

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Diga-me a quem você se refere e eu direi quem é: um estudo sobre o  
discurso direto e indireto na construção da referenciação em narrativas no  
ensino fundamental**

**Danielle Machado de Carvalho de Souza**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**DIGA-ME A QUEM VOCÊ SE REFERE E EU DIREI QUEM É: UM  
ESTUDO SOBRE O DISCURSO DIRETO E INDIRETO NA  
CONSTRUÇÃO DA REFERENCIAÇÃO EM NARRATIVAS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**DANIELLE MACHADO DE CARVALHO DE SOUZA**

*Sob a Orientação do Professor Doutor*  
**Wagner Alexandre dos Santos Costa**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ  
Junho de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719d SOUZA, DANIELLE MACHADO DE CARVALHO DE, 1991-  
Diga-me a quem você se refere e eu direi quem é:  
um estudo sobre o discurso direto e indireto na  
construção da referenciação em narrativas no ensino  
fundamental / DANIELLE MACHADO DE CARVALHO DE SOUZA.  
Rio de Janeiro, 2020.  
122 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS,  
2020.

1. Tipos de discurso. 2. Referenciação. 3. Gêneros  
textuais. 4. Competência comunicativa. I. Costa,  
Wagner Alexandre dos Santos, 1973-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

**DANIELLE MACHADO DE CARVALHO DE SOUZA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04/06/2020

---

Orientador: Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa – UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário da Silva Roxo – UFRRJ (Membro interno)

---

Prof. Dr. Rodrigo Carvalho da Silveira – IFRJ (Membro externo)

## DEDICATÓRIA

Com muita gratidão no coração, dedico este trabalho a Deus, que me fortalece e me abençoa sempre.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o meu maior agradecimento, por toda sabedoria, força e proteção! Além da viabilização das constantes oportunidades de crescimento intelectual e profissional.

Aos meus amados pais, por sempre acreditarem que os estudos poderiam transformar vidas, poderiam transformar a minha vida. Vocês são a minha fortaleza.

A mim mesma, por não ter desistido, mesmo diante dos diversos obstáculos que insistiram em causar desânimo.

Ao meu estimado marido, por sempre me apoiar muito no meu crescimento profissional. Você é incrível!

Ao meu orientador, por toda disponibilidade e enriquecimento acadêmico.

Aos brilhantes professores do Profletras, por compartilharem saberes e esperanças, além de serem exemplos de competência nos estudos e no ensino da Língua Portuguesa.

Aos professores Rodrigo e Maria do Rosário por avaliarem o trabalho na qualificação e dedicarem seu tempo para examiná-lo na defesa.

Aos colegas do Profletras, por toda troca de conhecimento e momentos importantes durante a nossa trajetória.

Aos meus queridos alunos da Escola Municipal Professor Júlio de Mesquita, que aceitaram participar da minha pesquisa para esta dissertação.

Aos meus amigos e familiares, que torceram verdadeiramente pela minha vitória e contribuíram direta ou indiretamente com dicas, palavras de incentivo, elogios e críticas.

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

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores.

Mikhail Bakhtin

## RESUMO

SOUZA, Danielle Machado de Carvalho de. **Diga-me a quem você se refere e eu direi quem é: um estudo sobre o discurso direto e indireto na construção da referenciação em narrativas no ensino fundamental**. 2020. 122p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Para esta pesquisa foram observadas dificuldades no que tange alguns aspectos dos processos de leitura e de escrita de alunos das séries iniciais do ensino fundamental II de uma escola pública do Rio de Janeiro. A partir disso, fez-se um recorte dessa problemática e optou-se por um estudo que analisasse em que medida a relação entre a referenciação e a identificação e produção de tipos de discurso – dentro de narrativas do gênero crônica com turmas do 6º e 7º anos – pode influenciar no desenvolvimento da competência comunicativa desses discentes. Além de refletir sobre de que modo os estudantes constroem sentidos por meio dessa associação em textos na sala de aula de Língua Portuguesa. Como aporte teórico foram eleitos os estudos sobre gêneros textuais, crônica e processos referenciais de grandes teóricos, como Michael Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Koch, entre outros. Além do modelo de pesquisa-ação nos procedimentos metodológicos de David Tripp, e de sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz na mediação pedagógica, em busca de possíveis atenuantes para os entraves investigados.

**Palavras-chave:** Tipos de discurso, Referenciação, Gêneros textuais.



## ABSTRACT

SOUZA, Danielle Machado de Carvalho de. **Tell me who you refer to and I'll tell you who this person is: a study on direct and indirect speech to construct referencing in narratives at the elementary school.** 2020. 122p. Dissertation (Professional Masters - Faculty of Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research aims at observing difficulties concerning some reading and writing aspects students from public elementary schools face in Rio de Janeiro. From this perspective, it was important to dissect this issue and analyse the extent to which the relation between referencing and identification as well as types of discourse production can have any influence on students' communicative competence (regarding Brazilian 6th and 7th grades' studying of short stories). Furthermore, the point is to reflect on how pupils construct meaning through association, when dealing with texts in Portuguese classes. Great scholars such as Michael Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Koch and others were major reference points in writing genres, short stories and referencing processes. Moreover, models of David Tripp's Action research methodology procedures, Dolz's didactic sequencing and Schneuwly and Noverraz's pedagogical mediation were taken into consideration in the pursuit of reducing the obstacles mentioned above.

**Key words:** Types of discourse, Referencing, Writing Genres.

## SUMÁRIO

<b>1 NO PRINCÍPIO .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Objetivo geral .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 Objetivos específicos .....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Questões da pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>1.5 Justificativa .....</b>	<b>13</b>
<b>1.6 Diagnosticar é preciso .....</b>	<b>14</b>
<b>2 FALA QUEM PODE, ACATA QUEM ESTUDA: O REFERENCIAL TEÓRICO ....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Pressupostos teóricos.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Um estudo sobre gêneros e tipos textuais .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 O gênero crônica .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.1 Crônica: por que você?.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.2 Crônica: que gênero é esse? .....</b>	<b>32</b>
<b>2.4 Os tipos de discurso .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.1 Os discursos a partir de Bakhtin e de Maingueneau .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.3 Os tipos de discurso em gramáticas descritivas.....</b>	<b>40</b>
<b>2.5 Referenciação e progressão referencial .....</b>	<b>42</b>
<b>2.5.1 A referenciação.....</b>	<b>42</b>
<b>3 A METODOLOGIA GUIA O CAMINHO .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 O contexto da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 A pesquisa-ação .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 A sequência didática.....</b>	<b>52</b>
<b>3.4 Procedimentos de análise .....</b>	<b>57</b>
<b>4 A MEDIAÇÃO É QUE CONTA .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Análise de dados .....</b>	<b>61</b>
<b>5 AQUI SE FAZ, AQUI SE CONCLUI .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS (A DIAGNOSE).....</b>	<b>114</b>

## 1 NO PRINCÍPIO

Os estudos sobre Língua Portuguesa apontam, há bastante tempo, para um repensar sobre as práticas de ensino que têm a gramática como objetivo e fim em si mesma, em que há uma abordagem voltada para o uso de nomenclaturas e distante das funções que os elementos linguísticos possuem para a construção da leitura e da escrita.

Por essa razão, é necessário o desenvolvimento de pesquisas voltadas para as problemáticas que alunos apresentam em sala de aula no decorrer do desenvolvimento do trabalho com o texto. Assim, é essencial fazer uma reflexão sobre contextos reais, por meio de atividades que ajudem os discentes a manipular os elementos linguísticos a fim de garantir o que se pretende dizer ou interpretar.

Dentro dessa perspectiva, o interesse em escrever o presente trabalho surgiu da observação das dificuldades que muitos alunos possuem para analisar os tipos de discurso (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e voz do narrador) dentro de um texto, além da precariedade da percepção e uso dos recursos de referência. Tal consideração gera questionamentos sobre o porquê dessas dificuldades, sobre em qual aspecto (identificação ou produção) elas se acentuam e se os alunos conseguem perceber a diferença entre narração, fala e pensamento dentro de um texto. Assim como em que medida os processos de referência poderiam auxiliar na identificação desses discursos e desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Por conta dessas indagações, entendeu-se que haveria necessidade de investigação, o que deu origem ao estudo que será aqui desenvolvido e exposto. Ele objetiva analisar o nível de conhecimento que alunos do 6º e do 7º anos têm sobre os tipos de discurso inseridos em um texto e como esse saber pode ser importante para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e de escrita. Assim, descobrir quais são os elementos a serviço da construção de diferentes discursos do texto que os discentes não alcançam.

Fez-se necessário, então, ampliar o contato dos alunos com a noção de narrador observador e narrador personagem e com a organização linguística do discurso direto e do discurso indireto, tudo dentro de um gênero textual específico, no caso, foi eleita crônica. Para isso, foi desenvolvida uma atividade de diagnose – situada no final deste trabalho, na seção *anexos* – voltada para o trabalho com as vozes, composta por três narrativas do gênero escolhido, na busca por um levantamento de informações que indicasse que tipo de

conhecimento os alunos precisam demonstrar ter ou não ter sobre as noções de narrador e de personagem, além de tudo que envolve essas duas figuras na construção dos sentidos presentes em uma narrativa.

A atividade de diagnose realizada é formada por três textos que juntos geraram 19 questões. A primeira parte exige um nível mais básico de conhecimento, com perguntas mais gerais sobre quais personagens estão inseridos na história, quais contam, quais agem e quais falam, além de indagações sobre a pontuação voltada para a marcação do discurso direto e do indireto.

As duas outras partes requerem um nível um pouco mais complexo de conhecimento. O segundo texto possui algumas questões sobre os personagens, mas como apresenta três, que na verdade são dois, pois um deles é mostrado em dois momentos (fase adulta e infância), a percepção que os alunos devem ter é maior do que se fosse uma narrativa comum, com cada personagem sendo somente um. Além disso, o segundo texto não apresenta falas, apenas ações e pensamentos e os alunos são questionados em relação a isso. Outro ponto que torna o estudo mais complexo é a presença do discurso indireto livre, que é explorado em uma das perguntas.

Por fim, a última parte da diagnose segue o mesmo nível de dificuldade da anterior, contudo de maneira um tanto diferente, já que as perguntas exploram o fato de a narrativa ser praticamente toda formada por diálogo, exigindo que os discentes consigam perceber quais são as falas de cada personagem para conseguir entender o comportamento, o papel de cada um dentro do enredo. Ademais, no último texto, há uma questão que determina o aluno compreender que apesar de o narrador ser observador, em um momento específico, ele faz um questionamento que é destacado dentro da narrativa pelo uso de parênteses.

Com isso, pretende-se pensar e repensar as partes problemáticas, para trabalhá-las e melhorar o desempenho dos alunos naquilo que a diagnose mostrar serem pontos difíceis para eles.

### **1.1 Ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa**

A educação escolar esteve durante muito tempo pautada em uma prática de transmissão de conhecimento. O aluno era como um depósito vazio no qual o professor tinha a missão de implantar informação. Assim, aquele era visto como um ser sem qualquer conhecimento ou

experiência, e o ensino era feito de forma mecânica, exercitando somente a memória e quase sempre separado do uso real da língua.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, o foco sempre foi a busca pelo falar e escrever bem. Para isso, o professor trabalhava textos clássicos da literatura e regras gramaticais, de maneira descontextualizada, considerando o aluno um ser desprovido de saber.

Atualmente, é possível encontrar escolas voltadas para o ensino desvinculado dos aspectos cognitivos e experimentais do aluno. Porém, por conta dos avanços dos estudos linguísticos, muitos educadores buscam remodelar essa maneira de ensinar. Nessa reformulação, ganha destaque o legado de Paulo Freire, que, entre outros ensinamentos, orienta o educador a respeitar os saberes dos educandos e ir além, refletir e fazer ponte entre os conhecimentos prévios destes e as matérias que a escola dispõe. Nesse aspecto, o educador busca se adaptar à realidade dos alunos e vice-versa, de modo a alcançarem êxito na ampliação dos horizontes do conhecimento. Para tal, necessita ter uma visão ampla e explorar a individualidade de cada ser, valorizando suas habilidades e competências.

Nesse processo, é fundamental respeitar os saberes dos alunos, que são construídos socialmente nas suas práticas cotidianas, como também discutir a relação desses conhecimentos com os conteúdos das disciplinas, já que estas não podem ficar desconectadas da vida. Cabe ao professor se inteirar sobre a realidade dos estudantes para que as disciplinas escolares consigam dialogar com as necessidades e os desejos deles. Nesse âmbito, Paulo Freire (2002, p. 15) indica

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da (sic) classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Desse modo, o ideal é a integração dos saberes humanos, docentes, escolares, discentes e culturais com o objetivo de alcançar o desenvolvimento humano e intelectual. Ao seguir essa perspectiva, os profissionais de Língua Portuguesa devem recorrer às ciências da linguagem como fonte de inspiração metodológica, para trabalharem de forma mais efetiva sobre o quê e como ensinar.

Nesse sentido, o educador precisa levar em consideração todo o contexto que envolve o educando e ter a consciência que, em relação ao estudo de Língua Portuguesa, mesmo antes de

a criança se apropriar do código escrito, ela tem contato com uma imensidão de gêneros textuais.

Assim, constata-se que qualquer pessoa em contato social sabe manipular diferentes gêneros e tipos de textos. Em outras palavras, o ser humano sabe narrar, descrever e defender um ponto de vista, ainda que de forma simples, independentemente da escola, porque assiste a telejornais, visualiza outdoors, conversa, ouve música, justifica-se ou defende-se para conseguir algo etc. Já, em relação a esta pesquisa, acreditamos que o aluno precise saber reconhecer os diferentes tipos de discurso com os quais irá se deparar, para que desenvolva leitura e escrita eficientes.

Percebe-se, dessa maneira, que a função do professor é permitir o cruzamento do que o discente já sabe com o que a escola se propõe a ensinar. Então, o docente deve organizar os textos e acrescentar, destacar e explicar as informações e os conteúdos gramaticais para que o aluno perceba as características de cada um e saiba usá-las tanto para escrever quanto para interpretar.

Acredita-se, então, que as palavras estão atreladas à vida e essa a ela. Se a língua tem a ver com a vida – porque o que pensamos, torna-se enunciados que muitas vezes criam situações, ou mudam o pensamento de uma pessoa ou de um grande grupo de pessoas –, e a vida está ligada à língua – porque todas as pessoas ficam diante de situações que as fazem pensar, interpretar, fazer comentários e dar opiniões –, se as construções comunicativas estão no nosso dia a dia, é fundamental que o ensino da linguagem na escola seja voltado para vida cultural e social.

Nessa perspectiva, o ensino de língua deve ser sempre atrelado ao dia a dia do aluno porque ele precisa ver uma funcionalidade para o que está aprendendo. Os textos, feitos na escola, precisam ter um caráter social e não somente servirem para obtenção de nota.

## **1.2 Objetivo geral**

Compreender em que medida os processos de referenciação podem auxiliar os alunos a identificar os tipos de discurso em textos narrativos, assim melhorando a qualidade de sua atividade de interpretação textual.

### **1.3 Objetivos específicos**

- ✓ Analisar e determinar a importância da referenciação na identificação e na produção de tipos de discurso em uma narrativa;
- ✓ Investigar a relação entre os processos de referenciação e construção da coesão textual;
- ✓ Acompanhar o desenvolvimento dos alunos na melhora da qualidade de sua atividade de interpretação textual;
- ✓ Ampliar os horizontes da prática docente de ensino de Língua Portuguesa por meio de experiências pedagógicas metodologicamente estruturadas;

### **1.4 Questões da pesquisa**

Por que os alunos do 6º e 7º anos apresentam dificuldades relacionadas à identificação de tipos de discurso dentro de uma narrativa? Essas dificuldades influenciam na competência comunicativa desses alunos? Em que medida a referenciação auxiliaria na amenização dessa problemática? Quais elementos textuais podem melhorar as dificuldades dos alunos em relação às vozes dentro de uma narrativa?

### **1.5 Justificativa**

O estudo dos tipos de discurso, muitas vezes, é trabalhado rapidamente durante diferentes atividades com texto e o mesmo ocorre com os processos de referenciação. Nesse sentido, é necessária a retomada dos aspectos que envolvem esses conteúdos, já que muitos problemas de interpretação e de escrita de textos narrativos estão atrelados à falta do mínimo domínio desses temas por parte dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental II. Por isso, o trabalho profundo com esses conteúdos, com a finalidade de buscar respostas para esses entraves, contribuiria para minimizar alguns problemas que dificultam o aperfeiçoamento da competência linguística dos discentes, problemas esses que uma grande parte dos alunos levam por toda a vida, fazendo com que diminuam suas oportunidades futuramente.

## 1.6 Diagnosticar é preciso

A partir de observações nas aulas de língua portuguesa para alunos das séries iniciais do ensino fundamental II, percebeu-se que eles carregavam ainda dificuldades quanto a elementos básicos da formação de uma narrativa. Dentre eles, destacou-se a construção de personagens e do narrador com foco nas vozes que permeiam esses seres textuais, assim como os aspectos referenciais que se envolvem nesse processo. Tal problemática gerou reflexões e questionamentos – apontados nos itens anteriores desta pesquisa –, que precisam de uma investigação. Por isso, para tentar entender melhor e apontar as complicações dos discentes, foi elaborada e aplicada em algumas turmas de 6º ano uma atividade diagnóstica, que se encontra disponível no anexo A da seção *anexos* desta dissertação. A intenção é mostrar as maiores dificuldades desses alunos por meio de alguns resultados retirados da aplicação dessa diagnose.

Antes, é importante frisar que a análise feita se concentrou no âmbito da pesquisa qualitativa e não quantitativa, pois a ideia é compreender os fenômenos que ocorrem de modo a propiciar a montagem de uma estratégia que melhore o conhecimento linguístico de alguns discentes. Logo, o foco está no processo e não no produto final.

Cabe aqui destacar, a título de exemplificação de toda complexidade que este trabalho se propõe a discutir, algumas respostas dos alunos a respeito do conteúdo que foi escolhido como foco desta pesquisa: os tipos de discurso e a referência textual.

Esses alunos serão nomeados, de maneira aleatória, por letras. E as questões que serão expostas e analisadas são as 2, 3, 7, 9, 14, 18 e 19, que estão na seção *anexos* deste trabalho. Tais números, em alguns casos, não corresponderão aos exibidos nas imagens que seguem, pois os alunos fizeram a mesma atividade, no entanto com as questões em ordens diferentes, para evitar que um discente copiasse a resposta do outro.

Questão 2: Os alunos percebem quais são os atos atribuídos a cada personagem.

Aluno A

2º Questão) Os personagens participam de uma narrativa através de ações e falas. No texto I, pode-se dizer que todos os personagens apresentam alguma fala?

É a mãe falando com o pai do pedrinho e o pai chamando pedrinho

R.: “É a mãe falando com O pai do pedrinho e O pai chamando pedrinho”.



## Aluno B

2º Questão) Os personagens participam de uma narrativa através de ações e falas. No texto I, pode-se dizer que **todos** os personagens apresentam alguma fala (voz)?

sim por que ele ta metindo.

R.: “sim por que ele ta metindo”.

## Aluno C

2º Questão) Os personagens participam de uma narrativa através de ações e falas. No texto I, pode-se dizer que **todos** os personagens apresentam alguma fala?

Sim. Por causa da fala

R.: “Sim. Por causa da fala”.

Questão 3: A estrutura da fala, que envolve principalmente o uso adequado de pontuação e de verbos *dicendi*, não está clara para os alunos.

## Aluno A

3º Questão) Em uma narrativa, as falas (os discursos) podem ser transmitidas por um narrador ou ditas por algum personagem. Elas podem se apresentar no meio da narração da história, nesse caso é o narrador quem reproduz o que algum personagem disse ou podem aparecer entre aspas ou indicadas por um travessão, e aí há a reprodução exata da fala de algum personagem da história. No texto I, as falas apresentam-se sempre da mesma forma?

- (a) Sim. Todas elas são indicadas por dois-pontos e travessão.
- (b) Sim. Todas elas são indicadas por aspas.
- (c) Não. Em alguns momentos são indicadas por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.
- (d) Não. Em alguns momentos são indicadas por aspas ou por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.

## Aluno B

3º Questão) Em uma narrativa, as falas podem ser transmitidas por um narrador ou ditas por algum personagem. Elas podem se apresentar no meio da narração da história, nesse caso é o narrador quem reproduz o que algum personagem disse ou podem aparecer entre aspas ou indicadas por um travessão, e aí há a reprodução exata da fala de algum personagem da história. No texto I, as falas (vozes) apresentam-se sempre da mesma forma?

- (a) Sim. Todas elas são indicadas por dois-pontos e travessão.
- (b) Sim. Todas elas são indicadas por aspas.
- (c) Não. Em alguns momentos são indicadas por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.
- (d) Não. Em alguns momentos são indicadas por aspas ou por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.

## Aluno C

3º Questão) Em uma narrativa, as falas (os discursos) podem ser transmitidas por um narrador ou ditas por algum personagem. Elas podem se apresentar no meio da narração da história, nesse caso é o narrador quem reproduz o que algum personagem disse ou podem aparecer entre aspas ou indicadas por um travessão, e aí há a reprodução exata da fala de algum personagem da história. No texto I, as falas apresentam-se sempre da mesma forma?

- (a) Sim. Todas elas são indicadas por dois-pontos e travessão.
- (b) Sim. Todas elas são indicadas por aspas.
- (c) Não. Em alguns momentos são indicadas por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.
- (d) Não. Em alguns momentos são indicadas por aspas ou por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.

Questão 7: Os alunos estão em um nível baixo de desenvolvimento em relação ao uso de recursos coesivos que se apropriam da referenciação na construção do texto.

## Aluno A

8º Questão) Para que o leitor entenda quem está agindo dentro de uma história, é preciso haver algum tipo de indicação sobre os personagens. O **personagem principal** da história *O garoto linha dura* é chamado de diferentes maneiras no decorrer do texto. Quais são elas?

- (a) Pedrinho – o garoto do vizinho – meu filho – meu filhinho
- (b) Pedrinho – o garoto do vizinho – a mãe – meu filhinho
- (c) Pedrinho – meu filho – o menino – meu filhinho
- (d) Pedrinho – meu filho – o pai – meu filhinho

## Aluno B

8º Questão) Para que o leitor entenda quem está agindo dentro de uma história, é preciso haver algum tipo de indicação sobre os personagens. O **personagem principal** da história *O garoto linha dura* é chamado de diferentes maneiras no decorrer do texto. Quais são elas?

- (a) Pedrinho – o garoto do vizinho – meu filho – meu filhinho
- (b) Pedrinho – o garoto do vizinho – a mãe – meu filhinho
- (c) Pedrinho – meu filho – o menino – meu filhinho
- (d) Pedrinho – meu filho – o pai – meu filhinho

## Aluno C

8º Questão) Para que o leitor entenda quem está agindo dentro de uma história, é preciso haver algum tipo de indicação sobre os personagens. O **personagem principal** da história *O garoto linha dura* é chamado de diferentes maneiras no decorrer do texto. Quais são elas?

- (a) Pedrinho – o garoto do vizinho – meu filho – meu filhinho
- (b) Pedrinho – o garoto do vizinho – a mãe – meu filhinho
- (c) Pedrinho – meu filho – o menino – meu filhinho
- (d) Pedrinho – meu filho – o pai – meu filhinho

Questão 9: Esta questão também trabalha com a forma como a referência está a serviço da coesão textual e da construção da interpretação do texto. Os alunos apresentam respostas que mostram suas dificuldades quanto a isso.

#### Aluno A

10º Questão) Na 15ª linha do texto, há uma frase com a palavra “você”, que faz referência a um personagem do texto. Por quais palavras ela poderia ser substituída de modo a manter a mesma referência?

- (a) Pai - ele
- (b) Pai - você
- (c) Pedrinho - ele
- (d) Pedrinho - filho

#### Aluno B

10º Questão) Na 15ª linha do texto, há uma frase com a palavra “você”, que faz referência a um personagem do texto. Por quais palavras ela poderia ser substituída de modo a manter a mesma referência?

- (a) Pai - ele
- (b) Pai - você
- (c) Pedrinho - ele
- (d) Pedrinho - filho

#### Aluno C

10º Questão) Na 15ª linha do texto, há uma frase com a palavra “você”, que faz referência a um personagem do texto. Por quais palavras ela poderia ser substituída de modo a manter a mesma referência?

- (a) Pai - ele
- (b) Pai - você
- (c) Pedrinho - ele
- (d) Pedrinho - filho

Questão 14: Os alunos não percebem com clareza as ações e as falas dos personagens, por isso, não conseguem identificar quem faz e/ou fala o quê no decorrer do texto.

#### Aluno A

15º Questão) O texto III apresenta quatro personagens: a mãe, o pai, a filha e a psicóloga. Desses personagens, o texto permite que o leitor conheça o nome de dois. Quais são e quem são?

*Os nomes são: ana e maria*

R.: “os nomes são: ana e maria”.

Aluno B

12º Questão) O texto III apresenta quatro personagens: a mãe, o pai, a filha e a psicóloga. Desses personagens, o texto permite que o leitor conheça o nome de dois. Quais são e quem são?

O Pai e a filha

R.: “O Pai e a filha”.

Aluno C

12º Questão) O texto III apresenta quatro personagens: a mãe, o pai, a filha e a psicóloga. Desses personagens, o texto permite que o leitor conheça o nome de dois. Quais são e quem são?

Ana a filha e maria a mãe.

R.: “Ana a filha e maria a mãe”.

Questão 18: A diferença entre a voz do narrador e dos personagens não é bem definida pelos alunos.

Aluno A

19º Questão) Depois da metade da história, o narrador faz um questionamento sobre uma atitude da menina (a filha). Que questionamento é esse?

e ela não quer falar com a psicóloga so com o pai dela

R.: “ela não quer falar com a psicóloga so com e pai dela”.

Aluno B

19º Questão) Depois da metade da história, o narrador faz um questionamento sobre uma atitude da menina (a filha). Que questionamento é esse?

E o pai

R.: “E o pai”.

Aluno C

19º Questão) Depois da metade da história, o narrador faz um questionamento sobre uma atitude da menina (a filha). Que questionamento é esse?

Não quero mais falar disso

R.: “Não quero mais falar disso”.

Questão 19: Apesar da pesquisa não ser quantitativa, chamou a atenção o fato de nenhum aluno acertar completamente esta questão. O que evidencia como é complexo para ele entender as vozes que entremeiam uma narrativa, logo, identificar o papel de cada personagem no texto é um trabalho difícil.

#### Aluno A

20ª Questão) Volte ao final do texto, leia e, depois, diga de quem é a fala? Coloque PS para a psicóloga, F para a filha, PA para o pai e N para o narrador.

(PA) — Parece que o diálogo não é bem-vindo em sua casa.

(PA)(F) — Não, levanta-se para sair, não é isso.

(F) — Talvez quisesse que seu pai conversasse com você, em vez de lhe trazer para falar com uma psicóloga que não conhece nem pediu pra conhecer.

(PS) Esse é o único momento em que Maria olha de fato para Ana.

(F)(PA) — É isso mesmo, diz e dirige-se à porta.

(PA) Na sala de espera, Ana diz ao pai:

(PS) — Sua filha quer que você fale com ela, quer ser ouvida por você, não por mim. Ela não tem o que falar para mim, mas tem muito a dizer a você.

(PA) — Não, não, não sei falar com ela, não entendo o que ela diz, é igual à mãe, por

(F)(PA) — Não, não posso. Levantam-se e saem para nunca mais voltar.

#### Aluno B

16ª Questão) Volte ao final do texto, leia e, depois, diga de quem é a fala? Coloque PS para a psicóloga, F para a filha, PA para o pai e N para o narrador.

(F) — Parece que o diálogo não é bem-vindo em sua casa.

(PA)(F) — Não, levanta-se para sair, não é isso.

(PS) — Talvez quisesse que seu pai conversasse com você, em vez de lhe trazer para falar com uma psicóloga que não conhece nem pediu pra conhecer.

(F) — Esse é o único momento em que Maria olha de fato para Ana.

(PA)(PS) — É isso mesmo, diz e dirige-se à porta.

(PA) Na sala de espera, Ana diz ao pai:

(F) — Sua filha quer que você fale com ela, quer ser ouvida por você, não por mim. Ela não tem o que falar para mim, mas tem muito a dizer a você.

