



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

JOSÉ EDUARDO LEANDRO LIMA

**HISTÓRIAS VIRTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS
DIDÁTICAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERABA - MG

2020

JOSÉ EDUARDO LEANDRO LIMA

**HISTÓRIAS VIRTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS
DIDÁTICAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Uberaba - MG
2020

(ficha catalográfica/atrás da contracapa anterior/após a defesa)

JOSÉ EDUARDO LEANDRO LIMA

**HISTÓRIAS VIRTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS
DIDÁTICAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: 1: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Uberaba, 21 de Dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM - Uberaba / Profletras-Uberaba

Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda
IFSC- Campus de Criciúma

Prof. Dr. Acir Mário Karwoski
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM - Uberaba / Profletras-Uberaba

Dedico esta dissertação a minha filha, Maria Fernanda de Souza Lima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me permitido chegar até aqui.

A minha família, em especial, a minha esposa Sonara, a minha filha Maria Fernanda e a minha mãe Geni, por compreenderem e aceitarem minhas ausências, me incentivarem a nunca desistir e sempre estarem ao meu lado.

Aos meus alunos, por acreditarem no meu trabalho e terem participado da pesquisa, mesmo em meio a tamanha dificuldade, em consequência da pandemia do novo coronavírus.

À instituição de ensino na qual leciono, por ter concordado com o desenvolvimento da pesquisa, mesmo durante um contexto de ensino remoto.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por me acolher com tamanha gentileza, em especial, a Ana Paula.

Aos professores do Profletras, por dividirem tanto conhecimento, por acreditarem na formação continuada e no compromisso dos professores da escola pública com a Educação.

Ao Prof. Dr. Acir Mário Karwoski e ao Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda, por aceitarem o convite da minha orientadora para comporem a minha banca examinadora do mestrado.

Por fim, a minha incrível orientadora, a Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa, por sempre me apoiar, pela paciência, generosidade, compromisso e dedicação, por acreditar no potencial de seus alunos, incentivar a pesquisa e lutar por uma Educação pública de qualidade.

“O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.”

Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 72)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa-ação objetivou elaborar e aplicar um Caderno de Histórias Virtuais com o intuito de desenvolver o conhecimento linguístico de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de Serrana-SP, acerca da referenciação lexical. Para isso, um dos gêneros textuais que utilizamos para trabalhar os recursos de referenciação foi a crônica. O uso do recurso de Histórias (ou narrativas) Virtuais justifica-se, pois permite uma maior interação entre professor/aluno e aluno/material didático. Acreditamos que nos ambientes virtuais – assim como em todos os demais ambientes em que ocorre o ensino – é preciso ousar mais, e foi isso que tentamos fazer nesse contexto de pandemia. Buscamos propor outros ambientes, outras situações. O **Caderno de Histórias Virtuais** está organizado em quatro partes intituladas respectivamente: Parte 1 – “Contextualização”; Parte 2 – “O gênero Textual Crônica”; Parte 3 – “Referenciação Textual” e Parte 4 – “Autonomia escritora e Referenciação” e poderá ser aplicado e/ou adaptado por qualquer professor de Língua Portuguesa que tenha interesse em trabalhar o tema desta pesquisa-ação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: histórias virtuais; referenciação, crônica, ensino de língua portuguesa

ABSTRACT

The aim of this **action research work** was to elaborate and apply a Virtual Stories Notebook with the intention of developing linguistic knowledge about lexical reference in students attending middle school (8th grade) in Serrana, a city in São Paulo state. For this, one of the textual genre used was the chronic. The use of stories (or narratives) is justified as it promotes greater interaction between teacher / student and student/ didactic material. We believe that teachers should dare more in virtual spaces as well as in other places where teaching and learning take place. That's what we tried to do in this pandemic context, proposing other places and teaching situations. The Virtual Stories Notebook is organized and divided into four parts: Part 1 – “Contextualization”, Part 2 – “The Chronic Textual Genre”, Part 3 – “Textual Reference”, Part 4 – “Writing Autonomy and Referencing” and can be applied and / or adapted by any Portuguese language teacher who is interested in working on this theme in the classroom.

KEY WORDS: virtual stories, referencing, chronic, teaching of Portuguese language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens do avatar extraídas do Caderno de Histórias Virtuais	56
Figura 2 – Imagens do avatar retiradas do Caderno de Histórias Virtuais - dúvidas	57
Figura 3 – Imagem de avatar extraída do Caderno de Histórias Virtuais – não sabe.....	58
Figura 4 – Imagem do início da primeira história virtual.....	58
Figura 5 – Imagens do títulos das histórias virtuais	59
Figura 6 – Imagem dos demais gêneros textuais usados na primeira parte do Caderno de Histórias Virtuais.....	60
Figura 7 – Charge extraída do Caderno de Histórias Virtuais.....	62
Figura 8 – Imagens de manchetes usadas no Caderno de História.....	63
Figura 9 – Caricaturas dos linguistas Luiz Antônio Marcuschi e Evanildo Bechara	66
Figura 10 – Imagem de citação encontrada	68
Figura 11 – textos extraídos do Caderno de Histórias Virtuais: Infográficos e Manchete.....	71
Figura 12 – Tirinhas usadas no Cadernos de Histórias Virtuais.....	72
Figura 13 – Manchetes utilizadas no Caderno de Histórias Virtuais.....	75
Figura 14 – Tirinha usada no Caderno de Histórias Virtuais: Saudade e gratidão.....	76
Figura 15 – Imagem de parte do texto V em que o avatar do professor da história virtual é utilizado.	79
Figura 16 – Charge do Paulo Freire utilizada no Caderno de Histórias Virtuais.	80
Figura 17 – Logotipos e logomarcas de redes sociais, charges e tirinha utilizadas na primeira parte do Caderno de Histórias Virtuais – ensino remoto.....	81
Figura 18 – Tirinha utilizada no Caderno de Histórias Virtuais - Educação e desigualdade ...	82
Figura 19 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – crônica.	84
Figura 20 – Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – esquema (crônica)	85
Figura 21 – Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – avatar sorry.....	85
Figura 22 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais - portal de crônicas	86
Figura 23 – Imagem do avatar retirada do Caderno de Histórias Virtuais	87
Figura 24 – Imagem do avatar (“Good Job!”) retirada do Caderno de Histórias Virtuais	93
Figura 25 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação 1	94
Figura 26 – Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação 2	95
Figura 27 – Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação 3	96
Figura 28 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação Koch	97
Figura 29 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – coesão e referente	97
Figura 30 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Exemplos de referentes	98
Figura 31 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – coesão referencial.....	99
Figura 33 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Anáfora e Catáfora 1	99
Figura 34- Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Anáfora e Catáfora 2	101
Figura 35 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – manchete -exercício	102
Figura 36 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Autoria e referenciação ...	106
Figura 37 – Convite para a visita ao portal.....	155
Figura 38 – Exercício de análise de gênero: verdadeiro ou falso.....	156
Figura 39 – Avatar: produção textual	161
Figura 40 – Bilhete com a citação de Marcuschi.....	164
Figura 41 – Manchete: exercício	165
Figura 42 – Avatar: última atividade	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de Anáforas.....	24
Quadro 2: BNCC e competências	35
Quadro 3: BNCC e Campo da vida pública.....	37
Quadro 4: recorte de quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros.....	38
Quadro 5: recorte de quadro referente às habilidades a serem desenvolvidas em todos os campos de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano.....	38
Quadro 6: recorte de quadro referente às habilidades a serem desenvolvidas nos campos da vida cotidiana e artístico-literário de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano.....	47
Quadro 7: recortes de quadros referentes às habilidades a serem desenvolvidas no campo artístico-literário de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.....	48
Quadro 8: recortes de quadros referentes às habilidades a serem desenvolvidas no campo jornalístico-midiático de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.....	49
Quadro 9: Elementos da narrativa para Labov (1972)	53

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

ERE – Ensino Remoto Emergencial

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 A coesão textual e suas possibilidades	18
1.2 Tipificação das Anáforas	24
1.2.1 Anáforas correferenciais sem Recategorização.....	24
1.2.2 Anáforas correferenciais recategorizadoras	26
1.2.2.1 Hiperonímia.....	27
1.2.2.2 Retomada por termo genérico	28
1.2.2.3 Retomada por descrições nominais	29
1.2.3.1 Anáforas indiretas	30
1.2.3.2 Anáforas rotuladoras	31
1.3 Referência por meio de expressões definidas: marcas das escolhas do autor	32
1.4 Ambiguidade referencial	33
1.5 Encadeamentos por justaposição	33
1.6 A referenciação lexical prevista na BNCC	34
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAIS.....	40
2.1 Características do gênero crônica e sua historicidade	42
2.2 O gênero crônica na BNCC	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA- AÇÃO.....	50
3.1 O método: a pesquisa-ação	50
3.2 Contextualização da escola e dos participantes da pesquisa	51
3.3 Histórias virtuais como técnica de ensino remoto	52
4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O CADERNO DE HISTÓRIAS VIRTUAIS	55
4.1 Apresentação do Caderno de Histórias Virtuais.....	55
4.1.1 Parte 1: Contextualização.....	58
4.1.2 Parte 2: O gênero textual crônica	84
4.1.3 Parte 3: Referenciação Lexical	94
4.1.4 Parte 4: Autoria e referenciação	105
4.2 Descrição da aplicação das atividades em sala de aula	106
4.2.1 Parte 1: Contextualização.....	109
4.2.2 Parte 2: O gênero textual crônica	154
4.2.3 Parte 3: Referenciação Lexical.....	164
4.2.4 Parte 4: Autoria e referenciação	179
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	185
6. APÊNDICE.....	187

INTRODUÇÃO

A escrita pode ser considerada um produto cultural por excelência, bem como ter por finalidade difundir ideias. Entretanto, em muitos casos, ela tem funcionado com o objetivo inverso, pois oculta, limita o acesso ao conhecimento, tanto pela quantidade elevada, quanto pelo grau de sofisticação de seus ideogramas, usados como barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e escrever, tudo para garantir o poder àqueles que a dominam (TFOUNI, 2010).

Nesse sentido, entendemos que o processo de escrita deveria acontecer democraticamente e como consequência de uma série de oportunidades de leitura e escrita, em contextos mais ou menos formais, cujo resultado concretizar-se-ia em uma ação linguística cujas fronteiras seriam definidas por seus vínculos com o mundo no qual o texto surgisse e funcionasse (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Por isso, pensamos a escrita e o texto como uma maneira de (re)construir o mundo e não um simples reflexo desse mundo, o que nos possibilita entendê-los como uma entidade significativa de comunicação e um artefato sócio-histórico (MARCUSCHI, 2008, p. 72), um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Em razão disso, o ensino de produção textual incide sobre o professor de língua a responsabilidade de apresentar e ensinar acerca do uso de recursos linguísticos essenciais para que seu aluno consiga produzir textos com coesão e coerência. Ou seja, o levar o aluno a construir um texto que obedeça “a um conjunto de critérios de textualização (esquematização e figuração), já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem.” (MARCUSCHI, 2008, p. 93).

A esse respeito, durante as aulas de Língua Portuguesa, o ensino de Língua Materna (LM) impõe um desafio diário ao professor: o de ter de ensinar a(s) norma (s) culta(s) da língua tendo conhecimento de que seu aluno é um interlocutor que já possui um conhecimento linguístico prévio para uma comunicação, principalmente, na modalidade oral em situação menos monitorada.

Pensar sobre o fato de que todo estudante, independente do seu grau de escolaridade, idade, sexo, ou nível de letramento, possui uma gramática internalizada, “uma gramática na mente dos falantes que funciona como a fonte das formas linguísticas produzidas” (POSSENTI, 1996, p. 70), para muitos, dependendo das concepções de língua(gem) que possuam, pode parecer algo improvável e fomentar um ensino de gramática voltado apenas ao ensino da metalinguagem, deixando a análise linguística, proposta pela Linguística Textual,

distante das aulas de LM e resultar na formação de indivíduos incapazes de articular e adaptar a língua(gem) às diferentes situações de comunicação com as quais eles se defrontarão no seu cotidiano.

Partindo dessa concepção de escrita e de texto como lugar de “manifestação da linguagem” e do pressuposto de que, ao interagirem, os sujeitos constroem significados – atividade esta que Koch e Marcuschi (1998, 1999) chamam de “referenciação” –, neste trabalho, buscamos investigar um dos fatores que conferem ao texto sua textualidade: a coesão referencial. Nas palavras de Koch e Travaglia (1991, p. 31), tal mecanismo trata-se daquele “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.”

Focalizaremos, especificamente, a coesão referencial lexical, que pode aparecer das mais várias formas, dentre elas, por exemplo, por meio do emprego de sinônimos, nomes genéricos, hiperônimos e hipônimos. Segundo Koch e Travaglia (1991), a referenciação por formas nominais é um dos recursos que contribui na construção de sentidos e, portanto, na progressão textual. Cabe ainda mencionar que pensar a progressão textual leva-nos a investigar, principalmente, o papel das anáforas, uma vez que se trata de um elemento de grande importância na manutenção temática.

Para isso, exploramos os recursos de coesão lexical presentes, principalmente, no gênero textual¹ crônica. Nosso público-alvo são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Serrana-SP.

Inicialmente, considerando nosso recorte, nossa pergunta de pesquisa-ação era “como trabalhar os recursos da coesão lexical a partir do gênero textual crônica com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?”. Entretanto, o período de desenvolvimento e aplicação deste trabalho (ano de 2020) coincidiu com o contexto mundial de pandemia imposta pela Covid-19. No Brasil, e em boa parte do mundo, o ensino presencial passou a ser “Ensino Remoto Emergencial (ERE)”², pois os professores e alunos foram proibidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitarem a disseminação do vírus. Nesse contexto, os professores precisaram reformular suas atividades pedagógicas, passando a

¹ Nesta pesquisa, como justificaremos na seção sobre gêneros, abandonamos o termo que especifica o gênero como “discursivo-textual” e nos valem, preponderantemente, de sua condição “textual. Por tal motivo, passamos a adotar a terminologia “gênero textual”, entendida como categoria que engloba toda a produção textual, e discursiva (MARCUSCHI, 2005).

² São estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. É um ensino remoto, pois é realizado em espaços geográficos distintos e é emergencial porque o planejamento pedagógico que havia sido realizado para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020).

mediá-las pelo uso da internet em aulas síncronas e/ou assíncronas. Isso também ocorreu, pois o currículo da maior parte das instituições educacionais (incluindo as da Educação Básica) não foi criado para ser aplicado remotamente.

Dessa forma, devido a esse cenário, nossa pergunta de pesquisa-ação foi adaptada e passou a ser: como trabalhar os recursos da coesão lexical a partir do gênero crônica com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em um contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

E a partir do uso do recurso de histórias virtuais, tivemos como objetivo principal elaborar e aplicar um **Caderno de Histórias Virtuais** com o intuito de desenvolver e aprimorar o conhecimento linguístico dos alunos acerca da referenciação lexical, possibilitando a eles a compreensão da importância da coesão textual em relação à autonomia escritora enquanto parte constitutiva da subjetividade autoral. Para isso, o principal gênero textual que utilizamos para trabalhar os recursos de referenciação foi a crônica.

O uso do recurso de Histórias (ou narrativas) Virtuais justifica-se, pois, como veremos na subseção 3.3, contribui na interação professor/aluno e aluno/material didático. Acreditamos que nos ambientes virtuais - assim como em todos os demais ambientes em que ocorre o ensino - é preciso ousar mais. E foi isso que tentamos realizar nesse contexto de pandemia. Buscamos propor outros ambientes, outras situações. Usar a criatividade para que as atividades de ensino de língua portuguesa realmente conduzam os alunos a processos significativos de aprendizagem. E isso foi possível graças à metodologia de ensino por meio das histórias virtuais. Já a crônica, como veremos na subseção 2.2, possibilita ao discente produzir textos que relatam os eventos do cotidiano, além de motivá-los a refletir sobre a realidade na qual estavam inseridos.

Nas primeira e segunda seções, apresentamos sucintamente o embasamento teórico que norteou o nosso trabalho, principalmente os relacionados à coesão lexical e à noção de gênero textual e tipologia. Na terceira seção, apresentamos as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada e contextualizamos o local de aplicação das atividades (escola parceira de pesquisa e os participantes da pesquisa). Na quarta seção, apresentamos o Caderno de Histórias Virtuais e sua aplicação em sala de aula.

