



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FLÁVIA LEÔNIA FERREIRA DA ROCHA

**A REFERENCIAÇÃO EM RETEXTUALIZAÇÕES DE “VIDAS SECAS”,
POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS
LINHA DE PESQUISA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIVERSIDADE SOCIAL
E PRÁTICAS DOCENTES

MACEIÓ- AL
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FLÁVIA LEÔNIA FERREIRA DA ROCHA

**A REFERENCIAÇÃO EM RETEXTUALIZAÇÕES DE “VIDAS SECAS”,
POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS**

Texto de Defesa de Dissertação submetido ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador (a): Prof^aDraAdna de Almeida Lopes

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS
LINHA DE PESQUISA: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: DIVERSIDADE SOCIAL
E PRÁTICAS DOCENTES

MACEIÓ – AL
2016

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale



R672r Rocha, Flávia Leônia Ferreira da.
A referenciação em retextualizações de “Vidas Secas”, por alunos de uma escola pública de Alagoas / Flávia Leônia Ferreira da Rocha. – 2016.
120 f.: il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 93-95.
Anexos: f. 96-120.

1. Linguística aplicada. 2. Produção textual. 3. Retextualização. 4. Referência (Linguística). I. Título

CDU: 800.7

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

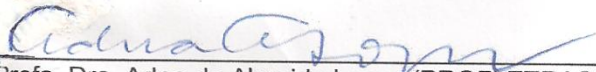
TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA LEÔNIA FERREIRA DA ROCHA

Título do trabalho: "A REFERENCIAÇÃO EM RETEXTUALIZAÇÕES DE "VIDAS SECAS", POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS"

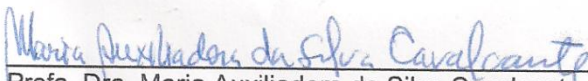
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 30 de novembro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 30 de novembro de 2016.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Fernando e Leni. Foram eles que me ensinaram as primeiras lições para a vida através dos seus exemplos, dos seus conselhos e das suas formas de viver. Souberam dar a devida importância ao estudo dos filhos ainda que isso acarretasse mais dificuldades para ambos. Após algumas etapas vencidas na escada do conhecimento, percebemos a relevância das etapas antecedentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por poder me aperfeiçoar como ser humano e como profissional.

À minha filha Júlia, que ainda criança, soube entender a razão do tempo que dediquei a este trabalho.

Ao meu esposo Júnior, pela parceria em mais uma caminhada, pelo apoio constante.

À professora Adna Lopes, descrevo o seu trabalho de orientação como um presente neste curso. Serei sempre grata pela sua atenção!

Aos componentes da banca examinadora, Professora Fabiana Oliveira e Professora Maria Auxiliadora Cavalcante pela valiosa contribuição desde a qualificação deste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, pela contribuição, conversas e discussões!

Aos colegas da turma 2014 do Mestrado Profissional em Letras, nossa interação foi de fundamental importância para chegarmos à etapa final.

Aos alunos que participaram da pesquisa, à direção, coordenação pedagógica e demais funcionários da escola campo da pesquisa, muito obrigada pela acolhida.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho e do curso de mestrado, o meu agradecimento!

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Alagoas, com alunos dos 8º e 9º períodos da Educação de Jovens e Adultos/EJA, e tem como objetivo analisar as formas de referência e os efeitos desses usos no texto em retextualizações de três capítulos da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: *Mudança*, *Fuga* e *Cadeia*. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática com várias atividades de produção textual, especificamente as retextualizações para a constituição do *corpus*, cuja análise está fundamentada em estudos de autores, dentre outros: Koch (2005); Antunes (2005, 2010); Marchuschi (2008); Koch & Elias (2014); Magalhães (2016); Apothéloz (2016); Apothéloz & Chanet (2016); Conte (2016); Francis (2016) e Mondada & Dubois (2016). Foram coletados 24 textos dos quais seis foram tomados para a análise das formas de referência. Os resultados reafirmam a importância da reflexão sobre a referência no processo de leitura e escrita de textos pelos alunos, uma questão que precisa ser discutida mais frequentemente no planejamento das aulas de Português. Além disso, confirmamos, pelo trabalho desenvolvido em sala, um avanço significativo nas produções escritas dos alunos da EJA.

Palavras-chave: Produção Escrita. Retextualização. Referência.

ABSTRACT

This material presents the result of a research done in a public school from the Rede Estadual de Alagoas, along with students from the 8th and 9th grades of the Educação de Jovens e Adultos/ EJA (Education for young and adults), and it has as objective to analyze the referencing and the effects of these uses on the text in retextualization of three chapters from Graciliano Ramos' work *Vidas Secas: Mudança, Fuga and Cadeia*. Therefore, a didactic sequence was developed with many textual production activities, specifically the retextualizations, for the constitution of the *corpus*, which analysis is based on authors studies, among others: Koch (2005); Antunes (2005, 2010); Marchuschi (2008); Koch & Elias (2014); Magalhães (2016); Apothéloz (2016); Apothéloz&Chanet (2016); Conte (2016); Francis (2016) and Mondada& Dubois (2016). There were collected 24 texts, of which six were taken to the analysis of the referencing ways. The results reaffirmed the importance of the reflection about referencing in the reading and text writing process by the students, a matter that has to be discussed more frequently in the Portuguese classes planning. Besides, we confirmed, by the work developed in the classroom, a strong advance in the written productions made by EJA students.

Key-words: Written Production. Retextualization. Referencing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dimensões da escrita	21
QUADRO 2 - Proposta de práticas de produções textuais no Ensino Fundamental	24
QUADRO 3 - A propriedade de coesão do texto	33
QUADRO 4 -Rótulos metalingüísticos.....	56
QUADRO 5 - Rotulações metalingüísticas ou metaenunciativas	57
QUADRO 6 - A Referenciação	58
QUADRO 7 - A dêixis textual	59
QUADRO 8 - Sequência didática: <i>Capítulo Mudança</i>	64
QUADRO 9 - Sequência didática: <i>Capítulo Fuga</i>	65
QUADRO10 - Sequência didática: <i>Capítulo Cadeia</i>	66
QUADRO 11 - Formas de remissão encontradas nas retextualizações dos alunos.....	87
QUADRO 12 - Frequência das formas remissivas nas retextualizações dos alunos.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acompanhamento dos recursos de retomada nos textos dos alunos.....	88
Gráfico 2 - Proporção das remissões utilizadas nos textos dos alunos	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA	12
2.1	As práticas de leitura	12
2.1.1	A leitura literária na escola.....	14
2.1.2	A leitura do texto escrito e a escuta do texto oral.....	18
2.2	As práticas de escrita	19
2.2.1	A produção textual na escola	20
2.2.2	A avaliação da produção textual.....	25
2.2.3	A retextualização como mobilização de estratégias de leitura e escrita.....	28
3	ESCRITA E TEXTUALIDADE	31
3.1	A coesão textual	32
3.2	A coerência textual	40
3.3	O processo de referenciação no texto	43
3.3.1	O processo anafórico	50
3.3.2	O processo dêitico.....	58
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.1	As seqüências didáticas desenvolvidas	64
4.2	A escola, a turma, os alunos	69
4.3	O <i>corpus</i> de análise: coleta e seleção de textos	71
5	FORMAS DE REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS	73
5.1	A reescrita de <i>Mudança</i>	74
5.2	A reescrita de <i>Fuga</i>	78
5.3	A reescrita de <i>Cadeia</i>	81
5.4	Panorama quantitativo dos tipos e ocorrências das formas de referenciação	86
6	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXOS	96

1 INTRODUÇÃO

A aprovação no Mestrado Profissional em Letras em 2014 surge como a possibilidade de realização de um sonho e ao mesmo tempo com a preocupação de um novo caminho a ser percorrido, mas com a certeza da oportunidade de estar em um dos contextos mais importantes: o da descoberta e do conhecimento. Considerando a linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, optamos por uma pesquisa na área da referenciação.

A referenciação é relevante tanto na produção quanto na compreensão textual de acordo com os autores que deram suporte teórico a este trabalho. Para Magalhães, “este processo é usado diariamente na fala, na escrita e na enunciação digital, mas raramente explorados nas atividades escolares: os modos de nos referirmos a objetos, pessoas, sentimentos, ações enfim a qualquer entidade” (MAGALHÃES, 2016, p.13).

Tratando-se de um conteúdo dessa importância para a amarração das idéias do texto, objeto de estudo das aulas de língua a partir da publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre a forma como os alunos utilizam esse recurso na produção textual. Surge então o tema da pesquisa realizada.

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública da rede estadual em Alagoas com alunos do 8º e 9º período da EJA – Ensino Fundamental, a qual teve como objetivo geral identificar as formas de referenciação utilizadas e os efeitos desses usos em versões escritas de textos dos alunos sobre capítulos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Partiu-se das seguintes questões: quais as estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos no processo de retextualização? Quais as habilidades de escrita dos alunos na produção textual da obra lida e quais os avanços na qualidade textual levando-se em consideração o uso da referenciação?

O estudo foi realizado através da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Esse tipo de pesquisa “permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, modo de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2012, p.41). Neste caso, a pesquisadora está dentro do universo pesquisado, pois é a professora dos alunos da disciplina Língua Portuguesa, fato que favoreceu o processo de interação.

A partir de então, passamos a observar melhor o cotidiano e a refletir sua prática, lendo, pesquisando, estudando e “revendo conceitos para reconceituá-los, retomando

pressupostos para reconstruí-los, examinando hipóteses para redefini-las, questionando interpretações para refazê-las e aprofundá-las” (ANDRÉ, 2012, p.10).

Para atingir o objetivo geral, várias etapas foram desenvolvidas durante um período de dezoito meses: realização de pesquisa etnográfica no campo de estudo; levantamento da literatura sobre textualidade e referenciação, produção textual, interferência didática e metodologias de ensino em Língua portuguesa; desenvolvimento de uma sequência didática planejada para este trabalho; encaminhamento de atividades de produção textual a partir da leitura de narrativas longas em sala de aula; proposta de retextualizações sobre capítulos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos; identificação das marcas de referenciação encontradas nos textos dos alunos e seleção das versões para análise das formas de referenciação.

Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica, a qual está dividida em duas partes. A primeira seção traz um enfoque acerca da leitura e produção escrita na escola, englobando as práticas de leitura e de escrita. Na segunda seção, tratando da escrita e textualidade, são abordados os aspectos da coesão e da coerência textuais e o processo de referenciação no texto, parte principal deste trabalho. O texto está fundamentado na produção de alguns autores que tratam do estudo do texto, das relações textuais e da produção textual.

Iniciamos a terceira seção, trazendo os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, a descrição da escola, da turma e dos alunos. Os dados explicam como se deu a coleta, o *corpus*, assim como a seleção e a análise dos textos.

Na última seção, apresentamos os textos escritos pelos alunos, com reflexões sobre as formas de referenciação utilizadas e os efeitos causados por elas no texto à luz dos referenciais teóricos adotados. Alguns resultados são expostos através de gráficos e quadros para facilitar a compreensão dos resultados obtidos.

Nas conclusões, pontuamos que um trabalho como este precisa ser retomado, há uma área abrangente de estudo que merece destaque. A referenciação é considerada o motor dos avanços e recuos do sentido do texto, decisiva para a produção e compreensão textuais e deve ser objeto de reflexão e discussão na sala de aula.

2 LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Iniciamos esta seção discorrendo sobre a leitura na escola, pois consideramos imprescindível o trabalho da leitura antes de iniciarmos o trabalho com a produção textual. Utilizamos o texto literário como base para as retextualizações produzidas pelos alunos na pesquisa realizada. Posteriormente, trataremos da escrita na escola.

2.1 As práticas de leitura

É consenso entre os estudiosos da língua que a base do ensino deve ser o texto. Autores como Abaurre (2002), Geraldi (2012) e documentos oficiais, como Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - partilham dessa ideia. Para Bakhtin (2003), a vida é dialógica por natureza, assim viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa todo e com a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Os PCN trazem a seguinte reflexão no que se refere à mediação do professor no trabalho com a linguagem: “Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p.106). Em relação ao processo de leitura de textos escritos é esperado que o aluno:

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto (BRASIL, 1998, p.51).

De acordo com o documento, o aluno ao concluir o Ensino Fundamental, deverá ter apreendido conteúdos relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística. No entanto, este é um processo lento e que demanda um planejamento. Outro ponto que existe apenas na teoria é o desenvolvimento da leitura autônoma ao terminar o ensino fundamental.

Em alguns casos, até mesmo decodificar se torna difícil. Os PCN não determinam o nível de autonomia. Na produção de textos escritos, além de outros elementos, o aluno deverá ser capaz de realizar:

a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; de avaliação da orientação e força dos argumentos; de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto (BRASIL, 1998, p. 58).

O processo de compreensão e interpretação do texto é realizado através da leitura. Os objetivos, o conhecimento prévio do leitor, o conhecimento sobre o autor e a linguagem são imprescindíveis nesse processo. A simples decodificação não é suficiente. De acordo com os PCN,

trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos (BRASIL, 1998, p. 69).

O texto dos PCN destaca a importância da leitura em voz alta. Algumas leituras podem ser realizadas exclusivamente pelo professor, o qual deverá se expressar com a entonação adequada de forma que a expressividade chame a atenção do aluno. Há evidentemente, as atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. A leitura em voz alta feita pelo professor nem sempre é prática comum na escola. E, à medida que o grau/nível escolar vai aumentando, vai diminuindo essa prática, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, os alunos maiores ainda necessitam de bons modelos de leitores.

Em relação à produção escrita, percebe-se que a prática de reelaboração de textos produzidos pelos alunos vem conquistando espaço. Ainda que não seja realizada na sua totalidade, já é um bom começo, pois há algum tempo isso não existia. De acordo com

Abaurre (2002), o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático utilizado. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos dos seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor.

Abaurre (2002) e Geraldi (2012), em consonância com os PCN, postulam que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Segundo Geraldi (2012), essas práticas, interligadas ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam dois objetivos: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; e b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Ao realizarmos a leitura de um texto, assumimos diversas posturas, entre as quais o autor citado acima destaca quatro tipos: a leitura pela busca de informações, em que o leitor objetiva extrair do texto uma informação; a leitura para estudo do texto, a qual é mais praticada em outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa; a leitura do texto – pretexto para a produção de outro texto e a leitura como fruição do texto. Na escola, a leitura como fruição do texto é raramente praticada. Vivemos em um sistema em que o mais importante de uma atividade ainda é o produto. O processo, as etapas da leitura, as estratégias desenvolvidas para a compreensão do texto, os conhecimentos acionados para se chegar à interpretação precisam ser levados em consideração.

2.1.1 A leitura literária na escola

A leitura tem sido um dos assuntos mais comentados no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Ela é tratada como um fenômeno cognitivo, em que de acordo com Rangel, (2007) "o foco são as competências e as habilidades implicadas no processo, assim como as estratégias de abordagem e de processamento do texto, umas e outras entendidas como definidoras do leitor como tal". E a leitura de textos literários é realizada na escola? Antes de discutirmos essa questão, precisamos conceituar o texto literário. Candido (1998) traz como definição, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Todas as pessoas necessitam da possibilidade de entrar em contato com alguma

espécie de fabulação. Ninguém passa mais de vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia. Por isso, a literatura é uma necessidade universal e a escola não pode negar esse direito ao aluno. E quando é que a escola nega o direito à literatura ao aluno? Quando não o apresenta aos textos literários, não o insere nesse mundo ficcional. Em muitas famílias, os alunos não têm esse acesso e talvez a única oportunidade de conhecer estes textos seja na escola. Assim, na escola “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1998, p.175). É uma chance que alguns alunos têm de se tornarem mais humanos, concordando com Cândido sobre o papel humanizador, em que o autor afirma que a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador.

É através da arte ou do texto literário que o ser humano dá sentido ao mundo e a si. As pessoas veem nas histórias, nos poemas, nos romances as suas próprias histórias, essa identificação faz com que alguém se encante por um texto escrito há duzentos anos, por exemplo, porque os temas tratados na literatura são sempre atuais como o amor, o ódio, a injustiça e outros. Algumas vezes a ficção nos impressiona mais do que a realidade. Para Silva:

a linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal. Na ficção, vemos retratado o drama de todos os homens, o que inclui o nosso próprio. Os limites da ficção são os da humanidade, não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. Daí decorre também o seu caráter de exemplaridade. Diante da ficção literária, instala-se um curioso processo de identificação, entre leitor e personagem, que não acontece diante da singularidade do fato real (SILVA, 2009, p.71).

E para que serve a leitura de um texto literário? Ruth Rocha, citada por Silva (2009), afirma que ela serve para despertar o imaginário, para despertar os sentidos, para tocar a emoção e para aguçar a perspicácia do leitor. A linguagem literária, a conotação, as metáforas, toda a dificuldade encontrada na interpretação do texto mobiliza e faz com que o leitor tenha frequentemente uma evolução. Ele passa a utilizar-se de estratégias de leitura, a buscar informações implícitas e descobrir os verdadeiros sentidos do texto. Isso é fascinante! E quando ele inicia, não quer mais parar. Assim, a literatura é uma necessidade universal. De acordo com Silva:

a arte não é um bem supérfluo, nos períodos de crise, ela parece ser ainda mais necessária, proporcionando sua dose de conforto, de escape, de

consolação. A arte da palavra é ainda mais do que isso. Ela favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cortejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras, ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto e, por extensão diante da vida. Na leitura da ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com os personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir com o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão (SILVA, 2009, p. 72).

Percebe-se uma ligação entre a afirmação da autorasobre a arte não ser um bem supérfluo e a definição de bens compressíveis e incompressíveis citados por Cândido (1998). Para ele, os bens são compressíveis e incompressíveis. Os primeiros são aqueles que podem ser tirados das pessoas como roupas caras e coisas supérfluas, os incompressíveis são os itens básicos para a nossa sobrevivência como a moradia, o alimento e a literatura, acrescentada entre estes. O autor distingue ainda três faces da literatura: a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos que é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

A escola geralmente prioriza o raciocínio, a lógica, a informação, a ciência. A emoção, a sensibilidade, a arte acabam ficando em segundo plano quando se chega ao ensino fundamental, pois muitas vezes é na pré-escola que atividades com esse tipo de abordagem acontecem. De acordo com Silva, (2009, p.46) "nesse momento, contudo, de tanto valer-se do pensamento lógico, de tanto exercitar o raciocínio e a objetividade, o aluno tenta aproximar-se da obra literária de modo equivocado, como quem lê uma notícia de jornal". Não somos apenas racionais, somos também intuitivos e a linguagem literária nos faz conhecer mais fundo a natureza humana. Durante muito tempo, quando se pensava no texto literário na escola, os textos escolhidos eram voltados para o cânone. Esse modelo permaneceu vigente por muitos séculos porque, segundo Zilberman (2009):

A literatura - ou a poesia -, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal determinação constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone (ZILBERMAN, 2009, p. 9).

É evidente que a finalidade não era formar leitores para a literatura nem apreciadores da arte literária, isso não impediu, obviamente de se formarem bons leitores e admiradores da

literatura. A educação geral, por um longo período de tempo, foi regida pelo preceito de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos alunos. Assim, as obras estudadas deveriam ser aquelas que respondiam àquelas regras e princípios. E assim foi-se formando o cânone brasileiro. Por isso quando se fala no texto literário, muitas pessoas associam apenas a autores como Machado de Assis, Castro Alves, entre outros.

No entanto, há excelentes autores menos conhecidos e uma gama de textos interessantes no mercado, inclusive chegando às escolas públicas através do PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola. A leitura dos paradidáticos através de um trabalho planejado poderá trazer bons resultados e estas obras devem ser aproveitadas e utilizadas para a leitura nas aulas de língua portuguesa. Sabemos que, o livro didático traz textos literários muitas vezes fragmentados, inclusive pela quantidade de espaço e conteúdos dispostos nele. Mas sentimentos, emoções e sensações não podem ser partidos. Rangel (2007), em seu artigo *Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis*, trata da relação entre leitura, literatura e livro didático de português, em que o autor não argumenta contra o livro didático de português como acesso à literatura, mas indica alguns pré-requisitos que devem ser preenchidos, já que para muitos dos brasileiros escolarizados o livro didático tem sido o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita e o único recurso que traz uma boa leitura ou não. Rangel (2007) traz ainda a seguinte observação:

considero o texto literário indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo do texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário (RANGEL, 2007, p. 138).

Literatura é fruição. Mas o que significa fruição? De acordo com o dicionário Houaiss significa usufruir, desfrutar com prazer, aproveitar. Simões (2012) refere-se à fruição como oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo; a oportunizar na aula de português uma vivência direta dos textos que reserve aos alunos um espaço de liberdade. Conforme a autora, "uma vez garantido esse encontro livre e pessoal, a fruição possibilita também um espaço para a convivialidade, oportunizada pela arte literária e pela expressão linguística" (SIMÕES, 2012, p.45). Assim, não há como fazer leituras de textos que não se goste, que não se sinta prazer. O professor é o mediador desse trabalho em

que o gosto, o prazer e o conhecimento vêm juntos.

2.1.2 A leitura do texto escrito e a escuta do texto oral

Segundo Marchuschi (2008), apesar de a fala ser bem mais antiga que a escrita, o que se percebe na escola é uma priorização pelo trabalho com textos escritos. A leitura do texto escrito está sempre em primeiro plano, no entanto há inúmeros gêneros textuais para serem trabalhados na oralidade. Marchuschi (2008) trata dos domínios discursivos e gêneros textuais na oralidade e na escrita. Para o autor, domínio discursivo é uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Por isso, nosso comportamento discursivo muda de um lugar para o outro. Marchuschi apresenta um quadro geral em que traz os principais gêneros textuais da escrita e os principais gêneros textuais da oralidade. Alguns textos podem ser apresentados na forma oral e na forma escrita.

No domínio discursivo ficcional, por exemplo, o autor apresenta os gêneros textuais da escrita como poemas, contos, fábulas, histórias em quadrinhos, romance e crônica. Neste mesmo domínio, no plano da oralidade, se apresentam fábulas, contos, poemas, declamações. Percebe-se uma semelhança muito grande em relação ao texto literário na oralidade e na escrita. Trabalhar também os gêneros orais é uma necessidade urgente da escola. Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos) - trazem a seguinte afirmação acerca do trabalho com os textos orais na escola:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 23).

A leitura de uma história em voz alta pelo professor poderá proporcionar prazer ao leitor, além de introduzi-lo no mundo da ficção. Assim,

dentre as funções da leitura em voz alta, uma se destaca: a função que se refere à convivência - função comunicativa. A leitura em voz alta propicia um envolvimento entre os participantes desse processo de comunicação, e não mais focaliza a apropriação do texto; o foco apresenta um deslocamento,

passando a situar-se "na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz ao texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga. (BAJARD apud PASSARELLI, 2012, p.194).

Sabe-se que existe uma quantidade bem maior de gêneros escritos do que oral, mas há uma gama de textos orais também como os citados por Marchuschi (2008) que podem ser utilizados pelo professor. O que se percebe na sala de aula, quando se trata deste assunto, é apenas a dicotomia fala e escrita, com enfoque apenas nas características de cada uma das modalidades da língua. Para Porto (2009):

quando consideramos a língua em sua perspectiva histórica e social, o trabalho com a oralidade deve se dar em situações reais de uso da fala. No processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve promover ações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções (PORTO, 2009, p.22).

O trabalho com a oralidade inicia-se com o ato da escuta, muitas pessoas não têm paciência para escutar o outro. A partir de alguns gêneros textuais, a escola pode desenvolver a sensibilização do aluno para este ato, o que poderá até mesmo melhorar a convivência pessoal. Atividades como contação de histórias, depoimentos pessoais, narrativas orais podem servir para desenvolver a habilidade de saber escutar.

2.2 As práticas de escrita

Muito tem se discutido sobre a importância do trabalho com a escrita na escola. Apesar de muita discussão, a concretização dessas atividades ainda parece distante daquilo que deveria ser realizado durante as aulas de Língua Portuguesa. Abaurre et. al (2002) destacam que:

embora saibamos que não é possível generalizar, corremos o risco de afirmar que a tradição de ensino de português centrada em conteúdos gramaticais predomina. No entanto, é possível observarmos, paralelamente a essa tradição, um emprego acentuado em atividades relacionadas mais diretamente com a leitura e a produção de textos. Acredito que essa tendência pode ser explicada pela influência que tiveram e vêm tendo algumas propostas metodológicas de ensino de português que destacam o lugar da leitura e da escrita. Um exemplo dessa visão são as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa elaborada pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (ABAURRE; FIAD; SABINSON, 2002, p.72).

Mais adiante, as autoras confirmam que, “apesar da pouca divulgação e do precário entendimento que estas propostas alternativas têm, é inegável que, de alguma maneira, estão sendo absorvidas pelo ensino. No que se refere especificamente à produção escrita, a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente” (ABAURRE; FIAD; SABINSON, 2002, p.72). De acordo com Dolz:

a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O *saber-escrever* em todas as suas dimensões se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ, 2010, p.13).

Dessa forma, a escola não pode ser negligente no sentido de negar ao aluno uma forma de acesso ao meio social tão relevante quanto o saber-escrever. Em muitos casos, o trabalho em relação à escrita não é negado, é realizado de forma que não traz muitos resultados, por isso, temos índices tão baixos na educação quando são realizadas avaliações externas que necessitam do domínio da leitura e da escrita. Ainda para Dolz, “a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema lingüístico”. (DOLZ, 2010, p.13). Para o autor, “produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita” (DOLZ, 2010, p.14).

2.2.1 A produção textual na escola

Sabemos que escrever é uma atividade extremamente difícil, além de uma série de conhecimentos que precisam ser ativados, muitos componentes cognitivos são mobilizados durante o processo de escrita. Segundo Dolz,

do ponto de vista psicológico, o sujeito escritor mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico. A escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos. Os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo sobre a atividade da escrita desempenham um papel na busca de informações e na compreensão dessas informações. Selecionar as informações, hierarquizá-las, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos são capacidades cognitivas que a atividade de escrita exige (DOLZ, 2010, p.21).

Dolz (2010) apresenta um quadro (Quadro 1) sobre as dimensões da escrita, em que relaciona os tipos de fenômenos psicológicos, linguísticos e textuais que envolvem o processo de escrita:

DIMENSÕES DA ESCRITA		
FENÔMENO PSICOLÓGICO	FENÔMENO LINGUAGEIRO	FENÔMENO SOCIAL
COGNITIVO/AFETIVO	TEXTUAL/PRAGMÁTICO	INTERACIONAL/CULTURAL
SENSÓRIO-MOTOR	SINTÁTICO/LEXICAL	
	ORTOGRÁFICO/GRÁFICO	

Quadro 1 - Dimensões da escrita(DOLZ, 2010, p.20)

Ele acrescenta que pode ocorrer, nesses processos, de a representação e os conhecimentos dos alunos entrarem em conflito com os saberes relacionados ao tema a ser desenvolvido, aos saberes exigidos e instituídos pela escola. Nesse caso, “a restituição das informações no momento da escrita implica memorizar e integrar novos elementos, construir sentido e generalizar” (DOLZ, 2010, p.20).