(F) — Não, não, não sei falar com ela, não entendo o que ela diz, é igual à mãe, por

(PS)(PA) — Não, não posso. Levantam-se e saem para nunca mais voltar.

## Aluno C

20ª Questão) Volte ao final do texto, leia e, depois, diga de quem é a fala? Coloque PS para a psicóloga, F para a filha, PA para o pai e N para o narrador.

(N) — Parece que o diálogo não é bem-vindo em sua casa.

(PA) (N) — Não, levanta-se para sair, não é isso.

(PA) — Talvez quisesse que seu pai conversasse com você, em vez de lhe trazer para falar com uma psicóloga que não conhece nem pediu pra conhecer.

(F) — Esse é o único momento em que Maria olha de fato para Ana.

(PS) (N) — É isso mesmo, diz e dirige-se à porta.

(PA) — Na sala de espera, Ana diz ao pai:

(N) — Sua filha quer que você fale com ela, quer ser ouvida por você, não por mim. Ela não tem o que falar para mim, mas tem muito a dizer a você.

(PS) — Não, não, não sei falar com ela, não entendo o que ela diz, é igual à mãe, por

(N) (PS) — Não, não posso. Levantam-se e saem para nunca mais voltar.

Todas essas respostas mostram que o domínio de alguns elementos textuais não está bem estabelecido pelos alunos e, por isso, eles não sabem percebê-los, usá-los ou manipulá-los. De modo específico, pode-se destacar o uso da pontuação que estrutura a forma como os discursos aparecem em um texto, a percepção em relação aos verbos *dicendi*, que anunciam as vozes, e o emprego da referência, como aspecto fundamental para a construção da linha de sentido do texto.

É notável que esses três pontos formam a fraqueza que culminou nas respostas inadequadas expostas acima. Todavia, convém destacar, a título de exemplificação, que se os alunos conhecessem e soubessem usar os sinais de pontuação, assim como o papel dos verbos *dicendi*, a probabilidade de acertarem uma questão como a de número 3 seria bem maior.

Outro aspecto fundamental tem a ver com o processo de referência, que pode auxiliar na identificação de personagens, dos atos de fala e das ações, o que permite reconhecer quem faz o quê em uma história, ou seja, o papel de cada um em um enredo — protagonista, antagonista, vilão, mocinho... —, assim como perceber diferentes comportamentos, pensamentos dos personagens e, dessa maneira, compreender melhor o que se está lendo. A questão número 14 evidencia que se os alunos tivessem notado a linha de referência do texto *Diálogos*, presente na diagnose, feita para o objeto de discurso *Maria*, notariam que esse elemento foi referenciado como *filha* 4 vezes, como *ela* 8 vezes, como *garota* 1 vez, como parte do numeral *dois* e do pronome *vocês*, em movimentos de catáfora e anáfora. Também veriam a caracterização da personagem que aparece no texto. E ao seguir essa linha coesiva, perceberiam

que Maria seria a filha, a única pessoa que entrou no consultório a convite de outra personagem, a psicóloga Ana.

Dessa forma, entende-se que, apesar de os textos terem sido escolhidos respeitando uma lógica crescente de complexidade – numa pressuposição que no princípio os discentes acertariam bastante e, posteriormente, demonstrariam um pouco de problemas –, o resultado da atividade demonstrou desajustes em todos os âmbitos aqui trabalhados em relação ao nível de compreensão textual.

O primeiro texto foi bem simples, *Garoto linha dura*, já que é formado por um relato do narrador observador e algumas falas de personagens, sinalizadas pelos recursos tipográficos mais nítidos – dois-pontos e aspas –, além de verbos enunciadores de fala, tudo de maneira bem explícita e didaticamente bem colocadas as passagens de voz de um elemento para outro.

O segundo texto, *História estranha*, apresenta uma complexidade maior, pois é basicamente composto por relatos do narrador sobre um personagem que, na verdade, são dois, são duas versões, uma única pessoa na infância e na fase adulta, além de conter expressões de pensamentos no decorrer da história e a intromissão de discurso indireto livre. O que eleva seu nível de exigência de interpretação e análise de detalhes.

O terceiro texto também é um tanto complexo, uma vez que é quase completamente estruturado por diálogos, o que diminui a indicação, geralmente feita pelo narrador, com o auxílio de verbos *dicendi*, de quem vai falar. Assim, a dinâmica de término de um discurso e início de outro, juntamente com quem é o responsável por cada um, precisava ser notada por meio de recursos referenciais e ativações, que muitas vezes exigem um conhecimento linguístico, de texto e interacional que não existe ou há, mas em insuficiência.

Após a seção introdutória, esta dissertação apresenta a seguinte organização: no capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico, no qual são abordados estudos sobre gêneros e tipos textuais – com enfoque para o gênero crônica –, além dos tipos de discurso e da referenciação. No capítulo 3, está disposta a metodologia que guia este trabalho. No capítulo 4, tem-se a intervenção, com a análise dos dados. Por fim, no capítulo 5, desenvolveram-se as conclusões obtidas a partir das discussões estabelecidas no decorrer do texto.

## **2 FALA QUEM PODE, ACATA QUEM ESTUDA: O REFERENCIAL TEÓRICO**

A pesquisa se situa principalmente no campo da Linguística Textual. Tem como aporte teórico estudos realizados, entre outros, por grandes nomes como Mikhail Bakhtin – com seus estudos sobre os gêneros do discurso e sobre os tipos de discurso –, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias, Mônica Magalhães Cavalcante – com suas contribuições sobre texto e discurso –, além de Evanildo Bechara – com valiosas referências nos estudos dos circunstanciais –.

### **2.1 Pressupostos teóricos**

No contexto apresentado, elaborou-se um percurso teórico que é seccionado, já que está dividido em tópicos, e entrelaçado, pois, serve ao mesmo fim, unir teorias de apoio à pesquisa desenvolvida aqui. Assim, são unidades distintas associadas em busca da melhoria de um aspecto de ensino de Língua Portuguesa. Em suma, a conjuntura abarca o estudo dos gêneros e tipos textuais, com um direcionamento para a crônica, além de tratar dos tipos de discurso, da referenciação e da progressão referencial.

### **2.2 Um estudo sobre gêneros e tipos textuais**

A constância de estudos sobre gêneros na linguística tem sido grande por aqueles pesquisadores que buscam na ciência da linguagem uma análise voltada para interação verbal e as relações interpessoais. Porém, vale dizer que diversas áreas, no decorrer da história, fixaram interesse nessa temática. Sobre isso, Marcuschi (2008, p.147) afirma que "o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão". Depois, o autor (2008, p.147) acrescenta que



o termo “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero textual já não mais se vincula apenas à literatura, mas é usada em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na lingüística.

Na contemporaneidade, diversos teóricos (Cf. Charaudeau; Maingueneau, 2004, p.249; Marcuschi, 2010, p.31) tratam da questão do gênero no que tange análises do discurso e textuais, configurando um tema instável, cercado de debates e reflexões.

Dentre as filiações teóricas que abordam essa temática, após o advento da Linguística, tem-se Mikhail Bakhtin como referência primeira sobre os gêneros discursivos/textuais – lembrando que não se quer indicar que ele é o precursor, mas sim que é considerado a primeira referência teórica sobre a noção de gêneros tal como é concebida recentemente. Dessa forma, é imprescindível fazer uso dos seus fundamentos acerca da noção.

Para Bakhtin (2003, p. 261), ”Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.”, o que evidencia que a natureza social da língua é fator inquestionável. As atividades humanas estão vinculadas ao uso da língua e, sendo várias as relações e os contextos sociais, também se fazem inúmeras as necessidades de se comunicar e, conseqüentemente, há variedade de gêneros. Assim, entende-se que tais atividades se apresentam por meio de enunciados concretos únicos que, não paradoxalmente, são, na maioria das vezes, baseados em outros enunciados que emanam de sujeitos em ações humanas. Sendo assim, o sujeito dessa ação é visto como um elemento importante em qualquer situação de interação, é quem propicia as diversas relações que formam uma sociedade, sempre de diferentes formas e criando e recriando as formas de dizer, de modo a apresentar a heterogeneidade das esferas sociais. Em suma, a ideia é a de que todo enunciado surge, participa e/ou retrata uma relação humana, uma atividade humana.

Nessa perspectiva, portanto, a língua acontece por meio de enunciados, conceito fundamental, que, nas palavras de Bakhtin, é caracterizado como “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Tais enunciados (orais ou escritos) constituem o mundo e o próprio homem, em relação ao espaço ou a outro homem, refletindo as condições e as finalidades comunicativas da esfera social na qual foram elaborados, materializando-se em gêneros. Assim, a fala se dá através dos gêneros. Para Bakhtin, (2003, p 282, grifos do autor), "Falamos apenas através de determinados

gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*". Isso significa que a comunicação se efetua por textos destinados a situações que os estabelecem e, à medida que as instâncias comunicativas específicas de cada produção textual se tornam mais complexas, há uma expansão da quantidade de gêneros discursivos e não há como determinar a quantidade de gêneros porque a capacidade de produzir enunciados e criar realidades é infinita.

Muitas são as formas utilizadas no dia a dia em maior ou menor frequência, como, por exemplo, cumprimentos, música, propaganda, aviso, e-mail, carta, mensagens instantâneas, notícia, receita médica, bula, receita culinária, piada, artigo de opinião, editorial, relatório, resenha, biografia, crônica, conto, romance, charge, cartum, história em quadrinhos, manual, entrevista e etc. Esses textos podem mesclar-se, adaptar-se, tornar-se outro a depender das necessidades do ser humano ou do desenvolvimento das atividades tecnológicas e sociais.

Os textos organizam-se em gêneros, de acordo com a funcionalidade social e são formados por enunciados caracterizados em conteúdo temático, estilo e construção composicional. Sobre os três elementos, pontos principais para a delimitação e reconhecimento de um gênero, pode-se fazer as seguintes afirmações: o primeiro diz respeito ao assunto, ao objeto do discurso; o segundo corresponde aos pontos individuais do sujeito produtor do texto, ou seja, suas escolhas sobre as estruturas frasais, sobre o léxico, sobre o conhecimento gramatical; já o último contempla o formato, a estrutura do gênero em questão, que pode ser mais padronizada, fixa, como em documentos oficiais, ou mais maleável, como em um anúncio.

É importante destacar que, para Bakhtin, apesar de haver gêneros mais padronizados, não há gêneros rígidos, pois, a constante sociointeratividade humana resulta na maleabilidade textual. Logo, a categorização por características dos gêneros é negada. Como resultado, tem-se uma complexidade na possível aplicação dessa abordagem bakhtiniana no ensino de textos na escola, já que a instituição há muito possui práticas que enfatizam as características estruturais dos gêneros.

Essa grande heterogeneidade dos gêneros discursivos orais e escritos, devido às inúmeras possibilidades de atividades nos mais variados domínios sociais, resulta em uma problemática de estudo. Bakhtin, então, propõe uma diferença essencial entre gênero discursivo primário e gênero discursivo secundário. A primeira categoria abarca os textos mais simples, criados em situações espontâneas na vida cotidiana, como um diálogo entre familiares; a segunda abrange os textos mais complexos, elaborados de modo mais reflexivo, relacionando-

se, principalmente, com a modalidade escrita, como um artigo científico. Nas palavras do filósofo (2003, p. 263), destaca-se que

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam em condições de comunicação discursiva imediata.

Outro aspecto importante sobre a visão bakhtiniana tratada aqui refere-se ao enunciado como unidade de comunicação discursiva. O filósofo da linguagem faz uma crítica à linguística do século XIX, pois colocava a função comunicativa da linguagem em segundo plano e a formação do pensamento em primeiro. Para ele, a comunicação se dá por meio da interação, que coloca tanto o falante quanto o ouvinte como agentes do processo. Nessa visão, o falante é sempre ativo por possuir natureza responsiva, ou seja, entende-se que há o uso da língua que o precede e sobre o qual se apropria. Além de discursos vários dos quais já fez parte de alguma maneira, o ouvinte também é colocado como respondente, pois concorda, discorda, completa, retruca, age, usa e/ou aplica o discurso que leu e/ou ouviu. Assim, comenta Bakhtin (2003, p. 271) que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Depois, o autor (2003, p. 272) acrescenta que

todo falante é por si mesmo um correspondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra

nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Assim, os enunciados, por serem unidades de comunicação discursiva, são interacionais. As orações não, elas têm um papel diferente, pois apenas formam unidades da língua, não possuem natureza responsiva, porém podem, na interação, tornar-se enunciados e, então, adquirir caráter responsivo.

Sobre os enunciados é fundamental, dessa forma, evidenciar três aspectos defendidos por Bakhtin: a alternância dos sujeitos, a conclusibilidade e a relação do enunciado com o seu autor. Para ele (2003, p.279-280),

a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua.

Ou seja, a primeira peculiaridade que forma o discurso se dá pelo revezamento dos participantes de um processo de comunicação. A segunda indica a possibilidade de reação, resposta, de acordo com o teórico (2003, p.280, grifos do autor), "é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem)"; a última diz respeito à intenção do falante em relação a si próprio e aos outros sujeitos da atividade sociointerativa, em outras palavras, com a função e o endereçamento da mensagem.

O último ponto sinaliza e reitera a ideia expressa nesta seção, que o gênero, formado pelo enunciado, está a serviço das atividades humanas e que essas interações, de acordo com seus propósitos, criam diferentes formas de expressões comunicativas, podendo apresentar-se de modo mais padronizado ou mais flexível.

Não se pode continuar a discorrer sobre gêneros sem apontar outra perspectiva importante, como a de Luiz Antônio Marcuschi.

Vale ressaltar que sua abordagem é diferente da tratada até este momento neste trabalho, a bakhtiniana; porém, é importante destacar acreditar-se que não há oposições entre os conceitos dessas duas visões. Tal diferença concentra-se basicamente no enfoque que cada teórico dá para o estudo dos gêneros.

Para Bakhtin, não há uma forma textual pronta para cada atividade na qual o ser humano está inserido, desse modo não se pode pensar isoladamente as características estruturais de um texto, já que considera o gênero fruto da própria atividade social – como foi já discutido nesta seção. Em contrapartida, Marcuschi, sem negar Bakhtin, concentra seu olhar no gênero textual como uma estrutura, sendo possível, nesta abordagem, isolar apenas as características textuais.

Essa distinção abrange outros estudiosos, que seguindo uma linha ou outra, têm como base as investigações de Bakhtin. Com isso, de um lado tem-se a vertente dos gêneros discursivos, como a de Bakhtin e, de outro lado, configura-se a vertente dos gêneros textuais, considerada por Marcuschi. A primeira fundamenta-se nas atividades humanas, que criam situações comunicativas, assim evidenciando um caráter sociointerativo; já a segunda sustenta-se pelo estudo da materialidade textual.

Historicamente, a perspectiva de Marcuschi – adotada nesta pesquisa por aqui se estar desenvolvendo um estudo com referenciais da Linguística Textual – aponta o surgimento da escrita alfabética (séc. VII a.C.) como fator que favoreceu e estimulou a multiplicação dos gêneros. Posteriormente, o surgimento da imprensa (séc. XV) e, mais tarde, a industrialização (XVIII), também foram adventos que impulsionaram a ampliação de mais variados textos. Atualmente, a cultura eletrônica e o uso de tecnologias são as principais fontes para o surgimento de gêneros orais e escritos.

Uma noção importante defendida tanto por Bakhtin quanto por Marcuschi aponta para a maleabilidade dos gêneros, ou seja, eles os caracterizam como passíveis de transformação. Portanto, tira a tecnologia do posto de criadora de gêneros e a coloca como motivadora de alterações.

Marcuschi explica que os aspectos formais estruturais ou linguísticos não são os definidores dos gêneros textuais, entretanto não se pode desconsiderar a forma, pois, segundo ele, há situações em que as funções determinam os gêneros, mas há também a determinação por meio da forma, do suporte ou do ambiente em que os textos estão inseridos. Para exemplificar e aclarar, tem-se o seguinte trecho do autor (2010, p.22)

Suponhamos o caso de determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “artigo científico”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “artigo de divulgação científica”. É claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação

na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*. Assim, num primeiro momento, podemos dizer que as expressões "mesmo texto" e "mesmo gênero" não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no *mesmo suporte*. Esses aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero.

Ao seguir com a perspectiva de Marcuschi, tão cara para este trabalho, faz-se importante estabelecer a diferença entre *gênero textual* e *tipo textual*. Contudo, antes disso, vale dizer que em concordância com Bakhtin, Marcuschi argumenta que a língua só existe por meio de algum gênero textual, portanto, a comunicação verbal necessariamente se dá em algum gênero textual. Concebendo assim a noção de língua como um exercício social, cognitivo e histórico. Desse modo, favorece as peculiaridades discursivas, o que abrange o caráter social e o interativo em detrimento da ótica formal e estrutural da língua. Então, Marcuschi (2010, p.23) afirma que "é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo".

Para Marcuschi, os tipos textuais são sequências de enunciados estabelecidos por algumas propriedades linguísticas próprias (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas), que não são textos empíricos. Sendo suas categorias restritas a basicamente cinco, são elas: argumentação, narração, exposição, descrição e injunção. Já a definição de gênero textual diz respeito a textos materializados, ou seja, textos empíricos que participam das ações sociais e estabelecem a comunicação verbal. Sua quantidade é infinita, já que as atividades sociais podem ser incalculáveis. O autor (2010, p. 24) expõe o seguinte quadro para elucidar:

Quadro 1: Diferenças entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;</li> <li>2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;</li> <li>3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</li> <li>4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;</li> <li>2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;</li> <li>3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</li> <li>4. exemplos de gêneros: telefonema; sermão, carta comercial; carta pessoal; romance, bilhete; aula expositiva; reunião de condomínio; horóscopo, receita culinária; bula de remédio; lista de compras; cardápio, instruções de uso; <i>outdoor</i>; inquérito policial; resenha; edital de concurso; piada; conversação espontânea; conferência; carta eletrônica; bate-papo virtual; aulas virtuais etc.</li> </ol>

Os gêneros textuais estarão sempre constituídos por alguma tipologia. Isso significa que qualquer texto é formado por uma ou mais sequências de enunciados que são caracterizados como narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos ou injuntivos; sendo muito provável a presença de dois ou mais tipos (heterogêneo) e, o que prevalecer. Ou seja, aquele que formar

a maior parte da construção comunicativa e ter eficiência em determinada situação na qual está inserido é que formará a tipologia predominante e determinará o tipo textual do gênero. Como exemplos, pode-se atentar para o gênero bate-papo, que pode ter sequências narrativas, expositivas, argumentativas e injuntivas, ou somente uma ou duas delas; ou ainda, a crônica – gênero que será comentado na seção a seguir – que, apresenta, geralmente, predominância de sequência narrativa, combinadas com partes descritivas ou até argumentativas. Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 28) discorre

entre as características básicas dos tipos textuais, está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.

Essa presença de várias sequências tipológicas em um texto é o que Marcuschi chama de *heterogeneidade tipológica*. Tal conceito não pode ser confundido com a noção de *intertextualidade intergêneros*, que ocorre quando um gênero tem a função de outro, ou seja, uma hibridização ou mescla de gêneros; por exemplo, a estrutura de uma carta com a função de uma propaganda, ou o formato de um poema com a função de artigo de opinião.

Outro ponto crucial para o prosseguimento deste estudo é a noção de *domínio discursivo*. Compreendida como "uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos." (MARCUSCHI, 2010, p.24). Assim, as atividades humanas são categorizadas de acordo com suas funções sociais, participantes, locais próprios de acontecimentos e essas características ajudam a estabelecer um modelo de discurso que pode ser denominado de jurídico, jornalístico, religioso, etc.



## 2.3 O gênero crônica

### 2.3.1 Crônica: por que você?

Esta seção é destinada à explanação sobre o gênero crônica, eleito como norte para esta pesquisa. Essa escolha tem como respaldo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotam, dentre os gêneros requisitados, a crônica para o ensino fundamental II, fase escolar em que estão os alunos envolvidos neste estudo. Além disso, concebe-se tal escolha por se defender aqui, neste trabalho, uma perspectiva funcional do ensino da linguagem. E como o gênero em questão faz e fará parte do cotidiano de qualquer aluno, logo, saber explorá-lo eficazmente é essencial para a construção de bons leitores e produtores de textos. A partir disso, faz-se necessário discorrer sobre o que é e como funciona o gênero crônica. No entanto, antes, de falar sobre sua parte teórica propriamente dita, discorrer-se-á um pouco sobre a escolha daquelas que fizeram parte de todo processo de diagnose e análise de dados.

As crônicas trabalhadas em sala de aula foram *Garoto linha dura*, de Stanislaw Ponte Preta; *História estranha*, de Luis Fernando Veríssimo; *Diálogos*, de Sylvia Loeb; *O padeiro*, de Rubem Braga; *Olhar de Truta*, de Luis Fernando Veríssimo. A eleição delas, já esclarecida em linhas gerais no parágrafo anterior, justifica-se mais restritamente por alguns aspectos. Para começar, buscavam-se textos de base narrativa, pois a ideia da dissertação sempre foi a análise dos falares dentro do texto, de modo que se pudesse entender como os discursos e as vozes são entendidos pelos alunos. Depois, dentre as várias opções de gêneros textuais narrativos, excluíram-se todos os textos que são compostos por linguagem mista, pois o foco estava completamente fora do âmbito da linguagem não verbal. As fábulas também foram descartadas porque considerou-se muito infantis para a abordagem imaginada para o público, formado não só pelo 6º ano. A novela e o romance também foram eliminados por conta de suas extensões, já que se tinha um tempo curto e ficaria inviável debruçarmo-nos sobre as tramas que uma única história desse tipo, em geral, carrega. Por fim, chegou-se ao conto e à crônica, dois gêneros que atenderiam às demandas, já que possuem um tamanho compatível com o período disponível para o trabalho. Mas focou-se na crônica porque pareceu mais interessante o trabalho com textos sem várias tramas, núcleos e/ou dramas. Também se configurou mais útil trazer situações do dia a dia, de modo a aproximar, em maior ou menor nível, o leitor – o aluno – da realidade retratada no texto; além disso, sua temática poderia ser reflexiva, mais séria, ou mais casual e

descontraída. Como exemplo, atendendo bem aos requisitos e em consonância com um nível alto de acercamento e afinidade entre a história e a realidade de alguns discentes, tem-se o texto *Garoto linha dura*, que apresenta o futebol – o jogar bolo –, a brincadeira de criança, a tentativa de encobrir as traquinagens e besteiras típicas da infância e da adolescência.

### 2.3.2 Crônica: que gênero é esse?

O conceito de crônica, de acordo com Tunizo, em seu artigo intitulado *Crônica: uma Intersecção entre o Jornalismo e Literatura*, página 3, é apresentado a partir de duas vertentes, uma etimológica e outra moderna. No primeiro caso, o sentido de crônica está ligado à palavra grega *chronos*, que indica tempo; a segunda acepção foi inaugurada no século XIX e é moldada pela literatura. Assim, esta relaciona-se com fatos do cotidiano narrados brevemente e aquela direciona-se a um fio cronológico de acontecimentos que são narrados. Isso evidencia que as duas noções preservam o sentido de tempo, que é intrínseco a esse gênero.

Acredita-se que, no Brasil, a crônica surgiu na época da chegada dos primeiros portugueses, período em que alguns deles escreviam ao rei de Portugal sobre as novas descobertas. Nesse contexto, muitos historiadores veem a carta de Pero Vaz de Caminha como a primeira crônica *nacional*, e considera-se também o início de uma nova literatura. Por isso, Sá (1985, p. 7) diz que “nossa literatura nasceu, pois, do circunstancial. Nasceu da crônica.”. O autor (1985, p.11) explica ainda que circunstancial tem “o sentido específico de pequeno acontecimento do dia-a-dia, que poderia passar despercebido ou relegado à marginalidade por ser considerado insignificante.” Dessa forma, um olhar perspicaz e profundo sobre os fatos que acontecem todos os dias é ponto crucial sobre o fazer crônica, sobre o captar temas e subtemas que estão entre todas as pessoas o tempo todo.

Sobre Caminha, Sá (1985, p.6) comenta que

a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmo os mais efêmeros ganhem uma certa concretude. Essa concretude lhes assegura a permanência, impedindo que caiam no esquecimento, e lembra aos leitores que a realidade – conforme a conhecemos, ou como é recriada pela arte – é feita de pequenos lances. Estabelecendo essa estratégia, Caminha estabeleceu também o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial.

Esse gênero tem, portanto, como fundamento primeiro a observação da vida cotidiana e a percepção de pequenos lances passíveis de registro, sempre apresentando o texto de modo um tanto superficial, sem grandes construções de personagens, de tempo e de espaço. De tal modo, direciona-se para os textos típicos do jornalismo. Porém, essa rota produz um outro ponto importante, pois esse tipo de texto não só se apropria do caráter jornalístico como o une ao uso da linguagem literária. Oscila entre o impessoal, a frieza de se contar um acontecimento, e a fantasia de se recriar esse acontecimento. Nesse segundo aspecto, configura-se como um texto com mais vida, com mais formas de dizer, com mais variedade de construção de sintaxe e, próximo tanto da modalidade oral quanto da escrita, como esclarece Sá (1985, p.10 – 11) a respeito da brevidade dos acontecimentos diários, dos quais se retira o combustível vital da crônica:

À pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito. Dessa forma, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado. O coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata.

Essa pressa relaciona-se ao fato de a crônica ter seu início no jornal, o que caracteriza uma efemeridade diária e atende a um público que tem uma vida acelerada e lê nos pequenos intervalos do dia. Quando ela muda de suporte e passa a compor livros, o público pode até ser basicamente o mesmo, no entanto há uma mudança de direção. Isto porque o público do livro tende a ser mais seletivo e tem um poder maior de escolher o momento em que vai ler, o tempo que vai levar na leitura e sobre qual autor prefere ler, o que descaracteriza, não totalmente, mas, em certa medida, a brevidade do texto, e isso é um ponto positivo. Para Sá (1987, p. 85), “a mudança de suporte implica a mudança de atitudes do consumidor e com isso, sai lucrando a crônica”. De acordo com ele,

as possibilidades de leitura crítica se tornam mais amplas, a riqueza do texto, agora liberto de certas referencialidades, atua com maior liberdade sobre o leitor – que passa a ver novas possibilidades interpretativas a partir de cada releitura (*Op. cit.* 1985, p. 85 – 86).

O gênero textual crônica com tendência jornalística é preso ao tempo presente imediato, de modo que não sobrevive por um período grande, é lido no jornal e esquecido logo depois, pois seu assunto geralmente é momentâneo. Já quando a tendência é literária, o texto costuma ser atemporal. Isso pode ocorrer por conta do suporte no qual veicula, dos recursos literários que transcendem o momento, do modo como os temas são abordados, levando muitas vezes a uma reflexão de ideias ou a um reflexo da realidade, no qual o leitor se reconhece na vida real.

Por serem várias as situações da vida, inúmeros são os tipos de crônicas, que sempre revelam as relações humanas – tratam pontos éticos, sociais, políticos, educacionais, filosóficos -, por meio de relatos, descrições, narrações, reflexões e humor. Nesse sentido, pode-se chamar atenção basicamente para duas maneiras de classificação do gênero crônica: uma voltada para o aspecto jornalístico do texto, de Luiz Beltrão (1980, p. 68, apud TUNIZO, 2009, p. 11) e outra direcionada para o aspecto literário, de Afrânio Coutinho.

Beltrão divide a crônica quanto ao tratamento e à natureza do tema. Quanto à natureza, ela pode ser *geral*, quando tem o jornal como espaço fixo e apresenta temas variados; *local*, quando aborda assuntos do dia-a-dia e é conhecida como urbana; ou especializada, quando o autor trata de um assunto que é expert. Quanto ao tema, é organizada em analítica, quando os fatos são relatados brevemente, configurando uma escrita objetiva; sentimental, quando há um apelo forte à sensibilidade do leitor; ou satírico-humorística, quando apresenta críticas e ironias de fatos e pessoas.

