enxergam um caminho com direcionamentos que constituem uma compreensão das questões estudadas a partir de uma preocupação mais filosófica de cunho muito mais conceitual e interpretativo do que por uma objetividade calculável (op. cit.).

Enfim, duas das características mais significativas dos trabalhos do Círculo de Bakhtin são a concepção da linguagem como um fenômeno social da interação verbal e o discurso reportado, que está presente em qualquer enunciação. Para Bakhtin e seus seguidores, não se trata apenas de uma enunciação repetir outra, mas da existência de uma interação entre essas enunciações, presente em todas as atividades sociais organizadas. Vale ressaltar que todo enunciado espera uma resposta, considerada pelo Círculo como uma relação dialógica através de qualquer gênero do discurso.

A concepção dialógica da linguagem defendida por Bakhtin perpassa tanto pelo ato da expressão, resultante da relação do indivíduo com as vozes que constituem o seu horizonte social, mas também o ato da compreensão, vista como o diálogo, pois é o interlocutor quem gera uma resposta ativa. Como observa Di Fanti (2003), o movimento dialógico da linguagem bakhtiniana traz em seu escopo uma abordagem da não-finalização e do compartilhar com o outro. Logo, não existe a possibilidade de abordagem individualista, mas de interação social, uma vez que as construções discursivas são resultantes de "ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem" (op. cit. p. 98). Assim, o sujeito pode apoiar-se nos discursos alheios numa recepção ativa do discurso de outrem. A seguir, abordaremos os gêneros do discurso à luz da concepção de Bakhtin.

Assim, na nossa investigação, adotamos a concepção dialógica da linguagem à luz da perspectiva bakhtiniana, que defende o dialogismo do discurso em que são exigidas do leitor atitudes responsivas, não importa se a resposta ocorre num movimento de aproximação ou de distanciamento. Apresentamos uma breve discussão a respeito dos gêneros do discurso para compreendermos como se dá essa interação dialógica.

2.1.1 Gêneros do Discurso: Concepção Bakhtiniana

Diante das inúmeras atividades humanas, é natural o surgimento de diversos gêneros discursivos, quer sejam orais, quer sejam escritos, os quais se constituem dentro dessas atividades. Segundo Bakhtin (2016), os enunciados são produzidos dentro de cada esfera da ação humana, se houver mudanças nas esferas, haverá mudanças nos enunciados. Nas suas práticas cotidianas, todo indivíduo interage através de enunciados próprios do locutor ou de enunciados de outros que estão entrelaçados aos seus. Para o autor, o enunciado acontece nas mais variadas esferas da atividade humana com suas especificidades e finalidades, e, é formado por conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. Tratamos dessas questões mais adiante.

Assim, a língua usada em diversas esferas com as suas finalidades, sua função social e seus elementos específicos constitui enunciados em que o locutor espera uma resposta, ou seja, uma atitude responsiva do outro, do interlocutor. Para Bakhtin (2016), os enunciados são carregados de juízos de valor e emoções, possuem um sentido dialógico, pois são sempre dirigidos a alguém. Logo, todo enunciado representa o posicionamento de um indivíduo que espera a reação da outra pessoa. Essa é considerada uma das principais características do enunciado.

Quando vemos o enunciado como uma unidade discursiva social que gera reação de concordância ou não por parte do interlocutor, significa que o locutor já espera uma resposta imediata, ou não, do outro. Portanto, as intenções do locutor e as condições de produção dos enunciados determinam os usos linguísticos que dão origem aos gêneros.

Os gêneros do discurso são diversos, pois as atividades humanas também são inúmeras e multifacetadas. Eles surgem pela necessidade humana em estabelecer relações comunicacionais variadas nas práticas sociais, por isso convém destacar a heterogeneidade dos gêneros, que vai da réplica do diálogo cotidiano aos gêneros científicos e militares. Bakhtin (2016) classifica os gêneros em primários e secundários, que podem sofrer transformações e mutações ao longo do tempo. Os primários são simples e aparecem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, por

exemplo, como uma réplica de diálogo (*Ah!, Como?*); enquanto os secundários são complexos, pois surgem em circunstâncias de comunicação cultural mais evoluída, principalmente na escrita, como romance, discurso científico, conto etc.). Ainda segundo o autor (op. cit.), esses gêneros secundários, durante o processo de formação, absorvem os gêneros primários, transformando-os e fazendo-os adquirir características peculiares e particulares. Quando uma réplica de diálogo é inserida num conto ou num romance, ela deixa a sua forma inicial, isto é, perde o vínculo imediato com a realidade concreta para adquirir uma existência dentro de um gênero mais complexo (conto ou romance). Assim, passa a integrar uma realidade concreta, não mais na vida cotidiana, mas agora uma realidade somente como acontecimento artístico-literário.

Como os gêneros circulam em esferas determinadas, eles trazem as especificidades da própria esfera de comunicação à qual pertencem, com as suas unidades composicionais que estão voltadas para a estruturação, a relação entre locutor e interlocutores, além de outros parceiros do processo de comunicação verbal que se agregam ao enunciado. Para o autor, os gêneros são relativamente estáveis na temática, na composição e no estilo.

É relevante destacarmos a importância do conteúdo temático, que não se trata apenas de um assunto específico, mas de um domínio apresentado no gênero. Nos seus estudos bakhtinianos, Fiorin (2008) esclarece muito bem a diferença entre assunto e conteúdo temático, quando exemplifica com as cartas de amor, que apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada carta pode tratar de um assunto específico como rompimento, saudade da pessoa amada etc. dentro do conteúdo temático.

Outro elemento característico do gênero é a construção composicional, que está ligada ao modo de organização do texto no que diz respeito à estrutura. Ainda recorrendo ao gênero carta, que está ancorada num dado espaço e tempo, há elementos linguísticos como os marcadores temporais e espaciais que indicam tempo e espaço, assim como os indicadores de interlocução.

Por fim, o ato estilístico, que é a seleção dos meios linguísticos e gramaticais feita pelo locutor em função da imagem do interlocutor. Ao fazer as suas escolhas linguísticas, o locutor já faz suposições e provoca uma compreensão responsiva ativa

do enunciado, com posições avaliativas, discordância, réplicas etc. Segundo Bakhtin (2016), como o enunciado é individual, mesmo numa dada esfera, ele pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve, mas nem todos os gêneros possuem esse estilo individual, isso está mais para os gêneros literários. Dessa forma, não são todos os gêneros que vão refletir a individualidade do falante, ou seja, seu estilo individual. O distanciamento do reflexo da individualidade da linguagem pode ser visto nos documentos oficiais, jurídicos, militares.

É importante destacarmos também nessa discussão dos gêneros a relevância da língua na construção e transformação dos gêneros do discurso. Bakhtin faz a seguinte afirmação:

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. (BAKHTIN, 2016. p. 20)

Como a língua está em constante transformação, é possível encontrarmos certos gêneros que, ao longo da sua historicidade, tenham sofrido mudanças em consequência das mudanças sociais, já que o gênero faz parte de um contexto social. Portanto, podemos considerar essa renovação, também, como resultado das novas práticas sociais e do dinamismo de práticas cotidianas ao longo das novas gerações. É possível destacarmos gêneros como as *fanfictions* que estão inseridas nesse atual contexto sócio-histórico de novas práticas de leitura e escrita.

Para as concepções bakhtinianas, nós falamos sempre através de gêneros no interior das esferas da atividade humana. Isso significa que nós moldamos o nosso modo de dizer às formas de um determinado gênero no interior da atividade. Dessa forma, à medida que a atividade vai se modificando ao longo dos tempos, o gênero também ganha modificações, alguns mais maleáveis e flexíveis do que outros.

Quando consideramos a realidade da linguagem como um fenômeno social, é natural esperarmos uma atitude responsiva do ouvinte, pois, se interagimos socialmente, não nos postamos passivamente diante de quem fala. Bakhtin (2016) assegura:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2016, p. 24-25)

Segundo o autor, é comum que em certos gêneros secundários, a compreensão responsiva de ação retarde um pouco, após o discurso, como, por exemplo, um ofício ou até os gêneros líricos. Ou seja, a reação de comportamento do ouvinte pode levar algum tempo. Entretanto, o locutor sempre espera uma compreensão responsiva ativa, e não, passiva, por parte do ouvinte. Para Bakhtin (2016), o falante já é um *respondente* do seu enunciado, pois é ele quem rompe o silêncio com o seu enunciado, com a retomada de enunciados próprios anteriores ou de enunciados alheios presentes no seu discurso.

Como os gêneros do discurso variam de acordo com as práticas sociais, as circunstâncias e o relacionamento pessoal do indivíduo, é comum a inexperiência com determinados gêneros deixar esse indivíduo inapto ou inseguro em algumas esferas da comunicação verbal. Isso pode acontecer com aqueles gêneros mais estáveis, como os oficiais ou jurídicos, ou até, certos gêneros digitais, especialmente, para quem não circula por essas esferas. Fiorin (2008) afirma que a falta de domínio de um gênero ocorre pela não familiaridade com certas atividades numa esfera. No caso dos gêneros digitais, por exemplo, mesmo que o indivíduo navegue pela internet, ele pode demonstrar uma falta de domínio da funcionalidade dos gêneros *chat*³, *blog*⁴, *fanfiction* e tantos outros que compõem essa esfera de atividade, por não circular em todo o ambiente virtual.

Fiorin (2008) ainda ressalta que o gênero é um meio de apreender a realidade, e essa nova maneira de ver a realidade promove o surgimento de novos gêneros ou de mudanças nos gêneros já existentes, pois todo enunciado dialoga com outro(s), completando, confirmando ou recontando o que foi dito. Nos seus estudos sobre

³ Em português significa conversação, bate-papo.

⁴ Sítio eletrônico cuja estrutura permite a atualização rápida de acréscimos dos artigos, ou postagens.

Bakhtin, o autor destaca a importância das relações dialógicas entre os enunciados, reconhecendo a função social e interativa do posicionamento de alguém, isso se dá porque “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (op. cit. p. 18).

Enquanto a linguística tradicional de então via o estudo da língua como representação objetiva do real, Bakhtin afirma que “a linguagem é uma prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre os sujeitos” (PIRES, 2003, p. 36). Na concepção bakhtiniana da linguagem, é importante considerar a situação em que os discursos são produzidos, o equilíbrio entre a forma material exterior e o elemento semântico-ideológico interior. Segundo Pires (2003), para Bakhtin um elemento não podia anular o outro, pois os discursos cotidianos representam relações dialógicas em que as palavras devem ser vistas como signos dialéticos e ideológicos.

Portanto, Bakhtin defendia uma teoria linguística da enunciação por entender que essa seria a única forma da compreensão real das formas sintáticas, já que as análises sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação e estão ligadas às condições reais da fala (op.cit.). Para Bakhtin (2014), a língua é um processo em constante evolução por se tratar de um fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A seção seguinte objetiva, então, aprofundar noções que são caras à compreensão da perspectiva de língua do autor. Nesse sentido, abordaremos o conceito de língua, fala, enunciação e interação verbal.

2.1.2 Dialogismo: Língua, Fala, Enunciação e Interação Verbal

O dialogismo é um fenômeno natural que ocorre em todo processo de enunciação nas mais variadas manifestações de comunicação. Qualquer que seja o enunciador, ele vai constituir o seu discurso levando em conta o discurso de outrem, e, em algum momento, manifesta-se no novo discurso e estabelece relações de sentido com o outro. Segundo Bakhtin (2014), a manifestação do discurso alheio não ocorre apenas no plano temático, mas também nas construções estáveis da língua.

Nas concepções bakhtinianas, a mediação entre o discurso interior e a apreensão da enunciação de outrem está ancorada em dois planos: o comentário

efetivo e a réplica. Os dois planos estão relacionados à apreensão ativa do sujeito, que pode concordar, discordar, avaliar, acreditar, desacreditar, testar o discurso alheio. Bakhtin (2014) diz “A palavra vai à palavra” e faz a seguinte afirmação:

É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. ao mesmo tempo prepara-se a réplica (Gengerede). (BAKHTIN, 2014, p. 154)

Para o autor, os dois planos, o comentário efetivo e a réplica, ocorrem em qualquer enunciado, porém, geralmente, um dos dois é dominante no novo enunciado. Outra peculiaridade é que eles não são isoláveis, exprimindo-se e objetivando-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado. Assim, o contexto narrativo e o discurso citado estão entrelaçados, é impossível separá-los. Por isso, eles estabelecem uma inter-relação dinâmica que reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal. Portanto, os efeitos de sentidos produzidos pela inserção do enunciado de outrem no novo discurso vão produzir inferências, que trarão novas tomadas de posição ideológica por partes dos sujeitos da interação.

Ao nos depararmos com a diversidade de gêneros nas múltiplas esferas de atividades cotidianas, podemos perceber que o discurso alheio está sempre presente na construção de qualquer discurso, estabelecendo relações dialógicas entre o discurso que reporta e o reportado. Faraco (2009) reforça a ideia de que reportar não é apenas repetir o que foi dito, mas promover uma interação dinâmica entre o discurso reportante e o reportado. Com as mudanças sociais e tecnológicas, o indivíduo contribui com os novos gêneros do discurso, reportando-se a outros numa relação interativa e colaborativa, capaz de promover transformações não somente no uso da linguagem, mas também novas concepções e visão de mundo.

Como atividade exclusivamente humana, a linguagem verbal permite ao homem diversas ações como interação, reflexões acerca de si do mundo, decisões, sentimentos, atitudes, todas atreladas à esfera da relação social. Para Bakhtin (2014), o meio e o contexto social são condições necessárias para que o complexo físico-psíquico-fisiológico, vinculados à língua e à fala, possa se tornar um fato da linguagem.

O autor problematiza e questiona algumas concepções das duas orientações do pensamento filosófico-linguístico no estudo da linguagem: o subjetivismo realista e o objetivismo abstrato.

Por um lado, a orientação do subjetivismo idealista vê a língua pelo ato da fala, de criação individual, que considera toda atividade da linguagem como fundamento da língua. Segundo Bakhtin (2014), os seguidores dessa concepção da linguagem reconhecem a realização estilística em qualquer fato da fala. Para eles, há uma forte ligação entre a linguística e a estilística, isto é, a língua constitui um fenômeno estético por se tratar de uma forma de expressão. Além disso, para o subjetivismo idealista, a língua é vista como uma expressão individual do falante, por isso as modificações das formas abstratas da língua são de caráter individual. Ao receber a língua, o falante contextualiza-a, e, assim, sua evolução dá-se mais pela realização estilística do que pelos seus traços gramaticais ou fônicos. Essa orientação da linguagem defende a ideia de o meio social determina a estrutura da língua, mas somente o falante é capaz de determinar a sua estrutura na fala.

Por outro lado, a segunda orientação, o objetivismo abstrato defende a enunciação individual única, que não constitui nem um fenômeno estético nem ideológico. Entretanto, apesar de ser único é possível encontrar elementos idênticos em diversos outros grupos fônicos, gramaticais ou lexicais. Isso pode ser visto quando o falante pronuncia uma palavra e dá um tom individualizado aos sons das letras, ou seja, esse falante tem uma pronúncia própria, porém não interfere no sistema linguístico normativo, fixo e fechado. A visão sincrônica dos defensores do objetivismo abstrato não leva em conta o processo de evolução da língua, que serve apenas como parâmetro para registrar os desvios que ocorrem a cada momento no tempo. Para Bakhtin, o maior representante do objetivismo abstrato é Ferdinand Saussure, da conhecida escola de Genebra, que defendia a linguagem como a língua (*la langue*) e fala (*la parole*).

Saussure parte do princípio de uma tríplice distinção: *le langage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*. A língua (*la langue*) e a fala (*la parole*) são os elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação

linguística. A linguagem não pode ser, segundo Saussure, o objeto da linguística (BAKHTIN, 2014, p. 87).

Bakhtin (2014) compreende que Saussure não considera a linguagem objeto da linguística. Na concepção saussuriana, a língua se opõe à fala como o social ao individual, pois é vista como um produto social, com suas normas e classificações, deixando de lado fatores históricos. Para Saussure, a língua é um fato social, que consiste num sistema de valores puros e não representa nenhuma descrição do mundo. Esses valores são constituídos coletivamente. Para ele, “a língua é função do sujeito falante, ela é produto que o indivíduo registra passivamente”. Enquanto “a fala é um ato individual de vontade”, e, não pode ser vista como um objeto da linguística (op.cit. p.89)

Por outro lado, Bakhtin não propõe definições para a linguagem, não isola a língua dos fenômenos sociais, históricos nem psicológicos. Na visão bakhtiniana, língua e fala são elementos constitutivos da linguagem e passíveis às influências físicas e psíquicas, que compõem a comunicação linguística, por isso a linguagem é observada no seu meio social e a língua é vista como um fato social.

Uma das concepções do objetivismo abstrato é considerar o sistema linguístico como um fato objetivo, imutável, com regras rígidas. Bakhtin (2014) discute a contradição dessa orientação quando nos desafia a vermos a língua de forma objetiva, “não é possível encontrarmos um sistema de normas imutáveis”(op. cit. p.93). Certamente encontraremos uma evolução constante das normas da língua, se a observarmos entre falantes num determinado tempo (op. cit.). Para o autor, apenas a consciência do locutor reconhece a língua, no momento do discurso, como um sistema imutável, porém para um historiador, mesmo que a transformação não seja identificada, a língua é sempre um momento de transformação, de mudanças.

Outra discussão conflituosa dessa orientação é que não há um posicionamento rígido e único entre os pensadores a respeito da natureza objetiva do sistema de formas normativas, pois alguns reconhecem a natureza abstrata e convencional do sistema linguístico, outros não fazem esse reconhecimento. Enquanto a maioria dos representantes do objetivismo abstrato defende a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistemas de formas normativas, outros são “mais críticos e percebem a natureza abstrata e convencional do sistema linguístico” (op.cit. p. 95). Um dos

questionamentos feitos por Bakhtin (2014) é se a língua existe para a consciência subjetiva do locutor como um sistema de formas normativas e intocáveis. O próprio autor dá a seguinte resposta:

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação (BAKHTIN, 2014, p. 95)

Para Bakhtin, são as necessidades enunciativas concretas que fazem o locutor recorrer à língua sem necessariamente se preocupar com a norma que será usada, pois o mais importante é se essa forma adequa-se ou não ao contexto. O mesmo vale para o interlocutor. Ainda na perspectiva do locutor, a forma linguística só tem importância enquanto signo, por este ser variável e flexível. Além disso, essa forma não precisa ser apenas identificada, decodificada no seu contexto e na sua significação numa enunciação particular. O reconhecimento da forma apenas como sinal não atende às expectativas nem do locutor nem do interlocutor, já que o sinal não permite reflexões, substituições, por se tratar de um instrumento técnico que designa um objeto preciso e imutável.

Convém destacar que, para Bakhtin, enquanto o signo estabelece relações ideológicas, o sinal compõe o mundo dos objetos técnicos. Por isso, se a forma linguística for vista pelo interlocutor - apenas como um sinal, ela não representará ideologias - e, assim, não terá valor linguístico para ele. Isso vale até durante todo o processo de aquisição da linguagem. Mesmo para uma criança, no início da aquisição da linguagem, a forma linguística é orientada pelo contexto, sendo assim, já constitui um signo, mesmo que a identificação (sinal) da forma com o objeto seja real, concreta. Prevalece, neste caso, a compreensão da palavra no seu sentido particular contextualizada pela situação, que traz consigo uma carga ideológica, ou até, vivencial. Dessa forma, “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (op.cit. p. 99).

Bakhtin (2014) afirma que a compreensão da língua dá-se pelas relações ideológicas, e não apenas pelos elementos normativos do discurso. Para o autor, a

enunciação monológica fechada é uma abstração, já que a enunciação é um processo de natureza social, logo, a concretização da palavra ocorre pela contextualização histórica real. Bakhtin defende a capacidade de evolução das línguas através do tempo constantemente, vê a língua não como um fato acabado e propõe a incorporação da enunciação como objeto, pois para ele as formas linguísticas só podem ser estudadas a partir de uma teoria da enunciação.

Conforme se afirmou acima, para os seguidores da orientação do subjetivismo individualista, a enunciação monológica é caracterizada como um ato de fala da consciência individual, uma representação dos desejos, anseios e impulsos das intenções do locutor. Na verdade, o ato de fala recorre a códigos de signos exteriores para externar de forma objetiva os sentimentos e posicionamentos do individual.

Segundo Bakhtin (2014), o subjetivismo individualista possui dois elementos que constituem a teoria da expressão. Primeiro, trata-se do conteúdo que é algo interior. Então, qualquer atividade verbal vem de dentro para fora, o conteúdo pode sofrer mudanças durante o processo da exteriorização da expressão. A segunda característica é a objetivação exterior, que consiste na tradução da expressão interior, isto é, qualquer que seja o comentário, a explicação e a compreensão, tudo remete ao interior.

Essa concepção de interioridade é questionada por Bakhtin, que discorda da teoria da expressão defendida pela orientação do subjetivismo individualista. Para o autor, ocorre exatamente o contrário, isto é, “o centro organizador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (op. cit. p. 116).

Para o autor, a enunciação surge pela condição social e é resultante da interação entre locutor e interlocutor, que estão socialmente organizados, de um mesmo grupo social ou não. A palavra sempre será dirigida a alguém, não há interlocutor abstrato, ela parte de alguém para outro, e sempre produzirá uma reação. “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (op. cit. p. 117). O autor compara a palavra a uma ponte, que estabelece ligação entre o locutor e o interlocutor, assim, ela é considerada território comum dos interlocutores.

Bakhtin (2014) reconhece que as enunciações isoladas podem constituir a substância real da língua e a função criativa, porém discorda da corrente do subjetivismo individualista que não valoriza a natureza social da enunciação e procura justificá-la como expressão do mundo interior do locutor. O autor não é contra a linguística, mas reconhece que é papel da linguística uma abordagem da enunciação em si. Ele sustenta a tese de que a estrutura da enunciação é de natureza social, assim como a evolução da língua dá-se pela comunicação verbal concreta.

Portanto, como as relações sociais evoluem e modificam-se historicamente, a comunicação e a interação verbais também vão evoluir nos mais diversos contextos sociais. Conseqüentemente, as formas dos atos de fala evoluem e isso será refletido na mudança das formas da língua. Segundo Rojo (2013), a sociedade contemporânea já exige uma educação linguística adequada a um aluno multicultural (op. cit.), tanto na diversidade produtiva, que trata do ambiente do trabalho, na vida pessoal com a leitura e a escrita de textos multifacetados, além da convivência com os ambientes interativos e colaborativos, que permeiam as práticas sociais de qualquer indivíduo nessa sociedade globalizada e multicultural. Conforme foi dito por Bakhtin, como a enunciação é de natureza social e as relações dialógicas contribuem para a compreensão dos textos, espera-se que o indivíduo dentro ou fora da escola desenvolva competências de letramento. O plurilinguismo bakhtiniano consiste em interagir com as diversas línguas e linguagens, interpretar certas situações contextuais, compreender e produzir registros, discursos nas mais variadas práticas cotidianas, isso é garantir o multiletramento nos diversos gêneros discursivos que circulam nas mais variadas atividades. Por isso, é importante ressaltar a relevância e a necessidade do uso de texto nas práticas de ensino da língua.

2.1.3 Interações Verbais: diálogo entre textos e produção

À luz das concepções bakhtinianas, o texto é produto das interações verbais do aluno/indivíduo que pode internalizar o que é externo, ou seja, o texto é uma (re)ativação de conhecimentos adquiridos a partir de experiências no mundo e do contato com as variadas fontes de informações. Assim, o indivíduo constrói

compreensões de sua herança cultural, confrontando ou conformando opiniões, como aponta Geraldi (2011). Dessa forma, como o aluno é produto de sua herança cultural e de suas ações sobre ela, o ato da repetição e da criação está presente na produção de seus textos (op.cit. p. 20). Assim, quando o professor propõe a produção de texto, dando ao aluno o espaço da palavra, surge o diálogo, independentemente de sua forma oral ou escrita, pois todo texto é dialógico.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acreditamos que a escrita deve ser vista imprescindivelmente como um instrumento social, que tenha como ponto de partida uma atividade sequenciada, que privilegie o processo de construção da escrita e que contemple as etapas de redação e refacção. Esse processo foi considerado no nosso trabalho, pois o nosso objetivo não é apenas a análise da recategorização nos textos dos alunos, mas, sim, a preocupação de trazer uma atividade de escrita, partindo de uma leitura com a temática que dialoga com os alunos do ensino fundamental, a proposta de releitura, uma atividade interventiva e outra reescrita, de modo que o aluno reflita sobre o entrelaçamento do texto na construção de sentido.

Ao estabelecer novos ambientes e estratégias de aprendizagem, o professor dedica mais tempo nessa preparação pedagógica. Geraldi (2011) defende o uso do texto na sala de aula como unidade de ensino/aprendizagem pelo dialogismo que acontece entre os textos, por eles remeterem a outros e a possibilidade do surgimento de outros produzidos pelos alunos, neste caso, o aluno produtor é visto como um participante ativo de um diálogo permanente. Isso significa que novos produtos podem surgir a partir dessa interatividade, e, assim, novos contextos são construídos. À luz das concepções bakhtinianas, o autor ressalta a interação verbal e faz a seguinte afirmação:

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (GERALDI, 2011, p. 21)

Dessa forma, a sala de aula deve ser um lugar de interação verbal, ou seja, de diálogo entre alunos, aluno e professor, que se confrontam por meio de seus textos com saberes e conhecimentos diversos, promovendo o dialogismo no processo ensino/aprendizagem. Para Geraldi (2011), ensinar é criar espaços em que os saberes dialogam e podem ser confrontados com os conhecimentos sistemáticos, mas nem sempre são capazes de explicar ou justificar os fatos. Por isso, o autor aponta que um dos caminhos para o uso do texto como unidade de ensino/aprendizagem é centrar as observações na relação entre o linguístico e suas condições de emergência, pois, neste caso, atende a qualquer objeto de ensino/aprendizagem, pois o texto (oral ou escrito) não é apenas um lugar em que os sujeitos correlacionam informações, mas também é construído materialmente com palavras, compreensível na unidade global e ainda dialoga com outros textos.

Quando se discute o ensino de língua na escola, é imprescindível o uso de textos, porém, leitura e produção textual não podem ser vistas e usadas apenas como pretexto. Embora, possamos considerar os últimos tratamentos dados ao texto na sala de aula, para os estudiosos da linguagem, ainda há mudanças que precisam acontecer, tanto em relação ao texto oral, como ao texto escrito. Em consonância com Geraldi, Cavalcante (2015) também destaca a relevância do texto na sala de aula com a seguinte afirmação:

O texto instaura sua própria realidade, seu próprio universo de discurso, dentro de uma visão interacional e praxeológica da linguagem, porque ele está imbricado nas práticas sociais em que se efetiva. Por essa visão, não há conteúdos e saberes estáveis nem no mundo nem na linguagem, isto é, nem a realidade, nem as palavras, nem os referentes são imutáveis. (CAVALCANTE, 2015. p.372).

Assim, é preciso ver o texto na sala de aula como unidade de ensino/aprendizagem, pois a partir dele o aluno pode correlacionar ou extrair conclusões das informações que constituem sua herança cultural nas suas práticas sociais, além da possibilidade de interação e do dialogismo com outros textos, já que os saberes não são estáveis, como destaca Cavalcante.

Apesar das diversas possibilidades das práticas de leitura e escrita em sala de aula, ainda há resistência por parte de alguns professores de língua portuguesa em

oferecer ao aluno novos ambientes de aprendizagem de leitura e de escrita, como por exemplo, o espaço virtual, apesar do atual contexto das novas práticas e atividades humanas com as tecnologias de informação. Concordamos com Alves (2014) quando ela diz que existe um distanciamento entre o ambiente escolar e as novas práticas de escrita dos gêneros digitais por grande parte dos professores que não dominam o ambiente, porém o aluno adolescente tem um grande interesse pelo ambiente virtual e essa atração pode ser aproveitada para as práticas de leitura e produção de textos na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboram a importância da diversidade dos gêneros textuais nas práticas da sala de aula.

Ribeiro (2003) aponta os PCNs como um norteador para o professor contemplar em sala de aula uma variedade de gêneros, representada por textos literários ou não, por textos verbais ou não-verbais. A autora chama a nossa atenção para a necessidade de uma atualização permanente do professor em relação aos novos gêneros, especialmente os textos digitais no atual contexto sócio-histórico. Conforme a autora, a escola deve ampliar as práticas de leitura e de escrita em ambientes virtuais, desenvolvendo, em sala de aula, as competências do aluno com os novos textos e hipertextos, os quais podem estimular a criatividade, a crítica, a procura ativa e a reflexão do aluno. Assim, a sala de aula é o espaço para a diversidade de linguagens, o letramento, o multiletramento e o domínio de compreensão dos textos que circulam na sociedade.

O conceito de letramento, práticas de letramento ou do que chamamos hoje de multiletramentos vem sendo discutido há décadas em consequência, cada vez mais, das necessidades do homem nas suas práticas cotidianas de leitura e de produção de textos. Segundo Rojo (2013), com o advento da Revolução Industrial e com o surgimento de novos textos, especialmente, as instruções para o uso das máquinas, houve a necessidade de compreender textos mais complexos, já não era suficiente apenas a decodificação/codificação, pois novas práticas de leitura e de escrita passaram a ser exigidas. Esse processo de letramento cobrado no mundo do trabalho industrial passa a fazer parte também dos ambientes escolares que tiveram que se apropriar e desenvolver competências. Hoje, com as novas transformações das TICs e novas práticas de atividades dentro e fora da escola, surgem novas demandas de

leitura e escrita dos textos, não apenas escritos, mas recorrendo a imagens, sons e outros modos na sua composição. As novas configurações textuais motivaram a ideia de multiletramentos, que abrange os letramentos da letra, da imagem e do som (op. cit.). Essa complexidade dos novos gêneros exige um leitor crítico para que ocorra uma compreensão significativa, multiletrada.

Conforme Rojo (2012), o termo “Multiletramentos” surge nos anos de 1990 quando um grupo de pesquisadores de letramentos de Londres, conhecido como Grupo de Nova Londres, GNL, que, em Connecticut (EUA), publicou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Um dos objetivos do GNL era fazer a escola se responsabilizar pelos “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente – devido às novas TICs”(op. cit. p.12). Para os pesquisadores do GNL, havia a necessidade de abordagens mais significativas sobre plurilinguismo e diversidade cultural, embora presentes nas salas de aula, mas, muitas vezes, ainda não valorizadas pela própria escola nos seus currículos (ROJO, 2012). Apesar da publicação do manifesto acontecer nos Estados Unidos, grande parte dos pesquisadores do GNL atuava na Europa, que naquele momento começava a conviver de forma mais significativa com a presença de muitos imigrantes africanos, por isso a preocupação com a valorização da diversidade das populações (op. cit.).

Ainda segundo a autora, os multiletramentos consistem em explorar dois eixos da multiplicidade na atual sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica. Hoje, num mundo globalizado, com grandes mudanças sociais e cercado por recursos tecnológicos e comunicacionais, é necessário promover no ambiente escolar espaços de compartilhamento de informações, conhecimentos e de interatividade. A respeito da multiplicidade de culturas, a autora faz a seguinte afirmação:

No que se refere à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar: como assinala Garcia Canclini (2008[1989]:302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos,

caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (ROJO, 2012, p.13).

Assim, como a escola é um ambiente democrático, é preciso contemplar a valorização e o reconhecimento das mais variadas culturas, presentes no cotidiano escolar e nos círculos de interatividade dos alunos. Garcia Canclini (2015) afirma que a valorização dos híbridos impuros e fronteiriços⁵ precisa acontecer, pois qualquer arte desenvolve-se e entrecruza-se com outras artes. Portanto, é preciso desenvolver a visão crítica do aluno tanto na leitura quanto na produção de textos.

Quanto à multiplicidade de linguagens, Rojo (2012) ressalta a presença de modos ou semiose, independentemente dos textos impressos, digitais ou, até, analógicos. Podemos ver que ao longo das grandes mudanças tecnológicas, a sociedade depara-se com textos cada vez mais repletos de diversas linguagens de imagens, som e cores, por isso, para dar conta da leitura desses gêneros, até no trabalho, é necessário que o indivíduo desenvolva práticas de compreensão. Ao chegar à escola, o aluno já convive com essa diversidade de linguagens, porém no ambiente educacional, eles podem desenvolver competências de produção e de uma leitura crítica dos novos textos.

Para a autora, a produção e a circulação dos novos gêneros, que circulam nos ambientes digitais, apropriam-se de novas ferramentas, além das usadas na escrita manual e na imprensa (tipografia, imprensa), também de áudio, diagramação, tratamento de imagens e edição. Dessa forma, novas práticas de produção e análise crítica são exigidas, sendo assim, novos e multiletramentos também são exigidos.

Marcuschi (2008), ao reconhecer a proliferação de novos gêneros dentro das TICs, questiona se a escola não tem esse papel de ocupar-se na produção de gêneros digitais ou se ela vai continuar ensinando apenas o que se faz há séculos. Baseado no pensamento de Bakhtin, o autor reconhece o gênero “relativamente estável” e com propósito social. Por isso, se há novas ferramentas, como as TICs, na composição e

⁵ Os gêneros híbridos impuros e fronteiriços são resultantes da integração de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (massa, popular, erudito), de diferentes mídias (tecnologias, línguas, variedades, linguagens). (GARCIA CANCLINI, 2008 apud ROJO, 2012).

nos modos de interação, é natural que esses meios interfiram, tanto na produção de um novo gênero como na relação entre os interlocutores. O autor exemplifica muito bem esse processo quando compara o bate-papo face a face com o bate-papo virtual. Para ele, a relação *interpessoal* passa a ser *hiperpessoal*. Portanto, antigos ou novos gêneros exigem novas compreensões para que o texto tenha significação. Para o autor, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados pelo MEC em 1997 para o ensino fundamental, tratarem dos gêneros, a visão ainda é restrita para o ensino dos gêneros e o ensino de língua. Supõe-se que o aluno aprende naturalmente a produzir certos gêneros escritos. Entretanto, o autor reconhece que é papel da escola tratar, especialmente, certos gêneros que fazem parte das práticas cotidianas do aluno.