Enquanto fenômeno linguageiro, o autor pontua que a escrita pode ser considerada do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico. Ele acrescenta que, enquanto fenômeno social, o estatuto do escritor varia conforme as esferas da vida pública, pois:

a noção de lugar social nos leva a considerar os parâmetros das situações de interação que servem para analisar a produção textual. Entre esses parâmetros vale destacar os seguintes: o enunciador (papel social ao escrever); o objetivo comunicativo a atingir (o que se pretende com o texto, para que ele vai servir?); o destinatário (a quem se dirige o texto, quais são as características do leitor?); o lugar social (quais são as características da instituição em que o texto vai circular?) (DOLZ, 2010, p.22).

Embora a língua tenha um caráter dinâmico e as normas da escrita variem com o tempo ou de uma instituição para outra, a produção textual escrita necessita de conhecimentos diferentes para cada situação de comunicação.

Ainda sobre o lugar social, em relação ao texto que é produzido em situação escolar, “o autor não poderia ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas uma

posição, lugar social, em que se coloca (ou é colocado?) o sujeito do discurso” (CALIL, 2009, p.12). Também para Calkins, no aprendizado da escrita:

é essencial o aluno perceber-se como autor: a posição de autoria ganha sustentação na luta para pôr no papel algo que tenha raízes fincadas nas experiências vividas. E falar em práticas vividas não é defender que na escola se trate sempre das últimas novidades do noticiário da televisão ou de qualquer outro meio de comunicação. Um texto em que o aluno apresente suas expectativas com relação à escola, ou sobre questões relacionadas ao seu contexto social, relaciona-se, sem dúvida, ao vivido. Assim, este passa a ser o objeto de reflexão dando àquele que escreve a responsabilidade pelo seu dizer. Calkins (apud RIOLFI et. al., 2014, p. 124)

Calil (2009) concorda com Orlandi (1990) que há uma dupla determinação marcando a relação do sujeito com a linguagem: “do enunciado do sujeito e deste pela sua relação com a exterioridade, seu contexto sócio-histórico. Para que o seu discurso tenha *um* sentido, é preciso que ele *já* tenha sentido, isto é o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas.” (CALIL, 2009, p.13)

Para Riolf et. al. (2014), “a concretização de um texto exige o reconhecimento de que a escritura advém do esforço solitário – que não deixa de ser mediado pela palavra do outro: o professor que ensina, o conjunto possível de leitores -, não só da luta com as palavras, mas também da luta pela liberdade e coragem de assumir o que se quer ou não dizer sobre determinado assunto”. (RIOLFI et. al., 2014, p. 124). Os autores defendem ainda que a “existência de um texto precisa se dá de maneira silenciosa, pois o gesto de dizer que um texto está pronto não advém de um primeiro e único registro das idéias no papel. É necessário separar o ato de escrever um texto rápido – lista de compras, recado, etc. – do ato de escrever um texto com o objetivo de discutir, narrar, descrever determinado tema”. (RIOLFI et. al., 2014, p. 124).

É importante ressaltar o caráter do texto escrito. Para Antunes (2003), a escrita corresponde à modalidade de ação verbal em que “a *recepção é adiada*, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor” (ANTUNES, 2003, p. 49). Os alunos precisam saber dessa característica inerente à escrita para não correrem o risco de produzir textos como se fossem orais.

Quanto aos níveis de escrita, Fayol (2014) aponta que redigir implica em algo a dizer a alguém e que uma mensagem é sempre elaborada e adaptada a esse alguém. Além disso, a mensagem conduz a uma “forma linguística” auxiliada por uma execução motora manual:

assim, as principais concepções consideram que a produção escrita se organiza em três níveis: a preparação do conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; a formatação lingüística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto); a execução motora (FAYOL, 2014, p. 24).

Para Abaurre (2012, p. 13), “um texto não é uma criação puramente individual. É também o resultado de um processo de elaboração que contou com a participação de diferentes agentes: o **autor** que o escreveu, o **público** para o qual foi escrito, o **contexto** em que foi produzido em que (social, político, cultural, etc.) e os **meios de circulação** em que é divulgado ou publicado. Todos **esses agentes discursivos** influenciam, em maior ou menor grau, o produto final.

Dolz (2010) apresenta as grandes operações centrais mobilizadas na produção textual:

- 1) Contextualização – adaptar-se às situações de comunicação;
- 2) Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos – progressão temática (o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações);
- 3) Planificação – organização do texto em partes;
- 4) Textualização – a utilização dos recursos da língua: sinais de pontuação, parágrafos, coesão;
- 5) Releitura, revisão, reescrita do texto.

De acordo com Antunes (2003, p. 54), “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Para a autora, o professor de português deve intervir para que o trabalho com a escrita tenha as características seguintes: uma escrita de autoria também dos alunos; uma escrita de textos; uma escrita de textos socialmente relevantes; uma escrita funcionalmente diversificada; uma escrita de textos que têm leitores; uma escrita contextualmente adequada; uma escrita orientada para a coerência global; uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar.

Geraldi (2012, p. 73) propõe um quadro (Quadro 2) com os tipos e gêneros textuais que podem ser trabalhados no Ensino Fundamental, como propostas de práticas de produções de textos:

ANO				
TEXTOS	SEXTO	SÉTIMO	OITAVO	NONO
Narrativos	Histórias familiares	História do Brasil e noticiários	Fatos: comentários, lendas e contos	Economia e política
Descritivos	-	Onde/quando	-	-
Dissertativos	Debate oral: “por que”	Por que foi assim?	O porquê dos fatos aparecendo nos textos	Argumentação
Normativos	Regras de jogos	Regras de trabalho em grupo	Estatutos de grêmios estudantis	Regimento de escola
Correspondência	Familiar	Familiar	Ofício	Carta-emprego

Quadro 2 - Propostas de práticas de produção de textos no Ensino Fundamental (GERALDI 2012, p. 73)

Acrescentaríamos ao quadro proposto pelo autor, o romance, a partir do nono ano, já que estes alunos estão concluindo o Ensino Fundamental e precisam entrar em contato com gêneros textuais de maior extensão. Há autores que sugerem que o professor analise o perfil dos alunos e/ou faça uma sondagem sobre os temas de interesse deles. Para Abaurre:

é razoável esperar que o momento de produção de textos escritos seja significativo para os alunos. Espera-se que, mais do que a realização de uma tarefa escolar, eles se envolvam com a situação criada e considerem interessante ou importante manifestarem-se sobre uma determinada questão. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado é o perfil dos próprios alunos e seus principais temas de interesse. Ainda que seja esperado que temas da atualidade ganhem espaço em aulas de produção de texto, nada impede que o professor faça uma sondagem entre os alunos para identificar temas que despertem seu interesse ou que mais os motivariam a escrever (ABAURRE, 2012, p.13).

Dessa forma, percebemos a importância do planejamento para a atividade de produção textual, iniciando pela observação do perfil do aluno e/ou pela investigação dos temas de interesse da turma.

2.2.2 A avaliação da produção textual

Discorreremos um pouco sobre a correção e avaliação das produções textuais. Geralmente os professores solicitam uma produção textual, corrigem apenas como exercício ou avaliação e perdem a oportunidade de trabalhar com os alunos a reescrita do texto. Na reescrita, o aluno fará uma seleção das partes relevantes para o seu texto, no entanto o conhecimento prévio do aluno escritor é muito importante e faz a diferença entre os textos de uma turma inteira. Para Passarelli, "a criação de uma realidade provém da memória, da visão de mundo que cada sujeito tem, e é diferente de sujeito para sujeito, visto que cada um tem uma história de vida". (PASSARELLI, 2012, p. 214). Riolf et. al., destacam que, "é importante entender o texto como um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito inserido em determinado mundo cultural e simbólico. As produções escritas são enunciados concretos que trazem à tona o modo de o aluno relacionar-se com esse processo constitutivo" (RIOLFI et. al., 2014, p. 126).

Isso mostra que cada sujeito tem uma forma particular de escrever e precisa organizar todas as ideias antes de produzir qualquer texto. Seja através de elaboração de mapa mental, esboço, esquema ou outras formas de organizar o que vai ser escrito. Os autores sugerem ao professor que disponibilize para os alunos iniciantes neste processo de reescrita de texto um roteiro. Isso facilitaria para o aluno que não desperdiçaria informações importantes. No trabalho com os gêneros textuais faz-se necessário observar alguns aspectos a serem trabalhados. Para Antunes:

se o que está programado é o estudo de gêneros do tipo narrativo, será pertinente explorar os fatos gramaticais implicados na descrição de cenários, os recursos referenciais para apresentação e retomada das personagens, as diferentes funções dos tempos e modos verbais, certas locuções (de qualquer natureza) que indicam sequência de fatos, ou sucessão de episódios, as diferenças entre a sintaxe do discurso direto e a do discurso indireto, para citar apenas estes itens (ANTUNES, 2010, p.157).

Há uma infinidade de coisas que podem ser exploradas em um texto. Se o professor não direcionar o trabalho para um ou alguns aspectos, torna-se impossível um resultado

positivo. O rascunho é uma parte da reescrita do texto, todas as ideias devem ser colocadas no papel, ainda que alguma não seja utilizada naquele momento, poderá ser aproveitada posteriormente. É necessária muita atenção, pois apesar de ser provisória, esta é a primeira versão do texto.

Muitos alunos não têm o hábito de fazer rascunho, eles querem terminar logo o texto, o professor precisa mostrar a importância desta etapa da reescrita. A parte final do texto é a editoração, ou seja, passar a limpo o rascunho de acordo com a situação que o texto circulará. Nessa parte, além do bom senso, da intuição e dos sentimentos do escritor, outras questões são levadas em consideração: a coerência e a coesão do texto. Essa fase é chamada de revisão e é realizada muitas vezes pelo próprio aluno, quando este não o faz, é o professor quem faz. Mais uma vez a presença do professor é importante para orientar os alunos na organização final do texto.

De acordo com Ruiz (2015), há várias formas de o aluno revisar o texto: ou por meio da reescrita sobreposta à escrita original, (perceptível pelo uso de diferentes canetas ou borrões denunciando os vários momentos da escrita), ou por meio de apagamento da 1ª versão (perceptível através de rasuras feitas com borrachas ou corretivos). A autora descreve os tipos de reescritas feitas pelos alunos após a correção do professor. Para ela, há os seguintes tipos de reescritas:

- a) Reescritas pós-resoluções: ao reescrever seu texto, o aluno copia todas as alterações apresentadas pelo professor incorporando-as ao texto original;
- b) Reescritas pós-indicações: neste caso, o professor apenas indica ou aponta o que está errado no texto e o aluno tem que levantar hipóteses sobre o acerto, em alguns casos ele não consegue acertar;
- c) Reescrita pós-classificação: acontece o mesmo caso anterior, o aluno poderá não entender ou não saber a que se referem os símbolos colocados pelo professor e não efetivar a intervenção necessária;
- d) Reescrita pós-bilhetes textuais-interativos: de todas, considera-se a mais eficiente, pois denota uma incisiva resposta por parte do aluno.

Considerando que a correção dos textos produzidos pelos alunos é um dos problemas que mais costuma afligir o professor, Passarelli (2012) sugere como base para esse procedimento o uso da tábua de critérios que criou para a correção de texto narrativo. A tábua foi organizada em eixos cognitivos, subdivididos em categoria, em que o professor pode

orientar-se por ela para os procedimentos de correção. Os eixos cognitivos são: 1- Estrutura do texto narrativo; 2- Elementos constituintes do texto narrativo; 3- Coesão textual e 4- Norma culta.

Segundo Antunes (2006),

a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever (ANTUNES, 2006, p. 168).

Dessa forma, a avaliação do processo de uma produção textual escrita não poderá ser um acontecimento pontual, localizado e fechado num determinado espaço de tempo. “De alguma forma, a avaliação vai acontecendo também enquanto se está escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente, na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer”. (ANTUNES, 2006, p. 168). Segundo a autora, o professor poderia, junto com os alunos, estabelecer uma prática de avaliação do texto, a qual:

se convertesse em um momento de reflexão e de análise; análise da forma como está o texto ou a passagem em estudo, análise do porquê da adequação ou da inadequação de determinado segmento com a indicação ou sugestão de outras formas de expressão – podendo-se partir da indicação de um problema através de um código definido previamente (ANTUNES, 2006, p. 170).

Para Antunes (2006) fazer um texto é uma forma particular de ação social que inclui o conhecimento de:

- a) Elementos linguísticos;
- b) Elementos de textualização;
- c) Elementos da situação em que o texto ocorre (ou ‘o estatuto pragmático do texto’), como as finalidades pretendidas, os interlocutores previstos, o espaço cultural e o suporte em que o texto vai circular, o gênero em que vai ser formulado, entre outros.

Nesse sentido, a avaliação deverá ocorrer com base nesses parâmetros e devido à abrangência deles, o professor deverá eleger uma ordem para avaliá-los, pois não há como avaliá-los todos de uma vez. Assim, de acordo com os autores, em relação aos elementos linguísticos, devem ser observados no texto aspectos relacionados ao léxico – conjunto de

palavras da língua e à gramática – conjunto de normas que regulam a combinação das palavras em segmentos maiores. Em relação aos elementos da textualização, torna-se relevante avaliar todas as propriedades do texto como coesão, coerência, informatividade e intertextualidade e por último, em relação aos elementos do estatuto pragmático do texto, analisam-se as intenções pretendidas, o gênero textual, o domínio discursivo, o conhecimento prévio, o interlocutor previsto, as condições materiais e a ancoragem do texto. A autora pontua ainda as repercussões desses parâmetros de avaliação:

- Para o professor – uma avaliação da totalidade; equilibrada; consistente, avaliação responsável e significativa.
- Para o aluno – o crescimento em direção à autonomia que ele precisa adquirir; o entendimento de que as restrições da norma padrão são como tantas outras, convenções sociais a que nos sujeitamos pela nossa própria condição de seres situados pertencentes à determinada comunidade; a compreensão dos gêneros textuais como modelos sociais de escrita, não como imposição curricular, mas como oportunidade de acesso ao desenvolvimento de competências, a fim de se capacitar para responder às exigências das sociedades letradas.

Portanto, o trabalho de produção escrita não é difícil de ser realizado, carece apenas de planejamento para o seu desenvolvimento. Não podemos esquecer que alguns fatores pedagógicos, dentre eles o número excessivo de alunos em sala, podem dificultar esse tipo de trabalho. No entanto, não podemos mais procurar desculpas para a não realização de um efetivo trabalho com a escrita em sala de aula.

2.2.3 A retextualização como mobilização de estratégias de leitura e escrita

Quando se trata da reescrita de um texto, uma dúvida paira sobre o autor: O segundo texto é uma paráfrase, uma refacção uma reescrita mesmo ou uma retextualização? De acordo com Silveira (2006), na paráfrase não ocorre mudança de gênero, pois um enunciado é dito de forma equivalente, geralmente expandindo-o. No caso da refacção ou reescrita, há uma higienização do texto, incluindo reestruturação e revisão estilística e gramatical. Ainda de acordo com a autora, o processo de retextualização pode ser entendido como as diversas formas de dizer e de comunicar, que se transformam ao serem passadas de uma modalidade para outra, ou de um gênero textual para outro. Em relação à passagem da modalidade falada

para a modalidade escrita, Silveira afirma que “nessas variadas formas de comunicação, os temas, os conteúdos, e, às vezes, até os propósitos permanecem praticamente os mesmos, embora se percebam algumas nuances e certos desvios” (SILVEIRA, 2006, p. 2). A autora enfatiza que o fenômeno da retextualização pode ocorrer dentro da mesma modalidade, como, por exemplo, numa conferência em língua estrangeira e sua tradução simultânea por um tradutor intérprete. Na modalidade escrita, ela cita o exemplo de um texto por extenso e seu respectivo resumo. Marchuschi (2001), ao tratar do tema, deixa claro que esse fenômeno é bastante frequente nas nossas vidas, no nosso cotidiano. Mas, para o autor, fazemos isso de forma inconsciente, pois as práticas de retextualização ocorrem de forma espontânea na vida diária. Ele pontua que:

atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCHUSCHI, 2001, p. 48).

Dessa forma, a retextualização é um fenômeno inerente à fala e à escrita, dizemos o que foi dito por outros, escrevemos de outra forma o que já foi escrito por outros também. E isso acontece sem que percebamos, mesmo porque a comunicação é algo automático. Este recurso está presente em várias situações comunicativas, desde um filme que assistimos e contamos a alguém o que aconteceu. Em um trabalho como esse, uma dissertação, em que recorremos também aos conhecimentos produzidos por outros, fazemos de forma consciente.

De acordo com Silveira 2006, na retextualização ou reelaboração de um texto, algumas operações se realizam. A autora apresenta algumas destas operações descritas por Marchuschi (2002):

- 1ª operação – eliminação de marcas estritamente interacionais (hesitações, por exemplo);
- 2ª operação – introdução de pontuação;
- 3ª operação – retirada de repetições, reduplicações, redundâncias;
- 4ª operação – introdução de parágrafos e pontuação detalhada;
- 5ª operação – introdução de marcas metalinguísticas, dêitico;
- 6ª operação – reconstrução de estruturas frasais truncadas, concordância, reordenação, sintática;

7ª operação – tratamento estilístico;

8ª operação – reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;

9ª operação – agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Essas operações nem sempre serão aplicadas em sua totalidade, em alguns textos serão usados mais e em outros textos menos elementos na tarefa de retextualizar. A ordem também não precisa ser necessariamente a apresentada pelo autor. Um fator de grande importância para a retextualização é a compreensão do texto, não há como retextualizá-lo sem compreendê-lo. Ainda de acordo com Silveira:

a conscientização sobre o fenômeno da retextualização é de grande valia para o ensino e a prática da leitura e da escrita na escola. Com certeza, pode-se dizer que, junto com a noção de gêneros textuais, a ideia e a prática da retextualização são estratégias de ensino e de aprendizagem que podem dar grande significabilidade à leitura e a escrita na escola (SILVEIRA, 2006, p. 6).

Assim, fica evidente a importância do trabalho de retextualização na sala de aula, ao realizar atividades como estas, o aluno mantém contato com os mais variados gêneros textuais e poderá desenvolver estratégias de leitura e de escrita que lhe serão muito úteis.

3 ESCRITA E TEXTUALIDADE

Um dos pressupostos da escrita é a textualidade. As atividades sociocomunicativas têm como característica estrutural a intertextualidade. Assim, quando pensamos em nos comunicar, seja qual for a situação de interação verbal, a manifestação da atividade comunicativa será realizada através da textualidade ou através de um gênero textual. Tudo o que falamos e qualquer atividade de linguagem deverão ser entendidos e classificados como um conjunto de partes que formam o texto linguística e socialmente tipificados. Dessa forma, faz-se necessário ver a intertextualidade como objeto de ensino, considerando-se que é ela que regula as atividades de linguagem.

Antunes (2010) traz três aspectos relevantes para o entendimento do texto e de como acontece a interação verbal. A autora nos faz lembrar que recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa e a queremos expressar, logo, esta atividade tem caráter eminentemente funcional, pois recorremos a ele com uma finalidade e com um objetivo específico, ainda que seja para não ficarmos calados. Dessa forma, todo texto é a expressão de uma atividade social. “Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam simultaneamente ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

Outro aspecto tratado pela autora e que deriva do primeiro, é o fato de o texto, sendo expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolver sempre um parceiro, um interlocutor. Por isso, dizemos sempre o que julgamos ser de interesse do outro escutar, mesmo sem notar, frequentemente, construímos textos que são respostas ao que supomos ser a pergunta do outro. O terceiro aspecto citado pela autora diz respeito ao fato de o texto se caracterizar por uma orientação temática, ou seja, é construído a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade.

Dessa forma, fica explícito que o texto não é um conjunto aleatório de palavras ou frases soltas. Mas o que um conjunto de palavras precisa ter para ser identificado como texto? Marchuschi (2008) postula que um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização. O autor traz um esquema, que dá uma ideia de como se distribuem os critérios gerais da textualidade, primeiramente definidos por Beaugrand/Dressler (1981), tomados com algumas ressalvas, pois, de acordo com Marchuschi (2008), não se pode dividir os critérios de textualidade de forma tão estanque e categórica. O esquema apresentado por Marchuschi traz em primeiro lugar os três grandes pilares da textualidade: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (evento), este último

considerado enquanto processo e não um produto acabado.

Em seguida, são apresentados dois lados que devem ser observados: o acesso cognitivo pelo aspecto linguístico – critérios da cotextualidade – referem-se ao intratexto e exigem os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidas no sistema e sua operacionalidade. E o acesso cognitivo pelo aspecto contextual – situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico – referem-se aos conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos). Por último, os critérios de textualização, que se referem aos conhecimentos linguísticos, os critérios de coesão e coerência e aos conhecimentos de mundo, os critérios de aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Os sete critérios apresentados dão acesso à produção de sentido do texto. “Esses sete critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até mesmo redundantes” (MARCHUSCHI, 2008, p.97).

3.1 A coesão textual

Um fator relevante quando se trata da produção/compreensão de textos é a coesão. Para Magalhães (2016), a coesão é uma espécie de articulação entre as formas que compõem e que organizam um texto, ajudando a estabelecer entre elas relação de sentido. De acordo com a autora:

O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso. Também não se pode pensar o texto como um objeto material, ou como uma superfície linear, na qual os sentidos se acham organizados. Para tomá-lo como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo da (re) construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto. (MAGALHÃES, 2016, p. 30).

Assim, os sentidos não estão completos no texto, eles vão sendo construídos e reconstruídos durante a sua produção ou compreensão.

No quadro proposto por Marchuschi (2008), a coesão e a coerência fazem parte dos conhecimentos linguísticos – a cotextualidade. Não podemos esquecer que nessa configuração linguística o texto deverá ser visto como processo e produto. Todos os textos, sobretudo os mais longos, necessitam de uma organização na qual ocorre a segmentação já que ele não é um emaranhado de palavras soltas. Assim, eles são estruturados através de palavras, frases, períodos e parágrafos que precisam estar arrumados. A coesão é responsável pela

continuidade e articulação de cada uma das partes do texto, a fim de que a compreensão aconteça. Para Antunes (2005), “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garanta a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p.48). A autora cita algumas características dos textos como a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade.

Assim, a produção de textos é uma atividade bem mais complexa do que o que se imagina, pois é necessário que o que se diga tenha sentido, que se saiba estabelecer relações e que se faça ligações entre as diferentes unidades do texto num movimento de ida e volta. Isso garante a continuidade do texto e nos faz entendê-lo com sucesso. Essa continuidade, de acordo com Antunes (2008), é uma continuidade de sentido, ou seja, uma continuidade semântica, expressada, em geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão.

A seguir, apresentamos um quadro elaborado por Antunes (2005) em que ela apresenta as relações ou ligações responsáveis pela coesão do texto, uma vez que esta é o resultado de uma rede de relações que se criam no texto:

A COESÃO DO TEXTO			
RELAÇÕES	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	
1. Reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 Paralelismo	
		1.1.3 Repetição própria e metalinguística	<ul style="list-style-type: none"> • de unidade léxica • de unidade gramatical
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios
1.2.2 Substituição lexical		Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais • retomada por elipse 	
2. Associação	2.1 Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relação de parte/todo

3. Conexão	3.1 estabeleciment o de relações sintático- semânticas entre termos, orações,	Uso de diferentes conectores: <ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • respectivas locuções
------------	---	---

Quadro 3 - A propriedade da coesão do texto - relações, procedimentos e recursos (ANTUNES, 2005, p. 51)

O quadro proposto por Antunes traz de forma objetiva as relações textuais, os procedimentos e os recursos pelos quais a coesão acontece no texto. Estamos sempre levando estas relações para o texto escrito uma vez que quando falamos, o fazemos de forma articulada, em cadeia, ligando as partes de um ponto para o outro. Sem coesão as palavras não conseguem formar o texto. A continuidade realizada por ela transparece na superfície do texto e pode ser percebida pelos diferentes tipos de nexos. Como acontece pela articulação dos sentidos, a coesão é considerada de natureza semântica. Dessa forma, quando temos a pretensão que nosso texto seja coeso, queremos que sua continuidade seja preservada a fim de que a unidade do sentido e a interação verbal se efetivem para que possamos ser entendidos.

No quadro acima fica explícito que a coesão se faz pelas relações de reiteração, associação e conexão. No campo da reiteração estão os procedimentos de repetição e substituição. Para a repetição estão os recursos de paralelismo, paráfrase e repetição propriamente dita. No caso da substituição, esta poderá ocorrer de forma gramatical, lexical ou por elipse. Em se tratando da primeira, a retomada acontece por pronomes e advérbios. No caso da segunda, elementos ditos anteriormente são retomados por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais. Por último, nos procedimentos de substituição, poderá ocorrer também a retomada por elipse – quando um elemento é omitido, porém subentendido no texto. De acordo com Antunes:

A reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios - o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso - como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto (ANTUNES, 2010, p. 52).

Assim, tudo o que for colocado no texto poderá ser retomado posteriormente, porque todos os elementos estão interligados no texto. Estamos sempre dando continuidade ao texto, por isso quando substituímos uma palavra por um pronome, por um sinônimo, por um

hiperônimo, ou um termo que no texto possa funcionar como um substituto para esta palavra, estamos reiterando o que dissemos.

A **reiteração** é responsável pelas retomadas no texto, através do movimento de volta aos segmentos prévios, dando continuidade ao texto. “Esse movimento, visto de outro lado, indica ainda que tudo o que vai sendo posto no texto é virtualmente objeto de futuras retomadas. Cada elemento vai dando acesso a outros” (ANTUNES, 2005, p. 52).

Antunes (2005) destaca no processo de reiteração os recursos de repetição e de substituição. Entre os recursos da repetição citados pela autora, está a paráfrase – recurso que utilizamos para dizermos o que já foi dito anteriormente, com outras palavras. Ela tem a função de explicar, esclarecer, deixar transparecer ou simplesmente porque na maioria das situações não conseguimos reproduzir o texto tal qual ele foi produzido, principalmente em situações que utilizamos a língua oral. O que se deve manter na paráfrase é a fidelidade às ideias do texto.

Outro recurso que está para a reiteração é o paralelismo, o qual diz respeito a uma diretriz de ordem estilística, em que se mantém a mesma estrutura sintática para os segmentos coordenados entre si. A repetição propriamente dita ou repetição literal ocorre quando se diz o que já foi dito antes através de uma palavra, uma sequência de palavras ou uma frase que foi dita anteriormente.

A repetição constitui um recurso reiterativo utilizado frequentemente por quem escreve e principalmente pelos alunos, isso demonstra que eles sabem que o texto não é um conjunto de frases aleatório e que se precisa voltar a segmentos que já apareceram. Embora este recurso seja muito importante, há quem ainda condene a repetição no texto escrito e acredite que ela é um recurso apenas do texto oral. Além de ser uma regularidade textual, a repetição tem uma funcionalidade coesiva muito relevante.