Sobre Coutinho (1967, p. 97-98), vale destacar a seguinte explicação:

Há diversos tipos de crônica na literatura brasileira. Pode-se classificar esses tipos pela natureza do assunto ou pelo movimento interno. Assim temos, a) a crônica narrativa, cujo eixo é uma história, o que a aproxima do conto, como no exemplo de Fernando Sabino; b) a crônica metafísica, constituída de reflexões mais ou menos filosóficas sobre os acontecimentos ou os homens, como é o caso de Machado de Assis ou Carlos Drummond de Andrade, que encontram sempre ocasião e pretexto nos fatos para dissertar ou disreter filosoficamente; c) a crônica-poema em prosa, de conteúdo lírico, mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele significativos, como é o caso de Álvaro Moreyra, Rubem Braga, Manuel Bandeira, Ledo Ivo; d) a crônica-comentário dos acontecimentos, que tem, no dizer de Eugênio Gomes, ‘o aspecto de um bazar asiático’, acumulando muita coisa diferente ou díspar, como são muitas de José de Alencar, Machado e outros. É evidente que essa classificação não implica o reconhecimento de uma separação estanque entre os vários tipos, os quais na realidade se encontram fundindo traços de uns e outros.

Por ser um gênero de circulação social – veicula em jornais, revistas, livros, internet – e com muitas possibilidades temáticas, é muito adequado às práticas de leitura e de escrita na escola e, por isso, ganham espaço em muitos livros didáticos. O professor pode atuar nesse contexto ao selecionar os textos mais apropriados a seus objetivos finais, sempre incentivando a autonomia dos alunos, assim como o pensamento crítico. De acordo com esse parecer, considerou-se esse gênero para o desdobramento do trabalho realizado aqui.

## **2.4 Os tipos de discurso**

No desenvolvimento desta pesquisa, é fundamental traçar um estudo sobre os tipos de discurso presentes em narrativas do gênero crônica. Para isso, reuniu-se considerações primordiais de Mikhail Bakhtin e de Dominique Maingueneau, além da visão gramatical de Evanildo Bechara, Celso Cunha, Lindley Cintra, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Na seção, a abordagem inicial apresenta os pontos de vista de Bakhtin e de Maingueneau. Em seguida, apresenta, ainda, as perspectivas presentes em três importantes gramáticas descritivas. Posteriormente, o assunto será abordado pela ótica de uma gramática escolar.

### **2.4.1 Os discursos a partir de Bakhtin e de Maingueneau**

Toma-se como ponto de partida o seguinte trecho da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin (2006, p.149)

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época.

De tal citação, justifica-se a escolha pelo estudo do discurso de outrem, o citado, que aqui se discorre. Pois entende-se que para comunicar-se – fator indispensável na vida social –, o ser humano precisa dominar minimamente não só a língua, mas também as formas em que se

dão a concretude da fala, da enunciação e, o outro é elemento essencial para a comunicação, por isso, é natural que este ocupe um espaço na nossa fala. Transferindo essa visão para a escola, tem-se a aula de língua portuguesa como agente no processo de ensino da escrita e da leitura, o que a torna responsável pelo desenvolvimento de diversas maneiras de expressão linguística – próprias ou de outrem. Dentre elas, destaca-se, neste trabalho, a transferência do enunciado alheio da escrita para a escrita ou da fala para escrita, ou ainda no âmbito da leitura, em que o entendimento sobre os tipos de discurso é um ponto importante para a compreensão geral do texto.

Sobre o discurso citado, Bakhtin (2006, p. 139) explica que “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.”. Ele defende que a citação é mais que um tema dentro do que se enuncia, ela insere-se e passa a formar parte da sintaxe da sentença citada. Por isso, ele estabelece uma abordagem desse assunto por dois caminhos: pelo estudo sintático e pela concepção enunciativa.

Além disso, o discurso citado é entendido como as diversas manifestações do discurso de outrem na fala de alguém que não é o responsável pela enunciação desse conteúdo. Isso evidencia a noção de linguagem pautada na ideia de que a mensagem expressa por uma pessoa está sempre constituída por uma série de outras.

Nesse sentido, um aspecto importante de se sinalizar diz respeito à relação entre os interlocutores, que acontece de modo triangular: Há quem proferiu o discurso citado, há quem profere o discurso citante, e há o receptor do discurso citante. Assim, há um direcionamento para a ideia de que todo dizer é imbuído de outros, ou seja, a fala sempre é formada por resquícios do que se ouviu e/ou leu. Dá-se, portanto, a mensagem do outro reorganizada de modo dialógico na fala de diferentes sujeitos. Esses falares são marcados por recursos linguísticos de forma mais visível, como no discurso direto, ou menos visível, como nos discursos indireto e indireto livre, e há recursos linguísticos que devem ser apropriados pelos alunos, para que possam gerenciar o que escrevem e o que leem da melhor forma possível.

A noção bakhtiniana sobre dialogismo defende a ideia de que todo texto é um produto de diferentes vozes que se processam na interação verbal. Tais vozes podem ser explicitadas em maior ou menor grau, constituindo o que se entende por polifonia, ou podem existir como em uníssono, ou seja, numa espécie de camuflagem, formando a monofonia.

De acordo com Maingueneau (2004, p. 137), o indivíduo que fala toma para si a responsabilidade do que é dito e isso ocorre basicamente de duas maneiras: o enunciador pode

“situar-se como fonte de *referências enunciativas*, ancorar o enunciado na situação de enunciação.” ou “posicionar-se como responsável pelo ato de fala realizado (asserção, pedido, ordem, pergunta, etc.)”.

Dessa forma, entende-se que o discurso relatado possibilita ao enunciadador colocar-se mais no texto ou esquivar-se. Assim, pode fazer uso do discurso direto para destacar, de maneira mais firme, que não é responsável por determinada fala, ainda que a profira; ou, pode fazer uso do discurso indireto para gerar o efeito inverso.

Para Maingueneau, o discurso relatado constitui-se, em geral, de duas formas: pela modalização em discurso segundo; e pelo discurso direto. No primeiro caso, tem-se por modalizadores palavras e expressões que remetem o crédito do enunciado a outro locutor – o citado – de modo a permitir comentários do citante. Como exemplo, pode-se indicar *segundo fulano, de acordo com, infelizmente, talvez, parece...* Já no segundo caso, deve haver a indicação de um ato de fala, além da presença de alguma marcação que delimite o citado do citante, por isso, os recursos tipográficos – dois-pontos, travessão, aspas, itálico... – ganham um espaço bem importante. Outro elemento que se faz essencial é o verbo introdutor, ou seja, a palavra que indica a enunciação. A respeito ainda do discurso direto, Maingueneau (2004, p. 140) defende que

diferentemente da modalização do discurso segundo, o discurso direto (DD) não se contenta em eximir o enunciadador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula *restituir as falas citadas* e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citado.

Para exemplificar, recortou-se três trechos, respectivamente, dos textos *Garoto linha dura*, *Olhar de truta* e *O padeiro*, que foram analisados em sala de aula com os discentes durante o desenvolvimento desta dissertação: *O pai chamou o Pedrinho e perguntou: — Quem quebrou o vidro, meu filho?; — Vamos — estava dizendo a truta. e; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não senhora, é o padeiro”*. Os exemplos apresentam indicação de ato de fala, marcações tipográficas como os dois-pontos, travessão e aspas, além de verbos introdutórios, que são as formas *perguntou*, *estava dizendo* e *dizer*. Tudo em prol de uma restauração das falas dos personagens, de modo a retratar exatamente o que foi dito, além da minimização da participação do narrador.

É importante sinalizar que, apesar de haver uma restituição de fala, não há como fazê-la real, já que as palavras são ditas em um contexto diferente do original, caracterizando uma

encenação. Entretanto, o discurso direto tem seu valor, como mostra a lista feita por Maingueneau (2004, p. 142)

- criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas;
- distanciar-se: seja porque o enunciador citante não adere ao que é dito e não quer misturar esse dito com aquilo que ele efetivamente assume; seja porque o enunciador quer explicar, por intermédio do discurso direto, sua adesão respeitosa ao dito, fazendo ver o desnível entre palavras prestigiosas, irretocáveis e as suas próprias palavras (citação de autoridade);
- mostrar-se objetivo, sério;

Paralelamente ao discurso direto, há o discurso direto livre, que nas palavras do teórico (2004, p.148) é “um discurso relatado que tem as propriedades linguísticas do discurso direto, mas *sem nenhuma sinalização*. ” .

Outra forma de relatar é através do discurso indireto, que, segundo Maingueneau, dá inúmeras possibilidades de o enunciador citante apresentar as falas de um co-enunciador. Sua estrutura é baseada em uma oração subordinada objetiva direta introduzida por um verbo *dicendi*, que, assim como no direto, tem grande relevância, uma vez que “condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado. ” (MAINGUENEAU, 2004, p. 150). Em suma, o direto retoma a palavra e o indireto retoma o sentido.

Sobre o discurso em questão, vejam-se dois exemplos extraídos respectivamente dos textos *O padeiro* e *Garoto linha dura* explorados, examinados no desenrolar deste trabalho com os alunos: “*Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido*” (*O padeiro*) e “*Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo*” (*Garoto linha dura*). Neles pode-se notar orações subordinadas objetivas diretas ingressadas por verbos *dicendi* “*explicou...*” e “*disse...*”, seguidas de conjunção integrante “*que*”. Eles apresentam não exatamente o que os personagens falaram, mas sim um contar sobre, uma indicação do que teriam dito; não há fidelidade, há correspondência.

Maingueneau chama a atenção para o fato de o discurso indireto ser complexo e, muitas vezes, desenvolver uma hibridização. Para isso, desenvolveu-se a noção de *ilha textual* ou *ilha enunciativa* (2004, p. 151), que ocorre quando apesar de haver uma predominância dos aspectos que o caracterizam, há palavras dos enunciadores citados. Tal ilha apresenta alguma marcação, como o uso do itálico e/ou aspas. Ele, assim, tipifica-se como híbrido e integra-se tão perfeitamente à sintaxe da oração que só é percebido como discurso de outrem devido ao



registro de elementos tipográficos. Maingueneau (2004, p. 151), usa como exemplo o seguinte trecho extraído de *Le Monde*, de 04 de março de 1997: “Em Dublin, no final de 1996, o sr. Chirac declarou que o euro era necessário *“para o trabalho e para o crescimento”*. ”

Há também um processo de hibridização que ocorre com o discurso direto introduzido pela combinação *verbo + que*, típica do discurso indireto, como no fragmento retirado por Maingueneau (2004, p.152) de *France-Soir*, 19 de março de 1997: “Preso a uma onda de lembranças que ressurge, este último conta que o momento *“era muito duro de suportar. Eu não tinha mais reflexo. Tinha me tornado expectador”*. ”

Além de todo o exposto, é relevante falar sobre o discurso indireto livre. Ele dispõe de um dizer tão amplo que transcende a frase e, assim, permite várias vozes em seu texto. Seu uso é recorrente na narração literária, pois o embate entre duas vozes, que o caracteriza, cria uma tensão provocadora de ironia, de reflexão, de humor...

De acordo com Maingueneau (2004, p.153)

O DIL é o tipo mais clássico de hibridismo, já repertoriado há muito tempo pelas gramáticas. Cabe-lhe combinar os recursos do DD e do DI. Diferentemente nas *ilhas* enunciativas ou do discurso direto com “que”, *ele não tem marcas próprias* e, fora do contexto, não pode ser identificado como tal. A polifonia do DIL não é a de duas vozes claramente distintas (DD), nem a absorção de uma voz pela outra (DI), mas uma *mistura* perfeita de duas vozes: em um fragmento no DIL, não se pode dizer exatamente que palavras pertencem ao enunciador citado e que palavras pertencem ao enunciador citante.

Uma mostra em que as vozes do narrador e do personagem parecem se fundir, e as ideias expressas podem parecer de um ou de outro ou de ambos fica bem evidente nos fragmentos, que fazem parte do repertório utilizado com os alunos no decorrer desta pesquisa, dos textos *História estranha* e *Brincadeira*, respectivamente: “*O homem aproxima-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como os meus olhos eram limpos*” (*História estranha*) e “*Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigara. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia remota*” (*Brincadeira*). Mais precisamente na parte “*Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo*”, em que não fica claro por quem a emoção é expressa e; na pergunta “*O que ele estaria tramando?*”, na qual surge a dúvida se é um questionamento dos vizinhos ou do próprio narrador.

Acerca da hibridização, pode-se constatar que ela vai além, e forma também o que Maingueneau (2004, p.154) chama de resumo de citações que “Trata-se do resumo de um texto cujo original aparece apenas em fragmentos no fio do discurso. ”. Este é sinalizado pelo uso frequente de itálico e aspas. Há uma integralização sintática perfeita, o que faz as marcações tipográficas definidoras ou indicadoras do discurso citado; podendo haver alguma pequena menção no início ou no fim do texto de que o enunciado pertence a outrem. Assim, o enunciador lança mão dessa estratégia discursiva para se anular e ficar distante do ponto de vista da fala citada.

### 2.4.3 Os tipos de discurso em gramáticas descritivas

Os tipos de discurso são as estruturas ou regras utilizáveis para, no enunciado, se fazer referências às falas dos interlocutores. Essas normas textuais apresentam-se de três modos diferentes a depender da intenção e/ou informações que o narrador dispõe, configurando o *discurso direto*, o *discurso indireto* e o *discurso indireto livre*.

De acordo com Bechara (2015, p. 499) e com Celso Cunha e Lindley Cintra (2016, p 649 - 451) – os autores têm visões parecidas –, o primeiro ocorre quando o narrador se limita e dá espaço para a reprodução fiel da fala de algum personagem, assim, o locutor apresenta suas próprias palavras. Além disso, é nele que a situação apresentada no texto ganha mais vida, mais naturalidade e, a presença de exclamações, interrogações, imperativos, vocativos e interjeições atualizam as cenas descritas.

Já o segundo se dá quando as falas dos personagens são anunciadas por um verbo *dicendi* (falou, respondeu, perguntou, indagou...) da oração principal e introduzidas pelo *que*, *se*, *pronomes* ou *advérbios* numa oração subordinada.

De acordo com Cunha e Cintra (2016, p. 653)

No DISCURSO INDIRETO o narrador subordina a si a personagem, com retirar-lhe a forma própria e afetivamente matizada da expressão. Mas não se conclua daí que tal modalidade de discurso seja uma construção estilística pobre. O seu uso ressalta o pensamento, a essência significativa do enunciado reproduzido, deixando em segundo plano as circunstâncias e os detalhes acessórios que o envolvem.

É, na verdade, do emprego sabiamente dosado de um e outro tipo de discurso que os bons escritores extraem da narrativa os mais variados efeitos artísticos, em consonância com intenções expressivas que só a análise em profundidade de uma dada obra pode revelar.

Sobre o discurso indireto livre, entende-se como uma associação entre o narrador e o personagem, de modo que as palavras que seriam de um ou de outro unem-se e apresentam-se em uníssono.

Em suma, tem-se o discurso direto com dois sistemas, nos quais há a fala do narrador e a fala do personagem proferidas por cada um deles; há o discurso indireto, no qual um sistema reproduz outro por meio de um correspondente semântico, assim, o narrador apropria-se do personagem e menciona o que este teria dito; e há o discurso indireto livre, no qual um sistema funde-se no outro.

#### **2.4.4 Os tipos de discurso em livro didático**

Os livros didáticos, da coleção *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para o 6º e 7º anos do ensino fundamental II, analisados para este trabalho, não apresentam explicitamente uma seção específica sobre os tipos de discurso, embora abordem o tema, fazendo-o de maneira diluída e superficial<sup>1</sup>.

Na obra destinada ao 6º ano, há uma seção sobre interlocutores na unidade 1 e outra sobre diálogo na unidade 2. A primeira, ocupa-se da definição de interlocutores, como aqueles que “participam do processo de interação que se dá por meio da linguagem.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015a, p. 23). Além disso, discorre sobre a importância de se ampliar os conhecimentos sobre contextos e textos que podem melhorar e aumentar a comunicação com outras pessoas. A segunda, trata da estrutura do diálogo e seu enfoque está na pontuação e nos verbos que anunciam as falas dos personagens.

A obra destinada ao 7º ano, aproxima-se do assunto, logo no início do livro, em uma seção sobre narrador, na qual explica os conceitos de narrador-personagem e narrador-observador e aponta os verbos e os pronomes como partes importantes do processo.

---

<sup>1</sup> A escolha deste manual justifica-se por ter sido a coleção adotada na escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Infere-se que os autores tenham optado por não sobrecarregar a unidade de ensino com metalinguagem, priorizando uma movimentação didático-pedagógica de caráter mais discursiva.

## **2.5 Referenciação e progressão referencial**

Um estudo teórico-metodológico faz-se importante para a compreensão da contribuição do uso adequado dos elementos referenciais na produção e na leitura de textos, em outras palavras, na significação das atividades discursivas. Por isso, nesta seção, expõem-se algumas reflexões sobre referenciação e processos referenciais, assim como seus desdobramentos.

### **2.5.1 A referenciação**

O ensino como um processo de transmissão de conhecimento sempre foi algo muito praticado no Brasil. A instrução, nessa perspectiva, é feita de maneira descontextualizada, com atividades que movimentam apenas a capacidade de memorização. Mas, devido à evolução das pesquisas linguísticas, muitos professores buscam reformular o modo de ensinar. Assim, há uma tentativa de adaptação à realidade do aluno, em busca de uma aproximação entre o que a escola pretende ensinar e o que o aluno já traz de bagagem de conhecimento, sempre em direção ao aperfeiçoamento do saber, com respeito e valorização da individualidade de cada ser envolvido na dinâmica escolar.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, muitos estudiosos defendem uma educação baseada em textos reais, produzidos na interação verbal, assim, investigam e propõem um ensino dentro de uma linha científica que considere a interação discursiva humana essencial e, por isso, buscam um trabalho pautado nesse sentido. Para tal, ganha destaque a linguística textual, a fim de um embasamento que contemple uma visão de linguagem como uma realização produzida nas e para as atividades humanas, em outras palavras, que trabalhe sob uma noção sociointeracional de ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos.

Várias estratégias sociocognitivas são acionadas nas atividades de leitura e de escrita, como também na escuta e na fala. Essas operações de produção de sentido impulsionam tipos de conhecimentos armazenados na memória, assim como os recebem e os processam.

De acordo com Koch e Elias (2008, p. 57), a leitura é uma atividade que requer a ativação de vários saberes (linguístico, enciclopédico, cultural, interacional) de produção de sentido e acontece por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, assim como na organização do mesmo. O sentido não é preexistente à atividade comunicativa, mas sim produzido na interação texto-sujeitos, configurando uma complexidade, já que o processamento textual necessita de uma multiplicidade de recursos que se articulam e associam o contexto linguístico ao contexto sociocognitivo, de modo a vincular o cognitivo e o discursivo.

Dentro dessa perspectiva, tem-se a seguinte explicação de Koch e Elias (2008, p.61)<sup>2</sup>, relacionada à noção de *contexto sociocognitivo*:

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes.

Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos.

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se vêem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente.

O texto para ser o que é necessita, além de uma sequência de combinações de frases e referências a elementos já ditos ou a dizer, da situação comunicativa com conhecimentos minimamente compartilhados entre os interlocutores e da cognição. A referenciação encaixa-se nessas indispensabilidades, de modo muito importante, pois é uma estratégia funcional utilizada pelos sujeitos envolvidos na comunicação para assegurar a textualidade – que é entendida como uma tessitura coerente de construção de sentidos, por meio de informações dadas e novas –, de modo a formar uma sequência de ideias, a progressão do texto.

É importante salientar que a referenciação não é uma representação da relação entre as coisas do mundo e as palavras, mas sim configura uma relação entre o texto e os conceitos, que o falante discursivamente elabora e interpreta nas mais diversas práticas sociais. Assim, entende-se que os objetos do discurso não são anteriores às atividades sociais e sim elaborados nelas, sempre (re)construindo o real no processo de interação e não simplesmente indicando,

---

<sup>2</sup> Em todas as citações foi preservada a acentuação gráfica do texto original.

nomeando ou apontando para a realidade. Em concordância, Lorenza Mondada e Danièle Dubois (2003, p.17) declaram que

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.

O ser humano não é único, assim como as coisas do mundo também não são. Como desdobramento, têm-se diferentes perspectivas e, logo, diferentes categorizações das situações, dos fatos, dos sujeitos e das coisas. E é essa mudança de contexto ou de ponto de vista que configura uma instabilidade, que ocorre porque as categorias não estão ligadas às particularidades do mundo, porém aos discursos produzidos nas atividades sociais, criando sentidos e expondo uma pluralidade de versões do mundo. Assim sendo, pode-se dizer que a instabilidade das categorias está relacionada à prática, às interações dos seres humanos entre si ou com as demais criaturas nas inúmeras situações existentes e que seu caráter flexível é, na verdade, uma adaptação. Dentro desse assunto, Mondada e Dubois (2003, p.28) afirmam que "Mais geralmente, a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever, compreender o mundo – e lançar, assim, a desconfiança sobre toda descrição única, universal e atemporal do mundo."

Outra alegação importante dessas autoras (2003, p. 40), que muito tem a ver com a investigação aqui contemplada, pois abarca de maneira inteligente a interpretação textual, uma vez que tal aspecto é base para a competência comunicativa, é:

O fato de que as descrições do mundo são necessariamente incompletas e de que a categorização evolui de modo flexível torna sua produção indissociável do trabalho de interpretação pelo qual o interlocutor as contempla e as ajusta ao contexto. Isto não significa que as descrições são caóticas ou desorganizadas: os sujeitos possuem estruturas cognitivas, notadamente memoriais, que permitem dar uma estabilidade a seu mundo, assim como procedimentos sistemáticos para organizar a co-construção dos objetos de discurso.

A partir da noção desenvolvida anteriormente, percebeu-se que seria mais adequado utilizar a noção de referenciação no lugar de referência – o que configura aquela uma atividade

discursiva - e, a noção de objetos de discurso, no lugar de referentes. Mondada (2001, apud KOCH, 2005, p. 34) explica que

a questão da **referência** é um tema clássico da filosofia da linguagem, da lógica e da lingüística: nestes quadros, ela foi historicamente posta como um problema de representação do mundo, de verbalização do referente, em que a forma lingüística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (*o mundo*). A questão da **referenciação** opera um deslizamento em relação a este primeiro quadro: ela não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas 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.

No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram **objetos de discurso**, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. Dito de outra forma, o objeto de discurso não remete a uma verbalização de um objeto autônomo e externo às práticas linguageiras; ele não é um referente que teria sido codificado lingüisticamente.

Assim, o processo de referenciação é uma atividade de (re)construção dos objetos de discurso, de acordo com os argumentos que orientam a intenção do sujeito na interação social. Trata-se de uma escolha entre muitas possibilidades de traços que constroem a imagem de um referente, o que pode revelar o posicionamento social, cultural e histórico do produtor sobre determinado ser, ou seja, mostra a versão conveniente das coisas do mundo sob a perspectiva de determinado sujeito.

No processo de referenciação, o encaminhamento de uma parte a outra do texto – remissão textual – funciona como uma estrutura não fixa, um esqueleto que guia, encadeia e constrói os sentidos pretendidos e permitidos dentro do texto na interação verbal, evidenciando as possibilidades de leituras.

Segundo Koch e Elias (2008, p. 125 e 126), para a construção dos referentes textuais são exigidas estratégias de referenciação, que se resumem em três: a primeira, denominada estratégia de *Introdução*, reporta-se a uma informação nova, em que um objeto desconhecido é

introduzido no texto e torna-se o foco do discurso; a segunda, intitulada estratégia de *Retomada*, configura a permanência do foco no objeto de discurso já mencionado, por meio de uma forma nominal que reativa o objeto citado, o que permite sua manutenção; a terceira, chamada de *Desfocalização*, ocorre quando o objeto de discurso fica em *stand by* – sempre ativado parcialmente, pois pode voltar ao foco sempre que for preciso –, ou seja, sai do foco e dá lugar a um novo objeto, que passa a ficar em posição focal.

Isso significa que o processamento textual se dá por uma alternância de movimentos, com acréscimos, modificações ou expansão de informações. Nessa dinâmica, alguns aspectos merecem atenção.

Na introdução de referentes, pode ocorrer uma ativação *não ancorada* ou *ancorada*, a primeira se dá quando um objeto de discurso completamente novo é inserido no texto; já a segunda se dá quando o objeto de discurso introduzido tem algum tipo de associação com algum elemento já existente no co-texto – o próprio texto –, ou no contexto, que segundo Koch e Elias (2008, p. 59), é "tudo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido".

Na movimentação construtora do sentido do texto, sucedem apontamentos para elementos do texto ou que são passíveis de inferência nele. Quando há uma remissão para trás, ou seja, para algo que já foi mencionado, tem-se a *anáfora* e quando ocorre o contrário, isto é, remissão para frente, tem-se a *catáfora*;

Para a progressão referencial do texto, é imprescindível o engendramento de cadeias coesivas, que se dão além da introdução referencial, pela retomada sucessiva de elementos. Sobre isso, Koch e Elias (2008, p. 131) esclarecem que

Pelo fato de o objeto já se encontrar ativado no modelo textual, tal progressão pode realizar-se tanto por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos (cf. Koch, 1989, 1997), como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc.).

Desses recursos, as autoras destacam como estratégias de referenciação textual muito frequentes o uso de pronomes ou formas pronominais, que fazem referência a elementos contextuais explícitos ou não; e a utilização de expressões nominais indefinidas e definidas – o locutor lança mão de um determinante (artigo ou pronome) seguido de um nome, para ressaltar traços do referente, de modo a atingir seu propósito. É significativo notar que essas estratégias



são as responsáveis por manter o fio discursivo, logo auxiliam na sequenciação textual, na construção da coesão e da coerência.

As autoras (2008) percebem os conceitos de coesão e de coerência como não necessariamente dependentes, há uma relação entre eles para uma boa produção e/ou compreensão de texto, mas “a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência.” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 186). A coesão não é indispensável para a coerência, em outras palavras, o texto pode ser coerente mesmo sem coesão. Para elas, a coesão indica a articulação interna do texto, no qual os elementos linguísticos que estão no texto fazem uma conexão de ideias. Já a coerência não está materializada no texto, ela envolve a interpretabilidade, a significação do texto, dentro de uma situação comunicativa, numa negociação de sentidos entre os interlocutores, a partir de conhecimentos compartilhados.

No capítulo seguinte, são abordados os procedimentos metodológicos que orientam o foco desta investigação. Serão expostos e detalhados os objetos de estudo, o contexto e o tipo de pesquisa realizada. Também será descrita a atividade utilizada para diagnosticar a problemática, assim como a análise decorrente de sua aplicação, para, em seguida, apresentar a intervenção que dará prosseguimento a este trabalho.

### **3 A METODOLOGIA GUIA O CAMINHO**

Os pressupostos teórico-metodológicos auxiliam na constituição de pesquisas acadêmicas, pois possibilitam ao pesquisador um suporte mais apurado do objeto de estudo. Dessa forma, para se atingir o propósito desejado, a eleição de uma metodologia adequada se faz fundamental. Além disso, os instrumentos materializados de investigação e a forma como intervir pedagogicamente são importantes para o êxito esperado.

Por isso, este capítulo apresenta a pesquisa-ação como metodologia; observações, leitura/interpretação e produções como instrumentos de investigação; e a mediação pedagógica a partir de sequência didática como recurso didático-pedagógico para o tratamento das complexidades identificadas a partir da diagnose.

### **3.1 O contexto da pesquisa**

Este estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Júlio de Mesquita, situada na Rua Ribeiro de Andrade - Bangu, Rio de Janeiro - RJ, 21810-130, Zona Oeste do Estado do Rio de Janeiro (RJ), Brasil, do ano de 2018 ao de 2019. A escola fica em um dos lugares mais tranquilos do bairro. Conta com uma boa infraestrutura construída em três andares, formada, entre outros, por pátio, quadra, salas de aula climatizadas e sala de leitura em bom funcionamento, o que faz com que haja uma quantidade razoável de alunos leitores, embora o número pudesse e devesse ser maior. Um dado importante é quantidade de discentes por turma, geralmente formadas por 40 ou mais indivíduos. Os alunos que participaram desta pesquisa são, em sua maioria, agitados, inteligentes e críticos, porém, alguns têm dificuldades anteriores que problematizam o processo de aprendizagem atual. Vale dizer também que muitos não são leitores, o contato com o texto verbal se dá mais pelas redes sociais.

O trabalho realizado nessa unidade escolar foi uma pesquisa-ação, na qual houve atuação da aluna-pesquisadora Danielle Machado de Carvalho de Souza, sob orientação do professor Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ocorrendo sempre de dois em dois tempos de aula de 50 minutos cada, num total de 5 encontros ou 10 tempos. O público alvo são alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental II. O objeto de estudo norteia a contribuição para a interpretação de narrativas do processo de referenciação dentro dos discursos direto e indireto.