Cabe ressaltar que além desta dissertação, organizamos ainda, em um exemplar separado, o Caderno de Histórias Virtuais, que pode ser utilizado ou adaptado por qualquer professor de língua portuguesa da Educação Básica.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos sucintamente algumas concepções teóricas sobre coesão que embasam este trabalho. Buscamos apenas fazer uma revisão dos principais conceitos, principalmente, os propostos por Koch (2018) e Marcuschi (2005, 2008).

1.1 A coesão textual e suas possibilidades

A concepção de língua com a qual conduzimos nosso trabalho parte da ideia de que a língua consiste em uma ação interlocutiva, situada, sujeita às interferências dos interlocutores e de uma perspectiva de leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas. Também pressupõe um trabalho paralelo com habilidades de análise linguística, metalinguística e epilinguística, a partir de uma metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras) (BUNZEN; MENDONÇA, 2006).

Ainda nessa perspectiva, asseveramos que a análise linguística consolida-se como uma prática significativa, dada sua relevância no ensino de língua portuguesa, visto que:

[...] são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto. [...] compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase ‘automática’[...] como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando [...] atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. [...] remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos [...] (GERALDI, 1997).

Assim, a partir do conceito de análise linguística explicitado acima por Geraldi (1997) e fundamentados na concepção linguística que parte da ideia de que a língua consiste em uma ação interlocutiva, elucidamos que, pautados em Koch (2018, p. 45), a coesão textual pode ser conceituada como um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos, presentes na superfície textual, encontram-se interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

Nessa lógica, em concordância com Marcuschi (2008), entendemos que os fatores de coesão são ainda aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, as relações de sentido.

Por isso, temos considerado, assim como Koch (2018, p. 46), duas grandes modalidades de coesão textual: a remissão e a sequenciação. A coesão por remissão pode desempenhar a função de (re)ativação de referentes e/ou a “sinalização” textual. Já a coesão por sequenciação é aquela através da qual faz o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos.

Sobre a coesão por remissão, Koch (2018) afirma que a reativação de referentes no texto realiza-se por meio da referenciação anafórica ou catafórica, formando-se, dessa maneira, cadeias coesivas mais ou menos longas. Como aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonista e antagonista, na narrativa; ser que é objeto de uma descrição; tema de uma discussão, em textos opinativos) e são explorados ao longo do texto inteiro (KOCH, 2018, p. 46).

Esse tipo de remissão pode ser efetuado por meio de recursos de ordem “gramatical” – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como aqui, ali, aí, lá) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse (KOCH, 2018).

Cabe mencionar novamente que, neste trabalho, focalizaremos os recursos da coesão lexical. Tal recurso, como mencionado no parágrafo anterior, é entendido por meio de reiteração (repetição de um mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos ou nomes genéricos). Portanto, em nossa pesquisa, como já mencionado anteriormente, investigaremos a cadeia coesiva lexical.

Sobre a reativação de referentes, Koch (2018, p. 47) enfatiza que, muitas vezes, essa reativação é realizada:

a partir de “pistas” expressas no texto, se dá via inferenciação. Pode-se inferir, por exemplo, o todo a partir de uma ou de algumas partes; um conjunto a partir de um indivíduo; enfim, conhecimentos que fazem parte de um mesmo “frame” ou “script”, a partir de um ou vários de seus elementos explícitos na superfície textual ou vice-versa.

Eis os exemplos apresentados pela autora:

(7) O aposento estava abandonado. *As vidraças* quebradas deixavam entrar vento e a chuva.

(8) A baleia azul é um animal em vias de extinção. *Elas* ainda são encontradas em algumas regiões do globo.

(9) Chamaram-me a atenção os lábios vermelhos, os olhos profundamente azuis, as sobrancelhas bem desenhadas, o nariz fino, a tez morena. Nunca iria esquecer aquele *rosto*.

Com isso, verificamos que nos exemplos 7 e 8, dados acima, as expressões “as vidraças” e “Elas”, destacadas em itálico, retomam anaforicamente os termos apresentados anteriormente, respectivamente, “aposento” e “baleia”, e que o mesmo faz o termo “rosto”, no exemplo 9, por meio das palavras “lábios”, “olhos”, “sobrancelhas”, “nariz” e “tez”.

Já nos exemplos 10, 11, 12 e 13, os vocábulos “tudo”, “isto”, “uma coisa” e “Ele”, em itálico, são exemplos de remissões catafóricas, pois realizam uma remissão para frente, ou seja, antecipam genericamente algo que será descrito melhor mais adiante – catáfora (KOCH, 2018).

Exemplos:

(10) O incêndio havia destruído *tudo*: casas, móveis, plantações.

(11) Desejo somente *isto*: que me deem a oportunidade de me defender das acusações injustas.

(12) O enfermo esperava *uma coisa* apenas: o alívio de seus sofrimentos.

(13) *Ele* era tão bom, o presidente assassinado!

Na sequência, Koch (2018, p. 48) descreve a coesão por remissão, “sinalização textual”, no que lhe diz respeito, como sendo aquela que tem a função elementar de arranjar o texto, fornecendo ao interlocutor “apoios” para o processamento textual, através de “orientações” ou indicações para cima, para baixo (no texto escrito), para a frente e para trás, ou ainda, estabelecendo uma ordenação entre segmentos textuais ou partes do texto, conforme o explicitado pela autora em seus exemplos:

(14) As evidências *abaixo* comprovam esta afirmação: a. ____; b. ____; c. ____.

(15) Como foi mencionado *acima*, postulo a existência de duas grandes modalidades de coesão.

(16) *Mais adiante*, voltarei a essa questão.

(17) Na seção anterior, tratei da origem do termo: *a seguir*, abordarei sua evolução semântica.

Ainda, entre os casos de “apontamento” para trás, conforme o observado pela autora, poder-se-iam incluir aqueles tipos de remissão com função distributiva, como o evidenciado na frase abaixo:

(18) Paulo, José e Pedro deverão formar duplas com Lúcia, Mariana e Renata, *respectivamente*.

Para Koch (2018, p. 49), diante de casos como esse de “sinalização”, seria mais adequado falar de “dêixis textual”, como tem proposto, entre outros, o linguista alemão K. Ehlich. Koch (2018) assevera que isso não se trataria aqui de relações de referência ou correferência, mas, antes, de ‘mostração’ dêitica no interior do próprio texto, pois, de acordo com Ehlich (1981 apud KOCH, 2018, p. 49):

[...] as expressões dêiticas permitem ao falante obter uma organização da atenção comum dos interlocutores com referência ao conteúdo da mensagem. Para conseguir isso, o produtor do texto tem necessidade de focalizar a atenção do parceiro sobre os objetos, entidades e dimensões de que se serve em sua atividade linguística. Assim sendo, o procedimento dêítico constitui o instrumento para dirigir a focalização do ouvinte em direção a um item específico, que faz parte de um domínio de acessibilidade comum – o espaço dêítico [...].

A esse respeito, vale complementar que, para Ehlich (1981) apud Koch, (2018), na comunicação cotidiana simples, esse espaço dêítico é o próprio espaço da atividade de fala, ou seja, a situação de interação. Nela, os procedimentos dêíticos atualizam-se através do uso de expressões dêíticas. E que o uso dessas expressões constitui uma atividade verbal, sobretudo mental, e, quando bem-sucedida, com consequências de ordem cognitiva para o interlocutor.

No tocante aos procedimentos dêíticos, Ehlich (1981) apud Koch, (2018, p. 49) acrescenta que, apesar da fala representar um domínio dêítico por excelência e das expressões dêíticas estarem normalmente relacionadas a fenômenos diretamente visíveis para os interlocutores, quer dizer, localizadas no seu campo perceptual/sensorial, o “tempo”, quando considerado como uma dimensão do espaço dêítico, mesmo no domínio da fala, estende-se para além dos limites da percepção sensorial direta.

Em outras palavras, tem-se um quadro de referência compartilhado que será em si mesmo uma estrutura mental comum, como por exemplo, quando um falante usa o termo “agora”, fazendo uso de um sistema de conhecimento supostamente partilhado por ambos os interlocutores.

Dessa maneira, constata-se que o procedimento dêítico estudado de maneira global, de forma a tornar evidente que há um forte envolvimento de sistemas mentais, sistemas de conhecimento e de análise da realidade comuns, partilhados pelos interlocutores, possibilita, destarte, a economia comunicativa através do uso das expressões dêíticas. (KOCH, 2018, p. 50)

Nesse sentido, a dêixis textual, segundo Koch (2018),

[...] não tem sido considerada uma dêixis propriamente dita, mas sim descrita apenas como um uso anafórico ou catafórico específico, em virtude da concepção sensório-perceptual da dêixis dominante entre os estudiosos da questão, [...] como um fenômeno de referência endofórica (cf. Halliday & Hasan, 1976), distingue-se, por vezes, entre anáfora e catáfora, outras vezes, incluem-se todos os tipos de remissão

sob a designação genérica de anáfora, em contraposição à dêixis, que constituiria apenas a remissão a elementos exteriores ao texto (exófora, para Halliday).

Nessa lógica, Koch (2018, p. 50) afirma existirem outros autores que incluem a anáfora no domínio geral da dêixis, isto é, compreendem a anáfora como parte do fenômeno global de remissão, de maneira que este conceito acaba abrangendo fatos bastante desiguais em relação ao seu funcionamento.

Koch (2018) salienta que

são vistos como anafóricos não só os elementos do texto que remetem a sintagmas ou a um ou alguns constituintes de um sintagma, como os que remetem a porções inteiras, maiores ou menores, do texto antecedente ou subsequente. Incluem-se, também, na noção de anáfora, além dos elementos que fazem remissão a outros expressos no texto, os que remetem a elementos do universo cognitivo dos interlocutores, desde que ativados por alguma expressão do texto.

A esse respeito, Koch (2018, p. 51) considera interessante existir a distinção sugerida por Ehlich, entre anáfora e dêixis textual, não somente, como também pelos seguintes motivos:

1. A anáfora estabelece uma relação de correferência ou, no mínimo, de referência, entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através de inferenciação; ao passo que a dêixis textual aponta, de forma indicial, para segmentos maiores ou menores do contexto, com o objetivo de focalizar neles a atenção do interlocutor.
2. Nos casos de anáfora tem-se, com frequência, instruções de congruência (concordância), o que raramente acontece na dêixis textual, efetuada em geral por meio de formas neutras e de advérbios ou expressões adverbiais, portanto invariáveis.
3. Através da remissão anafórica, estabelecem-se no texto cadeias coesivas ou referenciais, o que não ocorre nos casos de dêixis textual.

Em relação à catáfora, Marcuschi (2008) e Koch (2018) observam que este tipo de remissão parece situar-se entre os dois fenômenos, pois casos de remissão referencial, como (13), exemplos como (10), (11), (12), bem como (19) e (20) a seguir podem ser considerados como casos de dêixis textual:

(19) Observem bem *isto*: não lhes parece um tanto estranho?

(20) Não estava habituado a *coisas como estas*: ser servido, receber atenções e homenagens.

Finalmente, no que diz respeito à coesão sequenciadora, Koch (2018) aponta que o sequenciamento de elementos textuais geralmente ocorre de maneira direta, sem retornos ou recorrências; ou ainda ocorrem na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismos), de conteúdos semânticos (paráfrase), de

elemento fonológico ou prosódico (similicadência), rima, aliteração, assonância) e os tempos verbais.

A autora ressalta que:

Entre os recursos responsáveis pelo sequenciamento textual, estão as seleção dos campos lexicais a serem ativados no texto (contiguidade, conforme Halliday & Hasan) e o inter-relacionamento que se estabelece entre dois ou mais campos com vista à obtenção de determinados efeitos de sentido, os diversos tipos de articulação tema-rema e o encadeamento ou conexão (*connectedness, connexité*), (2018, p.52).

Por esse motivo, este trabalho pauta-se na importância de se discutir a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão textual, tendo em vista a construção do sentido.

Inserimo-nos, pois, no campo teórico e epistemológico que parte do pressuposto de que a referenciação constitui uma atividade discursiva, o que implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem (KOCH, 2005, p. 263), visto que os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, são constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos, no curso da progressão textual (KOCH, MARCUSCHI, 1998; KOCK, 2005).

A progressão textual, por sua vez, pode se dar por meio de formas nominais referenciais anafóricas, cujos grupos nominais possuem a função de remissão a elementos presentes no cotexto ou detectáveis a partir de outros elementos nele presentes. O que significa dizer que a anáfora pode dar-se com ou sem a retomada de referentes anteriormente expressos. No primeiro caso, pode haver simplesmente correferência entre a expressão anafórica e seu antecedente textual, ou ocorrer a recategorização deste (CAVALCANTE, 2003 apud KOCK, 2005, p. 264)

Já, nos casos de anáforas sem retomada de referentes textuais, o referente da expressão nominal terá de ser construído com base em um elemento ou conjunto de elementos presentes no cotexto, denominados por Koch (2005, p. 264) de âncora ou gatilho do antecedente. Para tanto, faz-se necessária a mobilização do contexto sociocognitivo e/ou de aspectos do próprio entorno interacional.

As anáforas com retomada de antecedentes textuais feitas por meio de formas nominais possuem seus núcleos na repetição (total ou parcial) do antecedente, ou, então, a retomada pode efetuar-se por meio de sinônimos ou quase-sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais. Nas duas primeiras ocorrências, tem-se correferências sem recategorização, ao passo que, nas três últimas, ocorre uma recategorização do antecedente textual.

Assim, como podemos observar, a coesão lexical se dá por meio dos mecanismos de repetição e de substituição lexical (relação de reiteração) e por meio de associação, em que ocorrem procedimentos de seleção lexical, ou seja, dizem respeito às relações entre as palavras de mesmo campo semântico. Dessa forma, observamos, neste trabalho, os elos coesivos que proporcionam os nexos de reiteração e associação semântica.

Como vimos ao longo desta seção, os elos coesivos por substituição lexical aos quais nos referimos podem apresentar-se em três grandes blocos como propõe Koch (2004) e adotaremos em nosso trabalho. São eles:

Quadro 1: Tipos de Anáforas

1. Anáforas correferenciais sem Recategorização	1.1 Repetição total ou parcial 1.2 Sinonímia
2. Anáforas correferenciais recategorizadoras	2.1 Hiperonímia/Hiponímia 2.2 Retomada por termo genérico 2.3 Retomada por descrições nominais
3. Anáforas não- correferenciais	3.1 Anáforas Indiretas 3.2 Anáforas Rotuladoras 3.3 Anáforas Metadiscursivas

Fonte: KOCH, 2004, p. 245-261 (adaptado)

Nas próximas subseções discutiremos os tipos de anáforas.

1. 2 Tipificação das Anáforas

A seguir, sucintamente, descrevemos e ilustramos os tipos de anáforas seguindo o Quadro 1.

1.2.1 Anáforas correferenciais sem Recategorização

As anáforas correferenciais sem recategorização podem ser realizadas através de repetição total ou parcial. Nesse caso, o núcleo da forma nominal é repetido, na íntegra ou parcialmente, fazendo-se menção ao termo já apresentado, retomando-o.

A repetição total decorre, na íntegra, da recorrência do núcleo da forma nominal, quando o núcleo do antecedente está sendo retomado, na qual constatamos repetições anafóricas totais.

Já na retomada parcial, a escolha da parte do antecedente a ser retomada é significativa para a construção do sentido, mesmo sendo evidenciada parcialmente, como nos exemplos abaixo (KOCH, 2005, p. 264):

(2) Durante a conferência, o Professor Doutor José Mendonça pediu a palavra. O **professor** insinuou que o conferencista estava cometendo um sério engano.

(2') Durante a conferência, o Professor Doutor José Mendonça pediu a palavra. **Mendoncinha** insinuou que o conferencista estava cometendo um sério engano.

Observa-se, portanto, que o núcleo da forma nominal se mantém e que tanto na repetição integral como na parcial não há uma recategorização, conforme mencionado anteriormente.

Além disso, as anáforas correferenciais sem recategorização também podem acontecer por meio de sinonímia ou parassinonímia. Por sinonímia ou parassinonímia, retoma-se um antecedente por meio de expressões sinônimas ou ‘quase-sinônimas’ (parassinonímia). A escolha lexical de um sinônimo compatível para operar a remissão é, na maior parte, determinada pelo gênero textual e/ou pela variedade de língua utilizada, ou ainda a partir da constituição estilística do produtor.