De acordo com Antunes (2005), a repetição tem a função de marcar a ênfase que se pretende atribuir a um determinado segmento; utilizar a mesma palavra com outro significado no texto; marcar o contraste entre dois segmentos do enunciado e servir como gancho para uma correção ou expressar uma espécie de quantificação. Mesmo tendo todas estas funções, a mais importante de todas é marcar a continuidade do tema que está em foco. A repetição não funcional é que deverá ser evitada. Assim, o professor precisa explicar a diferença que existe entre elas.

Em se tratando dos recursos da substituição, de acordo com Antunes (2005), ela poderá ocorrer gramaticalmente por meio dos pronomes ou advérbios, lexicalmente através de sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais e por elipse, retomada por elipse.

È relevante a função dos pronomes no texto, pois eles funcionam como elementos de substituição, assegurando a cadeia referencial do texto. “Funcionam assim, como nós de ligação entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente” (ANTUNES, 2005, p. 87). A substituição pronominal no texto poderá acontecer de duas formas, através da anáfora – um nome é introduzido e será retomado posteriormente por um pronome ou pela catáfora – um pronome é introduzido e posteriormente é trazido um nome, o qual substituiu o pronome expresso antecipadamente.

A concisão, o enxugamento das ideias do texto depende muito da substituição pelos pronomes, no entanto, devemos ter cuidado com as ambiguidades ou a falta de clareza que este recurso pode ocasionar. Além dos pronomes pessoais, podem entrar em nexos coesivos com seus antecedentes os pronomes demonstrativos, possessivos, relativos e indefinidos, os quais poderão retomar ou antecipar referências anteriores ou subsequentes no texto.

Os pronomes definidos e os demonstrativos são muito usados nas nomeações dos textos. Para Apothéloz e Chanet, “de modo geral, constata-se que os SNs utilizados nas nomeações manifestam uma nítida propensão para uma determinação demonstrativa” (APOTHÉLOZ & CHANET 2016, p. 142). De acordo com os autores, as crianças mostram uma preferência por pronome demonstrativo quando pretendem nomear um processo, mas esta sucessão de pronomes neutros pode apresentar problemas de decodificação. Talvez esse uso freqüente de demonstrativos ocorra pelo fato de muitas crianças ainda não terem um campo vocabular ampliado.

A substituição lexical corresponde à substituição de uma palavra por outra que tenha a mesma equivalência textual. Dessa forma, se consegue voltar ao texto e por isso ela também é reiterativa. Como elemento de coesão, ela é responsável pela ligação entre segmentos textuais. É comum se pensar que a substituição deverá ser usada apenas para evitar a repetição de palavras, mas nesse caso, pode-se também acrescentar informações ou dados sobre uma referência colocada anteriormente. Para Antunes:

dentre as possibilidades implicadas na substituição de uma palavra por outra, merece destacar-se que: podemos substituir uma palavra por um seu sinônimo [...] ou, pelo menos, um sentido aproximado; por exemplo, o menino/o garoto; [...] sempre na dependência das condições de cada texto; podemos substituir uma palavra por um seu hiperônimo – isto é, uma palavra de sentido geral, que designa uma classe de seres, por isso mesmo, chamada de ‘palavra superordenada’ ou ‘nome genérico’, ou ainda ‘indicador de classe’; é o caso da palavra *animal*, por exemplo, que pode substituir, na cadeia do texto, o nome de qualquer um da espécie, como gato, tartaruga, cavalo, mosca etc.; e podemos substituir uma palavra por uma expressão descritiva – que não é nem sinônimo nem hiperônimo, mas no texto,

funciona como se fosse um sinônimo ou coisa equivalente. A esse recurso chamei de ‘caracterização situacional (ANTUNES, 2005, p.98).

Como se sabe, não existe sinônimo perfeito ou absoluto, assim, apenas no texto é que se tem a oportunidade de decidir sobre a adequação por um sinônimo. É por isso que não há como trabalhar nas aulas de Língua portuguesa os sinônimos fora do texto e do contexto.

Uma das razões mais comuns do emprego de uma denominação anafórica hiperonímica é a pressão exercida pela norma, a qual prescreve, na escrita, a repetição a curta distância de uma mesma palavra. Para Apothéloz e Chanet, “a escolha de um termo superordenado (hiperônimo) constitui, assim, uma das soluções que permitem evitar a repetição” (APOTHÉLOZ & CHANET, 2016, p. 162).

Além disso, há outro fato citado pelos autores para a escolha de um hiperônimo:

a escolha de um hiperônimo pode também se explicar pela vontade de reagrupar sob um lexema comum vários processos introduzidos por uma sucessão ou uma coordenação de proposições. Opera-se, então, um tipo de globalização de informações, uma sumarização em um objeto de discurso único. Ex.: É tudo benefício, pensei eu. Se eu tivesse um duelo com um adversário tão célebre, se eu o ferisse gravemente, se eu o matasse, certamente o *fato* não passaria despercebido: ele correria em todas as bocas, seria divulgado, comentado pelos jornais. (D’Annunzio, L’Innocent, 204, trad. Franc.) (APOTHÉLOZ & CHANET, 2016, p. 164 - grifo dos autores).

Em alguns casos, não encontramos uma palavra que defina o que queremos expressar, este ponto é citado nos estudos de Apothéloz e Chanet, os autores caracterizam esse fato como processo de certa complexidade. É recorrente na prática da escrita nos depararmos com um processo de difícil categorização. Sobre isso, elas argumentam abaixo:

quando o processo apresenta uma certa complexidade, pode ser que sua categorização por meio de um lexema nominal seja dificultada. Neste caso, a nomeação pode ser operada semanticamente quase nulo, como *coisa* – que Halliday e Hasan (1976) chamam de pro-nome, e Kleiber (1987), de nome *postivo*. Esta operação apresenta a vantagem suplementar de evitar o recurso a um pronome demonstrativo, solução também estigmatizada pela norma, pelo menos a escrita (APOTHÉLOZ & CHANET, 2016, p. 163).

Assim, uma das palavras mais utilizadas é “coisa”, no emprego da linguagem oral o seu uso é mais recorrente ainda. A vantagem é que se evita também o uso do pronome demonstrativo, utilizado com frequência nas formas de referência.

Para os autores, a nomeação pode agrupar sob um referente único, informações transmitidas por uma proposição e objetos designados por SNs deverbais, como no exemplo citado por eles:

Aliás, na primavera, o ser humano tende, como a natureza, a querer se renovar. Ocorre um desaparecimento geral de células no organismo, uma degradação e uma espécie de lavagem. Muitas são as pessoas que experimentam esse processo como uma fadiga, um abatimento, uma falta de vontade de trabalhar. (Vivremieux,nº 31) (APOTHÉLOZ & CHANET,2016, p. 166).

Vejamos a contribuição de Antunes sobre este tópico, a autora considera as nominalizações uma espécie de repetição parcial:

seria o recurso de retomar um segmento anterior do texto pelo uso de uma palavra derivada, sobretudo quando se retoma um verbo por um substantivo da mesma família morfológica (o que se costuma chamar de **nominalização**). Esse recurso é bastante óbvio entre pontos diferentes do texto (ANTUNES, 2005, p.83).

Ainda sobre as nominalizações, “há repetição de morfema quando o substantivo predicador é formado sobre a mesma base lexical do verbo da proposição anaforizada (tipo: foi preso... a prisão)” (APOTHÉLOZ & CHANET, 2016, p. 162). Eles acrescentam sobre este tema:

reservaremos a designação de *nomeação* para denominar a operação discursiva (que é uma operação anafórica), e chamaremos de *substantivo predicador* o lexema usado como nome nuclear na expressão que marca esta operação. Quanto à proposição recuperada pela nomeação, diremos que ela fornece as *informações-suporte* desta última (APOTHÉLOZ & CHANET, 2016 - grifo dos autores).

Os autores acima apresentam os instrumentos linguísticos da nomeação. Eles afirmam também que as nomeações não fazem uso, necessariamente, de uma expressão lexical; um pronome demonstrativo pode executar a mesma operação; há casos em que a expressão nomeadora está implícita e por último, quando a expressão é lexical e comporta, então, um substantivo predicador, ela não é necessariamente um derivado morfológico do verbo empregado na proposição que forneceu as informações – suporte (como é o caso em foi preso... a prisão). Eles acrescentam ainda que este derivado nem sempre existe na língua; existem, então, formas supletivas, como:

a mina de carvão de Tavershall incendiava há anos; (...) E, quando o vento soprava de lá, o que acontecia com frequência, a casa ficava cheia do fedor que exalava dessa combustão sulfurosa dos excrementos da terra. (D. H. Lawrence. *L'Amant de Lady Chatterley*, 34, trad. Franc. Exemplo tomado de Apothéloz, 1995b:38). Substantivos como sono (para um processo relacionado com o verbo dormir) ou partida (para um processo relacionado com o verbo partir) são casos particularmente frequentes de supletismo. Supletismo ou não, pode-se concluir que muitas soluções lexicais sejam consideráveis. Ex.: Uma irmã de Lyndorac não gostava de jeito nenhum de Calliste. Eu, particularmente, não saberia dizer a origem *desse mal-querer*. [...] (F. de Rosset (1619). *LesHistoiresmémorablessettragiques de cetemps*, 144) (grifo dos autores) (APOTHÉLOZ, 2016, p. 137).

Acontecem muitos casos de não encontrarmos uma palavra ou expressão para designar de outra forma o que foi dito antes. É comum, então, providenciarmos outra expressão que fora do contexto não teria equivalência alguma, entendemos que estas expressões funcionam como os caracterizadores situacionais descritos por Antunes (2005). E mais uma vez ressaltamos que todo trabalho relacionado à língua deve ser realizado no texto e não em frases isoladas. Um fenômeno como esse é impossível de ser explicado em frases ou palavras soltas.

A reiteração por elipse consiste no fato de a sequência do texto se dá exatamente pela falta de um elemento que é esperado. Há a recuperação do que é omitido pela presença de outros elementos do contexto. “Na verdade, frequentemente, a elipse vem associada na sequência do texto, à ocorrência de um mesmo tempo verbal ou de uma mesma função sintática. Aliada a esses elementos, é que a elipse pode ser um indicativo de que algo continua em foco” (ANTUNES, 2005, p.119). Além de ser considerada uma espécie de reiteração, a elipse provoca outros efeitos como concisão e leveza de estilo no texto.

Nas relações de associação a coesão ocorre pelos procedimentos de seleção lexical através dos recursos de seleção de palavras semanticamente próximas, seja por antônimos ou por diferentes modos de relações parte/todo. Para Antunes:

A associação é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas partes presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins sinalizam esse tipo de relação. Assim, nenhuma palavra fica solta no texto. Existe sempre, por mais tênue que seja, alguma ligação semântica ou alguma associação entre as palavras de um texto. Isso acontece porque o texto é marcado por uma unidade temática, isto é, pela concentração de um único tema, embora às vezes desenvolvido em subtemas diversos (ANTUNES, 2005, p.54).

É interessante notar que se nos propusermos a retirar de um texto as palavras que têm relação, iremos encontrar muitas que têm alguma proximidade ou contiguidade com outras. Palavras inclusive que não pertencem ao mesmo campo semântico ou afim, dependendo do contexto podem se tornar próximas.

Ainda tratando do campo das relações textuais descritas no quadro de Antunes, em seguida é apresentada a conexão. Ela ocorre pelo estabelecimento das relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos e parágrafos. Para isso são usados diferentes conectores como as preposições, as conjunções, os advérbios e as respectivas locuções. De acordo com Antunes (2008), os conectores são muito importantes, pois indicam a relação semântica que pretendem estabelecer entre as orações, períodos ou parágrafos. Essas relações são de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, entre outras, as quais vão indicar a direção argumentativa de nosso texto, além de funcionarem como elos com que se concatenam as várias partes do texto.

Vale ressaltar que em textos mais extensos encontraremos apenas algumas dessas formas de coesão, nem sempre todas vão estar presentes, principalmente quando se trata de textos de pequena extensão. Embora uma ou outra possa não aparecer dependendo do tipo ou gênero textual, isso não prejudicará a coerência.

3.2 A coerência textual

O que é a coerência? “A coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p.176). Para Charolles (1983 apud KOCH & ELIAS 2014) e Magalhães (2016), a coerência é vista como princípio de interpretabilidade. Magalhães (2016), afirma ainda que, hoje, a noção de coerência engloba não apenas a unidade semântica, mas também, e especialmente, todas as referências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos. Segundo a autora:

as inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o lingüístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que encontramos na superfície textual (o cotexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. É a partir dessas deduções que preenchemos várias lacunas deixadas pelo cotexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do

texto. Essas inferências dependem, por sua vez, de um conjunto de fatores, com o grau de formalidade, o gênero textual, os conhecimentos dos interlocutores, a situação comunicativa específica em que se dá o texto etc. (MAGALHÃES, 2016, p. 31).

Nesse sentido, é a partir da articulação das informações presentes na superfície do texto e dos nossos conhecimentos sociocognitivos e interacionais que produzimos os sentidos do texto, através das inferências que podemos realizar. Esses conhecimentos são acionados durante a interação e podem variar dependendo da situação de comunicação. Há autores que dizem existir textos sem coerência, no entanto, Magalhães (2016), não concorda com essa idéia. Para ela, quando alguém produz um texto, em qualquer modalidade, tem a intenção de se fazer entender, de ser coerente para seus destinatários. Todo texto tem a sua coerência, no entanto, alguns trechos ou aspectos podem apresentar problemas de incoerência apenas local, em algumas partes do texto. A autora enfatiza ainda que “um texto será bem compreendido quando avaliado sob o ponto de vista pragmático, que tem a ver com a situação comunicativa; sob o ponto de vista semântico-conceitual, que diz respeito à sua coerência; e sob o aspecto formal, que concerne à sua coesão” (MAGALHÃES, 2016, P. 30).

Na literatura, nos textos, nos livros didáticos coesão e coerência são apresentadas sempre juntas. Qual a semelhança ou diferença entre elas? Marchuschi (2008) evidencia que há uma diferença muito clara entre as duas: a coesão faz a continuidade do texto baseada na forma e a coerência é a continuidade baseada no sentido. Apesar de parecer, já foi constatado que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, as marcas de coesão tecem o texto, enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (KOCH & ELIAS, 2014). Não podemos também considerar as duas como fenômenos independentes. Charolles (1978 apud ANTUNES 2005) definiu as metarregras da coerência. Elas são quatro:

Metarregra da repetição – para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência, ou seja, fala-se das retomadas e dos modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela qualquer tipo de ligação. Essa é a relação coesiva chamada de reiteração por Antunes em que são descritos os recursos coesivos de paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita e todos os recursos de substituição. Assim, essa primeira regra de coerência coincide com a primeira regra de coesão, o que comprova o aspecto da interseção entre a coesão e a coerência.

Metarregra da progressão – para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que seu desenvolvimento contenha elementos constantemente. “Esta segunda regra completa a primeira, já que ela estipula que um texto, para ser coerente não deve repetir indefinidamente (ou circularmente) o mesmo conteúdo. Ou seja, um texto coerente exige progressão semântica” (ANTUNES, 2005, p.183). E não podemos esquecer também da continuidade temática que a comunicação exige para que um texto seja coerente. Informações novas devem ser inseridas no texto de forma que estes elementos tenham alguma relação de contigüidade ou de associação com os outros expressos anteriormente.

A terceira meta-regra é a da não-contradição – para que um texto seja coerente é necessário que não se contradiga de nenhuma forma o que foi dito antes. Isso já acontece em situações de uso da língua oral. Não falamos coisas desconexas ou sem sentido a não ser quem não estejamos lúcidos. Assim, o trabalho da escola é ampliar as competências trazidas pelos alunos.

A última metarregra é a da relação – um texto para ser coerente deve ter uma relação entre os fatos expressados no mundo representado. Essa metarregra é pragmática. Há um tipo de associação ou relação entre os indivíduos, os fatos, as idéias e ações e os acontecimentos ativados em um texto. Algumas dessas relações são manifestadas pelos conectores. Dessa forma, uma informação vai dando acesso a outra de forma que vai se formando uma cadeia, um todo no texto.

Percebe-se, portanto, uma ligação entre as metarregras da coerência e as relações textuais da coesão. Fica claro que ambas fazem parte não só dos elementos linguísticos, mas também dos pragmáticos. Queremos que o nosso texto tenha sentido para que nosso interlocutor em alguma situação e em algum lugar possa entendê-lo.

A coesão é o resultado de uma rede de ligações criadas no texto, as quais são chamadas de relações textuais. Elas são semânticas e têm a ver com os sentidos do texto. São diferentes pelo tipo de nexos que promovem e acontecem de três formas: reiteração, associação e conexão. A coerência, ao contrário não se dá como um movimento sucessivo de enunciado para enunciado e numa relação de elemento para elemento, ela é uma função que se dá globalmente em muitos casos. Para Antunes:

A íntima ligação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional. Daí a natural dificuldade de se separar coesão e coerência. A primeira está em função da segunda. Uma provê a outra, pois o

que está na superfície (sonora ou gráfica) do texto (a coesão) está para possibilitar a expressão de um sentido, a construção de uma ação de linguagem (a coerência). Não se pode separar a forma do sentido; mais especificamente, não se pode isolar a coesão da coerência (ANTUNES, 2010, p. 117).

Fica evidente então, que embora a coesão sozinha não dê conta da coerência, pois são necessários outros fatores além dos linguísticos como os pragmáticos e cognitivos para que se efetive o sentido de um texto, a primeira está em função da segunda. Magalhães (2016) afirma que o conhecimento das estratégias de referenciação, implica compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência.

3.3 O processo de referenciação no texto

Ainda pouco discutida na sala de aula, a referenciação é um fator importante para a construção dos sentidos do texto. Magalhães (2016) assevera que “a referenciação é um fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a compreensão/produção dos sentidos” (MAGALHÃES, 2016, p. 20). De acordo com a autora, o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos do discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais. Ela afirma que o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais. Assim:

diante da necessidade de esse objeto aparecer novamente, ou seja, diante da necessidade de ser retomado, é possível, entre outras coisas, as seguintes formas de menção (diversos fatores discursivos poderão auxiliar a escolha de uma delas): a repetição do termo já utilizado; a utilização de um pronome; a elipse; a utilização de outro item lexical, de uma outra palavra ou expressão, que poderia, inclusive, exprimir algum ponto de vista do produtor do texto (MAGALHÃES, 2016, p. 97).

Mais uma vez ressaltamos a importância do trabalho com o texto, pois muitas expressões só fazem sentido no interior dele, tornando-se difícil, por exemplo, a identificação de um referente fora do contexto. Um fator importante para a construção de referentes no texto, além do saber construído linguisticamente pelo próprio texto e das inferências que podem ser realizadas a partir dos elementos presentes, diz respeito aos saberes, opiniões e juízos mobilizados no momento da interação autor-texto-leitor.

Magalhães (2016) destaca a relevância do processo da referenciação para a produção/compreensão de textos, justificando que “os referentes jogam em diversas posições, dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto” (MAGALHÃES, 2016, p. 102).

A retomada, estratégia de referenciação, tem a função de manter as cadeias referenciais ou coesivas do texto através da manutenção de objetos introduzidos previamente. Koch & Elias (2014) citam as principais estratégias de referenciação textual. São elas: uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal; uso de expressões nominais definidas (artigo definido ou pronome demonstrativo) e uso de expressões nominais indefinidas. Segundo Antunes,

de fato, em todos esses recursos, é possível perceber que alguma coisa é retomada, que alguma coisa se mantém e, portanto, é reiterada, seja no domínio da continuidade referencial, seja no domínio da continuidade predicativa [...] em um texto bem organizado, deve predominar um equilíbrio entre o que é retomado (informações já conhecidas) e o que é proposto como não sabido (informações novas). Qualquer desequilíbrio para um desses lados deixa o texto inadequado (ANTUNES, 2010, p. 133).

Com a mesma opinião sobre esse papel na organização do texto, Koch, postula que:

as expressões nominais remissivas funcionam como uma espinha dorsal do texto, que permite ao leitor/ouvinte construir, com base na maneira pela qual se encadeiam e remetem umas às outras, um “roteiro” que irá orientá-lo para determinados sentidos implicados no texto e, conseqüentemente, para as leituras possíveis que, a partir dele, se projetam (KOCH, 2005, p. 46).

A comparação utilizada pela autora é bem pertinente, pois essas ligações possibilitam ao leitor compreender a intenção do seu interlocutor, além de facilitar o processo de construção e organização das ideias do produtor do texto.

No campo das relações textuais, a reiteração é responsável pela referenciação. Ela acontece pela Repetição ou pela Substituição. A repetição poderá ocorrer através dos recursos da paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita. Para Antunes:

a reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso -, como se um fio o perpassasse do início ao fim (ANTUNES, 2005, p. 52).

Isso demonstra a ligação entre os segmentos do texto, num movimento de dependência, de retomadas, de idas e vindas, de reiteração, de continuidade e de sequência, promovendo a coesão do texto. “Pelo procedimento da repetição, recorreremos à estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma ou do conteúdo” (ANTUNES, 2005, p. 60).

A hiperonímia é um recurso muito utilizado na sequência do texto, sua versatilidade contribui significativamente para a coesão do texto. A substituição de um termo por outro de sentido mais generalizado facilita a escrita e por isso os hiperônimos são utilizados com muita frequência.

Outra forma de retomada bastante utilizada é o encapsulamento anafórico. Ele funciona como um princípio de organização em textos. Vejamos a contribuição de Conte:

no encapsulamento anafórico, a nova expressão referencial (que é motivada pelo discurso precedente) funciona retroativamente como um recurso de integração semântica (como um tipo de *Einordnungsinstanz*). O termo *Einordnungsinstanz* foi proposto por Ewald Lang (1973) para identificar um fenômeno diferente. No ensaio de Lang, esse termo é usado para caracterizar uma sentença final em um texto que produz integração semântica de proposições não-relacionadas de outro modo. O sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto. De modo muito interessante, o encapsulamento anafórico muito frequentemente ocorre no ponto inicial de um parágrafo e, então, funciona como um princípio organizador na estrutura discursiva (CONTE, 2016, p. 184).

Ela acrescenta que “como ponto de início de um novo parágrafo, o encapsulamento anafórico é a sumarização imaginável mais curta de uma porção discursiva precedente. Em outras palavras, é um tipo de subtítulo que simultaneamente interpreta um parágrafo precedente e funciona como ponto de início para um outro” (CONTE, 2016, p. 184).

Há autores que denominam rótulos as formas de encapsulamento. Sobre o papel dos rótulos, Francis afirma que eles têm uma importante função organizadora:

eles assinam que o escritor está se movendo para a fase seguinte de seu argumento, tendo-se utilizado da fase anterior encapsulando-a ou empacotando-a em uma única nomeação. Portanto, estes rótulos têm uma clara função de mudar o tópico e de ligá-lo: eles introduzem mudanças de tópicos, ou uma alteração dentro de um tópico, mesmo preservando a continuidade, colocando uma informação nova dentro de um esquema dado (FRANCIS, 2016, p.199).

De acordo com o autor, as orações que contém rótulos retrospectivos são comumente introdutoras de parágrafos.

Para Magalhães, “os processos referenciais exercem funções textual-discursivas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir referentes entre outras possibilidades” (MAGALHÃES, 2016, p. 133).

Em se tratando da remissão por formas nominais, Koch (2005) postula que “uma de suas funções textualmente interativas da remissão é a de imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conforme a proposta enunciativa do seu produtor”. (KOCH, 2005, p. 35). Para a autora:

O emprego de uma descrição nominal, com função de categorização ou de recategorização de referentes, implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas de categorizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, segundo a proposta do sentido do produtor do texto. Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados (isto é, a partir de um background tido por comum), de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, a vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido (KOCH, 2005, p. 35).

De acordo com o propósito do autor, o leitor passa a conhecer características ou fatos relacionados ao referente que não conhecia. Sobre a referenciação e a progressão referencial, os estudos de Koch & Elias (2014) trazem o seguinte conceito:

denomina-se *referenciação* as diversas formas de introdução, no texto de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina *progressão referencial* (KOCH & ELIAS, 2014, p.123. grifos das autoras).

De acordo com Koch (1999, 2002), a referenciação constitui uma atividade discursiva, pois o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido. Ou seja, escolhemos, na interação com os outros, o que queremos dizer. Fazemos isso estrategicamente e não aleatoriamente. “A remissão textual por meio de formas nominais consiste na construção e na reconstrução de objetos-de-discurso” (KOCH, 2005, p.33). Dessa forma,

os objetos -de –discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas reconstroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente,

interagimos com ele. Interpretamos e construímos nosso mundo na interação com o entorno físico, social e cultural (APOTHÉLOZ & REICHER-BÉGUELIN apud KOCH, 2005, p.33).

Os autores citados argumentam em favor de uma concepção construtivista da referência e assumem o postulado de que os objetos - de - discurso não preexistem naturalmente à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos culturais dessa atividade.

Utilizaremos os termos referência e objetos - de - discurso. De acordo com Mondada (apud KOCH, 2005), a noção de referência deve ser substituída pela de referência e a noção de referente pela de objeto - de - discurso, pois:

referência não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, e sim a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores. Os objetos de discurso são entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes. Esses objetos emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (KOCH, 2005, p.34).

Mondada e Dubois complementam essa ideia:

as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação (MONDADA & DUBOIS, 2016, p.17).

Assim, fica evidente que os objetos de discurso não se elaboram aleatoriamente na dinâmica discursiva, mas que há uma negociação entre os participantes da interação. É na interação, que vão se elaborando as formulações discursivas dos interlocutores e os mais variados objetos de discurso vão aparecendo. As autoras acrescentam que “estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (MONDADA & DUBOIS, 2016, p.20). A esse respeito, Magalhães 2016 apresenta a seguinte contribuição:

em vez de ser um processo subjetivo, trata-se de um processo negociado, cooperativo, intersubjetivo, entendendo intersubjetividade como uma subjetividade partilhada, quer dizer que, nas interações, as idéias não se processam isoladamente na mente de cada sujeito, mäs dependem de como cada um percebe a ação dos outros participantes incluídos na situação. E o modo como cada um compreende essas ações varia de acordo com a bagagem de conhecimentos de cada indivíduo e de circunstâncias contextuais momentâneas. A partir dessa percepção resultante do agir, vão-se estabelecendo as construções negociadas dos referentes (MAGALHÃES, 2016, P. 110).

Nesse sentido, considerando o processo de referenciação cognitivo juntamente com o conhecimento de mundo dos interlocutores e o contexto, a autora define este processo como “o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s)” (MAGALHÃES, 2016, p.113).

Para Magalhães (2016), os objetos referidos em um texto podem ser de natureza diversa: mais ou menos individualizados, mais ou menos salientes; mais ou menos concretos e até abstratos. E mais, “para haver um referente, não é necessário que haja um conjunto de expressões referenciais que a ele remetam; uma única expressão já é suficiente para que o referente se configure, e é possível que nem haja expressão referencial alguma para que a entidade se forme na mente dos interlocutores” (MAGALHÃES, 2016, p.101).