### **3.2 A pesquisa-ação**

Como orientação metodológica, optou-se, como mencionado anteriormente, pela pesquisa-ação, que, segundo David Tripp, é difícil de definir porque apesar de haver um modelo, não há uma rigidez, já que se dá muito naturalmente na prática e cada aplicação exige uma especificidade, o que também desfaz seu possível aspecto unitário.

Há algumas maneiras de alguém participar de um projeto de pesquisa-ação: por obrigação, por cooptação, por cooperação e por colaboração. Neste trabalho, os alunos participaram por cooperação, uma vez que concordaram em associar-se como parceiros que apresentam interesses mútuos, sendo regularmente consultados sobre os processos, contudo sob orientação de uma responsável pelo projeto, que, no caso, é a autora desta dissertação.

A noção de pesquisa-ação defendida aqui, tem como fundamentação as seguintes palavras de David Tripp (2005, p. 447, grifo nosso):

Em vez de aceitar uma definição mais aberta de pesquisa-ação, tal como “identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança” (Grundy; Kemmis, 1982), passei a preferir uma definição mais estrita: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque *a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.*

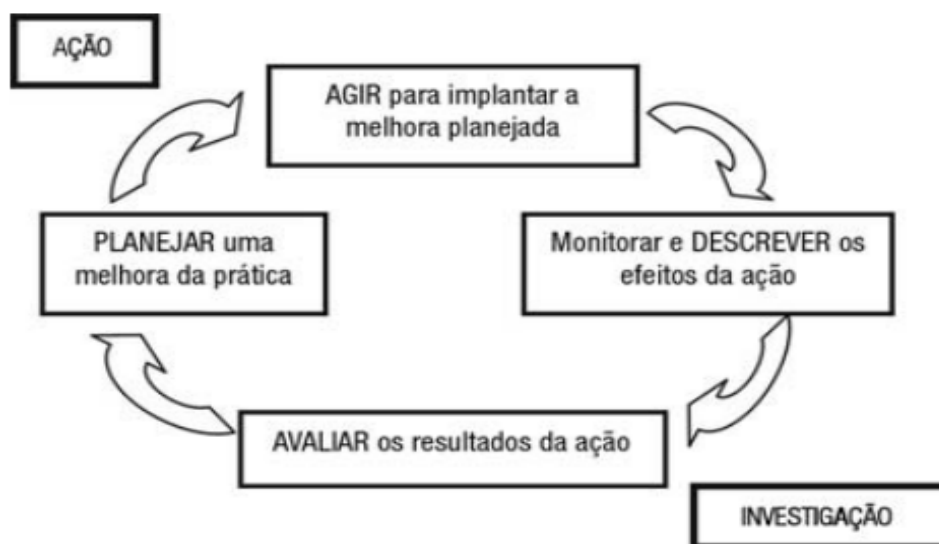
Pode-se destacar, da constituição da noção de pesquisa-ação, a grande interação entre os participantes do contexto situacional, do qual emergem as questões a serem refletidas, problematizadas e solucionadas ou, pelo menos, melhoradas, sempre por meio da experiência, da prática. Visto isso, a pesquisa-ação pode ser entendida como um método reflexivo, cooperativo e colaborativo de aprimoramento da prática, que se dá basicamente pelo reconhecimento reflexivo de uma situação problema, planejamento de como analisar essa situação e, posteriormente, interpretação da análise dos resultados, a fim de arquitetar uma mudança de prática, sempre observando os efeitos dessa modificação da prática. Isso significa que, durante a implementação de seu processo, haverá a produção de dados sobre possíveis consequências de uma mudança de ação, além do fato de esses efeitos, ainda que sejam resultantes da prática de um indivíduo, sempre alcançarem todo o grupo envolvido no processo.

Assim, deve-se planejar a mudança na prática e, principalmente, os efeitos dessa mudança, já que o planejamento da análise destes é mais rígido do que em outras investigações-ação.

A pesquisa-ação se dá numa repetição de ciclos, em que o término de uma etapa é o ponto de partida para mais alguma melhora na próxima. Vale destacar que cada fase tem dentro de si algumas fases (TRIPP, 2005, p. 454), a saber, "por exemplo, ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo."

A seguir, tem-se um diagrama das etapas da pesquisa-ação, conforme David Tripp (2005, p. 446):

Quadro 2: Ciclo básico da investigação-ação



Tem-se uma inclinação pela eficácia da ação, sempre com a produção de conhecimentos durante o processo. Em suma, pode-se elencar os seguintes verbos para caracterizá-la: refletir, planejar, agir, pensar e aprender com a experiência, sempre para praticar melhor.

Visto o exposto, tal metodologia pareceu apropriada para o desenvolvimento desta investigação, já que houve, a partir de observações e de reflexões, a certificação de problemas a respeito da interpretabilidade de narrativas – com foco nos aspectos referenciais que auxiliam na noção do discurso direto e indireto – em turmas do 6º e do 7º anos do ensino fundamental II.

Além disso, o processo exige uma participação ativa e interacional entre os envolvidos, no caso, professora e alunos, de modo que haja sempre um acompanhamento e análise das ações em cada etapa, assim como dos resultados de cada intervenção nas etapas. Isto determina a parceria entre os sujeitos envolvidos algo fundamental.

As etapas do sistema deram-se inicialmente com a observação de uma dificuldade na leitura e interpretação dos alunos – identificar, reconhecer quem fala nos diferentes tipos de discurso. Após, os alunos foram comunicados sobre o trabalho da dissertação e as contribuições que poderiam surgir com a participação voluntária deles, benefícios que os atingiriam, à professora e às pesquisas que visam uma melhoria do ensino de língua portuguesa. A maioria

deles aceitou fazer parte – numa participação por cooperação. A partir de então, houve um planejamento de uma diagnose – textos com questões intencionalmente preparadas – para atestar se realmente procedia ou não a problemática observada inicialmente. A aplicação da diagnose ocorreu em dois dias, de modo individual, sem consulta a qualquer informação externa e sem perguntas orais, eles receberam a orientação de que teriam de ler os textos e responder às perguntas com tudo aquilo o que sabiam e compreendiam das atividades. O material foi recolhido e a observação inicial ratificada, havia dificuldades.

Em sequência, desenrolou-se um planejamento de ação que pudesse melhorar a prática da docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos discentes. Foram pensadas 4 aulas, com os aspectos que compõem o estudo da referenciação ligado aos tipos de discurso. As primeiras trabalhariam separadamente cada noção e as últimas envolveriam todos os dados, porém tudo isso seria um esboço que se tornaria mais bem delineado de acordo com o retorno de cada aula.

A primeira ocasião foi bem introdutória, abordando, de modo geral, os elementos que compõem uma narrativa, com ponto central no foco narrativo e tipos de narrador. Houve distribuição de folhinhas com a matéria e a atividade. A professora explicou e os alunos fizeram perguntas, que foram esclarecidas de imediato. Depois, foram instruídos a fazerem o dever proposto individualmente.

A segunda aula tratou dos tipos de discurso e ocorreu seguindo o mesmo processo da anterior, explicação da matéria com abertura à participação de todos, entrega de folha com atividade para ser feita de modo privativo. Entretanto, muitas dúvidas surgiram, principalmente em relação aos verbos. O alunado demorou para compreender como funciona a mudança de um tipo de discurso para o outro, na qual há alterações de tempo verbal e de pessoa gramatical. Alguns exemplos foram apresentados e eles foram ao quadro fazer algumas transposições, como no fragmento do texto *O padeiro*, de Rubem Braga, “*Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas para não incomodar os moradores, avisava gritando: — Não é ninguém, é o padeiro!*” que se torna “*Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas para não incomodar os moradores, avisava gritando que não ninguém, era o padeiro.*”, havendo uma modificação do tempo presente do indicativo para o pretérito imperfeito do indicativo. No fim, boa parte havia entendido a dinâmica.

No terceiro momento, ocupou-se do ensino da referenciação. Perguntas orais do tipo “Como faz pra evitar a repetição de palavras em um texto?”, “A repetição de palavras pode ser um recurso textual? ”, “Na frase: eu comprei uma mala e um sapato, ela é verde. Verde é

característica de qual elemento? ”, “O pronome “ela” poderia ser substituído por quais outras palavras? ”, foram feitas e o resultado foi bem positivo. Tudo isso com o objetivo de instigar a noção de referência. Posteriormente, as várias formas de referenciar foram trabalhadas e o mesmo passo a passo das aulas anteriores ocorreu, entrega de tarefa e realização sem consultas.

Então, houve a necessidade de investigar e analisar todas as respostas dos alunos, tanto as que se deram durante as interações quanto as registradas em papel. Era preciso monitorar e reforçar alguns detalhes, para compor textos e tarefas que exigissem um entrelaçamento mais evidente de todo o conteúdo abordado de maneira eficaz no que tange o ensino e a aprendizagem. Ademais, era essencial notar e avaliar um quadro geral de como ou quanto de melhoria se estabeleceu. Ou seja, o ciclo básico da investigação-ação decorria, efetivamente, num contínuo: planejar, agir, monitorar, avaliar...

A fase que se concretizou em seguida seria a mais complexa, já que as temáticas não eram mais estanques como nas lições iniciais, entretanto, vale destacar, os conteúdos já haviam sido debatidos, discutidos e exercitados tanto no coletivo – perguntas e respostas, interações orais e no quadro – quanto no particular. O período seria realizado em uma única aula, no entanto, percebeu-se ser mais conveniente estendê-lo, a fim de uma investigação mais aprimorada, por isso, consolidou-se a parte I e parte II. Nas duas, a abertura foi uma revisão dos encontros anteriores e, mais tarde, sucedeu a efetuação de exercícios, sempre ausentes quaisquer tipos de consulta.

Por fim, todo material foi acolhido, investigado e analisado de acordo com as teorias e os propósitos inseridos nesta dissertação.

### **3.3 A sequência didática**

Para o desenvolvimento da competência comunicativa de um aluno, o mesmo precisa ser exposto e inserido em situações reais de comunicação. Nesse sentido, é papel do professor de língua criar contextos variados de contato do aluno com textos e atividades que possibilitem a tomada e a melhoria dos aspectos que envolvam as capacidades de leitura e de produção.

A opção por uma proposta de mediação didática que atenda às demandas oriundas das questões investigadas neste trabalho faz-se fundamental. Para isso, é preciso agir no espaço delimitado para este estudo a fim de se obterem resultados e indicações para a análise dos produtos finais. Essa mediação didática, neste trabalho, foi efetivada por meio de uma sequência

didática, que, nas palavras de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 96) é explicada assim: "Uma "seqüência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito."

Tal escolha respalda-se também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Neles, afirma-se que, para se construir uma seqüência didática, é imprescindível a preparação de uma diagnose com a finalidade verificar os conhecimentos linguísticos dos estudantes. Para isso, devem ser elaborados exercícios que evidenciem o que os alunos dominam sobre o gênero eleito para a investigação assim como as dificuldades dos mesmos. É importante salientar que isso tem de ocorrer num contexto escolar adequado, a partir de um planejamento que permita a compreensão por parte dos alunos de cada etapa do projeto, assim como o desenvolvimento de maneira satisfatória do conteúdo linguístico trabalhado. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p 88) expõem que

o planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. Assim, a organização de seqüências didáticas exige:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz, em qualquer interlocução, os sujeitos envolvidos necessitam ajustar-se à situação de comunicação. Assim, cada contexto social exige um modo de expressar-se – isso vale para a modalidade oral e escrita –, sempre atendendo a uma finalidade específica. Dessa forma, um manual de instruções é escrito diferentemente de uma notícia de jornal, assim como um discurso político é diferente de uma peça teatral.

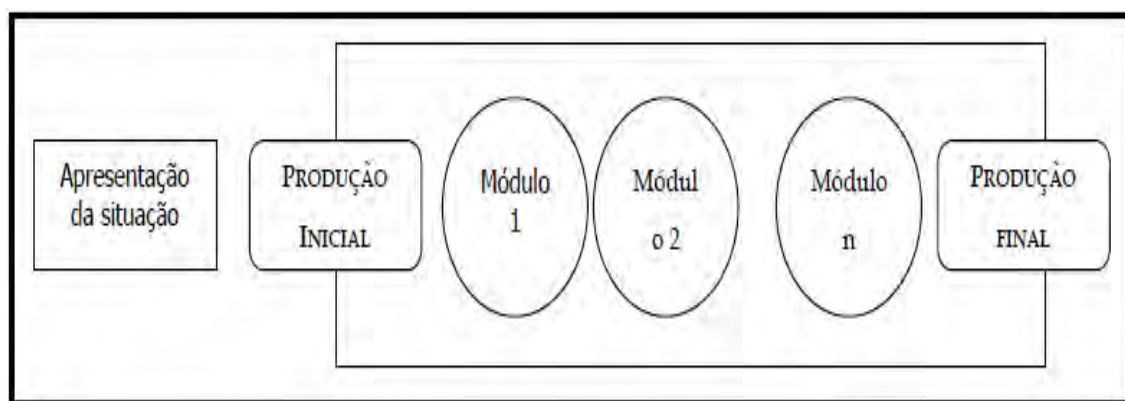
Nessa perspectiva, o ensino de língua deve ter um foco nos gêneros textuais do dia a dia do aluno, de modo que fique clara a funcionalidade do que se está aprendendo. Além disso, deve haver um respaldo técnico necessário à aprendizagem e/ou aprimoramento de textos que fazem ou poderão fazer parte da realidade dos alunos, ou seja, a viabilização do domínio, pelos alunos, de diferentes gêneros textuais deve ser fundamental no ensino de língua. Entende-se, portanto, que os textos, na escola, devem ter um caráter social.

Convergindo com tudo isso, a sequência didática (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2004, p.97)

tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados.

A sequência didática, segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.97), tem sua estrutura representada no seguinte esquema, que será detalhado a continuação:

Quadro 3: Esquema da sequência didática



Na apresentação da situação, os alunos são contextualizados sobre o trabalho que será desenvolvido. Para isso, são anunciadas e explicadas as informações relativas ao gênero determinado, público alvo, o suporte onde será veiculado, os interlocutores e os objetivos, além da apresentação da dificuldade que se deseja atenuar. A ideia é que os discentes compreendam o que será feito para que, juntamente com o professor, consigam analisar o seu próprio progresso.



Na próxima etapa, é solicitada ao aluno a escrita do gênero em questão, tal produção inicial não será finalizada nem rodeada de exigências, já que servirá como uma diagnose, que aponta para o professor os pontos não compreendidos pelos alunos na apresentação inicial, assim como os problemas da produção destes.

A partir dessa descrição, o professor parte para a terceira fase, os módulos, que correspondem à elaboração de atividades diversificadas, que trabalharão especificamente desvios linguísticos evidenciados que, em geral, são referentes ao assunto, à gramática, ao conhecimento prévio ou ao gênero textual. Esses exercícios são divididos ao longo dos módulos sempre tratando os conteúdos baseados nas dificuldades dos discentes, com a intenção de melhorar algum aspecto sinalizado na diagnose, o que é fundamental para o alcance do objetivo final proposto. No caso da investigação relatada nesta dissertação, atem-se a observar de que modo os alunos usam os elementos referenciais em prol do discurso direto e do indireto em relação à interpretação textual.

Após esses momentos, o aluno realiza uma produção final, na qual pode colocar em prática os conhecimentos e mecanismos que aprendeu no percurso dos módulos. Sendo assim, essa é a etapa em que serão apresentados os saberes obtidos nos módulos, e o professor verificará a eficácia de seu projeto de construção de conhecimento linguístico, que é feito pela comparação entre a produção inicial e a produção final. Vale ressaltar que poderá haver uma reescrita da produção final a fim de acertar os últimos detalhes relacionados ao uso da língua com o propósito de um resultado ainda melhor.

Alguns pontos importantes sobre a sequência didática precisam ser colocados em destaque:

Tem-se, uma grande vantagem pedagógica em sua aplicação, uma vez que amplia as possibilidades de os alunos desenvolverem e superarem suas dificuldades na produção/leitura de textos, já que é estruturada por uma diversidade de atividades, de modo que abarca um número grande de diferentes problemas individuais ou coletivos que os discentes podem apresentar. Nesse sentido, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 110) discorrem

Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história

didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a seqüência didática a sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos.

Depois, pode-se constatar que há ganho psicológico e de criticidade porque todo o processo da seqüência didática propicia uma conscientização do comportamento linguístico, pois o aluno deve passar a refletir e escolher como se portar diante de diferentes públicos e variadas situações, o que acarreta no cuidado com as escolhas lexicais e de estruturação textual.

Outro aspecto interessante é que a seqüência didática serve para um trabalho tanto com a modalidade escrita quanto oral, o que é enriquecedor, pois amplia o leque de opções das possíveis atividades com os alunos. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 111) "Isso decorre do simples fato de que o objeto de trabalho que funda o procedimento, a saber, o *gênero*, é a forma que assume, necessariamente, toda comunicação, seja qual for a modalidade utilizada."

Porém, deve-se atentar para diferenças importantes entre a escrita e a oralidade. O primeiro apontamento dos autores relaciona-se com a possibilidade de revisão: o texto escrito tem um caráter provisório, assim sua produção e seu produto final são, em geral, etapas separadas na sua emergência, em outras palavras, o texto pode ser reescrito, adaptado, ampliado ou reduzido inúmeras vezes antes de ser entregue a seu destinatário; já na oralidade, a produção e o produto final formam um único ponto de origem, por isso, esta modalidade exige uma preparação especial, que pode incluir a escrita e a memorização. O segundo apontamento diz respeito à observação da linguagem, do comportamento expresso por ela: a escrita, por ser permanente, é observável, possível de se analisar o modo como deve ser feita; a oralidade é instantânea, o que permite sua observação somente por meio de gravação e escuta, método que deve ser utilizado para o trabalho com o oral. O terceiro apontamento é a observação da linguagem do outro, que se dá da mesma forma que o segundo tópico descrito aqui, ou seja, na escrita, há como comparar, criticar, analisar e, na oralidade, isso só pode ocorrer pela gravação, transcrição ou na escuta guiada pela escrita.

As atividades baseadas na seqüência didática não devem ser vistas como único modo de trabalho para o melhoramento do domínio de língua pelos alunos. Outras instâncias necessitam ser acionadas e associadas para um desenvolvimento completo. Nas palavras de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 114)

As seqüências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as seqüências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares.

Por isso, o lugar da morfologia, da sintaxe e da ortografia devem ser pensados, ainda que não se relacionem sempre a um gênero textual específico, sendo, em geral, pontos comuns a qualquer texto.

A seqüência didática requer a utilização e a produção de muitos textos. Esse contato constante diminui o número de inadequações linguísticas. Nesse sentido, acredita-se que o trabalho de reescrita e de revisão dentro da seqüência didática, que privilegie o desenvolvimento das habilidades e apropriação de regras gerais, será mais proveitoso do que a dedicação exclusiva a aulas de gramática. Isso não significa que não pode haver um momento dedicado à gramática, todavia que o trabalho com o texto é um caminho facilitador e produtivo em relação às questões gramaticais, além do mais, pode ser fonte para o professor observar e elencar as principais dificuldades morfológicas, sintáticas e ortográficas, de modo a preparar um momento voltado para a resolução dessas complicações.

### **3.4 Procedimentos de análise**

A fim de melhor avaliar as respostas dos alunos em relação aos objetivos propostos nas atividades, considerando ainda as expectativas de respostas, organizou-se uma estratificação em níveis, a saber:

Nível 3	Quando a resposta apresentada se encontra completamente adequada à expectativa e ao objetivo propostos pela atividade. Indicando que o aluno entendeu o que se pedia, seguiu o comando (fez exatamente o solicitado) e elaborou um texto correspondente ou marcou o que melhor se encaixava.
Nível 2	Quando o aluno responde metade da questão – talvez por não ter prestado atenção no comando – ou demonstra entender o que foi solicitado, mas não elabora uma resposta completa, ou ainda, retira um trecho do texto que se relaciona com a resposta correta, mas não explica de que modo há uma relação. Ou seja, qualquer resposta que, de alguma forma esteja dentro da compreensão do texto, mas não atenda a todas as exigências da pergunta.
Nível 1	Quando a resposta está completamente oposta à expectativa e ao objetivo propostos pela atividade.

Tal recurso foi escolhido para organizar de maneira mais prática os dados obtidos em cada aula. E, assim, permitir acompanhar o nível de desenvolvimento em cada área de conhecimento – tipos de discurso, tipos de narrador, verbos, referenciação – trabalhada.

As respostas dos alunos foram organizadas em 3 níveis diferentes, principalmente porque há questões discursivas, o que exige um olhar mais detalhado.

O primeiro nível diz respeito àquelas cujas informações estão em desacordo com as expectativas de gabaritos, o que evidencia que por algum motivo – interpretação/compreensão textual comprometida – o discente não entendeu o texto, ou a pergunta ou os dois itens. Por exemplo, na questão 2 da aula 1, há a seguinte consideração “Em qual dos dois textos o narrador fala de si mesmo? Transcreva a frase aqui. ”. O discente deveria obedecer a dois comandos, indicar qual texto e citar o fragmento correspondente. Uma resposta como “Achava que dois banhos por semana era o máximo. ” – apresentada pelo aluno 3 da aula 1 – foge completamente do esperado, pois não diz em qual texto o fenômeno ocorre, além de citar o trecho errado. Assim, além do problema de compreensão textual e elaboração de resposta, ocorre o não entendimento dos comandos.

O segundo nível se dá quando a resposta mostra algum tipo de compreensão do texto e/ou da questão, mas não há a construção completa de uma explicação. Para exemplificar, tem-se a questão 4 da aula 1, que diz “Conclua: o narrador pode influenciar na história? Explique.

”. Aqui são feitas duas indicações, o alunado deveria responder *sim* ou *não*, no caso, *sim*, e, depois, discorrer sobre o tema. Como resultado tem-se as palavras do Aluno 2 “Eu achei que não mudou quase nada! ”. Pode-se perceber que ele nota que quando o narrador muda, o texto é alterado, o que mostra algum entendimento sobre o que está sendo trabalhado. Mas a compreensão da mudança de perspectiva não é completamente apreendida e não há a fabricação de uma explicação.

O terceiro nível corresponde à adequação total, como na questão 2 da aula 1, na qual tinha-se “Em qual dos dois textos o narrador fala de si mesmo? Transcreva a frase aqui. ” e o Aluno 1 responde “ Texto I. Hoje não sei que jeito é esse.”.

#### 4 A MEDIAÇÃO É QUE CONTA

A leitura é fundamental para a vida em sociedade. Ela faz parte da comunicação humana e possibilita a aprendizagem de alguns conhecimentos, auxilia no falar e na construção de informações. Deve ser vista como um instrumento capaz de proporcionar a reflexão sobre variados temas e conteúdos, por meio de línguas faladas ou escritas.

Sendo assim, é importante saber ler de maneira eficiente. Por isso, é necessária a observação criteriosa da leitura dos alunos, de como compreendem e qual é esse nível de compreensão de textos. Em conjunto, faz-se relevante a produção de atividades escolares nas aulas de língua que contribuam para a competência comunicativa.

Partindo-se disso, notou-se, como já descrito neste trabalho e comprovado pela diagnose aqui exposta, que muitos alunos têm dificuldades, na leitura, relativas ao entendimento dos diferentes tipos de discurso e dos processos de referenciação, elementos fundamentais para a identificação de todos os personagens que formam parte de um texto, assim como o papel e a contribuição que cada um tem.

Fez-se, então, apropriada a elaboração de aulas e atividades com o intuito de atenuar os entraves à leitura, que nesta dissertação foca na referenciação a serviço dos tipos de discurso. Por isso e com base nas inadequações localizadas na diagnose apresentada no início desta pesquisa, a seguintes aulas foram preparadas e executadas. Para começar, foi feita uma introdução superficial sobre os elementos de uma narrativa. Apesar de todos serem mencionados, houve um aprofundamento nos tipos de narrador, juntamente com o foco narrativo – pois caminham atrelados –, e também nos tipos de discurso. Depois, ocorreu uma

aula exclusivamente sobre os discursos. Posteriormente, foi a vez das explicações e atividades relativas à referenciação. Por fim, com a intenção de abarcar todos esses pontos, foram desenvolvidas as duas últimas aulas, que misturam os saberes dos processos de referenciação voltados para os tipos de discurso, na construção da compreensão de textos de base narrativa, que, nesta dissertação, concentra-se na crônica.

Desse modo, houve a divisão em dois momentos principais: no primeiro, ocorreram as explanações de cada conteúdo isoladamente com o auxílio de atividades de localização de informações, inferência, interpretação, referência e associação; no segundo momento, todo esse estudo foi reforçado com novas explicações e estímulos, por meio de perguntas orais, além de atividades de leitura de texto com perguntas que contemplavam o desenvolvimento das habilidades de leitura no que confere o uso dos processos de referenciação em prol dos tipos de discurso e identificação de vozes dentro de uma narrativa.

Vale destacar que muitas vezes as questões possuem uma gradação de exigência de conhecimento. Assim, ao mesmo tempo em que uma ativa o saber necessário para a outra, também acrescenta algum conhecimento novo como indispensável para a resposta adequada.

É importante expor que para facilitar a investigação foram analisadas as atividades de 10 alunos. Isso porque nem todos autorizaram a participação e, dos que permitiram, muitos não estiveram em todos os encontros. Desse modo, o número de voluntários ficou bem reduzido, em torno de 16. O que, visando atenuar a complicação que é uma avaliação de dados e levando em consideração que a pesquisa é qualitativa, optou-se por contabilizar um número – 10 – mais simples de se trabalhar. Há que se mencionar que foram analisadas somente algumas questões de cada aula, pois além da pesquisa ser – como já dito – qualitativa, torna a avaliação mais enxuta e é mais eficiente focar naqueles aspectos mais importantes para o estudo que foi desenvolvido aqui. Porém, considerou-se necessária a montagem de várias questões por encontro para que o aluno pudesse ter uma organização progressiva e mais eficaz da matéria, baseando-se na aula e também nas perguntas presentes na folha de exercícios recebida. Tudo para facilitar a compreensão do discente e fixação melhor do conteúdo abordado.

Visto isso, segue, de fato, como sucedeu o exame.

## 4.1 Análise de dados

### **Análise da aula 1: Tipos de narrador – (10 Alunos avaliados)**

Nesta aula, foram abordados os elementos que compõem uma narrativa, com ênfase nos tipos de narrador. Para isso, recorreu-se ao estudo de verbos e de pronomes e em como a escolha destes mudam o enfoque que a história pode ter, o que pode configurar um texto mais objetivo ou mais subjetivo.

Foi entregue aos alunos uma folha com os principais pontos explicados, além de alguns exercícios que retomavam o conteúdo exposto. Tais questões apresentavam níveis diferentes de complexidade que iam do mais simples até o mais exigente, sempre num crescente de construção e fixação de conhecimento. Veja-se:

-----  
ESCOLA MUNICIPAL JÚLIO DE MESQUITA

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

PROFESSORA DANIELLE

### **AULA 1 - INTRODUÇÃO**

#### Os elementos de uma narrativa

Os elementos que compõem uma narrativa são:

- Foco narrativo (1ª e 3ª pessoa);
- Personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante);
- Narrador (narrador-personagem, narrador-observador).
- Tempo (cronológico e psicológico);
- Espaço.
- Enredo

Dos elementos apresentados, vamos nos ater aos seguintes:

1. Foco narrativo
2. Os tipos de narrador
3. Os discursos

### **1.1 O foco narrativo e os tipos de narrador**

Perspectiva pela qual o narrador conta a história. Conta e participa ou apenas conta, como se tivesse sido um espectador dos acontecimentos.

- Foco narrativo em 3ª pessoa

Configura-se, textualmente, pela presença de verbos e pronomes na 3ª pessoa do singular ou plural. Nele o narrador não participa ativamente dos fatos, o que dá mais objetividade, já que ele fica externo à história, apenas relatando os acontecimentos.

Nesse foco narrativo, o narrador pode ser onisciente ou observador. No primeiro caso, ele tem um conhecimento profundo de toda a história, inclusive dos pensamentos e sentimentos dos personagens. No segundo caso, o conhecimento é mais superficial, limita-se a saber e contar e que ocorreu.