A exemplo, podemos citar o termo “domicílio”, uma palavra de difícil substituição no âmbito jurídico, mas que, em situações coloquiais, tal item lexical pode ser substituído por palavras como “lar, casa, moradia” ou, ainda, em um contrato de compra e venda, pode ser hiperônimo de “imóvel”. Termos como “casa, residência, moradia, mansão, palacete, tapera, mansarda, barraco etc.”, apesar de designarem ‘lugar onde se mora’, não são cambiáveis sempre em mesmos contextos e produzem efeitos de sentido diversos (KOCH, 2005, p. 265).

Nessas duas últimas situações - remissão por sinonímia ou parassinonímia -, assim como nas duas primeiras - remissão por repetição integral ou parcial -, observamos que não há a ocorrência de recategorização e que a seleção de um sinônimo está ligada a diversas questões como a de contexto, evidenciada nos exemplos apresentados no parágrafo anterior.

Ainda, no tocante à remissão anafórica, de acordo com Koch (2005, p. 265), é comum que o anafórico apreenda o referente sob uma denominação que constitui um sinônimo mais ou menos aproximado da designação presente no cotexto (parassinonímia), conseguindo trazer, inclusive, informações inéditas a respeito dele, justamente por designá-lo por outro nome, nem sempre previsível pelo destinatário, assim como no exemplo abaixo:

(4) A **polêmica** parecia não ter fim. Pelo jeito, aquele **bate-boca** entraria pela noite adentro, sem perspectivas de solução.

Koch (2005, p. 266) ainda assevera que a variedade de língua empregada é outro fator que interfere na seleção do anafórico e que numa conversação entre dois falantes de uma mesma variedade regional, a preferência mais comum seria a de eleger termos dialetais, aquilo que, para evitar dificuldades de compreensão, provavelmente não sucederia se os interactantes fossem falantes de variedades diferentes.

Ademais, ressalta que, constantemente, não é evidenciada a equivalência entre as duas denominações usadas para designar o referente, como nos eventos em que o estabelecimento deste depende de conhecimentos lexicais e/ou enciclopédicos não necessariamente compartilhados por todos os falantes, como por exemplo, quando se recorre a um termo técnico ou científico, bem como a seguir:

(5) Deixe-me examinar melhor o seu **artelho**. À primeira vista, não me parece que o **dedo** esteja fraturado (KOCH, 2005, p. 266).

A autora salienta ainda que, no gênero divulgação científica, é comum o uso de um termo técnico retomado anaforicamente por uma palavra ou expressão sinônima de senso comum, que exerce a função como a de uma anáfora definitória, tal como se percebe em (3) (KOCH, 2005, p. 265):

(3) Os **bugios** não precisam de muito espaço e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes **símios** e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões. Os **bugios**, aliás, parecem a todo instante, comprovar as teorias de Charles Darwin. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um desses **macacos** batendo no peito e roncando para amedrontar o adversário. (Zero Hora, 17/05/ 1992, p. 4).

1.2.2 Anáforas correferenciais recategorizadoras

Para Koch (2005, p. 266), nas anáforas correferenciais recategorizadoras decorre uma recategorização (em grau maior ou menor) do referente em muitas ocorrências em que há retomadas correferenciais. É o que acontece nas retomadas por hiperonímia/hiponímia, por termos genéricos e por meio de descrições nominais definidas ou indefinidas.

1.2.2.1 Hiperonímia

A hiperonímia, ou seja, a retomada referencial através de um hiperônimo, termo com sentido mais genérico em relação a outro mais específico, de um objeto-de-discurso previamente introduzido por um hipônimo, é considerada uma estratégia referencial bastante comum. Em seu uso, a seleção dos termos anafóricos a serem utilizados é de relevância para a construção do sentido.

Esse tipo de remissão constitui estratégia endossada pela norma, que assegura um mínimo de estabilidade informacional, em virtude de que a anáfora por hiperonímia funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais. Melhor dizendo, o hiperônimo possui, em sua cerne, todos os traços lexicais do hipônimo.

Dessa forma, assegura-se que, nesses casos, existe um ‘menor grau’ de recategorização, na medida em que a carga semântica do hiperônimo, ao ser usado anaforicamente, se ‘enquadra’ ao antecedente, compreendidos somente aqueles de seus traços que a ele convém, conforme o exemplificado em seguida em (6) (KOCH, 2005, p. 266):

(6) A **aeronave** teve de retornar à pista. O **aparelho** (aeronave) estava com defeito.

(6’) Tive de levar o **liquidificador** para o conserto. O **aparelho** (liquidificador) está com defeito.

A pesquisadora ainda afirma que, ocasionalmente, o uso de um hiperônimo tem a função de explicar um termo raro e, desse modo, atualizar os conhecimentos do interlocutor. A linguista ressalta, ainda, que a exploração da sequência hiperonímia/hiponímia qualifica-se como sendo uma anáfora especificadora, que ocorre nos contextos nos quais é essencial um refinamento da categorização inicial do referente. É o que fica evidenciado no excerto adiante (KOCH, 2005, p. 266):

(7) “Em meio à retransmissão generalizada dos investidores, um punhado de empresas não se deixou impressionar, mantendo suas estratégias, tocando a vida. Acreditando no Brasil, enfim. Entre elas destacou-se a Nestlé, que cumpria oito décadas de operações no país naquele ano. Em pleno carnaval, a **empresa suíça** anunciou a compra, por 500 milhões de reais, da Garoto, seriamente ameaçada por causa de divergências intransponíveis entre seus controladores”. (Exame, 18/02/04)

Apesar desse tipo de uso ser condenado pela norma, Koch (2005, p.267), tendo em vista que, em muitas situações de retomada de um hiperônimo por um hipônimo, o enunciado se torna ambíguo, diz que esse tipo de anáfora permite trazer, de forma concreta, esclarecimentos ou especificações a respeito do objeto-de-discurso, como em (8):

(8) **Uma catástrofe** ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. **Uma epidemia** de Ebola já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva.

Nesse sentido, observa-se também que, nesses eventos, é comum vir o hipônimo introduzido pelo artigo indefinido, o que contraria a posição da maioria dos autores, segundo a qual o indefinido é sempre introdutor de referentes novos.

Outro ponto relevante a ser levado em conta é que quando ocorre a retomada por hiperônimo, é necessário atentar-se para o grau de hiperonímia, ou melhor, se o termo a ser mobilizado é um hiperônimo imediato ou mais distante na escala hiperonímica:

(11) No canto da cozinha, estava um rato. Ao ver o **roedor**, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr.

(11') No canto da cozinha, estava um rato. Ao ver o **mamífero (o vertebrado)**, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr. (ocorrência pouco provável) (KOCH, 2005, p. 267)

(11'') No canto da cozinha, estava um rato. Ao ver o **animal (o bicho)**, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr. (KOCH, 2005, p. 268)

No exemplo (11), fica evidente que os efeitos de sentido passíveis de serem produzidos não são exatamente os mesmos.

1.2.2.2 Retomada por termo genérico

Conforme explicita Koch (2005, p. 268), outra maneira de se realizar uma retomada anafórica é a que se faz por meio de nomes genéricos, assim como coisa, pessoa, negócio, criatura, indivíduo.

Nesse caso, a seleção do termo anafórico pode estar ligada à variedade regional ou social dos interlocutores. Por exemplo, o uso de “trem” (=coisa) seria, possivelmente, indicativo do dialeto mineiro, ao passo que “cara” indicaria o estilo coloquial ou da gíria, e companheiro, camarada poderiam ter, dependendo do contexto discursivo, conotações políticas.

Na sequência, a autora acrescenta que na língua falada, mesmo entre falantes da norma culta, conforme o evidenciado pelo acervo do Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro), a seleção de termos anafóricos ligada à variedade regional e a de termos genéricos é extremamente comum.

Para Koch (2005, p. 268), “esse fato pode ser explicado em termos cognitivos: na fala, em que planejamento e verbalização são quase simultâneos, a busca de um termo mais específico teria maior custo processual, de modo que se torna mais fácil recorrer a um termo imediatamente acessível.” De acordo com o evidenciado no exemplo a seguir (KOCH, 2005, p. 268):

(13) Inf. ... então... ah:: eu acho que é ESSE o Gênero que realmente atrai que realmente faz sucesso... porque todos os espetáculos... que partem para esse campo... fazem sucesso em São paullo... ou então... os monólogos humorísticos como:: os espetáculos do uh::uh:: Chico Aní::sio... do Juca Cha::ves... eh:: Ari Tole::do... José Vasconcelos e outros que sempre faz sucesso... com algumas :: raras exceções... às vezes a peça não agrada tanto... ma::s normalmente... éh:: esse:: esses **indivíduos** esses humoristas fazem muito sucesso com (todos) seus monólogos teatrais (NURC/SP DID 161: 535-546)

O trecho acima exemplificado (13) explicita claramente como acontece o processamento da fala do informante: indivíduos, termo genérico, que é o primeiro acessado; na sequência, entretanto, ocorre uma correção referencial (KOCH E MARCUSCHI, 1998; APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN, 1995 apud KOCH, 2005, p. 268). Melhor dizendo, “o falante corrige a expressão desses indivíduos no momento em que consegue mobilizar, ainda no fluxo do discurso, o termo mais específico – humoristas, já que, de fato, falava-se de humoristas, em se considerando os quatro artistas citados.” (KOCH, 2005, p. 268). Este tipo de retomada anafórica por termos genéricos é percebido também comumente em textos escritos.

1.2.2.3 Retomada por descrições nominais

A retomada por descrições nominais envolve “sempre uma escolha dentre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, em função do projeto comunicativo do produtor do texto” (KOCH 1984, 1989, 1999, 2002 apud KOCH (2005, p. 269).

Koch (2005, p. 269) completa que:

Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es) (isto é, a partir de um background tido por comum), de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar. A escolha de determinada descrição definida pode, assim, ter função avaliativa, isto é, trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido.

(15) Voltando à pergunta inicial: há sim quem tenha esquecido o relatado acima. Entre **o pessoal de memória curta**, está a maioria dos conselheiros do Cade, que, após uma inacreditável demora de dois anos, anulou a compra da Garoto, recolocando-a na trilha da incerteza. (Exame, 18/02/04).

Em contrapartida, o locutor pode ainda ter o objetivo de, pelo uso de uma descrição definida, perante determinado dado, levar ao conhecimento do interlocutor, com as mais variadas finalidades, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita desconhecidos do seu interlocutor, como o demonstrado no exemplo 16, logo abaixo.

(16) O prefeito é especialmente exigente para liberar novos empreendimentos imobiliários, principalmente quando estão localizados na franja da cidade ou em áreas rurais. (...) . “O crescimento urbano tem de ser em direção ao centro, ocupando os vazios urbanos e aproveitando a infra-estrutura, não na área rural que deve ser preservada”, repete **o urbanista que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia**. (Quem matou Toninho do PT? In: Caros Amigos 78, setembro de 2003, p. 27)

1.2.3 Anáforas não-correferenciais

Nesta subseção descrevemos os recursos possíveis das anáforas não correferenciais.

1.2.3.1 Anáforas indiretas

As anáforas indiretas são frequentes todas as vezes que um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, devido a algum tipo de relação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, suscetível de ser estabelecida por associação e/ou inferência.

Um subtipo dessas anáforas são as chamadas anáforas associativas. Nesse caso, exploram-se as relações meronímicas, isto é, “todas aquelas em que entra a noção de ingrediência”, de acordo com o descrito por Lesniewski (1989) apud Koch (2005, p. 270). Estão incluídas aqui não somente aquelas associações metonímicas, como também “todas aquelas relações em que um dos elementos pode ser considerado ‘ingrediente’ do outro” (KOCH, 2005), conforme se apresenta no exemplo (18), no qual as palavras vagões e bancos podem ser consideradas ‘ingredientes’ de trem:

(18) Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é o **trem** do forró. Com saídas em todos os fins de semana de junho, ele liga o Recife à cidade de Cabo de Santo Agostinho,

um percurso de 40 quilômetros. Os **vagões**, adaptados, transformam-se em verdadeiros arraiais. Bandeirinhas coloridas, fitas e balões dão o tom típico à decoração.

Os **bancos**, colocados nas laterais, deixam o centro livre para as quadrilhas.

Todavia em (19), é ‘pichações’ que vai sustentar a interpretação de as gangues, pois apesar de não se tratar de uma relação léxico-estereotípica (KOCK, 2005, p. 270), é uma relação indireta que se constrói inferencialmente, partindo-se do co-texto, baseado no conhecimento de mundo de seus interlocutores. Resultando-se, em função disso, em uma anáfora indireta.

(19) Há alguns anos, as **pichações** que passaram a borrar casas, edifícios e monumentos de São Paulo – e de outras grandes cidades brasileiras – começaram a ganhar características novas. Pode-se questionar se políticas apenas repressivas são a melhor forma de enfrentar o problema – ainda que nesse quesito, elementar, o poder público pareça complacente, já que, conforme a reportagem, **as gangues** reúnem-se semanalmente com hora e local marcados. Merecem apoio iniciativas que possam, de forma positiva, atrair os pichadores para atividades menos predatórias.

No tocante ao uso de anáforas associativas, Koch (2005, p. 270) conclui afirmando o quão é importante a seleção lexical, visto que, nestes casos, “é preciso selecionar convenientemente termos pertencentes a um mesmo campo lexical, de modo a permitir, por meronímia, a construção dos referentes”, e que, na maioria das anáforas indiretas, “é a seleção adequada dos possíveis gatilhos que vai permitir a mobilização das inferências necessárias à ativação do referente.”

1.2.3.2 Anáforas rotuladoras

Para Koch (2005), outro evento muito comum no uso das anáforas é a referenciação através de uma forma nominal para recategorizar segmentos precedentes do contexto, resumizando-os e encapsulando-os (CONTE, 1996 apud KOCH, 2005, p. 271) sob um determinado rótulo (FRANCIS, 1994 apud KOCH, 2005, p. 271). Acrescenta ainda que:

Trata-se, nesses casos, segundo Schwarz (2000), de anáforas “complexas”, que não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como estado, fato, circunstância, condição, evento, atividade, hipótese etc. São, nomes-núcleo genéricos e inespecíficos, que exigem realização lexical no cotexto, realização que vai constituir uma seleção particular e única dentre uma infinidade de lexicalizações possíveis, efetuada a partir das proposições veiculadoras das informações-suporte. (KOCH, 2005, p. 271)

De acordo com a autora, essas expressões nominais, geralmente introduzidas por um demonstrativo, “desempenham duas funções textuais importantes: rotulam uma parte do cotexto que as precede e, com isso, estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes” (KOCH, 2005, p. 271).

Essas formas de remissão a elementos previamente apresentados no texto, ou indicados pelo cotexto precedente, possibilitam a sua (re)ativação na memória do interlocutor, ou melhor, “a alocação ou focalização na memória ativa (ou operacional) deste”. Em contrapartida, “ao operarem uma recategorização ou refocalização do referente, elas têm, ao mesmo tempo, função predicativa” (KOCH, 2005, p. 271).

A autora nomeia as formas acima apresentadas de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, ou seja, “veiculadoras tanto de informação dada, como de informação nova”.

1.3 Referência por meio de expressões definidas: marcas das escolhas do autor

É um tipo de remissão realizada por meio do uso de expressões nominais definidas, melhor dizendo, das descrições definidas do referente. Esse uso implica sempre numa escolha dentre as propriedades ou qualidades que caracterizam o referente, esta que será feita de acordo com aquelas propriedades ou qualidades que, em dada situação de interação, em função dos propósitos a serem atingidos, o produtor do texto tem interesse em destacar ou mesmo tornar conhecidas de seu(s) interlocutor(es). Como exemplo, temos explicitada a diferença entre (21) e (22) (KOCH, 2018, p. 55)

(21) Reagan perdeu a batalha no Congresso. O *presidente americano* não tem tido grande sucesso ultimamente em suas negociações com o Parlamento.

(22) Reagan perdeu a batalha no Congresso. O *cowboy do faroeste* não tem tido grande sucesso em suas negociações com o Parlamento.

Podemos perceber que a escolha das descrições definidas traz ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. No entanto, o locutor pode também, a partir da descrição definida, dar a conhecer ao interlocutor dados que acredita desconhecidos deste, relativamente ao referente textual, com os mais variados propósitos. Assim como o apresentado no exemplo (23), no qual, na realidade, o que o locutor faz é anunciar ao(s) parceiro(s) que Pedro é agora namorado da irmã, ou, então, que ela mudou de namorado:

(23) Pedro não foi classificado no concurso. O *novo namorado de minha irmã* não anda realmente com muita sorte.