Magalhães assevera que “os referentes, entidades construídas a partir do texto, remetem a conteúdos “nominais”, noções que, quando são elaboradas linguisticamente, têm natureza substantiva ou às vezes adverbial” (MAGALHÃES, 2016, p. 102). Aí está uma explicação para o fato de as expressões referenciais serem, geralmente, sintagmas nominais (palavras ou grupos de palavras cujo núcleo é um substantivo ou um pronome substantivo), mas elas podem também ser formadas por sintagmas adverbiais (conjunto de palavras cujo núcleo é um pronome advérbio).

Os estudos de Magalhães (2016) contribuem significativamente para esse tema, a autora traz ainda o termo recategorização. “Quando precisamos nos comunicar, estamos frequentemente adaptando, elaborando, modulando o nosso dizer para atender a necessidades surgidas na interação. Em outras palavras, estamos transformando os referentes, ou seja, estamos constantemente *recategorizando* os objetos” (MAGALHÃES, 2016, p.106). Acreditamos ser pertinente apresentarmos a visão de outros autores sobre recategorização, encontrada na obra de Magalhães (2016):

a recategorização referencial é um fenômeno muito estudado em referenciação; diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Estas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc.: as funções discursivas da transformação ou recategorização de um referente são muito diversificadas, e seria impossível fechá-las numa única classificação” (APOTHÉLOZ & REICHLER- BÉGUELIN apud MAGALHÃES, 2016, p.107)

Nesse sentido, a escolha de transformar um referente ou não vai depender das nossas intenções, do direcionamento argumentativo que queremos dar ao texto ou também de outras intenções que queremos expressar. A linguagem tem como função, propor interpretações para as experiências vividas e percebidas de acordo com Magalhães. Para ela, “a realidade é submetida à reelaborações por parte dos sujeitos que se envolvem na interação, sendo que uma mesma realidade pode dar origem a referentes distintos” (MAGALHÃES, 2016, p. 108).

Ao construirmos os referentes textuais, construímos estratégias, as quais são chamadas estratégias de referenciação. Segundo Koch & Elias (2014), as estratégias de referenciação se dividem em três: Introdução (construção) – um objeto ainda não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é colocada em foco; retomada (manutenção) – um objeto já presente no texto é reativado através de uma forma referencial, de forma que o objeto de discurso permaneça em foco; desfocalização – um novo objeto de discurso é introduzido, ocupando a posição focal. No entanto, o objeto retirado de foco permanece em estado.

Para Apothéloz, literalmente, há referência exofórica quando o objeto designado é localizado na situação extralingüística; e referência endofórica quando ele é localizado no cotexto. “A expressão referência endofórica é, por vezes, igualmente utilizada para designar a dêixis textual” (APOTHÉLOZ, 2016, p.64). A dêixis textual será discutida posteriormente neste trabalho.

Em relação às formas de introdução de referentes textual, definidas por Elias & Koch (2014), há dois tipos, podendo-se recorrer aos termos de ativação ancorada e não ancorada. Diz-se que a introdução será ancorada quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, ou seja, o elemento é novo, mas fazemos uma associação dele com elementos já postos no texto, assim a introdução é ancorada, apoiada em outros termos e no contexto sociocognitivo.

A introdução não – ancorada diz respeito a um novo objeto de discurso introduzido no texto, trata-se de uma introdução referencial. Magalhães cita a estratégia anafórica, que diferentemente da introdução referencial, “diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais. As expressões que retomam referentes já apresentados no texto por outras expressões são chamadas diretas ou anáforas correferenciais” (MAGALHÃES, 2016, P.123).

3.3.1 O processo anafórico

Magalhães (2016) pontua que “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais” (MAGALHÃES, 2016, p.123). A autora avança no texto apresentando as definições das anáforas. Para ela, as expressões que retomam referentes já apresentados no texto por outras expressões são chamadas de anáforas diretas ou anáforas correferenciais, em relação às anáforas indiretas, a autora declara que:

apesar de essas expressões aparecerem no texto pela primeira vez, elas se tornam altamente previsíveis dentro do contexto discursivo. Essa estratégia, em que um novo referente é apresentado como já conhecido, em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto, é chamada anáfora indireta (MAGALHÃES, 2016, P. 125).

Alguns autores consideram as anáforas como fiéis e infiéis. Apresentamos o conceito definido por Apothéloz:

fala-se de anáfora fiel sempre que um referente anteriormente introduzido no texto é retomado por meio de um SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...) Fala-se, ao contrário, de anáfora infiel sempre que o nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida (trata-se, mais frequentemente, de um sinônimo ou de um hiperônimo), ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer (uma casa... a habitação, uma casa...cettecoquettebâtisse) (APOTHÉLOZ, 2016, p. 71).

Magalhães (2016) assevera que as anáforas indiretas evidenciam essencialmente três aspectos: a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de um referente novo e o status de referente novo expresso no cotexto como conhecido. Pode ocorrer, de acordo com a autora, de o anafórico remeter a textos longos que podem ser inferíveis, isso porque não é regra ter que haver uma expressão anterior precisa, pontual, que se possa

localizar facilmente no cotexto e que sirva de âncora. Ela afirma que comumente são usados os pronomes demonstrativos “isto” e “isso” para encapsular porções textuais. E define anáfora encapsuladora como a estratégia anafórica, na qual uma expressão referencial resume um conteúdo textual e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido.

Apothéloz afirma que a nomeação pode ser construída a partir de conteúdos implícitos:

uma nomeação pode ser construída a partir de conteúdos implícitos. Ela pode dar ao enunciador a oportunidade de manifestar sua subjetividade ou de repetir a de outrem. Ex.: Como a cada noite, você penteia cuidadosamente seus cabelos. Mas, que horror, a escova está cheia! Não se assuste, **esta queda** é a consequência da mudança da estação (Texto publicitário) (APOTHÉLOZ, 2016, p. 72).

O trabalho deste autor trata também da anáfora por silepse – o fato de uma mesma palavra ser tomada em dois sentidos diferentes, que quando manifestadas nas retomadas anafóricas pronominais haverá modificações relacionadas ao gênero gramatical. De acordo com o texto, “considera-se, às vezes, que existe também anáfora por silepse em exemplos como o seguinte: Na cantina, *elas* se queixaram de que era preciso raspar o forno (Exemplo emprestado de Charolles, 1990)” (APOTHÉLOZ, 2016, p. 73 grifo do autor).

Por último, Apothéloz define as anáforas associativas. Para ele, esse tipo de anáfora são sintagmas nominais com as características: “de um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes, posteriormente) introduzido ou designado; de outro lado, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes, posteriormente esse referente”. (APOTHÉLOZ, 2016, p. 75). Segundo o autor, essas anáforas apresentam seu referente como já conhecido ou identificável como no exemplo: Nós chegamos a uma cidade. A *igreja* estava fechada. (grifo do autora). E acrescenta:

segundo Hawkins, o mecanismo da anáfora associativa (da associação propriamente dita) repousa sobre conhecimentos gerais supostamente partilhados, exprimíveis sob a forma de proposições que colocam em relação referências genéricas (por exemplo: uma cidade tem uma igreja) (APOTHÉLOZ, 2016, P.76).

É muito recorrente o uso das anáforas associativas, fazemos isso de forma espontânea, principalmente utilizando a linguagem oral. Essa ocorrência depende também do conhecimento que temos do nosso interlocutor, quando sabemos mais ou menos quais são os

conhecimentos de mundo dele, por isso não arriscamos esse tipo de anáfora com pessoas que não conhecemos.

O encapsulamento anafórico pode ter a definição seguinte: “é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção de texto (ou segmento) pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença)” (CONTE, 2016, p. 178). A autora complementa:

um aspecto geralmente reconhecido das nomeações anafóricas é seu caráter resumidor, de onde seu efeito discursivo de “mudança de nível” (cf., por exemplo, Péquenat, 1984). Todavia outras operações apresentam estas propriedades, daí ainda os problemas de delimitação. Assim, deve-se considerar como nomeações os casos em que o anafórico designa não uma enunciação única, mas uma sequência mais ou menos longa de enunciações (tipo esta demonstração, este comentário etc) (CONTE, 2016, p. 141).

Sobre os encapsulamentos, Koch afirma ser um fato bastante comum em se tratando da remissão textual para recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do co-texto, resumizando-o e encapsulando-o sob determinado rótulo. Ainda para a autora:

essas expressões nominais, que são, em grande parte, introduzidas por um demonstrativo, desempenham duas funções textuais importantes: não só rotulam uma parte do co-texto que as precede [...], mas, ao fazê-lo, criam um novo referente textual que, por sua vez, passará a constituir um tema específico para os enunciados subsequentes.[...]Trata-se, pois, de formas híbridas, simultaneamente referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada ou inferível quanto de informação nova (KOCH, 2005, p.38).

Ela apresenta dois tipos dessas formas anafóricas e as exemplifica. As que simplesmente rotulam um segmento do texto, transformando-o em objeto de discurso e abrindo, assim, a possibilidade de progressão textual. Ex.:

O sorriso de Lula Lisa
No Museu do Louvre, em Paris, descobriu-se na semana passada que o sorriso de Monalisa, na tela de Leonardo da Vinci, está desbotando devido à umidade ou poluição. É possível detectar o mesmo **fenômeno** no Palácio do Planalto. Desbota ali, por outro motivo, o sorriso do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. [...] (KOCH, 2005, p.36).

Acontece também de o encapsulamento trazer uma avaliação ou axiologia como no exemplo a seguir citado pela autora:

É fácil apontar as razões de sucesso – ou fracasso – de um projeto após sua conclusão. O complicado é antecipá-las. Os executivos da Petrobrás, a maior empresa brasileira, enfrentaram **um desafio assim** há quatro anos, quando iniciaram a implantação do programa de gestão R/3 da SAP, batizada de projeto Sinergia(KOCH, 2005, p. 39).

Continuando com os tipos de formas anafóricas, Koch aponta as que realizam operações de nominalização, por meio de nomes deverbais ou não. Consistem em rotulações resultantes de encapsulamentos operados sobre predicções antecedentes ou subsequentes, ou seja, sobre processos e seus actantes, os quais passam a ser apresentados como objetos – acontecimento na memória discursiva dos interlocutores. Do ponto de vista da dinâmica discursiva, apresentam-se como um processo que foi (ou será) predicativamente significado, que acaba de ser (ou vai ser) posto. Exemplo da autora:

O americano Narciso Rodriguez desembarcou mais uma vez no Brasil. Desta vez, o estilista não veio visitar amigos estrelados do naipe de Caetano Veloso. E, sim, lançar o primeiro perfume com sua assinatura [...] Fora do país, onde é vendido há nove meses, o produto foi premiado com o conceituado FifiAwards, na categoria Nicho, de fragrâncias femininas, que contempla perfumes femininos em menos de 250 pontos nos Estados Unidos.

A premiação do perfume com tão pouco tempo de mercado repete a história de narciso na moda [...] (KOCH, 2005, p.40).

Assim, podemos perceber que há formas anafóricas que conferem valor persuasivo, avaliativo aos rótulos e orientam o interlocutor para determinadas conclusões. De acordo com Francis, “mesmo que os rótulos sejam apresentados como proformas dadas, eles têm significado interpessoal e podem, de fato, adicionar algo novo ao argumento indicando a avaliação do escritor das proposições que eles encapsulam” (FRANCIS, 2016, p. 211).

Conte argumenta em favor de uma maior atenção para este recurso: “na minha opinião, o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo muito importante (especialmente em textos argumentativos escritos) e não tem recebido consideração tão suficiente quanto mereceria na discussão dos processos anafóricos” (CONTE, 2016, p. 179). Ela complementa que “a categorização e a avaliação são operações cognitivas e emotivas relevantes do falante. Nesse sentido, o encapsulamento anafórico pode ser considerado uma anáfora pragmática” (CONTE, 2016, p. 182). A autora assevera que o encapsulamento anafórico não é apenas uma paráfrase resumitiva de uma parte precedente do texto e que ele deve ser considerado novo por dois motivos:

em primeiro lugar, o próprio item lexical (o núcleo do sintagma nominal) é geralmente novo na medida em que não ocorreu no texto precedente. Em segundo lugar, e mais importante ainda, estamos lidando não apenas com categorização de informação cotextual dada, mas também com hipóstase (“*Vergegentändlichkeit*”). O que já está presente no modelo discursivo é “objetificado”, ou, em outras palavras, torna-se um referente. Na base da informação velha, um novo referente discursivo é criado, e se torna o argumento de predicacões futuras. Assim, o encapsulamento anafórico se torna um procedimento muito interessante de introdução de referentes no texto. Esses referentes são criados na dinâmica do texto (CONTE, 2016, p. 183).

Entre os casos de introdução ancorada de novos objetos, há as nominalizações ou rotulações – é “quando se designa por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado expresso por uma proposição ou proposições precedentes ou subseqüentes no texto” (KOCH & ELIAS, 2014, p. 129). Assim, enunciados anteriores são transformados em objetos do discurso. Há, portanto, um modo de encapsulamento ou sumário da informação colocada anteriormente, por meio de vários termos, que é representada através de um sintagma nominal. De acordo com Magalhães:

quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma primeira categorização do referente. Encapsulamento anafórico – o efeito dessa substituição resumitiva no texto é uma questão de economia e organização, ou seja, para não ter que repetir tudo o que foi predicado antes, utiliza-se uma expressão nominal que substitui essa predicacão, um **rótulo**. Rótulos são anáforas encapsuladoras de núcleo nominal que resumem uma porção de texto e inauguram um novo referente e, portanto, um novo tópico para o discurso” (FRANCIS apud MAGALHÃES, 2016, p. 135 – grifo da autora).

Para Magalhães, a função dos encapsulamentos não é apenas de organizar e resumir, eles podem exercer também o papel de antecipar informações. O encapsulamento prospectivo, ou seja, aquele antecipado é uma estratégia de evidenciar o tópico mais relevante para dado momento daquela enunciação (MAGALHÃES, 2016). Para ela, “essas anáforas ajudam na organização macrot textual, ou seja, na organização dos subtópicos do texto, pois indicam o fechamento de uma porção textual e funcionam como sinalizadores argumentativos, conduzindo o interlocutor para o estágio seguinte” (MAGALHÃES, 2016, p. 137). As anáforas encapsuladoras são vistas pela autora como ferramentas para a dupla estratégia de centraçã o do tópico e de organizaçã o temática do texto, dando ao texto coerência e facilitando a sua coerência.

Os rótulos ou nominalizações podem ser prospectivos ou retrospectivos. Eles são prospectivos quando o sintagma nominal - expressão que sumariza - aparece primeiro e

posteriormente vem a informação difusa no contexto. Ocorrendo o contrário, eles são retrospectivos. “Os rótulos podem funcionar tanto cataforicamente (para frente), quanto anaforicamente (para trás). Quando o rótulo preceder sua lexicalização, será chamado de *rótulo prospectivo*; quando seguir sua lexicalização, será chamado de *rótulo retrospectivo*” (CONTE, 2016, p. 192). Exemplo de rótulo prospectivo citado pela autora:

Eu sei que aproximadamente 12 por cento da população é canhota. Por que, então, deve existir uma predominância tão grande de jogadores de golfe destros que, eu me informei, se estende também aos tacos? Em resposta a esta indagação, um colega meu, jogador de golfe, apresentou **duas razões**. A primeira foi que os iniciantes normalmente começam com tacos que foram herdados de outras pessoas, que são, em geral, destros. A segunda foi que, por motivos técnicos, pessoas canhotas tornam-se bons jogadores de golfe com a mão direita (CONTE, 2016, p. 192/193).

Francis enfatiza a função organizadora deste recurso nos textos: “o rótulo tem claramente um papel organizador que se estende para o todo do próximo parágrafo” (FRANCIS, 2016, p. 193).

Ele apresenta a seguinte definição para rótulo retrospectivo:

um rótulo retrospectivo serve para encapsular ou empacotar uma extensão do discurso. Meu critério maior para identificar um grupo nominal anaforicamente coesivo como um rótulo retrospectivo é que não há nenhum grupo nominal particular a que ele se refira: não é uma repetição ou um “sinônimo” de nenhum elemento precedente. Em vez disso, ele é *apresentado como equivalente* à oração ou orações que ele substitui, embora nomeando-as pela primeira vez. O rótulo indica ao leitor exatamente como esta extensão do discurso deve ser interpretada, e isso fornece o esquema de referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido (FRANCIS, 2016, p. 195).

Ainda para ele, os nomes nucleares de rótulos retrospectivos são quase sempre precedidos de um dêitico específico, como *o*, *este*, *aquele*, *esse* ou *tal* e podem ter outros modificadores e qualificadores também. O grupo nominal todo funciona muito bem como uma pro-forma ou um item referencial.

O autor aponta dentro da categoria dos rótulos, os metalingüísticos – aqueles que rotulam uma extensão discursiva como um tipo particular de linguagem. Ele faz a distribuição dos grupos desses nomes da seguinte forma:

- nomesilocucionários;

- nomes de atividades languageiras;
- nomes de processo mental;
- nomes de textos.

Sintetizamos uma definição para os grupos de acordo com os conceitos apresentados pelo autor: nomes ilocucionários – nominalizações de processos verbais como acusação, admissão, afronta, anúncio, apelo, asserção; nomes de atividades languageiras – referem-se a alguns tipos de atividade languageira ou aos resultados disto. São similares aos nomes ilocucionários, mas não tem verbos ilocucionários cognatos (embora possam ter). São exemplos consideração, ambigüidade, comparação, consenso, contraste, controvérsia, critério. Incluem-se neste grupo nomes que se referem aos resultados de padrões discursivos e de operações estilísticas postos em prática nos dados da língua, como ironia, metáfora e paradoxo; nomes de processo mental – referem-se a estados e processos cognitivos e a seus resultados. Incluem nominalizações de verbos de processo mental do tipo que são usados para projetar como pensar e acreditar, crença, opinião, interpretação; nomes de textos - referem-se à estrutura textual formal do discurso, rotulam extensões do discurso precedente, cujos limites precisos eles definem. Palavras como sentença, palavras, frase, pergunta, parágrafo, passagem, citação. A seguir, apresentamos um quadro resumo, com base na contribuição de Francis sobre os rótulos metalingüísticos:

NOMES	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Ilocucionários	Nominalizam processos verbais	acusação, anúncio, apelo
Atividades languageiras	Referem-se a alguns tipos de atividade languageira	consideração, comparação, critério
Processo mental	Denotam estados e processos cognitivos e seus resultados	pensa, acredita, opinião
Textos	Rotulam o discurso precedente	sentença, citação, frase

Quadro 4 - Rótulos metalingüísticos, com base nas informações de Francis (2016)

De acordo com Koch, na remissão metadiscursiva “não se sumariza o conteúdo de um segmento textual precedente, mas focaliza-se a própria atividade enunciativa, qualificando esse segmento como determinado tipo de ação ou atividade metadiscursiva”. (KOCH, 2005, p. 41). A autora cita os diversos tipos de rotulações metalingüísticas ou metadiscursivas e deixa claro que, por meio delas, menciona-se um segmento anterior do texto, qualificando-o

metadiscursivamente, em relação à descrição dada por Francis(2016), muda-se apenas a nomenclatura:

1. Como determinado tipo de ato de fala (afirmação, declaração, promessa, conselho, advertência etc.);
2. Como um tipo de atividade linguístico-cognitiva (descrição, explicação, relato, esclarecimento, comentário, sondagem, etc.);
3. Como um processo cognitivo (análise, reflexão, avaliação, opinião, atitude, etc.);
4. Por intermédio de termos ou denominações metalingüísticas (frase, sentença, pergunta, termo, palavra etc.) (KOCH, 2005, p, 42).

Ela acrescenta a esses tipos as expressões ou as marcas metaenunciativas e/ou e conotação autonímica.

muitas vezes, anáforas desse tipo constituem fatos de polifonia, em que o segmento objeto de menção é atribuído à voz de um(uns) outro(s) enunciador (es), da qual o locutor geralmente discorda ou, pelo menos, em relação à qual deseja mostrar distanciamento. Daí, a frequência, nesses casos, do uso das aspas: Jô Soares, depois de longa e acríca entrevista com José Dirceu, puxou os “parabéns” para Lula e cantou com o ministro, o sexteto e todo o auditório, na madrugada.

E a terça-feira que se seguiu parecia indicar realmente a entrega de muitos “*presentes*” de aniversário, para usar a expressão do comentarista Alexandre Garcia. [...](KOCH, 2005, p. 44).

Para a autora, “a escolha das expressões metalingüísticas e metadiscursivas, dentre as várias opções possíveis, é importante indício da opinião do locutor não só a respeito do discurso que está sendo rotulado, como também a respeito do próprio enunciador desse discurso” (KOCH, 2005, p. 44). O mesmo ocorre quando se seleciona nomes para qualificar, por exemplo, uma ação atribuída a uma pessoa citada no texto ou para distanciar-se de algo dito por ela. Apresentamos um quadro resumo com as definições de Koch (2005) sobre rotulações metalingüísticas.

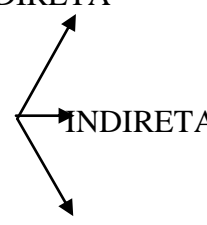
ROTULAÇÕES METALINGÜÍSTICAS OU METADISCURSIVAS	
Como determinado tipo de ato de fala	afirmação, declaração, promessa
Como um tipo de atividade lingüístico - cognitiva	esclarecimento, comentário, sondagem

Como um processo cognitivo	análise, reflexão, opinião
Por intermédio de termos ou denominações metalinguísticas	frase, sentença, pergunta
Como marcas metaenunciativas e/ou e conotação autonímica; fatos de polifonia.	“parabéns”, “presentes”

Quadro 5 - Rotulações metalinguísticas ou metaenunciativas, baseado nas informações de Koch (2005)

Ressaltamos o último componente acrescentado pela autora, as marcas enunciativas, enunciações de outros que geralmente o locutor discorda ou deseja mostrar distanciamento. Assim, elas aparecem com algum destaque como aspas para denotar esses sentidos.

Para finalizarmos, apresentamos um quadro resumido das principais estratégias de referenciação abordadas por Magalhães (2016), resumindo a contribuição da autora para este trabalho:

INTRODUÇÃO REFERENCIAL	Apresentação de novo referente sem contexto prévio
<p>ANÁFORA DIRETA</p> <p>ANÁFORA → INDIRETA</p> <p>ENCAPSULADORA</p> 	<p>Retomada de um referente/manutenção do referente.</p> <p>Referente novo ancorado no contexto</p> <p>Resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais</p>

Quadro 6 - A referenciação, elaborado com base nas informações de Magalhães, (2016, p. 127)

3.3.2 O processo dêitico

Existe outro tipo de referenciação, além dos processos referenciais de retomada. Nesse caso, a expressão referencial remete a um referente que não se acha representado no contexto, mas cuja imagem pode ser divisada no tempo/espaço real de fala, ou exige que o interlocutor pressuponha quem é o enunciador e quando ou onde ele se localiza (MAGALHÃES 2016, p. 129) A autora pontua que:

as expressões referenciais dêiticas tanto podem introduzir objetos do discurso, como podem retomá-los, assim como acontece, respectivamente,

com as introduções referenciais e com as anáforas. O que caracteriza um dêitico não é o fato de ele poder constituir uma introdução referencial ou poder compor uma retomada anafórica. O que define um dêitico é outra propriedade: a de só podermos identificar a entidade a que ele refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciatador se encontra (MAGALHÃES, 2016, p. 127).

Mais uma vez, o caráter interativo da linguagem é evidenciado. É na situação de enunciação em que se encontram os interlocutores que se faz necessário identificar pessoas, espaço, tempo, objetos, processos e eventos. As dêixis são responsáveis por essa localização. Magalhães (2016) afirma que as dêixis se dividem em três tipos tradicionalmente abordados: a dêixis pessoal, a dêixis espacial e a dêixis temporal. A autora explica de forma detalhada cada um desses tipos, apresentamos abaixo um quadro elaborado com base nos conceitos da autora.

DÊIXIS TEXTUAL				
TIPOS	CONCEITO	FUNÇÃO	SINALIZADORES	EXEMPLOS
DÊIXIS PESSOAL	Expressão utilizada pelo sujeito para remeter aos interlocutores.	Fazer referência às pessoas do discurso	Pessoas do discurso eu, tu/você	- <i>Amanhã eute encontro aqui às 10h.</i> - <i>Eu não estou disponível!</i> <i>Pode ser à tarde?</i>
DÊIXIS ESPACIAL	Aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação.	Evidenciar a relação de maior ou menor proximidade relativamente ao lugar ocupado pelo enunciatador.	Advérbios (aqui, cá, além, lá de cima etc.) e determinantes e pronomes demonstrativos (este, essa, aquilo, o outro, a mesma etc.)	[...] <i>as aves que aqui gorjeiam/não gorjeiam como lá [...]</i> (Gonçalves Dias)
DÊITICOS TEMPORAIS	Utilizam como ponto de referência o “agora” da enunciação.	Localizar no tempo do enunciatador determinados fatos	Advérbios, locuções adverbiais ou as locuções indicadoras de tempo (ex.: “amanhã”, “na semana passada”, etc.) sufixos flexionados de tempo-modo (ex.:	[...] <i>Reynaldo Bignone, de 82 anos, foi condenado na semana passada a 25 anos de prisão por crimes contra a humanidade</i>

			“falarei”; “falo”, “falei” etc.)	[...]
--	--	--	-------------------------------------	-------

Quadro 7- A dêixis textual: elaborado com base nas informações de Magalhães, (2016, p.130/ 131/132)

Nos casos do exemplo acima de dêixis espacial, para podermos identificar os referentes, temos que conhecer a biografia do autor Gonçalves Dias, para sabermos a que se referem o “aqui” e o “lá”, citados no texto, ou seja, o referente não está representado no cotexto.

De acordo com Magalhães, anáfora e dêixis podem conviver pacificamente, num mesmo enunciado, pois um único termo pode retomar diretamente uma expressão cotextual, mencionada anteriormente e pode ao mesmo tempo ser dêítico, indicando o lugar, a pessoa ou o tempo referido na expressão. Ela cita um exemplo desse tipo: “O melhor emprego que Lula arranjou foi de operário numa metalúrgica, onde se fabricam carros. Foi lá que ele começou a se destacar” (MAGALHÃES, 2016, p.133).

Sobre dêixis, segue o conceito de Apothéloz:

as expressões linguísticas cuja interpretação se apóia nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação são chamadas de dêíticas. Por dêixis, entende-se, portanto “a localização e a identificação das pessoas, objetos, processos, eventos e atividades [...] em relação ao contexto espaço-temporal acreditado e mantido pelo ato de enunciação, e a participação, em regra geral, de um locutor único e de pelo menos um interlocutor” (Lyons, 1980:261). A categoria dos dêíticos compreende notadamente em francês os localizadores espaciais e temporais (aqui, lá, agora, ontem, amanhã, etc.) e os pronomes de primeira e segunda pessoa (APOTHÉLOZ, 2016, p. 66/67).