- Foco narrativo em 1ª pessoa

É aquele em que o narrador se torna um personagem da história. Nesse caso, os verbos e os pronomes aparecem em 1ª pessoa, o que traz mais subjetividade ao texto, já que há um envolvimento de quem conta (o narrador) com os acontecimentos.

#### Fixação

Baseando-se nas explicações sobre foco narrativo, responda às questões a seguir sobre trechos dos textos “Vivendo e ...” e “Adolescência”.

#### Texto I

“... Juntando-se as duas mãos de um determinado jeito, com os polegares para dentro, e assoprando pelo buraquinho, tirava-se um silvo bonito que inclusive variava de tom conforme o posicionamento das mãos. Hoje não sei mais que jeito é esse...”

*(Vivendo e... , de Luís Fernando Veríssimo)*



## Texto II

“Aquilo já era pedir demais. E a verdade é que muitas vezes seus banhos eram representações. Ele fechava a porta do banheiro, ligava o chuveiro, forte, para que a mãe ouvisse o barulho, mas não entrava no chuveiro. Achava que dois banhos por semana era o máximo de que uma pessoa sensata precisava. Mais do que isso era mania.”

*(Adolescência, de Luiz Fernando Veríssimo)*

1ª Questão) Em que pessoas estão empregados os verbos e os pronomes? Exemplifique.

Texto I:

*R.: O aluno deveria perceber que apesar de haver verbos na 3ª pessoa, como “variava”, o texto trata da 1ª pessoa, como em “sei”.*

Texto II:

*R.: O aluno deveria perceber que o texto está todo em 3ª pessoa, como em “eram” ou em “ele fechava”.*

2ª Questão) Em qual dos dois textos o narrador fala de si mesmo? Transcreva a frase aqui.

*R.: No primeiro texto. “Hoje não sei mais que jeito é esse..”.*

3ª Questão) Agora é sua vez!

Observe a seguinte situação: Um avô se atrasa e não consegue chegar a tempo da formatura de seu neto.

- a) Imagine e conte essa história colocando-se no lugar do avô.
  - b) Imagine e conte essa história colocando-se no lugar do neto.
  - c) Conte essa história como alguém que só a observou, ou seja, não participou.
- a) *R.: Resposta aberta, desde que o aluno criasse uma história com uma narrador-personagem contando os fatos pela versão do avô, que, no caso, era o próprio narrador. Com verbos e pronomes na 1ª pessoa.*

b) R.: Resposta aberta, desde que o aluno criasse uma história com uma narrador-personagem contando os fatos pela versão do avô, que, no caso, era o próprio narrador. Com verbos e pronomes na 1ª pessoa.

c) R.: Resposta aberta, desde que o aluno criasse uma história em que o narrador não participasse, com verbos e pronomes na terceira pessoa. A versão da história seria outra.

4º Questão) Conclua: o narrador pode influenciar na história? Explique.

R.: Os alunos deveriam notar que a mudança de narrador faz com que a interpretação e forma de contar a história também sejam alteradas, logo, influencia.

-----

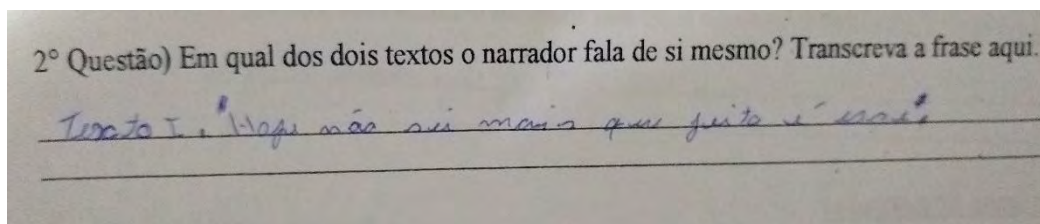
### Análise

- Questão 2- (10 respostas)

**Conhecimento exigido:** reconhecer se o narrador participa ou não da história por meio de pronomes e verbos, além dos sentidos textuais-discursivos.

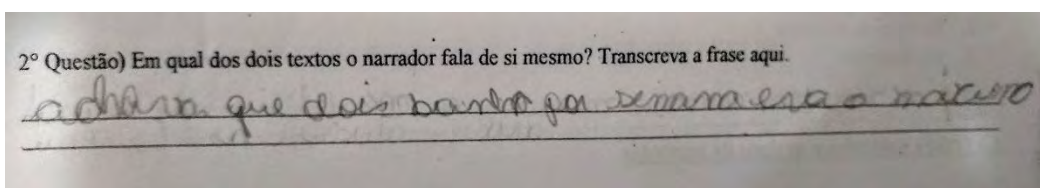
### **Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1



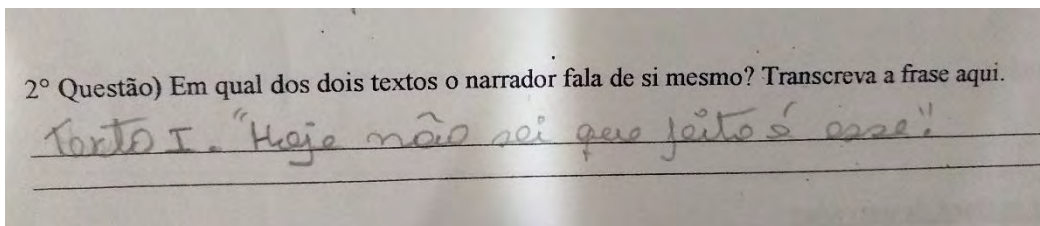
Resposta: “Texto I. “Hoje não sei mais que jeito é esse. ” .”

Aluno 2

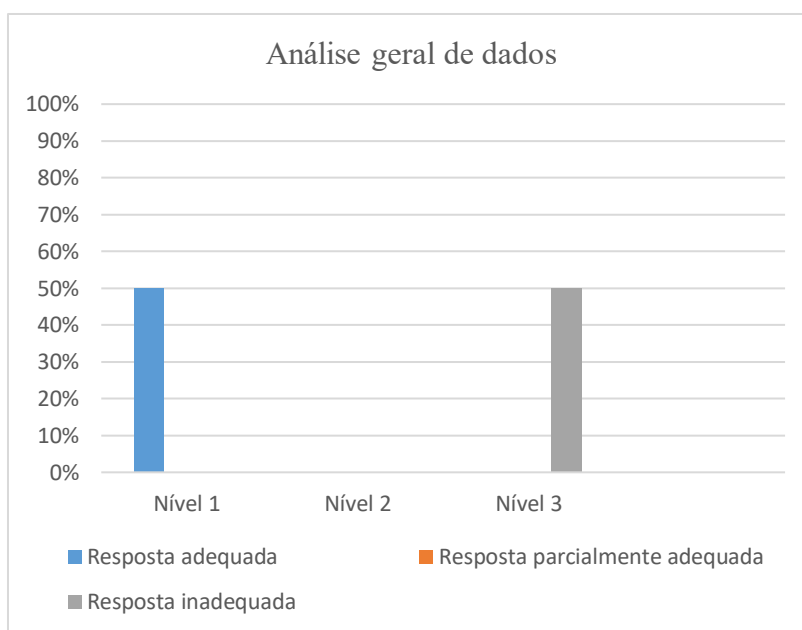


Resposta: “achava que dois banho por semana era o máximo”.

Aluno 3



Resposta: "Texto I. "Hoje não sei que jeito é esse".



Observou-se que a maior parte dos alunos não apresentou dificuldades, porém como não se estende a todos, significa que ainda há o que trabalhar no que tange a identificação e uso da 1ª e da 3ª pessoa, seja do singular ou do plural.

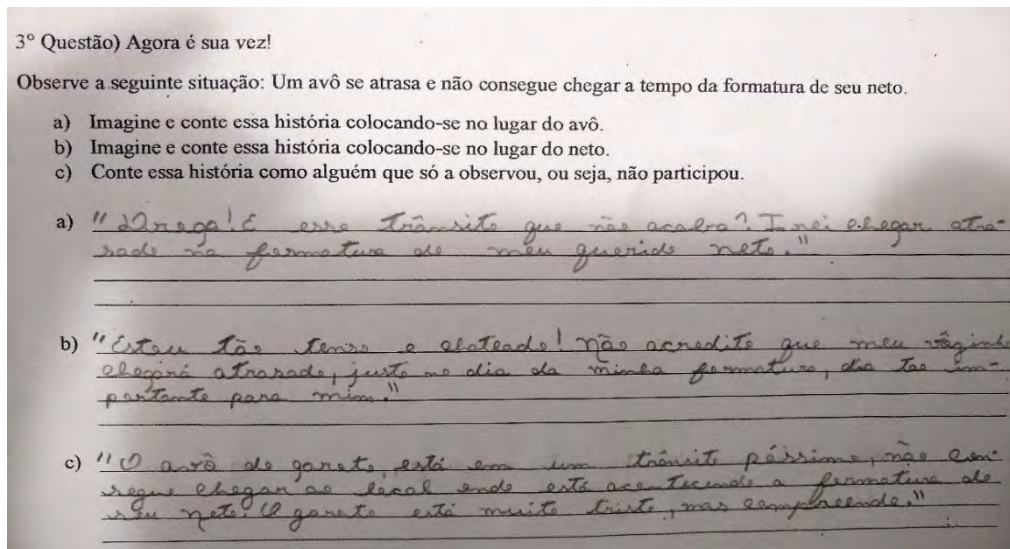
Um ponto interessante a ser pensado é se os alunos que acertaram realmente perceberam que o verbo “sei” está conjugado na 1ª pessoa do singular e se foi por esse caminho que chegaram à resposta certa. Para isso, deveria ser feita uma questão que pedisse uma transcrição da frase para a 3ª pessoa. Nesse sentido, foi elaborada a atividade analisada em sequência. De qualquer forma, cabe uma revisão do conteúdo relativo ao uso de pronomes.

• **Questão 3- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** reconhecer e manipular os diferentes tipos de narrador, o que envolve as mudanças de verbos, de pronomes e de perspectiva diante de um fato.

**Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1



Resposta:

a) "Droga! E esse trânsito que não acaba? Irei chegar atrasado na formatura do meu querido neto. ". "

b) "Estou tão tenso e chateado! Não acredito que meu vizinho chegará atrasado, justo no dia da minha formatura, dia tao importante para mim."

c) "O avô do garoto, está em um trânsito péssimo, não consegue chegar ao local onde está acontecendo a formatura de seu neto. O garoto está muito triste, mas compreende. ". "

Aluno 2

3º Questão) Agora é sua vez!

Observe a seguinte situação: Um avô se atrasa e não consegue chegar a tempo da formatura de seu neto.

- a) Imagine e conte essa história colocando-se no lugar do avô.
- b) Imagine e conte essa história colocando-se no lugar do neto.
- c) Conte essa história como alguém que só a observou, ou seja, não participou.

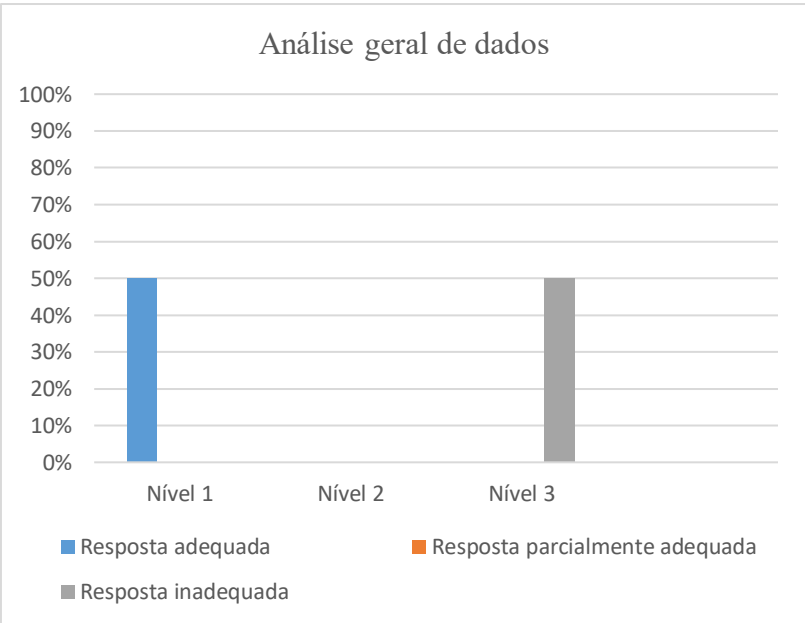
a) *Se eu fosse o avô eu iria volta pra casa e fazia uma pequena festa para os mas chegados para quando o neto chega.*

b) *Eu ia ficar preocupado com o meu avô porque ele e mas de idade.*

c) *que menino e esse sem familiares na formatura será que não apoiam isso que ele faz. (isso e gente fofoqueira)*

Resposta:

- “a) se Eu fosse o avô eu iria volta pra casa e fazia uma pequena festa para os mas chegados para quando o neto chega.
- b) Eu ia ficar preocupado com o meu avô porque ele e mas de idade.
- c) que menino e esse sem familiares na formatura será que não apoiam isso que ele faz. (isso e gente fofoqueira)”



Para melhor analisar se os alunos realmente sabiam fazer uso dos pronomes, já que essa ideia foi levantada na análise anterior, a questão 3 foi colocada na atividade de aula. E acabou evidenciando que, pelo menos, metade dos discentes não tem pleno domínio dos conhecimentos básicos relativos à mudança de pessoa verbal, ou seja, não controlam o foco narrativo em sua produção, o que provavelmente reflete em suas leituras e compreensão também.

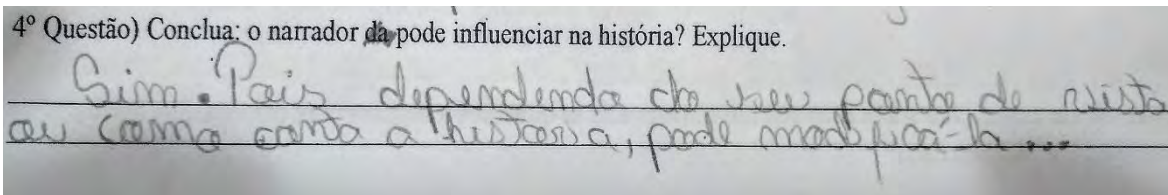
Há uma necessidade de um trabalho mais efetivo nessa direção, visto que muitos não atentaram para dois fatos principais, que são: uma história sempre vai variar de acordo com quem a conta, pois cada personagem vê apenas uma parte dela, de acordo com seus interesses; e, essa variação é maior ainda quando a história é contada por alguém que não viveu aqueles momentos narrados. Logo, tudo isso compreende uma mudança de pessoas e de verbos, assim como um envolvimento ou afastamento maior dos acontecimentos.

- **Questão 4- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** todos os saberes que envolvem as outras questões com o acréscimo da percepção de que quando se muda o narrador, a visão sobre um fato também é modificada, ou seja, notar que ao alterar o narrador, muda-se a perspectiva pela qual a história é contada e, por consequência, a narrativa é alterada.

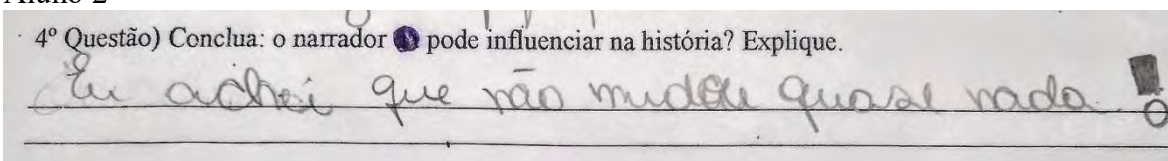
**Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1



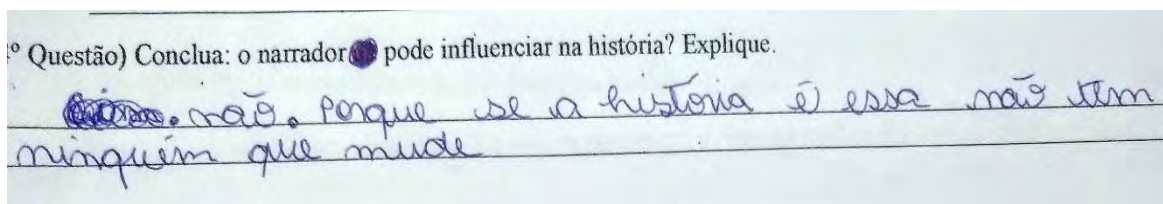
Resposta: “Sim. Pois dependendo do seu ponto de vista ou como conta a história, pode modificá-la...”

Aluno 2

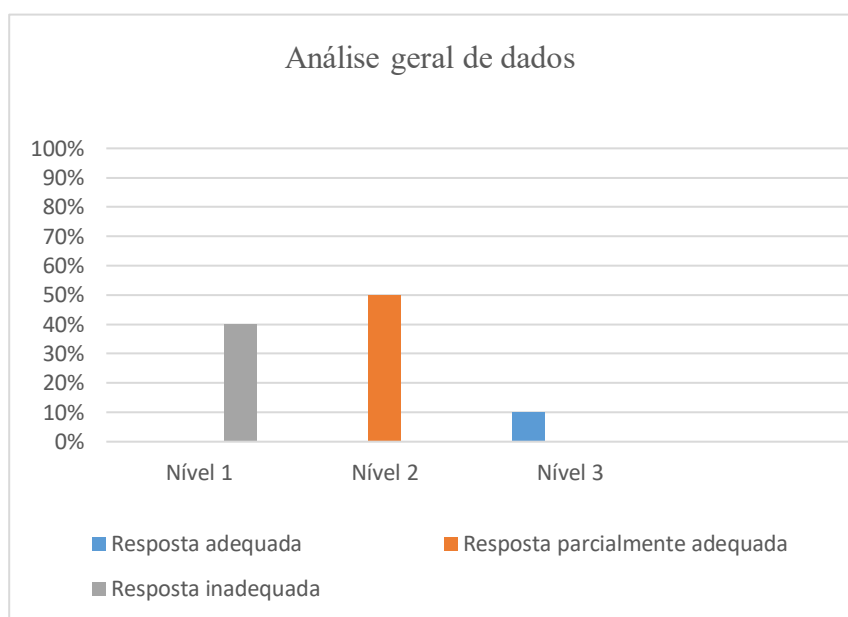


Resposta: “Eu achei que não mudou quase nada!”

### Aluno 3



Resposta: “não. Porque se a história é essa não tem ninguém que mude”



Em consonância com o que demonstraram as respostas apresentadas pelos alunos nas outras questões desta primeira aula, entendeu-se que, de fato, metade dos discentes não notam a mudança de perspectiva relativa à variação das pessoas verbais e às referências feitas a elas, assim como às formais verbais. Logo, é preciso um enfoque maior por parte dos professores em estudos baseados em Maingueneau – apontado no início desta dissertação –, de modo a transmitir para os discentes, de maneira a mais didática possível, o uso de modalizadores como palavras e expressões que remetam o crédito do discurso a outro enunciador – o citado – de modo a permitir comentários do citante; ou, no caso do discurso direto, deve haver basicamente um verbo introdutor e recursos tipográficos.

Além disso, os alunos precisam ser estimulados a perceber como a escolha do tipo de discurso influencia no maior ou menor envolvimento do narrador na história.

## **Análise da aula 2: Tipos de discurso – (10 Alunos avaliados)**

A segunda aula tratou dos tipos de discurso. Ela retomou um pouco do conteúdo anterior, já que os alunos foram convidados a refletir sobre os momentos em que o texto é narrado – presença de algum narrador – e os em que os personagens tomam lugar no texto, expressando-se em substituição ao narrador. Nessa tomada de voz, além do sentido expresso pela fala de cada ser que compõe o texto, a estrutura – pontuação – típica de cada forma de discurso foi explorada, sempre com atenção ao vai e volta de discursos que acontecem dentro de narrativas. Além disso, indicou-se o uso de verbos *dicendi* e da conjunção *que*. Tudo em um processo de retomada e ampliação das noções que formam parte dos tipos de discurso.

Exemplos de tipos de discurso foram apresentados. Posteriormente, uma crônica foi trabalhada a fim de identificarem e explorarem as vozes disponíveis. Por fim, um grupo de questões foram ofertadas com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da matéria trabalhada.

-----

ESCOLA MUNICIPAL JÚLIO DE MESQUITA

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

PROFESSORA DANIELLE

### **AULA 2- OS DISCURSOS**

- Discurso direto

Ocorre quando as falas dos personagens aparecem na íntegra no texto. O narrador interrompe a narração e cita exatamente a fala do personagem. Isso dá mais autenticidade e exime o narrador da responsabilidade sobre o que é dito.

*Características do discurso direto:* presença de verbos *dicendi*. Ou seja, de verbos introdutórios de fala, como: falar, dizer, perguntar, responder, comentar, citar, resmungar, gritar...

*Pontuação que estrutura o discurso direto:* dois-pontos, travessão e aspas.



Exemplo:

Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas para não incomodar os moradores, avisava gritando:

– Não é ninguém, é o padeiro!

... e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não senhora, é o padeiro”.

- Discurso indireto

Quando o narrador usa suas próprias palavras para transmitir a fala de um personagem, tem-se o discurso indireto.

*Características do discurso direto:* presença de verbos na 3ª pessoa, podendo aparecer muitos verbos do tipo *dicendi*, além da conjunção *que*, para reproduzir alguma fala.

Exemplo:

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido.

- Discurso indireto livre

É a mistura do discurso direto e do indireto. Não há intervenção do narrador nem fala explícita de algum personagem, assim como não se apresentam os sinais de pontuação, marcadores do discurso direto.

*Características do discurso direto:* maior liberdade estrutural, narrador e personagem unidos, sem marcação de pontuação.

Exemplo:

Seu Tomás da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros, mas não sabia mandar: pedia. Esquisitice um homem remediado ser cortês. Até o povo censurava aquelas maneiras. Mas todos obedeciam a ele. Ah! Quem disse que não obedeciam?

Graciliano Ramos, *Vidas secas*, página 11. Acessado em <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf>

## O padeiro

(Rubem Braga)

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento – mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um lock-out, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas para não incomodar os moradores, avisava gritando:

– Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: – como tivera a ideia de gritar aquilo?

“Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes acontecera bater a campainha de uma cada e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina – e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como o pão saindo do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque o jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo como o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”

E assobiava pelas escadas.

Rio, maio, 1956. Texto extraído do livro “200 Crônicas escolhidas – As melhores de Rubem Braga”, Record, 1984 e acessado em <https://www.pensador.com/frase/MTYyNTU1NQ/>

1º Questão) Qual é a provável profissão da pessoa que conta a história? Retire do texto um trecho que evidencia sua resposta.

R.: *Jornalista, repórter. “Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal...”*

2ª Questão) Retire do texto dois exemplos de verbos do tipo *dicendi*.

R.: *“avisava gritando”, “interroguei”, “explicou”...*

3ª Questão) Há discurso direto em:

(a) – mas não encontro o pão costureiro (1º parágrafo)

(b) De resto não é bem uma greve (1º parágrafo)

(c) – e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como o pão saindo do forno. (7º parágrafo)

(d) “não é ninguém, é o padeiro!” (8º parágrafo)

R.: D

Para marcar a fala de algum personagem, usa-se o travessão, os dois-pontos e as aspas, porém, essas pontuações não são exclusivas do discurso direto. Retire do texto:

a) Um trecho em que o travessão não indica fala de personagem. Explique a função de seu uso.

R.: *“ Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento – mas não encontro o pão costureiro.” ou “ . Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina – e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como o pão saindo do forno.”*

*O aluno deveria notar que o travessão foi utilizado em substituição à vírgula.*

b) Um trecho em que as aspas não indicam fala de personagem. Explique a função de seu uso.

R.: “greve do pão dormido”. Aspas utilizadas porque é uma citação do que o narrador leu no jornal do dia anterior.

4ª Questão) O fragmento a seguir está no discurso indireto. Passe-o para o discurso direto. Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. (6º parágrafo)

- (a) – Ele disse que abriu um sorriso largo e que aprendeu aquilo de ouvido.
- (b) Ele abriu um sorriso largo e explicou: – Eu aprendi isso de ouvido.
- (c) “Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido.”
- (d) Ele abriu um sorriso largo e explicou “que aprendi isso de ouvido.”

R.: B

5ª Questão) Observe o fragmento do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, página 68, e marque a opção que poderia representar o discurso indireto livre.

Em que estariam pensando? zumbiu Sinhá Vitória. Fabiano estranhou a pergunta e rosou uma objeção. Menino é bicho miúdo, não pensa. Mas Sinhá Vitória renovou a pergunta – e a certeza do marido abalou-se. Ela devia ter razão. Tinha sempre razão. Agora desejava saber que iriam fazer os filhos quando crescessem. — Vaquejar, opinou Fabiano.

Graciliano Ramos, *Vidas secas*, página 68. Acessado em <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf>

- (a) Em que estariam pensando? zumbiu Sinha Vitória.
- (b) Fabiano estranhou a pergunta e rosou uma objeção.
- (c) Menino é bicho miúdo, não pensa.
- (d) Mas Sinha Vitória renovou a pergunta.
- (e) Ela devia ter razão. Tinha sempre razão.

R.: E

---

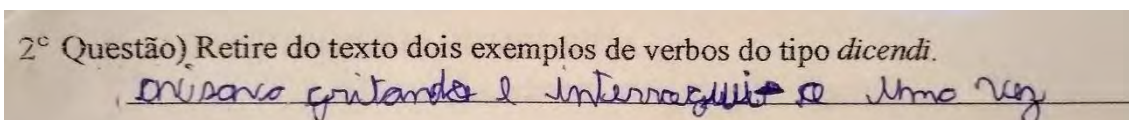
## Análise

- **Questão 2- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** a partir da compreensão do que é um verbo *dicendi*, o aluno deveria localizá-lo, constituindo-se, assim, uma questão relativamente fácil.

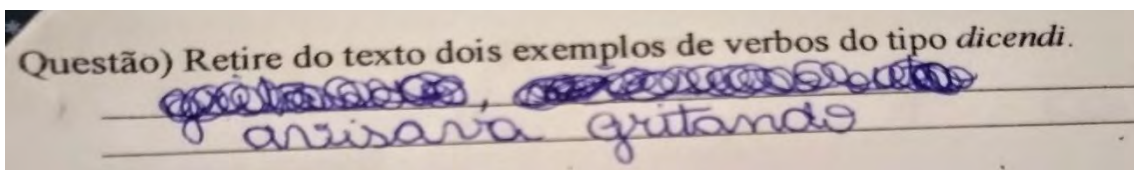
### **Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1



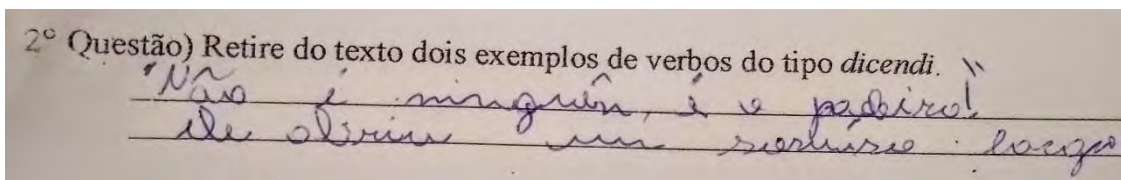
Resposta: “avisava gritando e interroguei-o uma vez”

Aluno 2



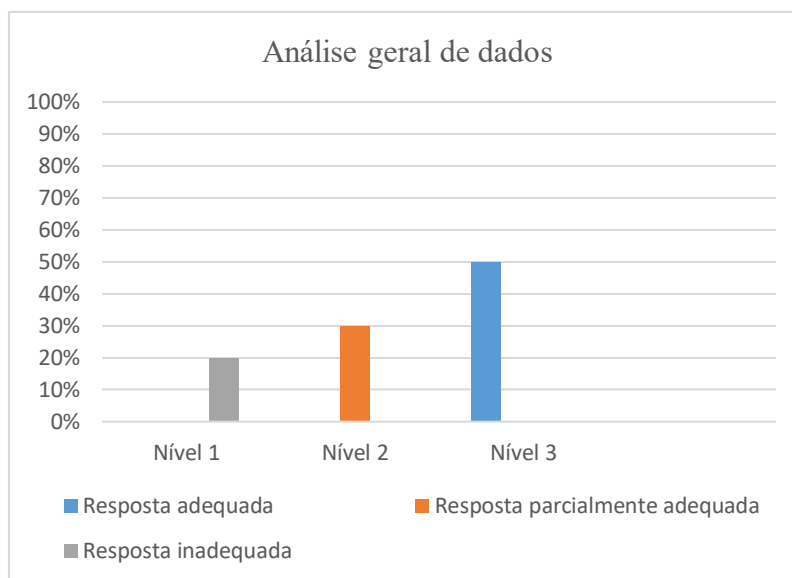
Resposta: “avisava gritando”

Aluno 3



Resposta: “Não é ninguém, é o padeiro!”

ele abriu um sorriso largo”



Esta questão poderia não ter lançado mão da nomenclatura verbo “*dicendi*”, substituindo-a por alguma expressão de valor equivalente, que privilegiasse somente o conceito, a ideia, como, por exemplo: palavra que anuncia a fala do personagem ou termo que indica fala de alguém dentro do texto. Porém, acredita-se que a definição juntamente com o nome do evento enriquece muito mais o aprendizado do aluno, o que justifica a escolha feita na formulação desta atividade.