Assim, como podemos observar, a seleção dos campos lexicais e a seleção lexical de modo geral possuem um papel de extrema relevância na construção do sentido, conforme o observado nos casos anteriores e o declarado por Koch (2018, p. 56):

O uso de fórmulas de endereçamento, de dada variante da língua, de gírias ou jargões profissionais, de determinado tipo de adjetivação, de termos diminutivos ou pejorativos fornece aos parceiros pistas valiosas para a interpretação do texto e a captação dos propósitos com que é produzido.

Em conformidade com o anunciado no excerto acima a autora também reforça sua ideia de que a ativação de determinados campos lexicais tem sua influência no cálculo do sentido, complementando que o interrelacionamento de dois ou mais campos lexicais permite a produção de novos sentidos, nem sempre claramente explicitados, e que, por isso, caberia ao interlocutor reconstruí-lo (KOCH, 1984 apud KOCH, 2018, p.56).

1.4 Ambiguidade referencial

A ambiguidade referencial acontece no texto quando surgem vários termos possíveis a referentes de uma forma remissiva, faz-se necessário proceder a um cálculo para a identificação do referente adequado.

Este deverá considerar não somente as possíveis instruções de interseção dadas pela forma remissiva, mas também todo o contexto, ou melhor, as predicções feitas tanto sobre a forma remissiva, como sobre os eventuais referentes, para só então proceder-se ao "casamento" entre a forma referencial ambígua e o referente considerado adequado.

Para que isso de fato ocorra é preciso recorrer antes ao nosso conhecimento de mundo e do contexto sociocultural no qual nos encontramos inseridos, ademais de outros critérios como saliência temática e recência (recency), por exemplo. (KOCH, 2018, p.56)

1.5 Encadeamentos por justaposição

Em situações nas quais os interlocutores produzam encadeamentos de enunciados apenas por justaposição, sem esclarecimento prévio da relação que se deseja estabelecer entre eles por meio de sinais de articulação (conectores, termos de relação, partículas de transição entre segmentos textuais), compete ao interlocutor, com base em seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, suprir essa falta, "repondo" mentalmente a marca faltante, como se pode observar em (24) e (25):

(24) Não desejava ser vista por ninguém. Estava suja, cabelos em desalinho, o rosto banhado de lágrimas. Poderiam imaginar coisas a seu respeito. Não queria pôr a perder a boa imagem que tinham dela.

(25) Olhar fixo no horizonte. Apenas o mar imenso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desesperada de recordar alguma coisa. Nada.

De modo geral, para os interlocutores não houve dificuldade em reconstruir a conexão faltante pelo recurso a processos cognitivos a partir dos elementos que se encontram expressos na superfície textual, como por exemplo a ativação de frames. Por outro lado, existem aquelas circunstâncias as quais exigiram dos interlocutores o recurso a processos e estratégias de ordem cognitiva para procederem ao "cálculo" do sentido.

Por fim, Koch (2018) conclui que toda discussão acerca da relação confluyente entre a coesão e a coerência, embora constituam-se como fenômenos distintos, opera-se, na maioria das vezes, “uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual.”

Em consonância ao pensamento da autora sobre esse fenômeno, vale acrescentar ainda que a presença de recursos coesivos em um texto não é condição nem suficiente, nem necessária da coerência, isso porque a coesão, em alguns tipos de texto, não só é dispensável, como até mesmo é de se estranhar, a exemplo, de certos textos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso. Ressaltemos, entretanto, que:

[...] em muitos outros (textos didáticos jornalísticos, jurídicos, científicos, por exemplo), sua presença se torna altamente desejável, visto que, nestes casos, ela permite aumentar a legibilidade e garantir uma interpretação mais uniforme. (KOCH, 2018, p. 58)

No tocante aos textos em que a coesão está presente, Koch (2018) assevera que: “já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência - pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto.”

1.6 A referenciação lexical prevista na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), atual documento norteador das diretrizes e bases da Educação Básica brasileira, homologada em 2017, apresenta-nos o componente de Língua Portuguesa como pertencente à área de Linguagens, esta que ainda abarca os componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Além disso, salienta-nos dialogar com os demais documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, ressaltando buscar atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às

transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, submetidas, na grande maioria, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Tal documento assevera assumir uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva, já reconhecida em outros documentos, como o observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p.67 apud BRASIL, 1998, p. 20).

Em consonância com essa concepção de linguagem, com seus objetivos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento das seguintes competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

Quadro 2: BNCC e competências

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas

pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 65.

A partir das referidas competências, em sua organização foram considerados pela BNCC alguns eixos de integração de Língua Portuguesa como sendo aqueles relacionados às práticas de linguagem, sendo estas compreendidas conforme o descrito no excerto abaixo:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – a respeito do sistema de escrita, do sistema da língua e da norma-padrão –, textuais, discursivos e acerca dos modos de organização e dos elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 71)

A organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) se dá por campos de atuação, apontando “para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2017, p. 84).

Os campos de atuação considerados pela BNCC, no ensino de Língua Portuguesa, são: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que os dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação campo da vida pública.

Para melhor ilustrarmos a organização por anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apresentaremos o quadro a seguir, extraído do referido documento:

Quadro 3: BNCC e Campo da vida pública.

Anos iniciais	Anos finais
Campo de vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2017, p. 84

Os eixos de integração considerados na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem, organizando-se, basicamente, em “Eixo de Leitura” e “Eixo de Produção de Textos”, “Eixo da Oralidade” e “Eixo da Análise Linguística/Semiótica”.

Segundo a BNCC, compreende-se como “Eixo da Análise Linguística/Semiótica aquele que:

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2017, p. 80)

De maneira geral, a BNCC reporta-se à Referenciação Lexical destacando os processos anafóricos e catafóricos de coesão textual, citados de maneira objetiva no quadro 4, no qual todos os campos do conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros, são referenciados, ressaltando-se as habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos:

Quadro 4: recorte de quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros.

Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (<i>progressão temática – anáfora, catáfora</i>) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
---------	---

Fonte: BRASIL, 2017, p. 83

Ainda em relação ao estudo da Referenciação Lexical, a BNCC destaca entre os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos em todos os campos de atuação, nas práticas de linguagem da escrita (compartilhada e autônoma), dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a “Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão” (BRASIL, 2017, p. 98 e p. 112).

Por fim, a menção feita à Referenciação Lexical, entre os objetos de conhecimento a serem aprendidos pelos discentes, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, concretiza-se na descrição da referida habilidade apresentada a seguir:

Quadro 5: recorte de quadro referente às habilidades a serem desenvolvidas em todos os campos de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 113

Portanto, podemos concluir que o ensino de Referenciação Lexical é mencionado como necessário desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o que nos apresenta a BNCC, principalmente em seu Eixo da Análise Linguística/Semiótica, nas práticas de linguagem, sobretudo na modalidade escrita, e em habilidades específicas em todos os campos de atuação em que são compreendidas as dimensões inter-relacionadas das práticas de uso e reflexão da linguagem.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNERO E TIPOLOGIA TEXTUAIS

Os gêneros discursivos/textuais estão nas salas de aula e são recomendados pelos documentos oficiais federais, estaduais e municipais que norteiam a educação brasileira. Além disso, o uso dos gêneros em sala de aula é aconselhado por uma imensa gama de trabalhos e pesquisas na área do ensino de língua portuguesa, por já ter sido comprovada a eficácia de um trabalho pautado nessa perspectiva

Pensando nisso, teceremos algumas sucintas reflexões teóricas adotadas nesta pesquisa sobre os gêneros textuais. Marcuschi (2008) apresenta algumas perspectivas de estudo sobre as diferentes abordagens relacionadas ao estudo dos gêneros. O linguista aponta que um consenso existente entre essas perspectivas é o fato de que, para comunicar-se, o indivíduo recorre aos gêneros, como uma forma de se adequar a determinado contexto. Marcuschi (2008) ressalta ainda que os textos e/ou discursos circulam através dos gêneros. Entretanto, sobre essa questão, segundo o autor, caberia a seguinte dúvida: se os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que o uso de termos distintos como gênero do discurso ou gênero discursivo e gênero textual?

Para alguns teóricos, a exemplo de Marcuschi (2008, p. 154), essa distinção não é tão relevante, como é possível se verificar em uma nota de rodapé em que o autor justifica o uso do termo escolhido por ele:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Em outro momento, Marcuschi (2008, p. 58) ainda afirma:

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento (grifos meu). Percebe-se aqui uma tendência de se conceber o gênero como um artefato textual discursivo, sendo analisado tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento sociointerativo. Isso porque, para se produzir um gênero textual, existem normas que não são rígidas, mas necessárias, caso se pretenda a compreensão e a interação por parte de todos os envolvidos no processo comunicativo.

Para apoiar a concepção de tratar os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos, Marcuschi (2008) parte da proposta de Adam (1999) de uma releitura que passou a incluir o texto no contexto das práticas discursivas sem dissociá-lo de sua historicidade e de suas condições de produção. Para Adam (1999), apud Marcuschi (2008, p. 83), o gênero textual pode ser entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas

discursivas humanas” e “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”.

Dessa forma, considerando esse aspecto, Marcuschi (2008, p. 81-82) comenta:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Para resumir tal concepção do gênero textual com foco na relação entre os aspectos textuais e discursivos, podemos destacar algumas características apresentadas por Marcuschi (2008). Para o autor, o gênero apresenta dois aspectos importantes:

- a gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e
- a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Tal autor ainda menciona:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diárias, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Diante do que foi exposto até aqui, podemos observar que uma abordagem pertinente sobre gêneros deve concebê-lo levando-se em consideração seus aspectos textuais e discursivos. Por isso, neste trabalho, optamos pelo uso do termo “gênero textual” sem diferenciá-lo do termo gênero discursivo.

Assim, o gênero textual, na definição de Marcuschi (2005, p. 30), caracteriza-se pela materialização dos textos em situações comunicativas, variando de acordo com a sua funcionalidade. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, piada, e assim por diante.

Já a expressão tipo/tipologia textual, para Marcuschi (2008), é utilizada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Os tipos textuais abrangem as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. De modo geral, podemos dizer que o conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem vistas a aumentar. Quando em um determinado texto predominar alguma tipologia, podemos afirmar que tal texto é argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Neste trabalho, um dos gêneros que utilizamos para o trabalho com a referenciação no **Caderno de Histórias Virtuais** é a crônica, que apresenta entre as tipologias predominantes a narração e a exposição.

2.1 Características do gênero crônica e sua historicidade

Antes de nos atermos a uma das diferentes definições dadas ao gênero textual crônica, é necessário ressaltarmos que ele, por ser uma manifestação verbal e atender a um propósito comunicativo, é reconhecido como gênero textual, conforme nos aponta Marcuschi (2008). É, por isso, passível de ser utilizado para o desenvolvimento de atividades linguísticas que possibilitem a todos nós nos apropriar e aperfeiçoar nossas várias competências linguísticas, necessárias para a vida em sociedade.

A esse respeito, dentre todas as possíveis questões linguísticas passíveis de serem desenvolvidas, destacamos aquelas relacionadas à organização do léxico e à exploração do vocabulário, ao funcionamento dos processos semânticos da língua, às estratégias de redação e questões de estilo, à progressão temática e a organização tópica, a questões da leitura e da compreensão e ao estudo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), conforme proposto em nossa pesquisa.

Com referência à historicidade da crônica, notamos que a própria etimologia da palavra faz referência a tempo. Além disso, conforme declara Neves (1995, p. 17) apud Martins e Saito (2006), o nome é emprestado de um deus grego ‘Cronos’, o terrível filho de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra), devorador de seus filhos, que aparece em certas alusões mitológicas como a personificação do tempo. A respeito do gênero, Massaud Moisés (1984) apud Martins e Saito (2006), também assevera que a crônica começou a ser criada sem uma conotação historicista somente no século XIX, devido à ampla difusão da imprensa ocorrida nesta época. Em outras palavras, ela adere ao jornal para registrar o dia a dia.

Anterior a isso, a crônica assumia a função de resgatar a história do reino e de seus reis, como a historiografia que é realizada hoje, contudo com algumas diferenças: satisfazer a vaidade do rei e cumprir sua função pedagógica e doutrinária destinada à população. Tal prática é vista no medievo português com Fernão Lopes, escritor inaugural do humanismo em Portugal em 1418.

No Brasil, é defendido por muitos pesquisadores que a primeira crônica escrita foi a carta de Pero Vaz de Caminha, feita na viagem do descobrimento do Brasil. Texto este que possui algumas características que predizem a estética moderna da crônica, como a narração do cotidiano e a atenção às minúcias.

É importante dizer que a crônica, antes de ser crônica propriamente dita, foi “folhetim” (CÂNDIDO, 1981 apud MARTINS e SAITO, 2006), ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia a dia (políticas, sociais, artísticas e literárias). Pouco a pouco o “folhetim” foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo sem muito compromisso. Em seguida, assumiu o tom mais breve, encolhendo de tamanho, até chegar ao que é hoje.

No tocante à crônica moderna, Arrigucci Jr. (1987, p. 53) apud Martins e Saito (2006) reitera que

a crônica é ela própria um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial e em seus espaços periféricos. À primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa. Não raro ela adquire assim, entre nós, a espessura de um texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história.

A crônica transita entre a reportagem e a literatura (MOISÉS, 1984 apud MARTINS e SAITO, 2006), entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento prosaico e a recriação do cotidiano por meio da fantasia.

No jornal, são encontradas duas características de texto linguístico: os escritos para o jornal e os escritos no jornal. Os primeiros morrem diariamente, os segundos não. Os escritos no jornal usam este como veículo de divulgação. O gênero crônica está no meio termo entre os dois, já que se move entre “ser no” e “para o”. Muitos autores afirmam que essa questão é ambígua (jornalismo e literatura), já que não é possível distinguir até onde vai um e onde começa outro (SCAFURO, 1999 apud MARTINS e SAITO, 2006).

Ainda em relação à crônica, compreendemo-la como um texto que possui diferentes definições, entre as quais, Martins e Saito (2006) destacam, logo abaixo, aquelas encontradas a partir da consulta realizada a dicionários, enciclopédias, livros de literatura e teoria literária, destacando-se as seguintes:

Dicionário Houaiss (2003): 1-Registro de fatos históricos em ordem cronológica 2. Pequeno texto geralmente baseado em fatos do cotidiano 3. Seção ou coluna de jornal sobre tema especializado.

Arrigucci Jr (1987, p. 52): Relato ou comentário de fatos corriqueiros do dia-a-dia, dos *fait divers*, fatos de atualidade que alimentam o noticiário dos jornais desde que esses se tornaram instrumentos de informação de grande tiragem, no século passado.

Neves (1995, p. 17): Texto que tematiza o tempo e simultaneamente, o mimetiza.

Cândido (1981, p. 14): Pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas.

Além das possíveis definições apresentadas anteriormente, dada a algumas especificidades no tocante a sua função social, durante a sua história, e para melhor compreendê-la, podemos também nos ocupar daquelas propostas por Abaurre (2012), Saramago (1986), Neves (1995) e Moisés (2004) apud Martins e Saito (2006).

De acordo com Abaurre (2012) apud Martins e Saito (2006), a crônica seria “um gênero discursivo no qual, a partir da observação e do relato de fatos cotidianos, o autor manifesta sua perspectiva pessoal, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor o que não é percebido pelo senso comum.”

Composta por elementos narrativos e expositivos, a crônica nos apresenta, a partir da subjetividade de seu autor, fatos narrados, deixando de lado o mero relato, em direção a uma reflexão mais abrangente o que permite ao leitor perceber o que está por trás de um fato aparentemente banal, revelando leituras/percepções não percebidas, dando-lhe um caráter de gênero híbrido. Martins e Saito (2006) consideram que o cronista faz com que esses fatos banais sejam significativos, na medida em que mostra “a grandeza” escondida neles.

Para Saramago (1986) apud Martins e Saito (2006), “ao cronista compete ser registrador do tempo, o seu particular e aquele em que mais alargadamente vive”. Em outras palavras, o papel do cronista é domar o tempo ao pô-lo por escrito, distinguindo o tempo interior (pessoal e vivencial) do tempo histórico, mas sempre retratando ambos.