Rojo (2009) também destaca a importância da escola como um espaço de convivência e promoção no ensino de língua, contemplando o multiletramento dos gêneros digitais que circulam nas mais variadas esferas de atividade da internet. O ambiente escolar tem que reconhecer os multiletramentos oriundos das atuais relações sócio-históricas e das novas formas de interação social, decorrentes das TICs, que fazem parte da sociedade contemporânea dentro e fora da escola. O aluno precisa aprender a reconhecer e produzir esses multiletramentos. Assim, compreendendo o conceito bakhtiniano de gênero numa prática responsiva e diante dos multiletramentos que hoje são exigidos dos leitores no mundo digital, abordamos a presença dos gêneros digitais nas práticas sociais, na seção seguinte.

2.2 Competências Digitais na Escola

Numa sociedade em que a velocidade tecnológica é altamente acelerada, a escola também precisa contribuir para o letramento digital dos alunos, apesar das limitações de acesso a equipamentos tecnológicos, como os dispositivos móveis, em sala de aula por muitos professores. É importante reconhecer a escola como instituição social e que deve promover os multiletramentos para que o aluno seja competente para encarar essa realidade digital que permeia a sua vida dentro e fora da escola.

Segundo Rojo (2013), na abordagem de leitura e escrita promovida pela escola, ainda há prioridade com o “trabalho temático e estrutural ou formal” com as práticas de

letramento, enquanto as abordagens discursivas ou a réplica ativa ficam em segundo plano (op. cit.). Para a autora, os multiletramentos permitem uma negociação com linguagens e discursos variados, integrando linguagens diversas que fazem parte do cotidiano das pessoas em suas atividades fora da escola.

Entretanto, para que o aluno desenvolva as competências dos multiletramentos a escola deve proporcionar instrumentos necessários para que isso aconteça. Muitos professores e coordenadores ainda “demonizam” o uso dos dispositivos móveis na sala de aula. Porém é preciso repensar, discutir e mostrar aos alunos que esses equipamentos podem ser grandes aliados no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita:

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades. Provocaram, portanto, novas situações de produção de leitura-autoria. (ROJO, 2013, p. 20).

As necessidades da atual sociedade exigem conhecimentos e atitudes que privilegiam a velocidade e o tempo. Possivelmente, isso faz com que as pessoas deixem de lado, muitas vezes, o nosso conhecido papel impresso e saiam em busca de meios mais velozes, imediatos ou de uma resposta simultânea. Podemos ilustrar essa mudança interativa através das antigas cartas que demoravam dias para chegar, com isso, o locutor também aguardava dias para conhecer a reação do seu interlocutor. Hoje, com o surgimento de diversos gêneros digitais como *e-mail*, *chat*, videoconferência e outros, é possível, em questão de segundos, interagir e conhecer a reação dos interlocutores, ou seja, a resposta do outro é rápida e precisa. Então, a maneira de ler, escrever e de fazer circular os gêneros também exige mudanças significativas e interativas dos interlocutores.

Logo, “as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competência” (ROJO, 2013, p.17) e promover o desenvolvimento das habilidades no mundo virtual para a leitura e a escrita, que exigem novos letramentos da linguagem digital, lembrando que o letramento está sempre atrelado a um gênero textual. Assim, diante

de uma sociedade pós-moderna, as novas práticas sociais de interatividade fazem surgir novos gêneros, especialmente nessa geração de tecnologia comunicacional, ou seja, tecnologias interconectadas, novos modos de interatividade e comunicação mais fluida. Maia (2013) ressalta

A comunicação e o acesso à internet, a partir do momento em que perderam seus grilhões (representados por *modems*, cabos e *desktops*), agiram de forma determinante sobre grande parte das práticas cotidianas, de modo que os ambientes, majoritariamente os urbanos, passaram a ter a possibilidade de se conectarem entre si por meio dos, hoje barateados, recursos das TICs, como *smartphones* e *tablets*. Conectados, esses recursos tornam a ideia de uma sociedade em rede – em que a coexistência é considerada característica fundamental da relação entre espaço físico e ciberespaço – cada vez mais consistente. (Lankshear e Knobel, 2007: 9. In MAIA, 2013: 69)

Dessa forma, as novas práticas de leitura e escrita não são mais restritas à elite, pois os grupos periféricos também se aproximaram desses novos letramentos. Cabe à escola promover o desenvolvimento dessas competências digitais.

Segundo Xavier (2007), diante dessa nova sociedade, os estudiosos da linguagem discutem a necessidade real de se ensinar o letrar digitalmente, pois os indivíduos precisam dominar “um conjunto de informações e habilidades mentais” que cercam as máquinas eletrônicas e digitais. Para o autor, a escola tem o papel de capacitar o aluno para o avanço das tecnologias, contemplando, assim, a democratização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permite maior integração entre os usuários e garante o direito à cidadania numa sociedade cibernética.

Como Xavier, outros estudiosos afirmam que o uso da internet, assim como, do hipertexto, afetarão “o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante” (op.cit. p.144). Isso se dará porque o hipertexto, como ferramenta de aprendizagem, exige do aluno mais “responsabilidade e autonomia das informações que acessam e constroem”, pois, ao navegar pelo hipertexto, ele tem a liberdade de escolher e produzir saberes.

O autor ressalta que, “por ser muito rápida a conexão com muitos documentos na rede, o usuário de hipertexto tende a processar com maior velocidade a leitura e a desenvolver o pensamento criativo, aperfeiçoando a capacidade de análise e

cruzamento de informações” (op. cit. p. 145). Para o estudioso, essa capacidade de processamento de leitura crítica e o pensamento criativo são chamados de multiletramentos nesse ambiente virtual dos gêneros digitais, compostos por palavras, imagens, sons.

Segundo Guimarães e Dias (2003), a disseminação do ciberespaço cria novas formas de pensar, novas formas de integração, como também, novas formas de leituras e de escrita. Para os autores, a flexibilidade, a interconectividade, a diversidade, a contextualização e os interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem são alguns elementos que levam o indivíduo a encontrar caminhos e alternativas, “distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos”. (op. cit. p. 23).

É importante reconhecer que a democratização das TICs faz com que a sociedade de hoje viva em rede, daí o surgimento de gêneros digitais que vêm ganhando espaço nas práticas cotidianas. Maia (2013) nos diz que a contemporaneidade abriu espaços para aproximar sujeitos da periferia e as TICs. O que antes, até 2005, era privilégio de uma sociedade elitista, hoje, com a emergência de novas práticas de escrita, as TICs chegaram desterritorializando⁶ e descolecionando⁷ sistemas culturais e expandindo os gêneros textuais impuros⁸, possibilitando novos compartilhamentos sociais. Para o autor, a descoleção popularizou as práticas de leitura e escrita e os novos letramentos para as classes sociais menos favorecidas.

Marcuschi (2010) ressalta o desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado dos gêneros digitais que se aportam no ciberespaço. O autor traz os aspectos relevantes sobre esses gêneros, como o número cada vez mais crescente de

⁶ Segundo Maia (2013), a desterritorialização consiste na extrapolação dos limites geográficos e sociais, ou seja, a periferia apropriou-se das TICs, que antes eram restritas à elite e faziam parte de suas práticas cotidianas.

⁷ Segundo Maia (2013), a escrita e o livro eram vistos como coleções que deveriam ser guardados em bibliotecas e museus, conseqüentemente não eram vistos por todos, mas por classes sociais elitizadas que frequentavam esses ambientes. Com o advento das TICs, o que antes era agrupado em coleções, hoje é mais democratizado e as classes menos favorecidas têm mais acesso, por isso, o termo descoleção.

⁸ Termo usado para referir-se aos gêneros resultantes dos processos de desterritorialização e descoleção, como o grafite, a história em quadrinhos, considerados produtos de grupos periféricos (GARCIA CANCLINI, 2008 apud MAIA, 2013)

pessoas que navegam na internet, logo, elas terão contato com os gêneros digitais e as peculiaridades formais e funcionais desses gêneros.

O autor reconhece também que muitos gêneros digitais são oriundos de outros tradicionais orais ou escritos, além disso, ainda destaca que é possível rever conceitos tradicionais, possibilitando novas formas de repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. Nenhum gênero é totalmente novo, mesmos os digitais surgem de outros gêneros prévios, isto é, os objetos não mudam, mas, sim, as nossas relações com eles, ou seja, as tecnologias digitais oferecem novas formas de interação social, surgindo até as “comunidades virtuais em que os membros interagem de forma rápida e eficaz” (op.cit. p. 24).

Segundo Lévy (1999), as comunidades virtuais são construídas sobre “afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca” (op. cit. p. 127). Na cibercultura, não há barreiras geográficas que impedem a integração ou a interconexão entre os usuários. O autor afirma que apesar de os gêneros digitais aportarem no ciberespaço, a relação interativa pode ser tão forte e significativa quanto a física, por isso é um complemento.

Assim, a interação desses interlocutores virtuais acontece de forma responsiva ativa, concorda, discorda, complementa, contesta. Embora o ciberespaço seja altamente democrático, a maioria dos internautas das comunidades virtuais seguem algumas regras, como destaca Lévy:

Os participantes das comunidades virtuais desenvolveram uma forte moral social, um conjunto de leis consuetudinárias – não escritas – que regem suas relações. Essa “netiqueta” diz respeito, antes de mais nada, à pertinência das informações. Não se deve enviar uma mensagem a respeito de determinado assunto em uma conferência eletrônica que trata de outro assunto. É recomendável consultar a memória da conferência eletrônica antes de exprimir-se e, em particular, nunca fazer perguntas para a coletividade se as respostas já estiverem disponíveis nos arquivos da comunidade virtual. (LÉVY, 1999. p.128).

Entretanto, apesar dessas regras, os conflitos existem, assim como “manipulações” e “enganações” também presentes nos ambientes físicos. Para Lévy (1999), o ciberespaço desterritorializa as relações, reúne grupos de interesses comuns, compartilha o saber de forma cooperativa e interativa através da linguagem. Assim, como os gêneros digitais estão na esfera de comunicação, a língua é vista como

Bakhtin compreendia, ou seja, ela não é um sistema estável, mas como um lugar de interação humana.

Para Santaella (2007), diante das potencialidades das TICs, surgem os gêneros híbridos e cíbridos. Enquanto os gêneros híbridos estão voltados para a integração e a convivência de diferentes culturas (oral, escrita, massiva, midiática etc), os cíbridos estão relacionados ao ciberespaço. Para a autora, os cíbridos surgem das interconexões entre espaços físicos e as redes de informação. As novas práticas sociais contemporâneas exigem novos letramentos, já que envolvem tecnologias de ponta e põem em prática uma nova forma de ação, uma participação não finita e mais coletiva, relações sociais marcadas pela participação das mídias digitais, ferramentas de mediação e de tecnologias para relacionamentos, dentre outras.

No que diz respeito às novas perspectivas de aprendizagem, de escrita e de interatividade, não se pode desprezar nem fechar os olhos para as novas ferramentas de informação e comunicação digitais. Por isso, é relevante levar novas estratégias de proposta de escrita digital para a sala de aula. O desejo de mudança e de novos olhares, principalmente da juventude, exigem uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. A partir disso, aliar a produção de escrita de textos em ambientes virtuais, como o gênero digital *fanfiction*, às atividades propostas nas aulas de língua portuguesa é motivador para o adolescente, pois esse mundo virtual é atrativo para ele. A concepção bakhtiniana de língua numa perspectiva interativa e social agregada à discussão das comunidades virtuais interessam ao nosso trabalho, já que a nossa proposta utiliza o gênero digital *fanfiction* como estratégia metodológica.

Considerando a diversidade de gêneros encontrados nos ambientes virtuais, este trabalho de pesquisa faz referência ao espaço ocupado pela *fanfiction* como produção de escrita criativa, em que o leitor assume a autoria de novo texto, agora digital. De forma interativa e colaborativa, o leitor-autor do gênero *fanfiction* traz ao texto as suas marcas e identificação de autor, e assim, penetra na obra com suas inferências e interferências. Miranda (2009) nos diz que esse gênero digital não permite a passividade, pois algumas das principais regras são a interatividade e a coletividade na (re)construção do texto e está num suporte altamente democrático, que possibilita uma

recepção criativa, colaborativa e crítica tanto para quem produz, e até espera uma atitude responsiva, como para quem recebe o texto.

São as especificidades do gênero *fanfiction* o tema da seção seguinte. Em primeiro momento, abordamos a origem e as mutações desse gênero, depois, como se dá a sua produção colaborativa, com o objetivo de compreendermos sua importância na construção colaborativa de uma nova perspectiva sobre uma história já existente.

2.2.1 O Gênero *Fanfiction*: o que é, origem e mutações

As *fanfictions* são gêneros textuais digitais em que leitores de livros, filmes, desenhos animados e séries escrevem suas versões que também serão compartilhadas por outros fanfiqueros⁹. Segundo Jamison (2017), as "*fans*"¹⁰ têm sua história muito antes do mundo digital surgir, pois, em meados do século XVII, algumas obras consagradas da literatura clássica, como Dom Quixote, receberam, na modalidade escrita e oral, novas formas, enredos e personagens diferentes da obra original. Apesar de na época não se falar em *fanfiction*, isso já demonstrava a interferência do leitor para a construção de um novo texto. A autora afirma, que em 1893, Sherlock Holmes¹¹ foi o foco de uma *fanfiction* quando o ator norte-americano, ao escrever uma peça sobre Holmes, procurou o autor Arthur Conan Doyle para perguntar se podia casar Holmes. Como resposta, o autor disse que ele poderia fazer o que ele quisesse. A *fanfiction*, assim, é uma forma de se contar história com a impressão de quem já mergulhou na leitura de forma ativa, ou seja, o escritor de *fan* eleva sua voz e faz com que outros também interajam, através de comentários ou até de sugestões. "*Fanfiction* é uma velha história. Literalmente, claro: *fanfiction* pega uma velha história de outra pessoa e, discutivelmente, a renova, ou a refaz, ou simplesmente faz mais dela" (op.cit. p. 31-32).

⁹ Pessoas que escrevem ou acompanham *fanfictions*.

¹⁰ Redução do termo *fanfictions*.

¹¹ Personagem de ficção da literatura britânica criada pelo escritor Arthur Conan em 1887. Aparece pela primeira vez na Revista Beeton's Christmas Annual.

Segundo Jamison (2017), o mimeógrafo foi inventado em 1890. Já em 1891, as histórias de Sherlock Holmes foram escritas e distribuídas maciçamente na Revista *The Strand*, em formato de contos, levando a aumentar o número de exemplares para 500 mil. Dessa forma, o mimeógrafo foi o “motor de publicação de ficção escrita e distribuição por fãs por décadas” (op. cit. p. 13). Para a autora, vimos instrumentos como mimeógrafos reproduzindo *fanfiction*, o cinema alemão fazia as primeiras adaptações no começo do século XX, a televisão também teve a sua criação e reprodução de *fandom*¹², termo usado com o surgimento das séries.

O surgimento das *fanfictions* tem os zines¹³ como suporte por um pouco mais de duas décadas, como afirma Jamison:

A cultura da *fanfiction* de mídia revolveu e se desenvolveu ao redor de zines por uns bons vinte e cinco anos, com as técnicas de produção independente melhorando e o número de zines se proliferando. Com a cultura de criação de zines crescendo ao redor das grandes franquias de mídia – as séries Jornada nas estrelas, Guerras na estrelas, Starsky and Hutch e A Bela e a Fera, todas tiveram enormes fandoms de *fanfiction* pré-internet -, a linha entre cânones e “fanom”, ou cânone do *fandom*, era cada vez mais vista como dependente da mídia. Todo mundo – aqueles com dinheiro, direitos, crédito e aqueles sem – estava contando versões de histórias e personagens; eles apenas o faziam de forma diferente. (JAMISON, 2017, p. 66).

Assim, podemos ver que, enquanto as grandes corporações ganhavam dinheiro, a cultura dos zines também crescia. Para muitos fãs, a participação nas produções científicas estava longe da sua realidade, porém os zines oportunizaram os espaços para que esses fãs se tornassem escritores. Segundo Jamison (2017), com o advento das novas tecnologias digitais nos anos de 1980 e da internet em 1990, as *fanfictions* ganharam outro ambiente, como o mundo virtual, esses novos escritores não são grandes nomes famosos, mas pessoas comuns. A internet trouxe não somente o anonimato de escritores e leitores das *fics*¹⁴, mas também, a velocidade. “A *fanfiction* se

¹² Releituras plásticas, musicais (filmes, clipes ou jogos) que remetem, comentam ou recriam a partir de uma obra literária de origem, em torno do qual se reúnem os “fãs” em suas comunidades. (MIRANDA, 2009).

¹³ Redução de *fanzone* (fan = fã , magazine = revista). Trata-se de uma publicação independente de texto, imagem e de combinação de ambos, produzida por um só autor, autora ou pequeno grupo de pessoas que têm como objetivo espalhar a palavra de seus autores. Fonte: revistapolen.com/zines. Acesso em 23/11/2017.

¹⁴ Redução do termo *fanfictions*.

tornou livre, aberta, pública” (op. cit. p. 120). Enquanto nos *zines* a identificação da produção de *fics* era compartilhada, na internet, ela é opcional. O escritor de *fanfiction* pode ficar no anonimato, mudar de cidade, de gênero, viver de modo mais ousado ou não. Para Jamison, não foi a tecnologia que mudou a *fanfiction*, mas como qualquer outra manifestação cultural, a *fic* reage e molda outras transformações culturais mais amplas.

Apenas para ilustrar o que foi dito anteriormente, Jamison (2017) faz algumas observações sobre as produções de Sherlock Holmes e afirma que há *fics* com tons de romance e mistérios. Essa abertura criativa de escrita vem crescendo a cada dia, pois as *tags*¹⁵ usadas nas *fics* podem classificar uma história em várias categorias ao mesmo tempo. A autora mostra muito bem esse caso com a seguinte afirmação:

Nenhum livreiro precisa duvidar se deve colocar as histórias de Sherlock Holmes nas prateleiras do gênero literário que ele ajudou a estabelecer. Uma identidade de gênero literário clara é uma convenção importante da publicação contemporânea, a questão de “em qual prateleira ela vai ser colocada” é um teste constante para escritores que visualizam vários tipos de cruzamentos de estilo. (JAMISON, 2017, p. 66).

Para Jamison (2017), a divulgação da *fic* não precisa se preocupar com essas linhas claras, o uso das *tags* faz a classificação de uma história em várias categorias simultaneamente, sem se preocupar com a hierarquia. Essa atitude virtual retoma os conceitos de descoleção, defendidos por Maia (2013), em que o leitor vai montando sua estante virtual.

Entretanto, segundo Zappone (2008), como as *fanfics* são narrativas ficcionais, elas também exigem práticas de letramento literário como em qualquer outro texto literário impresso. Embora seja uma produção de ficcionalidade, outros elementos podem compor essa narrativa digital, como o entrelaçamento de sons, imagens e formas verbais, pois o ciberespaço, suporte onde as *fics* estão ancoradas, permite flexibilidade na sua composição. A autora faz a seguinte observação a respeito dessa composição narrativa:

¹⁵ Palavra-chave (relevante) ou termo associado com uma informação.

Ao representar um universo ficcional, uma *fanfic* situa-se como uma narrativa literária, pois evoca diferentes situações espaço-temporais, configurando uma história ou fábula que representa ou mimetiza situações reais ou ao menos que figuram no imaginário coletivo das comunidades que acessam o ciberespaço. (ZAPPONE, 2008, p. 32)

Ao se ancorar no ciberespaço, a *fanfiction*, além de possuir características da narrativa literária, apresenta também uma configuração pertinente ao mundo virtual como o compartilhamento entre produtores e usuários (leitores), numa ação mais colaborativa. Na verdade, para autora, entre o escritor da *fic* e seus usuários, há uma situação de comunicação perpassada pela gratuidade.

Estudiosos como Custódio & Azzari (2013) veem as *fanfictions* como “amostras de discurso apropriado de palavras alheias que se tornam palavras próprias de maneira internamente persuasiva”, ou seja, o leitor-autor hibridiza o discurso do autor ao reescrever, interferindo e moldando a obra original e o seu próprio texto quando outros *fans* interagem, além dos revisores, também chamados de betaleitores, que, de forma colaborativa, “moldam” e “remoldam” o texto.

Os autores ainda destacam outros elementos do discurso da *fanfiction*, como, a metalinguagem, que aparece de forma multimodal, permitindo ao leitor a continuação da apropriação do discurso e a hipertextualidade que pode trazer a multimodalidade para o texto escrito, como imagens e áudios. Nesse ambiente virtual, o usuário tem total liberdade de criação narrativa para mudar cenários, criar novos personagens, eliminar personagens. Essas comunidades são frequentadas principalmente por adolescentes, mas hoje há também milhares de adultos. Diversos *Best-sellers* transformaram-se em *fanfictions*, levando bilhões de jovens no mundo inteiro a lerem sagas como *Crepúsculo* e *Harry Potter*. Mas as *fanfictions* vão além da leitura, milhares de jovens escrevem seus textos *on line* sem nenhum interesse lucrativo.

Segundo Miranda (2009), a *fanfiction* destaca-se entre as produções do *fandom* pela sua recepção nos dias de hoje. A leitura ativa, questionadora de uma obra permite ao leitor as inferências necessárias e as aberturas para novas possibilidades de (re)leituras nos ambientes virtuais visitados por milhares de fãs, que podem até ser apreciadores inicialmente de outras comunidades de *fandons*. Atualmente, muitos sites como www.fanfiction.net, www.fanfiction.com.br e <https://spiritfanfics.com> já são

bastante conhecidos pelos navegadores da internet, que inicialmente são atraídos pelas postagens existentes, e, depois, decidem qual será a sua participação naquele ambiente. Para Miranda, quem acessa esses sites não “busca apenas uma história nova, mas busca uma nova perspectiva e uma experiência sobre a história existente, que tenha algum desdobramento ‘extra’ sobre a vida de um episódio ou personagem”. (op.cit. p.118).

Nessa sociedade digital, é natural a imersão, principalmente, dos jovens no mundo virtual, pela empatia e por muitos vivenciarem a geração digital. Tapscott (2010) afirma que os jovens procuram instintivamente a internet para se comunicar, integrar-se a seus pares, resolver problemas e tantas outras situações, mas é importante também reconhecer que muitos desses jovens da Geração Internet, apesar de terem nascido e crescido em um ambiente digital, frequentam escolas ainda pelo menos cem anos atrasadas, isto é, o modelo do sistema educacional que prevalece foi aquele projetado para a Era Industrial (op.cit). O professor, nesse caso, é o centro, quando deveria colocar o aluno como o protagonista do processo do aprendizado. Possivelmente encontraremos pouquíssimas escolas no mundo com uma visão customizada da educação, ou seja, colocando o aluno como o principal sujeito do processo aprendizado, em que ele deixa de ser um espectador para ser um colaborador. O autor faz a seguinte observação a respeito dessa Geração Internet:

Os jovens da Geração Internet estão constantemente conectados aos amigos e aos membros de sua rede social, estendida por meio de sites como o Facebook e o MySpace, blogs pessoais e mensagens eletrônicas. Embora muitas dessas redes incluam pessoas que o usuário nunca encontrou pessoalmente, a maioria delas também inclui muitas dos contatos sociais do ‘mundo real’ do usuário: colegas de turma, conhecidos e pares. (TAPSCOTT, 2010, p. 239).

Assim, para o autor, os jovens da Geração Internet que cresceram num ambiente digital, querem uma educação mais divertida, mais real para o mundo em que vivem, não apenas aquela aula expositiva não tão atrativa quanto parece. O aluno já tem esse contato digital fora da escola, agora é preciso estender também para dentro da escola.

Na esteira de Tapscott, Guimarães e Dias (2003) também ressaltam que é preciso promover mudanças e criar um novo ambiente de aprendizagem, “que reflita um grau de diversidade e variedade, com compromissos assumidos em ofertar múltiplos

caminhos para a construção de conhecimentos e saberes para a era do espaço cibernético”. (op. cit. p. 28).

Em consonância com os autores acima, Moran (2000) afirma que o uso das novas tecnologias dentro e fora da escola envolvendo estudantes, professores e outros leitores promove mais uma oportunidade cooperativa de aprendizagem. Assim, como o gênero *fanfiction* está ancorado no espaço virtual, há uma recepção mais acalorada por parte do adolescente que já navega na internet nas suas práticas de leitura, até fora da escola. Essa receptividade também acontece porque o jovem já está familiarizado com o universo ficcional sobre o qual vai ler e escrever as *fanfictions*.

Custódio e Azzari (2013) desafiam a transposição do gênero *fanfiction* para o ambiente escolar, porque vê o aluno como um “construtor-colaborador” das criações conjugadas, além da abordagem da literatura valorizada pela cultura juvenil no universo digital. A escrita no ambiente virtual permite até mesmo um novo redesenho dos cânones literários já consagrados, porém com mutações do leitor-autor virtual que permite também o engajamento com outros leitores-autores valorizando muito mais o processo criativo.

É preciso reconhecer as novas tecnologias como um recurso aliado ao desenvolvimento de leitura/escrita. Na concepção de Black (2009), através de gêneros digitais como *fanfictions*, é possível o leitor-autor conhecer, partilhar, discutir e desenvolver inovações textuais, utilizando as comunidades virtuais, promovendo discussões e uma escrita colaborativa e crítica. A autora reconhece que a forma colaborativa da escrita é possível graças às novas tecnologias, assim como, os principais leitores e escritores são os jovens, conhecidos como nativos digitais. Black reconhece a popularidade das *fics* no mundo todo. Nos sites especializados, os fãs autores escrevem, publicam e fazem comentários assinados ou não, cabe ao revisor¹⁶ essa liberdade na produção da narrativa.

Portanto, é possível levar à sala de aula gêneros digitais como as *fanfictions*, considerados como tantos outros como híbridos impuros, mas de escrita criativa e

¹⁶ Internauta que lê *fanfiction* e pode enviar comentários, sugerindo mudanças ou fazendo algum tipo de crítica.

colaborativa. “Enquanto gênero textual, *fanfics* são amostras de discurso apropriado de palavras alheias” (CUSTÓDIO & AZZARI, 2013, p. 75). O escritor das *fics* conta, reconta, interfere no texto como autor, moldando-o a cada capítulo. Segundo as autoras, apesar das críticas recebidas, até pelas descrições eróticas, comuns a muitas *fics*, esse gênero hibridiza cultura popular e literatura (canônica), entretanto ainda é mantido “na periferia da esfera acadêmico-escolar” (op. cit. p. 79).

Entretanto, para Custódio & Azzari (2013), a *fanfiction* carrega elementos extremamente significativos, como a hipertextualidade na sua construção composicional com imagens, áudio e palavras. As autoras afirmam que as *fics* são metalinguísticas, “porque os autores começam a pensar sobre o que escrevem, sobre o seu domínio da língua, especialmente a partir dos comentários que recebem a cada capítulo publicado e que vão moldando e remoldando seu texto, em forma e conteúdo” (op. cit. p.75).

Quando falamos nas novas TICs, não podemos deixar de reconhecer o seu papel não somente nas práticas cotidianas, mas também nas formas de aprendizagem, às quais podemos recorrer em sala de aula.

A próxima seção objetiva aprofundar o processo de referenciação na construção do texto e a problemática da construção de sentido do texto no processo de referenciação, abordando as estratégias utilizadas na (re)construção dos objetos de discurso.

2.3 O Processo de Referenciação na Construção Textual

Segundo Cavalcante (2015), a chegada da Linguística Textual ao Brasil na década de 1980 já demonstrava um distanciamento das concepções transfrásticas, iniciadas na segunda metade dos anos de 1960 por estudiosos como Isenberg (1971), e Harwez (1968), que viam o texto como uma sequência linear, uma soma de significados ou uma cadeia de substituições. Para esses autores e seus seguidores, o texto era considerado como uma frase complexa, em que a Linguística Textual tinha como objetivo estudar os mecanismos interfrásticos, ou seja, apenas aqueles que são parte do sistema gramatical da língua.

A pesquisadora Ingedore Koch (2015) explica que os fenômenos estudados inicialmente pela Linguística Textual contemplavam a correferência, a pronominalização, a seleção de artigo, a ordem das palavras, a relação tema/tópico, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, fenômenos de ordem prosódica. Para Koch, naquele momento, a Linguística Textual priorizou, nos estudos das relações, a correferência (anáfora e catáfora), considerada um dos principais fatores da coesão textual. Nessa primeira fase da Linguística Textual, surge a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase (op. cit.). Nesse caso, partia-se da unidade mais alta – o texto –, para as unidades menores.

De acordo com Cavalcante, as concepções de Halliday e Hasan, em 1976, definiram a coesão como o fator de textura responsável pela identificação da unidade semântica do texto. Para esses estudiosos ingleses, a coesão se dava por propriedades semânticas de articulação de ideias. Eles classificaram apenas cinco conexões referenciais: referência, substituição, elipse e coesão lexical (deixando fora a conjunção). Apesar de essa classificação ter influenciado a Linguística Textual de 1980 no Brasil, estudiosos como Luiz Antonio Marcuschi, Ingedore Koch, Leonor Fávero, Irandé Antunes e outros também foram influenciados por Beaugrand e Dressler, embora esses pesquisadores não tenham adotado a abordagem classificatória ou metodológica, pois “prevaleceu a análise da referência como processo de articulação entre segmentos textuais via retomada anafórica direta e indireta” (op. cit. p.371).

Cavalcante (2015) aponta Koch como uma grande pesquisadora, que se debruçou sobre os estudos dos mecanismos de referência, tanto na compreensão como na produção textual, assim como no agrupamento dos tipos coesivos classificados por Halliday e Hasan como apenas um mecanismo, ao qual nomeou de “coesão referencial” e “coesão sequencial”, este último diz respeito à conjunção dos pesquisadores ingleses.

A partir de 1994, com Lorenza Mondada, e em 1995, com Denis Apothéloz, ocorre a passagem da concepção de referência para a de referenciação, como aponta Cavalcante (2015). Mondada defende a “visão dinâmica do referente como objeto de discurso, alegando que o referente não mais corresponde nem às coisas reais do

mundo que ele representa, nem às relações entre expressões referenciais manifestadas no cotexto, do modo como se fazia nas análises de coesão referencial.” (op. cit. p.372).

Para Cavalcante, Mondada e Apothéloz veem o referente ou o objeto de discurso constituído na própria “atividade textual”, já que ele (o texto) também é uma construção dinâmica, não importa se em circunstância de fala, de escrita ou de enunciação hipertextual, pois os referentes são negociados durante a interação. O dinamismo do texto ocorre pela sua relação com as práticas sociais onde ele está inserido, por isso, os sentidos e os referentes são negociáveis e estão num “contínuo processo de ação e de atenção conjunta, uma referenciação” (op.cit. p. 372)

Ainda segundo Mondada e Dubois (2003), não há um modelo definido no uso da língua para as representações dos objetos ou das entidades no mundo, pois esses objetos existem independentemente de qualquer indivíduo que se refira a eles. As autoras entendem que “as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo” (op. cit. p.20). Trata-se de uma concepção em que as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo. Por isso, convém ressaltar que para essas estudiosas as entidades são constituídas individualmente e socialmente.

Em consonância com Mondada e Dubois, Ciulla e Silva (2007) afirma que todo falante tem suas marcas pessoais e experiências de vida que influenciam as escolhas linguísticas para a construção, modificação, retomada, ratificação dos objetos no processo de referenciação. Isso significa que, durante a referenciação, as categorias discursivas e cognitivas mudam, alteram e evoluem de acordo com as intenções dos interlocutores porque “são frutos dos processos de negociação entre os falantes, e podem ser modificados a cada nova interação” (op. cit. p.196). Mondada e Dubois (2003) justificam as variações das categorias:

A variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos. A “mesma” cena pode, mas geralmente, ser tematizada diferentemente e pode evoluir – no tempo discursivo e narrativo – focalizando diferentes partes ou aspectos. Este domínio pode ser abordado considerando os recursos linguísticos que servem para tematizar uma entidade, para sublinhar a saliência de um aspecto específico ou de uma propriedade de

um objeto, para atrair a atenção do leitor para uma entidade particular (Givón, 1989; Lambrecht, 1994; Berthoud; Mondada, 1995). (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, as categorias são flexíveis, podendo reavaliar, modificar, negociar de acordo com as interações individuais e sociais do falante. Assim, uma mudança no contexto pode provocar mudanças no léxico ou na organização estrutural das categorias cognitivas. Tomando um exemplo dado por Mondada e Dubois (2003) como o termo “piano”, que pode ser categorizado como um instrumento musical no contexto de um concerto ou como um móvel pesado no contexto de uma mudança. Dessa forma, a mudança do contexto leva à mudança da categoria cognitiva.

Como observa Cavalcante (2014), os processos referenciais estabelecem funções diferenciadas, promovendo a manutenção e a progressão de referentes no texto. O referente pode permanecer o mesmo ou vir com acréscimo de informações, sentimentos, opiniões. As expressões referenciais ou outras formas semióticas podem ser acessíveis ao discurso antes dos referentes serem designados, o que contribui para a compreensão e a interação entre os interlocutores. Porém, essas expressões recategorizadoras vão além da renomeação de referentes, elas permitem a progressão do tema e a inferência acerca da maneira como o ponto de vista do enunciador se firma ao longo do texto. Convém destacar que a reconstrução do referente contribui para o agenciamento de diferentes pontos de vistas, assim como as pistas manifestadas na materialidade textual também contribuem para o processo de referenciação.

A autora define a recategorização como um processo que transcende os limites de expressões referenciais, isso significa que a transformação do referente envolve relações textual-discursivas que podem representar a intencionalidade do enunciador e as marcas interacionais na organização do (co)texto, cooperando na construção intercognitiva e socialmente situada no referente. Cavalcante (2016) faz a seguinte afirmação:

Os referentes completam um percurso no texto que vai desde os modos como o locutor escolhe introduzi-los até as diferentes maneiras (sempre multimodais) pelas quais vai orientando o interlocutor sobre como espera que os interprete (embora jamais se possa assegurar que essas ações se deem conforme as expectativas de cada participante. (CAVALCANTE, 2016. p.127).

De fato, os referentes são construídos ao longo da interação, para que aconteça a compreensão textual e, assim, as modificações dos objetos de discurso também acontecem. Para a autora, essas modificações recebem o nome de recategorização referencial. O entrelaçamento da cadeia textual recorre aos elementos de recategorização que vão além de uma expressão na construção textual, trata-se de um processo textual-discursivo, responsável pelas idas e vindas do interlocutor no (con)texto. De acordo com Silva (2013), os acréscimos aos referentes, explícitos ou não, contribuem para a progressão referencial. Isso significa que, durante o processo de compreensão, novas informações e/ou avaliações acerca do referente são colocadas ao longo do processo.