Em relação às respostas dos alunos, evidenciou-se que alguns não assimilaram o conteúdo; outros compreenderam e; há aqueles que, mesmo parecendo entender o que seria um verbo *dicendi*, não souberam atender de maneira plena ao comando da questão. Assim, em vez de escreverem somente os dois exemplos de verbo *dicendi* solicitados, transcreveram o trecho do texto onde tais verbos aparecem, o que dificultaria a avaliação desta pesquisa. Entretanto, devido à discussão sobre o tema durante a aula, conclui-se que esses discentes dominam a ideia de anúncio de fala de personagem – verbo *dicendi* –, logo, apenas não conseguiram perceber as restrições que o enunciado trazia.

- **Questão 4- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** reconhecimento da estrutura do discurso direto – uso de dois-pontos e travessão –, assim como da diferença do número e da pessoa verbal quando se fala dos outros

e quando se fala de si mesmo. Além disso, notar o uso do verbo *dicendi*, que foi o conteúdo abordado na questão anterior.

### Exemplos das 10 respostas:

Aluno 1

4º Questão) O fragmento a seguir está no discurso indireto. Passe-o para o discurso direto.

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. (6º parágrafo)

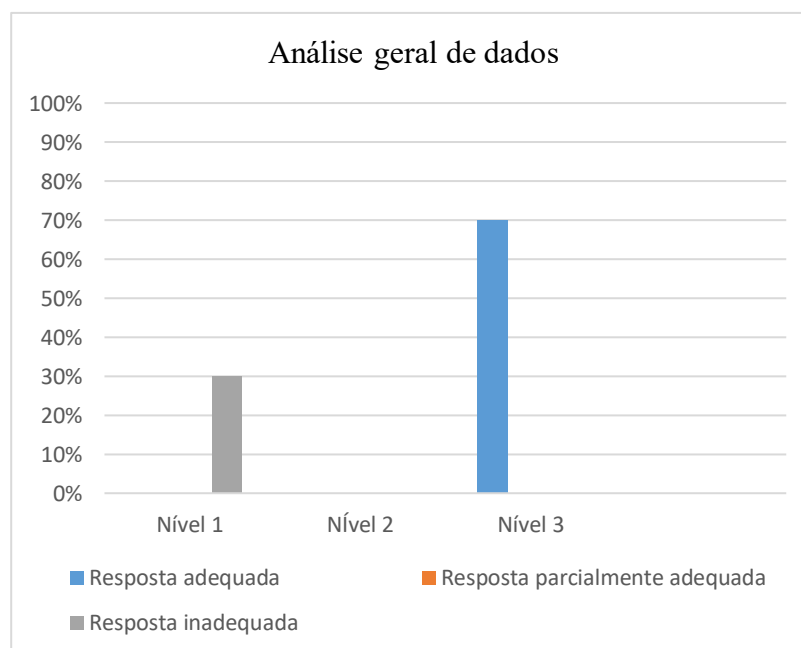
(a) – Ele disse que abriu um sorriso largo e que aprendeu aquilo de ouvido.  
 (b) Ele abriu um sorriso largo e explicou: – Eu aprendi isso de ouvido.  
(c) “Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido.”  
(d) Ele abriu um sorriso largo e explicou “que aprendi isso de ouvido.”

Aluno 2

4º Questão) O fragmento a seguir está no discurso indireto. Passe-o para o discurso direto.

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. (6º parágrafo)

(a) – Ele disse que abriu um sorriso largo e que aprendeu aquilo de ouvido.  
(b) Ele abriu um sorriso largo e explicou: – Eu aprendi isso de ouvido.  
(c) “Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido.”  
 (d) Ele abriu um sorriso largo e explicou “que aprendi isso de ouvido.”



Tal atividade exigia uma série de conhecimentos: os conceitos de discurso direto e indireto, assim como os sinais de pontuação envolvidos nesse processo e as mudanças verbais – número e pessoa; além do papel executado pelos verbos de anunciação – *dicendi*. E apesar de ser mais complexa por conta dos saberes necessários para sua resolução, a maior parte dos alunos acertou. Isso poderia ser justificado pelo fato de que os discentes estão aperfeiçoando seus conhecimentos no decorrer das aulas ou, ainda, porque a questão não vinha completamente “crua” para que eles a fizessem, mas sim com a estrutura pronta para ser reconhecida, o que é mais simples do que ter de montá-la a partir de seus aprendizados.

Nota-se, então, que os alunos apresentaram maior facilidade na questão 4, que era mais complexa. Apesar disso, as adequações relativas à questão 2 não foram perfeitas, alguns aproximaram-se da resposta ideal, entretanto não a atingiram. Desse modo, demonstrou-se que o desenvolvimento da noção de tipos de discurso está em uma crescente melhora, porém ainda inspira dedicação e estudos.

Em suma, parece que as ideias relativas à estrutura dos tipos de discurso estão mais claras para os alunos do que os efeitos relacionados à escolha de um tipo ou outro, do mesmo modo que o reconhecimento do modelo de narrador é mais evidente para eles do que as consequências sobre quem fala no texto. Assim, falta a percepção, por exemplo, da seguinte concepção defendida por Maingueneau (2004, p. 140):

diferentemente da modalização do discurso segundo, o discurso direto (DD) não se contenta em eximir o enunciador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula *restituir as falas citadas* e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citato.

Dessa maneira, muitas vezes, os discentes notam quem está falando, se é o narrador ou o personagem, mas não percebem as intencionalidades por traz disso. Como, na escolha de um discurso direto, há além de uma tentativa de retirar qualquer responsabilidade sobre o dito do narrador, tornando-o praticamente imparcial, a separação clara sobre o momento de fala de cada ser que constitui o texto. Fenômenos que passam despercebidos invariavelmente.



### **Análise da aula 3: Referenciação – (10 alunos avaliados)**

O terceiro encontro foi destinado ao estudo da referenciação. Nele, explicou-se as técnicas de apontamentos e de retomadas, houve a conceituação de anáfora e de catáfora.

Elencaram-se os elementos textuais (pronomes, numerais, advérbios, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos) que podem, devem e são usados nas estratégias referenciais. Também foi mostrado que a ausência é uma forma de presença, ao fazer análise do fenômeno da elipse; assim como refletiu-se sobre o uso da repetição como gerador de efeitos de sentido.

O processo de referenciação foi associado à apresentação de personagens dentro de um texto, assim como à retomada que é necessária para as mudanças situações, cenas e falas presentes na narrativa.

Por fim, os alunos receberam uma folha com um resumo do que foi explanado e refletido. Um texto repleto de estratégias referenciais foi lido, juntamente com algumas questões que reforçavam o assunto tratado.

-----  
ESCOLA MUNICIPAL JÚLIO DE MESQUITA

ALUNO (A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

PROFESSORA DANIELLE

### **AULA 3- A REFERENCIAÇÃO**

Várias formas de referenciar - A anáfora e a catáfora

Na construção de um texto, alguns elementos são apontados e retomados. Esses apontamentos podem fazer referência a algo já mencionado, configurando-se a anáfora ou pode fazer referência a algo que ainda será dito, configurando-se a catáfora. Essa movimentação é muito importante para o sentido do texto e deve seguir algumas regras. Ela ocorre por meio de:

- Pronomes
- Numerais
- Advérbios locativos

- Elipses
- Sinônimos
- Hiperônimos
- Nomes genéricos
- Repetições (evitar, caso não haja intenção de dar um valor especial)

Observe o texto a seguir e responda.

As crianças brincavam depois da aula, era sexta-feira e todas estavam reunidas no parquinho. Corriam, desciam escorregadores, subiam no trepa-trepa, giravam no roda-roda e, a despeito da chuva que se anunciava, elas continuavam se divertindo.

Tudo que elas queriam fazer era isto: brincar até que a luz do dia, mesmo que nublado, permitisse. Os pequenos estavam muito ocupados em se divertir e não perceberam o que estava por vir: uma chuva torrencial. Pegos de surpresa, abandonaram o lugar de tanta diversão e foram correndo para suas casas, a fim de se protegerem.

A chuva perdurou por horas, chuva pesada, parecia até que o mundo desabaria naquele dia, descartando assim qualquer possibilidade de retorno ao parquinho. Para tristeza geral da criançada, a chuva insistente levou dois dias para decidir ir embora, o que manteve meninos e meninas presos em suas casas durante todo o final de semana.

Extraído de <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/referenciacao.htm>

1ª Questão) Marque a opção com as palavras que retomam, no texto, a palavra “crianças”.

- (a) todas, reunidas, elas, garotada, meninos e meninas
- (b) todas, elas, os pequenos, criançada, meninos e meninas
- (c) elas, queriam, pequenos, garotada, reunidas
- (d) todas, elas, os pequenos, criançada, meninos e meninas, garotada

R.: B

2ª Questão) Em qual ou quais parágrafo (s) há catáfora? Escreva aqui o trecho que evidencia sua resposta.

R.: No 2º parágrafo. “Tudo que elas queriam fazer era isto: brincar até que a luz do dia, mesmo que nublado, permitisse. Os pequenos estavam muito ocupados em se divertir e não perceberam o que estava por vir: uma chuva torrencial.”

3ª Questão) Há elipses no primeiro parágrafo? Explique.

R.: Sim. Todas as vezes que a referência à palavra criança é feita sem auxílio de uma palavra que a substitua, apenas percebida pelo contexto, como em “Corriam, desciam escorregadores...”

4º Questão) Por que foi importante o uso de várias estratégias para apontar elementos do texto, como o uso de pronomes, sinônimos, nomes genéricos?

R.: Para deixar o texto com poucas repetições, mais fluido.

-----

### Análise

- *Questão 1- (10 respostas)*

**Conhecimento exigido:** conhecer as diferentes estratégias e o processo de referenciação e associá-los ao texto lido na tentativa de encontrar as palavras que retomam/substituem o vocábulo “crianças” no decorrer da narrativa.

### **Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1

1º Questão) Marque a opção com as palavras que retomam, no texto, a palavra “crianças”.

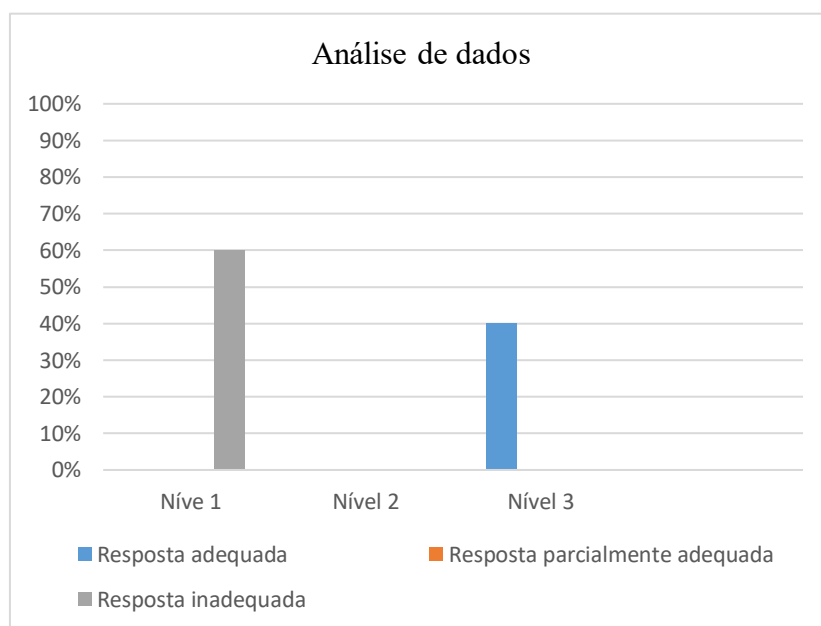
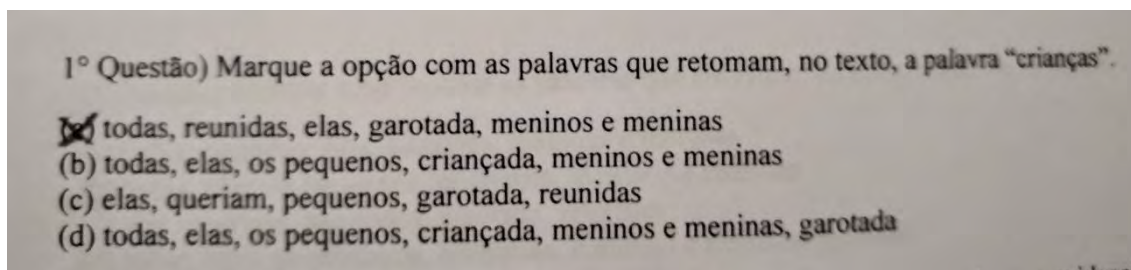
(a) todas, reunidas, elas, garotada, meninos e meninas  
 (b) todas, elas, os pequenos, criança, meninos e meninas  
(c) elas, queriam, pequenos, garotada, reunidas  
(d) todas, elas, os pequenos, criança, meninos e meninas, garotada

Aluno 2

1º Questão) Marque a opção com as palavras que retomam, no texto, a palavra “crianças”.

(a) todas, reunidas, elas, garotada, meninos e meninas  
(b) todas, elas, os pequenos, criança, meninos e meninas  
(c) elas, queriam, pequenos, garotada, reunidas  
 (d) todas, elas, os pequenos, criança, meninos e meninas, garotada

### Aluno 3



Nota-se que manter o foco dos referentes introduzidos por meio do processo da retomada é uma problemática, uma vez que a pluralidade de modos de se referir parece confundir o aluno, fazendo com que boa parte erre questões como a primeira dessa aula. Talvez falte, aos alunos, nas introduções ancoradas, algum tipo de conhecimento de mundo ou percepção e associação sobre tal.

Além disso, há uma mistura entre os elementos que retomam o referente com os elementos que estão em concordância com os mesmos. Assim, por exemplo, muitos alunos acharam que a palavra “reunidas”, em “...todas estavam reunidas...” era uma retomada da palavra “crianças”, como uma espécie de sinônimo.

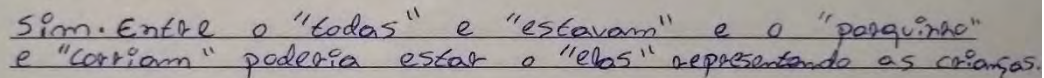
- **Questão 3- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** saber o que é elipse e perceber sua ocorrência no primeiro parágrafo do texto. Trabalhando a ideia de que a ausência também pode indicar uma presença, que, no caso, seria a da palavra “crianças”.

**Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1

3º Questão) Há elipses no primeiro parágrafo? Explique.

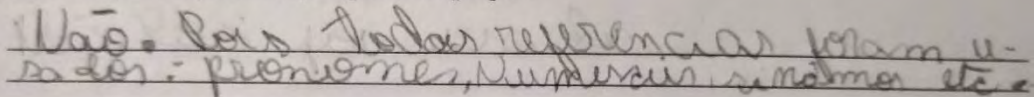


Sim. Entre o "todas" e "estavam" e o "parquinho" e "corriam" poderia estar o "elas" representando as crianças.

Resposta: “Sim. Entre o “todas” e “estavam” e o “parquinho” e “corriam” poderia estar o “elas” representando as crianças.”

Aluno 2

3º Questão) Há elipses no primeiro parágrafo? Explique.

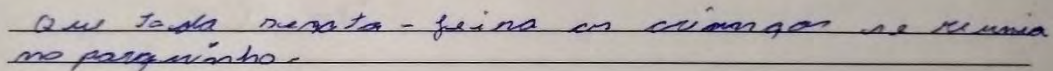


Não. Pois todas referências foram usados: pronomes, numerais, sinosmos etc.

Resposta: “Não. Pois todas referências foram usados: pronomes, numerais, sinosmos etc.”

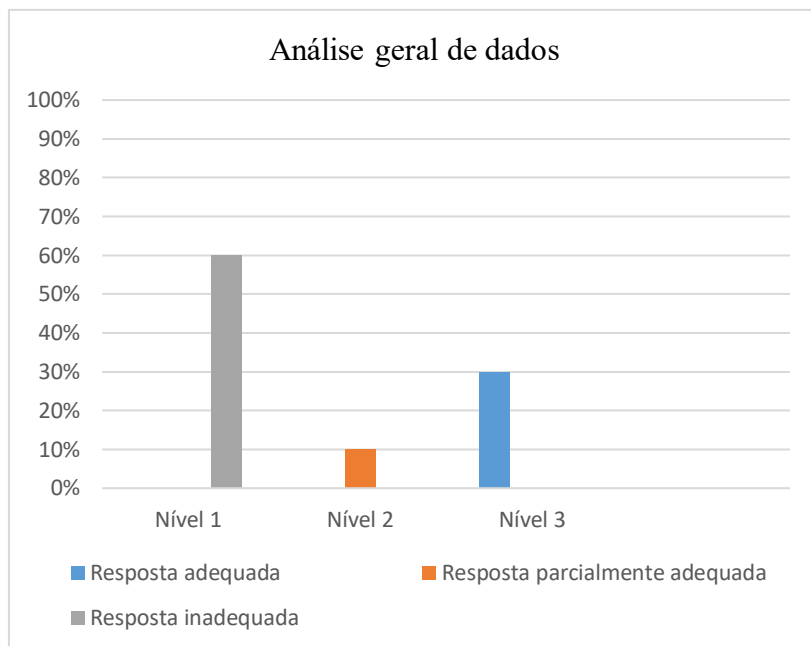
Aluno 3

3º Questão) Há elipses no primeiro parágrafo? Explique.



Que toda sexta-feira as crianças se reunia no parquinho.

Resposta: “Que toda sexta-feira as crianças se reunia no parquinho.”



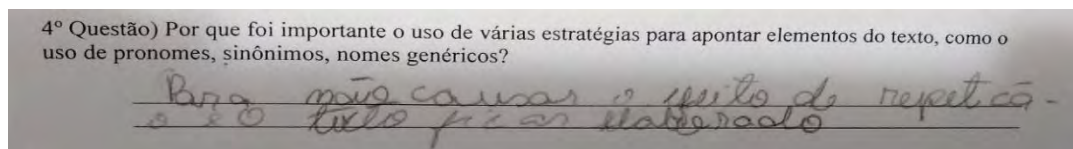
No mesmo sentido da questão 2 da aula 2, há um problema em relação aos comandos das questões: nem todos os discentes respondem aos 2 comandos solicitados, ainda que saibam as respostas. No entanto, além disso, as respostas inadequadas mostram que alguns alunos não entenderam o que é uma elipse e outros não a enxergaram como processo referencial, mesmo sabendo que o texto fala sobre “as crianças” e os verbos que indicam a ação delas estão em concordância, formando o plural. Ou seja, as dicas diluídas ao longo do texto não foram percebidas de modo considerável.

- **Questão 4- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** notar que se a língua dispõe de diferentes formas de se referir a um objeto de discurso, essas variadas maneiras podem e devem ser utilizadas, pois isso enriquece o texto e deixa sua leitura mais fluida.

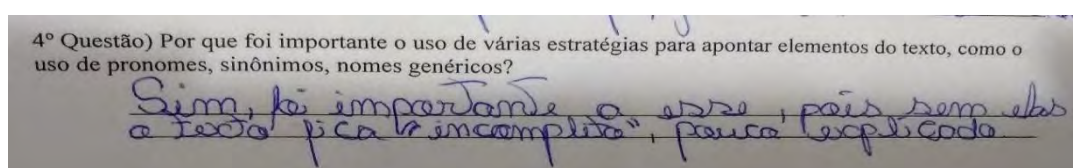
## Exemplos das 10 respostas:

### Aluno 1

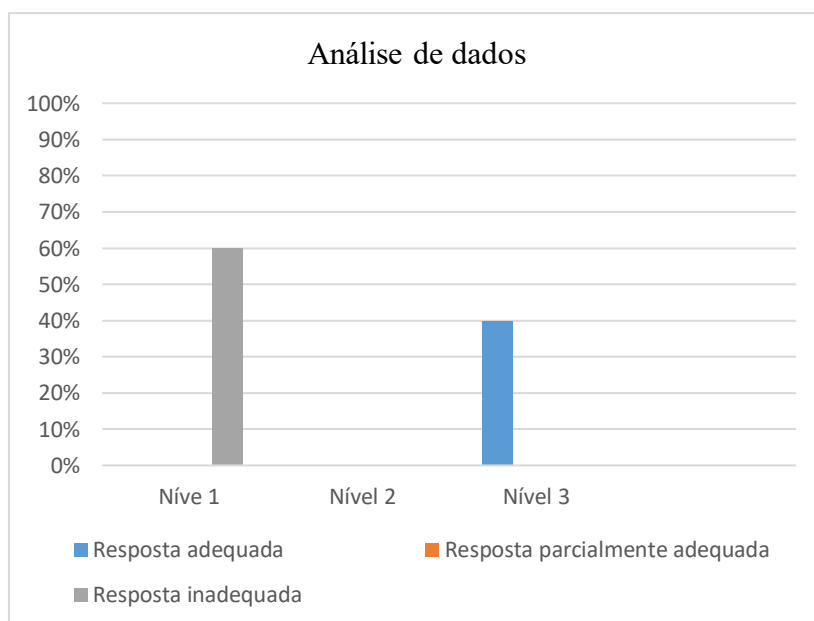


Resposta: “Para não causar o efeito e repetição e o texto ficar elaborado. ”

### Aluno 2



Resposta: “Sim, foi importante a esse, pois sem elas o texto fica “incompleto”, pouco explicado.”



É evidente que elaborar uma resposta a respeito da importância da referenciação é um processo que exige um amadurecimento significativo. Apesar disso, ficou claro que os alunos em maior ou menor grau reconhecem esse fenômeno como importante e tem uma noção de o porquê ser assim, o que é riquíssimo no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Eles demonstram saber que é pela referenciação que referentes são introduzidos e retomados de modos diferentes, quando dizem, por exemplo “Para não causar o efeito da repetição”, além

de indicarem que repetir é algo que deve ser evitado na modalidade escrita. Também transparecem que é por esse processo que o texto fica mais bem escrito, o que seria, em outras boas palavras, com a coesão mais bem estabelecida.

**Análise da aula 4: os processos de referenciação e os tipos de discurso I – (10 alunos avaliados)**

A quarta aula começou com uma retomada de todo conteúdo trabalhado anteriormente, tipos de narrador, tipos de discurso e referenciação. Os alunos foram estimulados a lembrarem e refletirem sobre os aspectos principais de cada um desses pontos, assim como a respeito da importância desses elementos na construção e compreensão do sentido de textos. Chegou-se, então, na segunda etapa da mediação, pois este momento foi destinado a reforçar a temática e suprir algumas deficiências dos materiais da primeira fase.

-----

**AULA 4- Parte I**

Atividade de Língua Portuguesa

Professora Danielle

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

O olhar da truta

O homem pediu truta e o garçom perguntou se ele não gostaria de escolher uma pessoalmente.

— Como, escolher?

— No nosso viveiro. O senhor pode escolher a truta que quiser.

Ele não tinha visto o viveiro ao entrar no restaurante. Foi atrás do garçom. As trutas davam voltas e voltas dentro do aquário, como num cortejo. Algumas paravam por um instante



e ficavam olhando através do vidro, depois retomavam o cortejo. E o homem se viu encarando, olho no olho, uma truta que estacionara com a boca encostada no vidro à sua frente.

—Essa está bonita... – disse o garçom.

— Eu não sabia que se podia escolher. Pensei que elas já estivessem mortas.

— Não, nossas trutas são mortas na hora. Da água direto para a panela.

A truta continuava parada contra o vidro, olhando para o homem.

— Vai essa, doutor? Ela parece que está pedindo...

Mas esse olhar da truta não era de quem queria ir direto para uma panela. Ela parecia examinar o homem. Parecia estar calculando a possibilidade de um diálogo.

Estranho, pensou o homem. Nunca tive que tomar uma decisão assim. Decidir um destino, decidir entre a vida e a morte. Não era como no supermercado, em que os bichos já estavam mortos e a responsabilidade não era sua – pelo menos não diretamente. Você podia comê-los sem remorso. Havia toda uma engrenagem montada para afastar de você o remorso. As galinhas vinham já esquartejadas, suas partes condicionadas em bandejas congeladas, nada mais distante da sua responsabilidade. Os peixes jaziam expostos no gelo, com os olhos abertos mas sem vida. Exatamente, olhos de peixe morto. Mas você não decretara a morte deles. Claro, era com sua aprovação tácita que bovinos, ovinos, suínos, caprinos, galinhas e peixes eram assassinados para lhe dar de comer. Mas você não estava presente no ato, não escolhia a vítima, não dava a ordem. Não via o sangue. De certa maneira, pensou o homem, vivi sempre assim, protegido das entranhas do mundo. Sem precisar me comprometer. Sem encarar as vítimas. Mas agora era preciso escolher.

— Vai essa, doutor? – insistiu o garçom.

— Não sei. Eu...

— Acho que foi ela que escolheu o senhor. Olha aí, ficou paradinha. Só faltando dizer “Me come”.

O homem desejou que a truta deixasse de encará-lo e voltasse ao carrossel junto com as outras. Ou que pelo menos desviasse o olhar. Mas a truta continuava a fitá-lo. Ele estava delirando ou aquele olhar era de desafio?

— Vamos – estava dizendo a truta. – Pelo menos uma vez na vida, seja decidido. Me escolha e me condene à morte, ou me deixe viver. A decisão é sua. Eu não decido nada. Sou apenas um peixe, com cérebro de peixe. Não escolhi estar neste tanque. Não posso decidir a minha vida, ou a de ninguém. Mas você pode. A minha e a sua. Você é um ser humano, um ente moral, com discernimento e consciência. Até agora foi um protegido, um desobrigado, um

isento da vida. Mas chegou a hora de se comprometer. Você tem uma biografia para decidir. A minha. Agora. Depois pode decidir a sua, se gostar da experiência. O que não pode é continuar se escondendo da vida, e ...

— Vai essa mesmo, doutor? – quis saber o garçom, já com a rede na mão para pegar a truta.

— Não – disse o homem. – Mudei de ideia. Vou pedir outra coisa.

E de volta na mesa, depois de reexaminar o cardápio, perguntou:

— Esses camarões estão vivos?

— Não, doutor. Os camarões estão mortos.

— Pode trazer.

Veríssimo, Luis Fernando. Em algum lugar do paraíso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

Glossário:

**Cortejo:** cumprimento, saudação que se faz a pessoa, distinta, especial.

**Jaziam:** estavam mortos

**Discernimento:** juízo

1ª Questão) A narrativa “O olhar da truta” é construída basicamente por 4 partes: introdução, complicação, clímax, desfecho. Resumidamente, explique cada um desses trechos.

Introdução:

*R.: Um homem (cliente) vai a um restaurante e pede truta para comer.*

Complicação:

*R.: O garçom pede para o homem escolher uma truta viva no aquário.*

Clímax:

*R.: O homem (cliente) se sente mal em ter que escolher um ser vivo para matar e se alimentar. Sentimento que pioro pelo fato de uma das trutas do aquário lhe encarar , como se o pressionasse a escolher logo.*

Desfecho:

*R.: O homem (cliente) prefere comer camarão após certificar-se de que já estavam mortos, poupando-se da situação de ter que escolher algum para matar e comer.*

2ª Questão) Um texto narrativo pode ser contado por um narrador que conhece os fatos, mas não participa da história (narrador-observador), ou por um narrador que conta uma história da qual faz parte (narrador-personagem). Levando isso em consideração, classifique o narrador do texto lido e retire um trecho do texto que comprove sua resposta.