No ambiente escolar, uma referência ao gênero crônica e seu significado aparece no caderno do professor de orientação para a produção de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa³, no qual encontramos a informação de que, para os romanos antigos, a palavra

³ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), tem o objetivo de colaborar para a melhoria do ensino da leitura e da escrita.

chronica designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem a pretensão de aprofundamento ou interpretação. Nesse caderno destinado ao professor, consta ainda que “a crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Relata-se que nessa época, importantes escritores começam a utilizar esse gênero para registrar os fatos corriqueiros do país” (BRASIL, 2014, p. 19).

Acerca da linguagem empregada nos textos escritos pelos cronistas, percebe-se o uso de uma linguagem simples, e coloquial em alguns casos, além do apelo para o humor em muitas das suas formas, o que atribui aos fatos cotidianos relatados em seus enredos, muitas vezes banais e sem importância aos olhos do leitor, um significado que em medida mostra “a grandeza” escondida naquele fato. Devido a certa intimidade e aproximação com o leitor que a crônica permite, em razão da sua temática, forma de organização do próprio gênero e linguagem, o cronista acaba por “falar mais de perto” aos seus interlocutores.

Nesse sentido, o caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa, nos afirma que: “ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre atentos” (BRASIL, 2014, p. 20).

Graças a sua capacidade de emocionar, promover a reflexão, com seriedade ou humor, sua poética a torna envolvente, despertando no leitor o prazer pela leitura e escrita, diante disso, encaminhar os alunos a outros gêneros com os quais eles mantêm contato diário, bem como - dependendo do assunto tratado – os faz adentrar em conteúdos abordados em outras áreas do conhecimento, atribuindo à crônica um caráter interdisciplinar.

Dessa forma, assumimos que ensinar o aluno a ler e a produzir textos requer que o professor elabore atividades e adote procedimentos que permitam ao aluno buscar referências em textos do gênero que circulam na sociedade, e reconhecer, nesses textos, sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. Isso nos revela que a escolha do gênero crônica atende a uma necessidade ou vontade discursiva do falante.

Desde 2010, participam da Olimpíada professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas seguintes categorias: Poema (5º e 6º anos do Ensino Fundamental); Memórias literárias (7º e 8º anos do Ensino Fundamental); Crônica (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio); Artigo de opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio). Para maiores informações, cf. BRASIL. Ministério da Educação. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Edição 2014. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

2.2 O gênero crônica na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na sua abordagem, de modo a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Em relação à centralidade do texto nas práticas de linguagem, seguindo a mesma ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC evidencia-nos que:

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Assim sendo, no ensino de Língua Portuguesa, as práticas de linguagem, conforme denominadas na BNCC, deverão proporcionar aos discentes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de maneira que possibilite sua participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Vale ressaltar que tais práticas de linguagem não somente deverão envolver novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, tornando mais acessíveis a qualquer pessoa a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.

Para tanto, foram considerados pela BNCC alguns eixos de integração de Língua Portuguesa como sendo aqueles relacionados às práticas de linguagem, sendo estas compreendidas conforme o descrito no trecho abaixo:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – a respeito do sistema de escrita, do sistema da língua e da norma-padrão –, textuais, discursivos e acerca dos modos de organização e dos elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 71)

Esses eixos se organizam basicamente em “Eixo de Leitura” e “Eixo de Produção de Textos”: o primeiro compreende como práticas de linguagem aquelas que se originam da “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e

de sua interpretação”, destacando-se “a fruição estética de textos e obras literárias; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes [...] dentre outras possibilidades” (BRASIL, 2017, p.71)

O segundo eixo a ser apresentado é o Eixo de Produção de Textos, que considera as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multisemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica.

Assim, o gênero textual crônica, escolhido como um dos objetos de estudo desta pesquisa, aparece como um dos vários gêneros textuais indicados como exemplos de textos a serem estudados com os alunos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), conforme podemos verificar nas descrições apresentadas nas habilidades relacionadas ao campo artístico-literário, ou seja, aquele “relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 96).

Quadro 6: recorte de quadro referente às habilidades a serem desenvolvidas nos campos da vida cotidiana e artístico-literário de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano.

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
HABILIDADES
(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

Fonte:(BRASIL, 2017, p. 97)

Já nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o gênero crônica é indicado como referência textual nas habilidades relacionadas não apenas no campo artístico-literário, como também no campo jornalístico-midiático considerado como aquele “relativo ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática”, o qual pretende:

[...] propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.” (BRASIL, 2017, p. 140)

Assim, podemos verificar nos quadros apresentados abaixo quais habilidades da BNCC, estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa, sugerem o gênero crônica como um daqueles que deve ser estudado tanto no campo artístico-literário como no campo jornalístico-midiático, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) até os anos finais do mesmo nível de ensino (6º ao 9º ano).

Quadro 7: recortes de quadros referentes às habilidades a serem desenvolvidas no campo artístico-literário de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
HABILIDADES
(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (BRASIL, 2017, p. 159)
(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2017, p. 161)
(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos

sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2017, p. 171)
(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 187)
(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BRASIL, 2017, p. 187)
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2017, p. 525)

Fonte: (BRASIL, 2017)

Quadro 8: recortes de quadros referentes às habilidades a serem desenvolvidas no campo jornalístico-midiático de atuação no ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO
HABILIDADES
(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores

Fonte: BRASIL, 2017, p. 169

Por fim, podemos concluir que tais práticas linguísticas asseguram aos alunos dimensões interrelacionadas ao uso da linguagem e à reflexão, conforme os objetivos dessa pesquisa e as propostas dos documentos oficiais em relação ao ensino e estudo do gênero textual crônica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Nesta seção, apresentamos a descrição dos procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. Basicamente, nosso trabalho percorreu as seguintes etapas:

- a) revisão bibliográfica para embasamento teórico e produção das atividades.
- b) desenvolvimento de um roteiro de atividades por meio do recurso de “histórias virtuais” (chamaremos de **Caderno de Histórias Virtuais**). Nesse caderno, há um conjunto de atividades com base, principalmente, no gênero textual crônica e nos diferentes recursos da coesão lexical.
- c) aplicação da sequência de atividades: nossa proposta de intervenção (a sequência de atividades organizada no **Caderno de Histórias Virtuais**) foi aplicada remotamente, por meio do whatsapp, e-mail institucional e drive da escola, aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em um bairro periférico do Município de Serrana-SP. Durante a aplicação das atividades, foram coletados dados (produções escritas) e registros das observações para análise dos resultados.
- d) análises dos resultados e revisão do **Caderno de Histórias Virtuais** (um apêndice da dissertação final).

3.1 O método: a pesquisa-ação

Optamos, para o desenvolvimento deste estudo, pelo método de pesquisa-ação, uma vez que se objetiva o aprimoramento do ensino e aprendizagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Telles (2002), essa modalidade de pesquisa tenta compreender a prática do cotidiano escolar e tem participação ativa de seus participantes, direcionando as ações do estudo, visto que uma de suas características é o fato de permitir, durante o andamento da pesquisa, que os objetivos possam ser remanejados.

Segundo Baldissera (2001, p.10), a pesquisa-ação é “uma metodologia do conhecer e do agir coletivo, em que o conhecer e o agir acontecem de forma simultânea numa relação dialética sobre a realidade social e, ao privilegiar a participação, visa à transformação desse contexto social.” Diante do exposto, julgamos ser esse o método mais adequado para nosso estudo em sala de aula, uma vez que a aprendizagem se constrói na ação coletiva dos envolvidos.

Tal método tem natureza qualitativa e com interpretação e observação de dados coletados a partir da aplicação, neste projeto, de uma sequência didática, previamente elaborada. Como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa “procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI, 2008). A investigação ocorreu, como já mencionado, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica de embasamento teórico. A partir dessa etapa, desenvolvemos uma sequência de atividades organizada em torno do gênero crônica e dos mecanismos de coesão lexical.

Cabe mencionar que, por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, no intuito de resguardar os participantes, todo processo de aplicação e os resultados obtidos. É importante ainda mencionar que, para a coleta dos dados (aplicação das atividades), coletamos os termos de consentimentos dos responsáveis legais dos alunos participantes da pesquisa (conferir modelo).

A análise de dados obtidos com aplicação das atividades em sala de aula foi orientada pelo registro de diferentes naturezas que possibilitam a triangulação dos dados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.61), a “triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.”

Nesse sentido, utilizamos os seguintes registros durante a aplicação das atividades: anotações durante a aplicação remota, gravações eletrônicas de áudio das aulas de aplicação e das respostas dos alunos; recolhimento do material de aplicação (texto dos alunos). Assim, com esses registros, buscamos observar se os alunos compreenderam as atividades realizadas, as características e função social do gênero crônica, e os empregos e funções dos diferentes tipos de coesão lexical.

3.2 Contextualização da escola e dos participantes da pesquisa

A escola escolhida para a realização desta pesquisa foi criada em 1988, possui trinta e oito turmas distribuídas em três períodos: quinze no matutino, quinze no vespertino e oito no noturno. Situa-se em um bairro antigo da cidade de Serrana-SP, no qual a desigualdade social apresenta-se de maneira bem acentuada.

Nesse bairro há muitas vielas e casas aglomeradas onde moram famílias numerosas, com muitos filhos, além de outros familiares que vivem juntos, como: avós, tios, primos etc., em pequenas casas adaptadas. O tráfico de drogas alicia uma parcela de adolescentes para o

crime e a outra maioria sofre com as consequências dos problemas estruturais da cidade, de suas famílias e da desigualdade social, visto que grande parte dos pais, desempregados, recebem o auxílio do Bolsa Família para complementar suas rendas. Essa é, então, a principal garantia dos alunos frequentarem a escola.

A maioria dos alunos que participaram da pesquisa mora nesse bairro e suas famílias são de migrantes das regiões norte e nordeste do país, ou ainda, principalmente, do norte de Minas Gerais. Eles possuem um vínculo de dependência da unidade escolar, seja pelo seu caráter socializador, por falta de opções de lazer do lugar, que não oferece, seja pelo caráter assistencialista, pela ausência de uma alimentação adequada em casa.

Por se tratar de um bairro antigo e a escola ser uma das mais antigas do município, é comum recebermos alunos filhos de ex-alunos, principalmente pelo alto índice de gravidez precoce entre as mulheres do bairro. Há uma segregação organizacional dos alunos na escola: os melhores alunos, das consideradas melhores famílias estudam no período da manhã e os mais carentes, à tarde. À noite, os repetentes com idade adequada vão para a Educação de Jovens e Adultos, como punição para o mau desempenho nos anos anteriores.

Uma parte dos discentes pesquisados vive em bairros mais distantes da escola, bairros recém loteados e possuem uma estrutura familiar com familiares mais participantes. Os estudantes que contribuíram com a pesquisa estão matriculados em anos finais do Ensino Fundamental, no período da tarde, e possuem entre 13 e 15 anos. Cerca de dez por cento é repetente, a maioria por evasão.

3.3 Histórias virtuais como técnica de ensino remoto

Para o desenvolvimento deste trabalho, visamos planejar atividades que possibilitassem a interação, no ensino remoto, entre professor e aluno, alunos e os materiais didáticos. Para isso, vimos nas narrativas ou histórias virtuais uma técnica produtiva e possível de ser adaptada ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

As histórias/narrativas estão presentes em várias situações de nossas vidas. Narrar histórias é uma das formas mais frequentes do ser humano comunicar-se com o outro (amigos, parentes ou desconhecidos) em diferentes situações. De acordo com Ribeiro e Martins (2007), as narrativas ou histórias narrativas foram, tradicionalmente, discutidas no âmbito dos Estudos Literários. Para esses autores, podemos citar como exemplos de gêneros textuais predominantemente de tipologia narrativa: o romance, a novela, o conto e a crônica. As narrativas, para tais autores, têm, ainda, em comum seus elementos estruturais: o enredo, os

personagens, o tempo, o espaço e o narrador. Entretanto, segundo Ribeiro e Martins (2007), o interesse pelo estudo e uso de narrativas não está presente somente no campo literário, podendo, também, ser encontrado em outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Psicologia e a Sociolinguística.

Na Psicologia, diferentes autores, como por exemplo, Bruner (1986) apud Ribeiro e Martins, (2007), apresentam “a narrativa como uma das formas básicas pelas quais o homem se expressa, estrutura e organiza seu pensamento”. Por isso, essas ideias têm inspirado um grande número de estudos acerca da utilização de narrativas em situações didáticas. Já no contexto dos estudos antropológicos, Ribeiro e Martins (2007) citam Cortazzi (1993). Nessa perspectiva, a narrativa favorece o compartilhamento de experiências individuais e de valores culturais. Ou seja, a narrativa é considerada uma forma de expressão de valores culturais de um determinado grupo social.

Além disso, na visão de Ribeiro e Martins (2007), assim como a Psicologia e a Antropologia, a Sociolinguística também tem se ocupado do estudo das narrativas. O modelo proposto por Labov (1972) apud Ribeiro e Martins, (2007) estrutura a narrativa em seis elementos:

Quadro 9: Elementos da narrativa para Labov (1972)

Elementos constituintes da estrutura interna da narrativa	Questões às quais se referem
Abstract	Do que se trata?
Orientação	Quem? Quando? Onde? O quê?
Complicação	Então, o que aconteceu?
Avaliação	E então?
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?
Coda	Fechamento

Fonte: (LABOV, 1972 apud RIBEIRO e MARTINS, 2007).

Esses elementos propostos pelo sociolinguista Labov (1972) apud Ribeiro e Martins, (2007) permitem estruturar as narrativas. Essa visão foi considerada em nossos estudos.

Por fim, cabe mencionar que o uso de narrativas como recurso didático, segundo Galvão (2005) e Ribeiro (2000), também tem sido frequente, principalmente, no campo da Educação em Ciências. Resolvemos, então, adaptá-lo ao ensino de língua portuguesa. Para isso, escolhemos um gênero textual que tem como uma das tipologias predominantes da narrativa: a crônica, que também foi escolhida por permitir que sejam relatados fatos do

cotidiano de forma reflexiva. Na subseção 2.2, já apresentamos algumas características da crônica.

Aliado a essa concepção de “narrativas” e/ou “histórias narrativas”, temos o uso de recursos do ambiente virtual. O ensino por meio de ambientes virtuais modifica a relação de tempo e espaço entre professores e alunos. Por isso, além do efeito de imersão espacial que uma história pode gerar, há uma ampliação do tempo de interação entre os participantes.

Para Carolei (2005, p. 08):

O professor pode pesquisar, sugerir links e aproveitar as narrativas amplamente disponíveis na Internet. Mas para oferecer aos seus alunos oportunidades de autoconhecimento e de descoberta, devemos garantir aos alunos-usuários atividades que possibilitem a reflexão e a expressão de seus pensamentos sobre os conteúdos recebidos, estejam eles na forma de leituras de textos, vídeos, animações, sons ou imagens.

Seguindo tal autora, com o uso de ferramentas simples (como Bate-Papo, Fórum e Diário Virtual, avatar etc.) é possível realizar um trabalho com narrativas. Carolei (2005) sugere, por exemplo, criar uma história interativa, em que os participantes (alunos) “vestem a máscara” dos personagens e tentam resolver a situação, pensando como se fossem os personagens. Sugerem também usar ferramentas assíncronas, como a criação de personagens que simulem uma conversa com os alunos.

Foi com base nesses apontamentos e no uso de histórias/narrativas virtuais que elaboramos nosso caderno de atividades. Assim, fundamentados na teoria do materialismo histórico-dialético⁴, adaptando-a para o ensino de Língua Portuguesa, elaboramos o Caderno de Histórias Virtuais. Esse material didático poderá ser aplicado e/ou adaptado por qualquer professor de Língua Portuguesa que tenha interesse em trabalhar o tema desta pesquisa-ação em sala de aula. As atividades nele presentes foram desenvolvidas tendo como público-alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

⁴ O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87)

4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O CADERNO DE HISTÓRIAS VIRTUAIS

Nesta seção, apresentamos o Caderno de Histórias Virtuais e descrevemos a aplicação das atividades nele presentes.

4.1 Apresentação do Caderno de Histórias Virtuais

O **Caderno de Histórias Virtuais** foi criado com o intuito de desenvolver e aprimorar o conhecimento linguístico dos alunos acerca da referenciação lexical, possibilitando a eles a compreensão da importância da coesão textual em relação à autonomia escritora enquanto parte constitutiva da subjetividade autoral.