A autora destaca três categorias de processos referenciais, como introdução referencial, anáfora e dêixis. A primeira ocorre quando um referente, ou objeto do discurso, estreia no texto e que poderá ancorar, ou não, futuras retomadas no texto com diversas intenções, por exemplo, construir um processo intertextual, a apresentação de uma tese ou o ponto de vista do enunciador ou até servir de orientação argumentativa na cadeia referencial ao longo do texto. A autora reconhece a introdução referencial “apenas quando um objeto for considerado novo no cotexto e não tiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto” (op. cit. p. 58); ainda para Cavalcante, o segundo processo, a anáfora, trata-se de expressões que retomam o mesmo referente que já foi introduzido no texto. Elas podem ser anáforas diretas ou correferenciais. A anáfora é responsável pela continuidade e pela progressão da referência no texto.

Ainda segundo a estudiosa, as expressões anafóricas podem ser realizadas por estruturas linguísticas, como pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, sintagmas adverbiais e outros. Nas anáforas correferenciais, o referente pode permanecer o mesmo ou vir com acréscimos de informações, sentimentos, opiniões, ou seja, o mesmo referente pode ser recategorizado ou transformado ao longo do texto. A autora também chama a atenção para o caso das anáforas indiretas que “remetem a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais, com as quais se associam para permitir ao

coenunciador inferir essa entidade” (op. cit. p. 68). Essas associações são muito comuns nas relações metonímicas, por exemplo.

Por outro lado, as anáforas encapsuladoras têm por objetivo resumir porções contextuais nomeando ou rotulando, como em expressões “Esta pesquisa trata”, “Tudo foi resumido”. Essas anáforas são vistas como um subtipo de anáfora correferencial, as quais exercem funções argumentativas decisivas, “no momento em que buscam o melhor modo de designar, de sintetizar, parafraseando um ponto de vista (e, conseqüentemente, rebatendo outros, ditos ou não)” (op.cit. p. 80). O mecanismo de encapsulamento é uma estratégia para resumir um texto de diferentes extensões.

Por fim, Cavalcante (2014) define os dêiticos como um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que se encontram os enunciadores. Não se trata simplesmente de um elemento anafórico, mas de um elemento linguístico que remete ao locutor ou interlocutor, como os pronomes pessoais. Nesse caso, são os dêiticos pessoais que podem vir, além dos pronomes de primeira e de segunda pessoa, os pronomes possessivos que lhes são correspondentes e também alguma frase nominal que vem empregada com esse fim.

Outros estudiosos da linguagem, como Apothéloz (2003) ressaltam certas expressões linguísticas cuja interpretação se apoia numa relação de lugar e de tempo. O autor chama a atenção para expressões como o termo “aqui”, que se interpreta com relação ao lugar onde se acha o locutor no momento em que ele pronuncia “aqui”, são os dêiticos espaciais. Além desses, há também os dêiticos temporais, que mantêm uma relação temporal no ato da enunciação, como os termos hoje, agora, amanhã, no último ano e outros. Não nos aprofundaremos nos dêiticos porque eles não são objeto do nosso estudo.

Categorizar as coisas do mundo é transformá-las em objetos de linguagem, que são construídos gradualmente “no discurso e pelo discurso, e para o discurso” (MONDADA e DUBOIS, 2003 apud JAGUARIBE, 2007). Por isso, o conhecimento é construído socialmente, e, assim, o ato de referir o objeto de discurso tem dimensão discursiva. Segundo Koch e Cunha-Lima (2004), a linguagem não pode ser vista apenas como uma ação individual, mas como uma ação social, ou seja, os falantes não são totalmente livres para dizer o que querem dizer. Na verdade, são guiados pelas

relações sociais que de uma forma ou de outra acabam estabelecendo o que deve ser dito e como deve ser interpretado o que foi dito. Logo, os interlocutores são responsáveis pela construção dos objetos de discurso, por meio da interação social, que ainda podem sofrer mudanças com acréscimos ou supressões do locutor ao longo do discurso.

É importante ressaltar que os processos referenciais não são privilégios apenas do discurso ordinário. Os textos literários possuem uma liberdade muito maior para estabelecer relações entre os referentes, em que o interlocutor é muito mais chamado a participar das negociações discursivas. De acordo com Jaguaribe (2007), no discurso literário, os referentes são mais maleáveis e mais propícios às transformações durante a negociação discursiva, pois o leitor assume uma participação maior e mais livre no processo de negociação, porém, isso não significa que não existe limite, apesar de se ter mais liberdade, ela não é absoluta.

Nos estudos de Jaguaribe, o fenômeno da recategorização vai além das expressões referenciais no processo de referenciação, embora, na grande maioria, a recategorização seja mais presente. Para a autora, além do que se pode acrescentar ao objeto de discurso, ou até, transformá-lo, o que se reavalia dele por meio de um elemento referencial ou uma expressão atributiva, a relação cognitiva também será alterada e, por isso, deve ser vista como um processo de recategorização. Para melhor ilustrar esse processo, tomamos o exemplo de Jaguaribe com o poema de Paulo Leminski (“o amor, esse sufoco,/agora há pouco era muito,/agora, apenas um sopro/ ah, troço de louco,/corações trocando rosas,/e socos”), em que o objeto de discurso “amor” é recategorizado por expressões atributivas como “esse sufoco”, “troço de louco”, “corações trocando rosas” / “e socos” (op.cit. p. 233). Para o enunciador, ao conceituar o “amor”, há uma busca de predicções sucessivas com novos traços semânticos. Assim, as recategorizações tanto podem ser construídas por anáforas correferenciais, com também por meio de anáforas indiretas, em que o novo referente pode refocalizar um referente anterior.

Portanto, o processo de referenciação no texto literário traz uma carga semântica muito significativa ao objeto de discurso, explorando o caráter metafórico, metonímico, irônico, dentre outros, mas é importante ressaltar que essas atribuições não são

monopolizadas pelo discurso literário, pois outras sequências discursivas também utilizam essas estratégias.

Nos seus estudos, Custódio Filho (2007) lembra-nos que, durante o processo de referenciação ao longo do texto, as expressões referenciais acionadas resultam de operações sociocognitivas promovidas pelas atividades de interação verbal. Por isso, a ação de referir está sujeita a contextualizações das mais diversas possíveis, em que são levadas em conta as intenções dos interlocutores, a imagem que eles constroem dos outros, além de outras questões pragmáticas.

Na próxima seção, apresentamos a importância da construção dos referentes na coerência do texto à luz dos postulados da referenciação a partir dos estudos de grandes pesquisadores da linguagem, como Marcuschi, Koch e Elias, Cavalcante, Jaguaribe e Custódio Filho.

2.3.1 Coerência na Referenciação

Estudiosos da linguagem como Marcuschi (2005) e Koch (2004) coadunam a concepção da coerência na perspectiva de uma operação cognitiva resultante do processamento textual e não como uma propriedade inerente ao texto. Para os autores, o domínio da coerência textual dá-se pela perspectiva sociocognitiva e interacional desencadeada tanto pelo texto quanto pelo seu contexto na construção situada pelos interlocutores. Assim, o posicionamento desses autores leva-nos a compreender que o princípio da coerência não está restrito aos da textualidade, como defendia Charolles (1988) e outros estudiosos. Segundo Marcuschi e Koch, a coerência está muito mais voltada para o processo cognitivo e interacional dos interlocutores. Essa concepção pode ser comprovada, por exemplo, nos gêneros piada e ditos populares, que geralmente não obedecem a certos fatores da textualidade, mas o seu sentido é garantido por essa desobediência e pela situação de interação.

Em consonância com Koch e outros estudiosos, Cavalcante(2014) exemplifica os conhecimentos prévios necessários à atribuição de sentidos com o texto abaixo:

(1) Mais vale chegar atrasado neste mundo do que adiantado no outro.

Nesse exemplo, o texto constitui uma unidade de sentido, sem nenhum prejuízo à comunicação por estar num certo “contexto situado em dado cenário social”. Cavalcante faz a seguinte afirmação:

A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. (CAVALCANTE, 2014, p. 21)

Para a autora, a coerência também está atrelada à negociação entre os interlocutores e às pistas textuais que ativam os conhecimentos prévios. O interlocutor desempenha um papel importante na coerência do texto, por se tratar de um trabalho cognitivo colaborativo em que vários conhecimentos são ativados simultaneamente.

Tomando, ainda, o que vimos no exemplo (1) no que diz respeito à coerência, Cavalcante ressalta a importância do conhecimento linguístico, que, nesse caso, para atribuir sentido, o interlocutor precisa conhecer o vocabulário, assim como a organização sintática “Mais *isso* que *aquilo*”. A estudiosa diz que é preciso perceber a elipse depois de “no outro” [mundo], além de outros aspectos formais e funcionais da língua. Ainda nesse texto, o conhecimento de mundo, que está atrelado às vivências pessoais e aos eventos situados no tempo e no espaço, o interlocutor acessa seus conhecimentos prévios acerca da diferença entre as entidades “neste mundo” (dos vivos) e “o outro mundo” (dos mortos), além da possibilidade de ativação de lembranças pessoais. E, por fim, o conhecimento interacional, que consiste na expectativa que os sujeitos têm sobre o desenrolar de cada interação, nesse caso, por se tratar de um provérbio ou dito popular, o interlocutor considera um conselho, uma certa veracidade à situação.

Na obra *Ler e Compreender*, Koch e Elias (2008) reforçam a importância da (re)ativação dos conhecimentos armazenados na nossa memória para o reconhecimento dos elementos contextuais pertinentes para a unidade de sentido do texto. Por serem construídos culturalmente, os conhecimentos prévios têm um caráter sócio-histórico. Por isso, hoje, fala-se do *status* sociocognitivo do texto e da coerência, presente na interação e dependente do contexto. A partir desse conceito, não se pode estabelecer regra específica ou universal sobre a coerência, pensando que pode ser

aplicada a todo texto. Compreendemos bem o *status* sociocognitivo quando nos deparamos com os textos multimodais, por exemplo, que trazem novas configurações e linguagens, exigindo, assim, a mobilização de diferentes recursos expressivos.

Segundo as autoras, na perspectiva interacional, a coerência também é estabelecida pela relação entre autor, texto e leitor, pois não se pode levar em consideração apenas a interação do autor, os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade do texto, mas é preciso existir a conjuntura desses três elementos. Para as autoras e outros estudiosos da linguagem, como Cavalcante e Custódio Filho, existem diversos fatores, como a seleção lexical, que contribuem para a coerência textual, por isso, afirma-se que a coerência é um princípio complexo.

Ao longo dos estudos da Linguística Textual, os conceitos de coerência perpassaram pela concepção sintático-semântico como um fenômeno resultante de fatores envolvidos na situação de interação, isto é, a coerência é construída na relação entre o produtor, o texto e o leitor, a partir da (re)ativação dos conhecimentos construídos e armazenados dos interlocutores. Embora a coerência ultrapasse as fronteiras da materialidade linguística, ainda assim, depende dela para a produção de sentido.

Reconhecer a função da coerência é adequar o texto à situação comunicativa na qual se realiza. Não se pode considerar coerente tudo o que se escreve, pois, dependendo da situação, um texto pode ser inadequado para um dado contexto, ou ainda apresentar algumas quebras locais de coerência que vêm a prejudicar, em parte, a reconstrução dos sentidos.

Na busca pela compreensão da coerência e da construção do dinamismo do texto, Cavalcante (2014) ressalta a importância da referência, que também contribui para configuração textual. A autora reconhece as contribuições de Mondada & Dubois, Koch e outros estudiosos da linguagem que disseminaram trabalhos acerca das cadeias coesivas, as quais também contribuem para a coerência textual. Estudos mostram que a compreensão do texto e a coerência, como instâncias dinâmicas, impactaram na maneira de se compreender a referência, ampliando, assim, sua concepção para o processo de referenciação, “[. . .] proposta teórica que salienta o

caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto” (op. cit.).

O processo de referenciação está ancorado em três princípios: instabilidade do real, negociação dos interlocutores e natureza sociocognitiva da referência. Tomamos os exemplos de Cavalcante (2014) para uma melhor compreensão do primeiro princípio:

(1) REBOLATION é um *single* lançado pelo grupo de axé Parangolé no final de 2009 pela gravadora Universal Music. Já alcançou as paradas da Billboard Brasil, a 5ª posição no Brasil Hot 100 Airplay, entre outras, com destaque para a parada de Salvador, Bahia, ficando na 4ª posição no Salvador Hot Songs. A canção ganhou uma repercussão nacional, principalmente nas mídias televisivas. (Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebolation_\(canção_A7%C3%A3o_de_Parangol%C3%A9\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rebolation_(canção_A7%C3%A3o_de_Parangol%C3%A9)).)

(2) REBOLATION INVADE A TELINHA

LAST_UPDATED2 DOM, 28 DE FEVEREIRO DE 2010 19:48 DOM, 28 DE FEVEREIRO DE 2010 14:04
Hoje, domingo, 28, a banda Parangolé mostra que está com tudo e estará no programa do Faustão com o sucesso do carnaval, o Rebolation, escolhida por muitos como a melhor música do carnaval 2010. Léo Santana e o Parangolé estarão mais uma vez no cenário nacional. Parangolé, que estará no Alafolia 2010 (Micareta de Alagoinhas), é a banda de pagode que está em maior evidência na mídia. Ao lançar o sucesso Rebolation, o grupo se consagrou como uma das maiores [bandas] do Brasil. (Disponível em: <http://www.alagoinhasnoticias.com.br/festas-a-eventos/1820-robolution-invade-a-telinha.html>)

(3) 1 COMENTÁRIO

Marcelo Pereira disse . . .

Rebolation fazendo sucesso na Europa e EUA? É ruim, heim? Devem ser uns três brasileiros pingados, que, de tanta saudade do país, acabam, inclusive, tendo que aderir ao cocô pátrio.

Os estrangeiros, que têm mente mais evoluída que a nossa, sabem muito bem que o “rebolation” é uma bobagem sem nexó e, mesmo gostando, nunca levam a sério. Para eles não é cultura nem arte, é uma brincadeira tola mesmo. Por isso que as tentativas de exportar o popularesco como “cultura séria” fracassam.

Aqui no Brasil ainda tem a insistente ideia de transformar qualquer bobagem em “cultura” e “arte”, para que se perpetue no (mau) gosto popular e gere lucros perpétuos. Mas só otários caem nessa. E não são poucos, os otários.

25 DE MARÇO DE 2010 08:56

Comentário de um internauta sobre a notícia “Rebolation conta com o apoio do PiG”, postada em “O Kylocyclo: o blog que faz a diferença”. Disponível em: <http://okylocyclo.blogspot.com/2010/03/rebolation-Conta-com-apoio-do-pig.html>.

Cavalcante mostra que nos três textos há o mesmo referente “Rebolation”, porém como a intenção difere entre os enunciadores, as representações também são diferentes. Os três textos utilizam expressões referenciais que contribuem para a representação desse objeto de discurso. O exemplo (1) apresenta o objeto de forma aparentemente neutra, mas reconhecemos que há uma intenção argumentativa diferente dos outros casos, pois por se tratar do gênero verbete, a intenção do

enunciador é informar do que trata o “Rebolation”, para isso são utilizadas expressões referenciais, aparentemente imparciais, porém já com esse objetivo.

No exemplo (2), há uma outra intenção. O enunciador faz uma valorização explícita do referente “grupo musical” ao usar expressões como “o sucesso do carnaval” e “a música do carnaval 2010”.

Entretanto, no exemplo (3), o enunciador faz críticas severas à música com as expressões “cocô pátrio”, “uma bobagem sem nexó”, “uma brincadeira tola”. Nesse caso, a intenção argumentativa é completamente diferente dos outros dois casos, porque a intenção do enunciador é fazer críticas ao suposto sucesso do grupo musical fora do país.

Assim, vimos o mesmo objeto de discurso representado de diferentes maneiras. Isso comprova a instabilidade do real. Cavalcante reforça que a realidade é instável, logo, não está disponível para ser expressa somente de forma lógica e objetiva pela linguagem.

Nos exemplos vistos, pudemos constatar que um mesmo referente pode sofrer acréscimos de informações ou transformações, dependendo da forma como o texto vai apresentá-lo ou como o coenunciador irá reconstruí-lo. Essas novas formas de retomar os referentes são chamadas de recategorizações. De acordo com Cavalcante (2014), a recategorização é inerente ao processo referencial, tendo expressões explícitas ou implícitas, haverá indícios contextuais perceptíveis.

O segundo princípio do processo de referenciação, a negociação dos interlocutores, faz parte de qualquer situação de interação entre os sujeitos envolvidos. Na linguagem, ocorre o mesmo processo quando os interlocutores negociam os sentidos construídos, pois o dinamismo da enunciação promove as mais diversas modificações com o desenrolar das ações. Independentemente do gênero textual, essa negociação faz-se presente. Vejamos um trecho do livro *A terra dos meninos pelados*, usado nesse trabalho como texto motivador para a releitura dos alunos:

(4)

<p>[. . .] A aranha vermelha balançou-se no fio, espiando o menino por todos os lados. O fio se estirou até que o bichinho alcançou o chão. Raimundo fez um cumprimento: — Boa tarde, dona Aranha. Como vai a senhora?</p>
--

— Assim, assim, respondeu a visitante. Perdoe a curiosidade. Por que é que você põe esses troços em cima do corpo?

— Que troços? A roupa? Pois eu havia de andar nu, dona Aranha? A senhora não está vendo que é impossível?

— Não é isso, filho de Deus. Esses arreios que você usa são medonhos. Tenho ali umas túnicas no galho onde moro. Muito bonitas. Escolha uma.

Raimundo chegou-se à árvore próxima e examinou desconfiado uns vestidos feitos daquele tecido que as aranhas vermelhas preparam. Apalpou a fazenda, tentou rasgá-la, chegou-a ao rosto para ver se era transparente. Não era.

— Eu nem sei se poderei vestir isto, começou hesitando. Não acredito...

— Que é que você não acredita? perguntou a proprietária da alfaiataria.

— A senhora me desculpa, cochichou Raimundo. Não acredito que a gente possa vestir roupa de teia de aranha.

— Que teia de aranha! rosnou o tronco. Isso é seda e da boa. Aceite o presente da moça.

— Então muito obrigado, gaguejou o pirralho. Vou experimentar.

[. . .]

(RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. Cap. VII)

Nesse princípio, o leitor como coenunciador precisa reconstruir o referente para poder dar coerência ao que lê. Nesse exemplo, o referente “A aranha vermelha” vai se reinventando ao longo da narrativa. O esforço é feito, principalmente, no trecho “proprietária da alfaiataria”, em que o interlocutor aciona conhecimentos necessários à compreensão, ou seja, ele precisa ativar o conhecimento de mundo que o leve a saber do que se trata o referente “alfaiataria”. O referente é recategorizado, agora não mais como um “bichinho”, “aranha”, mas como proprietária de alfaiataria, assim, o interlocutor precisa acionar conhecimentos necessários à compreensão da relação entre o que se produz na alfaiataria e o trabalho da “aranha”.

Por fim, o último princípio da referenciação consiste na natureza sociocognitiva da referência. Esse processo ocorre em situações em que os conhecimentos prévios são acionados a partir de informações ou das experiências dos interlocutores. Mais uma vez, tomamos um exemplo presente na obra *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos:

(5)

[. . .]

— Quer ouvir o meu projeto? segredou o menino sardento.

— Ah! sim. Ia-me esquecendo. Acabe depressa.

— Eu vou principiari. Olhe a minha cara. Está cheia de manchas, não está?

— Para dizer a verdade, está.

— É feia demais assim?

— Não é muito bonita não.

— Também acho. Nem feia nem bonita.
 — Vá lá. Nem feia nem bonita. É uma cara.
 — É. Uma cara assim assim. Tenho visto nas poças d'água. O meu projeto é este: podíamos obrigar toda a gente a ter manchas no rosto. Não ficava bom?
 — Para quê?
 — Ficava mais certo, ficava tudo igual.
 Raimundo parou sob um disco de eletrola, recordou os garotos que mangavam dele.

(RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. Cap. XIV)

A compreensão do texto só faz sentido se o interlocutor acionar conhecimentos sociocognitivos, como o que é uma pessoa com sardas. Ao sugerir o seu projeto, o locutor promove uma discussão entre ser ou não bonito ter manchas na cara. No processo de interação com o texto, interlocutor também faz suas inferências sobre ter ou não sardas na cara é bonito ou feio, pois para o enunciador, que não gostava de ser “menino sardento” por achar feio, então vem a proposta de todos serem iguais a ele para evitar qualquer xingamento, apelido ou perseguição por parte de outras pessoas.

Nesse caso, podemos reconhecer a concepção dialógica da linguagem bakhtiniana, em que a ressignificação da situação determina o processo interacional, pois o interlocutor gera uma resposta ativa a partir de posições sociais e opiniões do interlocutor.

Apesar de compreendermos a coerência a partir da perspectiva de (re)ativação dos conhecimentos construídos e armazenados dos interlocutores, Custódio Filho (2006) considera que para as diversas situações de interação, a construção *on line* da coerência dependerá em alto grau da obediência aos critérios defendidos por outros estudiosos da linguagem, como repetição, progressão, continuidade e outros. Para o autor, uma concepção mais larga não exclui totalmente a outra, pois certos textos podem exigir tais critérios.

O autor baseia-se nos estudos de Charolles (1988, apud CUSTÓDIO, 2006), que determinam quatro critérios da coerência textual: repetição, progressão, não contradição e relação. Outros estudiosos também se basearam nesses princípios, como podemos ver em Costa Val (1999), que nomeou os seguintes critérios: continuidade, progressão, não contradição e articulação. Custódio Filho considera que a articulação, defendida pela autora, já está inserida nos critérios estabelecidos por ele em continuidade, progressão e não articulação.

O critério da continuidade é apontado por Custódio Filho como o responsável pela unidade textual, que pode acontecer por meio do plano linguístico, isto é, através de recursos linguísticos, como repetição de palavras, pronominalizações, retomada por item lexical, elipse, dentre outros. Por outro lado, também, pode ser por meio do plano conceitual, ou seja, está mais relacionado à estrutura textual, à retomada de uma tese ou de um bloco informacional.

Diferentemente de Charolles (1988) e Costa Val (1999), estudiosos como Cavalcante e Custódio Filho reconhecem a continuidade além da correferencialidade, pois nem sempre a retomada do referente é total ou parcial. Dessa forma, a continuidade textual pode ocorrer, inclusive, por um elemento cotextual introduzido pela primeira vez no texto, através de uma anáfora indireta ou encapsuladora. O autor está alinhado com as concepções de Cavalcante, alegando que a continuidade referencial é um fenômeno muito mais amplo do que a manutenção referencial.

Em contrapartida, o critério da progressão diz respeito à expectativa do interlocutor. Para Costa Val (1999), o texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não deve ficar restrito a repetições. Por isso, o acréscimo de elementos retomados é uma estratégia para (re)categorizar o referente. Assim, o texto progride com novas informações apresentadas ao longo do processo. Portanto, a progressão está relacionada à forma como os objetos de discurso se apresentam, de certa maneira, ligada às expressões referenciais também.

É possível um texto não atender ao critério da progressão. Nos estudos de Custódio Filho (2006), a ausência de progressão textual ocorre quando há redundância das expressões referenciais ou ausência de informações novas ao conteúdo do texto.

Quando fala de *inadequações* referenciais na coerência textual, o autor ressalta, assim como outros estudiosos da linguagem, que se tratam apenas de problemas locais de algumas expressões referenciais, e não da falta de uma coerência global. Para o autor, mesmo sendo impossível afirmar que uma ocorrência pode ser considerada inadequada por todos os interlocutores, ainda é concebível que certos usos de expressões referenciais seriam, para muitos interlocutores, inadequados para estabelecer a continuidade.

Portanto, entendemos que a produção e a compreensão do processo de referenciação mobilizam diferentes recursos, como o conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e conhecimento interacional, capazes de acionar informações explícitas e implícitas presentes nas recategorizações dos objetos de discurso. Por isso, os processos de referenciação são imprescindíveis para a unidade de coerência, pois desempenham funções textual-discursivas que ultrapassam os limites da informação.

Na próxima seção, abordamos o ensino da escrita e reescrita na sala de aula e suas implicações nas propostas de ensino da língua materna a partir da teoria da referenciação.

2.4 Produção de Escrita e Reescrita na Sala de Aula

Nessa seção, abordamos o processo ensino/aprendizagem da escrita na sala de aula baseado nos estudos que norteiam o ensino da língua portuguesa e possibilidades de estratégias usadas no desenvolvimento das competências de escrita do aluno-produtor, considerando o processo de avaliação e “correção” das produções dos alunos. Pautamo-nos em estudos de Koch e Elias (2009), que veem a competência da escrita como um processo gradual, Passarelli (1999), Sercundes (2011) e Oliveira (2010), que tratam o texto do aluno como estratégia para ensinar e aprender a língua materna.

2.4.1 O Ensino da Escrita na Sala de Aula

Os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) sugerem atividades de sequência didática para o desenvolvimento da escrita em sala de aula, tomando os gêneros textuais no processo da escrita. A metodologia com projetos também é uma estratégia pedagógica que contribui para o domínio da escrita e da leitura. Segundo os autores, a proposta de um projeto de intervenção a partir de uma sequência didática proporciona ao aluno práticas de linguagem novas ou ainda não domináveis. Por um lado, essa estratégia promove reflexões e questionamentos a respeito da construção da competência lógica, estabelecendo, assim, relações de inferências, de antecipações e

de hipóteses que dão sentido ao texto. Por outro, é um recurso didático que pode orientar e conduzir o aluno às interferências necessárias do professor e permite diferenciação no processo ensino-aprendizagem.

Outros autores, como Passarelli (1999), enfatizam a relevância de o aluno perceber a função social da escrita, assim como da leitura, nas mais diversas práticas sociais da sociedade contemporânea, que espera um sujeito autônomo em suas produções textuais. Não se pode restringir o ensino da língua apenas como objeto escolar, mas é necessário levar o aluno a reconhecer o significado funcional da escrita e da leitura na sociedade. A autora adverte sobre a seriedade pedagógica no ensino da língua e propõe a incorporação de recursos didáticos motivadores, pois se “a escola tem de mudar, deve aprender a fornecer novas pistas” (op. cit. p. 35) para que o aluno perceba a importância de aprender/aprimorar o ato da escrita, não apenas como objeto da escola, mas também como competência de escrita para as necessidades da vida.

Ao tratar da questão do ato de escrever, o processo de escrita não é apenas uma questão de inspiração, mas principalmente de “transpiração”, ou seja, trata-se de um trabalho que exige preparação do professor para as etapas de escrita e refacção dos textos produzidos pelos alunos.

A seguir, apresentamos os cinco passos motivadores para a escrita que devem ser tratados em sala de aula, abordados por Passarelli (1999):

a) Planejamento: esse momento consiste em esclarecer aos alunos que é importante resgatar da memória ideias ou fatos reais e/ou fictícios, estabelecendo, assim, a possibilidade de criação a partir de modelos preexistentes. O resgate do conhecimento de mundo ajuda a criação de uma realidade e não a própria realidade. Durante o planejamento, espera-se que o aluno já tenha se familiarizado com a questão processual;

b) Proposta da atividade de escrita: como faz parte do planejamento, o professor deve explicar a atividade de escrita proposta, ressaltando a seleção do que é relevante para o texto, levando em consideração o interlocutor, além de destacar os seguintes elementos: criação, leitores e avaliação. É importante lembrar ao aluno que a criação de uma realidade é resultante da memória, da visão de mundo e varia de indivíduo para

indivíduo. Na organização das ideias, o professor pode sugerir a elaboração de um mapa ou deixar o aluno escolher outra forma de organizar o texto. Esse processo de organização pode ser até mental, mas é interessante uma forma que facilite a racionalização como mapa, anotação dentre outras. O professor pode distribuir uma cópia do roteiro;

c) Tradução: consiste no momento em que o aluno passa para o papel as ideias relacionadas no mapa, nas anotações ou no plano mental, através de um esboço ou rascunho;

d) Revisão: nessa etapa, o aluno passa a ser leitor de si mesmo para manter a unidade e não perder o sentido global do texto, entretanto é possível alterar ou mudar o texto. Trata-se de um momento, também, para refletir sobre os elementos linguísticos que contribuem para a promoção de sentido e da tessitura textual. A revisão proporciona ao aluno-produtor-leitor a possibilidade de releitura e de ajustes da produção de escrita;

e) Editoração: como a produção textual possui um caráter público, a editoração consiste no que chamamos na escola de “passar a limpo” o rascunho. (op. cit. p. 114)

As propostas elaboradas pela autora têm como foco o aluno. Assim, para que a escrita aconteça na sala de aula, é preciso desenvolver a predisposição para o gosto de escrever, portanto cabe ao professor oferecer estratégias para motivar os alunos à prática da escrita na escola.

O ato de escrever não pode ser visto apenas com a articulação das informações, é imprescindível o trabalho de orientação do professor. Sergundes (2011) afirma que a produção de texto deve ser resultado de um processo contínuo de ensino/aprendizagem em que há a integração dos conhecimentos com as reais necessidades dos alunos. Para a autora, as atividades prévias como leitura de textos, exibição de vídeos e outros recursos didáticos devem ser acompanhados por discussões de todas as vozes na sala de aula, professor e alunos, pois esse é o momento em que as experiências de vida são transportadas para o assunto abordado e discutido.

Em contrapartida, após estudos realizados em sala de aula, Sergundes sugere quatro ações com atividades prévias às produções de escrita, como: a) Leitura de texto: a proposta de leitura para o aprofundamento do assunto abordado com

questionamentos e problematizações do tema discutido. Nessa etapa, os alunos têm a oportunidade de contribuir com opiniões pessoais e construir relações que enriquecem o texto lido; b) Conversa com a sala: após a leitura de texto, os alunos trocam experiências de vida. Nesse caso, há um cruzamento de vozes que pode enriquecer o processo de aprendizagem; c) Estudo do vocabulário: o uso de dicionário e a troca de experiência com outros colegas de sala permitem ao aluno descobertas de novos horizontes e a busca por termos mais adequados ao contexto; d) Produção de texto: usar o texto produzido pelo aluno como proposta de reescrita, pois, assim, o aluno-produtor-leitor terá mais condições de perceber que “escrever é trabalho, é construção do conhecimento” (op.cit. p. 93).

No processo do ato de escrever, a reescrita é fundamental, pois o aluno passa a ser leitor do seu texto, e, com as orientações vivenciadas em sala de aula, ele é capaz de fazer as alterações necessárias. A respeito da importância da reescrita, a autora defende esse processo por proporcionar ao usuário da língua a oportunidade de rever a sua produção e ter a possibilidade de fazer novas versões do texto.

Quanto à refacção, os estudos de Sercundes coadunam com as concepções de diversos pesquisadores da linguagem. A autora ressalta a importância da reescrita das produções dos alunos no processo do desenvolvimento das competências linguísticas. Portanto, as aulas de escrita farão o aluno perceber como a língua é organizada e como os discursos são variados nas práticas sociais. Além disso, ao ser autor-leitor, o aluno-produtor amplia o conhecimento de mundo, observando tudo a sua volta com mais criticidade.

Portanto, o ato de reescrever não se trata apenas de um exercício aleatório de proposta que deve ocorrer eventualmente, mas algo rotineiro na escrita de textos, inclusive, com valorização do universo social do aluno e em consonância com as suas práticas cotidianas. Segundo Citelli e Bonatelli (2011), é muito comum o uso do livro didático na escola em que o professor apoia-se num discurso genérico e normatizador, distanciando o aluno para uma realidade distante e diferente de suas práticas. Por isso, é imprescindível o trabalho de reescrita voltado para o texto produzido pelo aluno, numa perspectiva dialógica, capaz de promover discussões e reflexões. Os estudos de Geraldi, Koch, Citelli, Bonatelli, Sercundes, dentre outros pesquisadores da linguagem,

consideram o texto do aluno um meio de ação e de interação social que possibilita encontrar alternativas para o ensino da língua, promovendo, assim, o desenvolvimento das competências para a escrita na sala de aula e transformando a prática da escrita num processo de reflexão individual e coletivo.

Considerando a relevância da referenciação como um dos fenômenos linguísticos basilares para o sentido do texto, é necessário ensinar ao aluno como construir a referência sobre objetos, pessoas, lugares, sentimentos ou qualquer entidade. Souza (2015) afirma que há poucos trabalhos sobre referenciação nos materiais didáticos usados por professores e alunos. Em consequência disso, há, grosso modo, discussões e práticas insuficientes na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa a respeito do processo de referenciação, que se resume, em sala de aula, apenas à análise de retomadas através das formas pronominais. Para a pesquisadora, a ausência de um tratamento mais aprimorado dessa questão nos materiais didáticos exigirá do professor um comprometimento e uma dedicação enorme para poder dar conta dessa demanda no ensino do processo de referenciação, como um fenômeno que contribui para o sentido do texto, garante a progressão e a tessitura textual, além de promover cadeias argumentativas.

Os estudos de Cavalcante (2014) e de Custódio Filho (2006) propõem estratégias de atividades com as cadeias referenciais que podem ser trabalhadas em sala de aula. Os autores tratam de propostas de didatização de estratégias referenciais que mobilizam não apenas o conhecimento linguístico, mas também como o processo de referenciação está atrelado ao sentido do texto e que nada é dito por acaso.

Em Custódio Filho (2006) encontramos uma análise sobre a adequação e (in)adequação de expressões referenciais em textos de alunos. Nesse trabalho, o autor ressalta a importância de levar em conta a intencionalidade, a situacionalidade e as expectativas do gênero discursivo. A partir daí, há uma proposta de julgamento da adequação ou inadequação das expressões referenciais que podem ser consideradas apropriadas ou não tão apropriadas para determinada situação comunicativa.

Baseamo-nos nas propostas de Custódio Filho (2006), Cavalcante (2014) e Souza (2015) para construirmos a proposta de intervenção apresentada neste trabalho. A obra de Custódio Filho apresenta dois grupos de inadequações: a) o grupo que traz

prejuízo ao sentido do texto, relacionando aos que tratam dos aspectos da coerência e que são comprometidos pelo mau uso das expressões referenciais; b) o grupo das expressões que desobedecem às prescrições normativas. Entretanto, o autor chama a atenção para o uso de expressões referenciais que em determinados ambientes comunicativos podem ser considerados adequados. O autor justifica a suposição do que é realizado em sala de aula no que diz respeito às correções das expressões referenciais consideradas inadequadas. Por esse motivo, ele ressalta a necessidade das aspas acompanharem o termo “inadequação” das expressões referenciais.