*R.: Narrador-observador. “Ele não tinha visto o viveiro ao entrar no restaurante. Foi atrás do garçom. As trutas davam voltas e voltas dentro do aquário, como num cortejo.”*

3ª Questão) Há várias formas de se fazer referência a algum ser mencionado no texto. Sobre a “truta”, transcreva aqui uma referência a ela:

a) Por ocultação:

*R.: “depois retomavam o cortejo”, entre outras possibilidades.*

b) Por indicação de pronome

*R.: “Algumas paravam por um instante”, entre outras possibilidades.*

c) Por substituição

*R.: “Sou apenas um peixe”*

4ª Questão) Em uma narrativa, os personagens podem se manifestar por meio de ações e/ou falas. No texto lido:

a) Quais são os personagens?

*R.: O homem, que é cliente; o garçom; e a truta.*

b) Todos eles apresentam alguma fala no decorrer da história? Explique.

*R.: Sim. O homem, o garçom e a truta falam no decorrer da história.*

5ª Questão) No 11º parágrafo, a palavra “você” aparece algumas vezes. A quem ela faz referência?

- (a) À Truta
- (b) Ao Leitor
- (c) Ao Garçon
- (d) Ao homem e ao leitor
- (e) Ao homem e ao garçon

*R.: D*

6ª Questão) Sobre o efeito de sentido gerado pelo emprego da palavra “você” no 11º parágrafo, são verdadeiras quais afirmações?

- (a) Essa palavra foi mal empregada, pois ela faz parte da fala do homem sobre si mesmo, logo deveria ser substituída por “eu”.
- (b) Essa palavra foi empregada de maneira interessante, pois ela pode fazer parte da fala do narrador sobre o homem ou pode ser uma reflexão do próprio homem. Ou seja, pode haver dúvida se é o narrador ou o personagem que se manifestam.
- (c) O seu uso é interessante, pois engloba o homem e o garçon, que são os personagens principais.
- (e) O seu uso aproxima o leitor à história, incluindo-o de alguma forma, já que parece que há uma referência a ele.

*R.: C e E*

7º Questão) O discurso direto ocorre quando há a reprodução fiel da fala de um personagem, sem intermédio do narrador. No texto lido, há um momento em que há um discurso direto dentro de outro discurso direto, ou seja, um personagem insere em sua fala o discurso de outro. Marque a opção correspondente:

- (a) “O homem pediu truta e o garçon perguntou se ele não gostaria de escolher uma pessoalmente.”
- (b) “— Vamos – estava dizendo a truta. – Pelo menos uma vez na vida, seja decidido.”
- (c) “— Acho que foi ela que escolheu o senhor. Olha aí, ficou paradinha. Só faltando dizer “Me come”.”

(d) “— Como, escolher? ”

(e) “— No nosso viveiro. O senhor pode escolher a truta que quiser.”

R.: C

8º Questão) Leia novamente estas frases retiradas do texto e indique quem anuncia a fala na narrativa (narrador, homem, truta, garçom, outra pessoa).

a) “O homem pediu truta e o garçom perguntou se ele não gostaria de escolher uma pessoalmente.”

R.: *Narrador.*

b) “— Vamos – estava dizendo a truta. – Pelo menos uma vez na vida, seja decidido.”

R.: *Truta e narrador.*

.

c) “— Acho que foi ela que escolheu o senhor. Olha aí, ficou paradinha. Só faltando dizer “Me come”.”

R.: *Narrador e truta.*

d) “— Como, escolher? ”

R.: *Homem.*

e) “— No nosso viveiro. O senhor pode escolher a truta que quiser.”

R.: *Garçom.*

9ª Questão) Observe a retomada anafórica em “comê-los”, “encará-lo” e “fitá-lo”. Os pronomes referem-se, respectivamente, a:

a) animais; homem; homem.

b) galinhas; truta; garçom.

c) bichos ; homem; homem.

d) trutas ; garçom; homem.

e) bichos; carrossel; homem.

R.: C

10° Questão) O travessão pode exercer diferentes funções em um texto, como indicar a fala de um personagem ou separar alguma frase explicativa. Retire do texto um exemplo de cada:

Travessão para discurso direto (fala):

R.: “— *Vai essa, doutor? – insistiu o garçom.*”, *há outras possibilidades.*

Travessão para frase explicativa:

R.: “*Não era como no supermercado, em que os bichos já estavam mortos e a responsabilidade não era sua – pelo menos não diretamente.*”

---

### **Análise**

- ***Questão 5- (10 respostas)***

**Conhecimento exigido:** compreender que a palavra “você” abarca um número de seres, dentro do contexto, maior do que o vocábulo isoladamente parece carregar. E ir além, perceber que esse elemento linguístico indica alguns participantes, intralinguístico e extralinguístico, que só ganham sentido e se inserem nessa palavra dentro da situação enunciativa representada na narrativa lida.

Tal questão, vale ressaltar, é fundamental para a questão seguinte, número 6; por isso, a análise de ambas se deu junta, a seguir.

## Exemplos das 10 respostas:

Aluno 1

5° Questão) No 11° parágrafo, a palavra “você” aparece algumas vezes. A quem ela faz referência?

- (a) À Truta
- (b) Ao Leitor
- (c) Ao Garçom
- (d) Ao homem e ao leitor
- (e) Ao homem e ao garçom

Aluno 2

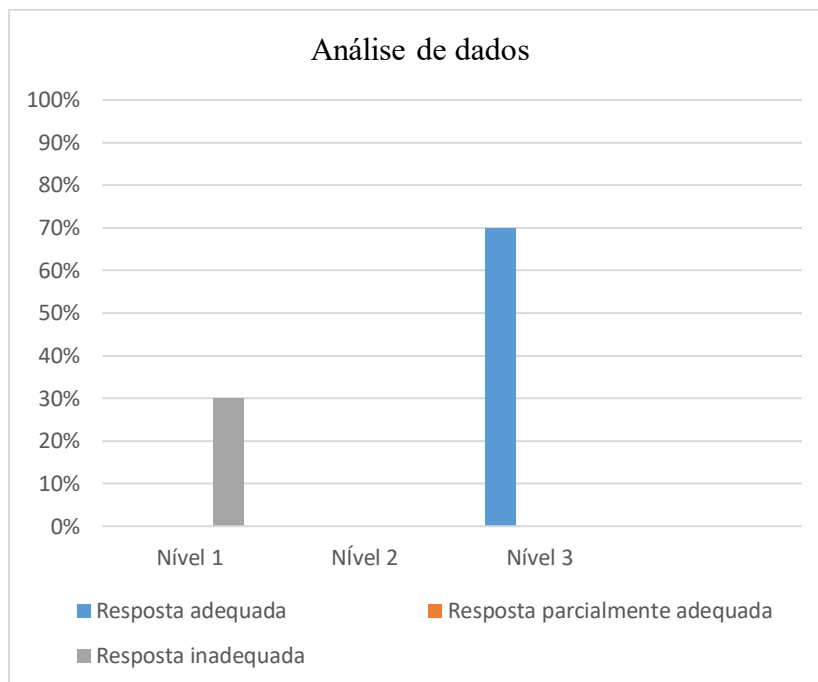
5° Questão) No 11° parágrafo, a palavra “você” aparece algumas vezes. A quem ela faz referência?

- (a) À Truta
- (b) Ao Leitor
- (c) Ao Garçom
- (d) Ao homem e ao leitor
- (e) Ao homem e ao garçom

Aluno 3

5° Questão) No 11° parágrafo, a palavra “você” aparece algumas vezes. A quem ela faz referência?

- (a) À Truta
- (b) Ao Leitor
- (c) Ao Garçom
- (d) Ao homem e ao leitor
- (e) Ao homem e ao garçom



- **Questão 6- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** a questão pede dois enfoques, um sobre quem fala e, outro, sobre uma possível função, o objetivo do uso da palavra “você”. Por isso, o aluno deveria identificar que apesar de não haver marcas que configurem o discurso direto e nem o indireto, apontando para uma avaliação do narrador, essa parte do texto é formada por comentários que podem ser um pensamento do personagem, o cliente, já que o parágrafo indica uma reflexão dele, além de todo o contexto estar de acordo com juízo expresso por esse personagem. Ademais, teria de perceber como o termo “você” carrega um sentido mais amplo que o habitual, construído no contexto, do qual o leitor e o falante – narrador ou personagem – fazem parte.

**Exemplos das 10 respostas:**

Aluno 1

6º Questão) Sobre o efeito de sentido gerado pelo emprego da palavra “você” no 11º parágrafo, são verdadeiras quais afirmações?

(a) Essa palavra foi mal empregada, pois ela faz parte da fala do homem sobre si mesmo, logo deveria ser substituída por “eu”.

(b) Essa palavra foi empregada de maneira interessante, pois ela pode fazer parte da fala do narrador sobre o homem ou pode ser uma reflexão do próprio homem. Ou seja, pode haver dúvida se é o narrador ou o personagem que se manifestam.

(c) O seu uso é interessante, pois engloba o homem e o garçom, que são os personagens principais.

(d) O seu uso aproxima o leitor à história, incluindo-o de alguma forma, já que parece que há uma referência a ele.



## Aluno 2

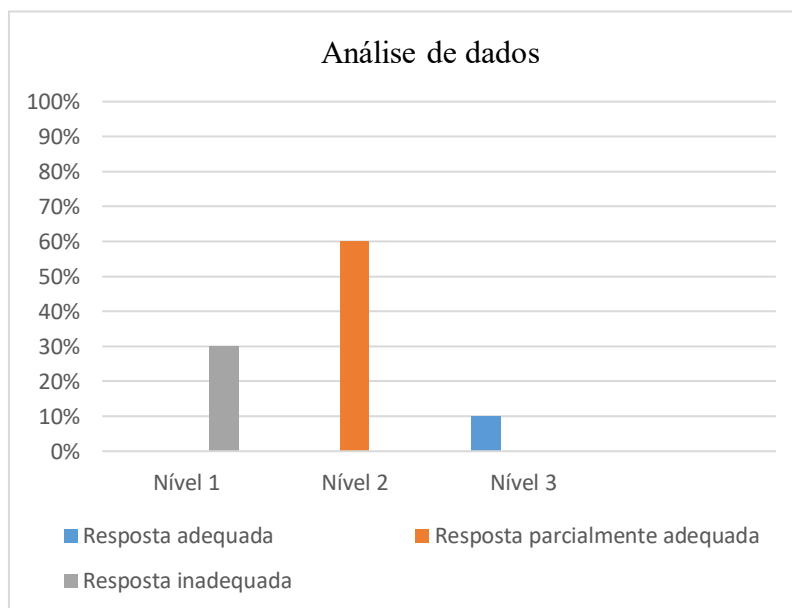
6º Questão) Sobre o efeito de sentido gerado pelo emprego da palavra “você” no 11º parágrafo, são verdadeiras quais afirmações?

- (a) Essa palavra foi mal empregada, pois ela faz parte da fala do homem sobre si mesmo, logo deveria ser substituída por “eu”.
- (b) Essa palavra foi empregada de maneira interessante, pois ela pode fazer parte da fala do narrador sobre o homem ou pode ser uma reflexão do próprio homem. Ou seja, pode haver dúvida se é o narrador ou o personagem que se manifestam.
- (c) O seu uso é interessante, pois engloba o homem e o garçom, que são os personagens principais.
- (e) O seu uso aproxima o leitor à história, incluindo-o de alguma forma, já que parece que há uma referência a ele.

## Aluno 3

6º Questão) Sobre o efeito de sentido gerado pelo emprego da palavra “você” no 11º parágrafo, são verdadeiras quais afirmações?

- (a) Essa palavra foi mal empregada, pois ela faz parte da fala do homem sobre si mesmo, logo deveria ser substituída por “eu”.
- (b) Essa palavra foi empregada de maneira interessante, pois ela pode fazer parte da fala do narrador sobre o homem ou pode ser uma reflexão do próprio homem. Ou seja, pode haver dúvida se é o narrador ou o personagem que se manifestam.
- (c) O seu uso é interessante, pois engloba o homem e o garçom, que são os personagens principais.
- (e) O seu uso aproxima o leitor à história, incluindo-o de alguma forma, já que parece que há uma referência a ele.



O 11º parágrafo, onde são trabalhadas as questões 5 e 6 do texto, é rico para os estudos aqui desenvolvidos. O autor constitui-o de maneira muito interessante, ao lançar mão do discurso indireto livre, para expressar as ideais que circundam na cabeça do personagem principal da história, a respeito do poder de decisão sobre a vida e a morte de diferentes animais, ao escolher sua própria refeição.

Nesse sentido, o pensamento do homem é apresentado sem a presença dos elementos que formam o discurso direto, como a pontuação estruturando a fala do personagem, além de não haver também uma simples narração ou a tomada da voz do personagem pelo narrador na construção de um possível discurso indireto. Entretanto, há o anúncio do juízo do que seria desenvolvido ao longo do 11º parágrafo por meio do verbo “pensar”, em “Estranho, pensou o homem”, ou seja, tal verbo comporta-se como um *dicendi*, como dando início ao que seria dito. Juntamente, há uma oscilação entre o uso da 1ª e da 3ª pessoas, em que ora parece que o personagem fala de si mesmo e ora parece que ele ou o narrador falam do personagem ou de outrem. O que pode ser comprovado nos trechos “Nunca tive que tomar uma decisão assim” e “Não era como no supermercado, em que os bichos já estavam mortos e a responsabilidade não era sua – pelo menos não diretamente. Você podia comê-los sem remorso. ”, respectivamente. Sendo assim, a passagem parece narrada em simultâneo, estando as falas misturadas, uma dentro da outra. É difícil determinar a abertura e a finalização dos discursos, uma vez que podem estar na emissão do narrador ou do próprio personagem, confundindo-se.

O estudo do pronome “você” no 11º parágrafo do texto “O olhar da truta” é algo que também requer uma atenção especial. O pronome em questão ganha uma riqueza considerável no percurso textual. Elemento anafórico que se refere a uma coletividade, percebida por meio de pistas intratextuais e extratextuais ativadas no processo de leitura, na qual pode-se incluir o enunciador, o interlocutor e todas as pessoas que vivenciam as mesmas experiências na sociedade, o que abarca o protagonista da história aqui trabalhada. Sintaticamente, na atualidade, o pronome até poderia ser considerado sujeito indeterminado, porém apresenta um funcionamento textual discursivo que o torna um elemento anafórico. Aqui, apesar de se reconhecer as observações mencionadas, devido aos limites teóricos não serem muito claros, considerar-se-á o pronome “você” como um caso de anáfora indireta.

Tem-se a palavra “você” cumprindo o papel de um sujeito indeterminado, caso parta-se da ideia de que indica um agente genérico; o que sintática e semanticamente não se confirma, já que é uma unidade linguística que ocupa a casa do sujeito e o conteúdo predicativo faz referência a ele também. Assim, aquele juízo de que o sujeito indeterminado existe, mas não se pode determinar nem pelo contexto, nem pela marca verbal, não se aplica a essa situação. O que ocorre é um sujeito explícito representado por pronome pessoal com valor indefinido.

O valor vago dito no parágrafo anterior, se em análise criteriosa, não se cumpre, pois parece ser preenchido pela referência criada no decorrer do parágrafo em exame. Esse processo dá-se porque, logo no início da parte do texto em avaliação, há uma indicação sobre o que seria

desenvolvimento: o pensamento do homem, o pensamento do personagem principal, sendo essa ideia a âncora textual na qual a referência se apoia. Depois, o texto segue com as reflexões do protagonista que ora expõe exclusivamente os dilemas dele por meio da 1ª pessoa, como em “De certa maneira, pensou o homem, vivi sempre assim, protegido das entranhas do mundo. Sem precisar me comprometer. ”, ora traz os questionamentos de maneira mais ampla, abarcando não só o personagem principal, mas também todas as pessoas que poderiam passar pelas mesmas vivências – refere-se a um sem número de seres –, com o uso do pronome “você” em trechos como “Claro, era com sua aprovação tácita que bovinos, ovinos, suínos, caprinos, galinhas e peixes eram assassinados para lhe dar de comer. Mas você não estava presente no ato, não escolhia a vítima, não dava a ordem. ”. Acontece uma alusão a variados seres, que não é explícita no texto, não obstante pode ser ativada pelo leitor por meio de seus conhecimentos extralinguísticos.

Por todo o exposto, faz-se necessário ratificar a anáfora indireta mencionada com o embasamento nos ensinamentos de Koch e Elias (2017, p. 136), quando dizem

diferentemente das anáforas diretas que retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, na **anáfora indireta**, geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes responda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto, ocorre uma estratégia de *ativação* de referentes novos, e não de uma *reativação* de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita, conforme pontua MARCUSCHI (2005).

Esse processo de referenciação implícita é constituído com base em elementos textuais ou modelos mentais e é muito mais comum a sua produção do que podemos imaginar.

Os alunos obtiveram um bom desempenho na questão 5 e, mesmo em um nível mais baixo, pelas respostas dadas à pergunta 6, também demonstraram compreender razoavelmente alguns detalhes do texto. Pareceram, em geral, entender a complexidade das referências presentes nos dêiticos por meio do pronome “você”. Ou seja, tiveram a noção de que o pronome pessoal não tem um valor referencial próprio, no entanto obtém algum ao remeter para a situação em que o texto é produzido, além de fazer referência a elementos intralinguísticos e extralinguísticos, intrínsecos ao contexto discursivo, que, no caso, apontou para os participantes

– o narrador e leitor – da situação em discussão: ter a responsabilidade de decidir sobre a vida de um peixe, de um ser vivo.

- **Questão 7- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** saber que as aspas, os dois-pontos e o travessão são indicativos de discurso direto, mas suas funções não são exclusivas para tal. Associar este conhecimento às estratégias de referenciação e vice-versa. A atenção aos pronomes pessoais como retomadas e às elipses é fundamental para perceber quem fala.

**Exemplos das 10 respostas:**

**Aluno 1**

7º Questão) O discurso direto ocorre quando há a reprodução fiel da fala de um personagem, sem intermédio do narrador. No texto lido, há um momento em que há um discurso direto dentro de outro discurso direto, ou seja, um personagem insere em sua fala o discurso de outro. Marque a opção correspondente:

- (a) “O homem pediu truta e o garçom perguntou se ele não gostaria de escolher uma pessoalmente.”
- (b) “- Vamos – estava dizendo a truta. – Pelo menos uma vez na vida, seja decidido.”
- (c) “- Acho que foi ela que escolheu o senhor. Olha aí, ficou paradinha. Só faltando dizer “Me come”.”
- (d) “- Como, escolher?”
- (e) “- No nosso viveiro. O senhor pode escolher a truta que quiser.”

**Aluno 2**

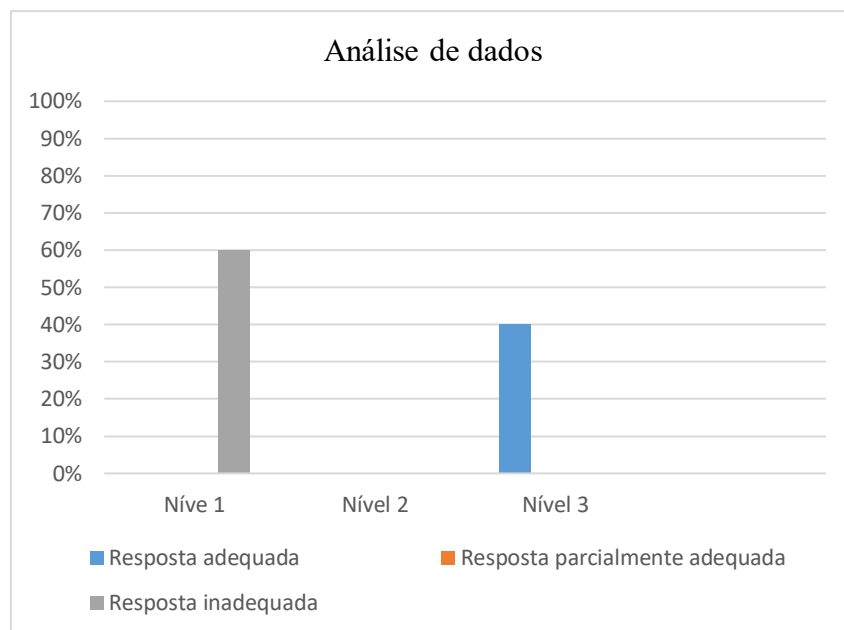
7º Questão) O discurso direto ocorre quando há a reprodução fiel da fala de um personagem, sem intermédio do narrador. No texto lido, há um momento em que há um discurso direto dentro de outro discurso direto, ou seja, um personagem insere em sua fala o discurso de outro. Marque a opção correspondente:

- (a) “O homem pediu truta e o garçom perguntou se ele não gostaria de escolher uma pessoalmente.”
- (b) “- Vamos – estava dizendo a truta. – Pelo menos uma vez na vida, seja decidido.”
- (c) “- Acho que foi ela que escolheu o senhor. Olha aí, ficou paradinha. Só faltando dizer “Me come”.”
- (d) “- Como, escolher?”
- (e) “- No nosso viveiro. O senhor pode escolher a truta que quiser.”

**Aluno 3**

7º Questão) O discurso direto ocorre quando há a reprodução fiel da fala de um personagem, sem intermédio do narrador. No texto lido, há um momento em que há um discurso direto dentro de outro discurso direto, ou seja, um personagem insere em sua fala o discurso de outro. Marque a opção correspondente:

- (a) “O homem pediu truta e o garçom perguntou se ele não gostaria de escolher uma pessoalmente.”
- (b) “- Vamos – estava dizendo a truta. – Pelo menos uma vez na vida, seja decidido.”
- (c) “- Acho que foi ela que escolheu o senhor. Olha aí, ficou paradinha. Só faltando dizer “Me come”.”
- (d) “- Como, escolher?”
- (e) “- No nosso viveiro. O senhor pode escolher a truta que quiser.”



O trecho a seguir, da linha 30 à 33, mostra, assim como em boa parte do texto, um diálogo entre um garçom e um cliente de um restaurante sobre, entre outros detalhes, uma truta. O leitor – o aluno – devia ficar atento, além do conteúdo semântico, às pistas linguísticas, como os sinais de pontuação e à progressão referencial, para determinar a quem pertencia cada discurso. Assim, notaria que a primeira fala é uma pergunta do garçom para o doutor, elemento que retoma a palavra “homem”, já dita em outro momento do texto. Depois, perceberia que só quem poderia responder seria o tal doutor, o cliente, que é interrompido pelo garçom, já que a frase daquele não se completa e vem seguida de reticências. Nesse momento é o empregado que retoma a palavra e, em seu discurso, faz referência tanto ao homem – com “senhor” – quanto à truta – com “ela” –, inserindo uma possível fala do animal em seu discurso.

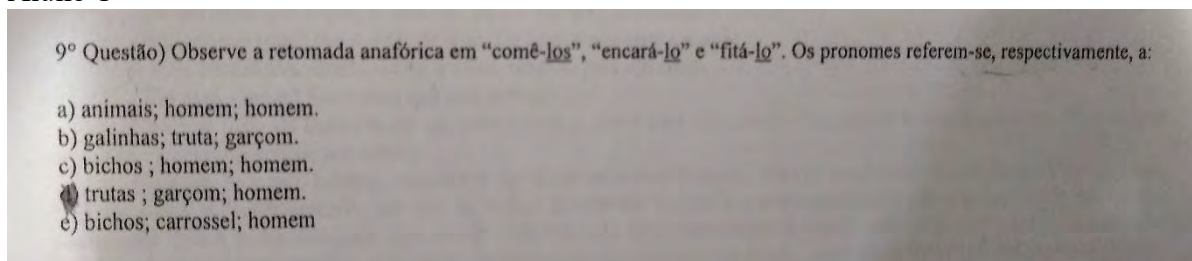
Ou seja, é uma cadeia referencial juntamente com sinais de pontuação que o leitor deve seguir, associar e construir sentidos, para que consiga compreender e responder corretamente. Os alunos, apesar de em sua maioria não terem chegado à resposta perfeita, quase metade conseguiu sucesso, evidenciando uma evolução de aprendizagem, pois trata-se de uma leitura com nível de complexidade maior do que as da parte inicial deste estudo.

• **Questão 9- (10 respostas)**

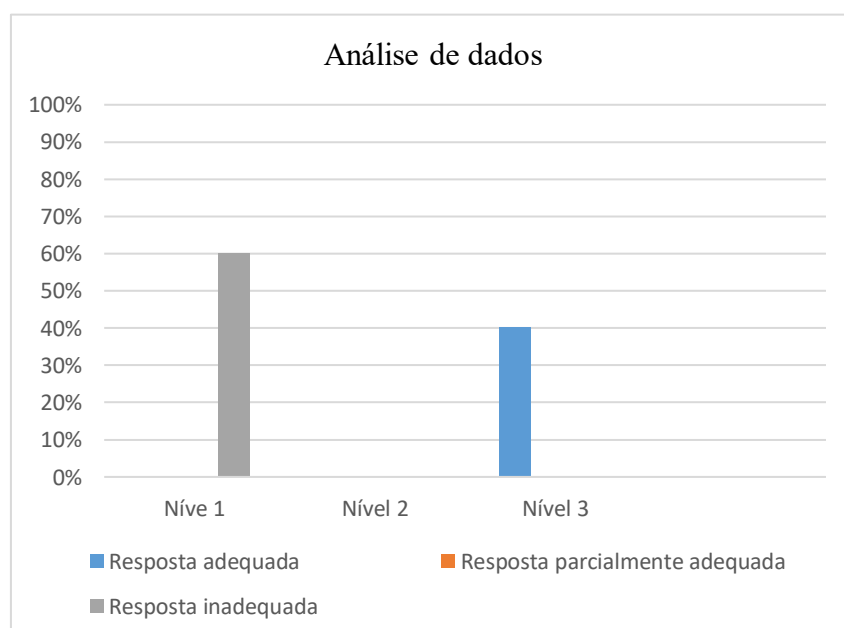
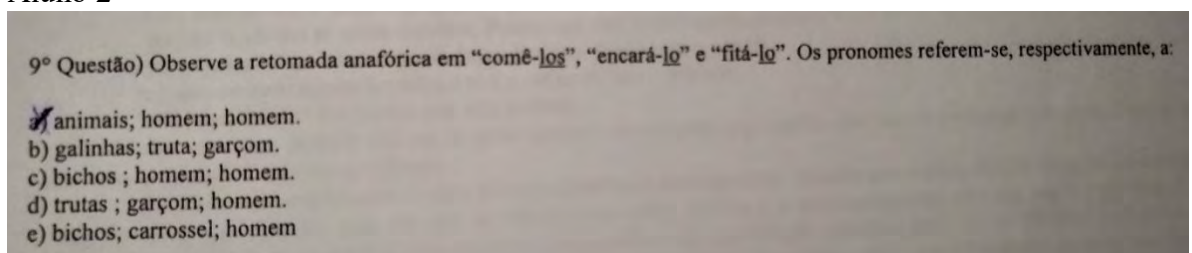
**Conhecimento exigido:** conhecer as diferentes estratégias e o processo de referenciação e associá-los ao texto lido na tentativa de encontrar as palavras que foram retomadas pelos pronomes “los” e “lo”.

**Exemplos das 10 respostas:**

**Aluno 1**



**Aluno 2**



Os referentes foram retomados através das formas pronominais “los” e “lo”, num processo de progressão referencial. O resultado obtido em relação às respostas dos discentes não foi ótimo, porém não foi muito ruim. Talvez, alguns não tenham voltado ao texto de fato para lê-lo novamente e recuperar exatamente as palavras que serviram para manutenção do referente. Sendo assim, e por compreenderem que o primeiro verbo mencionado, “comer”, estaria ligado ao ato de “comer animais, bichos”, e o texto fala sobre truta, um desses seres em específico, os alunos ficaram confusos ou viram tudo como sendo o mesmo ser, atentando apenas para o sentido dos termos e não para o papel preciso que exerceu no co-texto.

**Análise da aula 4: Os processos de referenciação e os tipos de discurso II – (10 alunos avaliados)**

A última aula funcionou como uma continuação da anterior. Todos os conceitos foram reforçados, alguns alunos não tinham acabado as atividades do encontro 4 e tiveram a oportunidade de terminá-las.