O autor trata também da dêixis textual. “A expressão dêixis textual designa comumente o emprego de expressões indiciais como *mais acima, mais abaixo, no próximo capítulo, aqui*, etc. com o objetivo de se referir aos segmentos, aos lugares ou aos momentos do próprio texto em que estas expressões são utilizadas” (APOTHÉLOZ, 2016, p.64). Ele acrescenta que para designar a dêixis textual, utiliza-se, algumas vezes a expressão referência endofórica.

Por último, o autor traz a dêixis da memória:

um sintagma nominal demonstrativo pode referir-se in absentia, quer dizer, na ausência de qualquer designação antecedente de seu referente e sem que este esteja presente na situação comunicativa. Ex.: À noite, vamos ao café; somos três ou quatro velhos camaradas; divertindo-nos tomando uma meia

taça, um trago e queimando nossas gargantas com cachaça! *Essa fumaça, esse cheiro de álcool*, o barulho das bolas de bilhar, o estampido das rolhas, as gargalhadas, tudo isso ativa meus sentidos e tenho a impressão de que me cresceram bigodes e de que eu poderia levantar a mesa de bilhar! (J. Vallès, *L'enfant*) (APOTHÉLOZ, 2016, p. 69/70).

No exemplo do autor, fumaça e cheiro de álcool não haviam sido expressados no texto, mas podem ser entendidos através da associação entre os termos expressos anteriormente: meia taça e trago. Dessa forma, a dêixis de memória tem semelhanças com a anáfora associativa. Segundo Apothéloz, “esse tipo de demonstrativo consiste em evocar um referente cuja evidência é tal, para o locutor, que ele equivale a um referente que acabou de ser evocado no próprio texto” (APOTHÉLOZ, 2016, p. 70).

Portanto, ressaltamos a importância que a dêixis tem no texto, a qual de acordo com Apothéloz (2016) é de organizar o espaço do texto e facilitar, assim, a orientação do leitor ou do ouvinte nesse espaço.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A referenciação, os recursos referenciais e seus usos no discurso são imprescindíveis para a produção/compreensão de textos e merecem a devida importância nos estudos relacionados ao texto. A prática desses recursos é constante na sala de aula, no entanto pouco se discute sobre esse assunto na escola. O trabalho realizado através desta pesquisa qualitativa de natureza etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Como pesquisa qualitativa – a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são características básicas desse processo. Segundo Weber (apud ANDRÉ, 2012), nesse tipo de pesquisa o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e para compreender esses significados é necessário colocá-los dentro de um contexto. De acordo com a autora, é necessário esclarecer a questão relacionada a respeito do conceito de pesquisa qualitativa, o qual parece não ter sido discutido suficientemente:

para alguns, a pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen (1982). E no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo (ANDRÉ, 2012, p.23).

A autora afirma não saber em que medida seria desejável que todos esses conceitos convivessem pacificamente, de toda forma, nos deteremos aqui a falar da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica como característica deste trabalho. André (2012) trata do significado desse tipo de pesquisa e da sua vinculação com a educação:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etmologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2012, p.27).

Ela postula que há uma diferença de enfoque quando se trata da educação, pois “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da

educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Dessa forma, a autora assegura que o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, pois fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Assim, um trabalho para ser caracterizado do tipo etnográfico em educação precisa ter algumas características citadas por ela: fazer uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos; interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos produtos finais; preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca e por último, envolve um trabalho de campo. A conclusão da autora é que o objetivo desse tipo de pesquisa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Assim, a sala de aula passa a ser um importante objeto de investigação, como explica Fritzen (2012) em seu artigo *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. É um trabalho que envolve a tarefa de estar com o outro, com os atores sociais que fazem parte do contexto em estudo. Por isso, é preciso conhecer a escola e está inserido nela, familiarizar-se com a sua rotina. Para Erickson (apud FRITZEN 2012), o principal método de geração de registro em relação à descrição etnográfica é a observação participante de longo prazo.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante, de diário e de coleta de produções textuais, foi possível realizar esta pesquisa na EJA – 8º e 9º períodos de uma escola pública de Alagoas, desvelando os encontros e desencontros que permeiam a prática escolar – tentando compreender os alunos envolvidos através de seus valores, concepções e significados culturais. A pesquisa teve como objetivo geral classificar formas de referenciação e analisar os efeitos desses usos no texto em versões escritas de textos de alunos da EJA – Ensino Fundamental - sobre capítulos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Como objetivos específicos, tivemos a realização de pesquisa etnográfica no campo de estudo; o levantamento da literatura sobre o tema; o desenvolvimento de uma sequência didática e a seleção das versões para análise das formas de referenciação. A sequência didática foi realizada durante o ano de 2015 com a turma nas aulas de Língua Portuguesa para a produção do corpus. Durante todas as aulas foram feitas anotações que se transformaram em diário.

Os dados coletados para análise são as retextualizações dos alunos, produzidas durante a aplicação das atividades da sequência didática. Para Sônia Madi, a sequência didática é um

conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si e grau de complexidade crescente. Foram obtidas duas versões dos textos produzidos, para comparação dos aspectos eleitos, quais sejam, os da referenciação nos textos. Diante disso, foi observado se, o uso desses aspectos interferem na melhoria do texto dos alunos. É evidente que este trabalho também se caracteriza como uma intervenção na realidade, pois a sequência didática modificou a forma de os alunos verem a produção textual, encararem a escrita e a retextualização.

4.1 As sequências didáticas desenvolvidas

a) Para o capítulo *Mudança*

OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	REGISTRO
Apresentar a obra <i>Vidas Secas</i> ; apresentar o autor Graciliano Ramos	Livro <i>Vidas Secas</i> ; Documentário sobre Graciliano Ramos	Conversa com os alunos; exposição de vídeo através de datashow	Observação do envolvimento dos alunos	Diário
Ler o primeiro capítulo da obra <i>Vidas Secas</i> ; discutir questões relativas ao texto.	Texto <i>Mudança</i>	Leitura em voz alta para a turma; discussão acerca de alguns pontos do texto.	Participação dos alunos na discussão.	Diário
Ler o primeiro capítulo da obra <i>Vidas Secas</i> ; discutir questões relativas ao texto.	Texto <i>Mudança</i>	Leitura em voz alta para a turma; discussão acerca de alguns pontos do texto.	Participação dos alunos na discussão.	Diário
Conhecer o gênero textual resumo; grifar as partes mais importantes do	Produção de texto: resumo	Explicação sobre o resumo; produção de resumo coletivo	Participação dos alunos na produção do texto	Diário/Textos produzidos pelos alunos

texto; produzir texto sobre o capítulo <i>Mudança</i>				
Discutir as Variações Linguísticas e o Preconceito Linguístico	Variações Linguísticas	Leitura de alguns fragmentos do capítulo <i>Mudança</i> ; Discussão sobre as palavras ou expressões regionais; explicação sobre Variações Linguísticas	Pesquisa de palavras ou expressões faladas na família; produção individual de resumo do 1º capítulo	Diário
Discutir sobre o texto narrativo	Texto Narrativo; Elementos da narrativa	Aula explicativa	Produção de texto narrativo oral sobre algum acontecimento de alguém da família que veio à feira.	Diário
Reescrever o primeiro capítulo transformando o discurso direto no discurso indireto e alterando ortografia e pontuação	Texto produzido pelos alunos.	Reescrita após análise da professora com base em intervenções feitas por ela.	Auto-avaliação dos alunos	Diário/Texto - versão final

Quadro 8 - Sequência didática desenvolvida: Capítulo *Mudança*

b) Para o Capítulo *Fuga*

OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AValiação	REGISTRO
Ler o capítulo <i>Fuga</i> da obra Vidas Secas; discutir questões relativas ao	Texto <i>Fuga</i>	Leitura em voz alta para a turma; discussão acerca de alguns pontos do texto; elaboração do	Participação dos alunos na discussão e produção do texto.	Diário/Textos produzidos

texto; produzir texto.		texto.		
Retextualizar o capítulo <i>Fuga</i> da obra <i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos	Texto produzido pelos alunos	Produção textual após a escuta do texto lido pela professora.	Participação dos alunos na produção do texto	Diário/Texto produzido pelos alunos
Reescrever o texto transformando o discurso direto no discurso indireto e alterando ortografia e pontuação	Texto produzido pelos alunos.	Reescrita após análise da professora com base em intervenções feitas por ela.	Auto-avaliação dos alunos	Diário/Texto - versão final

Quadro 9 - Sequência didática desenvolvida: Capítulo *Fuga*

c) Para o capítulo *Cadeia*

OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	REGISTRO
Compreender como é realizada a referenciação nos textos	Referenciação e Progressão Referencial	Aula explicativa através de slides; apresentação de exemplos em textos	Atividade individual: encontrar na fábula <i>Urubus e Sabiás</i> de Rubem Alves os referentes e os objetos de discurso.	Diário, atividade xerocada
Ler o capítulo <i>Cadeia</i> da obra <i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos	Texto <i>Cadeia</i>	Leitura em voz alta pela professora; discussão acerca de alguns pontos principais do texto	Participação dos alunos na discussão a respeito dos pontos principais do texto	Diário
Retextualizar o capítulo <i>Cadeia</i> da obra	Texto produzido pelos alunos	Produção textual após a escuta do texto lido pela	Participação dos alunos na produção do texto	Diário/Texto produzido pelos alunos

<i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos; destacar as partes mais importantes do texto.		professora.		
Reescrever o texto transformando o discurso direto para o discurso indireto e alterando ortografia e pontuação	Texto produzido pelos alunos.	Reescrita após análise da professora com base em intervenções feitas por ela.	Auto-avaliação dos alunos	Diário/Texto - versão final
Reproduzir períodos dos capítulos lidos	Textos reescritos	Escrita de períodos em cartolina e colagem dos textos pela escola	Observação da escolha dos períodos pelos alunos	Diário
Assistir ao filme que retrata a obra <i>Vidas Secas</i> ; discutir acerca da temática em geral dos capítulos lidos e comparar com a obra escrita.	Filme <i>Vidas Secas</i>	Apresentação do filme em data-show; discussão em sala com a turma.	Observações feitas pelos alunos; percepção dos avanços em relação à escrita durante as retextualizações.	Diário

Quadro 10 - Sequência didática desenvolvida: Capítulo *Cadeia*

Estas três sequências foram desenvolvidas em vinte e oito etapas, cada etapa correspondente a duas aulas sequencias com duração de cento e vinte minutos. A escolha dos textos da obra *Vidas Secas* para a retextualização ocorreu devido ao fato de enquanto professora da turma, ter discutido anteriormente com eles um texto retirado do livro didático que tratava de uma entrevista com a jogadora de futebol Marta. Percebemos um interesse da turma, principalmente dos meninos pelo tema e por se tratar de alguém que morou próximo à

cidade deles. Imaginamos que os alunos poderiam se interessar pela obra por alguns motivos, entre eles: o cenário do romance é parecido com o local onde os alunos vivem, alguns problemas retratados na obra coincidem com os problemas do povo do sertão, como a escassez de água e alguns serviços e a proximidade das cidades onde viveu o autor Graciliano Ramos com a localidade dos alunos.

O propósito das sequências didáticas foi desenvolver uma série de atividades iniciando por apresentar aos alunos o texto literário, haja vista a série que se encontram, numa tentativa de aproximá-los da literatura. As produções dos alunos – retextualizações analisadas posteriormente neste trabalho foram o ponto central das sequências didáticas. Apesar de muitos autores não concordarem em usar o texto literário, como pretexto para outras atividades, necessita-se de subsídios para a produção textual e a leitura é um deles. A obra foi xerocada para os alunos que levaram para casa para iniciarem as leituras. Neste trabalho, foi dado um enfoque também à escuta do texto, pois isso facilitou o processo de retextualização de um texto escrito na linguagem culta e de um estilo tão próprio como os textos do autor Graciliano Ramos. As leituras de todos os capítulos foram realizadas pela professora na sala de aula e os alunos continuavam a leitura em casa. Esse tipo de procedimento havia sido realizado antes com a atividade de compreensão de um poema do livro didático. Segue excerto extraído do diário da professora:

continuei trabalhando o poema “O açúcar”, pedi para que escrevessem sobre o tema do poema e eles escreveram com muita dificuldade. Li, então o poema em voz alta, com entonação adequada e pedi que fossem marcando alguns trechos importantes, deu certo. (Diário da professora, em 17/06/2015).

Assim como o texto poético é de difícil compreensão, também é a linguagem de Graciliano Ramos, por isso tivemos esse cuidado e demos uma atenção especial ao texto oral antes da produção das retextualizações.

Após a elaboração das reescritas, os alunos tiveram oportunidade de assistir ao filme *Vidas Secas*. Foi um momento único, indescritível, vê os alunos identificando a cachorra Baleia, o papagaio, o Fabiano, a Sinhá Vitória e os meninos, além do cenário. Eles revelaram uma intimidade com os personagens, a qual foi possibilitada pela leitura de alguns capítulos da obra.

Um fato que chamou a atenção dos alunos é o cenário do romance – o sertão, retratado na obra *Vidas Secas*, coincide com o lugar onde eles moram. A seca e os problemas que ela traz são comuns para os sertanejos. Outra característica que prendeu o aluno é em relação ao

autor, Graciliano é alagoano e nasceu e viveu em cidades conhecidas ou pelo menos que os alunos já ouviram falar. Foi realizada uma visita a casa museu Graciliano Ramos em Palmeira dos Índios para que os alunos conhecessem mais o autor. As produções foram realizadas na sala de aula, com a presença do professor para auxiliar os alunos em questões que eles sentiram necessidade. Percebemos que os alunos se interessavam em escrever sobre um tema da realidade deles. A última reescrita era feita sempre com o aluno e a professora enquanto os outros realizavam outra atividade. Percebemos que eles gostavam dessa atenção individual e se esforçavam para melhorar o texto.

A duração das aulas é de duas horas, como o tempo não era suficiente para que os alunos concluíssem os textos, eles eram retomados nas aulas seguintes.

4.2 A escola, a turma, os alunos

A Escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em um distrito de uma cidade do sertão alagoano atendendo a um percentual grande de alunos vindos da zona rural, com isso a sua proposta pedagógica está vinculada a um trabalho que se reporta a atendê-los de maneira afetiva e significativa.

Em 2015, por motivo da municipalização do ensino fundamental, houve uma redução no número de alunos na escola. Com essa mudança, apenas as turmas de Ensino Fundamental da EJA permaneceram na instituição e o Ensino médio. Talvez esse fato tenha mudado o comportamento dos alunos que ficaram. Era nítida a desmotivação deles durante este período e o desejo de alguns alunos estudarem na cidade era explícito, situação que foi revertida no ano de 2016 com a chegada de novos alunos na escola, os quais voltaram para cursar o ensino médio.

Em relação à estrutura física do prédio, além de seis salas de aula, há outros espaços de aprendizagem como biblioteca, mapoteca e laboratório de informática, onde a internet não funcionava durante o período da pesquisa. Funciona nos turnos vespertino e noturno com o Ensino Fundamental EJA e Ensino Médio.

O estabelecimento de ensino conta com uma diretora, um coordenador pedagógico e mais 19 funcionários dentre esses, professores efetivos e contratados. O número reduzido de alunos em sala é um fator positivo para o desenvolvimento do trabalho do professor que pode dar uma atenção maior a cada aluno, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

A turma era constituída por quinze alunos com idade entre 16 e 18 anos no início do ano de 2015. A maioria composta por alunos do sexo masculino. Alguns trabalham no turno

da manhã e as aulas acontecem no turno da tarde. No período seguinte, o qual iniciou no segundo semestre, apenas 10 alunos frequentavam as aulas. Esse número pequeno de alunos favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, do trabalho em sala enquanto professora de Língua Portuguesa. Alguns alunos declararam acordar muito cedo para trabalhar no campo. Nem sempre tinham disposição para realizar as atividades propostas para casa no turno da noite. Percebeu-se também a forma como foram educados, os valores, as crenças:

(...) entreguei perguntas sobre a redução da maioria penal e percebi que eles tiveram uma educação rígida e que tinham consciência de suas responsabilidades, pois todos responderam que os maiores de dezesseis anos devem responder sim pelos crimes que cometem, que nessa idade todos têm consciência do que fazem (diário da professora em 02/07/2015).

Tentamos fazer com que eles percebessem que são capazes, que são inteligentes e que podem mudar a realidade deles, mas verificava-se um conformismo ou uma acomodação. Por várias vezes discutimos temas necessários para uma mudança de paradigmas:

“levei o vídeo Vida Maria. O vídeo foi apresentado e discutido. Falamos sobre o tema e os objetivos do texto. Comentamos também sobre a importância da educação, da escola, sobre planejamento de vida”... (diário da professora em 09/07/2015).

Ficou evidenciada a dificuldade de produção de textos, mesmo de pequena extensão, além de dificuldades relativas à compreensão e interpretação:

“levei a música Sonhar do MC Gui, os alunos ouviram e cantaram timidamente, pois ainda não conseguem acompanhar a música pelo texto escrito, o nível de leitura é baixo. Após discutirmos as ideias do texto e grifarmos as palavras que rimam, pedi-lhes que escrevessem em um texto as ideias principais do autor e percebi que eles têm dificuldades de compreensão (...). Percebi que errei na dimensão da atividade, talvez teria sido melhor pedir a ideia principal de uma única estrofe, já que eles não estavam acostumados com textos desse tipo”(diário da professora em 19/06/2015).

Paulo Freire, um desbravador da Educação de Jovens e Adultos afirma que:

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 1987, p. 28).

De acordo com o autor, não é por acaso que isso acontece. Estão enraizadas e petrificadas na cabeça das pessoas suas incapacidades porque alguém fez isso propositalmente. Conseqüentemente, a baixa autoestima torna-se presente na vida dessas pessoas. Ainda de acordo com Freire (1987), a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade, transformá-la é tarefa histórica, é tarefa dos homens. E a escola é um lugar apropriado para esta transformação. Ela precisa apenas ter o cuidado para não usar de paternalismo ou de assistencialismo. O diálogo é o ponto forte e promotor de uma práxis voltada para a liberdade, estimulando a reflexão e a descoberta dos sujeitos como seres históricos, com uma vida, com projetos.

Ao final da pesquisa, tivemos a oportunidade de presenciar uma mudança muito grande no comportamento destes alunos. Não sabemos quais os motivos reais para esta mudança de situação, isso demandaria outra pesquisa, mas, como já mencionamos anteriormente, talvez um deles tenha sido a chegada de mais alunos na escola no ano de 2016. É provável que as tentativas de motivação durante as aulas de Língua portuguesa também tenham contribuído para essa mudança. Outro fato que chamou a atenção no ano seguinte foi o nível da turma, os alunos progrediram significativamente em relação à escrita de textos, conseqüência também das práticas de produção textual desenvolvidas durante a sequência didática.

4.3 **O corpus de análise: coleta e seleção de textos**

Foram coletados 24 textos para a análise, os quais retextualizam os capítulos “Mudança”, “Fuga” e “Cadeia” da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. *Mudança* é o primeiro capítulo da obra e *Fuga* é o último. Graciliano não escreveu os capítulos numa sequência cronológica, assim, apesar de ser o último capítulo, *Fuga* parece dar uma continuidade a *Mudança*. O capítulo *Cadeia* foi escolhido por demonstrar a relação de subordinação entre Fabiano e o soldado/Estado/Governo. Achemos esse tema pertinente para ser discutido com a turma. Os textos foram escritos pelos alunos após a leitura em sala e em voz alta pela professora. Foram feitas perguntas aos alunos para facilitar a compreensão. Este trabalho foi realizado entre os meses de agosto e dezembro de 2015. Dentre esses textos, seis serão analisados à luz dos referenciais teóricos estudados. Apresentaremos no final deste trabalho uma amostra nos anexos contendo doze textos produzidos durante a pesquisa.

Foram selecionados para a parte analítica aqui apresentada apenas seis dos textos selecionados. O critério para a escolha desses textos foi as diferenças nas formas de referenciação, de modo que, estes já dão conta de uma quantidade de formas de referenciação suficiente. Destes textos, dois são retextualizações do capítulo *Mudança*, dois do capítulo *Fuga* e dois do capítulo *Cadeia*. Eles apresentaram casos de introdução ancorada, enominalizações ou rótulos de forma prospectiva e retrospectiva, ou seja, o sintagma nominal vem antes ou depois da descrição detalhada resumizando ou encapsulando a informação difusa no texto. Outro recurso que ocorreu com frequência na maioria dos textos foi a repetição propriamente dita, através do procedimento da Repetição. Em relação ao procedimento de Substituição, aqueles do aspecto gramatical, retomada por pronomes e do aspecto lexical, retomadas por sinônimos, hiperônimos, caracterizadores situacionais e elipse. Ocorreram também casos de anáfora associativa e de dêixis espacial.

5 FORMAS DE REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Conforme exposto neste trabalho, em outros momentos, é relevante o papel da referenciação para a produção, compreensão e interpretação de textos. O objetivo geral deste trabalho foi classificar as formas de referenciação e analisar os efeitos desses usos no texto em versões escritas de alunos do Ensino Fundamental – EJA sobre capítulos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Partiu-se das seguintes questões: quais as estratégias de referenciação utilizadas pelos alunos no processo de retextualização? Quais as habilidades de escrita dos alunos na produção textual da obra lida e quais os avanços na qualidade textual levando-se em consideração o uso da referenciação?

Após a finalização da pesquisa, é possível observar avanços na produção escrita com base na referenciação. Percebe-se um melhoramento nos textos dos alunos, principalmente após a segunda retextualização, quando foram explicadas para a turma as formas de referenciação no texto. Durante o processo de retextualização, os alunos trouxeram do texto original as idéias principais e algumas expressões regionais, no entanto o discurso direto foi transformado em discurso indireto.

Para a análise do *corpus*, numa abordagem qualitativa de natureza etnográfica, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- 1) Apresentação da transcrição dos textos para que o leitor possa acompanhar o processo de referenciação e remissão presentes nos textos com acréscimos de números das linhas e de notas explicativas. Os manuscritos constam nos anexos deste trabalho.
- 2) Categorização dos procedimentos e recursos utilizados para a reiteração/ retomadas no texto;
- 3) Classificação de algumas formas de referenciação e remissão e análise dos efeitos produzidos por esses usos no texto, fundamentados nos pressupostos teóricos.

Os textos foram transcritos na íntegra, evitando assim a modificação da escrita do aluno. Os termos analisados estarão em negrito para facilitar a visualização do leitor, ao lado de cada termo encontra-se um número para facilitar a compreensão da nota explicativa sobre os recursos utilizados para realizar as retomadas. Na análise detalhada dos textos, os recursos estão em negrito e os exemplos em itálico, numa tentativa de facilitar a explicação.¹ Para

¹ No texto selecionado para análise, os recursos estão em negrito; no texto explicativo, os recursos estão em itálico.

evitar a exposição dos alunos, a identificação deles se dá pelas iniciais de cada nome. Os textos originais serão vistos nos anexos deste trabalho.

5.1 A reescrita de Mudança

TEXTO 1: Aluno (a): E. S. A. (manuscrito no anexo A)

As formas de introdução e referenciação do texto a seguir serão descritas e analisadas à luz dos referenciais teóricos Koch & Elias (2014), Antunes (2005) e Apothéloz (2016).

VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS

1 O CAPÍTULO MUDANÇA TRATA DA HISTORIA DE **UMA FAMÍLIA**(1) QUE VIVIA
 2 NO SERTÃO NORDESTINO. **A FAMÍLIA** (2) ERA FORMADA POR **QUATRO**
 3 **PESSOAS** (3): O PAI, FABIANO, QUE ERA TRABALHADOR, NÃO HAVIA
 4 ESTUDADO, MAS ERA O LÍDER DA FAMÍLIA A QUEM TODOS OBEDECIAM. A
 5 MÃE SINHA VITORIA NÃO FALAVA MUITO COMO TODOS DA FAMÍLIA. NÃO
 6 RECLAMAVA DE NADA APENAS TINHA ESPERANÇA ASSIM COMO **O MARIDO**
 7 (4) QUE AS COISAS PODIAM MELHORAR. OS MENINOS NÃO SÃO NOMEADOS
 8 PELO AUTOR, TALVEZ PORQUE **AS CRIANÇAS** (5) NÃO TINHA MUITO VALOR
 9 NAQUELA ÉPOCA. **O FILHO MAIS VELHO** (6) SE SENTIA SEMPRE CANSADO,
 10 MAS O PAI INSISTIA NA CAMINHADA. **ELES** (7) RESOLVERAM PROCURAR UM
 11 LUGAR MELHOR PARA VIVER POR CAUSA DA SECA. SAIRAM POR UM
 12 CAMINHO NUMA PAISAGEM SECA COM GADO MORTO NA ESTRADA, SOL
 13 MUITO QUENTE, MAS **TODOS** (8) COM ESPERANÇA DE QUE A CHUVA
 14 CHEGARIA, **ENCONTRARAM** (9) RESTOS DE ÁGUA E **FIGURAM** (10) FELIZES.
 15 **DECIDIRAM** (11) FICAR POR ATÉ A CACHORRA BALEIA FOI PROCURAR
 16 ALGUMA COISA PARA **COMEREM** (12). **ENCONTROU** (13) UM PREÁ. **O PAI** (14)
 17 FOI BUSCAR GRAVETOS PARA FAZER O FOGO E **TODOS** (16) ESTAVAM
 18 ANSIOSOS PELO JANTAR.

Formas de referenciação presentes no texto:

- 1- Introdução de um termo
- 2 e 14 - Repetição propriamente dita de unidades do léxico
- 3- Nominalização ou rótulo prospectivo – encapsulamento
- 4 e 6- Anáfora associativa
- 5- Substituição lexical por sinônimo
- 7, 8 e 15 – Retomada por pronome - rótulo retrospectivo
- 9, 10, 11, 12 e 13 – Elipse

E. S. A. inicia o texto utilizando-se de um recurso próprio das narrativas. A **introdução** de um termo através de uma expressão indefinida – *uma família* (linha 1), que é **retomada** posteriormente como – *a família* (linha 2), o mesmo ocorre com *o pai* (linha 14), retomado já no final do texto. Segundo Koch & Elias (2014), a introdução (construção) ocorre quando um objeto ainda não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é colocada em foco.

Em seguida, aparece um sintagma nominal que terá sua difusão na sequência do texto, *quatro pessoas* (linha 3), chamado de **nominalização/encapsulamento** por Koch & Elias (2014). Este é um tipo de **rótulo prospectivo**, que de acordo com as autoras, explica posteriormente o sintagma nominal, neste texto, é explicado quem são as quatro pessoas. O aluno traz características suficientes para que o leitor conheça cada um dos personagens da narrativa: O pai, Fabiano, que era trabalhador, não havia estudado, mas era o líder da família a quem todos obedeciam. A mãe Sinhá Vitoria não falava muito como todos da família. Não reclamava de nada apenas tinha esperança assim como o marido que as coisas podiam melhorar. Os meninos não são nomeados pelo autor, talvez porque as crianças não tinha muito valor naquela época.