Outra proposta de trabalho em sala de aula com o processo de referenciação é abordada por Cavalcante (2014), que destaca a importância do conhecimento teórico por parte do professor para as atividades didáticas realizadas em sala de aula. A autora faz uma abordagem dos processos referenciais e seus aspectos funcionais: introdução referencial, anáforas diretas ou correferenciais, anáforas indiretas ou não correferenciais, que aparentemente introduzem uma nova entidade, mas, na verdade, remetem a outros referentes expressos no cotexto ou a pistas cotextuais, estabelecendo uma associação que permite ao coenunciador inferir a entidade; anáforas encapsuladoras, que inicialmente podem ser vistas como indireta, mas, na verdade assumem a função de resumir porções contextuais e são consideradas decisivas por sua função argumentativa no dizer do enunciado; as dêixis, que possuem função de criar vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa, em que se encontram os participantes da situação comunicativa.

A autora também aborda as funções argumentativas de processos referenciais, como: marcação de efeito polifônico, desambiguação de referentes, efeitos de humor, dentre outras. Cavalcante (2014) destaca a importância do trabalho de referenciação em sala de aula para a promoção de reflexões do aluno acerca das funções que os processos referenciais podem desempenhar em diversos discursos.

Na obra, a pesquisadora sugere atividades que mostram a importância da negociação para a construção dos referentes e o estabelecimento da coerência com a proposta de debate em sala de aula, atividades com diversos gêneros e tipologias. Essas propostas didáticas podem nortear o trabalho do professor na identificação das

dificuldades encontradas pelo aluno na construção e (re)categorizações dos referentes e como usar estratégias para sanar as dificuldades.

Outro trabalho sobre o processo de referenciação que pode ser utilizado pelo professor em sala de aula foi publicado por Koch e Elias (2009). A obra traz uma abordagem sobre a teoria da referenciação, que prioriza o uso das formas referenciais para a promoção da progressão textual e a construção de sentido do texto. As autoras destacam a referenciação como uma atividade discursiva em que o enunciador opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, fazendo escolhas significativas para representar entidades de acordo com o seu propósito de dizer.

Portanto, é imprescindível ao professor recorrer às publicações comentadas nesse trabalho, assim como, outras obras que trazem propostas didáticas acerca do processo de referenciação que deve ser discutido em sala de aula.

Na próxima seção, discutimos como o ensino de escrita está amparado nos principais documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco e a Base Nacional Comum Curricular.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DA ESCRITA NA SALA DE AULA

3.1 Documentos Referenciais do Ensino da Língua Materna

Criada em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) tem por objetivo regulamentar o sistema educacional brasileiro, reafirmando o direito à educação e os deveres do Estado presentes na Constituição Federal. Ao longo dos anos, a LDB sofreu diversas alterações para garantir a redução de desigualdades de aprendizado no país.

Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm por finalidade orientar e garantir, não somente, os investimentos no sistema educacional, mas também socializar discussões, pesquisas e recomendações ao aluno brasileiro para a sua formação cidadã. Os PCNs apresentam uma proposta flexível, que garante a diversidade cultural, independentemente da região brasileira, promovendo, assim, a autonomia do professor e das equipes pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais visam a formação comum ao estudante da Educação Básica, garantindo o pleno exercício de cidadania e os meios necessários para a progressão no mercado de trabalho e na continuidade da formação acadêmica.

Alinhados aos PCNs, foram criados em 2012 os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco a partir de discussões, sugestões, análises e avaliações da comunidade acadêmica, de professores, de especialistas da diversas áreas do conhecimento, das secretarias municipais e estadual. Esses documentos têm por objetivo contribuir para o fortalecimento da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino do Estado de Pernambuco.

Em relação ao ensino da língua materna, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco também visam garantir ao aluno o domínio do uso da língua escrita com autonomia e competência necessárias às práticas sociais. Os documentos oficiais que tratam do ensino da língua materna ressaltam a importância do uso de texto como objeto de ensino nas abordagens linguísticas em sala de aula e reforçam a natureza social e interacional da linguagem, possibilitando, assim, a construção de um currículo

mais voltado ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Essa proposta de ensino sustenta um currículo integralizador e contextualizado, em que a prática do professor promove espaços de integração dos saberes e contextualização dos conhecimentos culturalmente constituídos.

Dos seis eixos propostos no desenvolvimento no documento dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica do Estado de Pernambuco, destacamos dois: a análise linguística (AL) e a escrita, que embasam o nosso trabalho. Nesse documento, a análise linguística, como eixo vertical, deve ser envolvida em atividades de análise e reflexão sobre o uso da língua e seu funcionamento em textos e contextos diversos.

Os eixos do currículo contemplam expectativas de aprendizagem que relacionam os conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos pelos alunos em cada ano do ensino básico. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, o estudo da língua não se esgota no Ano/Série, mas deve ser construído e aperfeiçoado progressivamente, ao longo da vida escolar do aluno, porém para que esse processo se materialize é preciso que os fenômenos linguísticos sejam abordados de forma reflexiva na sala de aula.

Quanto ao eixo da escrita, em consonância com estudiosos da linguagem, como Koch e Elias (2009), a proposta de ensino da língua de documentos oficiais, como PCNs e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, baseia-se numa concepção interacional, tendo como referência os gêneros textuais, também na esteira da concepção bakhtiniana, em que os gêneros do discurso materializam-se na forma de textos. Por isso, as expectativas de aprendizagem tomam como referência os gêneros textuais.

Assim, as expectativas de aprendizagem, presentes nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco consideram importantes elementos como situação comunicativa, interlocutores, tema, relações estabelecidas entre as partes do texto que promovem a coesão e a coerência, os discursos narrativos, argumentativos, injuntivos, poéticos, dentre outros, que desenvolvem as competências de escrita do aluno. Assim, o professor pode articular os seus planejamentos de leitura, escrita, oralidade, letramento literário e análise linguística a partir desses documentos oficiais, ampliando a sua perspectiva holística de ensino/aprendizagem. O processo de construção e

reconstrução da escrita precisa ganhar espaço como instrumento de ensino da língua materna na sala de aula.

Além dos PCNs e dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, destacamos o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, aprovada no final de 2017, que trata a língua materna numa perspectiva dialógica e social, ressaltando esse documento norteador para um currículo voltado a conteúdos específicos e determinados. O processo de construção da BNCC iniciou-se em 2015 com uma consulta democrática até 2016 à sociedade civil, por especialistas das áreas de conhecimento e por professores. Em seguida, foi analisada por gestores, professores e alunos de todos os estados brasileiros. Por fim, o Ministério da Educação finalizou a terceira versão, que foi homologada num processo já não tão democrático em dezembro de 2017.

Por ser um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, garantidas a todos os alunos da Educação Básica, a BNCC está ancorada na Constituição Federal do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), na Conferência Nacional de Educação (CNE) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC deve ser um instrumento norteador que ofereça subsídios para a formulação e a reformulação das propostas curriculares dos sistemas de ensino dos municípios e estados, em diálogo com as diferenças presentes na escola, pactuando, assim, a equidade e a igualdade no contexto socioeducacional.

Como a BNCC do ensino fundamental foi homologada em 2017, ainda estamos no momento de implementação até 2020. Não se trata de um documento curricular, mas de um referencial norteador para a elaboração do currículo pelas redes de ensino dos municípios, dos Estados e do Distrito Federal pautado nas aprendizagens essenciais, as quais devem promover a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para que o aluno consiga resolver situações-problema da vida cotidiana, do exercício de cidadania e do mundo do trabalho.

No que diz respeito ao componente Língua Portuguesa, a BNCC visa proporcionar ao aluno experiências que podem contribuir para a ampliação dos

letramentos, capazes de promover cidadãos participativos e críticos na pluralidade das práticas sociais, permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Destacamos a importância do ensino da língua materna na sala de aula e o desenvolvimento do domínio das competências linguísticas presentes na BNCC. Especificamente, no que diz respeito às habilidades e competências para o ensino de leitura e escrita e suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, o documento destaca a abordagem enunciativo-discursiva em que a interação entre sujeitos e linguagens é privilegiada numa perspectiva social da língua.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC organiza o ensino da língua em eixos: oralidade, leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica), análise linguística/semiótica (conhecimentos linguísticos). Por se tratar de um documento que apresenta proposições para o ensino/aprendizagem, consideramos relevante uma reflexão sobre esses eixos, assim, embasamos o nosso trabalho nos eixos leitura/escrita, produção de textos e análise linguística/semiótica e suas implicações numa perspectiva enunciativo-discursiva, que consolida as interações sociais entre linguagem e sujeito, abordagem defendida por Bakhtin. Dessa forma, ressaltamos os seus objetivos. Primeiro, o eixo leitura/escrita está voltado para a compreensão das práticas de linguagens resultantes da interação ativa do leitor/ouvinte com textos escritos, orais e multissemióticos, que contribuem para a formação leitora e produtora do aluno. É importante depreender o contexto de produção em que os textos estão imersos e as condições de produção de um texto em várias mídias e semioses. Vale ressaltar a mobilização dos conhecimentos dos gêneros em favor do desenvolvimento das capacidades de reconstrução e reflexão tanto sobre as condições de produção, como também sobre a recepção dos textos pertencentes aos mais diversos gêneros que circulam nas esferas de atividade humana.

O eixo de leitura espera do aluno não somente uma reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e a validade das informações, mas também recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e do estabelecimento entre as partes do texto, além da compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos linguísticos e multissemióticos. As estratégias e os procedimentos de leitura também

constituem esse eixo, considerando os objetivos de leitura e estabelecendo relações entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno.

Segundo, o eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto com objetivos enunciativos diversos. A produção de texto compreende as dimensões inter-relacionadas à prática de uso e reflexão da língua, como as habilidades de produção contextualizadas, resultantes de situações efetivas de produção dos mais diversos gêneros que permeiam as atividades humanas, os princípios de organização, de uso dos recursos estilísticos e coesivos, a autonomia de planejar, produzir e revisar as produções realizadas. Nesse eixo, a construção da textualidade deve assegurar as competências e as habilidades de organizar informações, a variedade linguística e/ou as semioses apropriadas ao contexto de produção, o uso de recursos linguísticos e multissemióticos de modo adequado, considerando a composição, o estilo e os efeitos de sentido pretendidos.

Por fim, destacamos também o eixo da análise linguística/semiótica que envolve procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, responsáveis pela situação comunicativa e pelos efeitos de sentido, nas formas de composição do texto, como coesão, coerência e organização da progressão temática, influenciadas pela organização típica do gênero. Consideramos importante discutir a inserção da semiótica na BNCC que se volta ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, pois é inegável o seu valor no ensino da língua materna, não somente pela evolução dos estudos da linguagem, mas também pelas grandes mudanças tecnológicas que devem ser discutidas em sala de aula.

Como já exposto nesse trabalho, a presença de textos multimodais é de conhecimento do aluno antes mesmo do seu ingresso à escola, por isso, é necessário contextualizar a análise da língua às práticas sociais, isto é, compreender as formas de uso de acordo com a situação. Além disso, o ensino da língua na perspectiva da semiótica permite ao aluno o empoderamento do seu uso, mobilizando os diferentes saberes. Nesse caso, a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento, e não mais, de forma isolada ou conteudística. Para a BNCC, os conhecimentos linguísticos, semióticos, sintáticos, discursivos, sociolinguísticos,

morfológicos necessários à compreensão, à produção de textos e ao domínio dos gêneros textuais são construídos durante o ensino fundamental.

Em relação aos gêneros discursivos, a BNCC privilegia o espaço para o ensino da língua portuguesa, destacando não somente os gêneros impressos, mas também gêneros da esfera jornalístico-midiática, gêneros legais e normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código Nacional de Trânsito, a Declaração dos Direitos Humanos, dentre outros, que ganham relevância com o objetivo de promover uma consciência dos direitos e valorização da vida humana.

Ainda estão presentes na BNCC os gêneros reivindicatórios e propositivos, inclusive os digitais, como propostas de análise linguística. Os gêneros didático-expositivos impressos ou digitais também são abordados na BNCC com o objetivo de possibilitar ao aluno “trato crítico e criterioso das informações e dados” (BNCC, 2017. p. 136). Quanto ao campo artístico-literário, os gêneros devem contribuir para a formação do leitor literário, evidenciando a condição estética desse tipo de leitura e de escrita, garantindo a formação de um leitor-fruidor, capaz de compreender e interpretar as múltiplas camadas de sentido do texto literário. Como a BNCC não é um currículo, mas um conjunto de referenciais, outros gêneros não abordados no documento devem ser incorporados ao currículo escolar.

Para a BNCC, há uma articulação entre os conhecimentos da língua, as semioses, a gramática, a análise linguística e os demais eixos de aprendizagens e desenvolvimento da língua materna. Nesse caso, as abordagens linguísticas, metalinguística e reflexiva devem ocorrer a favor da prática da linguagem, evidenciadas nos eixos de leitura, escrita, análise linguística/semiótica e oralidade.

Vale destacar alguns pontos de convergência entre os Parâmetros Curriculares e a BNCC, especialmente nos eixos de escrita e AL em que a língua deve ser considerada em situações de uso, porém os documentos divergem em outros aspectos. No que diz respeito à escrita, os PCNs já a abordava numa perspectiva discursiva, isto é, como produto da interação social. Entretanto, enquanto nos PCNs a produção de textos é vista como um conteúdo procedimental, a BNCC privilegia o gênero, o interlocutor, o campo de produção, a variação linguística e outros determinantes sociais da escrita no momento da produção textual. Dessa forma, para a BNCC, as habilidades

de produção estão articuladas a outras práticas linguísticas como as de leitura e análise linguística/semiótica. Além disso, ainda ressalta as especificidades da leitura e da escrita em ambientes virtuais.

Em relação ao eixo gramática, análise linguística e semiótica, os PCNs não tratam as questões gramaticais de forma objetiva, ou seja, essas questões foram minimizadas. Por outro lado, a BNCC trata a gramática mais explicitada e propõe uma análise da língua mais contextualizada às práticas sociais e ressalta a AL nos textos multimodais e multissemióticos.

Em suma, os PCNs, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e a BNCC tratam o ensino da língua materna como práticas de linguagens, objetos de conhecimentos e habilidades. Além disso, ainda ressaltam a importância das estratégias de produção textual, como o planejamento, a textualização, a revisão e a adição como elementos relevantes ao ensino da língua materna. Para especialistas como Geraldi, Passareli, Oliveira, dentre outros, a refacção do texto e as prática de leitura/escrita fazem parte do desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Portanto, os eixos acima discutidos foram importantes para a nossa pesquisa, pois como já afirmamos, buscamos investigar como se dão a construção e a modificação dos objetos do discurso no processo de recategorização referencial na escrita de alunos. A seguir, apresentamos o percurso metodológico que adotamos para a coleta de dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção traz esclarecimentos acerca da pesquisa e do seu percurso metodológico em três subseções: na primeira, explicitamos o motivo da escolha da abordagem qualitativa no tratamento dos dados. Na segunda, informamos o campo em que realizamos a pesquisa e os sujeitos envolvidos. Na terceira, como se deu a construção do corpus e quais foram os instrumentos e as categorias de análise dos dados usados.

4.1 Paradigma Orientador da Pesquisa

Para esse trabalho, escolhemos a abordagem qualitativa por se adequar ao nosso interesse em tentar compreender de que maneira o aluno constrói e recategoriza os objetos do discurso. Dentre as características da investigação qualitativa apresentadas por Bodgan e Biklen (1994), destacamos: (1) O ambiente natural como fonte direta dos dados; (2) A predominância da descrição; (3) Interesse maior pelo processo do que pelos resultados; (4) O processo indutivo na análise dos dados.

A primeira característica consiste na presença do investigador no local da pesquisa, ou seja, os dados são recolhidos no ambiente natural. As visitas ao local do estudo demonstram uma preocupação com o contexto e um interesse pelas condições em que são formulados os dados, como conversa, textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e notas de campo. Na nossa pesquisa, estivemos na escola em contato direto com os alunos, pois queríamos saber em que situações os textos foram produzidos para compreendê-los e contextualizá-los, e, assim, selecionar os mais relevantes para a análise.

A segunda característica consiste na natureza descritiva da pesquisa. Dados recolhidos como entrevista, notas de campo, relatórios, textos produzidos por alunos são elementos importantes para a análise do pesquisador. Para Bodgan e Biklen (1994), tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão do estudo. No nosso estudo fizemos uma análise dos textos produzidos

pelos alunos e de novos textos produzidos após a participação da pesquisadora com uma proposta de intervenção.

A terceira característica consiste num interesse maior pelo processo do que pelo resultado. Os problemas e as questões servem de guia, porém novos objetos de investigação podem surgir durante o processo de pesquisa. Pretendemos, com a pesquisa, trazer como benefício social o domínio, por parte do aluno, das competências de leitura e de escrita, no que diz respeito ao processo de referenciação e ao uso de estratégias para facilitar a construção de sentido do texto e promover a progressão e a continuidade textual. No nosso trabalho avaliamos como se deu a (re)construção dos referentes e os recursos linguísticos usados pelo aluno na produção de texto.

A quarta característica consiste na análise indutiva dos dados. Quando se trata de um fenômeno educacional, o pesquisador não se preocupa em comprovar hipóteses, mas em consolidar abstrações a partir da análise de dados para tentar estabelecer relações que levem a novas explicações e interpretações do objeto estudado. Assim, a nossa pesquisa procurou identificar as possíveis dificuldades do aluno no processo de referenciação em textos escritos de *fanfiction*, propondo a produção da escrita, a refacção do texto e a atividade interventiva para sanar as possíveis dificuldades do aluno.

Segundo Suassuna (2008), na investigação qualitativa os dados são selecionados e os mais significativos ajudam a compreender melhor o fenômeno analisado, porém, isso não esgota a análise. Como a natureza dessa pesquisa não é medida por estatística, é possível que se amplie a explicação do fenômeno investigado, isto é, a resposta da análise do objeto permite trazer diversos significados, motivos ou atitudes, pois há uma preocupação maior com o processo do que com o produto. Nosso olhar esteve mais voltado para as possibilidades de explicação dos dados analisados do que com a comprovação de hipóteses. Durante todo o processo, pesquisadora e participantes estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Para autores como Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa consiste na análise da descrição, na indução e no estudo das percepções pessoais, ou seja, o pesquisador vai ao local onde o fenômeno acontece, e assim, observa e recolhe os dados e comportamento das pessoas, através de conversas, visitas, observações etc.

Portanto, a abordagem qualitativa é apropriada também pelo caráter descritivo do nosso trabalho na investigação de um objeto de estudo que nos levou ao ambiente da pesquisa para observação, descrição e indução do comportamento de um fenômeno linguístico, como a construção de recategorização de referentes na produção de texto de alunos de escola pública estadual de Pernambuco.

A partir da natureza da nossa investigação, o método da pesquisa-ação é pertinente pela análise dos dados, por se tratar de um procedimento que liga teoria (conhecimento) à ação e, principalmente, pela intervenção realizada no estudo, ou seja, chegamos a novos conhecimentos a partir de uma ação executada. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação contempla a participação, a ação planejada, as experiências e os conhecimentos adquiridos para uma contribuição no avanço da resolução das questões. É importante destacar que essa ação tem que ser problemática para merecer uma investigação, que será elaborada e conduzida. Nesse método de pesquisa, o investigador desempenha um papel ativo na resolução do problema, no acompanhamento e também na avaliação das ações propostas.

Thiollent (2011) ressalta a relevância da interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, pois é a partir daí que se priorizam os problemas e as soluções para a efetivação concreta da ação. Com isso, não se pretende resolver o problema, mas esclarecer os problemas analisados. O autor faz a seguinte observação a respeito da pesquisa-ação no tocante às exigências científicas:

A pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 2011, p. 28)

A participação ativa dos atores envolvidos é imprescindível à pesquisa-ação, além disso, outras particularidades contribuem para o espírito científico como a seleção dos problemas, a busca de soluções internas e a aprendizagem dos participantes. Dessa forma, o método da pesquisa-ação oportuniza a articulação do conhecer e do

agir, que traz à sociedade um benefício científico e uma transformação social. Para Thiollent, na educação, “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (op.cit.p. 85).

Pela abordagem do nosso trabalho, a escolha pelo método da pesquisa-ação é viável e pertinente pela descrição que faremos dos dados recolhidos e pela constatação da dificuldade encontrada pelo aluno da rede pública em recategorizar os referentes na produção escrita. Convém ressaltar que esse método possibilita o planejamento, a implementação, a descrição e, principalmente, a avaliação da pesquisa para uma possível mudança das práticas. Reconhecemos uma das características da pesquisa-ação pertinente à nossa pesquisa: a intervenção. Para Tripp (2006), na pesquisa-ação, compreender o problema e saber por que ele acontece é fundamental à melhoria da prática.

Tripp (2006) também defende a participação e a cooperação dos participantes como elementos democráticos fundamentais durante o processo da pesquisa-ação para que a mudança seja efetivada. Portanto, a nossa pesquisa contempla essa visibilidade dos sujeitos durante todo o processo de investigação.

4.2 Campo de Coleta dos Dados e Participantes da Pesquisa

A instituição de ensino onde fizemos a investigação é a Escola Estadual Lions de Parnamirim, situada no bairro de Dois Irmãos, na cidade do Recife. A escolha dessa escola deu-se por ofertar o ensino fundamental, sendo uma das poucas escolas da rede estadual ainda com essa modalidade e por reconhecer a necessidade do ensino do processo de referenciação nessa etapa da educação básica. A escola possui cerca de 1500 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, nos horários diurno e noturno. Os estudantes são moradores dos bairros de Dois Irmãos, Iputinga, Cordeiro e da cidade de Camaragibe, todos provenientes das classes sociais menos favorecidas.

O gestor está há quatro anos na gestão da escola e possui muita proximidade com a comunidade escolar, principalmente por ter sido professor da escola por quase vinte anos. O quadro de professores está completo, com trinta professores efetivos. A maioria dos professores possui vínculo no contraturno em outras instituições públicas

ou privadas. A escola oferta doze turmas do Ensino Fundamental e doze turmas de Ensino Médio, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

A escola possui doze salas de aula, cada turma com uma média de trinta cinco a quarenta e cinco alunos; uma sala de professores; uma biblioteca climatizada; projetores multimídias; um laboratório de informática com dezesseis computadores e internet wifi (com capacidade insuficiente); duas quadras poliesportivas; um refeitório; um espaço de convivência onde são realizadas atividades extraclasse.

A professora da turma participante da pesquisa é licenciada em Língua Portuguesa, servidora efetiva e trabalha na escola há dois anos. A turma do 9º Ano foi escolhida por considerarmos as orientações curriculares. A classe é formada por trinta e nove alunos, desses, trinta participaram da pesquisa com a produção escrita inicial, mas apenas vinte e sete alunos fizeram a produção final, em que foram analisadas as construções no processo de (re)categorização dos referentes no texto digital. Trata-se de uma faixa etária que tem grande interesse pelo mundo virtual e costuma usar a internet, especialmente as redes sociais. A professora da turma não utilizava o laboratório de informática nem dispositivos móveis pedagogicamente.

Submetemos uma primeira versão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFPE, e somente após a aprovação, apresentamos aos participantes os termos de consentimento – um para a docente, já que faríamos uso do tempo pedagógico da professora, e dois para os alunos – no dos alunos, por se tratar de menores entre treze e quinze anos, também houve a necessidade da autorização dos pais. Foram esclarecidos os procedimentos da pesquisa e solicitamos a devolução das autorizações. Após esse processo, iniciamos os procedimentos para a coleta dos dados.

Como a nossa pesquisa tem a preocupação de observar e descrever como os objetos, os lugares e as pessoas são retomados ou referidos na escrita dos alunos do 9º Ano da rede pública estadual, durante o processo de recategorização, e de que forma os referentes são (re)construídos na produção de sentido, elaboramos uma proposta de atividade escrita de releitura do aluno para análise.

4.3 Construção do *Corpus*, os Instrumentos e as Categorias de Análise dos Dados

Conforme explicado na Introdução, o nosso objetivo geral foi analisar como se dão a construção e a modificação dos objetos do discurso no processo de recategorização referencial na escrita de alunos da rede pública do estado de Pernambuco. Analisamos vinte e sete textos produzidos, porém para a composição do *corpus* consideramos apenas dez produções que melhor dialogaram com a proposta de releitura do texto motivador *A terra dos meninos pelados*, atendendo à tipologia narrativa fantástica e à perspectiva dialógica com o texto motivador, característica pertinente ao gênero *fanfiction*, que foi usado como estratégia metodológica. Para atender a esse objetivo, propusemos como objetivos específicos:

- 1) Identificar de que forma os referentes se reinventam e reiteram na organização textual produzida pelos alunos da rede pública do estado de Pernambuco;
- 2) Identificar as possíveis dificuldades do aluno no processo de recategorização lexical;
- 3) Analisar como se dá a recategorização de referentes a partir da adoção de uma proposta de intervenção.

Para darmos conta dos objetivos acima, os dados foram coletados a partir de diferentes instrumentos: atividade inicial escrita de releitura do aluno, uma proposta de intervenção e a reescrita da produção inicial, como expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Síntese das propostas de produção textual para a análise do *corpus*.

Tipologia/Gênero	Propostas	Quantitativo
Narrativa fantástica no gênero <i>fanfiction</i>	Releitura do texto <i>A terra dos meninos pelados</i> : atividade diagnóstica Reescrita da produção diagnóstica após a intervenção: atividade final	30 textos (iniciais, 27 finais e 10 analisados no <i>corpus</i>)

Quadro elaborado a partir de Souza (2015)

As propostas de texto seriam para todos os alunos da sala, mas apenas 30 entregaram a produção inicial, desses, analisamos 27 que atenderam à tipologia textual e ao gênero, restando 10 produções para a análise como *corpus*. As produções textuais estão nomeadas, nesse trabalho, como: Produção Diagnóstica (PD-AL1, PD-AL2 ... PD-AL10) e Reescrita da Produção Diagnóstica (RPD-AL1, RPD-AL2 ... RPD-AL10). Inicialmente, a professora da turma pretendia utilizar as produções para a composição da nota do quarto bimestre, por dialogar com as discussões do semestre, mas, depois, em conversa com a pesquisadora, ela não considerou prudente, já que nem todos os alunos participaram da escrita final. Para análise dos textos produzidos pelos alunos, baseamo-nos nos estudos de Cavalcante (2014, 2015, 2016), Antunes (2003), Silva (2013), Geraldi (2011), Ciulla e Silva (2007), Custódio Filho (2006, 2007) e Souza (2015) para compreendermos como o aluno construiu e reinventou os referentes na produção textual. Apresentamos a seguir a atividade de intervenção aplicada em sala de aula.

4.3.1 Propostas de Intervenção

Como o nosso trabalho está baseado na proposta da pesquisa-ação, levamos para a sala de aula uma proposta de intervenção a partir dos estudos da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Propomos uma intervenção de 8 horas aulas do total das 16 h/a propostas entre a leitura do texto *A Terra dos meninos pelados* e as produções iniciais e finais.

Uma das estratégias sugeridas pelos autores consiste na preparação e aplicação de sequências didáticas como um meio de desenvolver a competência de escrita do aluno dos diversos gêneros textuais. Para esses autores, a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação comunicativa. Os autores afirmam que a sequência didática “[. . .] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (op.cit. p.97). Assim, a sequência didática apresentada aos alunos está baseada nas sugestões dos referidos autores, como se pode observar a seguir:

Quadro 2 - Atividade Interventiva

Apresentação da situação	Leitura e discussão do artigo de opinião <i>As redes sociais digitais: necessidade ou vício?</i>
Produção Inicial	Leitura da novela fantástica <i>A terra dos meninos pelados</i> , de Graciliano Ramos.
Produção Textual	Releitura da novela <i>A terra dos meninos pelados</i> , de Graciliano Ramos: atividade diagnóstica
Módulo 1	Leitura das <i>fanfictions</i> <i>A culpa é das estrelas</i> e <i>A culpa é das pequenas coisas</i> . Proposta da primeira atividade interventiva a partir da <i>fan</i> <i>A culpa é das estrelas</i> .
Módulo 2	Proposta da segunda atividade interventiva: Um Olhar Sobre as Recategorizações. Construção dos referentes: reinvenção e reiteração dos objetos do discurso no texto <i>A terra dos meninos pelados</i> .
Produção Final	Reescrita da Produção Diagnóstica – RPD

Quadro elaborado a partir da proposta de Dolz e Schneuwly (2004)

Antes de iniciarmos a roda de leitura do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, discutimos com os alunos a presença das comunidades virtuais nos dias atuais e a importância dos textos digitais na escola. Todos se mostraram receptivos a esses textos, porém afirmaram não ter muito conhecimento acerca deles, nem experiência em sala de aula. Embora seja interessante vivenciar a leitura e a escrita desses gêneros textuais na escola, os estudantes afirmaram que nunca o fizeram. Por outro lado, como nativos digitais, reconheceram usar bastante as redes, como por exemplo, *Facebook* e *Instagram*, que contribuem para a integração e interação com outros internautas na promoção de discussões dos mais variados temas e compartilhamento de conteúdos. Essa prática da juventude coaduna com as concepções de Tapscott (2010), quando o autor afirma que a geração internet, ao ficar imersa no mundo digital interativo, tornou-se mais inteligente do que o espectador passivo da televisão, por exemplo.

A discussão sobre a presença das comunidades virtuais nos dias atuais e a importância dos textos digitais na escola não foi gravada, porque não era objetivo do estudo. Fizemos apenas como um registro de nota de campo, porque o nosso interesse, naquele momento, era saber quais as impressões dos alunos a respeito dos textos digitais fora e dentro de sala de aula. Sendo assim, esse registro não será analisado no *corpus* nosso do trabalho. Porém, pela sua relevância, fizemos uma ressalva nas considerações finais do trabalho.

Durante a proposta da roda de leitura do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, contemplamos a leitura compartilhada e individual para que o aluno se apropriasse da narrativa de forma interativa na sala de aula. Percebemos que a temática da literatura fantástica atraiu a atenção dos alunos e a leitura transcorreu com muita tranquilidade, mas também com uma certa expectativa pelo que viria a seguir durante todo o enredo.

Em seguida, os alunos fizeram uma releitura escrita como proposta da *fanfiction* baseada no livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. Ajustamos as atividades e os exercícios previstos na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais dos alunos.

Nos módulos, trabalhamos os problemas encontrados na primeira produção de escrita e demos aos alunos os instrumentos necessários para resolvê-los. É importante propor atividades variadas que proporcionem aos alunos as noções e os instrumentos para a escrita e a reescrita.

O acesso aos sites especializados em *fanfiction* (<https://fanfics.com.br>, <https://fanfiction.com.br>, <https://www.fanfiction.net>) aconteceu no celular e no laboratório de informática para que os alunos se apropriassem dessas leituras virtuais e se familiarizassem com o gênero digital. Este foi um momento de novas iniciativas pedagógicas, como pôr em prática o uso do celular, do laboratório de informática e das redes sociais, tanto com o intuito pedagógico, como também um momento de rompimento com a leitura clássica do texto impresso. Miranda (2009) diz que quem procura *fanfiction* encontra muito mais do que uma nova história, mas também uma nova experiência sobre a história existente.

A partir das *fanfictions* lidas, discutimos com os alunos como ocorre a transformação dos referentes ao longo das narrativas, fizemo-los perceber as diversas estratégias linguísticas usadas para introduzir, modificar ou reativar os referentes no texto. Para Cavalcante (2014), é importante que o professor promova o desenvolvimento da competência textual dos fenômenos da referenciação na produção de leitura e de escrita dos alunos.

A sequência didática foi finalizada com a reescrita da atividade diagnóstica, após a autoavaliação do aluno. A produção final possibilitou ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos trabalhados nos módulos a respeito das recategorizações dos referentes.

Segundo Silva (2013), os acréscimos postos aos referentes ao longo das retomadas, como novas informações, podem vir explícitos ou não, como por exemplo no caso de uma elipse. Esses acréscimos contribuem para a progressão referencial e as relações de interação. Por isso, é importante destacar que os objetos do discurso são construídos ao longo da interação discursiva e seu produtor deve ter consciência disso. Ele deve aprender a fazer uma imagem do destinatário, da finalidade, de sua posição como autor-locutor e do gênero *fanfiction*.

O aluno deve planejar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que deseja atingir ou do destinatário, escolher os meios de linguagem mais eficazes para o seu texto, como utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo ou do gênero e servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto.

Para atingir o nosso primeiro objetivo de pesquisa, identificar de que forma os referentes se reinventam e reiteram na organização textual da *fanfiction*, utilizamos como instrumento a atividade escrita de releitura do aluno, como apresentado na atividade da sequência didática. Por isso, escolhemos a atividade diagnóstica de escrita do aluno que sinalizou os conhecimentos que ele traz consigo a respeito dos processos de recategorização, como foram construídos os referentes no texto e de que forma foram retomados ao longo da narrativa. Para autores como Dolz e Schneuwly (2004), o professor precisa criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, para que os alunos apropriem-se das noções, das estratégias e

dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Para a análise do material coletado, recorreremos aos seguintes procedimentos:

- Atividade diagnóstica como produção inicial

Esse primeiro procedimento de análise contemplou uma releitura escrita dos alunos do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. Como já foi dito no trabalho, a escolha do livro deu-se pela literatura fantástica atrair o jovem leitor e a escolha foi necessariamente por ser uma narrativa com a temática muito próxima da realidade dos alunos, que é a diferença entre as pessoas e a discriminação. Para atingir o primeiro objetivo da pesquisa, analisamos de que forma os referentes se reinventam e reiteram nessa organização textual produzida pelos alunos. Investigamos as estratégias textual-discursivas utilizadas pelos alunos para a (re)construção dos objetos mais relevantes que contribuem para a construção de sentido do texto.

Avaliamos, nessa atividade diagnóstica, as possíveis dificuldades que os alunos encontraram em construir os objetos do discurso e como retomá-los no processo de referenciação ao longo da narrativa, o que nos possibilitou a consecução do segundo objetivo da pesquisa. Observamos os recursos usados pelo aluno para construir a cadeia em torno dos referentes, como termos modificadores, expressões lexicais de caráter metafórico ou metonímico.