Por isso, fundamentados na teoria do materialismo histórico-dialético, enquanto uma perspectiva metodológica para o ensino de Língua Portuguesa, elaboramos esse material didático que poderá ser aplicado e/ou adaptado por qualquer professor de Língua Portuguesa que tenha interesse em trabalhar o tema desta pesquisa-ação em sala de aula, ou mesmo utilizar-se, integral ou parcialmente, da metodologia aqui apresentada. As atividades nele presentes foram desenvolvidas tendo como público-alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Antes de nos voltarmos especificamente para as atividades do caderno, cabe-nos fazer uma contextualização do momento histórico no qual nos propusemos a desenvolvê-lo.

A esse respeito vale ressaltar que, em um contexto de pandemia global, todo material foi desenvolvido e aplicado de maneira remota. Por esse motivo, pensado e adaptado a esta realidade docente e principalmente discente, na qual se encontravam em trabalho e estudo remoto, condição essa limitada de recursos, principalmente no tocante aos estudantes.

A rede de ensino na qual o projeto foi desenvolvido disponibilizou aos seus alunos o acesso às atividades remotas a serem realizadas por meio digital (*drive*, *whatsapp* e *facebook* da unidade escolar) e impresso, entregue presencialmente aos alunos que não possuíam acesso à internet.

O recebimento das atividades executadas pelos discentes ocorreu via e-mail institucional, ou presencialmente, entregue aos docentes, na unidade escolar, durante os plantões presenciais, que foram realizados ao longo do ano letivo.

Tendo em vista o distanciamento social, as incertezas, angústias e inseguranças vividas no início e durante a pandemia do coronavírus, entendemos que buscar maneiras de humanizar

as relações, ainda que à distância, era uma necessidade explícita no que diz respeito à relação professor e aluno.

Por esse motivo, decidimos criar um avatar que representasse a figura do docente da classe e que, posteriormente, apareceria na história virtual como um personagem fictício e protagonista que, ao longo do caderno, traria alguma dinâmica à apresentação de conceitos fundamentais relacionados à referenciação e ao gênero crônica.

Figura 1 – Imagens do avatar extraídas do Caderno de Histórias Virtuais



Figura 2 – Imagens do avatar retiradas do Caderno de Histórias Virtuais - dúvidas



Fonte: Própria

A criação do avatar, originalmente baseado na figura do professor da sala e ao mesmo tempo fazendo referência ao personagem da história virtual, foi pensada de modo que, mesmo virtualmente, houvesse a possibilidade dos discentes terem alguma referência afetiva e pedagógica do seu professor, mesmo que de maneira virtual. O aplicativo utilizado para a criação do avatar apresentado durante as atividades propostas no caderno de histórias virtuais foi o “Avatoon”, possível de ser baixado em qualquer celular com o sistema operacional *android*.

Assim sendo, durante a apresentação de conceitos, podemos dizer que o avatar estabelece diálogos com os estudantes, o que dá ao ensino uma dinâmica diferente do simples ato de ler conteúdos, pois questionamentos, hipóteses, referenciações, antecipações e reflexões foram realizadas por meio das falas do personagem, além do uso de expressões não verbais explicitadas pela imagem do próprio avatar.

Figura 3 – Imagem de avatar extraída do Caderno de Histórias Virtuais – não sabe



Fonte: Própria

4.1.1 Parte 1: Contextualização

O caderno foi organizado em 4 partes. Na PARTE 1 – “Contextualização”; coube a função de contextualizar os discentes em relação ao momento histórico no qual estávamos inseridos. Fazê-los refletir sobre conceitos básicos relacionados à pandemia e ao isolamento social, mostrar-lhes que aquela situação era algo que afligia não somente a todos nós brasileiros, como também aos demais cidadãos do planeta Terra.

Figura 4 - Imagem do início da primeira história virtual

PARTE 1

Texto I

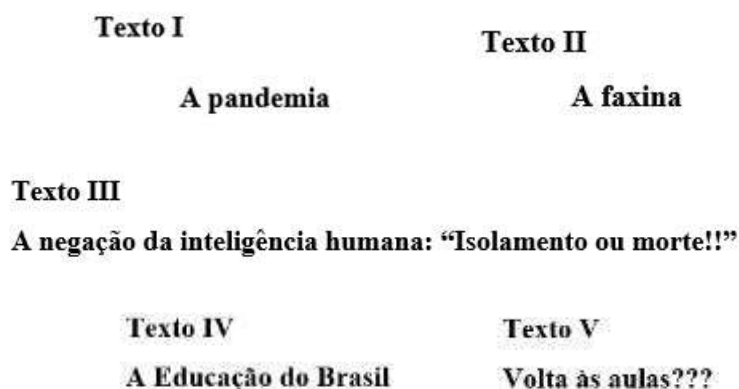
A pandemia

O ano era 2020, as notícias já estavam em todos os lugares, um novo vírus mortal havia aparecido e os cientistas ainda não sabiam como controlá-lo, pouco se sabia a respeito dele.

Fonte: Própria

Vale ressaltar que todos os cinco textos utilizados para a leitura, análise e reflexão no início de cada atividade e base para a posterior resolução das questões apresentadas, organizados na PARTE 1: “Contextualização”, do caderno, foram escritos pelos docentes-pesquisadores e pensados como fomentadores de discussões sobre o contexto, além de um mecanismo de introdução ao estudo do gênero textual crônica, devido ao seu caráter fictício e narrativo do seu enredo que dialoga, de certa forma, com a realidade de todos os envolvidos na pesquisa.

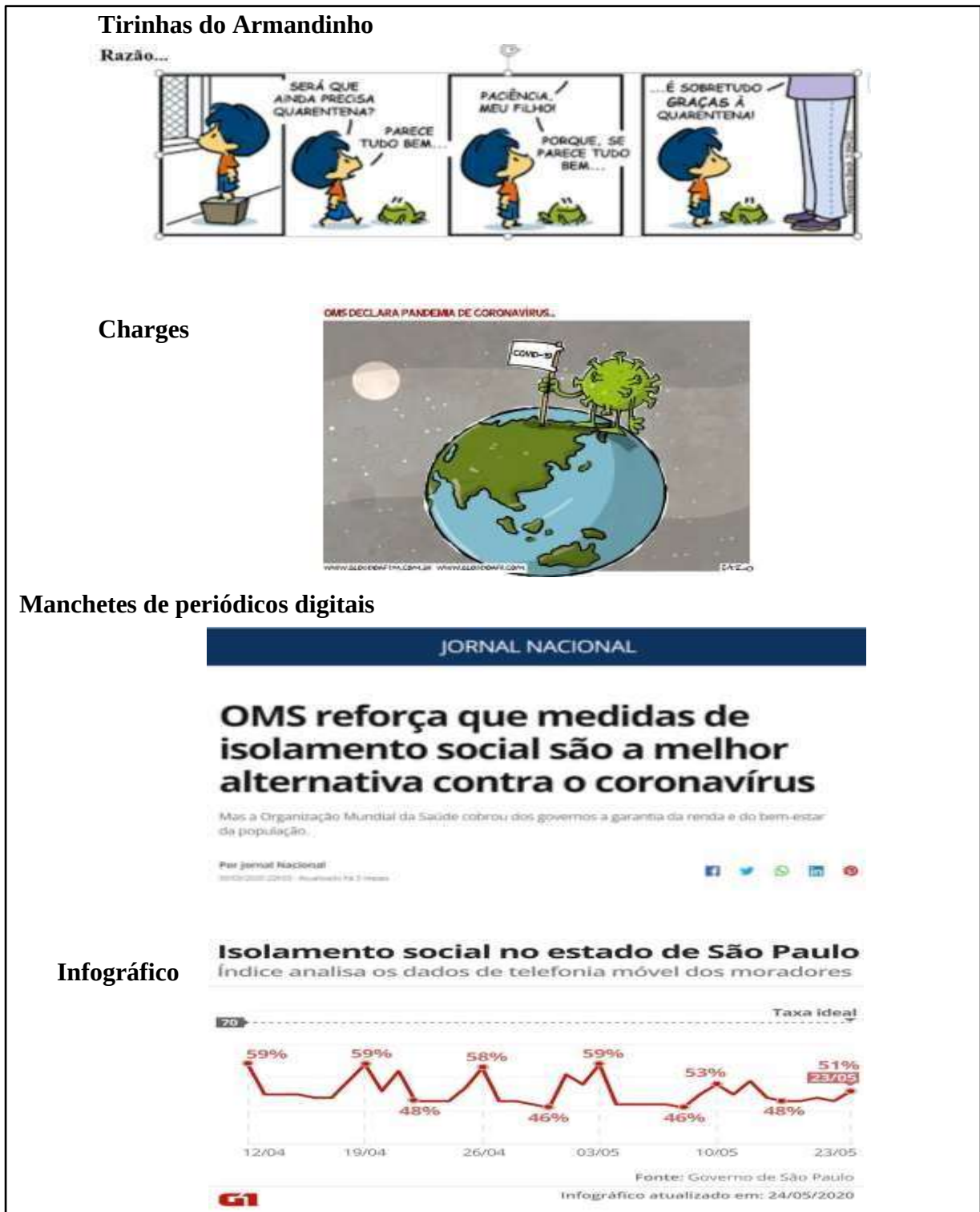
Figura 5: Imagens do títulos das histórias virtuais



Fonte: Própria

Além dos cinco textos já mencionados, houve uma seleção e a utilização de outros gêneros textuais os quais resumem-se em uma decisão que visou a interdiscursividade entre as histórias virtuais e os discursos construídos ao longo da pandemia, veiculados em outras mídias, dando um caráter multimodal à introdução das discussões e reflexões propostas na primeira parte do material. Isso permitiu que a realidade não fosse apenas apresentada a partir de outras percepções do contexto, mas também que houvesse um diálogo entre o que inicialmente era proposto nas narrativas introdutórias e o mundo real.

Figura 6: Imagem dos demais gêneros textuais usados na primeira parte do Caderno de Histórias Virtuais



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/> (acesso em 11/12/2020)

<https://www.brasil247.com/charges/metodo-paulo-freire> (acesso em 11/12/2020)

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contr-o-coronavirus.ghtml> (acesso em 11/12/2020)

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/25/com-isolamento-acima-de-60percent-controle-do-coronavirus-em-sp-pode-ser-feito-em-ate-7-semanas-aponta-coordenador.ghtml> (acesso em 11/12/2020)

Ainda na primeira parte do caderno de atividades, foram apresentadas algumas questões aos alunos, ao término de cada história virtual, cujo objetivo foi criar um momento de reflexão, introspecção e apropriação de informações referentes ao contexto histórico no qual estávamos inseridos, sobretudo, atualizá-los quanto a condição da maioria da população, parte dos desdobramentos do isolamento social, do coronavírus e fomentar reflexões acerca de todo o debate que se emergira durante a pandemia da COVID-19.

No primeiro texto apresentado aos alunos, intitulado “A pandemia”, nosso objetivo foi o de inseri-los na narrativa, situando os estudantes no tempo e no espaço do personagem principal, de modo que houvesse uma identificação do contexto do protagonista com o dos discentes, uma vez que ambos faziam parte de um momento histórico e espaço em comum, o período da pandemia do coronavírus, no ano de 2020, e o ambiente escolar.

Texto I

A pandemia

O ano era 2020, as notícias já estavam em todos os lugares, um novo vírus mortal havia aparecido e os cientistas ainda não sabiam como controlá-lo, pouco se sabia a respeito dele.

Um jovem professor tinha acabado de chegar em uma das escolas nas quais trabalhava, quando recebeu a notícia de que todos os docentes deveriam ir até as suas respectivas salas de aula para darem as devidas orientações aos alunos sobre o que aconteceria daí em diante, após o decreto de lei anunciado pelas autoridades a respeito do isolamento social.

No dia seguinte, após todos os alunos, professores e funcionários das escolas serem orientados a cumprirem o distanciamento social, o educador levantou-se logo cedo, como de costume, tomou um banho, escovou seus dentes, trocou-se e tomou seu café da manhã, com leite gelado, achocolatado e sua deliciosa crepioca com requeijão.

O dia estava fresco e tranquilo, porém assimilar tudo aquilo parecia um pouco difícil, “estar em casa, em pleno mês de março, com menos de cinquenta dias de aula de um ano letivo???” Mesmo cansado da rotina, a inquietude sobre o que seria da humanidade, não o deixava relaxar e aproveitar os dias que ficaria em casa, cumprindo com a quarentena recomendada pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

Além disso, a apresentação da rotina do professor fictício apresentada logo no início da pandemia, assim como o demonstrado no fragmento a seguir, foi pensada de maneira que os estudantes se reconhecessem em algum dos momentos, principalmente em relação às angústias, inseguranças e incertezas daquele período.

“O dia estava fresco e tranquilo, porém assimilar tudo aquilo parecia um pouco difícil, “estar em casa, em pleno mês de março, com menos de cinquenta dias de aula de um ano letivo???” Mesmo cansado da rotina, a inquietude sobre o que seria da humanidade, não o deixava relaxar e aproveitar os dias que ficaria em casa, cumprindo com a quarentena recomendada pela OMS (Organização Mundial da Saúde).”

(Fragmento do Texto I: A pandemia)

Em conjunto com o texto I, selecionamos e utilizamos outros gêneros textuais com os quais pretendemos construir uma interdiscursividade. Por isso, como outras possibilidades de ampliação de repertório e fundamentação dos alunos para a leitura daquele contexto, expusemos e exploramos a linguagem, as conotações e denotações neles implícitas e explícitas, de modo que a criticidade e o diálogo reflexivo fossem estabelecidos. Conforme podemos verificar logo na sequência, nos demais textos utilizados.

Figura 7 – Charge extraída do Caderno de Histórias Virtuais

Charge



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-oms-declara-pandemia-do-coronavirus/> (acesso em 11/12/2020)

Figura 8: Imagens de manchetes usadas no Caderno de História



Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml> (acesso em 11/12/2020)

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contr-o-coronavirus.ghtml> (acesso em 11/12/2020)

<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46536-saude-regulamenta-condicoes-de-isolamento-e-quarentena> (acesso em 11/12/2020)

<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governadores-seguem-oms-e-mantem-isolamento-social-para-combater-o-coronavirus/> (acesso em 11/12/2020)

A partir da leitura e interpretação da charge “OMS declara pandemia de coronavírus”, principalmente por meio da linguagem não verbal, procuramos demonstrar aos discentes uma das compreensões que existia sobre a chegada/surgimento do coronavírus ao planeta Terra.

Já nas manchetes de periódicos digitais, trouxemos algumas das perspectivas da imprensa a respeito do isolamento social e da pandemia, apresentamos discursos pró isolamento social e menções às ações dos governos estaduais e federal em relação a esse contexto. Essas obras foram pesquisadas e selecionadas levando-se em consideração as publicações realizadas durante o início da pandemia.

Durante a leitura e análise de todos os textos até aqui apresentados, a orientação que damos aos demais docentes, que desejarem aplicar o material na maneira em que se encontra, ou seja, integralmente, sem adaptações, é a de que a leitura e a interpretação das obras sejam dialogadas, se presencialmente, antes dos estudantes partirem para responder o questionário proposto em seguida.

O questionário indicado após a apresentação dos primeiros textos, mencionados anteriormente, intitula-se “Discutindo o texto I”, possui onze questões, das quais seis consideramos de caráter inferencial e global, à medida que “são mais complexas, exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas” e “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos”, respectivamente (MARCUSCHI, 2005, p. 54 e 55), conforme o demonstrado a seguir:

1. O que é uma pandemia? (Pesquise sobre este conceito)
2. A pandemia do coronavírus foi um fenômeno que aconteceu apenas no Brasil? Como é possível confirmar sua resposta?
4. Qual relação existe entre a pandemia e a OMS (Organização Mundial da Saúde)?
5. O que é um isolamento social?
6. Por que você acredita que as aulas tenham sido suspensas para o cumprimento do isolamento social?
7. Quais outras maneiras, de acordo com o texto, podemos nos referir ao isolamento social? Com qual delas você se identificou mais, ou seja, qual você usaria para se referir a esse fenômeno? Há outras maneiras de nos referirmos a ele? Cite-as.