Esse momento foi marcado por uma presença maior da oralidade, com a leitura coletiva de um texto formado principalmente por diálogos e sua discussão sobre o perfil de cada personagem apresentado. Os discentes demonstraram terem entendido a história e perceberam onde começava e onde terminava a participação de cada um, assim como as intercalações do narrador.

---

**AULA 4- Parte II**

Atividade de Língua Portuguesa

Professora Danielle

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## Brincadeira

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:

— Eu sei de tudo.

Depois de um silêncio, o outro disse:

— Como é que você soube?

— Não interessa. Sei de tudo.

— Me faz um favor. Não espalha.

— Vou pensar.

— Pelo amor de Deus.

— Está bem. Mas olhe lá, hein?

Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.

— Sei de tudo.

— Co- como?

— Sei de tudo.

— Tudo o quê?

— Você sabe.

— Mas é impossível. Como é que você descobriu?

A reação das pessoas variava. Algumas perguntavam em seguida:

— Alguém mais sabe?

Outras se tornavam agressivas:

— Está bem, você sabe. E daí?

— Daí nada. Só queria que você soubesse que eu sei.

— Se você contar para alguém, eu...

— Depende de você.

— De mim, como?

— Se você andar na linha, eu não conto.

— Certo.

Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.

— Eu sei de tudo.

— Tudo o quê?

— Você sabe.

— Não sei. O que é que você sabe?



- Não se faz de inocente.
- Mas eu realmente não sei.
- Vem com essa.
- Você não sabe de nada.
- Ah, quer dizer que existe alguma coisa pra saber, mas eu é que não sei o que é?
- Não existe nada.
- Olha que eu vou espalhar...
- Pode espalhar que é mentira.
- Como é que você sabe o que eu vou espalhar?
- Qualquer coisa que você espalhar será mentira.
- Está bem. Vou espalhar.

Mas dali a pouco veio um telefonema.

- Escute. Estive pensando melhor. Não espalha nada sobre nada daquilo.
- Aquilo o quê?
- Você sabe.

Passou a ser temido e respeitado. Volta e meia alguém se aproximava dele e sussurrava:

- Você contou para alguém?
- Ainda não.
- Puxa. Obrigado.

Com o tempo, ganhou uma reputação. Era de confiança. Um dia, foi procurado por um amigo com uma oferta de emprego. O salário era enorme.

- Por que eu? – quis saber.
- A posição é de muita responsabilidade – disse o amigo. – Recomendei você.
- Por quê?
- Pela sua descrição.

Subiu na vida. Dele se dizia que sabia tudo sobre todos, mas nunca abria a boca para falar de ninguém. Além de bem-informado, um gentleman. Até que recebeu um telefonema. Uma voz misteriosa que disse:

- Sei de tudo.
- Co- como?
- Sei de tudo.
- Tudo o quê?
- Você sabe.

Resolveu desaparecer. Mudou-se de cidade. Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigara. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia remota. Os vizinhos contam que em uma noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que mais se ouvia era a dele, gritando:

— Era brincadeira! Era brincadeira!

Foi descoberto de manhã, assassinado. O crime nunca foi desvendado. Mas as pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo.

Sabia demais.

(Luis Fernando Veríssimo. *Comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&PM, 1995. P. 189-91.)

1ª Questão) Explique a brincadeira que dá origem a toda história.

*R.: Uma pessoa finge saber segredos de outras pessoas e passa trotes a respeito disso.*

2ª Questão) Pode-se dizer que os personagens envolvidos em toda situação entenderam a brincadeira como uma brincadeira mesmo ou levaram a sério e acreditaram ser verdade o ocorrido? Explique.

*R.: Eles levaram a sério. Todos acreditaram que o personagem principal sabia vários segredos e que não denunciava ninguém, tanto é que ele ganhou um emprego de confiança por sua discrição e foi vítima de vingança por considerarem que ele sabia demais.*

3ª Questão) Quem conta a história lida por você é um personagem, ou o narrador, ou um narrador-personagem?

*R.: Um narrador.*

4ª Questão) Sobre os personagens, marque V para verdadeiro ou F para falso.

( F ) Não é possível saber nada sobre os personagens, pois não há nomes.

( F ) O personagem principal tem um amigo que finge saber segredos de várias pessoas.

( F ) O narrador manipula várias pessoas por conhecer seus segredos.

( F ) O personagem principal sabe o segredo de várias pessoas e as manipula por isso.

( V ) O personagem principal é vítima da mesma brincadeira que praticou.

( V ) Quando o personagem principal revela sua brincadeira, é tarde demais.

5ª Questão) Corrija as afirmativas da questão anterior que você considerou falsas.

R.:

*É possível saber algo sobre os personagens, apesar de não haver nomes, como o fato de terem algum segredo;*

*O personagem principal finge saber segredos de várias pessoas;*

*O personagem principal manipula várias pessoas por fingir conhecer seus segredos;*

*O personagem principal finge saber o segredo de várias pessoas e as manipula com isso;*

6ª Questão) O texto que você leu é formado por diálogos. Baseando-se nisso, classifique os personagens que conversam com o personagem principal. Para isso, atente para o que ocorre durante cada contato entre eles e siga a ordem em que aparecem no texto.

- a- O arrependido
- b- A vítima inicial
- c- O incrédulo
- d- O empregador
- e- O violento
- f- O vingativo
- g- O curioso
- h- O preocupado

1º diálogo- personagem principal e ( B )

2º diálogo- personagem principal e ( C )

3º diálogo- personagem principal e ( G )

4º diálogo- personagem principal e ( E )

5º diálogo- personagem principal e ( A )

6º diálogo- personagem principal e ( H )

7º diálogo- personagem principal e ( D )

8º diálogo- personagem principal e ( F )

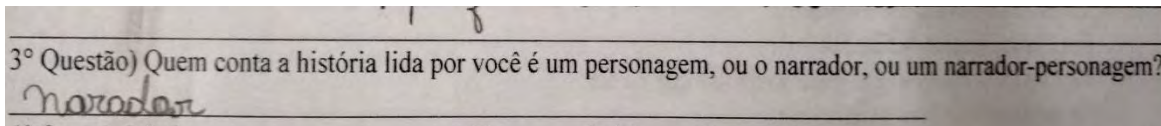
- **Questão 3- (10 respostas)**

**Conhecimento exigido:** diferenciar as falas de personagens, estruturadas no discurso direto, das do narrador, que não participa da história. Para isso, atentar para o foco narrativo em 3ª

peessoa, para a pontuação e para os pronomes que ganham sentido dentro das situações apresentadas no texto, no processo de referenciação.

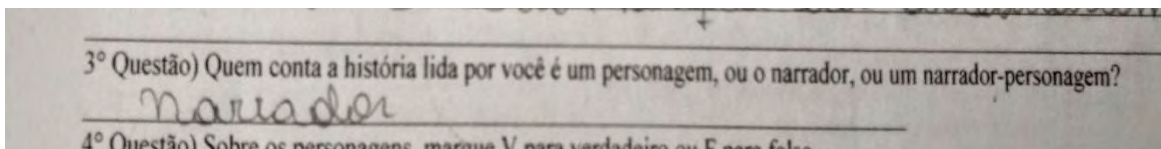
### Exemplos das 10 respostas:

Aluno 1



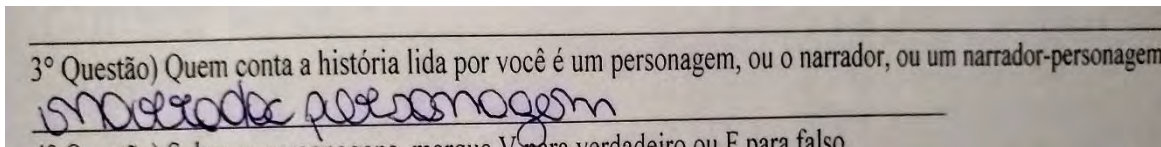
Resposta: “Narador.”

Aluno 2

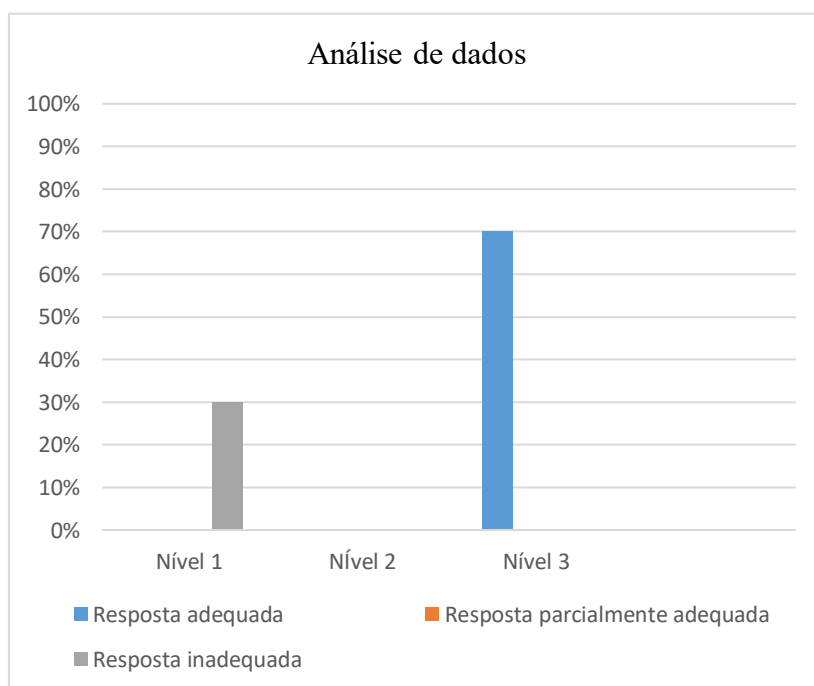


Resposta: “Narrador.”

Aluno 3



Resposta: “narrador personagem.”



O texto exige uma leitura cuidadosa para que haja a percepção correta dos locutores e interlocutores envolvidos nos vários discursos que são apresentados. Principalmente em relação aos pronomes – com construção de sentidos e direcionamentos atribuídos dentro da narrativa –, assim como os verbos que, em sua maioria, difundem-se com sujeitos ocultos ou indeterminados, mas que são possíveis de serem apontados na narrativa e, por isso, resgatados.

A referência, neste texto, não é localizada em um único item lexical, o aluno precisa lançar mão de um conjunto de elementos para acompanhar e entendê-la. Existe toda uma cognição conjunta para a realização dessa referência, uma vez que ela é complexa, com vários pontos interligados.

Assim, inicialmente é necessário ativar os frames “telefonema”, “brincadeira” e “trote”, além da informação de que uma pessoa liga e outra atende o telefone, num movimento constante, no qual o protagonista sempre está.

Depois, há a necessidade da ativação da referência “ele”, presente na segunda linha do texto. O pronome é essencial, já que situa a primeira fala do protagonista, personagem que mais discursa em todo o texto. Esse elemento é recuperado ora através do pronome “você”, ora através de verbos flexionados – sujeito oculto –. Há também o indefinido “outro”, situando um personagem do texto. Nesse processo, permanecem, surgem e desaparecem pessoas nos diferentes diálogos que formam o escrito. Ocorrendo o que Koch e Elias (2008, p. 125 e 126) chamam de introdução (construção), retomada (manutenção) e desfocalização (*stand by*).

O alunado, então, logrou um bom resultado não só por sua maioria ter acertado, mas por fazerem de modo suficiente uma cognição distribuída por meio de referências conjuntas dentro do texto para saber quem é que está falando e com quem, quem é o alvo da brincadeira.

## 5 AQUI SE FAZ, AQUI SE CONCLUI

A educação escolar passa, há todo tempo, por mudanças expressivas relativas às práticas de ensino e aprendizagem, muitas privilegiam uma aproximação da instrução com a realidade e anseios dos aprendizes. Nesse contexto, esta pesquisa se insere, preocupada com a busca por novas técnicas que sejam proveitosas significativamente para os educandos e os educadores, na direção de uma sociedade letrada.

Em conformidade, a proposta deste trabalho surgiu nas aulas de Língua Portuguesa em contato com turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona oeste do Rio de Janeiro. Observou-se uma pluralidade de alunos com dificuldades na compreensão de textos, mais especificamente, nos aspectos linguísticos referenciais, além de nos diferentes tipos de discurso, geralmente, presentes em narrativas. A partir de então, construiu-se uma reflexão sobre como a referenciação a serviço dos tipos de discurso alcança a interpretabilidade dos discursos. Além de em que medida o aprimoramento dos elementos que formam parte desses conhecimentos linguísticos pode contribuir para uma melhora da leitura, num país que ainda luta pela ampliação do letramento em pleno século XXI. Ratificando, sempre, que não vale uma escola para todos, mas sim uma escola de qualidade para todos.

Por tanto, fez-se necessário um repensar sobre a abordagem de atividades pedagógicas e estratégias de ensino utilizadas durante os encontros com os alunos. Ao explorar as noções de pesquisa-ação e sequência didática, desenvolveu-se uma diagnose comprovando as desconfiças iniciais, posteriormente, elegeu-se o gênero narrativo crônica, muito presente no universo escolar e facilmente encontrado exteriormente, para a criação de explanações, orientações e atividades que tivessem os conteúdos da investigação, sempre num ciclo de planejamento, ação para realizar o que foi pensado, análise dos efeitos das ações e recomeço da programação.

Com o caminho desenhado, retomam-se as questões que nortearam a pesquisa: Por que os alunos do 6º e 7º anos apresentam dificuldades relacionadas à identificação de tipos de discurso dentro de uma narrativa? Essas dificuldades influenciam na competência comunicativa desses alunos? Em que medida a referenciação auxiliaria na amenização dessa problemática? Quais elementos textuais podem melhorar as dificuldades dos alunos em relação às vozes dentro de uma narrativa?

Os entraves dão-se por variados motivos, como problemas lá na alfabetização, dificuldades especiais individuais, pouco contato com textos de diversos gêneros, falta de

interesse, entres outros, mas essa é uma teia que não cabe aprofundamento aqui. Para agora, é propício relatar que, no que tange os resultados estudados, a problemática ocorre porque não se conhece nem a estrutura – recursos tipográficos – nem o funcionamento completo que cada tipo de discurso exige, e, conseqüentemente, os efeitos gerados pela escolha de cada um ou pela hibridização deles. Os elementos envolvidos, como verbos *dicendi* e mudança de tempo verbal também parecem não constar de modo relevante. Além disso, as possibilidades de estratégias referenciais nem sempre são notadas ou associadas adequadamente, há, geralmente, alguma defasagem. Por conseguinte, a dinâmica de passagem de uma voz para outra, dentro de uma narrativa traçada, em muitos casos, por referentes acionados seja por substantivos, verbos, pronomes ou ideias, não é acompanhada, pelo menos em algum nível, com sucesso pleno.

O resultado do cenário descrito indica uma competência comunicativa prejudicada, na qual as leituras são rasas, as intencionalidades discursivas pouco apreendidas. O que se tem, porém nem sempre, é uma compreensão global, com destaque para um ou outro que consegue ler nas entrelinhas dos textos ou que não confunde alguma parte da história.

Como resposta, em contrapartida, quando há um acordo entre as partes, num “vamos aprender juntos”, que o processo de pesquisa-ação intitula “cooperação”, há uma atenuação das adversidades sinalizadas. Nesta pesquisa, os resultados apontaram que o trabalho com as nuances que constituem os tipos de discurso – tanto sintaticamente quanto semanticamente – e com a progressão referencial contribuem de modo relevante para as aulas de Língua Portuguesa. Mas vale destacar, que tudo deve ser feito separadamente, ou seja, cada conteúdo deve ser abordado em um momento e retomado posteriormente, num crescimento de noções que, juntas, formam um bloco de conhecimentos necessários para um contato satisfatório com o texto.

A referenciação merece uma atenção especial, na medida em que quando o aluno domina as construções e reconstruções dos objetos do discurso, assim como suas focalizações e desfocalizações, além das possibilidades linguísticas que a língua dispõe – como sinônimos, advérbios locativos, numerais, pronomes, formas nominais hiperonímicas, nomes genéricos, entre outros –, fica bem mais fácil entender e acompanhar as movimentações de falas de narrador, personagem principal, personagens secundários e suas peculiaridades. Tanto que após as aulas da mediação, os resultados de compreensão textual obtidos foram mais acertados. Supõe-se, então, que os alunos evoluíram mais ainda suas habilidades se houvesse um prolongamento dos estudos inerentes à temática discutida aqui. Nessa perspectiva, indica-se que as pesquisas não parem, há muito o que descobrir, estimular e ensinar.

Apresenta-se, ademais, o papel do professor como pesquisador e mediador sendo essencial para a vitalidade do ensino. Outrossim, a contribuição do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, por dar ensejo às escolas públicas, com meios para preparação, inovação e benfeitorias aos desafios da educação no Brasil.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. - 38ª ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CEREJA, William roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano. - 9ed. refom. - São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, William roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 7º ano. - 9ed. refom. - São Paulo: Saraiva, 2015b.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COUTINHO, Afrânio. **Antologia brasileira de literatura**. Rio de Janeiro, Letras e Artes, vol.3, 1967.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. -7ed. - Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 3ed., 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: \_\_\_\_\_; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MIRANDA, Mozarth; MOURA, Sérgio. **A influência da crônica na prática da leitura de jornais**: Plínio Marcos, Jornal da Orla, 1999. Revista Vértices, [s.l.], v. 19, n. 1, p.111-120, 3 jul. 2017. Essentia Editora. <http://dx.doi.org/10.19180/1809-2667.v19n12017p111-120>.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al (Org.). **REFERENCIAÇÃO**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

RONCARATI, Cláudia; SILVA, Regina Neves da. **A construção da referência e do sentido**: uma atividade sociocognitiva e interativa. Gragoatá, nº 21 (jul./dez. 2006). Niterói: EdUFF, 2006, p. 319 - 338.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

TUZINO, Yolanda. **Crônica: uma interseção entre jornalismo e literatura**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

## ANEXOS (A DIAGNOSE)

### Anexo A

Atividade de Língua Portuguesa

Professora Danielle

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

### TEXTO I

#### Garoto linha dura

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra a uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafrado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mulher quem quebrara o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou o Pedrinho e perguntou:

— Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para a mesa, o pai tentou de novo:

— Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? – E, ante a negativa reiterada do filho, apelou:

— Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara de pau, pigarreou e lascou:

— Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

— Você tem certeza?

— Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo.

Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas – quando o pai fez ameaça – Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e, já chateadíssimo, rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

— Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender à porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

(Stanislaw Ponte Preta, *Dois amigos e um chato*. São Paulo, Moderna, 1995.)

1ª Questão) O texto I é uma narrativa, por isso, apresenta determinados elementos que o compõe, como o enredo (os fatos que criam a história), o narrador (quem conta a história), personagens (pessoas que estão presentes na história) e espaço (local onde a história se desenvolve). A partir disso, responda quais são os personagens texto?

R.: *Pedrinho, o pai, a mulher e o vizinho.*

2ª Questão) Os personagens participam de uma narrativa através de ações e falas. No texto I, pode-se dizer que **todos** os personagens apresentam alguma fala?

R.: *Não. Nem todos têm fala.*

3ª Questão) Em uma narrativa, as falas (os discursos) podem ser transmitidas por um narrador ou ditas por algum personagem. Elas podem se apresentar no meio da narração da história, nesse caso é o narrador quem reproduz o que algum personagem disse ou podem aparecer entre aspas ou indicadas por um travessão, e aí há a reprodução exata da fala de algum personagem da história. No texto I, as falas apresentam-se sempre da mesma forma?

(a) Sim. Todas elas são indicadas por dois-pontos e travessão.

(b) Sim. Todas elas são indicadas por aspas.

(c) Não. Em alguns momentos são indicadas por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.

(d) Não. Em alguns momentos são indicadas por aspas ou por dois-pontos e travessão e em outros é o narrador que conta a fala de algum personagem.

R.: C

4ª Questão) Uma narrativa pode ser contada por um narrador que conhece os fatos, mas não participa da história (narrador-observador), ou por um narrador que participa da história (narrador-personagem). Levando isso em consideração, responda as letras “a” e “b”.

a- Quem conta a história do texto I?

R.: *O narrador observador.*

b- Outro participante do texto poderia contar essa mesma história. Que consequência isso poderia trazer?

(a) Só uma, logo seria a mudança de narrador.

(b) Nenhuma consequência, logo seria a mesma história.

(c) Só ocorreria alguma consequência se os pais contassem a história, logo, se isso não acontecesse, não haveria consequência.

(d) O narrador passaria a ser um personagem, logo ele poderia contar a mesma história, mas de acordo com a própria opinião sobre os fatos.

R.: *D*

5ª Questão) O narrador de um texto tem a função de apresentar para o leitor os fatos que formam o enredo da história, para isso, pode contar as ações ou as falas dos personagens. Sobre essas funções que o narrador pode desempenhar,

a- transcreva alguma declaração do narrador, em que ele conta alguma **ação** de um personagem.

Há algumas possibilidades de resposta.

R.: *“Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra a uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafreado pelo pai.”*

*“O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.”*

*“Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e, já chateadíssimo, rumou para a casa do vizinho.”*

b- transcreva alguma declaração do narrador, em que ele conta alguma **fala** de um personagem.

Há algumas possibilidades de resposta:

R.: “...a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime. ”

“Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. ”

6ª Questão) O travessão, muitas vezes, é utilizado em um texto para indicar a fala de um personagem, porém há outras funções dele em um texto. Retire, do texto I, um trecho que o travessão NÃO indica fala de personagem.

R.: “Apenas – quando o pai fez ameaça – Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou. ”

7ª Questão) Para que o leitor entenda quem está agindo dentro de uma história, é preciso haver algum tipo de indicação sobre os personagens. O **personagem principal** da história *O garoto linha dura* é chamado de diferentes maneiras no decorrer do texto. Quais são elas?

(a) Pedrinho – o garoto do vizinho – meu filho – meu filhinho

(b) Pedrinho – o garoto do vizinho – a mãe – meu filhinho

(c) Pedrinho – meu filho – o menino – meu filhinho

(d) Pedrinho – meu filho – o pai – meu filhinho

R.: C

8ª Questão) Na 11ª linha do texto, há a forma verbal “apelou”, que, no texto, pode ser entendido como “pediu”. A quem ela faz referência, ou seja, quem está apelando? Explique a sua resposta.

R.: *Faz referência ao pai. Isso porque anteriormente é dito que o pai tentou perguntar sobre a vidraça. Além disso, porque a fala seguinte a forma verbal “apelou” começa com “filhinho”, ou seja, alguém chamando o “filhinho” para perguntar algo, esse alguém só pode ser o pai.*

9ª Questão) Na 15ª linha do texto, há uma frase com a palavra “você”, que faz referência a um personagem do texto. Por quais palavras ela poderia ser substituída de modo a manter a mesma referência?

(a) Pai - ele

(b) Pai - você

(c) Pedrinho - ele

(d) Pedrinho – filho

R.: D

## TEXTO II

### História estranha

Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem e... O homem aproxima-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como os meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás.

O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando, aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos anos, como eu vou ser sentimental!

(Luis Fernando Verissimo, Comédias para se ler na escola)

10º Questão) Como você já sabe, os personagens são as pessoas que participam da história de um texto. Quantos personagens há no texto II? EXPLIQUE sua resposta.

R.: Há a babá, o homem e o menino, mas deve-se considerar que esses últimos são a mesma pessoa; portanto, o texto tem 2 personagens.

11ª Questão) Retire do texto uma frase que mostre a emoção de um personagem e diga quem é.

R.: “Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. ” Emoção do homem (quarentão).



12ª Questão) Em um texto, os personagens podem agir, expressar pensamentos ou falar. No texto II, os personagens fazem essas três atividades? Dê exemplo de cada atividade encontrada.

*R.: Não fazem as três atividades, pois só agem e expressam pensamentos.*

*Agir (exemplo): “Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. ”*

*Expressar pensamento (exemplo): “Como eu era inocente. ”*

13ª Questão) Em qual trecho do texto pode-se dizer que a voz do narrador e do personagem se misturam, de forma que não dá pra saber exatamente quem declarou tal afirmação.

(a) “De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. ”

(b) “Não tem a menor dúvida de que é ele mesmo”

(c) “...põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos”

(d) “Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. ”

*R.: D*

### **TEXTO III**

#### **Diálogos**

Ele telefonou aflitíssimo.

— Preciso marcar um horário, não é para mim, é para minha filha.

— Que idade tem sua filha?

— Quinze anos.

— Ela quer vir?

— Quer, quer...

Chegam na consulta antes da hora. Agitado, ele fala muito.

— Essa é minha filha, desejo que fale com ela, que a convença a não viajar.

A garota, adolescente, mal-humorada, queixo projetado pra cima, boca cerrada com determinação.

— Vamos entrar? Ana convida os dois.

— Não, não, ela entra sozinha.

A menina levanta-se e dirige-se para a sala de consulta.

— O que trouxe vocês aqui?

— Nada, não tenho o que falar, não tenho o que discutir, não queria vir, não preciso vir aqui. Já falei para o meu pai.

— Mas já que veio, não poderia contar do que se trata?

— Quero viajar, encontrar minha mãe que mora fora, quero ir morar com ela. Meus pais são separados, ele não quer me deixar, mas vou assim mesmo.

— Você tentou falar com ele?

— Não adianta, ele não quer ouvir, e por isso que minha mãe foi embora e eu não quero mais falar disso.

(Estaria repetindo o gesto da mãe, indo embora sem conversa, sem explicação?)

— Parece que o diálogo não é bem-vindo em sua casa.

— Não, levanta-se para sair, não é isso.

— Talvez quisesse que seu pai conversasse com você, em vez de lhe trazer para falar com uma psicóloga que não conhece nem pediu pra conhecer.

Esse é o único momento em que Maria olha de fato para Ana.

— É isso mesmo, diz e dirige-se à porta. Na sala de espera, Ana diz ao pai:

— Sua filha quer que você fale com ela, quer ser ouvida por você, não por mim. Ela não tem o que falar para mim, mas tem muito a dizer a você.

— Não, não, não sei falar com ela, não entendo o que ela diz, é igual à mãe, por isso a trouxe aqui, para que você fale com ela.

— Vamos então falar juntos?

— Não, não posso.

Levantam-se e saem para nunca mais voltar.

(LOEB, Sylvia. Diálogos. In: \_\_\_\_\_. Contos do divã. Cotia: Ateliê Editorial, 2007. P. 73)

14ª Questão) O texto III apresenta quatro personagens: a mãe, o pai, a filha e a psicóloga.

Desses personagens, o texto permite que o leitor conheça o nome de dois. Quais são e quem são?

R.: *Maria é a filha e Ana é a psicóloga.*

15ª Questão) O texto começa com a frase “Ele telefonou aflitíssimo”. Quem telefonou?

R.: *O pai.*

16ª Questão) A filha queria ir à consulta? Retire do texto um trecho que comprove sua resposta.

R.: *Não queria ir. “Nada, não tenho o que falar, não tenho o que discutir, não queria vir, não preciso vir aqui. Já falei para o meu pai.”*

17ª Questão) O narrador só observa e conta a história sem participar dos fatos ou ele faz parte das ações da história e, por isso, é narrador personagem?

R.: *Narrador observador.*

18ª Questão) Depois da metade da história, o **narrador** faz um questionamento sobre uma atitude da menina (a filha). Que questionamento é esse?

R.: *(Estaria repetindo o gesto da mãe, indo embora sem conversa, sem explicação?)*

19ª Questão) Volte ao final do texto, leia e, depois, diga de quem é a fala? Coloque PS para a psicóloga, F para a filha, PA para o pai e N para o narrador.

( PS ) — Parece que o diálogo não é bem-vindo em sua casa.

( F ) ( N ) — Não, levanta-se para sair, não é isso.

( PS ) — Talvez quisesse que seu pai conversasse com você, em vez de lhe trazer para falar com uma psicóloga que não conhece nem pediu pra conhecer.

( N ) Esse é o único momento em que Maria olha de fato para Ana.

( F ) ( N ) — É isso mesmo, diz e dirige-se à porta

.

( N ) Na sala de espera, Ana diz ao pai:

( *PS* ) — Sua filha quer que você fale com ela, quer ser ouvida por você, não por mim. Ela não tem o que falar para mim, mas tem muito a dizer a você.

( *PA* ) — Não, não, não sei falar com ela, não entendo o que ela diz, é igual à mãe, por

( *PA* ) ( *N* ) — Não, não posso. Levantam-se e saem para nunca mais voltar.