Como mencionado neste trabalho, após a análise da atividade diagnóstica, aplicamos a proposta de intervenção de uma sequência didática, baseada nas concepções de Dolz e Schneuwly (2004). Esse segundo instrumento para a análise do *corpus* da nossa pesquisa foi uma reescrita da produção inicial (diagnóstica), porém, consideramos as orientações dadas na sequência, resultando numa nova produção textual em que os referentes e as retomadas dos objetos do discurso são postos de forma mais estratégica.

Diante do exposto, apresentamos as categorias de análise adotadas na nossa pesquisa:

1) Os termos modificadores, expressões lexicais de caráter metafórico ou metonímico na construção do processo de recategorização referencial; 2) A reinvenção e reiteração na organização textual; 3) A recategorização de referentes a partir da adoção de novas estratégias de ensino.

No que diz respeito à primeira categoria, analisamos como os alunos construíram os referentes no texto e de que forma retomaram-nos ao longo da narrativa. A análise foi feita na produção inicial, a qual pôde nos guiar na identificação das possíveis dificuldades dos alunos no processo de referenciação.

Na segunda categoria, analisamos como os alunos reinventaram e retomaram os referentes na organização do texto; para isso, também, fizemos a leitura de *fanfictions*, para conhecerem o gênero e perceberem que os recursos lexicais podem ser utilizados como estratégias para a introdução ou a retomada dos objetos do discurso.

Por fim, na terceira categoria, fizemos um confronto entre a produção inicial e a produção final, analisando as estratégias do processo de referenciação e como o aluno recategorizou e retomou os referentes após a proposta de intervenção.

Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese dos objetivos, instrumentos, categorias e métodos de análise:

Quadro 3 - Síntese dos objetivos, instrumentos de coleta de dados, categorias e métodos de análise

Objetivos	Instrumentos de coletas de dados	Categorias de análise	Método de análise
Identificar de que forma os referentes se reinventam e reiteram na organização textual produzida pelos alunos;	Produção Textual Diagnóstica dos alunos	Os termos modificadores, expressões lexicais de caráter metafórico ou metonímico na construção do processo de recategorização referencial.	Análise da construção do processo de referenciação.
Identificar as possíveis	Produção Textual Diagnóstica dos alunos	A reinvenção e reiteração na	Análise da construção do processo de

dificuldades do aluno no processo de recategorização lexical;		organização textual.	referenciação.
Analisar como se dá a recategorização de referentes a partir da adoção de uma proposta de intervenção.	Reescrita da Produção Textual Diagnóstica dos alunos	A recategorização de referentes a partir da adoção de novas estratégias de ensino.	Análise da construção do processo de referenciação.

Nossa pesquisa analisou três categorias de análise e foi dividida em três partes: na primeira, após a produção diagnóstica da releitura do livro *A terra dos meninos pelados*, analisamos como os alunos (re)construíram os objetos de discurso na narrativa do gênero fanfiction; na segunda, procuramos identificar as possíveis dificuldades dos alunos na construção do processo de referenciação. Por fim, fizemos um confronto entre a produção diagnóstica e a reescrita do texto após as atividades de intervenção.

Diante do que apresentamos, efetuamos, a seguir, a análise de dados.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção, discutimos a análise dos resultados, apresentando as inadequações na (re)categorização dos objetos de discurso nos textos produzidos pelos alunos e que fazem parte do nosso *corpus*. Nessa análise, destacamos os aspectos mais relevantes das atividades, apontando os usos inapropriados dos referentes e da recategorização nos textos dos alunos-produtores. Apresentamos, também, as atividades de intervenção aplicadas em sala de aula. Finalizamos com a análise das produções de reescrita após a intervenção e avaliando se foi possível sanar as dificuldades encontradas pelos alunos nas produções.

Propomos a produção inicial de uma releitura escrita, tomando como ponto de partida o livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, para analisarmos a dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental em fazer as retomadas dos referentes ao longo do texto, ou seja, em (re)categorizar o objeto.

Iniciamos a análise a partir da releitura escrita do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, produzidas pelos alunos. Analisamos como o processo de referenciação aconteceu nos textos dos alunos e quais são as possíveis dificuldades na construção de referentes. Como todo falante tem suas marcas pessoais e conhecimentos culturais, é possível que ele faça as escolhas linguísticas para a construção do processo de referenciação a partir dos seus conhecimentos. Isso significa que, durante a interação, as categorias discursivas e cognitivas modificam-se, alteram-se e evoluem de acordo com as intenções dos interlocutores. Analisamos, na produção diagnóstica, os termos modificadores, as expressões lexicais de caráter metafórico ou metonímico presentes nos textos e como os alunos estabelecem as relações referenciais ao longo da narração.

Analisamos, neste trabalho, como se dá a construção da cadeia em torno dos referentes nos textos dos alunos, como, por exemplo, os termos modificadores, as expressões lexicais e suas contribuições no processo de referenciação. Para isso, recorreremos a uma proposta classificatória para os processos referenciais com o objetivo de ampliarmos a visão teórica acerca dos recursos utilizados pelos alunos nas produções de escrita e que fazem parte do *corpus* do trabalho. Tomamos como aporte

a classificação dos processos referenciais defendidos por Cavalcante (2003) e usada por Custódio Filho (2006) como base teórica nos seus estudos sobre os processos de referenciação.

Apesar de basearmos o nosso trabalho nos estudos de Custódio Filho (2006), fizemos adequações durante a pesquisa em relação às propostas de classificação das inadequações presentes na obra do autor. Quanto às inadequações decorrentes de prejuízo à coerência textual, observamos os dois primeiros grupos, expressão referencial responsável por quebra de continuidade e progressão; não analisamos a expressão referencial causadora de contradição na pesquisa por não encontrarmos no *corpus* excertos em que tal categoria de análise fosse aplicável.

Tratando, ainda, do quadro de classificação apresentado nos trabalhos de Custódio Filho (2006), também não nos debruçamos sobre as inadequações referenciais decorrentes da desobediência à norma gramatical por considerarmos que os alunos do ensino fundamental ainda não vivenciaram em sala de aula todas as questões que dizem respeito às normas gramaticais.

Durante o levantamento, encontramos nas produções ocorrências de inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva. Porém, nessa categoria, não nos baseamos integralmente nos estudos de Custódio Filho (2006) pelo fato de não tratarmos do gênero dissertativo argumentativo, base do *corpus* do trabalho do autor. A nossa proposta parte da produção de sequência narrativa literária que permite maior subjetividade ao texto. Portanto, não pretendemos engessar o ensino da língua nem as produções textuais, especialmente quando se trata de discursos literários, mas analisar a dinâmica de construção dos objetos de discurso e suas retomadas.

Utilizamos a proposta classificatória dos processos referenciais com o objetivo de: a) reconhecer a importância desse recurso na análise dos textos produzidos; b) levantar hipóteses acerca das possíveis dificuldades na (re)categorização dos referentes nos textos produzidos pelos alunos; c) analisar as (re)categorizações que causam prejuízo à continuidade e progressão textual, podendo ser consideradas como (in)adequadas.

Passamos, agora, aos instrumentais utilizados em sala de aula como atividades de intervenção do nosso trabalho.

5.1 Instrumental 1

O primeiro instrumento usado para analisar os dados trata-se da produção diagnóstica (PD) com a releitura do livro *A terra dos meninos pelados*. Essa produção textual foi realizada para o levantamento de dados que nos indicam como os alunos construíram os referentes ao longo da narrativa, atendendo à nossa primeira categoria de análise. Para essa análise do *corpus* da pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Custódio Filho (2006), que estabeleceu três grupos das inadequações de prejuízo à coerência textual, porém vamos nos deter apenas nos dois primeiros grupos e justificamos posteriormente a não-observação do grupo 3:

- Grupo 1: expressão referencial responsável por quebra de continuidade;
- Grupo 2: expressão referencial responsável por ausência de progressão;
- Grupo 3: expressão referencial causadora de contradição.

Para a nossa pesquisa, ressaltamos a importância da continuidade e da progressão no processo de sentido do texto narrativo. Por isso, detemo-nos nas discussões desses dois primeiros princípios. Tratamos aqui de reflexões essenciais à compreensão desses critérios da coerência textual. Além disso, consideramos importante analisar nas produções dos alunos como se dá a articulação textual através das relações indiretas entre as entidades explícitas e implícitas baseadas nos estudos de Cavalcante (2014) e como são ancorados os referentes no processo da tessitura textual.

Passemos, agora, às considerações das inadequações baseadas nos grupos de continuidade e progressão, conforme as concepções de Custódio Filho (2006):

Grupo 1: expressão referencial responsável por quebra de continuidade

A quebra de continuidade pode ocorrer quando um referente é apresentado, porém não é mais mencionado ao longo do texto. Podemos ver essa ocorrência nos excertos a seguir:

(6)

Na terra de João era tudo estranho. O povo não era contente o dia todo. Mas (s) não sabia que muitos moradores estranhavam por viver sempre sorrindo. (PD-AL4)

(7)

Era um castelo misterioso. Ele viu muitas crianças carequinhas, sem um fio de cabelo. Elas se pareciam com ele. As portas do castelo pareciam algodão de tão branquinhas, elas se abriam quando alguém se aproximava. (PD-AL8)

(8)

A terra dos meninos pelados

As crianças o levaram para um lugar onde havia apenas uma árvore e que lhe restavam algumas folhas ainda para fazer sombra, o colocaram em um simples banquinho de madeira e começaram a lhe encher de perguntas pois eles se encantaram com aquele homem. (PD-AL3)

No excerto (6) da PD-AL4, a ausência dos pronomes no terceiro período gera uma quebra na manutenção do objeto de discurso. Não chega a comprometer a coerência global, porém ficaria mais claro para o leitor se o produtor recorresse ao uso dos pronomes ou um sintagma nominal para a retomada do referente “João”.

No fragmento (7) da PD-AL8, a expressão destacada gera expectativa no leitor por se tratar de um objeto de discurso importante no plano textual, por não ser um castelo comum, pois cria uma empolgação no interlocutor, que espera descrições minuciosas, as quais fariam daquele castelo algo, de fato, misterioso. Se levarmos em conta a concepção de continuidade como manutenção de referente, isso não ocorre no trecho. Esperava-se que esse referente tivesse continuidade no texto, mas isso não aconteceu.

No excerto (8) da PD-AL3, o aluno parafraseia integralmente o título do texto motivador, mas ao longo da narrativa o objeto *A terra meninos pelados* não é retomado, ou seja, a expressão não é mais retomada no texto. Ressaltamos que a retomada do título durante a narração é perfeitamente aceitável nos gêneros discursivos literários, diferentemente de outros gêneros que evitam essa ocorrência, como a dissertação argumentativa e os artigos de opinião. Nesse caso, podemos constatar mais uma quebra de continuidade de um objeto que inicialmente aparece no texto, mas não é reiterado nem reinventado na narração.

A segunda situação de quebra de continuidade ocorre quando o texto traz um referente pela primeira vez, entretanto como se já tivesse mencionado anteriormente. Vejamos o exemplo abaixo:

(9)

Aqui tudo é colorido. Até os animais falam. Todas as crianças são chamadas pelo mesmo nome.

(PD-AL9)

(10)

- *Em Tatipirun todos são pelados. Eu sou Peti.*
- *Os animais não são selvagens? Perguntou Raimundo.*
- *Não. Eles são mansinhos.*

PD-AL8

Nesse excerto 9 da PD-AL9, a expressão “tudo colorido” tem a aparência de uma retomada de um referente anterior, mas se trata, na verdade, de uma introdução referencial. O que foi dito antes não faz nenhuma referência a essa expressão encapsuladora com o pronome “tudo”. Porém, como já foi salientado durante a pesquisa, certas ocorrências vistas como inadequadas não chegam a comprometer a coerência global do texto, pois é possível para o leitor adquirir uma compreensão a partir do cotexto, ou seja, ele pode ser capaz de fazer certas inferências, mas da maneira que foi posta no texto, a expressão quebra a continuidade.

No excerto 10 da PD-AL8, o aluno utiliza a expressão *Os animais não são selvagens?*, como se esse referente já tivesse sido apresentado no discurso, quando, na verdade, ele aparece pela primeira vez.

Analisamos casos de expressão referencial responsável por ausência de progressão. Como já foi dito, esse segundo grupo de classificação refere-se às inadequações responsáveis pela ausência de progressão. Conseguimos verificar que aqui houve maior incidência nas produções diagnósticas dos alunos. Essa ausência de progressão pode ocorrer com expressão presente em conteúdo redundante, ou seja, consiste na retomada de um termo similar ao longo do cotexto. Vejamos os excertos a seguir:

(11)

A chateação e o aborrecimento eram tanto que ele não queria ir pra escola, nem queria brincar com os outros garotos. (PD-AL9)

No excerto (11) da PD-AL9, o aluno traz dois sintagmas nominais de conteúdo semelhante, isso faz o texto não evoluir. Segundo Custódio Filho (2006), esse tipo de ocorrência pode ser considerada como um disfarce da ausência de progressão tópica, através de uma aparente retomada. Podemos ver dois sintagmas nominais sinonímicos, *chateação* e *aborrecimento*, que por questão de semântica não contribuem para a progressão textual.

Por outro lado, a segunda ocorrência que pode comprometer a progressão textual é o uso de expressão redundante, que consiste na retomada correferencial de um referente, por meio da repetição, muitas vezes de forma exaustiva, de um mesmo sintagma nominal ou do pronome anafórico. Vejamos os excertos abaixo:

(12)

Tati tinha uma imaginação pra lá de diferente, ficava imaginando um lugar chamado Kim Hosak, onde todos são como ela. Kim Hosak era perto de sua casa, em, Kim Hosak Tati encontrou um carro com olhos igual o dela ninguém era atropelado em Kim Hosak. (PD-AL1)

(13)

Depois de andar por horas Raimundo se aproximou de um lugar de beleza inferior ao primeiro, lá tudo era seco, nas árvores já não existiam mais folhas, mas os passarinhos cantavam ainda mais bonito, eles cantavam as canções mais lindas que aquele homem havia escutado. Raimundo foi seguindo em direção a uma pontezinha de madeira que passava por cima de um rio quase seco. Derrepente Raimundo avistou alguns meninos do outro lado da ponte e resolveu ir até eles. Ao chegar lá ele foi acolhido por todas aquelas crianças que o beijavam e o abraçavam com muito amor. As crianças o levaram para um lugar onde havia apenas uma árvore e que lhe restavam algumas folhas ainda para fazer sombra, o colocaram em um simples banquinho de madeira e começaram a lhe encher de perguntas pois eles se encantaram com aquele homem. Naquele instante Raimundo começa a se lembrar da sua família que tinha o abandonado, seus amigos que já não o procuravam mais e do seu antigo emprego, só então ele começou a perceber que todos tinham se afastado dele por conta de sua extrema arrogância. Essas lembranças o fez ficar com um nó na garganta, aqueles meninos perceberam aquele sentimento de Raimundo pelo seu semblante abatido e o aconselharam a voltar para casa e a pedir desculpas por toda aquela arrogância com aquelas pessoas.

PD-AL3

Apesar de reconhecermos que a reiteração de um mesmo sintagma nominal ou de um pronome não pode ser vista como uma inadequação, essa reiteração excessiva acaba impedindo que a cadeia referencial tenha acréscimos por meio de novos itens

lexicais. É o que ocorre nos excertos (12) da PD-AL1 e (13) da PD-AL3. Nesses casos, os alunos constroem a referência usando sintagmas nominais com modificador redundante, que são ocorrências de expressões que carregam um ou mais marcadores adjetivais que não acrescentam informatividade ao referente, ou ainda, quando “o próprio referente já carrega em si o atributo que o modificador lhe garantiria” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 103). Podemos ver essa ocorrência em:

(14)

<p><i>Raimundo foi tragado para dentro do castelo. Era um castelo misterioso. Ele viu muitas crianças carequinhas, <u>sem um fio de cabelo</u>.</i></p>

(PD-AL8)

Nesse exemplo (14) da PD-AL8, podemos constatar que o modificador “sem um fio de cabelo” já está explicitado na porção textual anterior, “carequinhas”. Aparentemente, o acréscimo usado pelo aluno não traz nenhuma nova informação ao referente, porém, por se tratar de um texto literário, podemos reconhecer essa estratégia linguística do autor como um elemento intensificador ou uma ênfase ao referente “carequinhas”.

Voltemos à categoria das inadequações que desobedecem à norma textual-discursiva, a qual está mais voltada às convenções no plano da tessitura textual e que interferem na composição de um texto eficaz, como afirma Souza (2015): a) expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto; b) expressão referencial incongruente com a marcação das pessoas do discurso; c) pronome anafórico ambíguo; d) pronome anafórico proscrito.

A inadequação da expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto consiste na retomada de um referente expresso no título ou em texto-base, como costumamos chamar na dissertação argumentativa. Segundo Ciulla e Silva (2007), no texto literário, as expressões referenciais não somente retomam o cotexto, mas também trazem o leitor para diante da personagem, ou até levam o narrador para dentro da narrativa, demonstrando muitas vezes o seu envolvimento com a emoção dos personagens.

O caso do pronome anafórico ambíguo consiste no pronome remeter a mais de um antecedente, gerando ambiguidade. Quando se trata de um texto literário, como é o

caso do nosso *corpus*, é permitido que a ambiguidade leve o leitor a possibilidades diferentes de interpretações, até mesmo pela sua dimensão intersubjetiva na composição textual. Essa permissão à ambiguidade ocorre também com outras narrativas, como a piada, por exemplo. Por esse motivo, também não nos detemos na análise dessas ocorrências como inadequadas.

O pronome anafórico proscrito em que outro pronome ou até outra estratégia referencial deveria ser utilizada, encontramos na nossa análise o seguinte caso:

(15)

<p><i>Era uma vez uma caverna localizada no norte da cidade de Mônaco <u>que</u> viviam três irmãos gigantes Jow, Ralf, Whis que tinha mais de cinco metros de altura.</i></p>
--

PD-AL2

Nesse excerto (15) da PD-AL2, o uso do pronome “que” retoma inadequadamente um sintagma nominal denotador de lugar/espço. Portanto, seria mais adequado o uso dos pronomes “onde”, “na qual” ou qualquer outra expressão com valor de lugar.

Terminamos, aqui, a proposta de classificação para as inadequações referenciais. Percebemos um número significativo dessas ocorrências no uso das expressões referenciais na Produção Diagnóstica (PD), totalizando 9 casos de “inadequações”, que comprometeram a continuidade textual e 81 “inadequações” com prejuízo à coerência, causando ausência de progressão textual.

Na seção seguinte, apresentamos as atividades de intervenção, com o instrumental 2, realizadas na sala de aula.

5.2 Instrumental 2

Partimos, agora, para a descrição de como realizamos as atividades de intervenção em sala de aula. Nenhuma das atividades foi deixada para fazer fora da escola, pois o nosso objetivo era sanar as dificuldades encontradas pelos alunos na construção dos referentes e discuti-las em sala. As atividades propostas na sequência didática como Módulo 1 e Módulo 2 devem levar o aluno a refletir sobre o processo de referenciação e as estratégias que podem ser utilizadas pelos sujeitos-produtores na

(re)categorização do objeto de discurso. Após as atividades interventivas, os alunos avaliaram a produção inicial, que denominamos de Produção Diagnóstica (PD). Em seguida, eles fizeram a reescrita da produção diagnóstica (RPD).

As atividades interventivas estão pautadas nas orientações dadas pelos documentos oficiais, como os PCNs (1997) e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012) que norteiam o ensino da língua portuguesa numa concepção interacionista, em que o contexto de uso e a reflexão da linguagem enfocam o desenvolvimento da competência discursiva. Para isso, baseamo-nos nas propostas de Cavalcante (2014) que defende, no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, o uso do texto como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento da competência textual dos alunos.

A partir dessas concepções, organizamos as atividades de intervenção que foram aplicadas em sala de aula. Como primeira parte da atividade, propomos aos alunos a leitura de uma *fanfiction*. Por sugestão deles, utilizamos a *fanfiction* “A culpa é das estrelas”, trata-se de uma releitura do livro *A culpa é das estrelas*, escrito pelo norte-americano John Green, que faz muito sucesso com o público juvenil. Após a leitura *on line* da *fan*, houve discussões em que os estudantes reconheceram similaridades com o texto original, pois algumas alunas afirmaram ter lido o livro, e novas situações da narrativa que não estavam no livro original também foram comentadas. Em seguida, entregamos a primeira atividade para que eles pudessem reconhecer como foram construídos alguns objetos de discurso, também chamamos a atenção para as retomadas dos referentes ao longo da narrativa e a importância da negociação para a construção dos referentes e o estabelecimento da coerência.

Transcrevemos, aqui, a atividade com trechos da *fanfiction*. Em seguida, apresentamos recortes dessa atividade realizada com os alunos para que eles compreendessem a existência de estratégias textual-discursivas que podem introduzir ou retomar objetos de discurso, como por exemplo, o uso das anáforas diretas, indiretas e as encapsuladoras, que promovem a tessitura textual. Promovemos o contato do aprendiz com a nomenclatura dos mecanismos de construção dos referentes na construção textual por considerá-lo um estudante que entraria no Ensino Médio no ano seguinte, porém avaliamos que houve dificuldade no reconhecimento dos elementos

linguísticos, apesar das discussões e explicações da pesquisadora em sala durante as atividades. A dificuldade pode ter ocorrido pelo tempo destinado à realização das atividades propostas.

A seguir, apresentamos a primeira parte da atividade, denominada como Módulo 1 da sequência didática:

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction A culpa é das estrelas*, observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda ao que se pede nas atividades:

A culpa é das estrelas

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejava estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

–Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

<https://fanfiction.com.br/historia/389250/A-Culpa-E-Das-Estrelas-Epilogo/capitulo/1/aceso> em 06/10/2017.

Quadro 4 - Atividade 1

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	de	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
“Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte”	História		
“Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora”			Elas - pronome substantivo
“Caminhei até a casa do homem que	balanço		

havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado”		
“Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . .”		Garota - Sintagma nominal
“Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.”		Ele -

Quadro 5 - Atividade 2

OBJETO DE DISCURSO	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		
BALANÇO		
HAZEL		

As respostas dos alunos a essa atividade seguem a seguinte nomenclatura AL1, AL2, AL3 . . . AL10, conforme Anexo E. De maneira geral, observamos que os alunos não tiveram grandes dificuldades no reconhecimento dos referentes e nas retomadas durante essa primeira atividade. Porém, verificamos a dificuldade de AL3, AL4, AL5, AL7 para responderem a atividade 2 do Módulo 1.

A atividade foi baseada no livro *Coerência, Referenciação e Ensino*, de Cavalcante (2014), que desafia o professor a elaborar atividades que chamem a atenção do aluno para a transformação dos referentes e as recategorizações feitas, por exemplo, com estruturas linguísticas de diversos tipos, como pronomes substantivos, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos, sintagmas adverbiais. Discutimos com os alunos como as expressões podem retomar um mesmo referente, contribuindo, assim, para a continuidade referencial, ou como esse referente pode ser recategorizado com novas informações, promovendo, também, a progressão das ideias ao longo do texto. A segunda atividade do Módulo 1 possibilitou uma reflexão sobre as expressões que podem trazer, também, uma avaliação de caráter positivo ou negativo (op. cit. p. 63), proporcionando a progressão do tema e firmando o ponto de vista do locutor. Nesse momento, chamamos a atenção dos alunos para o trecho que ilustra muito bem essa concepção:

(16)

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

A evolução do referente “morte”, em “*minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva*”, traz uma carga avaliativa positiva sob o ponto de vista do enunciador a respeito da morte. Dos dez alunos que realizaram a atividade, apenas um não conseguiu identificar ou compreender a avaliação de caráter positivo do referente “morte”, como podemos verificar no excerto abaixo:

(17)-AL3

Imagem 1 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 3

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE			acredite ou não, plena mente viva.
BALANÇO		maneira complicada de animar o sobrevivente	pode ser seu equívoco e o balanço permanece o mesmo
HAZEL			uma justiça perto para morte.

AL3

Por outro lado, na questão do referente “balanço”, que também é recategorizado com uma avaliação positiva, três alunos (AL5, AL7, AL10) não conseguiram identificar as expressões referenciais e não responderam à questão, mas identificaram a

avaliação negativa (. . . *permanecia abandonado*) desse mesmo referente, como podemos constatar nos excertos 18, 19 e 20:

(18)-AL5

Imagem 2 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 5

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DE DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		Minha morte é linda	
BALANÇO			o balanço permanece abandonado
HAZEL			uma menina bem bem

AL5

(19)-AL7

Imagem 3 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 7

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DE DISCURSO	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE	menção morte por Covid	
BALANÇO		permanência e abandono
HAZEL		uma coisa para morrer

AL7

(20)-AL10

Imagem 4 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 10

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DE DISCURSO	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE	minha morte foi limpa, foi rápida	
BALANÇO		O balanço permanece abandonado.
HAZEL		uma menina com câncer.

AL10

Na análise dos excertos 21(AL3) e 22(AL4), pudemos verificar que dois alunos deram resposta insatisfatória à questão do item de avaliação positiva do referente “balanço”, pois não há uma expressão com atribuição positiva nas respostas dos alunos. Vejamos nos excertos a seguir:

(21)-AL3

Imagem 5 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 3

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE			credita ou não, plena mente a si.
BALANÇO		havia complicações de amor o balanço	plena ou não, plena mente a si. Balanço permanente até do nada
HAZEL			uma irmã certa para morte.

AL3

(22)-AL4

Imagem 6 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 4

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		LINDA e PERFEITA	
BALANÇO		paixão	ABANDONADA
HAZEL			morte

AL4

Porém, ainda na questão da avaliação positiva do referente “balanço”, cinco alunos (AL1, AL2, AL8) identificaram a atribuição positiva do referente “balanço” e deram resposta satisfatória.

Ao analisarmos a atividade proposta, pudemos verificar que os alunos tiveram mais dificuldade para responder ao item que pedia a identificação das expressões referenciais de avaliação negativa dos referentes “morte”, “balanço” e “Hazel”. Vejamos os excertos abaixo:

(23) – AL1

Imagem 7 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 1

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		que a morte foi linda, foi bonita, eu me sentir.	
BALANÇO		mas agora com um novo paisagem	deu o balanço por inércia abandon
HAZEL		como se houvesse um lugar entre barba moment	

AL1

(24) – AL2

Imagem 8 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 2

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		Mimosa morte, foi linda foi perfeita	
BALANÇO		mais agradável com uma porção de carne	não precisa mais de balanço algum
HAZEL		como meu Augustus diz: sou diferente	

AL2

(25)-AL8

Imagem 9 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 8

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		"mas minha morte por "linda"	
BALANÇO		como agora com uma nova reabertura de fronteira pimenta	"balanço permanece abandonado"
HAZEL		"Eu era Hazel Gray e como meu Augustus disse, sou diferente"	

AL8

Nos excertos 23(AL1), 24(AL2) e 25(AL8), os alunos conseguiram compreender a proposta da atividade, pois responderam às questões de atribuição positivas dos referentes “morte”, “balanço” e “Hazel”. Entretanto, não conseguiram identificar as atribuições negativas dos referentes “morte” e “Hazel”.

Por outro lado, vimos que nos excertos 26(AL4), 27(AL6), 28(AL7) e 29(AL9), os alunos identificaram a avaliação negativa apenas do referente “balanço”, não responderam à questão da recategorização de caráter negativo do referente “morte e deram respostas insatisfatórias ao item correspondente ao referente “Hazel” na atribuição negativa, como podemos ver abaixo:

(26)-AL4

Imagem 10 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 4

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		LINDA e PERFEITA	
BALANÇO		paixão	ABANDONADA
HAZEL			morte

AL4

(27)-AL6

Imagem 11 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 6

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		Linda / perfeita	
BALANÇO		O fato do balço ser novo	abandonado
HAZEL			Câncer

AL6

(28)-AL7

Imagem 12 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 7

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		semelhante morte foi linda	
BALANÇO			permanência e Abandonado
HAZEL			uma coisa para morrer

AL7

(29)-AL9

Imagem 13 - Atividade 2 realizada pelo Aluno 9

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		Linda / Perfeita / viva	Uma coisa que morreu
BALANÇO		Balanço, resumo	abandonado
HAZEL		está se curando	Câncer

AL9

Portanto, o Módulo 1 apresentou duas questões em que o aluno deveria, após a leitura da *fanfiction A culpa é das estrelas*, refletir sobre as recategorizações feitas pelo enunciador para construir o processo de referenciação ao longo do texto. O objetivo da atividade era mostrar ao aluno as estratégias que podemos usar para a introdução de um objeto de discurso ou como recategorizá-lo no processo de referenciação.

Durante a Atividade do Módulo 1, alguns estudantes reconheceram as retomadas de referentes como as anáforas, lembrando, inclusive, como um dos conteúdos vivenciados em sala de aula no bimestre anterior com a professora titular, porém comentaram que, nas atividades da escola, viram essas retomadas exclusivamente com uso dos pronomes pessoais. Foi importante que o aluno compreendesse as funções da referenciação ao longo do texto.

Agora, traremos a atividade do Módulo 2, que teve por objetivo chamar a atenção dos alunos para a transformação dos referentes e o reconhecimento das relações estabelecidas entre as entidades explícitas ou implícitas responsáveis pela articulação textual no processo de referenciação e em quais informações essas entidades estão ancoradas.

MÓDULO 2: Um olhar sobre as recategorizações

Atividade 2: Após a leitura dos capítulos I, II e III do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, discuta com o colega que está ao seu lado como se deu a construção e as retomadas dos referentes destacados no quadro de atividade abaixo. Depois, responda a atividade seguinte:

Capítulo Um

Havia um menino diferente dos outros meninos. Tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:

— Ó pelado!

Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele. Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura.

Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.

Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.

Capítulo Dois

Um dia em que ele preparava, com areia molhada, a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças, ouviu os gritos dos meninos escondidos por detrás das árvores e sentiu um baque no coração.

— Quem raspou a cabeça dele? perguntou o moleque do tabuleiro.

— Como botaram os olhos de duas criaturas numa cara? berrou o italianinho da esquina.

— Era melhor que me deixassem quieto, disse Raimundo baixinho.

Encolheu-se e fechou o olho direito. Em seguida, foi fechando o olho esquerdo, não enxergou mais a rua. As vozes dos moleques desapareceram, só se ouvia a cantiga das cigarras. Afinal as cigarras se calaram.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. Sentiu uma grande surpresa ao notar que Tatipirun ficava ali perto de casa. Foi andando na ladeira, mas não precisava subir: enquanto caminhava, o monte ia baixando, baixando, aplanava-se como uma folha de papel. E o caminho, cheio de curvas, estirava-se como uma linha. Depois que ele passava, a ladeira tornava a empinar-se e a estrada se enchia de voltas novamente.

Capítulo Três

— Querem ver que isto por aqui já é a serra de Taquaritu? Pensou Raimundo.

— Como é que você sabe? roncou um automóvel perto dele.

O pequeno voltou-se assustado e quis desviar-se, mas não teve tempo. O automóvel estava ali em cima, pega não pega. Era um carro esquisito: em vez de faróis, tinha dois olhos grandes, um azul, outro preto.

— Estou frito, suspirou o viajante esmorecendo.

Mas o automóvel piscou o olho preto e animou-o com um riso grosso de buzina:

— Deixe de besteira, seu Raimundo. Em Tatipirun nós não atropelamos ninguém.

Levantou as rodas da frente, armou um salto, passou por cima da cabeça do menino, foi cair cinquenta metros adiante e continuou a rodar fonfonando. Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável:

— Faz favor.
 — Não se incomode, agradeceu o pequeno. A senhora é muito educada.
 — Tudo aqui é assim, respondeu a laranjeira.
 — Está se vendo. A propósito, por que é que a senhora não tem espinhos?
 — Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

Quadro 6 - Atividade 1, módulo 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
“Um menino diferente”		
“outros meninos”		
“Tatipirun”		
“coisas estranhas”		
“automóvel”		
“laranjeira”		

Quadro 7 - Atividade 2, módulo 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

- a) _____
b) _____

As respostas a essa atividade do Módulo 2 seguem a mesma nomenclatura da atividade vivenciada no módulo anterior, como AL1, AL2, AL3 . . . AL10, conforme Anexo E. Ao entregar as atividades, fizemos a leitura e explicamos o objetivo de cada atividade. Pudemos observar que os alunos não responderam às questões da primeira parte da Atividade 2, referentes às estruturas linguísticas.

Uma atividade semelhante foi realizada no Módulo 1, porém apenas um aluno respondeu à questão das estruturas linguísticas da primeira parte do Módulo 2, entretanto, ele ficou restrito à nomenclatura gramatical. Vejamos o excerto a seguir:

(30)-AL8

Imagem 14 - Atividade realizada pelo aluno 8.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	"Raimundo PELADO"	Substantivo próprio
"outros meninos"	"Vizinhos / garotos"	Substantivo comum/índice
"Tatipirun"	"coisas maravilhosas no país de Tatipirun"	Substantivo próprio/adjetivo
"coisas estranhas"	"O monje lá baixando"	
"automóvel"	"Era um carro requintado"	Adjetivo
"Iaranjeira"	"Senhora educada"	Adjetivo / Substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) "como se fosse semelhante pergunta a uma planta deente?"
"na minha terra os indivíduos de sua família tem espinhos"

b) estas informações estão ancoradas no 3º capítulo referente a Iaranjeira

AL 8

Como podemos constatar no excerto (30), na segunda parte da atividade 2, o aluno AL8 identificou as anáforas indiretas “planta decente” e “indivíduos da sua família têm espinhos”, que está ancorada no sintagma nominal “laranjeira”. O aluno reconheceu a relação entre espinhos e laranjeira. Passemos, agora, ao excerto (31):

(31)-AL9

Imagem 15 - Atividade realizada pelo aluno 9

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2		
Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
“Um menino diferente”	FIRROLHO/ELE/ DELE/ PEQUENO Roumundo / pelado	
“outros meninos”	OS VIZINHOS / outros / outros meninos / SONRIDA / moleque	
“Tatipirun”	Chão do Curdeas	
“coisas estranhas”	O monte deixando entrevista como timba	
“automóvel”	como esqueto	
“laranjeira”	senhora / árvore / planta Indivíduos / família	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2
<p>➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.</p> <p>a) <u>Espinho ancorado no referente a laranjeira - laranja</u> <u>ancorado no referente a laranjeira</u></p> <p>b) _____</p> <p>_____</p>

AL9

No excerto 31 (AL9), o aluno reconheceu as retomadas da (re)categorizações dos objetos de discurso expostos sem dificuldades, entretanto não respondeu à

segunda parte da atividade, em que foi solicitada a identificação da estrutura linguística utilizada. Percebemos que a maioria dos alunos retornava sempre ao texto para responder à atividade, comentaram as estruturas linguísticas, mas não houve o retorno por escrito desses itens. Em relação à atividade que propunha a identificação das anáforas indiretas, responsáveis pela articulação textual através de entidades explícitas ou implícitas e em quais informações elas estão ancoradas, AL9 conseguiu identificar a recategorização do objeto de discurso “laranjeira” com o sintagma nominal “espinho”.