Em seguida (linha 7 e 10), são utilizadas **anáforas associativas** - recurso descrito por Apothéloz (2016). No primeiro caso, o objeto – de – discurso apresentado anteriormente foi o pai, mas está se falando de uma família em que existem um pai, uma mãe e os filhos, associamos então *o marido* a Fabiano. Também não foi dito que havia um filho mais velho no texto, mas sabemos que entre dois filhos, um deles é mais velho e o outro mais novo. Na sequência, o texto traz a substituição de *as crianças* (linha 9) por “os meninos”, citados anteriormente, utilizando-se de um sinônimo.

Continuando as formas de retomada, o texto traz o uso dos **pronomes com rótulos retrospectivos**. O pronome *Eles* (linha 12) retoma a família, assim como *todos* (linha 15 e 20). Por último, o texto apresenta várias formas de **retomada por elipse**: *encontraram* (linha 9), *ficaram* (linha 10), *decidiram* (linha 12), *comerem* (linha 13) e *encontrou* (linha 14). Para Antunes (2005), a elipse vem associada na sequência do texto, à ocorrência de um mesmo tempo verbal ou de uma mesma função sintática. A autora pontua ainda que, “aliada a esses elementos, a elipse pode ser um indicativo de que algo continua em foco” (ANTUNES, 2005, p.119). Para ela, além de ser considerada uma espécie de reiteração, a elipse provoca outros efeitos como concisão e leveza de estilo no texto.

TEXTO 2: : Aluno (a): M.N.L. (manuscrito no anexo D)

As formas de introdução e referenciação dos termos a seguir serão descritas e analisadas com fundamentação teórica nos textos de Antunes (2005, 2010), Koch & Elias (2014), Magalhães (2016) e Apothéloz (2016).

VIDAS CECAS DE GRACILIANO RAMOS

1 **O** **CAPÍTULO** **MUDANÇA** (1) **TRATA** DA HISTÓRIA DE **UMA**
 2 **FAMÍLIANORDESTINA**(2) **QUE** PASSO DIFICULDADES ERAM **4 PESSOAS** (3)2
 3 **ADULTOS** E 2 CRIANÇAS **ELES** (4) **TIAM** 1 **CACHORA** (5) E 1 **PAPAGAIO** O NOME
 4 DA **CACHORA**(6) ERA BALEIA E DO **PAPAGAIO** ERA **PAPAGUAIO** MESMO
 5 **FABIANO** (7) ERA HOMEN DA CASA JUNTO COM SUA ESPOSA **SINHA VITORIA**
 6 (8) E **SEUS DOIS FILHOS** (9) **FABIANO** (10) ERA MUITO IGUINORANTE TINHA
 7 UMA VIDA SOFRIDA TRABALHA NO SOL QUENTE TINHA AS MÃO CALEJADAS
 8 DO CABO DE UMA ENCHADA DE TANTO TRABALHA EOS PÉS RACHADOS E
 9 **SEUS FILHOS** (11) NÃO DAVAM MUITA OPINIÃO EM CASA E **SINHA**
 10 **VITORIA**(12) **ELA**(13) SO OBDECIA **SEU ESPOSO** (14) E NÃO DEFENDIA **SEUS**
 11 **FILHOS** (15) POIS A ORDEM ERA DE **FABIANO**.
 12 UM CERTO DIA **FABIANO** DECIDIL PROCURA **UM LUGAR MELHOR PARA**
 13 **VIVEREM** (16) E **SAIU** COM A **FAMÍLIA** (17) SEM DESTINO EM UMA GRANDE
 14 JORNADA SEM FIM A PAISAGEM SECA E FEIA CHÃO RACHADO SO AVIA
 15 MANDACARU NOS CERCADOS CARCAÇA DE ANIMAIS MORTOS A **FAMÍLIA**(18)
 16 TINHA ESPERANÇA DE **ENCONTRA UM LUGAR MELHOR PRA VIVER** (19)
 17 ONDE OUVESSE ÁGUA PARA BEBER E PASTO PARA CRIA SEU GADO E OU VESE
 18 COMO TER UM JEITO DE ARUMA SUA PROPRIA RENDA.
 19 **SUA CACHORRA** (20) SEMPRE AVISTARIA UMA CAÇA A **FAMÍLIA** (21) FICAVA
 20 FELIZ MASELA (22)SEMPRE VOLTAVA SEM NADA **UM DE SEUS FILHO** (23) JÁ
 21 NÃO AGÜENTAVA MAIS ANDA E **SEU PAI** (24) SEMPRE ENSENTIVAVA **ELE** (25)
 22 A ANDA PARA CHEGA EM **UM LUGAR MELHOR PARA VIVER** (26). UM CERTO
 23 DIA **FABIANO** A VISTOL ÁGUA E SE ENCHEU DE ESPERANÇA ENCONTRO UMA
 24 CASA QUE PODESEM MORA GUARDARAM AS COIS NA CASA **O ESPOSO** (27) FOI
 25 BUSCA ÁGUA E GRAVETOS E **SUA CACHORRA CHAMADA BALEIA** (28)
 26 ENCONTRA UM PREIA E **SEU DONO** (29) FICA MUITO ALEGRE QUE JÁ TEM
 27 ALGUO PARA COMER A **CACHORRA** (30) SE ACHA UTIL PARA A FAMÍLIA E O
 28 **CAPITULO** (31) SE ACABA COM A FAMÍLIA ASSANDO A **CAÇA** (32) PARA
 29 COMER.

Formas de referenciação presentes no texto:

1, 2 e 5, 16 - Introdução não ancorada de um termo

3 – Rótulo prospectivo

4, 13, 22, 25 – Retomada por pronome

7, 8 e 9 – Anáfora associativa

6 , 10, 11, 12, 15, 17 , 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 30 – Repetição propriamente dita de

unidades do léxico.

9, 14, 18, 19, 21 e 24, 29 – Caracterizador situacional

31 – Encapsulamento

32 – Substituição lexical por hiperônimo

M. N. L. traz no texto quatro **introduções**: o *capítulo Mudança* (linha 1), *uma família nordestina* (linha 2), *cachorra* (linha 3) e *um lugar melhor para viverem*(linha 13). Assim como E.A.S., M. N. L. também coloca a expressão indefinida própria das narrativas para iniciar o texto (uma família). Em seguida, é colocado o **rótulo prospectivo**: *quatro pessoas* (linha 3) e explica posteriormente quem são essas quatro pessoas: 2 adultos e duas crianças. Posteriormente, retoma as pessoas do texto de forma anafórica através da substituição gramatical – **retomada por pronomes**, *eles* (linha 3), *ela* (linha 11 e 23) e *ele* (linha 25) descrita por Antunes (2005). No primeiro caso do uso do pronome *ela*, o aluno utilizou-se de uma construção de tópico muito comum na oralidade, a repetição do pronome após o nome em uma afirmação. Para Antunes (2010), qualquer expressão nominal pode ser substituída por um pronome, ou seja, na continuidade do texto, uma expressão é em princípio candidata a ser retomada mais tarde por uma expressão referencial pronominal. Mas a autora ressalta que é necessário um cuidado especial, pois existem restrições de ordem gramatical e de ordem textual, entre as primeiras, ela destaca a concordância de gênero e número entre a expressão referencial em jogo e a expressão pronominal correspondente como no exemplo do texto acima, 2 adultos e duas crianças e eles. Acontece que no segundo caso não fica bem claro se ela está se referindo à família ou à cachorra. O uso de retomadas por pronomes poderá causar ambiguidades na interpretação do texto se não for realizada a adequação necessária.

Ocorrem também no texto casos de **anáforas associativas**. *Fabiano*, *Sinhá Vitória* e seus *dois* filhos são objetos-de-discurso que ainda não haviam sido apresentados no texto, no entanto foi citada uma família. Fazemos então uma relação dessas pessoas com a família através do conhecimento de mundo que temos, de como é constituída uma família. ParaApothéloz(2016), as anáforas associativas podem apresentar certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes, posteriormente) introduzido ou designado.

Um caso recorrente no texto foi a **repetição propriamente dita**, *cachorra* (linhas 4, 22, 30 e 32), *Fabiano* (linha 7), seus filhos (linha 12), *Sinhá Vitória* (linha 11), *seus filhos* (linha 12, 24) *a família* (linhas 15, 18, 23,), *um lugar melhor para viver* (linha 19 e 26), *o esposo* (linha 29), *sua cachorra chamada Baleia* (linha 28) e *a cachorra* (linha 32). O uso

excessivo deste recurso prejudicou a coesão e a compreensão do texto, por isso o aluno não avançou. Magalhães (2016) destaca a relevância do processo da referenciação para a produção/compreensão de textos, justificando que “os referentes jogam em diversas posições, dentre as quais a autora destaca: o papel na organização da informação e a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo. Percebe-se que nesse texto o uso inadequado dos referentes desorganizou as informações, como também prejudicou a sua progressão.

Na sequência, são retomados alguns termos no texto, através da **substituição lexical por caracterizadores situacionais**: *seu pai* (linha 24), *o esposo* (linha 27) e *seu dono* (linha 29) referindo-se a Fabiano. Para Antunes (2005), nem sempre encontramos uma palavra ou expressão para designar de outra forma o que foi dito antes. É comum, então providenciarmos outra expressão que fora do contexto não teria equivalência alguma, de acordo com a autora, estas expressões funcionam como os caracterizadores situacionais.

Antes da finalizaçãodo texto, há a ocorrência de um **encapsulamento**, *o capítulo* (linha 32). Para Magalhães (2016), encapsulamento anafórico é o efeito de uma substituição resumitiva no texto, é uma questão de economia e organização, ou seja, para não ter que repetir tudo o que foi predicado antes, utiliza-se uma expressão nominal que substitui essa predicação, um rótulo. Por fim, ocorre a **substituição lexical por hiperônimos**, em que *preá* é substituído por *caça* (linha 32) no final do texto. Anteriormente, o aluno havia mencionado o termo introdutório uma caça, trazendo em seguida o hipônimo preá. De acordo com Antunes (2005) pode-se substituir uma palavra por um seu sinônimo ou por uma palavra de sentido aproximado; por exemplo, o menino/o garoto; sempre na dependência das condições de cada texto; pode-se substituir uma palavra por um seu hiperônimo – ou seja, por uma palavra de sentido geral, que designa uma classe de seres, chamada de palavra supeordenada, nome genérico ou indicador de classe.

5.2 A reescrita de *Fuga*

TEXTO 3 : Aluno (a) K. C. C. S. (manuscrito no anexo G)

As formas de introdução e referenciação do texto a seguir serão descritas e analisadas à luz dos estudos de Antunes (2005), Magalhães (2016) e Koch (2005).

FUGA

1 A VIDA DE FABIANO E **SUA FAMÍLIA** (1) ERA MUITO DIFÍCIL ELE, SUA ESPOSA
 2 SINHA VITÓRIA E SEUS DOIS FILHOS VIVIAM ANDANDO SEM DESTINO NUMA
 3 TERRA SECA E SEM VIDA, ENQUANTO **ELES** (2) ANDAVAM TINHA FRAQUEZA
 4 DEVIA SER FOME, A ÚNICA COMIDA QUE **ELES** (3) TINHA ERA FARINHA COM
 5 PEDAÇOS DE CARNE E UNS GOLES DE ÁGUA.
 6 **SINHA VITÓRIA** (4) QUE TINHA MUITA FÉ ENQUANTO CAMINHAVA COM UMA
 7 TROXA NA CABEÇA, BENZIA-SE E REZAVA COM UM ROSÁRIO E PEDIA A DEUS
 8 UM MILAGRE PRA QUE MANDASSE CHUVA E CONSEGUIR UM LUGAR MELHOR
 9 PRA MORAR COM **A FAMÍLIA** (5).
 10 FABIANO IMAGINAVA **COISAS** (6), TIPOS: ENCONTRAR UMA TERRA NOVA PRA
 11 VIVER COM SUA ESPOSA SINHA VITÓRIA E SEUS DOIS FILHOS, OS MENINOS NA
 12 ESCOLA PRA ESTUDAR E APRENDER COISAS NOVAS.
 13 MAS **SINHA VITÓRIA**(7) TINHA FÉ QUE **AS COISAS** IAM MELHORAR, **ELES** (8)
 14 IRIAM ENCONTRAR UMA CIDADE GRANDE, CHEIA DE PESSOAS, **OS MENINOS**
 15 (9) EM ESCOLAS APRENDENDO COISAS DIFÍCEIS E NECESSÁRIAS.
 16 AGORA **FABIANO**(10), A **ESPOSA SINHA VITÓRIA**(11) E **SEUS FILHOS** (12)
 17 IRIAM VIVER CONTENTES, ALEGRES E FELIZES PARA SEMPRE ATÉ
 18 **FIGUREM**(13) VELHINHOS E **MORREREM**(14) GRAÇAS A UM MILAGRE DE DEUS
 19 E A FÉ DE SINHA VITÓRIA.

Formas de referência presentes no texto:

- 1 – Introdução de um termo/rótulo prospectivo
- 2, 3 e 8 – Retomada por pronome
- 6 – Nominlização/encapsulamento
- 4, 5, 7, 9, 10, 11 e 12 – Repetição propriamente dita de unidades do léxico
- 13 e 14 – Elipse

O aluno inicia o texto trazendo um **rótulo prospectivo** *sua família* (linha 1), onde descreve a família de Fabiano: ele, sua esposa Sinhá Vitória e seus dois filhos. O leitor não recebe nenhuma explicação sobre Fabiano, talvez porque no capítulo Mudança já tenha feito a descrição tanto de Fabiano, como da esposa e dos filhos. Apesar de estarmos falando da referência no texto, neste caso percebe-se uma retomada do texto anterior, não precisa explicar quem é essa família, pois o leitor já a conhece, daí a confirmação de que o autor-aluno escreve para alguém. Pode ocorrer, de acordo com Magalhães (2016), de o anafórico remeter a textos longos que podem ser inferíveis, isso porque não é regra ter que haver uma expressão anterior precisa, pontual, que se possa localizar facilmente no cotexto e que sirva de âncora.

A **substituição gramatical – retomada por pronomes** aparece no texto através do pronome *eles* (linhas 4, 5 e 17), sempre retomando a família. Para Antunes (2005), é muito importante a função dos pronomes no texto, pois eles funcionam como elementos de substituição, assegurando a cadeia referencial do texto.

Há também um caso de **nominalização/encapsulamento** com rótulo prospectivo *coisas* (linha 12), onde são sumarizados os desejos de Fabiano: encontrar uma terra nova pra viver com sua esposa Sinhá Vitória e seus dois filhos, os meninos na escola pra estudar e aprender coisas novas. Sobre os encapsulamentos, Koch (2005), afirma ser um fato bastante comum na remissão textual para recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do contexto, resumindo-o e encapsulando-o sob determinado rótulo.

Há casos de **repetição propriamente dita**, *SinháVitória* (linhas 16 e 20), *a família* (linha 11), *os meninos* (linha 18), *Fabiano* (linha 20) e *seus filhos* (linha 21). De acordo com Antunes (2005), a mais importante de todas as funções da repetição é marcar a continuidade do tema que está em foco.

Ocorrem ainda dois casos de **elipse**: *ficarem* (linha 22) e *morrerem* (linha 22). Esses termos retomam Fabiano e a esposa. Segundo Antunes (2005), além de ser considerada uma espécie de reiteração, a elipse provoca outros efeitos como concisão e leveza de estilo no texto. É um recurso de substituição que torna o texto menos enfadonho.

TEXTO 4: Aluno (a) L. K. F. S. (manuscrito no anexo H).

Algumas formas de introdução e referenciação do texto a seguir são comuns aos textos anteriores, por isso, trataremos apenas do caso de hiperonímia, o qual está fundamentado em Apothéloz&Chanet (2016).

A FUGA

1 CONTA A HISTÓRIA DE **UMA FAMÍLIA**(1) **QUE**(2) VIVE EM MEIO A **UM GRANDE**
 2 **DESERTO DO SERTÃO** (3) **UM LUGAR**(4) ONDE **ELES** (5) QUERIAM VIVER E
 3 CRIAR SEUS FILHOS, MAS PERANTE A **GRANDE SECA** (6) SEM FIM **SEUS** (7)
 4 SONHOS NÃO PODERAM SER REALIZADOS.
 5 **SECA ESSA** (8) QUE FEZ COM QUE **ELES** (9) ABADONO **SUA** (10) CASA E
 6 **PARTISSEM** (11) EM RUMO AO FUTURO INCERTO. ASSIM **FIZERAM** (12),
 7 **TRANCARAM** (13) A PORTA E **DERAM** (14) AS COSTAS E PARTINDO RUMO AO
 8 DESCONHECIDO E AO IMAGINÁRIO. **ANDARAM** (16) POR ESTRADAS
 9 CONHECIDAS E DESCONHECIDAS, COMENDO APENAS FARINHA E PEDAÇOS DE
 10 CARNE E TOMANDO UM GOLE D'AGUA.

- 11 POR VEZES **PROCURAVAM**(17) UMA ÁRVORE, UMA PEQUENA SOMBRA PARA
 12 **DESCANSAREM**(18) E UMA VEZ OU OUTRA **SONHAVAM**(19) COM UM FUTURO
 13 PRÓSPERO, **ELE** (20), TRABALHANDO, **ELA**(21) EM CASA E **SEUS FILHOS**(22)
 14 COM UMA VIDA MELHOR DO QUE A **DELES** (23).
 15 E ASSIM **SONHAVAM** (24) ATÉ TOMAR RUMO NA ESTRADA OUTRA VEZ.

Formas de referenciação presentes no texto:

- 1, 3 e 6 – Introdução de um termo;
- 2, 5, 7, 9, 10, 20, 21 e 23 – Retomada por pronome;
- 4 – Substituição lexical por hiperônimo;
- 8 – Repetição propriamente dita de unidades do léxico;
- 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 e 24 – Elipse

O texto de L. K. F. S. é iniciado trazendo um **termo introdutório** *uma família* (linha 1). Há uma distância entre o autor e essa família. Em nenhum momento ele explica quem faz parte dessa família. Em alguns textos isso já aconteceu, mas como já dissemos, esse recurso é próprio das narrativas, porém o que chama atenção nesse texto é que em nenhum momento o aluno revela os sujeitos. Outros termos são introduzidos: *um grande deserto do sertão* (linha 2) e *a grande seca* (linha 3).

Há uma grande ocorrência de **pronomes** pessoais, possessivos e relativos: *que* (linha 1), *eles* e *sua* (linha 5), *ele* e *ela* (linha 13) e *deles* (linha 14). Ocorre também no texto um caso de hiperônimo em que um grande deserto do sertão é retomado por *lugar* mais adiante. Para Apothéloz&Chanet (2016), uma das razões mais comuns do emprego de uma denominação anafórica hiperonímica é a pressão exercida pela norma, a qual prescreve, na escrita, a repetição a curta distância de uma mesma palavra. Percebe-se no texto uma distância muito curta entre os termos, pois ambos se encontram na mesma linha.

Dois fatos chamam atenção na retextualização. O primeiro é que aparece apenas um caso de **repetição propriamente dita**: *seca essa* (linha 5). E o segundo é o número excessivo de **elipses**: *partissem* e *fizeram* (linha 6), *trancaram* e *deram* (linha 7), *andaram* (linha 8), *procuravam*, linha 11, *descansarem* e *sonhavam* (linha 12). Um efeito que o aluno revela no texto é o distanciamento do cenário, dos personagens, pois os sujeitos foram apagados e o texto se tornou abstrato. Talvez ele tente uma fuga também da realidade.

5.3 A reescrita de *Cadeia*

TEXTO 5: Aluno (a): K. C. C. S. (manuscrito no anexo N)

Algumas formas de introdução e referenciação do texto a seguir são comuns aos textos anteriores, este texto e o próximo fazem parte da terceira reescrita, realizada após as orientações dadas sobre as formas de referenciação. Pudemos perceber mudanças significativas em relação ao uso da referenciação nos textos, a partir desta última reescrita. Todas as formas de referenciação encontradas neles apareceram nos textos anteriores. Portanto nos limitaremos a analisar apenas a frequência dos casos aqui apresentados.

VIDAS SECAS (GRACILIANO RAMOS)

CAPÍTULO: CADEIA

1 FABIANO TINHA IDO À FEIRA DA CIDADE COMPRAR **MANTIMENTOS**(1).
 2 **PRECISAVA** SAL, FARINHA, FEIJÃO E RAPADURAS. SINHA VITORIA
 3 **VITORIASUA ESPOSA** (2) **PEDIU-LHE**(3) PARA TRAZER **OUTRAS COISAS** (4):
 4 UMA GARRAFA DE QUEROSENE E UM CORTE DE CHITA VERMELHA. **A CHITA**
 5 (5) ESTAVA CARA DEMAIS E **O QUEROSENE**(6) ESTAVA COM ÁGUA. **ELE**(7)
 6 **RESOLVEU** RECLAMAR. PERGUNTOU ENTÃO AO **SEU INÁCIO**(8) PORQUE **ELE**
 7 (9) COLOCAVA ÁGUA EM TUDO. **O SENHOR** (10) PARECEU NÃO OUVIR E
 8 **FABIANO** (11) SENTOU-SE NA CALÇADA, **QUERIA**(12) CONVERSAR. O
 9 VOCABULÁRIO **DELE** (13), **O FABIANO**(14) ERA POUCO, MAS EM HORAS QUE
 10 **PRECISAVA**(15) DE COMUNICABILIDADE ENRIQUECIA-SE COM ALGUMAS
 11 EXPRESSÕES DE SEU TOMÁS DA BOLANDEIRA.
 12 APROXIMOU-SE DE FABIANO UM SOLDADO AMARELO **QUE** (16) BATEU
 13 FAMILIARMENTE NO OMBRO DE FABIANO E **O** (17) CONVIDOU PARA JOGAR
 14 UM TRINTA-E-UM. **FABIANO**(18) ACEITOU, **SAIU**(19) ATRÁS DO SOLDADO QUE
 15 ERA AUTORIDADE E MANDAVA. **FABIANO** (20) LEMBROU-SE DE SINHA
 16 VITÓRIA E **RESOLVEU**(21) IR EMBORA. **SAIU**(22) DA SALA TROMBUDO. **O**
 17 **SOLDADO**(23) GRITOU POR **ELE**(24), POIS NÃO PODIA(25) SAIR SEM SE
 18 DESPEDIR. **FABIANO** (26) ESTAVA PENSANDO NO QUE IRIA DIZER QUANDO
 19 CHEGASSE EM CASA E SE PREOCUPAVA A QUE HORAS IRIA CHEGAR. AO IR
 20 PARA CASA **RECEBEU**(27) UM EMPURRÃO QUE AMARELO **QUE**(28) INSULTOU
 21 FABIANO DIZENDO QUE **ELE**(29) TINHA SAÍDO SEM SE DESPEDIR. **O SOLDADO**
 22 (30) QUERIA UM MOTIVO PARA BRIGAR E PISOU NA SANDÁLIA DE FABIANO. **O**
 23 **HOMEM**(31) PEDIU PARA NÃO FAZER MAIS ISSO, MAS NÃO ADIANTOU.
 24 **FABIANO**(32) COMEÇOU XINGAR A MÃE DO SOLDADO. **ELE**(33) APITOU DANDO
 25 ORDEM DE PRISÃO. NO TEMPO QUE **ESTEVE**(34) PRESO SÓ **PENSAVA**(35) POR
 26 QUAL MOTIVO **ESTARIA**(36) ALI. **PENSAVA**(37) SE PORQUE ERA IGNORANTE.
 27 **IMAGINAVA**(38) NOS FILHOS SEREM IGUAIS A **ELES**(39) QUANDO
 28 **CRESCESSEM**(40), MALTRATADOS, HUMILHADOS POR UM **SOLDADO**
 29 **AMARELO**(41).

Formas de referenciação presentes no texto

- 1 e 4– Rótulo prospectivo;
 2, 10 e 31, - Caracterizador situacional;
 3, 7, 9, 13, 16, 17, 24, 28, 33 e 39 – Retomada por pronome;
 5, 6, 14, 18, 20, 23, 26, 30, 32 e 41– Repetição propriamente dita de unidades do léxico;
 8 – Anáfora associativa
 12, 15, 19, 21, 22, 27, 34, 35, 36, 37, 38 e 40 – Elipse

K. C. C. S. traz no início do texto um **rótulos prospectivo**, também chamado de encapsulamento por alguns autores. A palavra *mantimentos*(linha 2) encapsula o fragmento precedente sal, farinha, feijão e rapaduras. Posteriormente, há outro caso de **encapsulamento**, *outras coisas* (linha 4), explicado através dos termos uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha.

Encontramos também **caracterizadores situacionais**: *sua esposa* (linha 3), retoma Sinhá Vitória, que nesse texto podem ser substituídas. Mais adiante, *o senhor* (linha 8) retoma Seu Inácio e *o homem* (linha 25) retoma Fabiano. Este tipo de substituição só é aceitável em alguns contextos, por isso são chamados de caracterizadores situacionais de acordo com os autores estudados para este trabalho.

O texto apresenta uma série de **retomadas por pronomes**: *lhe* (linha 3) retoma Fabiano, *ele* (linha 6 e 24) retoma Fabiano e *ele* (linha 7) retoma Seu Inácio; *Dele* (linha 10) retoma Fabiano e *o* (linha 14) retoma também Fabiano; *que* (linha 28) e *ele* (linha 33) retoma soldado amarelo. Por fim, *eles* (linha 30) retoma Fabiano e Sinhá Vitória.

Outro recurso de retomada muito frequente no texto é a **repetição propriamente dita de unidades do léxico**. Há 10 casos desse tipo. São eles: *chita* (linha 5), *querosene* (linha 6), *Fabiano* (linha 10, 15, 16, 19 e 26) e *o soldado* (linha 18, 24 e 31).

Há um caso de **anáfora associativa**, *Seu Inácio* (linha 7). Neste caso, o dono das mercadorias não havia sido citado no texto, mas fazemos a associação porque foi a ele que Fabiano fez a pergunta: “por que é que o senhor coloca água em tudo”?

Por fim, o recurso de retomada mais utilizado no texto é a **elipse**: *queria* (linha 9), *precisava* (linha 11), *saiu* (linha 15), *resolveu* e *saiu* (linha 17), *recebeu* (linha 21), *esteve* e *pensava* (linha 28), *estaria* e *pensava* (linha 29), *imaginava* (linha 30) e *crecessem* (linha 31). Já vimos de acordo com alguns autores que a elipse dá uma leveza ao texto.

Comparando esta retextualização com a do capítulo *Fuga*, desse mesmo aluno, houve um avanço grande em relação ao número de retomadas utilizadas, principalmente nas

retomadas por pronomes, repetições propriamente ditas de unidades do léxico e elipes, contribuindo para a coesão e coerência do texto.