Outras três questões sugeridas no caderno de histórias virtuais, na seção “Discutindo o texto I”, encontram-se no âmbito daquelas consideradas subjetivas, pois “em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”, (MARCUSCHI, 2005, p. 55), de acordo com o ilustrado abaixo:

8. Em algum momento você se identificou com alguma parte dessa história? Justifique a sua resposta.
9. Qual é a sua interpretação da charge “OMS declara pandemia de coronavírus”?
10. Após ter lido as quatro manchetes apresentadas na sequência da história, cujo título é “A pandemia”, cite qual delas mais te chamou a atenção e justifique o porquê?
11. Você concorda com a orientação da OMS, em relação ao enfrentamento à pandemia (Organização Mundial da Saúde)? Por quê?

Por fim, uma das questões limita-se a objetividade e cópia, visto que indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. “A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto e sugere atividade mecânica de transcrição de palavras” (MARCUSCHI, 2005, p. 54). A seguir a referida questão:

3. Como o coronavírus é referenciado nas manchetes dos jornais apresentadas logo abaixo do texto “A pandemia”? Quais palavras ou expressões foram usadas para se referirem a ele?

No texto II, “A faxina”, houve uma intencionalidade de seus autores de, pensando a partir de um contexto de pandemia, conduzir os discentes à reflexão sobre aquilo que poderia ser feito por eles, assim como fez o professor, durante o isolamento social.

O objetivo foi o de levá-los a pensar a respeito do que tinham feito até então e mobilizá-los no sentido de que essa nova realidade estava exigindo das pessoas a busca por novas ações, de modo que o tédio, a frustração, o sentimento de impotência, diante daquele contexto, fossem amenizados e que coisas boas e necessárias passassem a acontecer, como por exemplo, lembranças queridas resgatadas, pessoas, objetos, ambientes e hábitos

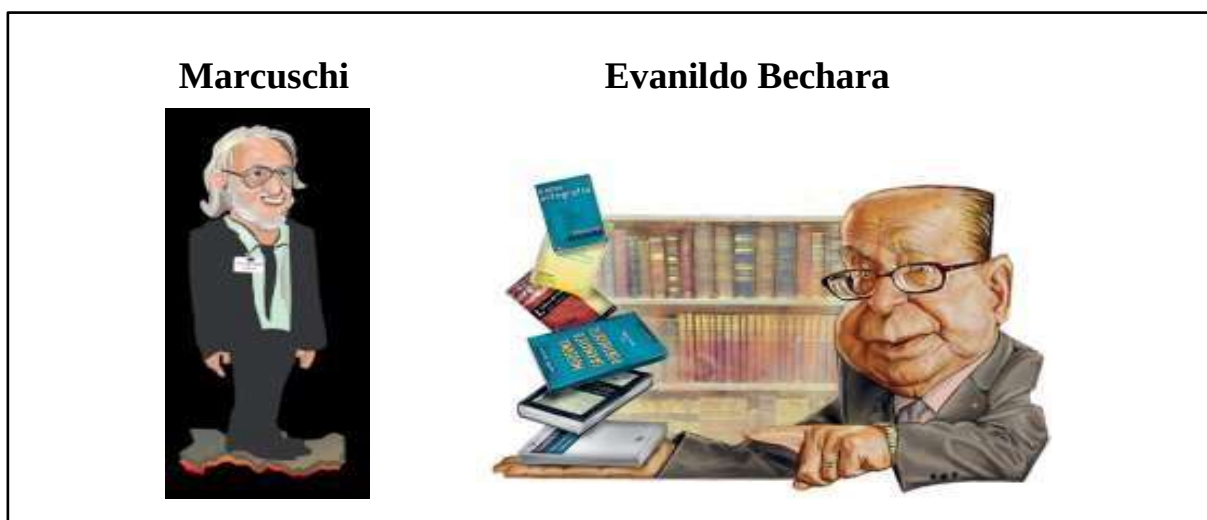
antes deixados de lado, agora apreciados e reconhecidos como parte de um todo que, por hora, havia mudado.

Enfim, a proposta desse texto é a de apresentar um outro ângulo da pandemia aos alunos.

Ademais, a inserção do conteúdo (Referenciação Lexical), a ser desenvolvido ao longo do caderno, aparece no referido texto quando o professor fictício depara-se com uma citação, na qual faz-se menção à referenciação lexical, encontrada em meio aos seus livros, durante o episódio que dá nome ao texto, “A faxina”.

Mais adiante, outros gêneros majoritariamente não verbais nos ajudam a referenciar aos linguistas/professores aludidos no texto “A faxina”, sendo estes as caricaturas de Luiz Antônio Marcuschi e Evanildo Cavalcante Bechara. Isso porque ambos são ícones do ensino e pesquisa no âmbito da Língua Portuguesa, por tal relevância referenciados.

Figura 9: Caricaturas dos linguistas Luiz Antônio Marcuschi e Evanildo Bechara



Fontes: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/?p=14576> - acesso em 11/12/2020
<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/senhor-norma-culta/> - acesso em 11/12/2020

A sugestão que fazemos aos professores que decidirem colocar em prática as atividades do referido material estrutura-se na exposição das diferentes concepções de linguagem que os dois especialistas possuem, tomando-se em conta, principalmente, a concepção de linguagem que fundamenta tal prática aqui descrita. efetivando-se ações reflexivas de análise linguística.

O conteúdo conforme apresentado na história, por meio de uma citação, poderá ser esclarecido aos estudantes à medida que o educador perceber que o grupo de alunos sente a

necessidade de algum esclarecimento imediato, ou não, pois todos os conceitos apontados na citação serão discutidos ao longo das atividades que compõem a PARTE 3 do caderno.

Texto II - A faxina

Pensando em como aproveitar o tempo no qual ficaria de quarentena, até que uma vacina para o coronavírus fosse encontrada, o catedrático resolveu organizar sua estante de livros, pois não o havia feito durante o período de férias. A arrumação começou com o esvaziamento de uma por uma das dez prateleiras da sua estante, precisava pensar em uma maneira de deixar seus livros mais organizados e de modo que o acesso a eles fosse mais funcional.

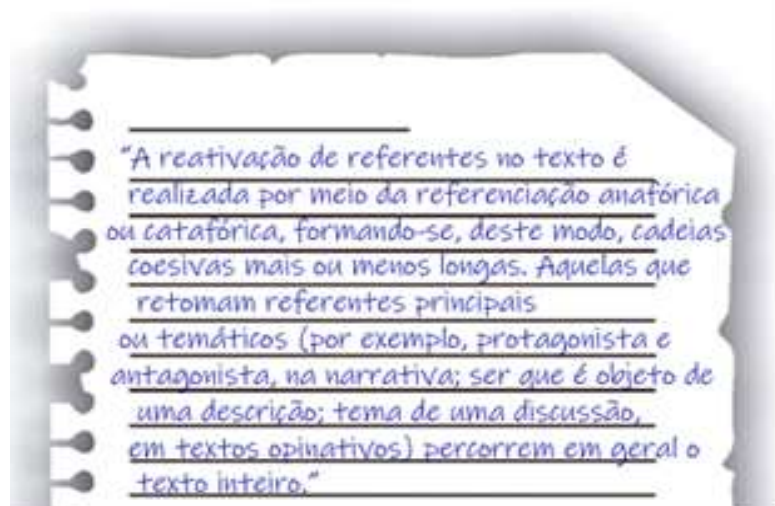
Conseguir se concentrar em algo que não o fizesse pensar na pandemia, parecia o melhor a se fazer, depositar as suas energias em algo que levaria um bom tempo para ser realizado era o que ele precisava, afinal de contas, “uma faxina sempre é bem-vinda”.

Ao colocar abaixo todos os seus livros, percebeu o quanto precisava reler algumas obras que há algum tempo havia lido, algumas apenas lidas na época da faculdade, há quase uma década atrás.

Apesar de seu gosto pela leitura, a rotina do magistério fazia com que o professor selecionasse as obras que lia de acordo com as que eram mais urgentes e necessárias para a conclusão dos cursos que fazia ou aquelas que seus alunos precisavam tomar conhecimento mais urgentemente, exigidas pelo currículo escolar.

Ao folhear algumas das obras já lidas, o mestre deparou-se com uma folha de caderno dobrada onde havia algumas anotações. A letra lembrava-lhe da sua juventude e deu-lhe uma certa nostalgia dos tempos de faculdade, o texto trazia a seguinte mensagem:

Figura 10 – Imagem de citação encontrada



Fonte: Própria adaptado de Koch (2018)

Depois de ler esta citação, anotada em parte de uma folha de caderno, o jovem teve uma breve lembrança do quanto, apesar das dificuldades, gostava de estudar e ensinar sobre a língua portuguesa, vindo-lhe à mente uma fala de um professor de linguística, o qual conheceu em um dos eventos dos quais já havia participado, cujo sobrenome era Marcuschi, que dizia: "o processo de escrita deveria acontecer democraticamente e como consequência de uma série de oportunidades de leitura e escrita, formais ou informais, cujo resultado concretizar-se-ia em uma ação linguística cujas fronteiras seriam definidas por seus vínculos com o mundo no qual o texto surgisse e funcionasse".

Com esta lembrança, o docente foi ao seu quarto, onde havia deixado seu aparelho celular, tomou-o em sua mão e tirou uma fotografia da página onde se encontrava a citação, em um papel antigo, encontrado solto em meio aos seus livros de estudo.

O registro daquela imagem seguramente garantiria ao pesquisador a lembrança de mais um tema a ser estudado com seus alunos, provavelmente, após o final daquilo tudo que estavam vivendo.

As questões 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 10, propostas no item "Discutindo o texto II," de acordo com Marcuschi (2005), encontram-se no âmbito das perguntas consideradas globais e inferenciais, tendo em vista que todas elas "levam em conta o texto como um todo e aspectos

extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos”, além de “exigirem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de resposta.”

Discutindo o texto II

1. Por que você acredita que o título desse texto é “A faxina”?
2. Qual outro título você daria a ele? Por quê?
3. O que geralmente as pessoas deveriam fazer em um período de isolamento social? Por quê?
6. Você já ouviu falar algo a respeito das personalidades caricaturizadas **Marcuschi e Evanildo Bechara**? Pesquise e/ou consulte o seu professor.
7. O que você entendeu acerca do que está exposto na citação encontrada pelo professor, enquanto ele organizava seus livros?
8. Em relação aos conceitos de ANÁFORA e CATÁFORA, seu professor já havia discutido algum deles com você? Se sim, do que você se lembra a esse respeito.
10. No quadrinho da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, ela diz ao seu amigo Filipe que viver sem ler é perigoso, pois nos obriga a acreditar naquilo que nos dizem, qual relação podemos estabelecer entre o que está frase tem a nos dizer e a pandemia do coronavírus? Justifique a sua resposta.

Duas das perguntas referentes ao texto II são consideradas subjetivas, uma vez que “têm a ver com o texto de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade (MARCUSCHI, 2005).”

4. O que você faria se tivesse que cumprir o distanciamento social?
5. Você já encontrou algo que já não mais se lembrava que existia e que te trouxe boas recordações, assim como o professor da nossa história? Relate brevemente como tudo aconteceu.

A nona questão por sua vez pode ser classificada como uma pergunta objetiva e de cópia, porque solicita informações acerca dos conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. “A resposta acha-se

centrada exclusivamente no texto e sugere atividade mecânica de transcrição de palavras” (MARCUSCHI, 2005, p. 54).

9. Pesquise os conceitos de ANÁFORA e CATÁFORA, em seguida, dê um exemplo para cada um deles.

O Texto III, “A negação da inteligência humana: Isolamento ou morte!!”, foi escrito com o propósito de contextualizar para os discentes um pouco sobre os debates que estavam acontecendo envolvendo a pandemia do coronavírus, o governo brasileiro, a OMS, a ciência e as Fake News.

Texto III

A negação da inteligência humana: “Isolamento ou morte!!”

Após quinze dias de reclusão social, o professor, assim como uma imensa parcela da comunidade global, estava muito preocupado com a segurança da saúde e vida das pessoas, principalmente, devido às incoerências e desencontros de informações apresentadas, por meio de Fake News, e a partir do discurso de alguns líderes de Estado, que desmentindo a Ciência, tentaram colocá-la em descrédito, em apoio à reabertura de estabelecimentos públicos e comerciais, sem a recomendação da OMS (Organização Mundial da Saúde), sob um discurso em que se afirmava “uma preocupação com a manutenção dos ganhos da economia”, a preço de vidas humanas.

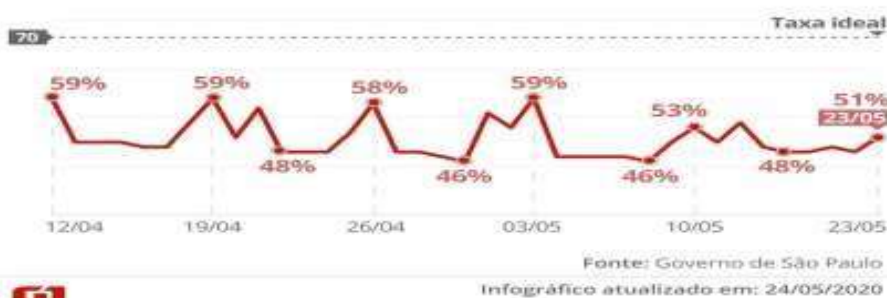
Logo em seguida, foram apresentados outros gêneros textuais que dialogavam com as informações exibidas no referido texto, uma manchete de periódico digital, falando a respeito dos benefícios do isolamento social, dois infográficos, um apresentando dados acerca da porcentagem de pessoas que estavam cumprindo o distanciamento social e outro sobre a capacidade de atendimento do sistema de saúde em relação ao avanço dos casos mais graves de COVID-19.

Figura 11 – textos extraídos do Caderno de Histórias Virtuais: Infográficos e Manchete

Manchete de periódico digital**Infográfico 1**

Isolamento social no estado de São Paulo

Índice analisa os dados de telefonia móvel dos moradores

**Infográfico 2****Como se achata a curva da epidemia?**

*com medidas como orientar higiene adequada das mãos, adotar trabalho remoto, limitar eventos públicos e restringir viagens internacionais

Fonte: Esther Kim, Carl T. Bergstrom, Universidade de Washington

Fontes:

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/11/estudo-calcula-quantas-vidas-o-isolamento-social-esta-salvando-no-brasil.ghtml> (acesso em 11/12/2020)

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/25/com-isolamento-acima-de-60percent-controle-do-coronavirus-em-sp-pode-ser-feito-em-ate-7-semanas-aponta-coordenador.ghtml> (acesso em 11/12/2020)

<https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-03-12/objetivo-numero-1-aplainer-a-curva-do-coronavirus.html> (acesso em 11/12/2020)

Além dos infográficos e da manchete de periódico digital, foram usadas tirinhas do personagem Armandinho, textos estes cujo objetivo foi proporcionar aos alunos reflexões mais complexas em relação às posições que foram assumidas no que diz respeito à pandemia e, principalmente, ao isolamento social em nosso país.

Figura 12 – Tirinhas usadas no Cadernos de Histórias Virtuais



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/> (acesso em 11/12/2020)

Na sequência, foram elaboradas doze perguntas usadas para o início de uma discussão com os estudantes acerca do isolamento social, pandemia e divergências de informações decorrentes das Fake News divulgadas durante esse período, todas elas contemplam o mesmo objetivo das questões anteriores apresentadas junto com seus respectivos textos I e III. São perguntas de caráter global, inferencial, subjetivo e objetivo.

Questões inferenciais e globais

Discutindo o texto III

2 – Como a ciência poderia/pode contribuir para impedir o avanço da pandemia?

4 - O que estudos declararam a respeito do isolamento social? Como podemos comprovar isso? Após a leitura das manchetes e tirinhas sobre este tema, qual é a sua conclusão acerca disso?

5 – O discurso do pai do personagem Armandinho, na primeira tirinha intitulada “Algumas autoridades”, está de acordo com o discurso da ciência ou de algumas autoridades? Por que podemos afirmar isso?

6 – Na tirinha intitulada “Razão”, por que você acha que Armandinho disse a sua mãe parecer que tudo estava bem? Houve algum momento, durante o isolamento social, em que você se sentiu da mesma forma? Relate brevemente esse(s) momento(s).

9 – O que são Fake News? Dê algum exemplo desse tipo de informação relacionada à pandemia, ou ao isolamento social que você tenha recebido.

Questões subjetivas

7 – Qual foi a reação dos seus familiares assim que ficaram sabendo da pandemia? O que mais temeram? Como eles souberam da notícia?