Analisando as respostas do excerto (32), observamos que o aluno AL6 respondeu à atividade 2 do Módulo 2 de forma mais completa, pois deu respostas mais satisfatórias às retomadas dos referentes, o mesmo não aconteceu com o reconhecimento da estrutura linguística. Vejamos a atividade abaixo:

(32)-AL6

Imagem 16 - Atividade realizada pelo aluno 6

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
“Um menino diferente”	Aqui mundo pelado / dele / viajante / bittinho	
“outros meninos”	o moleque italianoinho vizinhos / os outros	
“Tatipirun”	Cheio de curvas	
“coisas estranhas”	ficava ali perto de casa	
“automóvel”	carro esquisito	
“laranjeira”	a Senhora / planta, des-cente / ofendida / a árvore	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) - espumantes = esta fazenda referencia a laranja
 - laranja = esta fazenda referencia a laranja

b) - Romeo = esta fazenda referencia a árvore
 - instrumentos perfurantes = fazenda referencia espinho

AL6

No excerto acima, o AL-6 conseguiu identificar o encadeamento dos referentes “espinhos”, “laranja” e “ramo”, que estão ancorados à “laranjeira”. Apesar de discutirmos de que forma as informações podem ancorar os referentes no processo de referenciação, mostrarmos como as entidades explícitas ou implícitas dão as pistas necessárias para o reconhecimento da ancoragem dos referentes e de que forma contribuem para a articulação textual, de modo geral, os alunos não responderam satisfatoriamente à questão. Percebemos que eles tiveram uma dificuldade maior nesse reconhecimento por se tratar de um processo mais complexo e o tempo pode não ter sido suficiente para maiores reflexões.

Nos excertos a seguir, os alunos demonstraram dificuldades na atividade 2 desse módulo. Vejamos os excertos a seguir:

(33)-AL2

Imagem 17 - Atividade realizada pelo aluno 2

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2		
Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
“Um menino diferente”	Raimundo Pelado	
“outros meninos”	meninos escam- diados	
“Tatipirun”		
“coisas estranhas”	tema o olho direito prateado e o olho azul	
“automóvel”	em vez de laranja das coisas grandes	
“laranjeira”	espinhos referidos avoreu, laranja.	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2
<p>➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.</p> <p>a) _____</p> <p>_____</p> <p>b) _____</p> <p>_____</p>

AL2

No excerto 33 (AL2), o aluno respondeu de forma insatisfatória o item que solicitava a identificação das retomadas, porém ainda conseguiu identificar sintagmas que retomaram os objetos de discurso “Um menino diferente”, “outros meninos”, “coisas estranhas”, “automóvel” e “laranjeira”. Na segunda parte da atividade, ele não respondeu aos itens das estruturas linguísticas. Vejamos, agora, mais três atividades em que os alunos deram respostas insatisfatórias:

(34)-AL4

Imagem 18 - Atividade realizada pelo aluno 4

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2		
Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
“Um menino diferente”	COBRÇO PULADA DR PALMINDA TELADA	
“outros meninos”	MULE QUE AN VIZINHO ITALIANO NHO	
“Tatipirun”	R. D. DI F. L. E. COBRÇO	
“coisas estranhas”	AMANDA IO BOIXADDO UABO COM ZINTIOPRTO	
“automóvel”	COMO EQUINHO	
“laranjeira”	UPINHO OJUNDIO DILINDA	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2
<p>➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.</p> <p>a) <u>uma anafora a referente espinha</u></p> <p>b) _____</p>

AL4

(35)-AL5

Imagem 19 - Atividade realizada pelo aluno 5

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Raimundo feliz	
"outros meninos"	Seus amigos, outros	
"Tatipirun"		
"coisas estranhas"	Sono Bedeiro empinados e anéis de metal novamente	
"automóvel"	o velho grande Como	
"laranjeira"	deu laranja e hortaliça laranja	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

- Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) Está ancorado no referente laranja.

b) _____

AL5

(36)-AL10

Imagem 20 - Atividade realizada pelo aluno 10

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Raimundo; pelo vi a fonte pequeno	
"outros meninos"	fulano; gatinho, bondi, do, moleque, Itahani, no da	
"Tatipirun"	doxa	
"coisas estranhas"	do cloro, a do limpador, me, cheiro de urina	
"automóvel"	o carro grande carro	
"laranjeira"	do na laranjeira, o pos- tura, o cabelo afonhado, espinaço, laranja	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) laranjeira; está ancorada no referente laranjeira

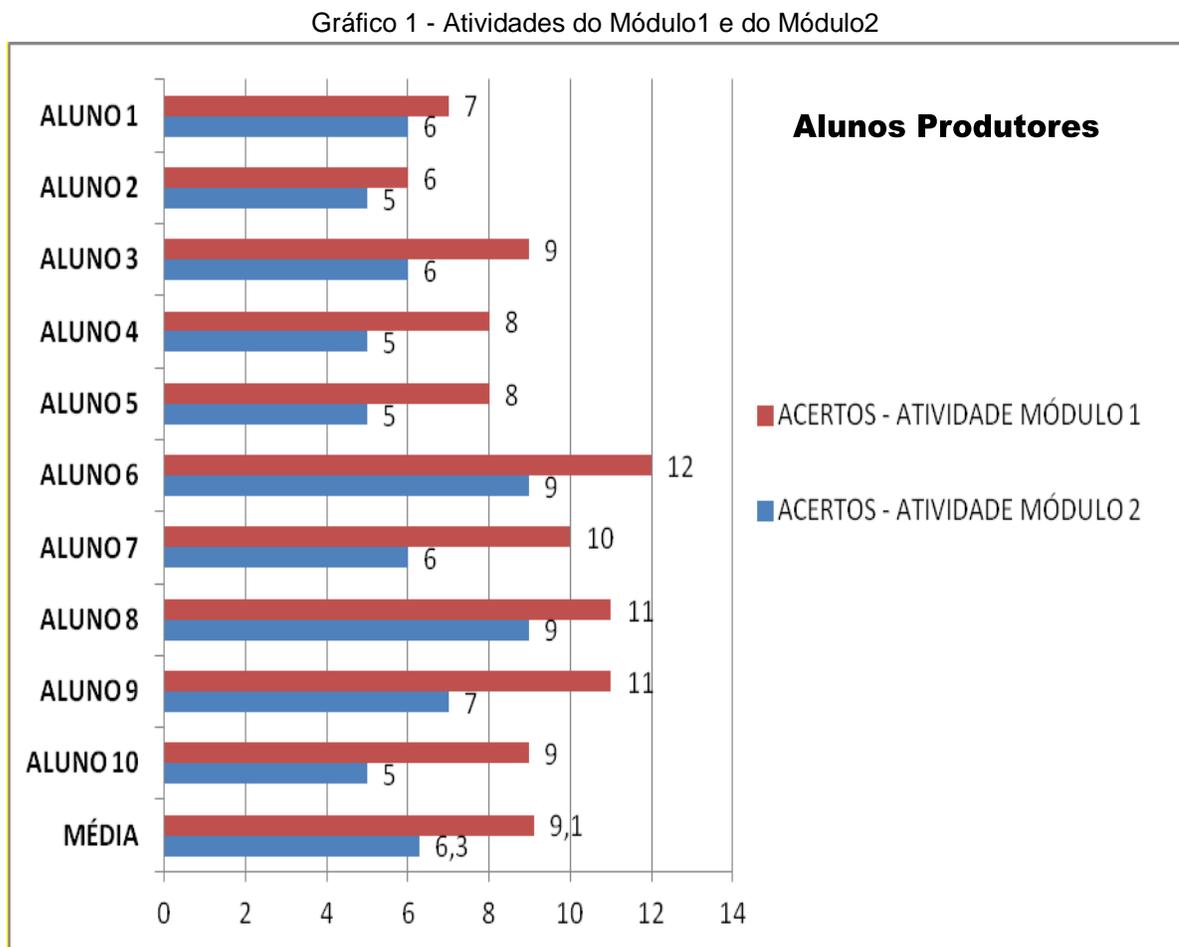
b) _____

AL 10

Nos excertos 34 (AL4), 35 (AL5) e 36 (AL10), os alunos atenderam de forma insatisfatória às questões da retomadas com anáforas indiretas. Apesar das explicações discutidas em sala pela pesquisadora, as respostas dadas demonstram que eles não conseguiram identificar as entidades explícitas nem as implícitas que estão ancoradas no objeto de discurso "laranjeira".

Acreditamos que precisaríamos de mais tempo para novas discussões a respeito desse processo, pois constatamos nos excertos 34, 35 e 36 que os alunos responderam vagamente, mas sem atender ao que foi pedido; outros não conseguiram responder à questão, deixando em branco. Pelos comentários em sala de aula, eles sentiram mais dificuldade na segunda questão por ser mais complexa, por isso ressaltamos a importância de ensinar estratégias de referenciação nas aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento dessas competências linguísticas ainda no ensino fundamental para sanar as dificuldades dos alunos.

Analisamos as respostas dos alunos consideradas satisfatórias nas atividades dos Módulos 1 e 2 e constatamos os seguintes índices de aproveitamento representados no gráfico abaixo:



Atividades do Módulo 1 – 13 itens para responder
 Atividades do Módulo 2 – 14 itens para responder

Considerando o gráfico, constatamos que os alunos demonstraram mais dificuldade nas atividades do Módulo 2. Porém, acreditamos que após as discussões em sala de aula, eles perceberam a relevância da (re)categorização no processo de referenciação e quais estratégias podem ser utilizadas nas produções textuais.

Na seção seguinte, discutimos e analisamos a reescrita da produção diagnóstica (RPD) dos alunos e avaliamos como essa estratégia valoriza o texto do aluno e deve ser vista como uma atividade de exploração das possibilidades de realização linguística.

5.3 Instrumental 3

Foi importante mostrar aos alunos que o referente pode permanecer o mesmo, mas com acréscimos de informações, sentimentos ou opiniões durante a progressão das ideias do texto, comprovando que o referente vai se transformando e pode ser recategorizado pelos interlocutores no processo de interação. Após as duas atividades sobre a discussão do processo de recategorização da *fanfiction A culpa é das estrelas* e de trecho do livro *A terra dos meninos pelados*, propomos a reescrita da produção diagnóstica (RPD) feita pelos alunos, nessa atividade, entretanto, alguns não participaram da intervenção por terem faltado à aula.

Esse momento da proposta interventiva com a reescrita dos alunos foi extremamente relevante por aproveitarmos os textos produzidos inicialmente (Produção Diagnóstica – PD) para que os alunos fizessem as reflexões acerca das recategorizações nas suas produções. Tomamos como apoio os estudos de Geraldi (2012, 2014) e Passarelli (1999), que sugerem a prática de análises linguísticas a partir dos textos escritos pelos alunos. Ao recorrer a essa estratégia em sala de aula, o professor valoriza o texto do aluno, articula a interação entre os sujeitos e promove não apenas uma leitura/escrita interventiva, mas também possibilita uma intervenção de exploração linguística realizada pelo aluno-escritor.

Quando o professor tem, na sua prática pedagógica, a utilização dos textos produzidos pelos alunos para discussões do processo de ensino da língua materna, ele promove espaços de reflexões e de dialogicidade dos interlocutores, possibilitando,

assim, novas formulações e reescrita com projeções positivas, em que o aluno vai além da figura autor/leitor e passa a ser agente mobilizador. Nas concepções de Geraldi (2012, 2014) não cabe, apenas, a imagem do professor que corrige, substitui ou, simplesmente, apaga o que ele considera descartável. Mas cabe ao aluno reler o seu texto e refletir sobre as possibilidades de novas formulações no processo de linguagem.

Para o momento da reescrita, reunimo-nos no laboratório de informática e solicitamos aos alunos que lessem a produção inicial (PD). No começo, eles pediram à pesquisadora para ela ler os textos, mas, após alguns momentos de elogios à criatividade, eles decidiram ler os próprios textos. Inicialmente, alguns riram durante a leitura dos primeiros parágrafos, mas, depois, a curiosidade a respeito dos desfechos narrativos aumentou e assim, puderam dar mais atenção à leitura dos colegas. É importante que o sujeito se veja como escritor do texto durante as atividades de reescrita. Percebemos que, durante a leitura, alguns já questionavam certas formulações linguísticas que comprometiam o sentido do texto.

Procuramos mostrar aos alunos-produtores-leitores, que nessa proposta de trabalho, o processo de reescrita estava muito mais voltado às questões de relações de sentido estabelecidas na interlocução através do uso de elementos recategorizadores, do que estritamente àquela correção de grafia ou concordância com a qual eles estão acostumados a realizar com o professor. Como havíamos feito a atividade com trechos da *fanfiction A culpa é das estrelas* e do livro *A terra dos meninos pelados*, destacando a (re)construção dos referentes, propomos aos alunos uma autorreflexão sobre as produções da escrita inicial que eles realizaram em sala de aula (PD) para uma nova reescrita desse mesmo texto (RPD).

Após a análise, percebemos que houve uma melhora na (re)construção dos referentes. Especialmente, nas produções de reescrita dos seguintes textos: RPD-AL1, RPD-AL2, RPD-AL5, RPD-AL6, RPD-AL7, RPD-AL8 e RPD-AL9, tanto no que diz respeito à continuidade, como à progressão textual. Trouxemos, aqui, alguns excertos para visualizarmos essa melhora ocorrida na reescrita após as atividades de intervenção:

Grupo 1: Expressão referencial responsável por quebra de continuidade:

PD-AL3 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL3 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
<p><i>A terra dos <u>meninos pelados</u></i></p> <p>[...]</p> <p><i>Derrepente Raimundo avistou alguns meninos do outro lado da ponte e resolveu ir até eles. Ao chegar lá ele foi acolhido por todas aquelas crianças que o beijavam e o abraçavam com muito amor. As crianças o levaram para um lugar onde havia apenas uma árvore e que lhe restavam algumas folhas ainda para fazer sombra, o colocaram em um simples banquinho de madeira e começaram a lhe encher de perguntas pois eles se encantaram com aquele homem.[...]</i></p>	<p><i>A terra dos meninos pelados</i></p> <p>[...]</p> <p><i>De repente, Raimundo avistou alguns meninos do outro lado da ponte e resolveu ir até eles. Ao chegar lá, ele foi acolhido por aquelas crianças que o beijavam e o abraçavam com muito amor. <u>Todas tinham a cabeça pelada, sem um fiozinho de cabelo.</u> As crianças o levaram para um lugar onde havia apenas uma árvore e que lhe restavam algumas folhas ainda para fazer sombra, o colocaram em um simples banquinho de madeira e começaram a lhe encher de perguntas, pois eles se encantaram com aquele homem. [...]</i></p>

Na Produção diagnóstica, logo no título, o aluno apresenta o referente “meninos pelados” ao leitor, que não é retomado ao longo do texto. O leitor cria uma expectativa sobre esse referente que apareceu no título, que não foi retomado em nenhum momento durante a narrativa. Ao reescrever o texto na RPD, o aluno faz a retomada do referente “meninos pelados” com a anáfora encapsuladora ao usar o pronome substantivo em “Todas tinham a cabeça pelada”. Para o gênero textual proposto, é completamente aceitável que o objeto de discurso apresentado no título seja retomado, já que se trata de um elemento que provoca no leitor uma expectativa antes de começar a leitura. A dinâmica do processo de referenciação permite ao usuário da língua adequar os referentes, modelando-os, adicionando ou eliminando características, por isso é possível modificar o referente ou contrariar a concepção inicial do referente. nesse caso, o aluno reavalia o objeto de discurso “meninos pelados”, integrando-o a uma nova configuração em “Todas tinham a cabeça pelada”.

PD-AL7 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL7 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
<p><i>Aquele lugar era muito diferente. Caralâmpia nadava cada vez mais e ficava encantada com o que via. As plantas eram todas coloridas e falavam. <u>Mas não tinha peixe.</u></i></p>	<p><i>Aquele lugar era muito diferente. Caralâmpia nadava cada vez mais e ficava encantada com o que via. As plantas eram todas coloridas e falavam. <u>Mesmo sendo um rio, não tinha peixe.</u></i></p>

Em “Mas não tinha peixe”, o aluno traz o referente pela primeira vez, entretanto, mostra-o como se já tivesse sido apresentado. Ao reformular o trecho com a expressão “Mesmo sendo um rio, não tinha peixe”, o leitor não precisa fazer nenhum esforço para compreender do que se trata. Podemos, até, considerar que as porções textuais “Aquele lugar era muito diferente. Caralâmpia nadava” justificaria a anáfora, pois, para Cavalcante (2003), as relações anafóricas não se estabelecem apenas no plano correferencial e a continuidade referencial é um fenômeno mais amplo do que a manutenção referencial. Nesse caso, o leitor faria um esforço maior e compreenderia a porção textual “Mas não tinha peixe” como uma retomada dos referentes “lugar diferente” e “. . . nadava”, pois o fato de não ter peixe justificaria o lugar ser diferente ou o verbo “nadava”. Assim, a inadequação seria negada.

Entretanto, na reescrita, o aluno fez um acréscimo com “Mesmo sendo um rio, não tinha peixe”. Nesse caso, já não se exige do interlocutor nenhum esforço, pois o sintagma nominal “peixe” retoma o referente “rio”.

PD-AL9 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL9 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
<p><i>Aqui <u>tudo é colorido</u>. Até os <u>animais falam</u>. Todas as crianças são chamadas pelo mesmo nome.</i></p>	<p><i>Aqui tudo é colorido e diferente, as plantas tem folhas amarelas, azuis e vermelhas. Os animais falam como as pessoas. Todas as crianças são chamadas pelo mesmo nome.</i></p>

Nesse exemplo, constatamos que, na Produção diagnóstica (PD), o aluno cria uma expectativa no leitor com os objetos de discurso que não têm continuidade ao longo do texto. Era esperado que se explicasse o que era colorido. Em seguida, o produtor do texto traz uma nova informação que não faz parte da informação anterior. Entretanto, podemos constatar que, na reescrita (RPD), o aluno faz acréscimos aos referentes que contribuem para a manutenção da continuidade referencial.

Grupo 2: Expressão referencial responsável por ausência de progressão:

Tratamos, agora, do grupo com maior número de ocorrências inadequadas na produção diagnóstica dos alunos – 81 no total. Os casos de repetição foram mais

recorrentes nas produções diagnósticas. Verificamos que, na reescrita (RPD), os alunos optaram por retirar a redundância ou, até, recorrer às elipses para não comprometer a progressão textual. Vejamos alguns exemplos:

PD-AL9 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL9 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
<i>A <u>chateação</u> e o <u>aborrecimento</u> eram tanto que ele não queria ir pra escola, nem queria brincar com os outros garotos.</i>	<i>A chateação era tanta que o menino não queria ir pra escola, nem queria brincar com os outros garotos.</i>

Nesse excerto, os sintagmas nominais “chateação” e “aborrecimento” são expressões similares. Logo, o texto não progride. Ao fazer a reescrita, o aluno decidiu retirar um dos sintagmas nominais. Identificamos apenas um desse tipo de ausência de progressão, em que a retomada consiste num termo similar ao longo do cotexto.

PD-AL1 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL1 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
<i>Tati tinha uma imaginação pra lá de diferente, ficava imaginando um lugar chamado <u>Kim Hosak</u>, onde todos são como ela. <u>Kim Hosak</u> era perto de sua casa, em, <u>Kim Hosak</u> Tati encontrou um carro com olhos igual o dela ninguém era atropelado em <u>Kim Hosak</u>.</i>	<i>A menina tinha uma imaginação pra lá de diferente, ficava imaginando um lugar chamado <u>Kim Hosak</u>, onde todos são como ela. <u>Esse lugar</u> era perto de sua casa. <u>Lá</u>, Tati encontrou um carro com olhos iguais aos dela. Ninguém era atropelado em <u>Kim Hosak</u>.</i>

Esse tipo de ocorrência com expressão redundante apareceu na maioria das produções iniciais dos alunos. Reconhecemos que a repetição de sintagmas ou de pronomes nem sempre é considerada inadequada, como podemos ver nos textos literários, como por exemplo, em poemas. Nesse gênero, a repetição é proposital e o poeta faz com uma determinada intenção. Não é o caso do trecho acima. Aqui, o aluno-produtor reconfigura o sintagma nominal por expressões referenciais relativas à entidade “Kim Hosak”, que é um denotador de lugar, “Esse lugar” e “Lá”.

PD-AL4 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL4 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
<i>“Um dia João resolveu se esconder numa caverna distante da sua casa porque não</i>	<i>“Um dia João resolveu se esconder numa caverna distante da sua casa porque não aguentava mais os</i>

aguentava mais os colegas. Mas quando resolver voltar para casa caiu na correnteza do rio e foi parar num país onde as pessoas vivem <u>felizes</u> e estavam sempre <u>alegres</u> .”	colegas. Mas quando resolver voltar para casa caiu na correnteza do rio e foi parar num país onde as pessoas vivem <u>felizes</u> .”
--	--

Ao utilizar expressões “felizes” e “alegres”, o aluno não acrescenta nenhuma informação. Trata-se de um caso de expressão com modificador redundante. Os dois marcadores adjetivais não acrescentam informatividade ao texto, nesse caso, há uma relação de sinonímia entre os dois modificadores. Ao reescrever o trecho, o aluno faz a retirada de um deles para fazer o texto progredir.

Passamos a seguir à análise de algumas ocorrências de inadequação referencial relacionada à norma textual-discursiva que encontramos nos textos produzidos pelos alunos na produção diagnóstica. Não nos detemos nos casos de expressão referencial recategorizadora de referente exterior ao cotexto, por tratarmos no *corpus* de um gênero que permite a retomada de um referente expresso no título. Também, não fizemos nenhuma observação nos casos de expressão referencial incongruente com a marcação das pessoas do discurso por não encontrarmos ocorrências significativas nos textos dos alunos.

A seguir, trazemos um exemplo de pronome anafórico ambíguo, que consiste na retomada de mais de um antecedente:

PD-AL9 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL9 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
“Raimundo ficava surpreso com tudo que via. Uma das borboletas conversava com a menina, quando ele se aproximou e perguntou o nome <u>dela</u> .”	“Raimundo ficava surpreso com tudo que via. Uma das borboletas conversava com a menina, quando ele se aproximou e perguntou o nome da criança.”

Podemos perceber que o uso do pronome “dela” na primeira produção não deixa claro a quem se refere, podendo remeter tanto à borboleta ou à menina. Nesse caso, a reescrita com a troca do pronome por um sintagma nominal foi necessária para deixar mais evidente a quem Raimundo se dirige.

Um outro caso encontrado, ainda no que diz respeito à inadequação da norma textual-discursiva, é o pronome anafórico proscrito, que consiste no uso de um pronome

anafórico em situações nas quais outro pronome deveria ser utilizado ou outra estratégia referencial. Vejamos o exemplo a seguir:

PD-AL2 (Produção Diagnóstica)	RPD-AL2 (Reescrita da Produção Diagnóstica)
“Era uma vez uma caverna localizada no norte da cidade de Mônaco, <u>que</u> viviam três irmãos gigantes, Jow, Ralf, Whis, que tinham mais de cinco metros de altura.”	“Era uma vez uma caverna localizada no norte da cidade de Mônaco, <u>onde</u> viviam três irmãos gigantes, Jow, Ralf, Whis, que tinham mais de cinco metros de altura.”

Nesse caso, o uso do pronome relativo “que” não faz a retomada do sintagma nominal denotador de lugar. Apesar do pronome “onde” estar perdendo a sua carga semântica em favor de uma função mais relacional nas interações menos formais, a estratégia do aluno-produtor ao recorrer a esse pronome foi mais adequada. Encontramos poucas ocorrências de inadequação à norma textual-discursiva, que foram identificadas pelos alunos-produtores durante a leitura socializada na sala de aula.

Após a reescrita da produção inicial, confrontamos as duas produções para analisarmos como os alunos construíram e (re)categorizaram os referentes, especialmente depois da intervenção. Recorremos ao modelo de tabela utilizada por Souza (2015), em sua pesquisa, para visualizarmos e quantificarmos a nossa avaliação qualitativa:

Tabela 1 - PD - Produção Diagnóstica / RPD - Reescrita da Produção Diagnóstica

ALUNOS	PRODUÇÕES	Inadequações de prejuízo à coerência textual		Inadequações decorrentes de desobediência à norma-discursiva
		Quebra de Continuidade	Ausência de Progressão	Norma textual-discursiva
1	PD - AL1	2	9	0
	RPD - AL1	2	0	0
2	PD - AL2	0	0	1
	RPD - AL2	0	0	0
3	PD - AL3	1	11	0
	RPD - AL3	0	11	0
4	PD - AL4	1	10	0
	RPD - AL4	0	4	0
5	PD - AL5	0	1	0
	RPD - AL5	0	0	0
6	PD - AL6	0	8	0
	RPD - AL6	0	2	0
7	PD - AL7	1	5	0
	RPD - AL7	0	0	0
8	PD - AL8	1	12	0
	RPD - AL8	1	3	0
9	PD - AL9	3	11	1
	RPD - AL9	1	4	0
10	PD - AL10	0	14	0
	RPD - AL10	0	10	0
TOTAL	PD	9	81	2
	RPD	4	34	0

Após a análise da tabela acima, percebemos que as atividades de intervenção foram positivas, pois houve um crescimento no domínio do uso de referentes e na (re)categorização na maioria dos textos dos alunos, garantindo a continuidade e a progressão da tessitura textual.

Concluimos, aqui, a análise do *corpus* e as discussões acerca do processo de referenciação, mas apresentamos a seguir considerações a respeito do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso trabalho foi identificar as possíveis dificuldades dos alunos do 9º Ano no processo de construção e recategorização dos objetos de discurso, e, se possível sanar essas dificuldades por meio das atividades de intervenção. Ao compararmos as duas produções (produção inicial e reescrita da produção inicial), constatamos que é possível melhorar as habilidades e as competências linguísticas a partir do texto produzido em sala de aula, já que é um espaço de interação em que diversos saberes podem dialogar.

Além das produções escritas inicialmente, percebemos também o interesse dos alunos pelo ambiente virtual, principalmente com a possibilidade de ver seus textos publicados e comentados. Isso o leva a fazer uma seleção linguística mais cuidadosa, não somente calcada nos usos efetivos da língua, mas, também, ampliando as suas competências no domínio das variedades linguísticas. Apesar de o ambiente virtual proporcionar maior liberdade de expressão, eles puderam ver que os sites de *fanfiction* estabelecem alguns critérios para a publicação dos textos, inclusive no que diz respeito à língua. Assim, cabe à escola desenvolver as competências e as habilidades linguísticas, para que se tenha a autonomia na produção e compreensão de um texto não somente no ambiente escolar, mas também em outras práticas sociais.

Reconhecemos a importância de estratégias como as sequências didáticas que podem proporcionar reflexões significativas a respeito do ensino da língua e garantir uma aprendizagem mais qualitativa dos fenômenos linguísticos. Além disso, reconhecemos as propostas de intervenção como recursos didáticos com maior eficácia e uma maior eficiência para sanar as dificuldades do aluno, pois oportuniza momentos de reavaliação das suas produções. Reforçamos a relevância do uso do texto na sala de aula para o ensino/aprendizagem da língua materna.

Na análise do nosso *corpus*, pudemos perceber como foi relevante a proposta interventiva, proporcionando reflexões e estratégias para a (re)construção de informações e de conteúdos tratados nas produções textuais. As atividades de intervenção contribuíram para a compreensão do processo de referenciação e sua importância nos estudos e questões da linguagem, permitindo ao aluno-produtor um

maior domínio de estratégias textual-discursivas responsáveis pelas formulações de referentes ou objeto de discurso que estão presentes em qualquer gênero textual, tanto na modalidade oral como na escrita.

Constatamos que houve um progresso na reescrita, especialmente nos casos apontados com o comprometimento da continuidade e da progressão referencial do texto. Sabemos que todo falante tem as suas marcas pessoais e escolhas linguísticas, porém é importante promover espaços de aprendizagem e orientação linguística para que o aluno desenvolva as competências linguísticas no processo de referenciação, recorrendo a categorias discursivas e cognitivas alternando, retomando, introduzindo e recategorizando os objetos de discurso.

Ao tomarmos o texto produzido pelos alunos para verificarmos as possíveis dificuldades na (re)construção dos referentes, permitimos que as aulas de português se tornassem verdadeiros momentos de interação, estimulando o estudante a perceber que o caráter dinâmico do texto advém do processo cognitivo da referenciação. Durante a intervenção, mostramos a importância da ativação dos conhecimentos prévios para o uso linguístico. Ressaltamos, ainda, os processos referenciais contribuem para o princípio da coerência, garantindo a continuidade e a progressão textual.

Após a intervenção, verificamos que a reescrita dos textos apresentou algumas mudanças e substituições de referentes como expressões modificadoras, anáforas encapsuladoras e diretas, que modificam e fazem os referentes evoluírem ao longo do texto. Na escola, precisamos refletir com os alunos como os referentes e os sentidos estão articulados na tessitura textual. Entretanto, ainda há muito o que se discutir sobre os processos referenciais na sala de aula, é preciso usar o ensino de língua para o desenvolvimento da competência comunicativa da escrita.

Assim, concluímos que, apesar de não ser uma tarefa fácil para os nossos professores da educação básica, é possível tornar as aulas de língua portuguesa mais interativas, estimulando o aluno a refletir sobre o uso social da língua e as negociações existentes na interação. É preciso que ele saiba usar estratégias de referenciação para desenvolver e melhorar tanto a competência de produção textual, como também reconhecer os posicionamentos argumentativos de um texto, que tentam em certas

ocasiões mostrar inverdades como verdades, ideias contrárias ao bom senso e à convivência social como situações verdadeiras.

Portanto, os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de novas discussões acerca de práticas pedagógicas que motivem a reflexão sobre as estratégias que podem favorecer o processo de (re)construção de referentes na produção de textos. Esse trabalho pode contribuir para as discussões a respeito dos fenômenos da língua materna e a importância de estratégias de ensino no processo de referenciação a partir da produção de textos do aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elisabeth Conceição de Almeida. **Fanfiction e Práticas de Letramento na Internet**. 2014. 110 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

AMARAL, Sérgio Ferreira do. **As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade**. In: A leitura nos oceanos da internet. (Coord.) SILVA, Ezequiel Theodoro da. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APOTHÉLOZ, Denis. **Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual**. In Referenciação. Orgs. CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena. São Paulo: Contexto, 2003.

BANNELL, Ralph Ings et ali. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Trad. Org. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN/ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BLACK, Rebecca W. **Online Fan Fiction, Global Identities, and Imagination.** Research in the Teaching of English. v. 43, n. 4, p. 397-425, May 2009. acesso em 02/set/2017.

BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. **Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais.** In [Re]discutir texto, gênero e discurso. Org. Signorini, Inês. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** versão final. Brasília. MEC, abr. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em dez. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **O caráter naturalmente recategorizador das anáforas.** In: Estudos do discurso: caminhos e tendências. (Orgs.) Aquino, Zilda Gaspar Oliveira de & Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.

_____ **Referenciação:** uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. ReVEL, vol. 13, n. 25, p. 367-380, 2015.

_____ **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____ **Expressões referenciais – uma proposta classificatória.** In: Caderno de estudos linguísticos. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.

CHAROLLES, Michel. **Introdução aos problemas da coerência dos textos.** Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. (Org.) **O Texto: escrita e leitura.** Campinas: Pontes, 1988.

CITELLI, Beatriz Helena Marão & BOTELLI, Ivanhoé Robson Marques. **A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades.** In: Aprender e ensinar com textos de alunos. Orgs. GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CIULLA E SILVA, Alena. **As expressões referenciais como marcadores da alternância de locutores no discurso literário**. In Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos. Orgs. CAVALCANTE. et AL. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida; AZZARI, Eliane Fernandes. **Fanfics, Google Docs . . . A produção textual colaborativa**. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's. Org. ROJO, Roxane. São Paulo: Parábola, 2013.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Expressões referenciais, norma linguística e julgamento de (in)adequação**. In: Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos. Orgs. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. et al. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____**Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in)adequação**. 186p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: Gêneros Oraís e escritos na escola. Orgs. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Trad. Rojo ,Roxane; Cordeiro, Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____**O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; Dias, Reinildes. **Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula.** In Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Org. COSCARELLI, Carla Viana. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JAGUARIBE, Vicência Maria Freitas. **Os caprichos e as condescendências do discurso literário.** In: Texto e discurso sob múltiplos olhares: referência e outros domínios discursivos. Orgs. CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

JAMISON, Anne. **Fic: Por que a *fanfiction* está dominando o mundo.** Trad. Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** Trad. Hervet, Brigitte. São Paulo: Editora ENESPE, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

_____ **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.** In Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor. Orgs. Val, Maria da Graça Costa; Rocha, Glayds. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÉVY, Pierre; LEMOS, André. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

_____ **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAIA, Junot de Oliveira. **Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia.** Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's. Org. ROJO, Roxane. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Orgs. MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MIRANDA, Fabiana Móes. **O Fandon como sistema literário: uma análise crítica do texto na era da reapropriação virtual**. 2009. 154 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação**. In Referenciação. Orgs. CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NUNES, Carolina Schmitt. **Critérios e indicadores de inovação na educação**. In: Educação Fora da Caixa: tendência para a educação no século XXI. Orgs. EHLERS, Cristina da Silva Tavares; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de. Florianópolis: Bookess, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **O que todo professor de português precisa saber: a teoria e na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Olha d'Água, 1999.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Concepções**. 2012.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Trad. Souza, Celina Olga. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon (UFRGS), UFRGS. Porto Alegre, v. 16, n.32/33, p. 35-48, 2003.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's. Org. ROJO, Roxane. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Cenários futuros para as escolas**. Caderno Educação no Século XXI – Multiletramentos (v.3), São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: Multiletramentos na escola. Orgs. ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramentos digitais: A leitura como réplica ativa**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 2, 2007b. <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/artcle/1850>. Acesso em 22 de maio de 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Ensinando a escrever**. In: Aprender e ensinar com textos de alunos. Orgs. GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Franklin Oliveira; CUSTÓDIO, Valdinar Filho. **O caráter não linear da recategorização referencial**. In: Referenciação: teoria e prática. (Orgs.).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Renata Abreu Silvério de. **Processos Referenciais em Textos de Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental**: Uma proposta de interação entre alunos-produtores e professores-leitores. 2015. 196 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação do Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de análise linguística: situando a discussão**. In Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola (Orgs.). SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectivas, Florianópolis. v. 26, n.1, p.341-377, jan./jun. 2008.