TEXTO 6: Aluno (a) E. S. A. (manuscrito no anexo L)

Apenas algumas formas de remissão serão analisadas neste último texto. Isso é uma forma de evitar a repetição em excesso daquelas formas já apresentadas nos textos anteriores. Os casos de retomada serão analisados com base na fundamentação dos teóricos apresentados neste trabalho como Magalhães (2016) e Francis (2016). Este texto foi escrito pelo mesmo aluno que produziu a reescrita de *Mudança*, primeiro texto analisado neste trabalho. Há um progresso evidente na utilização dos recursos de retomadas, principalmente de repetição propriamente dita de unidades do léxico, retomada por pronomes e elipse, tornando o texto mais leve e mais compreensível.

CADEIA

1 FABIANO TINHA IDO A FEIRA DA CIDADE COMPRARMANTIMENTOS(1).
 2 PRECISAVA SAL, FARINHA, FEIJÃO E RAPADURAS. SINHA VITORIA PEDIRA
 3 ALÉM DISSO UMA GARRAFA DE QUEROSENE E UM CORTE DE CHITA
 4 VERMELHA. MAS O **QUEROSENE**(2) DO SEU INÁCIO ESTAVA COM ÁGUA, E A
 5 **CHITA**(3) DA AMOSTRA ERA CARA DEMAIS.
 6 **FABIANO**(4) DECIDIU PERGUNTAR A **SEUINÁCIO** (5) PORQUE É QUE **ELE**(6)
 7 COLOCAVA ÁGUA EM TUDO. **O BODEGUEIRO** (7) FINGIU NÃO ESCUTAR.
 8 **FABIANO**(8) FOI SENTAR-SE NA CALÇADA, QUE **ELE**(9) IA CONVERSAR.
 9 **ELE**(10) FALAVA POUCO MAS, NESSAS HORAS LEMBRAVA-SE DE ALGUMAS
 10 EXPRESSÕES FALADAS POR SEU TOMÁS DA BOLANDEIRA.
 11 CHEGOU ENTÃO SOLDADO E CUMPRIMENTOU **FABIANO**(11), CONVIDANDO-
 12 **O**(12)PARA JOGAR UM TRINTA-E-UM **LÁ DENTRO**(13). **FABIANO**(14)
 13 LEVANTOU-SE E FOI ATRÁS DO SOLDADO QUE ERA AUTORIDADE E
 14 MANDAVA. **FABIANO**(15) SEMPRE HAVIA OBEDECIDO. **FALAVA** (16) POUCO,
 15 **PENSAVA**(17) POUCO, **DESEJAVA**(18) POUCO E **OBEDECIA**(19).
 16 **FABIANO**(20) ESTAVA JOGANDO QUANDO LEMBROU-SE DE **SINHA**
 17 **VITÓRIA**(21), **ELA**(22) IA DANA-SE COM **ELE**(23). **FABIANO**(24) FOI PEDIR A **SEU**
 18 **INÁCIO**(25) AS **COISAS** (26) QUE **ELE**(27) HAVIA GUARDADO. **PENSAVA**(28) NO
 19 QUE IRIA DIZER A **SINHA VITÓRIA**(29) QUANDO ALGUÉM DEU UM IMPURRÃO
 20 **NELE**(30). A **FEIRA**(31) SE DESMANCHOU E **FABIANO**(32) ESTAVA
 21 PREOCUPADO, POIS NÃO **LEVAVA**(33) O QUEROSENE. DE REPENTE OUTRO
 22 IMPURRÃO. **ELE**(34) VOLTOU E VIU O **SOLDADO**(35) **QUE**(36) **O**(37) DESAFIAVA.
 23 AINDA **PENSOU**(38) EM DASAFIA-LO (39) MAS **RECUOU**(40), NA CATINGA
 24 **CANTAVA**(41) DE GALO, MAS NA RUA **ENCOLHIA-SE**(42). **O SOLDADO**(43)
 25 INSULTOU **FABIANO**(44) PORQUE **ELE**(45) HAVIA SAÍDO SEM SE DESPEDIR.
 26 NÃO ENCONTRANDO PRETEXTO, **O SOLDADO**(46) PISOU NO PÉ DE FABIANO. **O**
 27 **MATUTO**(47) PROTESTOU DIZENDO QUE ISSO NÃO SE FAZ **ELE**(48) CONTINUOU

28 A PISAR COM FORÇA. **FABIANO**(49) NÃO AGUENTOU E CHINGOU A MÃE DO
 29 SOLDADO. AÍ **ELE**(50) APITOU E EM POUCOS SEGUNDOS A POLÍCIA TODA
 30 CHEGOU **FABIANO**(51) FOI PRESO E NÃO **SABIA**(52) PORQUE FOI PRESO. NA
 31 CADEIA **APANHO**(53), **PENSO**(54) EM SE VINGAR DO SOLDADO MAS
 32 LEMBROU-SE DA FAMÍLIA, DOS MENINOS E **REFLETIU**(55) MESMO DENTRO
 33 **DAQUELE LUGAR** (56). **OS MENINOS**(57) SERIA IGUAIS AO PAI QUANDO
 34 **CRESCESSEM**(58), **GUARDARIAM**(59) O GADO DE UM PATRÃO INVISÍVEL E
 35 **SERIAM**(60) HUMILHADOS POR UM **SOLDADO AMARELO**,(61) **O GOVERNO**(62)
 36 **OU QUEM MAIS**(3) QUISESSEM MANDAR **NELES**(64).

Formas de remissão encontradas no texto

1 – Rótulo prospectivo

2, 3, 4, 8, 11, 14, 15, 20, 21, 24, 25, 29, 31, 32, 35, 43, 44, 46, 49, 51, 57 e 61 – Repetição propriamente dita de unidades do léxico

5 – Anáfora associativa

6, 9, 10, 12, 22, 23, 27, 30, 34, 36, 37, 39, 45, 48 e 50 – Retomada por pronome

13 e 56 – Dêixis espacial

16, 17, 18 e 19, 28, 33, 38, 40, 41, 42, 52, 53, 54, 55, 58, 59 e 60 – Elipse

26 – Rótulo retrospectivo

7, 47, 62 e 63 – Caracterizador situacional

E. S. A. repete em seu texto algumas formas de retomada presentes em outros textos aqui apresentados, destacamos todas, porém analisaremos apenas algumas que achamos pertinente. O termo *mantimentos*, **rótulo prospectivo**, é colocado no início do texto como no texto anterior, retomado por *sal*, *farinha*, *feijão* e *rapaduras*.

A **repetição propriamente dita** é a forma de retomada mais presente no texto: *querosene* (linha 4), *chita* (linha 5), *Fabiano* (linha 6, 8, 12, 14, 15, 18, 19, 23, 27, 31 e 33), *Sinha Vitória* (linha 18 e 21), *Seu Inácio* (linha 20), *a feira* (linha 22), *soldado* (linha 25, 27, 29 e 38), e *os meninos* (linha 36).

Ocorre também no texto um caso de **anáfora associativa**: *Seu Inácio* (linha 6) não havia sido expresso, mas associamos ao vendedor das mercadorias já que foi com ele que Fabiano foi reclamar pelo fato de o querosene ter água.

Aparecem também no texto muitas **retomadas por pronomes**: *ele* (linha 7) retoma Seu Inácio, *ele* (linhas 8, 9, 20, 24 e 28) retoma Fabiano, *o* (linha 13 e 25) retoma Fabiano, *ela* (linha 19) substitui Sinhá Vitória, *nele* (linha 22) refere-se a Fabiano, *que* (linha 25) retoma soldado, *-lo* (linha 26) retoma soldado, e *ele* (linhas 30 e 32) retoma soldado. O pronome *ele*

(linha 20) torna o trecho ambíguo, pois o leitor fica em dúvida em relação a quem guardou as coisas. Nesse caso, ele precisa recorrer ao conhecimento de mundo em que numa bodega, o proprietário fica do lado de dentro do balcão, então quem guardou as coisas foi Seu Inácio.

Uma forma de retomada ainda não utilizada nos outros textos é utilizada neste, a **dêixis espacial** aparece em dois lugares: *lá dentro* (linha 13) e *daquele lugar* (linha 36). Para Magalhães (2016), as dêixis espaciais evidenciam a relação de maior ou menor proximidade relativamente ao lugar ocupado pelo enunciador. Ainda de acordo com a autora, anáfora e dêixis podem conviver pacificamente, num mesmo enunciado, pois um mesmo termo pode retomar diretamente uma expressãocotextual, que foi mencionada anteriormente e pode ao mesmo tempo ser dêítico, indicando o lugar, a pessoa ou o tempo referido na expressão. É o caso da expressão *daquele lugar* que retoma cadeia.

Mais adiante há um caso de **rótulo retrospectivo**, a palavra *coisas* retoma as compras feitas por Fabiano na feira da cidade. De acordo com Francis (2016), um rótulo retrospectivo encapsula ou empacota uma extensão do discurso e não há nenhum grupo nominal particular a que ele se refere: não é uma repetição ou um “sinônimo” de nenhum elemento precedente. Ele é apresentado como equivalente à oração ou orações que ele substitui, emboraas nomeando pela primeira vez.

Por fim, ocorrem quatro casos de **caracterizadores situacionais**: *o bodegueiro* (linha 7), nesse contexto pode retomar Seu Inácio, *o matuto* (linha 29) refere-se a Fabiano, *governo* (linha 34) e *quem mais* (linha 35), podem retomar o soldado, pois para Fabiano todos eram autoridades e ele deveria obedecer-lhes. Esses termos podem ser substituídos nesse contexto, por isso são chamados de caracterizadores situacionais.

5.4 Panorama quantitativo dos tipos e ocorrências das formas de referência

O quadro abaixo apresenta um panorama das formas de retomada encontradas nos textos dos alunos. A primeira reescrita foi realizada sobre o Capítulo *Mudança*. Percebe-se nos dois primeiros textos um número reduzido das formas de referência. Os dois textos da segunda reescrita referem-se ao Capítulo *Fuga*. Há progressão nas formas de referência, no entanto, o primeiro texto desta fase apresenta problemas de compreensão pelo fato de trazer um número excessivo de repetição propriamente dita, outro fato que chama atenção nesse texto é a ausência de retomadas por pronome. Os dois últimos textos tratam da reescrita do Capítulo *Cadeia* e apresentam o maior número de formas de remissão. Esses textos foram

reescritos após a explicação sobre as formas remissivas em textos e a realização de algumas atividades sobre o conteúdo, as quais constam nos anexos deste trabalho.

O que é possível entender, após a realização deste trabalho, é que os alunos avançaram em relação ao uso das formas nominais apresentadas nos textos. Inclusive aspectos que não fazem parte deste trabalho tiveram uma melhoria nos últimos textos. Percebe-se uma reescrita mais completa, os textos estão mais extensos e trazendo mais detalhes. Acreditamos que este trabalho contribuiu para que os alunos possam escrever melhor seus textos de agora em diante. O quadro a seguir mostra a evolução descrita aqui:

FORMAS DE REMISSÃO ENCONTRADAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS					
TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5	TEXTO 6
1ª reescrita	1ª reescrita	2ª reescrita	2ª reescrita	3ª reescrita	3ª reescrita
-Repetição propriamente dita de unidades do léxico (2 x) - Nominalização ou rótulo prospectivo/encapsulamento (1 x) -Anáfora associativa (2 x) - Substituição lexical por sinônimo(1 x) -Retomada por pronome (3 x) -Elipse (5 x)	-Rótulo prospectivo (1 x) -Retomada por pronomes (4 x) Anáfora associativa (3 x) -Repetição propriamente dita de unidades do léxico (15 x) - Caracterizador situacional(7 x) Encapsulamento (1 x) - Substituição lexical por hiperônimo(1 x)	-Retomada por pronome (3 x) - Nominlização/encapsulamento (1 x) -Repetição propriamente dita (7 x) - Elipse (2 x)	-Retomada por pronome(8 x) Substituição lexical por hiperônimo (1 x) -Repetição propriamente dita de unidades do léxico (1 x) -Elipse (8 x)	-Rótulo prospectivo (2 x) - Caracterizador situacional (3 x) -Retomada por pronome(10 x) -Repetição propriamente dita de unidades do léxico (10 x) -Anáfora associativa (1 x) -Elipse (12 x)	-Rótulo prospectivo (1 x) -Repetição propriamente dita de unidades do léxico (22 x) -Anáfora associativa (1 x) -Retomada por pronome(15 x) -Dêixis espacial (2 x) -Elipse (17 x) -Rótulo retrospectivo (1 x) -Anáfora associativa (1 x) -

					Caracterizador situacional (4 x)
--	--	--	--	--	----------------------------------

Quadro 1 - Resumo das principais formas de referenciação encontradas nas retextualizações dos alunos

Em um levantamento sobre as formas remissivas mais utilizadas pelos alunos nas reescritas, pudemos perceber que a maioria dos recursos coesivos aparece desde o primeiro até o último texto, como é o caso da repetição propriamente dita de unidades do léxico. Isso demonstra que os alunos fazem os usos das retomadas de forma automática, mas a partir da explicação sobre a importância da referenciação nos textos e da prática dessa atividade, passaram a elaborar textos que apresentam uma compreensão melhor. O único recurso que está expresso apenas no último texto é a dêixis. A retomada por pronomes teve bastante ênfase e percebemos que, no texto em que esse recurso foi preterido, não houve coesão/compreensão. O rótulo retrospectivo foi um recurso de retomada que menos apareceu nos textos, a falta de hábito de leitura de gêneros textuais em que esse recurso é presente e a falta de prática na escrita de sumarizar alguma extensão do texto expressa anteriormente pode ter ocasionado isso.

A seguir, apresentamos um gráfico comparativo entre a primeira e a última retextualização e a evolução dos usos das formas de referenciação.

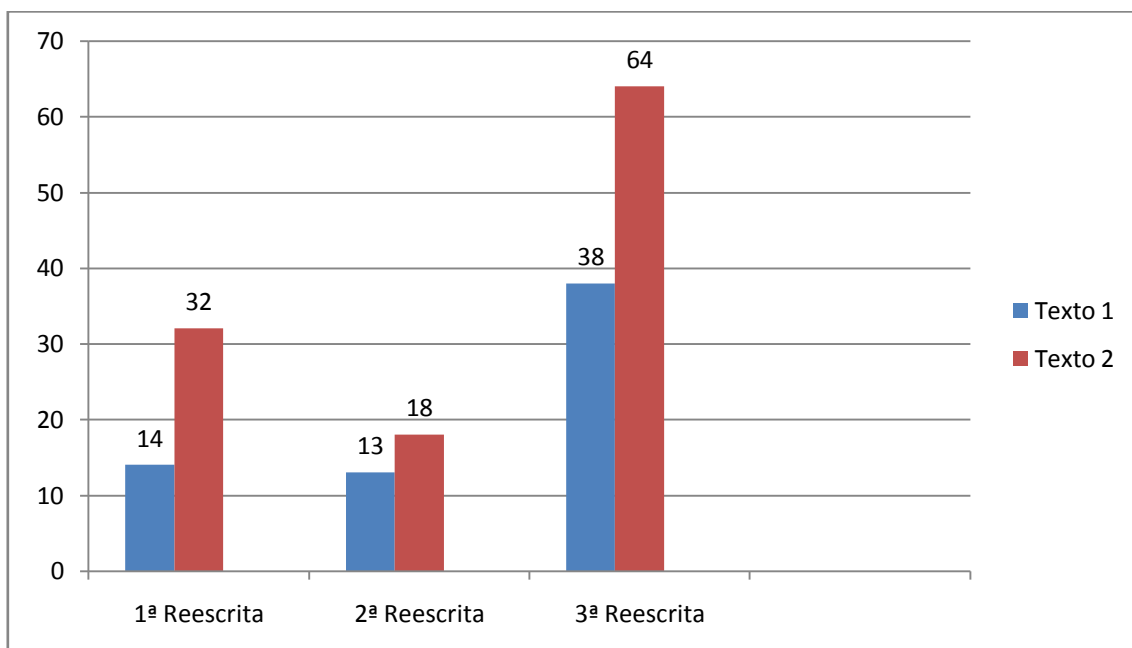


Gráfico 1- Acompanhamento dos usos dos recursos de retomada

Percebemos um avanço significativo no uso dos recursos de retomada, pois comparando a reescrita do primeiro com o último texto, há um aumento de 100% de uso dos recursos. Ressaltamos que apenas o aumento da quantidade não é sinônimo de melhoria nos textos, pois estes recursos poderiam ter sido utilizados de forma que comprometessem a compreensão textual como ocorreu no segundo texto da primeira reescrita, em que o aluno utilizou um número excessivo de repetição propriamente dita e prejudicou o entendimento do texto. Os dois últimos textos, os quais fazem parte da última reescrita demonstram maior consciência dos alunos em relação aos usos das retomadas, fato que proporciona uma melhoria na elaboração dos textos.

Além de realizarmos o levantamento sobre as formas de retomada utilizadas e o número de ocorrências entre a primeira e a última retextualização, fizemos também a verificação das formas de remissão mais utilizadas pelos alunos, as quais estão dispostas no quadro a seguir:

FREQÜÊNCIA DAS FORMAS DE REMISSÃO NAS REESCRITAS	
FORMAS DE REFERENCIAÇÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS
Repetição propriamente dita de unidades do léxico	52
Elipse	44
Retomada por pronome	39
Caracterizador situacional	15
Nominalização/Encapsulamento/Rótulo prospectivo	8
Anáfora associativa	7
Substituição lexical por hiperônimo	2
Dêixis espacial	2
Rótulo retrospectivo	1
Substituição lexical por sinônimo	1

Quadro 12 - Resumo das ocorrências das remissões realizadas pelos alunos nas reescritas

Nesse levantamento sobre as formas remissivas mais utilizadas pelos alunos nas reescritas, notamos a preferência deles pela repetição propriamente dita de unidades do léxico. A ocorrência da elipse em grande quantidade nos chamou atenção. Talvez esse fato se deva ao gênero textual reescrito e à presença dos elementos da narrativa. O rótulo retrospectivo e a

substituição lexical por sinônimos foram os recursos que menos apareceram nos textos, seguidos da dêixis espacial e da substituição lexical por hiperônimos. Uma ocorrência que nos chamou atenção pela pequena quantidade foi a substituição lexical por sinônimos, apenas um caso apareceu em todos os textos analisados. A seguir apresentamos um gráfico ilustrativo, contendo uma amostra da distribuição e proporção dos recursos de retomada utilizados pelos alunos nas retextualizações.

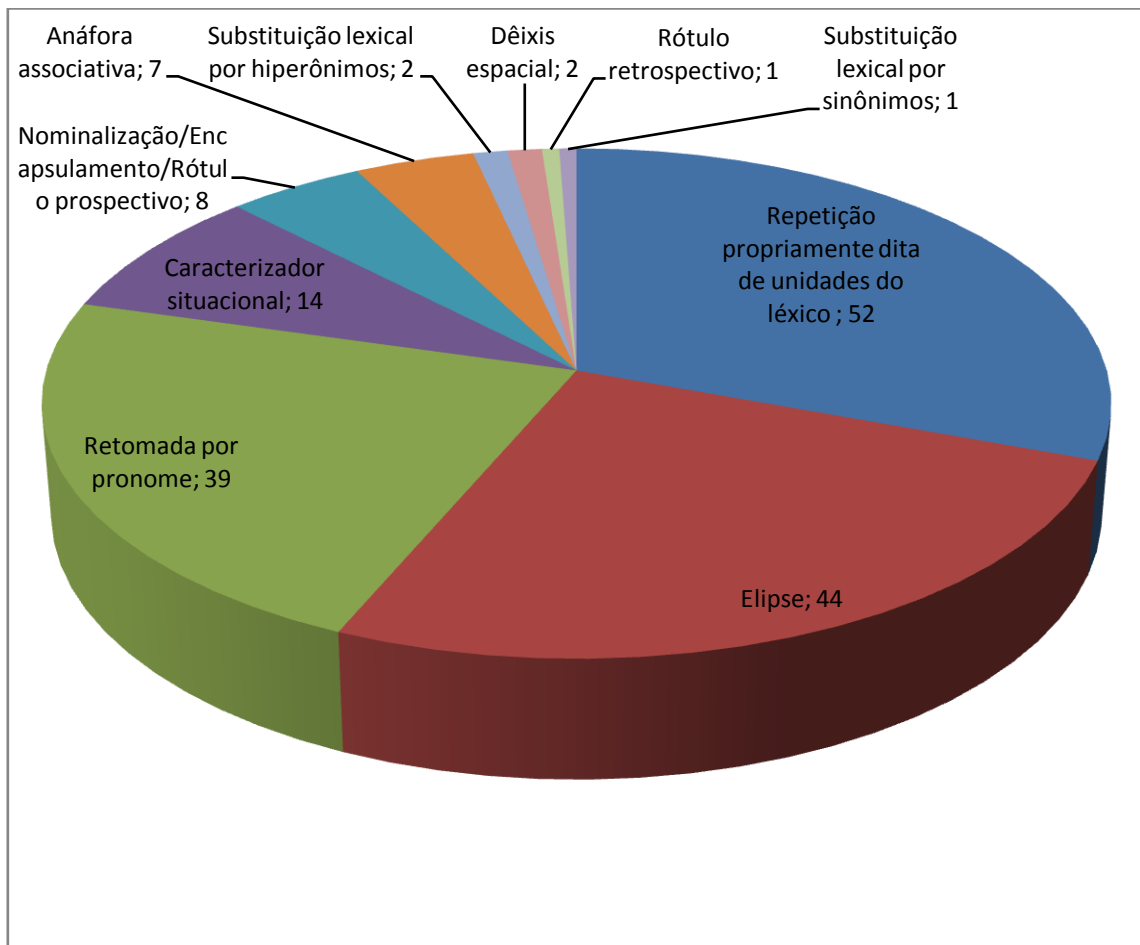


Gráfico 2 - Proporção das formas de remissão utilizadas nas retextualizações dos alunos

Dessa forma, apresentamos o uso das formas de referenciação e a proporção desses usos nos textos pelos alunos da EJA – Ensino Fundamental, nas retextualizações de capítulos da obra *Vidas Secas*. Assim, a partir da utilização desses referentes e da amarração das idéias, os alunos teceram os sentidos, melhorando a produção e a compreensão dos textos escritos por eles.

6 CONCLUSÃO

Um trabalho como este necessita ser retomado, ainda há muito a ser descoberto no mundo da referenciação, mergulhar nesse universo é fascinante e nos faz sentir prazer em pesquisá-lo e estudá-lo. No entanto, precisamos fazer uma pausa e apresentaremos algumas considerações finais sobre o que foi proposto para esta pesquisa.

Após a publicação dos PCN (1986), discute-se muito na escola o objeto de ensino. Fala-se no trabalho com o texto, na competência discursiva e na autonomia do aluno ao sair do Ensino Fundamental. No entanto, percebe-se que os alunos continuam tendo dificuldades em relação à leitura e à escrita na escola. Por isso, tentamos com esse trabalho, através da leitura e do desenvolvimento de uma sequência didática voltada para a retextualização, descobrir um direcionamento, uma organização e delimitação para o trabalho com textos em sala de aula. Através da leitura de uma narrativa longa em sala de aula, pudemos adentrar no mundo dos textos literários por meio de um texto que trata de um problema enfrentado pelos alunos “a seca”. Eles também conhecem pessoas com características semelhantes às dos personagens, e diante de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica tivemos a oportunidade de mostrar para os alunos que, independentemente do lugar onde vivemos, não podemos ser como Fabiano, personagem da obra trabalhada que pensava e desejava pouco.

Sobre as habilidades de escrita dos alunos na produção textual da obra lida e sobre os avanços na qualidade textual, levando-se em consideração o uso da referenciação, ficou evidente um progresso entre as três etapas de retextualização. Retextualizar é um processo que demanda tempo, correção e melhoramento do texto. Os alunos puderam conhecer algumas formas de referenciação para aperfeiçoar a escrita, mas mesmo antes desse conteúdo ser apresentado, já houve uma progressão da primeira retextualização para a segunda no que se refere à referenciação nos textos. Esse fato demonstra que inconscientemente os alunos já faziam uso da referenciação nas retextualizações e que, simplesmente a prática constante do trabalho com o a escrita já traz resultados positivos. Constatamos que os alunos utilizam uma série de recursos de referenciação: repetição propriamente dita de unidades do léxico, retomada por pronomes, caracterizadores situacionais, nominalizações, encapsulamentos, rótulos prospectivos e retrospectivos, anáforas associativas, substituição lexical por hiperônimos e sinônimos, elipses e dêixis espacial. Dentre todos esses recursos, a preferência da turma é a repetição propriamente dita. Percebemos também que a utilização de alguns desses recursos causam efeitos nos textos como leveza e estilo, distanciamento entre o autor e os personagens e até uma fuga da realidade.

Em uma comparação entre a primeira e a última reescrita, observamos um aumento no uso dos recursos de retomada e visível melhoria nas produções textuais, tornando os textos mais coesos e coerentes, facilitando conseqüentemente a compreensão textual.

Como consequência deste trabalho, os alunos apresentaram para a comunidade, as retextualizações da obra *Vidas Secas* e um vídeo gravado por eles, contendo um resumo dos capítulos lidos, na I Feira Literária da escola realizada em 2016.

Diante de uma pesquisa como esta, ressaltamos a importância do trabalho com o texto na escola, objeto de estudo nas aulas de Língua portuguesa de forma sistematizada, especificada e delimitada como requisito indispensável para a melhoria do ensino, para a construção da autonomia necessária do aluno, que vive em sociedade.

Por fim, reiteramos a necessidade de continuação de investigação e aprofundamento dos estudos deste tema: o uso das formas de referência em textos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas – SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (3ª Reimpressão 2002) 1997.
- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Um olhar objetivo para as produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Papirus, 18ª edição.
- ANTUNES, I. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo:Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B. & CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 53-84.
- APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativos nas nomeações. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B. & CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 131-176.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1998.
- CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2009.
- CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B. & CIULLA, A. *Referenciação*(Coleção Clássicos da Linguística). São Paulo: Contexto, 2016.
- CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B. & CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 177-190.

DOLZ, J; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FAYOL, M. *Aquisição da escrita* – tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B. & CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016. P. 191/228.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____ KOCH, I. V; MORATO, E. M. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p.33-52.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V; MORATO, E. M. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MADI, S. Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto. In: *Na ponta do lápis* – ano IX _ nº 23

MAGALHÃES, M. C. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCHUSCHI. L. A. *Da fala para a escrita* – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARCHUSCI. L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA L.; DUBOIS D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B. & CIULLA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-52.

MOURA, D. *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal, 2000.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 96ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis”. In: Aparecida et. al. (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p. 127-145.

RIOLFI, C. (et. al.). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVEIRA, M. I. M. Retextualização: aspectos teóricos e práticos. In: *O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento*. Edufal, 2008. p.169-179.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Letras*, Passo Fundo, RS, v.5 – n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Reescrita do Capítulo Mudança

Aluno (a): E. S. A.