TITÃS. É preciso saber viver. Volume Dois. Gravadora WEA.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas ao governo. Trad. Lino, Marcello. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TRIPP, David. **Educação e pesquisa**. Trad. Oliveira, Lólio Lourenço de. São Paulo. v. 31, n. 3, set/dez. 2005.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. In Alfabetização e letramento. (Orgs.). SANTOS, Carmi; Mendonça, Márcia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. p. 133-148. Acesso em 30 ago/2017.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura?** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29–33, abr/jun. 2008.

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: A Recategorização de referentes na produção de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Maria Cristiane Dutra, residente na Rua Rui Barbosa, 65- Bloco E- Ap 102 – Jardim Primavera – Camaragibe – CEP 54.753-440, celular 987286144, email cristianedutra2005@yahoo.com.br, inclusive para ligações a cobrar. E está sob a orientação de: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, telefone: 988711025, e-mail sianegois@yahoo.com.br.

Caso este Termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guarda-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem a preocupação de observar e descrever como os objetos, os lugares e as pessoas são retomados ou referidos na escrita dos alunos do 9º Ano da rede pública estadual, durante o processo de recategorização e como os referentes são (re)construídos na produção de sentido do texto narrativo. Para esse trabalho, o nosso interesse é tentar compreender de que maneira o aluno constrói e recategoriza os objetos do discurso.
- A sua participação consistirá em usarmos os seguintes instrumentos: atividade escrita de releitura do aluno, uma proposta de intervenção e a reescrita da produção inicial. Proporemos a produção inicial de uma releitura escrita, tomando como ponto de partida o livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. A coleta de dados realizar-se-á na própria Escola Estadual Lions de Parnamirim, no horário escolar, em dias de aula previamente agendados com a professora.
- Os riscos estão relacionados a algum constrangimento que os estudantes possam ter durante as observações das aulas e a produção dos textos. A fim de

amenizar possíveis riscos, a pesquisadora deixará claro que, como se trata de textos digitais, a publicação será com a permissão de cada um, deixando-os à vontade para participar ou não da pesquisa.

- Como possíveis benefícios, a pesquisa prevê uma proposta de intervenção que visa melhorar o ensino de leitura e escrita no que diz respeito ao processo de recategorização dos referentes.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (produções de textos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Cristiane Dutra, no endereço Rua Rui Barbosa, 65- Bloco E- Ap 102 – Jardim Primavera – Camaragibe – CEP 54.753-440, pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A Recategorização de Referentes na produção de alunos da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Recife, em, de de 2017

Assinatura do (da) menor :

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ ou menor que está sob sua responsabilidade para participar, como voluntário (a), da pesquisa A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Maria Cristiane Dutra, residente na Rua Rui Barbosa, 65- Bloco E- Ap 102 – Jardim Primavera – Camaragibe – CEP 54.753-440, celular 987286144, email Cristianedutra2005@yahoo.com.br, inclusive para ligações a cobrar. E está sob a orientação de: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, telefone: 988711025 e-mail sianegois@yahoo.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem a preocupação de observar e descrever como os objetos, os lugares e as pessoas são retomados ou referidos na escrita dos alunos do 9º Ano da rede pública estadual, durante o processo de recategorização e como os referentes são (re)construídos na produção de sentido do texto narrativo. Para esse trabalho, o nosso interesse é tentar compreender de que maneira o aluno constrói e recategoriza os objetos do discurso.
- A participação de seu/sua filho/a se dará em usarmos os seguintes instrumentos com ele/a: atividade escrita de releitura do aluno, uma proposta de intervenção e a reescrita da produção inicial. Proporemos a produção inicial de uma releitura escrita, tomando como ponto de partida o livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. A coleta de dados realizar-se-á na própria Escola Estadual Lions de Parnamirim, no horário escolar, em dias de aula previamente agendados com a professora.
- Os riscos estão relacionados a algum constrangimento que ele/a possa sentir durante as observações das aulas e a produção dos textos. A fim de amenizar possíveis riscos, a pesquisadora deixará claro que, como se trata de textos

digitais, a publicação será com a permissão de cada um, deixando-os à vontade para participar ou não da pesquisa.

- Como possíveis benefícios, a pesquisa prevê uma proposta de intervenção que visa melhorar o ensino de leitura e escrita no que diz respeito ao processo de recategorização dos referentes.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (produções de textos), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Cristiane Dutra, no endereço Rua Rui Barbosa, 65- Bloco E- Ap 102 – Jardim Primavera – Camaragibe – CEP 54.753-440, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____,

autorizo a sua participação no estudo A Recategorização de referentes na produção textual escrita de alunos da rede estadual de ensino de Pernambuco, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Recife, de de 2017

Assinatura do (da) responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO C - TEXTO AS REDES SOCIAIS DIGITAIS: NECESSIDADE OU VÍCIO?

Com o advento dos aparelhos móveis e a ampliação dos recursos dos celulares, a expansão da internet se dá de forma assustadora e seu uso passa de esporádico para instantâneo. Essa evolução, ao fortalecer o paradigma de “computador onde a pessoa se encontra, a qualquer hora e lugar”, referindo-se aos aparelhos móveis, modifica também comportamentos como o chamado “vício eletrônico”.

Antes, a expressão indicava o vício das pessoas que não conseguiam se deligar de seus computadores para entrar nas redes sociais, jogar, fazer comentários ou verificar o que está sendo postado. Hoje, a situação se torna mais complexa e alarmante. Basta observar ao redor: pessoas caminhando e usando celular; pessoas em bares e restaurantes que não interagem com outras pessoas, mas com seus aparelhos. Crianças e adolescentes conectados o tempo todo. Adultos usando aparelhos de comunicação em festas e cerimônias formais. Imagens sendo postadas e divulgadas em cada momento. O chamado vício agora se irradia: as pessoas podem acessar suas informações em qualquer lugar e horário, pois carregam os aparelhos consigo.

Ao lado dos inúmeros serviços ofertados na internet, tais como a realização de pesquisas, serviços bancários, serviços públicos e a comercialização de produtos e serviços, entre outros, encontra-se uma forma de comunicação via redes sociais, que se tornou parte do dia a dia das pessoas em todo o mundo. O próprio conceito de redes sociais é antigo e indica a integração de pessoas que têm um objetivo comum e se comunicam para compartilhar ideias ou realizar ações conjuntas. No caso das redes sociais digitais, essa comunicação se dá por meio de uma tecnologia, que fornece acesso por meio de diversos tipos de aparelhos (celulares, tablets etc).

Cada vez mais atraentes, as redes sociais são utilizadas também pelas empresas na promoção de seus bens e serviços, com base no perfil dos usuários e seus interesses. Há uma estrutura para capturar as informações via redes sociais e transformá-las em conteúdo para marketing e propaganda, para captar novos clientes ou garantir os existentes.

Percebe-se, entretanto, que as redes sociais digitais possuem um tempo de vida útil. A rede social digital mais utilizada, atualmente, começa a apresentar desgaste devido ao uso de “correntes”, pensamentos de autores que nem sempre são verídicos, comentários pagos por partidos políticos e excesso de propagandas de empresas na comercialização de seus produtos e serviços. Essas informações descaracterizam o que inicialmente seria utilizado para que as pessoas se comunicassem.

Além dos problemas psicológicos de vício e isolamento social que estão sendo estudados, não se pode negligenciar outros itens no quesito saúde, devido à radiação e ao contato direto com os aparelhos, que trazem problemas como diminuição da visão, tendinite, dor nas costas, má postura e ansiedade, entre outros.

Destaca-se, por sua vez, o lado fantástico dessa tecnologia que possibilita comunicação em tempo real, com fotos, imagens e comentários, o que pode aproximar

as pessoas e colocá-las a par dos acontecimentos familiares, de relacionamentos e de acontecimentos de interesse público, mesmo a longa distância. Inclusive comenta-se que as pessoas nunca escreveram ou leram tanto como após o advento das tecnologias de informação e comunicação. Não vamos entrar aqui no mérito do que e de como se escreve, o que tem se tornado preocupação dos professores e professoras de Língua Portuguesa pela qualidade duvidosa e pelos incontáveis erros de escrita que circulam pela internet.

Enfim, devemos aprender a dosar o uso das novas tecnologias de comunicação para que seus benefícios possam ser aproveitados de maneira a contribuir para a real aproximação e compartilhamento entre as pessoas, com liberdade e não como escravidão e dominação.

Tania Tait, professora associada do Departamento de Informática da Universidade Estadual de Maringá, é coautora do livro Aspectos Sociais da Informática.

<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/publicado> em 28/04/2014. Acesso em 25/08/2017.

ANEXO D - PRODUÇÕES DIAGNÓSTICAS DOS ALUNOS

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA - ALUNO1 PD-AL1

A Terra das meninas carecas

Tati é uma menina diferente das outras, era careca e tinha olhos de cor rosa e azul. Por conta dessa aparência diferente as crianças zuavão com ela. Tati tinha uma imaginação pra lá de diferente, ficava imaginando um lugar chamado Kim Hosak, onde todos são como ela. Kim Hosak era perto de sua casa, em, Kim Hosak Tati encontrou um carro com olhos igual o dela ninguém era atropelado em Kim Hosak.

Tati também encontra uma laranjeira que não tinha espinho, eles conversam e perguntam se Raimundo conhece e a Caralâmpia, ele fala que não, Tati também encontra um tronco, uma aranha vermelha que dá pra ele uma túnica de teia de aranha.

Um menino sardento queria que todos tivessem sardas, mas Tati diz que se todos fossem iguais, a vida não teria graça. Depois eles encontram Caralâmpia que lhe fala várias histórias. Então Tati diz que tem precisa ir embora e volta para casa.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO2 PD-AL2

A terra dos meninos gigantes

Capítulo I

Era uma vez uma caverna localizada no norte da cidade de Mônaco que viviam três irmãos gigantes Jow, Ralf, Whis que tinha mais de cinco metros de altura. Eles viviam tranquilamente sem incomodar ninguém e nunca se aproximavam da cidade com receio de não serem aceitos pelos moradores.

Capítulo II

Certo dia Jow se aproximou-se da cidade para dar uma olhada, e viu uma garota caminhando. Seus irmãos sentiram sua falta. Ralf disse para Whis:

-- Eu sei onde ele foi. Respondeu Whis.

-- Para onde? Para o rio se banhar?

-- Para a cidade. Temos que ir atrás dele para não acontecer nenhuma besteira!

Respondeu Whis.

-- Certo então vamos logo.

Capítulo III

Enquanto Ralf e Whis corriam atrás de Jow, um bando de ladrões tentaram sequestrar a garota. Ela conseguiu correr gritando, socorro! Socorro! Alguém me ajude.

Jow viu o desespero da garota e pensou: será que eu ajudo ou fico só olhando daqui?

Enquanto ele pensava, seus irmãos se aproximou-se mais ainda.

Capítulo IV

Jow não aguentou ver a covardia dos ladrões e resolveu ajuda. Saiu gritando:

-- Deixem ela em paz!

Os ladrões disseram:

-- Olhe o gigante! Recuem, fujam e salvem suas vidas homens.

Quando Ralf e Whis chegaram já era tarde demais. Jow já tinha se revelado. Jow se aproximou-se da garota e disse:

-- Não tenha medo, não vou lhe fazer mal.

A garota se impressionou com a altura do gigante e disse:

-- Meu nome é Maia, obrigado por ter me salvado.

-- Jow sorriu e disse:

-- De nada.

Quando Maia disse:

-- Quero que seja meu amigo, ela acabou desmaiando.

Capítulo V

Enquanto isso, homens da cidade se preparavam para atacar o gigante. E gritaram:

-- Atacar!

Seus irmãos Whis e Ralf puxaram Jow pelo braço e disseram:

-- Vamos! Vamos! Não queremos machucar ninguém.

-- Jow olhou para Maia que estava desmaiada no chão e disse:

-- Espero que você fique bem, adeus.

Os três gigantes saíram correndo de mata a dentro.

Os homens da cidade não conseguiram alcançá los.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO3 PD-AL3

A terra dos meninos pelados

Era uma vez um homem já de avançada idade chamado Raimundo que pelas decepções da vida tinha se tornado uma pessoa extremamente amargurada e deprimida, ele já não recebia a atenção dos filhos como antes, e agora estava morando sozinho pelo falecimento de sua esposa.

Certo dia após uma rotina cansativa de exames foi se deitar, após longas horas sem conseguir dormir por causa de suas dores no corpo, Raimundo entra subitamente em sono profundo. Ao abrir os olhos Raimundo estava numa cidade desconhecida, lá tudo parecia mais intenso e mais bonito, o arco-íris era o tempo todo, pois lá não existia noite. O ar tinha um cheiro maravilhoso de jasmim e as árvores falavam, suas folhas aplaudiam as criações da natureza, lá não existia barulho, mais o canto dos pássaros ecoavam por todo aquele lugar maravilhoso.

Raimundo estava maravilhado com tudo aquilo, mas o que mais lhe impressionou foi que ao olhar para o seu reflexo em um riacho, ele já não tinha mais aparência de velho e também já não sentia dores. Na verdade ele parecia ter 20 anos novamente.

Depois de andar por horas Raimundo se aproximou de um lugar de beleza inferior ao primeiro, lá tudo era seco, nas árvores já não existiam mais folhas, mas os passarinhos cantavam ainda mais bonito, eles cantavam as canções mais lindas que aquele homem havia escutado. Raimundo foi seguindo em direção a uma pontezinha de madeira que passava por cima de um rio quase seco. Derrepente Raimundo avistou alguns meninos do outro lado da ponte e resolveu ir até eles. Ao chegar lá ele foi acolhido por todas aquelas crianças que o beijavam e o abraçavam com muito amor. As crianças o levaram para um lugar onde havia apenas uma árvore e que lhe restavam algumas folhas ainda para fazer sombra, o colocaram em um simples banquinho de madeira e começaram a lhe encher de perguntas pois eles se encantaram com aquele homem. Naquele instante Raimundo começa a se lembrar da sua família que tinha o abandonado, seus amigos que já não o procuravam mais e do seu antigo emprego, só então ele começou a perceber que todos tinham se afastado dele por conta de sua extrema arrogância. Essas lembranças o fez ficar com um nó na garganta, aqueles meninos perceberam aquele sentimento de Raimundo pelo seu semblante abatido e o aconselharam a voltar para casa e a pedir desculpas por toda aquela arrogância com aquelas pessoas.

Raimundo acentiu com a cabeça e aqueles meninos fecharam os seus olhos e naquele momento ele acordou e saltou da cama como um menino de 10 anos e saiu ligando para todos animadamente pedindo desculpas por todo erro cometido e logo marcando um almoço na sua casa no dia seguinte.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO4 PD-AL4

A terra dos meninos sorridentes

Na terra de João era tudo estranho. O povo não era contente o dia todo. Mas não sabia que muitos moradores estranhavam por viver sempre sorrindo.

João conhecia todos os moradores e não achava normal o que via no rosto das pessoas, mas as pessoas achavam aquele menino estranho por viver sorrindo direto. Um dia João percebeu que alguns dos seus amigos começaram a falar do seu sorriso e soube que outras pessoas também falavam mal dele porque ele só vivia sorrindo.

Apesar de não se importar com os outros João resolveu não falar mais com as pessoas. Um dia João resolveu se esconder numa caverna distante da sua casa porque não aguentava mais os colegas. Mas quando resolver voltar para casa caiu na correnteza do rio e foi parar num país onde as pessoas vivam felizes e estavam sempre alegres. Uns meninos sorridentes se aproximaram dele e um deles perguntou:

- De onde você é? Qual é o seu nome? – Perguntou curioso.

- Sou do país da Diferença. Meu nome é João. E o seu?

- Eu sou Pirlampo. Respondeu o menino, que não parava de sorrir.

- Mas isso não é nome! É muito estranho!

- João também é estranho. Você mora no país da Diferença e você tem esse nome? – O garoto sorriu.

João não achava o seu nome estranho. E resolveu conhecer aquele novo lugar. O lugar era todo colorido e as árvores brilhavam. As árvores pareciam ter pisca-pisca. As crianças estudavam embaixo dos galhos porque não tinha escola com parede. Os animais não cresciam, eles eram sempre pequenos. Para João aquilo era estranho e encantador.

Pirlampo mostrou o país dele em um dia. João achava tudo diferente. João achava tudo ali engraçado e ria quando via que as pessoas respeitavam as outras que estavam sempre sorrindo. No seu país não era assim. Mesmo sendo estranho João queria viver ali, mas de repente o seu novo amigo sumiu. Ele começou a procurar Pirlampo. Correndo em disparada acabou caindo no rio e percebeu que estava de volta no seu país.

Quando João encontrou os amigos, viu pessoas sorrindo e outras não. Aí João descobriu que as pessoas não viviam sorrindo direto, era apenas ele. Por isso os moradores falavam dele, pois os moradores achavam estranho. Mas o menino aprendeu a ser diferente.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO5

PD-AL5

A terra dos anões

Era uma vez um menino diferente, ele estava um pouquinho abaixo da média do tamanho normal das outras crianças. O nome dele era Vik. Ele era um menino anão e todos os outros garotos ficavam zoando com a cara dele.

Um dia, Vik fugiu de barco num rio próximo da cidade, descendo correnteza abaixo até que chegou numa neblina, distraiu e acabou caindo do barco. Quando ele chegou em terra firme teve a impressão de estar tudo um pouquinho menor, casas, prédios, carros e as pessoas. Até as plantas não passavam de cinco centímetros, todas eram assim. Quando Vik se aproximou de um menino, perguntou se aquele país era tão pequenino:

— As pessoas aqui são menores do que eu! Elas são felizes assim?

— Sim. Respondeu o menino que se chamava Gim. Aqui tudo é diferente. Não somente no tamanho, mas também nas cores.

— Como assim?

— Muitos animais são coloridos e conseguem também falar. Veja aquele gato na frente da minha casa! O bicho fala como a gente.

Vik percebeu que aquele país era um mundo muito misterioso e diferente.

Ali, naquele novo lugar, Vik não se sentia mais diferente, pois ninguém olhava com aquele olhar de deboche, tinha estádios de futebol, teatros, arenas de UFC, tudo era muito pequeno. Até animais falavam!

Ele começou a andar e acabou caindo num buraco tão pequeno que mal cabia o seu corpo! Acordou no lago da praça. O menino voltou para o sua terra com um pensamento diferente, com a cabeça erguida, se mostrando superior diante de certas situações. Aprendeu que em qualquer lugar todos são diferentes.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO6

PD-AL6

A cidade dos meninos esbranquiçados

Em uma pequena cidade pacata, vivia um jovem de nome Dalith, ele tinha quinze anos. Dalith tinha os cabelos pretos e encaracolados, sua pele era esbranquiçada como a pele de todos que viviam na cidade. Mas algo o diferenciava dos demais jovens de sua cidade, ele possuía olhos avermelhados, o que o tornava motivo de chacota em sua escola, em sua rua e até mesmo em sua casa.

Ele não se importava com as chacotas de seus colegas, nem de seus vizinhos, mas as chacotas de seu irmão mais velho, o tirava do sério. David era um jovem já de dezoito anos, tinha cabelos pretos e encaracolados, como os do seu irmão mais novo, seus eram olhos verdes, porte atlético e sua pele esbranquiçada. Na sua escola, David

era popular e até mesmo na sua rua. Isso causava inveja em Dalith, que se sentia a ovelha negra da cidade.

Até que numa tarde de verão, Dalith resolveu sair sem destino e andou sem saber para onde estava indo. Ao chegar na floresta da cidade, Dalith viu um duende. Era pequeno e tinha a pele avermelhada. Ao entrar cada vez mais na floresta, Dalith encontrava mais duendes com a pele avermelhada, mas de repente ele viu um duende diferente. O duende tinha a pele negra, ele era diferente dos outros. Ao se aproximar daquele duende diferente Dalith perguntou:

— Como você se sente vivendo aqui na floresta e sendo diferente dos outros duendes?

O duende se assustou em ver uma pessoa diferente dele e dos seus amigos, mas se aproximou e disse:

— Todo mundo é diferente. Ninguém pode ser totalmente igual aos outros. Eu gosto da cor da minha pele.

Dalith percebeu que ele também era diferente daquele duende. Ele resolveu voltar para casa e se aceitar do jeito que era. Depois do encontro com o duende, o jovem Dalith viveu mais feliz na sua cidade.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO7 PD-AL7

A terra das meninas peladas

Havia uma menina muito diferente das outras. Caralâmpia era alta, com cabelos longos, um olho era verde e o outro vermelho. As colegas gostavam de mamar dela por causa disso. Por onde ela passava sempre escutava os gritos:

— Olho vermelho! Olho vermelho!

Caralâmpia já estava acostumada com o apelido. Ela começou a se acostumar a brincar sozinha. Ela gostava de fazer desenhos de uma cidade diferente da sua. Certo dia ela desenhou um imenso barco de papel e colocou no rio.

O rio estava agitado e de repente levou o barco para longe de Caralâmpia. Ela correu se jogou no rio para pegar o barco, mas escorregou e acabou caindo no rio. A menina foi parar numa imensa cidade que ficava no fundo do rio.

— Acho que é uma antiga cidade! Exclamou Caralâmpia.

A menina mergulhava cada vez mais fundo e descobriu várias pessoas. Todas eram meninas. Eram todas peladas, nenhum tinha cabelo. Parecia um lugar muito estranho. Todas as meninas tinham um olho verde e outro vermelho.

Aquele lugar era muito diferente. Caralâmpia nadava cada vez mais e ficava encantada com o que via. As plantas eram todas coloridas e falavam. Mas não tinha peixe.

— Você é novata aqui? Perguntou uma delas.

— Sim. Sou Caralâmpia. Venho de outro lugar. Tudo aqui é diferente!

Uma menina que estava perto de uma árvore gigante se aproximou e perguntou:

— Como você chegou aqui?

— Meu barco de papel foi levado pela correnteza do rio e tentei pegar. Aqui só tem meninas?

— Sim. Eu sou Polipirun. Os meus olhos são iguais aos seus! Exclamou a menina.

— Que cidade é essa? Perguntou Caralâmpia.

— Aqui é Tatipirun.

— Vocês vivem felizes aqui embaixo do rio? Tudo é diferente da minha cidade. As meninas são peladas!

— Nós somos felizes do jeito que são. Eu gosto daqui.

De repente, Caralâmpia se assustou quando dezenas de meninas sem um fiozinho de cabelo nadavam na sua direção. Mas ali ninguém ia apelidar ou mangar dela.

Quando passava perto das grandes árvores, sentia os galhos tentando agarrar o seu braço para brincar. Caralâmpia aproveitou para fazer novos amigos. Ninguém ia fazer mal a ela.

Os galhos giravam Caralâmpia de um lado para outro. Até que a árvore-mãe girou tão forte que a menina foi jogada para fora do rio.

Aquela aventura foi maravilhosa e Caralâmpia sabia que precisava aprender a conviver com as pessoas diferentes. Ela sabia também que qualquer dia podia fazer outro barco e colocar no rio para encontrar as meninas peladas.

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO8

PD-AL8

A terra dos meninos pelados

Na cidade de Raimundo todos os colegas costumavam zombar dele porque ele nunca teve cabelo. Eram tanta brincadeira que Raimundo preferia brincar sozinho.

Raimundo era um menino que tinha muitos talentos. Ele estava construindo atrás da sua casa uma cidade com barro vermelho. Um dia, quando começou a fazer o castelo ele percebeu que o barro grudou nos dedos. Ele tentou tirar o barro molhado, mas não conseguiu. Ele jogou tanto a mão no ar que acabou caindo de cara no castelo.

Raimundo foi tragado para dentro do castelo. Era um castelo misterioso. Ele viu muitas crianças carequinhas, sem um fio de cabelo. Elas se pareciam com ele. As portas do castelo pareciam algodão de tão branquinhas, elas se abriam quando alguém se aproximava.

Raimundo saiu do castelo pelas portas do fundo e viu uma enorme floresta que protegia o castelo misterioso. As árvores brilhavam sem parar e alguns animais selvagens estavam deitados naquelas enormes sombras.

De repente, um menino com a cabeça peladinha se aproximou e disse:

— Você não é daqui. Qual é o seu nome?

— Eu sou Raimundo e moro em Cambacará. Sou o único menino careca da minha terra.

- Em Tatipirun todos são pelados. Eu sou Peti.
- Os animais não são selvagens? Perguntou Raimundo.
- Não. Eles são mansinhos.
- Na minha terra as coisas são muito diferentes. Falou Raimundo.
- Venha vou mostrar a minha cidade.

Raimundo ia ficando cada vez mais admirado com o que via naquele lugar. Todas as plantas tinham flores e quando passava perto percebeu que eram perfumadas. Raimundo ficava cada vez mais surpreso.

Aquele lugar era fantástico. Todos os meninos se respeitavam. O menino curioso se afastou de Peti e começou a correr entre as árvores, pois se sentia livre. Mas de repente ele rolou de um monte muito alto e não conseguiu se segurar. Rolou tanto que acabou passando dentro do castelo e caiu no quintal da sua casa.

O menino aventureiro queria muito levar os meninos da sua cidade para conhecer aquele país tão diferente do seu. Quem sabe um dia!

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO9

PD-AL9

A terra dos meninos dourados

Cap. 1

Na cidade de Cambaracá morava um menino chamado Raimundo. Ele era diferente dos outros meninos. Os meninos costumavam correr atrás dele e gritavam:

- Dourado! Dourado!

A pele de Raimundo era dourada. Ele tinha também um olho preto e o outro verde. As crianças achavam que Raimundo era de outro mundo.

Cap. 2

A chateação e o aborrecimento eram tanto que ele não queria ir pra escola, nem queria brincar com os outros garotos. Ele gostava mesmo de desenhar lugares fantásticos e passava horas no quarto cheio de papel e lápis coloridos. Até que um dia, ele deu um nome a uma das cidades desenhadas. Era Tatipirun. Um nome diferente!

Cap. 3

Numa manhã Raimundo pra escola, mas quando chegou no portão os colegas começaram a mangar dele e gritavam:

- Olha o Dourado! Olha o Dourado! Olha o olho colorido!

O menino não aguentou e saiu em disparada pelas ruas até chegar no seu quarto. Lá ele estava seguro. Pegou as folhas de papel e os lápis pra terminar o desenho de morro que estava na metade. Ele desenhou um menino no topo do morro.

Ficou olhando por muito tempo até que percebeu o menino correndo morro abaixo. Raimundo viu que o menino era ele.

Raimundo estava muito feliz em ver Tatipirun de pertinho. Era um lugar muito bonito e colorido.

Cap. 4

Do outro lado do morro tinha um rio enorme. O menino se aproximou e de repente surgiu uma imensa ponte que saía de dentro do rio. Folhas gigantes foram formando o caminho para ele atravessar o rio.

Quando chegou outro lado viu um bando de meninos e meninas pulando e brincando juntos. As crianças eram douradas como ele, os cabelos também eram dourados, mas olhos eram preto e azul. As meninas tinha uma borboleta colorida no cabelo. Raimundo se assustou.

— Quem é você? Perguntou um dos meninos.

— Eu sou Raimundo.

— De onde você veio?

— Eu vim de Cambacará. O olho de vocês é diferente!

— Sim, mas todo mundo enxerga. Aqui tudo é colorido. Até os animais falam.

Todas as crianças são chamadas pelo mesmo nome.

Cap. 5

Raimundo ficava surpreso com tudo que via. Uma das borboletas conversava com a menina quando ele se aproximou e perguntou o nome dela.

— Eu sou Dourada! Disse muito sorridente.

— Você é feliz aqui? Perguntou Raimundo.

— Muito, muito. Vou mostrar a minha terra para você.

Outras crianças se aproximaram e caminharam com Raimundo para mostrar as belezas daquele lugar. Por onde passava ele era aplaudido pelas gigantes folhas. O menino estava adorando tudo que via.

Tragam o visitante aqui. Gritaram os pássaros.

— Nossa até os pássaros falam! Exclamou Raimundo.

Ele continuou caminhando e conhecendo Tatipirun.

Cap. 6

A alegria era tanta que Raimundo não percebeu tinham chegado no alto de uma serra. Lá em cima Raimundo se desequilibrou e caiu num açude que ficava no pé da serra. A água era tão cristalina que dava para ver os peixinhos coloridos. Raimundo estava muito feliz com aquela aventura, mas sabia que precisava voltar para casa. Ele voltou para o rio e viu aquela estranha ponte.

Quando Raimundo viu o morro, correu na sua direção e começou a subir. Ele estava de volta ao seu quarto. Agora ele sabia o caminho de Tatipirun. Um dia ele iria levar alguns meninos até lá

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO10 PD-AL10

A cidade das crianças gigantes

Caralâmpia era um menina que morava em Cambacará. Na cidade, todo mundo perseguia e chamava Caralâmpia de menina gigante. Ela era apenas uma criança de dez anos, mas tinha 1,90 de altura. Os colegas da escola não perdoavam e mangavam muito dela. Por onde ela passava eles gritavam:

— Lá vai a menina gigante, minha gente! Gritava um menino.

— É a menina girafa! Gritava outro menino.

Tudo aquilo deixava Caralâmpia chateada e triste. Ela começou a se isolar no seu quarto porque já não aguenta tanto apelido.

Certo dia, ela resolveu se esconder no porão da sua casa onde costumava pintar quadros. Quando começou a descer a escada ela escorregou caiu num buraco muito profundo. A menina assustada gritava sem parar:

— Socorro! Socorro!

Ninguém ouviu os gritos da menina.

Ela chegou num lugar muito estranho. Tudo era grande. As crianças, os animais, as árvores e as casas.

Uma menina com os cabelos que chegam aos pés perguntou:

— Quem é você? Nunca vi você aqui.

— Eu sou Caralâmpia e moro em Cambaracá..

— Nunca ouvi falar desse lugar.

— Tudo aqui é muito grande! Exclamou a menina.

— Posso levar você para conhecer o meu país. Venha!

Caralâmpia seguiu a menina gigante um pouco assustada.

Por onde passava via as pessoas contentes. Mas de repente uma abelha gigante parou na sua frente e perguntou:

— Você é visitante?

— Sou. Respondeu com medo do animal gigante.

— Pegue esse pote de mel que produzimos ali naquela árvore.

— Muito obrigada, dona abelha.

Mais adiante estava um velhinho deitado numa rede feita de palha de coco. Quando chegou mais perto, ouviu o homem dizer:

— Ei, menina! Leve uma das minhas redes para você dormir.

Caralâmpia mais uma vez agradeceu e continuou caminhando com a sua mais nova colega. O nome dele era Talima.

Chegando perto do rio, um grande pássaro apareceu na frente das meninas e disse:

— Eu trouxe um grande lençol de palhas e gravetos para você se aquecer quando sentir frio.

Caralâmpia estava encantada com tudo que encontrou naquele lugar. Ela conheceu os imensos rios e lagos cheios de peixes. Tudo era maravilhoso, mas ela sabia que precisava voltar para sua família.

A menina visitante pediu a Talima para voltar, mas de repente ela tropeçou numa imensa folha que estava no chão e começou a deslizar. Caralâmpia não conseguia se

levantar e acabou caindo num imenso tubo. Ela escorreu até cair no porão da sua casa novamente.

Caralâmpia descobriu um novo lugar e decidiu que levaria as crianças de Cambacará para visitar a terra das crianças gigantes.

ANEXO E - ATIVIDADES INTERVENTIVAS – MÓDULO 1

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

AL1

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

–Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história minha narração	nominação Substantivo
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde estou agora"	escolhas	Elas - pronome substantivo Balanço abandonado 90%
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	Balanço abandonado
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."	Hazel Grace	Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	O homem afro descendente	Ele - pronome Substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		que a morte foi linda, foi perfeita, eu me senti.	
BALANÇO		mas agora com um nova paisagem	deu o balanço permanecia abandonado
HAZEL		como se houvesse um hora certa para morrer	

AL1

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2: AL2

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

! Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

-Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história - <i>narração</i>	<i>narração</i> <i>Substantivo</i>
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora"	<i>Historia</i>	Elas - pronome substantivo
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	<i>o balanço</i> <i>abandonado</i>
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."		Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	<i>Dr. M. M.</i>	Ele - <i>Pronome</i> <i>Substantivo</i>

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		<i>minha morte foi linda</i> <i>foi perfeita</i>	<i>ela me levou até onde eu estou agora</i>
BALANÇO		<i>mais balanço com</i> <i>uma péssima escolha</i>	<i>não queria mais</i> <i>balanço algum</i>
HAZEL		<i>como meu Augustus</i> <i>dizia. Sou diferente</i>	

AL2

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* “A culpa é das estrelas”, observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

AL3

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejava estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

–Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
“Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte”	história	nominação Substantivo
“Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora”	elas	Elas - pronome substantivo
“Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado”	balanço	Balanço Abandonado
“Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . .”	garota	Garota - Sintagma nominal
“Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.”	o homem	Ele - pronome substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE			obediência ou não, plena mente. SINTA.
BALANÇO		havia comprado de mim o balanço	pude ver seu quintal e balanço permanecia abandonado
HAZEL			uma bela porta para morte.

AL3

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

AL4

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejava estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

-Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história	NARRAÇÃO SUBSTANTIVO
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora"	ESCOLHA	Elas - pronome substantivo
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	ABANDONADA
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."	HAZEL GRACE	Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	o homem afro- DESCENDENTE	Ele -

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		LINDA e PERFEITA	
BALANÇO		paisagem	ABANDONADA
HAZEL			mãe

AL4

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

AL5

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

-Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1 acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história / <i>narração</i>	<i>minha história</i> <i>substantivo</i>
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora"	<i>escolhas</i>	Elas - pronome substantivo
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	<i>Balanço abandonado</i>
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."	<i>Hazel</i>	Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	<i>Augustus</i>	Ele - <i>Pronome</i> <i>substantivo</i>

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		<i>minha morte foi linda</i>	
BALANÇO			<i>o balanço permanecia abandonado</i>
HAZEL			<i>como menino com câncer</i>

AL5

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* “A culpa é das estrelas”, observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

ALG

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejava estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

–Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/aceso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
“Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte”	história	narração - substantivo
“Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora”	escolha	Elas - pronome substantivo
“Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado”	balanço	balanço abandonado adjetivo
“Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . .”	Hazel Grace	Garota - Sintagma nominal
“Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.”	o homem afro-descendentes	Ele - bronohome pessoal do caso reto

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		Linda / perfeita	
BALANÇO		O fato do balanço ser novo	abandonado
HAZEL			Câncer

ALG

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2: AL7

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejava estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

-Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/aceso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história / narração	marcação Substantivo
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora"	Escolha	Elas - pronome substantivo
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	Balanço (adjetivo abandonado)
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."	Hazel Grace	Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	o homem que comprou o balanço	Ele - pronome Substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		minha morte foi linda	
BALANÇO			permanecia abandonado
HAZEL			uma hora certa para morrer

AL7

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

ALP

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

-Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/aceso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a <u>história</u> de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história	narração / pronome substantivo
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, <u>elas</u> me levariam até onde estou agora"	Escolhas	Elas - pronome substantivo
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o <u>balanço</u> . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	balanço abandonado Adjetivo
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."	Hazel Grace	Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando <u>ele</u> estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	O homem quem comprou o balanço	Ele - pronome substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		"mas minha morte <u>foi linda</u> "	
BALANÇO		"mas agora com uma nova paisagem de frente"	"Balanço permanecia abandonado"
HAZEL		"Eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente"	

ALP

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* “A culpa é das estrelas”, observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

AL9

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

–Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/ acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
“Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte”	história	Narração repetição
“Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora”	escolha	Elas - pronome substantivo
“Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado”	balanço	adjetivo balanço abandonado
“Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . .”	Hazel Grace	Garota - Sintagma nominal
“Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.”	o homem	Ele - Pronome pessoal caso reto

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
MORTE		Linda / perfeita / viva	isso não era pra morrer
BALANÇO		Balanço novo	abandonado
HAZEL		meu querido	câncer

AL9

MÓDULO 1: Após a leitura da *fanfiction* "A culpa é das estrelas", observe como os referentes são construídos e transformados ao longo do texto. A partir do fragmento abaixo, responda o que se pede nos Quadros 1 e 2:

AL9

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

-Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(...)

https://fanfiction.com.br/historia/389250/A_Culpa_E_Das_Estrelas_-_Epilogo/capitulo/1/acesso em 06/10/2017.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: Preencher o quadro de acordo com o fragmento lido.

coloca

Trechos da <i>fanfiction</i>	Objeto de discurso/referentes	Estruturas linguísticas usadas para as retomadas anafóricas
"Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com a minha morte"	história	narração substantivo
"Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levariam até onde estou agora"	escolha	Elas - pronome substantivo
"Caminhei até a casa do homem que havia comprado o balanço . . . o balanço permanecia abandonado"	balanço	balanço abandonado
"Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta . . ."	Hazel Grace	Garota - Sintagma nominal
"Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar."	Augustus	Ele - Pronome substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2: Observe as recategorizações dos referentes ao longo do texto e escreva as atribuições positivas ou negativas a partir da opinião do enunciador:

OBJETO DISCURSO	DE	AValiação POSITIVA	AValiação NEGATIVA
MORTE		minha morte foi linda, foi perfeita	
BALANÇO			O balanço permanecia abandonado.
HAZEL			uma menina com câncer.

AL10

ANEXO F - ATIVIDADES INTERVENTIVAS – MÓDULO 2

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Raimundo	
"outros meninos"	Vizinhos / menino / nota	Comum
"Tatipirun"	"rio, depois riole cabeça"	
"coisas estranhas"	estriada se macha de volta, unoadamente	
"automóvel"	trá um carro em quarto em vez de ferros finhos (ou)	
"laranjeira"	Senhora / espinhos / Anuans	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) _____
 espinho

b) _____
 — Faz favor.
 — Tudo aqui é assim, respondeu a laranjeira.
 — Em Tatipirun ninguém usa

AL1

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Raimundo Pelado	
"outros meninos"	meninos pelados	
"Tatipirun"		
"coisas estranhas"	tem o olho direito preto, o esquerdo azul	
"automóvel"	em vez de laranja, duas coisas grandes	
"laranjeira"	espinhos pelados, árvore, laranja.	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) _____

b) _____

AL2

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Um menino com um olho azul e outro preto	
"outros meninos"	Os outros meninos	
"Tatipirun"	Tatipirun	
"coisas estranhas"	Caminhos estranhos e coisas de estranhas	
"automóvel"	Um automóvel de madeira	
"laranjeira"	Senhora, espinhos	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

> Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) Espinhos, esta árvore de maus bofes, Laranjeira

b) _____

AL3

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	COISAS PELADAS DR RAIMUNDO PELADO	
"outros meninos"	MULHER QUE ENVIZINHOU ITALIANO LINDO	
"Tatipirun"	RUA DA TELA COBRADO	
"coisas estranhas"	QUANTO AO BOCAZADO VARIA COM ZINTELORIO	
"automóvel"	COISA SINGULAR	
"laranjeira"	SPINHA QUEM DADO DELTA	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

> Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) em to a laranja a Raimundo espinho

b) _____

AL4

pergunta a uma planta decente?

— É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.

Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.

— Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?

— Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.

— É bom não conhecer. Aceita uma laranja?

— Se a senhora quiser dar, eu aceito.

A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.

— Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?

— É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.

— Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.

— Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.

— Uns que têm um olho azul e outro preto?

— Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.

— Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.

— Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Raimundo pelado/dete/ viajante / bitralho	
"outros meninos"	o moleque italiano/ninho vizinhos / os outros	
"Tatipirun"	Cheio de curvas	
"coisas estranhas"	ficava ali perto de casa	
"automóvel"	carro esquisito	
"laranjeira"	a senhora/planta, des- cente/ofendida/a árvore	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

- a) espinhos = esta fazenda referencia a laranjeira
- laranja = esta fazenda referencia a laranjeira
- b) Raimundo = esta fazenda referencia a árvore
- instrumentos perfurantes = fazenda referencia espinhos

ALG

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perforantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	o olho / o pequeno	
"outros meninos"	o rosto / o pinhalho moleques estranhos	
"Tatipirun"	moleques do tabuleiro onde não há cabelo e as pessoas têm olhos	
"coisas estranhas"	O caminho já saindo	
"automóvel"	É na um carro esqui- nho	
"laranjeira"	senhora / amarel olhada / espinhos planta / família árvore / laranja	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) Este ancorado no referente laranja
metonímia

b) Este ancorado no referente espinhos
metonímia

AL7

pergunta a uma planta decente?

— É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.

— Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?

— Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.

— É bom não conhecer. Aceita uma laranja?

— Se a senhora quiser dar, eu aceito.

A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.

— Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?

— É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.

— Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.

— Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.

— Uns que têm um olho azul e outro preto?

— Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.

— Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.

— Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	"Raimundo pelado"	Substantivo próprio
"outros meninos"	"Virginhos/ganotos"	Substantivo comum/índoles
"Tatipirun"	"coisas maravilhosas no país de tatipirun"	Substantivo próprio/Adjetivo
"coisas estranhas"	"O monte lá baixando"	
"automóvel"	"Era um carro requintado"	Adjetivo
"laranjeira"	"senhora educada" "curvada"	Adjetivo / Substantivo

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) (100) "como ele fez semelhante pergunta a uma planta decente?"

"Na minha terra, os indivíduos de sua família têm espinhos."

b) "Toda informação está ancorada no 2º capítulo referente a laranjeira."

AL 8

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Pirralho/árvore / Dê/ê / Pequeno Raimundo / pelado	
"outros meninos"	Outros meninos / outros meninos / outros meninos / moleque	
"Tatipirun"	Chão do curdeão	
"coisas estranhas"	o monte deixando entranças como fêmur	
"automóvel"	carro equívoco	
"laranjeira"	senhora / árvore / planta indivíduo / família	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

> Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) Senhora ancorado no referente a laranjeira - árvore
ancorado no referente a laranjeira

b) _____

AL9

pergunta a uma planta decente?
 — É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.
 Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.
 — Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?
 — Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.
 — É bom não conhecer. Aceita uma laranja?
 — Se a senhora quiser dar, eu aceito.
 A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.
 — Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus! Tem a bondade de me ensinar o caminho?
 — É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.
 — Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.
 — Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.
 — Uns que têm um olho azul e outro preto?
 — Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.
 — Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.
 — Divirta-se.
 RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 2

Como são construídos e retomados os objetos de discurso?	Retomadas da (re)categorização dos referentes	Estrutura linguística usada para as retomadas anafóricas (pronomes substantivos, sintagmas nominais diferentes, sintagma nominal total ou parcial repetidos)
"Um menino diferente"	Raimundo, pelado	
"outros meninos"	os outros, gulosos, boconidos, maliquês, Tralalá, a moda	
"Tatipirun"	melva	
"coisas estranhas"	madura, a arde, a pinha, me cheira de laranja	
"automóvel"	olhos azuis e preto	
"laranjeira"	dona laranjeira, a fruta, a laranja, a laranja	

QUADRO 2 – ATIVIDADE 2

➤ Um dos recursos para promover a articulação textual, na coesão/coerência, é o encadeamento dos laços presentes no texto através das relações indiretas (anáforas indiretas) entre as entidades explícitas ou implícitas. A partir dessa afirmação, identifique, no Capítulo Três, duas anáforas indiretas e em quais informações elas estão ancoradas. Justifique sua resposta.

a) laranjeira, está ancorada no referente laranjeira

b)

AL 10

ANEXO G - REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO1 RPD-AL1

A terra das meninas carecas

Tati era uma menina diferente das outras, era careca e tinha olhos de cor rosa e azul. Por conta dessa aparência diferente, as crianças zoavam com ela. A menina tinha uma imaginação pra lá de diferente, ficava imaginando um lugar chamado Kim Hosak, onde todos são como ela. Esse lugar era perto de sua casa. Lá, Tati encontrou um carro com olhos iguais aos dela. Ninguém era atropelado em Kim Hosak.

Tati também encontrou uma laranjeira que não tinha espinho, elas conversaram e perguntaram se conhecia Raimundo e Caralâmpia, contadores de estórias. A menina fala que não. Tati também encontrou um tronco, uma aranha vermelha que deu pra ela uma túnica de teia de aranha.

Apareceu um menino sardento queria que todos tivessem sardas, mas Tati diz que se todos fossem iguais, a vida não teria graça. Depois eles encontram Caralâmpia que lhe fala várias estórias parecidas. Então Tati diz que precisa ir embora e volta para casa.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO2 RPD-AL2

A terra dos meninos gigantes

Capítulo I

Era uma vez uma caverna localizada no norte da cidade de Mônaco, onde viviam três irmãos gigantes, Jow, Ralf, Whis, que tinham mais de cinco metros de altura. Eles viviam tranquilamente, sem incomodar ninguém e nunca se aproximavam da cidade com receio de não serem aceitos pelos moradores.

Capítulo II

Certo dia, Jow se aproximou da cidade para dar uma olhada, e viu uma garota caminhando. Seus irmãos sentiram sua falta. Ralf disse para Whis:

-- Eu sei onde ele foi. Respondeu Whis.

-- Para onde? Para o rio se banhar?

-- Para a cidade. Temos que ir atrás dele para não acontecer nenhuma besteira!

Respondeu Whis.

-- Certo, então vamos logo.

Capítulo III

Enquanto Ralf e Whis corriam atrás de Jow, um bando de ladrões tentaram sequestrar a garota. Ela conseguiu correr gritando: -- Socorro! Socorro! Alguém me ajude.

Jow viu o desespero da garota e pensou: será que eu ajudo ou fico só olhando daqui?

Enquanto ele pensava, seus irmãos se aproximaram mais ainda.

Capítulo IV

Jow não aguentou ver a covardia dos ladrões e resolveu ajudar. Saiu gritando:

-- Deixem ela em paz!

Os ladrões disseram:

-- Olhe o gigante! Recuam, fujam e salvem suas vidas, homens.

Quando Ralf e Whis chegaram já era tarde demais. Jow já tinha se revelado. Jow se aproximou-se da garota e disse:

-- Não tenha medo, não vou lhe fazer mal.

A garota se impressionou com a altura do gigante e disse:

-- Meu nome é Maia, obrigado por ter me salvado.

-- Jow sorriu e disse:

-- De nada.

Quando Maia disse:

-- Quero que seja meu amigo, ela acabou desmaiando.

Capítulo V

Enquanto isso, homens da cidade se preparavam para atacar o gigante. E gritaram:

-- Atacar!

Seus irmãos Whis e Ralf puxaram Jow pelo braço e disseram:

-- Vamos! Vamos! Não queremos machucar ninguém.

-- Jow olhou para Maia que estava desmaiada no chão e disse:

-- Espero que você fique bem, adeus.

Os três gigantes saíram correndo de mata a dentro.

Os homens da cidade não conseguiram alcançá-los.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO3 RPD-AL3

A terra dos meninos pelados

Era uma vez um homem, já de avançada idade, chamado Raimundo que pelas decepções da vida tinha se tornado uma pessoa extremamente amargurada e deprimida, ele já não recebia a atenção dos filhos como antes, e agora estava morando sozinho pelo falecimento de sua esposa.

Certo dia, após uma rotina cansativa de exames foi se deitar, após longas horas sem conseguir dormir por causa de suas dores no corpo, Raimundo caiu subitamente num sono profundo. Ao abrir os olhos, Raimundo estava numa cidade desconhecida, lá tudo parecia mais intenso e mais bonito, o arco-íris era o tempo todo, pois lá não existia noite. O ar tinha um cheiro maravilhoso de jasmim e as árvores falavam, suas folhas aplaudiam as criações da natureza, lá não existia barulho, mas o canto dos pássaros ecoava por todo aquele lugar maravilhoso.

Raimundo estava maravilhado com tudo aquilo, mas o que mais lhe impressionou foi que ao olhar para o seu reflexo em um riacho, ele já não tinha mais aparência de velho e também já não sentia dores. Na verdade ele parecia ter 20 anos novamente.

Depois de andar por horas, Raimundo se aproximou de um lugar de beleza inferior ao primeiro, lá tudo era seco, nas árvores já não existiam mais folhas, mas os passarinhos cantavam ainda mais bonito, eles cantavam as canções mais lindas que aquele homem havia escutado. Raimundo foi seguindo em direção a uma pontezinha de madeira que passava por cima de um rio quase seco. De repente, Raimundo avistou alguns meninos do outro lado da ponte e resolveu ir até eles. Ao chegar lá, ele foi acolhido por aquelas crianças que o beijavam e o abraçavam com muito amor. Todas tinham a cabeça pelada, sem um fiozinho de cabelo. As crianças o levaram para um lugar onde havia apenas uma árvore e que lhe restavam algumas folhas ainda para fazer sombra, o colocaram em um simples banquinho de madeira e começaram a lhe encher de perguntas, pois eles se encantaram com aquele homem. Naquele instante, Raimundo começou a se lembrar da sua família, que tinha o abandonado, seus amigos que já não o procuravam mais e do seu antigo emprego. Só então, ele começou a perceber que todos tinham se afastado dele por conta de sua extrema arrogância. Essas lembranças o fez ficar com um nó na garganta. Aqueles meninos pelados perceberam o sentimento de Raimundo pelo seu semblante abatido e o aconselharam a voltar para casa e a pedir desculpas por toda aquela arrogância com aquelas pessoas.

Raimundo assentiu com a cabeça, os meninos fecharam os olhos dele e naquele momento ele acordou e saltou da cama como um menino de 10 anos. Saiu ligando para todos animadamente, pedindo desculpas por todo erro cometido e logo marcando um almoço na sua casa no dia seguinte.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO4 RPD –AL4

A terra dos meninos sorridentes

Na terra de João era tudo estranho. O povo não era contente o dia todo. Mas ele não sabia que muitos moradores o estranhavam por viver sempre sorrindo.

João conhecia todos os moradores e não achava normal o que via no rosto das pessoas, todas sempre sérias. Mas todos da cidade achavam aquele menino estranho por viver sorrindo direto. Um dia ele percebeu que alguns dos seus amigos começaram a falar do seu sorriso e soube que outras pessoas também falavam mal dele, porque ele só vivia sorrindo.

Apesar de não se importar com os outros João resolveu não falar mais com as pessoas. Um dia o menino resolveu se esconder numa caverna distante da sua casa porque não aguentava mais os colegas. Mas quando resolver voltar para casa caiu na correnteza do rio e foi parar num país onde as pessoas vivem felizes. Uns meninos sorridentes se aproximaram dele e um deles perguntou:

- De onde você é? Qual é o seu nome? – Perguntou curioso.
- Sou do país da Diferença. Meu nome é João. E o seu?
- Eu sou Pirilampo. Respondeu o menino, que não parava de sorrir.
- Mas isso não é nome! É muito estranho!
- João também é estranho. Você mora no país da Diferença e tem esse nome? –

O garoto sorriu.

João não achava o seu nome estranho. E resolveu conhecer aquele novo lugar. Tudo era todo colorido e as árvores brilhavam. As plantas pareciam ter pisca-pisca. As crianças estudavam embaixo dos galhos enormes porque não tinha escola com parede. Os animais não cresciam, eles eram sempre pequenos. Tudo aquilo era estranho e encantador.

Pirilampo mostrou o país dele em um dia. João achava tudo diferente. Ele achava todos ali engraçados e ria quando via as pessoas respeitando as outras que estavam sempre sorrindo. No seu país não era assim. Mesmo sendo estranho o menino ainda queria viver ali, mas de repente o seu novo amigo sumiu. Ele começou a procurar Pirilampo. Correndo em disparada acabou caindo no rio e percebeu que estava de volta no seu país.

Quando João encontrou os amigos, viu pessoas sorrindo e outras não. Aí descobriu que as pessoas não viviam sorrindo direto, era apenas ele. Por isso os moradores falavam dele, pois o achavam estranho. Mas o menino aprendeu a ser diferente.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO5 RPD-AL5

A terra dos anões

Era uma vez um menino diferente, ele estava um pouquinho abaixo da média do tamanho normal das outras crianças. O nome dele era Vik. Era um menino anão e todos os outros garotos ficavam zoando com a cara dele.

Um dia, Vik fugiu de barco num rio próximo da cidade, foi descendo correnteza abaixo até que chegou numa neblina, ele se distraiu e acabou caindo do barco. Quando chegou em terra firme teve a impressão de estar tudo um pouquinho menor, casas, prédios, carros e as pessoas. Até as plantas não passavam de cinco centímetros, todas eram assim. Quando Vik se aproximou de um menino, perguntou se aquele país era tão pequenino:

— As pessoas aqui são menores do que eu! Elas são felizes assim?

— Sim. Respondeu o menino que se chamava Gim. Aqui tudo é diferente. Não somente no tamanho, mas também nas cores.

— Como assim?

— Muitos animais são coloridos e conseguem também falar. Veja aquele gato na frente da minha casa! O bicho fala como a gente.

Vik percebeu que aquele país era um mundo muito misterioso e diferente.

Ali, naquele novo lugar, Vik não se sentia mais diferente, pois ninguém olhava com aquele olhar de deboche, tinha estádios de futebol, teatros, arenas de UFC, tudo era muito pequeno. Até animais falavam!

Ele começou a andar e acabou caindo num buraco tão pequeno que mal cabia o seu corpo! Acordou no lago da praça. O menino voltou para a sua terra com um pensamento diferente, com a cabeça erguida, se mostrando superior diante de certas situações. Aprendeu que em qualquer lugar todos são diferentes.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO6 RPD-AL6

A cidade dos meninos esbranquiçados

Em uma pequena cidade pacata, vivia um jovem de nome Dalith, ele tinha quinze anos. cabelos pretos e encaracolados, sua pele era esbranquiçada como a pele de todos que viviam na cidade. Mas algo o diferenciava dos demais jovens de sua cidade, seus olhos eram avermelhados, o que o tornava motivo de chacota em sua escola, em sua rua e até mesmo em sua casa.

Ele não se importava com as chacotas de seus colegas, nem de seus vizinhos, mas as chacotas de seu irmão mais velho, o tirava do sério. David era um jovem já de dezoito anos, tinha cabelos pretos e encaracolados, como os do seu irmão mais novo,

seus olhos eram verdes, porte atlético e sua pele esbranquiçada como neve. Na sua escola, David era popular e até mesmo na sua rua. Isso causava inveja em Dalith, que se sentia a ovelha negra da cidade.

Até que numa tarde de verão, Dalith resolveu sair sem destino e andou sem saber para onde estava indo. Ao chegar na floresta da cidade, Dalith viu um duende. Era pequeno e tinha a pele avermelhada. Ao entrar cada vez mais na floresta, encontrava mais duendes com a pele avermelhada, mas de repente ele viu um duende diferente. O duende tinha a pele negra, ele era diferente dos outros. Ao se aproximar daquele duende diferente Dalith perguntou:

— Como você se sente vivendo aqui na floresta e sendo diferente dos outros duendes?

O duende se assustou em ver uma pessoa diferente dele e dos seus amigos, mas se aproximou e disse:

— Todo mundo é diferente. Ninguém pode ser totalmente igual aos outros. Eu gosto da cor da minha pele.

Dalith percebeu que ele também era diferente daquele duende. Então resolveu voltar para casa e se aceitar do jeito que era. Depois do encontro com o duende, o jovem Dalith viveu mais feliz na sua cidade.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO7 RPD-AL7

A terra das meninas peladas

Havia uma menina muito diferente das outras. Caralâmpia era alta, com cabelos longos, um olho era verde e o outro vermelho. As colegas gostavam de mamar dela por causa disso. Por onde ela passava sempre escutava os gritos:

— Olho vermelho! Olho vermelho!

Caralâmpia já estava acostumada com o apelido. Ela começou a se acostumar a brincar sozinha. A menina gostava de fazer desenhos de uma cidade diferente da sua. Certo dia desenhou um imenso barco de papel e colocou no rio.

O rio estava agitado e de repente levou o barco para longe de Caralâmpia. Ela correu e se jogou no rio para pegar o barco, mas escorregou e acabou caindo no rio. A garotinha foi parar numa imensa cidade que ficava no fundo do rio.

— Acho que é uma antiga cidade! Exclamou Caralâmpia.

A menina aventureira mergulhava cada vez mais fundo e descobriu várias pessoas. Todas eram meninas. Eram todas peladas, nenhuma tinha cabelo. Parecia um lugar muito estranho. Todas as meninas tinham um olho verde e outro vermelho.

Aquele lugar era muito diferente. Caralâmpia nadava cada vez mais e ficava encantada com o que via. As plantas eram todas coloridas e falavam. Mesmo sendo um rio, não tinha peixe.

— Você é novata aqui? Perguntou uma delas.

— Sou Caralâmpia. Venho de outro lugar. Tudo aqui é diferente!

Uma menina que estava perto de uma árvore gigante se aproximou e perguntou:

- Como você chegou aqui?
- Meu barco de papel foi levado pela correnteza do rio e tentei pegar, mas caí no rio. Aqui só tem meninas?
- Sim. Eu sou Polipirun. Os meus olhos são iguais aos seus! Exclamou a menina.
- Que cidade é essa? Perguntou Caralâmpia.
- Aqui é Tatipirun.
- Vocês vivem felizes aqui embaixo do rio? Tudo é diferente da minha cidade. As meninas são peladas!
- Nós somos felizes do nosso jeito. Eu gosto daqui.

De repente, Caralâmpia se assustou quando dezenas de meninas sem um fiozinho de cabelo nadavam na sua direção. Elas só queriam brincar. Ninguém ia apelidar ou mangar dela.

Quando passava perto das grandes árvores, sentia os galhos tentando agarrar o seu braço para brincar. Caralâmpia aproveitou para fazer novos amigos. Ninguém ia fazer mal a ela.

Os galhos giravam Caralâmpia de um lado para outro. Até que a árvore-mãe girou tão forte que a menina foi jogada para fora do rio.

Aquela aventura foi maravilhosa e Caralâmpia sabia que precisava aprender a conviver com as pessoas diferentes. Tatipirun era um lugar maravilhoso. Ela sabia também que qualquer dia podia fazer outro barco e colocar no rio para encontrar as meninas peladas.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNOS RPD-AL8

A terra dos meninos pelados

Na cidade de Raimundo todos os colegas costumavam zombar dele porque nunca teve cabelo. Era tanta brincadeira que o menino preferia brincar sozinho.

Raimundo era um menino que tinha muitos talentos e estava construindo atrás da sua casa um castelo com barro vermelho. Um dia, quando começou a fazer a porta do castelo percebeu que o barro grudou nos dedos. Ele tentou tirar o barro molhado, mas não conseguiu. Então jogou tanto a mão no ar que acabou caindo de cara no castelo.

O menino foi tragado para dentro do castelo. Era um castelo misterioso. Ele viu muitas crianças carequinhas, sem um fio de cabelo. Elas se pareciam com ele. As portas do castelo pareciam algodão de tão branquinhas, elas se abriam quando alguém se aproximava.

Como toda criança Raimundo era um menino curioso. Ele saiu do castelo pelas portas do fundo e viu uma enorme floresta que protegia o castelo misterioso. As árvores

brilhavam sem parar e alguns animais selvagens estavam deitados naquelas enormes sombras.

De repente, um menino com a cabeça peladinha se aproximou e disse:

— Você não é daqui. Qual é o seu nome?

— Eu sou Raimundo e moro em Cambacará. Sou o único menino careca da minha terra.

— Em Tatipirun todos são pelados. Eu sou Peti.

— Os animais não são selvagens? Perguntou Raimundo.

— Não. Eles são mansinhos.

— Na minha terra as coisas são muito diferentes. Falou Raimundo.

— Venha vou mostrar a minha cidade.

Raimundo ia ficando cada vez mais admirado com o que via naquele lugar. Todas as plantas tinham flores e quando passava perto percebeu que eram perfumadas. O menino ficava surpreso com tudo que via.

Aquele lugar era fantástico. Todos os meninos se respeitavam. O menino curioso se afastou de Peti e começou a correr entre as árvores, pois se sentia livre. Mas de repente ele rolou de um monte muito alto e não conseguiu se segurar nos galhos. Rolou tanto que acabou passando dentro do castelo e caiu no quintal da sua casa.

O menino aventureiro queria muito levar os meninos da sua cidade para conhecer aquele país tão diferente do seu. Quem sabe um dia!

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO9 RPD-AL9

A terra dos meninos dourados

Cap. 1

Na cidade de Cambaracá morava um menino chamado Raimundo. Ele era diferente dos outros meninos. Os meninos costumavam correr atrás dele e gritavam:

— Dourado! Dourado!

A pele de Raimundo era dourada. Ele tinha também um olho preto e o outro verde. As crianças achavam que Raimundo era de outro mundo.

Cap. 2

A chateação era tanta que o menino não queria ir pra escola, nem queria brincar com os outros garotos. Ele gostava mesmo de desenhar lugares fantásticos e passava horas no quarto cheio de papel e lápis coloridos. Até que um dia, Raimundo deu um nome a uma das cidades desenhadas. Era Tatipirun. Um nome diferente!

Cap. 3

Numa manhã Raimundo foi pra escola, mas quando chegou no portão os colegas começaram a mangar dele e gritaram:

— Olha o Dourado! Olha o Dourado! Olha o olho colorido!

O menino não aguentou e saiu em disparada pelas ruas até chegar no seu quarto. Lá ele estava seguro. Pegou as folhas de papel e os lápis pra terminar o desenho de morro que estava na metade. Ele desenhou um menino no topo do morro. Ficou olhando por muito tempo até que percebeu o menino correndo morro abaixo. Raimundo viu que o menino era ele.

Raimundo estava muito feliz em ver Tatipirun de pertinho. Era um lugar muito bonito e colorido.

Cap. 4

Do outro lado do morro tinha um rio enorme. O menino se aproximou e de repente surgiu uma imensa ponte que saía de dentro do rio. Folhas gigantes foram formando o caminho para ele atravessar o rio.

Quando chegou outro lado viu um bando de meninos e meninas pulando e brincando juntos. As crianças eram douradas como ele, os cabelos também eram dourados, mas um olho era preto e outro azul. As meninas tinha uma borboleta colorida no cabelo. Raimundo se assustou.

— Quem é você? Perguntou um dos meninos.

— Eu sou Raimundo.

— De onde você veio?

— Eu vim de Cambacará. O olho de vocês é diferente!

— Sim, mas todo mundo enxerga do mesmo jeito que você. Aqui tudo é colorido e diferente. Até os animais falam. Todas as crianças são chamadas pelo mesmo nome.

Cap. 5

Raimundo ficava surpreso com tudo que via. Uma das borboletas conversava com a menina, quando ele se aproximou e perguntou o nome dela.

— Eu sou Dourada! Disse muito sorridente.

— Você é feliz aqui? Perguntou Raimundo.

— Muito, muito. Vou mostrar a minha terra para você.

Outras crianças se aproximaram e caminharam com Raimundo para mostrar as belezas daquele lugar. Por onde passava ele era aplaudido pelas gigantes folhas. O menino estava adorando tudo que via.

Tragam o visitante aqui. Gritaram os pássaros.

— Nossa! Os pássaros falam mesmo! Exclamou Raimundo.

Ele continuou caminhando e conhecendo Tatipirun.

Cap. 6

A alegria era tanta que Raimundo não percebeu tinham chegado no alto de uma serra. Lá em cima ele se desequilibrou e caiu num açude que ficava no pé da serra. A água era tão cristalina que dava para ver os peixinhos coloridos. O menino estava muito

feliz com aquela aventura, mas sabia que precisava voltar para casa. Ele voltou para o rio e viu a estranha ponte.

Quando Raimundo viu o morro, correu na sua direção e começou a subir. De repente já estava de volta ao seu quarto. Agora ele sabia o caminho de Tatipirun. Um dia ele iria levar alguns meninos até lá.

REESCRITA DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA-ALUNO10 RPD-AL10

A cidade das crianças gigantes

Caralâmpia era um menina que morava em Cambacará. Na cidade, todo mundo perseguia e chamava Caralâmpia de menina gigante. Ela era apenas uma criança de dez anos, mas tinha 1,90 de altura. Os colegas da escola não perdoavam e mangavam muito dela. Por onde ela passava eles gritavam:

— Lá vai a menina gigante, minha gente! Gritava um menino.

— É a menina girafa! Gritava outro menino.

Tudo aquilo deixava Caralâmpia chateada e triste. Ela começou a se isolar no seu quarto porque já não aguenta tanto apelido.

Certo dia, ela resolveu se esconder no porão da sua casa onde costumava pintar quadros. Quando começou a descer a escada ela escorregou caiu num buraco muito profundo. Assustada, a menina gritava sem parar:

— Socorro! Socorro!

Ninguém ouviu os gritos dela.

Ela chegou num lugar muito estranho. Tudo era grande. As crianças, os animais, as árvores e as casas.

Uma menina com os cabelos que chegam aos pés perguntou:

— Quem é você? Nunca vi você aqui.

— Eu sou Caralâmpia e moro em Cambaracá..

— Nunca ouvi falar desse lugar.

— Tudo aqui é muito grande! Exclamou Caralâmpia.

— Posso levar você para conhecer o meu país. Venha!

Caralâmpia seguiu a menina gigante um pouco assustada.

Por onde passava via as pessoas contentes. Mas de repente uma abelha gigante parou na sua frente e perguntou:

— Você é visitante?

— Sou. Respondeu com medo do animal gigante.

— Pegue esse pote de mel que produzimos ali naquela árvore.

— Muito obrigada, dona abelha.

Mais adiante estava um velhinho deitado numa rede feita de palha de coco. Quando chegou mais perto, ouviu o homem dizer:

— Ei, menina! Leve uma das minhas redes para você dormir.

Caralâmpia mais uma vez agradeceu e continuou caminhando com a sua mais nova colega. O nome dele era Talima.

Chegando perto do rio, um grande pássaro apareceu na frente das meninas e disse:

— Eu trouxe um imenso lençol de palhas e gravetos para você se aquecer quando sentir frio.

Caralâmpia estava encantada com tudo que encontrou naquele lugar. Ela conheceu os imensos rios e lagos cheios de peixes. Tudo era maravilhoso, mas ela sabia que precisava voltar para sua família.

A menina visitante pediu a Talima para voltar, mas de repente ela tropeçou numa imensa folha que estava no chão e começou a deslizar. Caralâmpia não conseguia se levantar e acabou caindo num imenso tubo. Ela escorreu até cair no porão da sua casa novamente.

Caralâmpia descobriu um novo lugar e decidiu que levaria as crianças de Cambacará para visitar a terra das meninas gigantes.

ANEXO H - FANFICTION A CULPA É DAS ESTRELAS

Essa é a história de Hazel, minha história. Minha narração. Assim como a de Anna ela acaba com minha morte. Logo após ler a carta de Augustus, logo após aceitar minhas escolhas. Eu sei que isso pode parecer estranho para você, mas minha morte foi linda, foi perfeita, eu me senti, acredite ou não, plenamente viva.

Sem avisar ao meu pai ou minha mãe resolvi sair pela janela que dava para o quintal, onde não havia mais balanço algum, e eu queria que tivesse, me pouparia a caminhada. Mas eu não me arrependia. Não me arrependia de nenhuma escolha que eu houvesse tomado, elas me levaram até onde eu estou agora e eu não desejaria estar em outro lugar.

Caminhei arrastando o carrinho de oxigênio, com a maior concentração que pude para que meus pulmões esperassem pela hora certa, como se houvesse uma hora certa para morrer, mas eu era Hazel Grace e como meu Augustus disse, sou diferente.

Caminhei até a casa do homem que havia comprado de mim o balanço, de relance pude ver seu quintal e o balanço permanecia abandonado, mas agora com uma nova paisagem ao seu redor, em frente a uma piscina.

Bati na porta e aguardei, recuperando o fôlego perdido. Sei que é estranho: você jantando com sua família quando uma garota com câncer bate em sua porta e você descobre que foi dela que você comprou o seu balanço novo, então você atende surpreso e eu espero sua reação.

–Desculpe... - O homem era afro-descendente, tinha olhos escuros e sobrancelhas arqueadas em dúvida, o cenho franzido.

Estendi a mão quando ele estava prestes a continuar sua fala. Achei que seria educado, no mínimo, me apresentar.

(. . .)