15 09 15

Resumo

Vidas Secas de Graciliano Ramos.

O capítulo Mudança trata da história de uma família que vivia no sertão nordestino. A família era formada por quatro pessoas: o pai, Falcão, que era trabalhador, não havia estudado, mas era o líder da família e quem todos obedeciam. A mãe Sinhá Vitória não falava muito como todos da família. Não reclamava de nada apesar de ter esperança obsessiva no marido que as coisas poderiam melhorar. Os meninos não são nomeados pelo autor, talvez porque os crianças não tinham muito valor naquela época. O filho mais velho se sentia sempre condescido, mas o pai investia no comércio. Eles resolveram procurar um lugar melhor para viver por causa da seca. Saíram por um caminho numa paisagem seca com gado morto na estrada, sol muito quente, mas todos com esperança de que a chuva chegaria, encontraram fontes de água e ficaram felizes. Decidiram ficar por ali e a cozinheira Balaia foi procurar alguma coisa para comerem. Encontrou um porco. O pai foi buscar gravetos para fazer o fogo e todos estiveram ansiosos pelo jantar.

D
S
T
Q
A

ANEXO B - Reescrita do Capítulo Mudança

Aluno (a): J. A. C. C.

Vidas Selas


O capítulo Mudança do livro Vidas Secas de Graciliano Ramos conta a história de uma família nordestina que vive em um problema da seca. A família era formada por ~~quatro~~ quatro pessoas: Fabiano, o pai era um homem ~~ingenuo~~ inquietante tinha uma vida ~~deprimida~~ trabalhava ~~em~~ no seu quintal, tinha as mãos todas calçadas e os pés rachados ele quem mandava na família e eles ~~estavam~~ obediam. Sinhá Vitória era a mãe das crianças e se obediam o marido. Os meninos eram um mais velho e um mais novo.

Certo dia a família resolveu procurar um lugar melhor para viver ~~o~~ sem posse, selas a ~~as~~ principais mortes pelas estradas e a família saía em fila o pai era o último. em um lugar ele em Ceteceu um pouco de água e ficou com muita esperança que Thurco poderia chegar. a família tinha uma salteira chamada Malícia nesse dia ela atreu um peixe que iria ser o jantar da família.

ANEXO C - Reescrita do Capítulo Mudança

Aluno (a): K. C. C. S.

13 09 15

 Resumo

Vidas Secas (Graciliano Ramos)

capítulo 1: Mudança

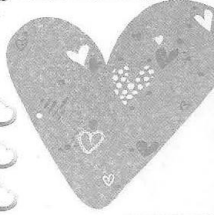
O texto conta a história de uma família que deixam o lugar onde moram, geralmente por causa das más condições. Uma delas é a seca, ou seja, a falta de água.

A família era composta por quatro pessoas: Fabiano, o pai, Sinhá Vitória, a mãe, e os dois filhos, o filho mais velho e o filho mais novo e além da família tinha também a cachorra Ballia e o Papagaio.

Fabiano era muito ignorante com seus filhos, porque ele tinha a vida muito difícil e suas mãos eram cheias de calos. Já a Sinhá Vitória era uma pessoa muito calada, fazia os deveres de casa e quando o pai Fabiano batia nos filhos ela não fazia nada pra impedir que seus filhos fossem batidos. Os meninos apenas obedeciam o pai.

Certo dia a família resolveu procurar um lugar melhor pra morar sem destino, o caminho era cheio de gravetos e urubus. A paisagem era seca e feia, mas eles sempre tinham esperança de que um dia chorvesse.

A única comida que eles tinham para comerem era um preá só pra dividir com a família toda. E a única água que eles tinham pra beberem era a do bro.



15 09 15

o E pra terminar este capitulo mudança
o da familia. Tenhe fe que as coisas
o mudem como ter esperanca de que
o um dia chova, conseguirem um
o lugar pra morar com bastante agua pra
o beberem e com muita comida pra comerem.
o E assim a familia toda viveriam felizes
o Para sempre.

ANEXO D - Reescrita do Capítulo Mudança

Aluno (a): M. N. L.

Vidas Secas de Graciliano Ramos

O capítulo mudança trata da história de uma família maldita que porro dificuldades eram 4 pessoas 2 adultos e 2 crianças eles tinham 3 cachorros e 3 papagaios o nome da cachorra era Valéria e do papagaio era papagaio mesmo Fabiano era homem da casa junto com sua esposa tinha vitória e seus dois filhos Fabiano era muito inquietante tinha uma vida sofrida trabalhava no red quente tinha os mãos calçadas do lado de uma sacada de tanto trabalhava os pés rachados e seus filhos não davam muito carinho em casa e tinha vitória ele se atedia seu esposo e não dependia seus filhos pois a ordem era de Fabiano.

Um certo dia Fabiano decidiu procurar um lugar melhor para viverem e saiu com a família sem destino em uma grande jornada sem fim a paisagem seca e fria e não achando no ar via mandocaru nos cereais corações de animais mortos. A família tinha esperança de encontrar um lugar melhor pra viver onde curtesse água para beber e pasto pra criar seu gado e ou viver como ter um jeito de ganhar sua própria renda.

Sua cachorra sempre acompanhava uma coisa a família parecia feliz mas ela sempre voltava sem nada uma de seus filhos já não aguentava mais andar.

e seu pai sempre incentivava
ele a ir para a cidade para chegar
em um lugar melhor para
viver. Um certo dia foi ao rio e
pegou água e se encheu de esperança
quando encontrou uma casa que
podiam morar guardando
com os pais na casa e esposa foi buscar
água e gravatas e sua cachorra chamada
Bela encontra um peixe e se anima
muito alegre que se tem algo para
comer a cachorra se anima muito para
família e capitão se anima com a
família ouvindo a casa para viver.

ANEXO E - Reescrita do Capítulo Mudança

Aluno (a): J. A. F. R.

capitulo
 mudança

Fala de uma família de
 trabalhadores que deitou sua casa
 por conta da seca. Eles tinham o
 terreno de água e comida e de
 um bom lugar para os filhos
 essa família era formada por
 quatro pessoas o pai se chamava
 Fabiano esposa Anita Vitória e os
 outros dois filhos se chamavam
 a colônia boleta e papagaio.

Fabiano era um homem muito
 trabalhador, com esportes na mão e com
 o pé todo antenado ele era um
 homem muito trabalhador também
 por causa de sua vida muito difícil.

A esposa Vitória também era uma
 mulher muito trabalhadora a história
 conta que ela não tinha opinião
 em nada em relação ao marido
 que ele fazia ela tinha sabedoria.

Os filhos eram pequenos nunca
 no entanto eles se obediam.

A colônia de charruco havia de
 ela amigos da família de produtos
 alimentares para os alimentos pois
 um certo dia de trabalho para.

ANEXO F - Reescrita do Capítulo Fuga

Aluno (a): E.S.A.

(10) (32) (35)

Resumo (Graciliano Ramos)

Capítulo: Fuga

A vida de Fabiano era muito difícil. Fabiano, sua esposa Sinha Vitória e seus dois filhos viviam andando numa terra seca e sem vida.

Sinha Vitória enquanto andava com uma trolha na cabeça benzia-se e rezava com um rosário na mão pedindo a Deus que mandasse chuva.


Fabiano pensava em coisas alheias já que eles não tinham nada, e a única comida que Fabiano e sua família tinham pra comerem era farinha com pedaços de carnes e alguns goles de água.

Sinha Vitória tinha muita fé em Deus que as coisas iam melhorar, eles iriam conseguir uma casa nova e grande pra morar, os meninos em escolas aprendendo coisas novas pra crescerem na vida e eles dois velhinhos e felizes até morrerem, graças ao milagre de Deus e a fé de Sinha Vitória.

ANEXO G - Reescrita do Capítulo Fuga

Aluno (a): K. C. C. S.

(03) (12) (15)

 Vidas Secas (Graciliano Ramos)

capítulo: Fuga


A vida de Fabiano e sua família era muito difícil. Ele, sua esposa Sinha Vitória e seus dois filhos viviam andando sem destino numa terra seca e sem vida, enquanto eles andavam tinham fraqueza devia ser fome, a única comida que eles tinha era farinha com pedaços de carnes e uns goles de água.

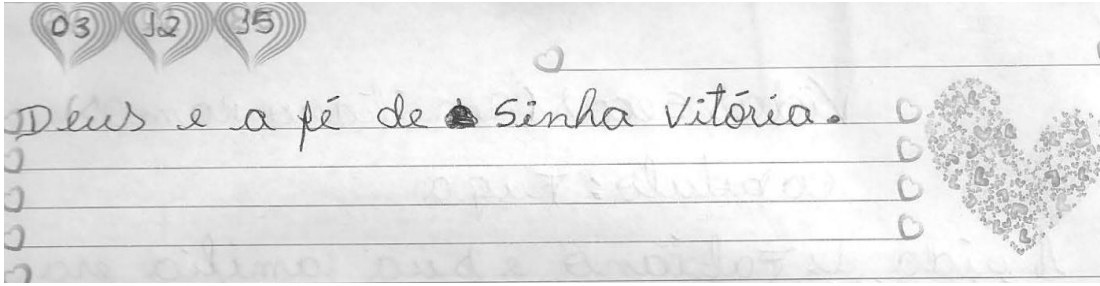
Sinha Vitória que tinha muita fé enquanto caminhava com uma toxa na cabeça, benzia-se e rezava com um rosário e pedia a Deus um milagre pra que mandasse chuva e conseguir um lugar melhor pra morar com a família.

Fabiano imaginava coisas, tipos: encontrar uma terra nova pra viver com sua esposa Sinha Vitória e seus dois filhos, os meninos na escola pra estudar e aprender coisas novas.

Mas Sinha Vitória tinha fé que as coisas iam melhorar, eles iriam encontrar uma cidade grande, cheia de pessoas, os meninos em escolas aprendendo coisas difíceis e necessárias.

Agora Fabiano, a esposa Sinha Vitória e seus filhos iriam viver contentes, alegres e felizes para sempre até ficarem velhinhos e morrerem. Graças a um milagre de





ANEXO H - Reescrita do Capítulo Fuga

Aluno (a): L. K. F. S.



A fuga



conta a história de uma família que vive em meio a um grande deserto do sertão em lugar onde eles queriam viver e criar seus filhos, mas perante a grande seca sem fim seus sonhos não puderam ser realizados.

Seca essa que fez com que eles abandonassem sua casa e partissem em rumo ao futuro incerto. Assim fizeram, trancaram a porta e deram as costas e partindo rumo ao desconhecido e o imaginário. Andaram por estradas conhecidas e desconhecidas, comendo apenas farinha e pedaços de carne e tomando um gole d'água.

Por vezes procuravam uma árvore, uma pequena sombrea para descansarem e uma vez ou outra sonhavam com um futuro próspero, ele trabalhando, ela em casa e seus filhos com uma vida melhor de que a deles.

E assim sonhavam até tomar rumo na estrada outra vez.

ANEXO I - Explicação apresentada em slides para a turma

ESCRITA E PROGRESSÃO REFERENCIAL

Referenciação: uma atividade discursiva

A atividade de escrita (assim como a atividade de fala) pressupõe em seu desenvolvimento que:

- Façamos constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos;
- Mantenhamos em foco os referentes introduzidos por meio de operação de retomada;
- Desfocalizemos referentes e os deixemos em standby, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso.

Exemplo - 1

Alta-costura

Carla Lamarca, 1,80 m, está de volta à televisão. **Ela** estava afastada das telas há dois anos, quando deixou a MTV para trabalhar em uma gravadora de rock independente em Paris e estudar marketing musical em Londres. Agora, **a paulistana de 26 anos** vai comandar um programa sobre moda. **A atração** se chama “FTV MAG” e tem estreia prevista para o fim de novembro, no Canal Fashion TV, exibido pelas operadoras pagas Sky e Net.

Fonte: BERGAMO, Mônica. Alta-costura. *Folha de S. Paulo*, 3 nov. 2008. In: Koch & Elias, 2005, p.132.

Exemplo - 2

Começar de novo

Aconteceu mais uma vez: **ele** me abandonou. Como todos os outros. O quinto. A gente já estava junto há mais de um ano. Parecia que dessa vez seria para sempre. Mas não: **ele** desapareceu de repente, sem deixar rastro. Quando me dei conta, fiquei horas ligando sem parar – mas só chamava, chamava, e ninguém atendia. E então fiz o que precisava ser feito: bloqueiei a linha. A verdade é que nenhum **telefone celular** me suporta. Já tentei de todas as marcas e operadoras, apenas para descobrir que eles são todos iguais: na primeira oportunidade, dão no pé. Esse último aproveitou que eu estava distraído e não desceu do táxi junto comigo.

[...]

Fonte: Freire, Ricardo. Começar de novo. *O Estado de São Paulo*, 24 nov.2006. In: Koch & Elias, 2015, p.133.

Exemplo - 3

Dirigimo-nos ansiosos ao **local do encontro**. Ao chegarmos, **lá** estava a tia Rosa, que não víamos há mais de vinte anos. **Ali** mesmo, caímos nos braços dela a chorar de alegria.

Fonte: Koch & Elias, 2005, p.139

Exemplo – 4

Quero-quero no gramado

Rio de Janeiro – Neste fim de semana, morreu mais um **quero-quero** nos gramados do Brasil. **Quero-quero** é aquele passarinho que frequenta os nossos campos de futebol e pode ser visto durante as partidas, perdido entre os jogadores e se arriscando a levar uma bolada. Às vezes, leva mesmo e morre, como aconteceu domingo, em Curitiba, no jogo Coritiba x Palmeiras. **O quero-quero gosta** de viver perigosamente. [...]

Fonte: CASTRO, Rui. Quero-quero no gramado. *Folha de S. Paulo*, 14 maio 2008. In: Koch & Elias, 2015, p.140

Exemplo - 5

A porta se abriu e apareceu **uma menina**. **A garotinha** tinha olhos azuis e longos cabelos dourados.

Fonte: Koch & Elias, 2005, p.141

Exemplo – 6

As centrais e suas idéias

Brasília – As centrais sindicais brasileiras enviaram **uma carta** a Lula. Fazem sugestões para enfrentar a atual crise financeira internacional. **O documento** é útil por dois motivos. Primeiro, para saber que existem seis centrais sindicais no Brasil. Segundo, por revelar o grau de desconexão da realidade por parte dos sindicalistas.

Fonte: RODRIGUES, Fernando. As centrais e suas idéias. *Folha de S. Paulo*. 19 nov.2008. In: Koch & Elias, 2015. p. 141.

Exemplo - 7

A **jangada** e os **três garotos** tentando voltar para casa certo dia, Marcelo, Antonio e Pedro passeavam entediados pela praia até que..._ Ei, ei, vamos pescar!_Boa ideia Pedro! Vamos pegar a jangada do papai. _ Vamos! Então, os três meninos foram bem longe da praia e pescaram durante um tempão, de repente... CABRUM...começou uma tremenda tempestade. A jangada estava cheia de peixes e os meninos não conseguiram remar e voltar para casa.

Com isso, a correnteza levou-os para uma ilha desconhecida. Já estava anoitecendo. Eles soltaram a âncora e foram dormir numa caverna.

Havia amanhecido e eles encontraram um macaquinho bem sapeca que tinha um celular “v3” e tentaram fazer uma negociação. Um dos meninos ofereceu um cacho de bananas em troca do celular.

O macaquinho aceitou a troca e todos ficaram felizes. Marcelo, Antonio e Pedro ligaram para o pai que imediatamente foi buscá-los de helicóptero.

Moral da história: nunca saia para pescar sem a presença de um adulto principalmente em jangadas e em dias abafados e entediados.

Fonte: João Marcelo, Leonardo e Giovana, 4ª série, Colégio Madre Alix. In: Koch & Elias, 2015, p. 146

ANEXO N - Explicação apresentada em slides para a turma (CONTINUAÇÃO)

Exemplo – 8

Quem é o “ele”

Um dia Ricardo discutia com Luís:

_ Você é “perna de pau” mesmo, hein! Não consegue nem dominar uma bola!

E **ele** respondia:

_Eu só errei está bom!!!

E **ele** retrucava:

_Está dizendo que um erro assim é normal?

_ Sim eu estou dizendo!

E **ele** provocava:

_ É “cara-de-pau”... Ainda contra-ataca! [...

Fonte: João Marcelo da Silva Elias, 5ª série, Colégio Madre Alix. In: Koch & Elias, 2015, p. 147.

ANEXO J - Exercício realizado na sala de aula com os alunos

Texto para atividade individual

1. Encontre no texto os referentes e os termos que os retomam:

Urubus e sabiás

"Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranqüilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

— Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente...

— Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.

(Rubem Alves, Estórias de quem gosta de escrever, Cortez Editora: São Paulo, 1984, PP. 61-62) In: Antunes, 2010, p. 144-145.

ANEXO K - Quadro apresentado e discutido com os alunos

FORMAS DE REFERENCIAÇÃO

RECURSOS DE REPETIÇÃO	
Paráfrase	a) O ato de escrever deve ser visto como uma atividade sociocultural . Ou, dito de outra forma, escreveremos para alguém ler .
Repetição propriamente dita de unidades do léxico e de unidades da gramática	a) Nunca tantas pessoas, em tantos veículos, trafegaram em tantas vias, e tantas direções, com tanta velocidade, indo a tantos lugares, pra voltar logo tão arrependidas. (Millôr Fernandes) – Ênfase b) O problema não está no estudante; o problema está no sistema. - Marca o contraste entre dois segmentos .
Nominalização	a) O governo decidiu adiar o prazo para a entrega das declarações do imposto de renda. Essa decisão já era esperada pela maioria dos contribuintes.
RECURSOS DE SUBSTITUIÇÃO	
Substituição gramatical: retomada por pronomes/advérbio	a) A casa era por aqui... Onde? Procuro- a e não acho. Procuro- a e não acho. A casa que estava aqui. O imperador D. Pedro II sempre se empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu “verdadeiro” aspecto civilizado. Ele visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1876). Lá teria conhecido Alexander Graham Bell, que lhe apresentou sua mais nova invenção, o telefone. Ao testá- lo , o imperador teria dito ao inventor americano que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu primeiro comprador.
Substituição lexical: retomada por sinônimos/hiperônimos/caracterizadores situacionais	a) Saía de bolinhas, colete preto e cabelos presos, Madonna estava mais para a santa Evita do que para a demoníaca material girl, quando desembarcou em Buenos Aires, no sábado 20. A tática usada pela pop star era para aplacar um pouco os ânimos argentinos [...]

	<p><u>Sinônimo</u> – o menino/o garoto</p> <p><u>Hiperônimo</u> – animal/gato, tartaruga/mosca</p> <p><u>Caracterizadores situacionais</u> – o aluno/o gaúcho recém-chegado</p>
<p>Elipse: retomada por elipse</p>	<p>a) Em certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado. O galo, porém, fez questão de frisar que sempre ()vivera bem, ()tivera muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, ()esperava calmamente o fim de seus dias. _____</p>

Quadro elaborado com base no quadro 3.1 de Antunes (2005) e nos exemplos citados pela autora.

ANEXO L – Reescrita do Capítulo Cadeia

Aluno (a): E. S. A.

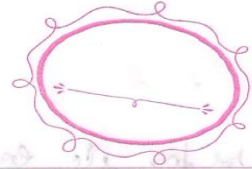
Resumo

Fabiano tinha ido a feira da cidade comprar mantimentos. Precisava sal, farinha, feijão e repoludos. Sônia Vitória pediu além disso uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Mas o querosene de seu Inácio estava misturado com água, e o corte de chita era cor de rosa demais.

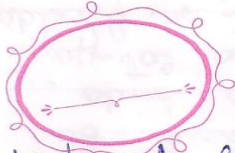
Fabiano decidiu perguntar ao seu Inácio porque é que ele colocava água em tudo. O bedaqueiro fingiu não entender. Fabiano foi sentar-se na calçada, que ele ia conversar. Ele falava pouco mas, nestas horas, lembrava-se de algumas expressões faladas por seu Tomaz da Belandeira.

Chegou então soldado e cumprimentou Fabiano, encaminhando-o para jogar um trinta e um lá dentro. Fabiano levantou-se e foi atrás do soldado que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Falava pouco, pensava pouco, desobedecia pouco e desobediência.

Fabiano estava jogando quando lembrou-se de Sônia Vitória, ela ia dona de casa com ele. Fabiano foi pedir a seu Inácio os livros que ele havia guardado. Pensava no que iria dizer a Sônia Vitória quando alguém deu um empurrão nele. A fúria se desmanchou e Fabiano estava preocupado, pois não levou o querosene. De repente outro empurrão. Ele voltou e viu o soldado que o desafiara. Ainda pensou em desafia-lo mas recuou, na calçada contava de galo, mas sua encolhia-se. O soldado deu um tapinha em Fabiano por que ele havia saído sem



credeal



se despedir. Não encontrando pretexto,
 o soldado pisou no pé de Fabrício. O
 menino protestou dizendo que isso não
 se fez. Ele continuou a pisar com força. Fabrício não
 aguentou e chingou a mãe do soldado. Assim que gritou
 e em poucos segundos a polícia toda chegou. Fabrício
 não foi preso e a mãe dele porque foi preso. Na escola
 quando chegou, pensou em se vingar do soldado mas lembrou-
 se da família, dos meninos e refletiu mesmo dentro
 daquele lugar. Os meninos seria iguais ao pai quando
 crescessem, guardariam o galo de um patrão in-
 visível e seriam humilhados por um soldado. Uma-
 vez, o governo ou quem não quisessem mandar
 nelos.

ANEXO M – Reescrita do Capítulo Cadeia

Aluno (a): J. A. C. C.

Resumo Cadeia

Fabiano tinha ido a feira da cidade comprar mantimentos. Precisava sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinhá Vitória pediu além disso uma garrafa de querosene e um corte de shita vermelha mas a moçoila era cara demais.

Fabiano perguntou por que o seu pai não seletava água-nais secas e o dono da venda não respondeu. Fabiano sentiu-se na labrada resolvido a lembrar. Ele não sabia se lembrar muito, mas nos dias passados se lembrava das palavras de um amigo, seu tio da Belandeira.

Um momento chegou perto dele um soldado amarelo, que o cumprimentou e o chamou para jogar baralho. Os dois entraram e começaram a jogar. Quando o Fabiano lembrou-se da esposa e resolveu ir em casa. Pegou as coisas e deu da venda e começou a pensar numa exploração para Sinhá Vitória quando bateram nele. A fera foi e Fabiano estava machucado, mais mesmo assim resolveu ir quando recebeu outro impulso. Deitou e viu o soldado querendo se aproximar. Como não encontrou melhor, deu um puxão no pé de Fabiano que se chamou, mais não adiantou, o soldado sentiu-se pisando, Fabiano não aguentou e chegou a mãe dele. O soldado apitou chorando e desatamento.

Deixaram o Fabiano para a cadeia e ele não sabia por que.

filaria se perguntando se metivo
era a sua inquietante. não
tinha resposta para o que estava
a entender. Ainda pensei em simular
de saudade que sabrei a sensação mas
lembre-se da mulher e dois filhos. Os filhos
são ingais a ele quando bebem leite em
mata e são pisados por quem quiser
são e milhares pela as eternidades.

ANEXO N – Reescrita do Capítulo Cadeia

Aluno (a): K. C. C. S.

Vidas Secas (Graciliano Ramos)

Capítulo: Cadeia

Fabiano tinha ido à feira da cidade comprar mantimentos. Precisava de sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinha Vitória, sua esposa, pediu-lhe para trazer outras coisas: uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. A chita estava cara demais e o querosene estava com água. Ele resolveu reclamar. Perguntou então ao seu Snácio porque ele colocava água em tudo. O Snácio pareceu não ouvir e Fabiano sentou-se na calçada, queria conversar. O vocabulário dele, o Fabiano era pouco, mas em horas que precisava de comunicabilidade enriquecia-se com algumas expressões de Seu Tomás da Bolandreira.

Aproximou-se de Fabiano um soldado amarelo que bateu familiarmente no ombro de Fabiano e o convidou para jogar um trinta e um. Fabiano aceitou, saiu atrás do soldado que era autoridade e mandava. Fabiano lembrou-se de Sinha Vitória e resolveu ir embora.

© Disney

bilbo

* Saiu da sala tremendo. O soldado *
* gritou por ele, pois não podia sair sem
* se despedir. Fabiano estava pensando
no que iria dizer quando chegasse em
casa e se preocupava a que horas iria
chegar. Ao ir para casa recebeu um
empurrão que a feira se desmarchou toda,
voltou para reclamar com o soldado amarelo
que insultou Fabiano dizendo que
ele tinha saído sem se despedir. O soldado
queria um motivo para brigar e pisou *
na sandália de Fabiano. O homem pediu
para não fazer mais isso, mas não adian *
teu. Fabiano começou xingar a mãe do
soldado. Ele apitou dando ordem de
prisão. No tempo que esteve preso só
pensava por qual motivo estaria ali. Pen
sava-se porque era ignorante. Imagi *
* nava nos filhos serem iguais a eles
quando crescessem, maltratados, humilha
dos por um soldado amarelo.

ANEXO O – Reescrita do Capítulo Cadeia

Aluno (a): L. K. F. S.

cadeia

Fabiano tinha ido à feira da cidade comprar mantimentos, precisava sal, farinha, feijão e rapaduras, senão Vitória pediu além disso uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha, mas o querosene de seu Inácio estava misturado com água, e a chita da amostra era cara demais. Ele confirmou que o querosene estava com água, sentiu-se enganado e resolveu tomar uma pinga para reclamar. perguntou a seu Inácio por que ele colocava água em tudo, seu Inácio fingiu não ouvir. E Fabiano foi sentar-se na calçada, decidido a conversar. Foi quando chegou um soldado amarelo que o cumprimentou batendo no ombro. O soldado tratou Fabiano muito bem e o convidou para jogar trinta-e-um. Fabiano prestou atenção na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da balandeira dizendo: Isto é, vamos e não vamos, quer dizer. enfim, contanto, etc. e o soldado amarelo pegou o baralho. Fabiano lembrou-se da esposa e resolveu ir embora. o soldado gritou por ele, mas Fabiano estava indo pegar suas coisas com seu Inácio quando o soldado se irritou com ele porque ele estava saindo sem se despedir. Fabiano pensava quais ~~as~~ desculpas iria falar para a mulher, se procurava

com a hora que iria chegar em casa, já tarde quando estava indo embora alguém o empurrou desmanchando a feira toda. resolveu reclamar com as autoridades dizendo que ele não tinha o direito de provocar os que estão quietos. O soldado quis puxar quietão e fez na sandália de Fabiano.

Ele reclamou, mas o soldado continuou fazendo. começou a confusão quando Fabiano xingou a mãe do soldado que deu ordem de prisão.

Na cadeia ele só pensava na esposa e nos filhos e no motivo porque estaria ali. pensava em vingança mais lembrava da família. pensava nos filhos quando crescessem inguaís a ele, semi-lhados machucados pisados pelo um soldado amarelo.