8 - Quais meios de comunicação são mais utilizados por seus familiares (televisão; rádio; redes sociais – Facebook, WhatsApp etc.)?

10– Você possui o costume de repassar uma informação sem antes ter certeza da sua veracidade?

11 – Como podemos confirmar se alguma informação é verdadeira ou falsa?

12 – Por que você acha que as pessoas criam e espalham Fake News? Essa atitude além de ser crime, favorece à sociedade na qual ela foi veiculada? Por quê?

Questões objetivas

1 – De acordo com o texto “A negação da inteligência humana: Isolamento ou morte!!” Qual era/é a maior preocupação do professor e da maioria das pessoas em relação à pandemia da Covid-19?

3 – De acordo com o texto, por que alguns líderes de Estado decidiram assumir um posicionamento contrário ao determinado/aconselhado pela ciência?

O quarto texto que compõe a PARTE 1 do nosso material trouxe aos discentes um conteúdo relacionado ao processo de início e aceitação de alunos e professores do ensino remoto em nosso país.

Além de descrever cenas comuns desse momento de adaptação, traz questionamentos e reflexões acerca da mudança que até então acreditava-se que duraria um curto período, mas que deixaria marcas emocionais e estruturais significativas.

Texto IV

A Educação do Brasil

O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação já haviam determinado, por vias legais, o adiantamento do recesso escolar e a volta às aulas de maneira remota.

Inicialmente, o trabalho remoto escolar abalou as estruturas emocionais e psicológicas de alunos, pais, professores e da sociedade de maneira geral. “Estudar em casa, sem meus colegas de sala, sem uma rotina, sem acordar e me preparar para ir à escola, sem as brincadeiras, sem as paqueras, sem as risadas, sem os intervalos entre as disciplinas escolares, sem meus professores, sem a tia da cozinha, sem o atendente de alunos pegando no meu pé pelo pátio, sem o diretor, sem a bola, sem livros, sem merenda...”. De fato, as mudanças radicais trazidas pelo surgimento da COVID-19, deixarão marcas profundas em todos os que a viveram.

Mais duas semanas se passaram e as aulas não presenciais começaram, alguns sistemas de ensino adaptaram-se à plataformas tecnológicas para tentar mediar o acesso ao saber escolar e levá-lo aos alunos da melhor maneira possível, outros, devido às desigualdades estruturais do nosso país, optaram pela utilização de recursos menos tecnológicos, mas que atenderiam, pelo menos inicialmente, às necessidades escolares dos discentes, enquanto não tínhamos uma previsão de quando a pandemia passaria e as aulas voltariam a ser presenciais novamente.

O nosso docente, em meio a tudo isso, preocupado com a aprendizagem e segurança de seus alunos, sua, de seus familiares e da população como um todo, se dispôs a se organizar da melhor maneira possível, de modo que seus pupilos não ficassem desamparados neste difícil período de muitas dificuldades e aprendizagem.

Tudo valeria a pena se a sua alma não fosse pequena, pensou o educador, parafraseando a célebre frase do escritor português Fernando Pessoa.

O que faria diante de toda aquela mudança e em meio a tantas desigualdades? Acatou as orientações dadas aos educadores de uma das redes de ensino da qual fazia parte e criou grupos de estudo pelas redes sociais. “Mãos à obra!”, as aulas haviam recomeçado, pensou nosso catedrático.

Outro recurso textual utilizado para construir um diálogo com a realidade que todos estavam vivendo naquele momento de adaptação e incertezas foi o uso de manchetes de periódicos digitais que trouxessem informações de como seria o ensino a partir das publicações oficiais dos governos federal e estadual.

Figura 13 – Manchetes utilizadas no Caderno de Histórias Virtuais



Fontes: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/03/escolas-de-sao-paulo-terao-aulas-suspensas-por-conta-do-coronavirus.shtml> (Acesso em 11/12/2020)
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/alunos-de-sao-paulo-terao-aula-pela-televisao.shtml> (Acesso em 11/12/2020)

A sensibilidade estava em demasia aflorada, pois a pandemia e o isolamento social fizeram com que muitos sentimentos fossem despertados e que algumas questões passassem a ser repensadas por todos, como por exemplo, os relacionamentos interpessoais.

Para os estudantes, a escola representava mais que um espaço burocrático em que atividades eram executadas. Muitas aprendizagens ali aconteciam e a construção de valores era essencialmente fundamental naquele espaço de convivência coletiva. Além disso, as relações humanas, os encontros, as trocas e o afeto contribuem para que a aprendizagem seja mais significativa.

“Estudar em casa, sem meus colegas de sala, sem uma rotina, sem acordar e me preparar para ir à escola, sem as brincadeiras, sem as paqueras, sem as risadas, sem os intervalos entre as disciplinas escolares, sem meus professores, sem a tia da cozinha, sem o atendente de alunos pegando no meu pé pelo pátio, sem o diretor, sem a bola, sem livros, sem merenda...”. De fato, as mudanças radicais trazidas pelo surgimento da COVID-19, deixarão marcas profundas em todos os que a viveram.

(Fragmento extraído do Texto IV – A Educação do Brasil)

A escolha de uma tirinha do personagem Armandinho, que tratasse a respeito do tema ensino remoto, foi pensada com o intuito de trazer aos estudantes um momento de leitura reflexiva em que a empatia fosse transparecida por meio do próprio personagem. Isso porque percebemos em nossas análises que muitos alunos demonstravam sentimentos próximos ao dele, o que possivelmente geraria este autorreconhecimento, conforto, gratidão ou mesmo revolta.

Figura 14 – Tirinha usada no Caderno de Histórias Virtuais: Saudade e gratidão



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/> (acesso em 11/12/2020)

Na seção “Discutindo o texto IV”, novamente questões de cunho global, inferencial, subjetivo e objetivo foram criadas.

Questões globais e inferenciais

1 – Como os estudantes, pais, professores e a sociedade da nossa história “A Educação do Brasil” recebeu a notícia a respeito do ensino remoto? Eles compreenderam a proposta? O que você acha?

2 – Você se identificou/identifica com algum sentimento ou maneira de enxergar o ensino remoto apresentado na história? Como tem sido esta experiência para você?

3 – Armandinho, na tirinha intitulada “Saudade e gratidão”, diz ao seu pai o quanto considera importante a escola em sua vida. Quais situações, pessoas, coisas ou experiências de que você mais sentiu falta ou tem sentido falta durante a pandemia? Por quê?

6 – Quais seriam as desigualdades as quais o narrador do texto “A Educação do Brasil” estaria se referindo?

Questões subjetivas

4 – Quando voltarmos às aulas presenciais, após a pandemia da COVID-19, o que você mais dará valor, ou passará a enxergar com outros olhos?

5 – Como sua família recebeu o ensino remoto? Eles têm conseguido te apoiar?

7 – Você tem conseguido se organizar em casa para realizar o ensino remoto? Como tem sido a sua rotina de estudos?

Questão objetiva

8 – Qual é a função/papel dos órgãos: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na nossa sociedade? Qual foi/tem sido a importância deles durante a pandemia do Novo Coronavírus?

Ao término da PARTE 1 do nosso caderno de histórias virtuais, no texto V, “Volta às aulas???” , nosso objetivo foi expor aos discentes parte das aflições e incertezas que estudantes, professores e toda comunidade escolar estava vivendo durante a adaptação a esse novo período e devido às incoerências e divergências de ideias estabelecidas entre nossos governantes em relação a tomada de decisões acerca da pandemia, do isolamento social, do ensino remoto e da volta às aulas.

As desigualdades de acesso digital, de sobrevivência e preservação da vida tornaram-se ainda mais evidentes com o ensino remoto, porque adaptar-se a essa nova modalidade exigia das famílias uma estrutura física, financeira, intelectual e emocional além do que a maioria dispunha.

Texto V

Volta às aulas???

No começo, a ansiedade, em descobrir a melhor maneira de como receber seus alunos naquele momento tão difícil e novo, tomou conta do jovem professor, que logo tentou tornar o contato com os estudantes o mais calmo e descontraído possível, o que o motivou a criar um avatar na internet, para que pudesse representar uma figura que intermediaria a relação virtual entre o educador e seus educandos, por meio de diálogos, registrados em balões, ilustrados nas páginas das tarefas, tentando deixar sua criação o mais próximo possível da sua aparência, ainda que de maneira engraçada, na esperança de provocar uma doce surpresa e alegria nos jovens adolescentes, fazendo-lhes buscar em suas memórias a imagem do professor que tanto lhes queria bem e os amava.

Figura 15 - Imagem de parte do texto V em que o avatar do professor da história virtual é utilizado.



Fonte: Própria

continuação do texto V...

As aulas começaram e quase todas as tardes, com exceção das segundas-feiras, dias de plantões presenciais do professor, para a entrega de materiais aos alunos sem acesso à internet, o mestre tocava o sinal pelo *whatsapp* e começava a dar as orientações aos estudantes, em relação a resolução das atividades propostas por ele aos discentes.

Os sorrisos e as risadas eram quase que inevitáveis nas tardes do nosso mestre, a diversão e euforia, a magia das aulas, mesmo que de maneira virtual, pareciam estar de volta.

Alguns alunos seriamente participavam das discussões propostas pelo docente, debatendo com todos do grupo o tema da aula daquele dia, enquanto outros dinamizavam as interações com a postagem de figurinhas e expressões impactantes, como nas aulas presenciais, com a intenção de descontrair ou de chamar a atenção do educador e dos demais colegas. Situações inusitadas e que abrilhantavam os encontros, quase que diários com os estudantes, durante as aulas não presenciais (remotas), que mesmo de uma nova maneira, estavam de volta.

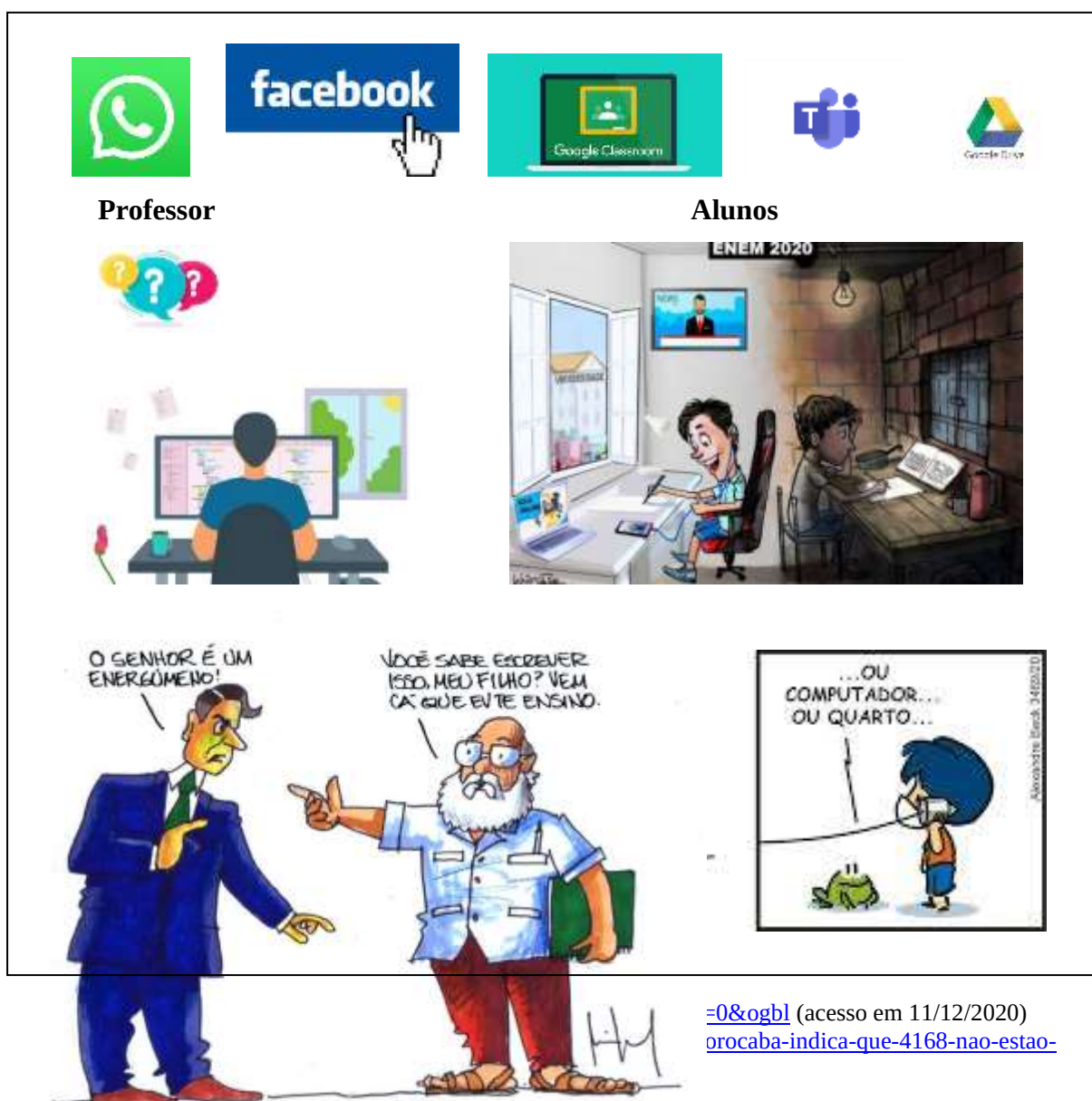
Para ilustrarmos um pouco dessa situação desigual vivida principalmente pelos estudantes, e o contexto político educacional em que estávamos todos vivendo, apoiamo-nos em gêneros textuais como as charges, de cunho político e educacional, e logotipos de redes sociais, aplicativos e plataformas que estavam sendo utilizadas por diferentes redes de ensino durante aquele momento de pandemia para efetivarem o ensino remoto.

Figura 16 – Charge de Paulo Freire utilizada no Caderno de Histórias Virtuais.



Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/metodo-paulo-freire> (acesso em 11/12/2020)

Figura 17 – Logotipos e logomarcas de redes sociais, charges e tirinha utilizadas na primeira parte do Caderno de Histórias Virtuais – ensino remoto.



Mais uma vez as tirinhas do Armandinho nos auxiliaram em nossas discussões, dessa vez a respeito do tema proposto inicialmente pela história virtual “Volta às aulas???”, em que os personagens Camilo e Armandinho conversam sobre a acessibilidade digital necessária ao ensino remoto que nem todos, ou a grande maioria, possuem.

Figura 18 – Tirinha utilizada no Caderno de Histórias Virtuais - Educação e desigualdade



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/> (acesso em 11/12/2020)

No próximo item constituinte da PARTE 1 de nosso caderno de atividades, denominado “Discutindo o Texto V”, trouxemos questões elaboradas a partir das percepções que construímos tendo em vista os relatos da comunidade escolar, alunos, responsáveis, diferentes mídias, professores e gestores educacionais, a fim de dialogarmos com essas expectativas e realidade, além de demonstrarmos aos nossos discentes, participantes da pesquisa, que esse contexto de inseguranças, preocupações e demais sensações advindas de tudo isso não se restringia apenas a alguns deles, mas sim à grande maioria da população.

Ademais, procuramos despertar a criticidade dos estudantes em relação às condições estruturais da Educação brasileira.

Dentre as oito questões desenvolvidas, seguimos a nossa proposta inicial de contemplarmos perguntas de natureza global, inferencial e subjetiva, baseados na compreensão de Marcuschi (2005) a esse respeito.

Questões globais, inferenciais e subjetivas

Discutindo o Texto V

- 1– Como você e seus responsáveis ficaram sabendo do início das aulas remotas?
- 2 – Você se lembra qual foi a sua reação? Tente explicá-la de maneira clara.
- 3 – Como esta nova experiência foi recebida por seus responsáveis?
- 4 – Houve alguma organização em sua rotina para que as aulas remotas pudessem acontecer de maneira mais efetiva, ou seja, para que de fato algo pudesse ser aprendido? Cite algumas alterações na sua rotina pensadas para esse fim.

5 – Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para a realização das atividades propostas durante o ensino remoto?

6 – Você pôde contar com a ajuda de alguém para a realização das atividades de ensino remoto durante o isolamento social? Se sim, de quem?

7 – Cite algumas situações diferentes, ou seja, fora do comum, que tenham acontecido durante os seus estudos remotos.

8 – O que mais marcou seus estudos durante esse período de isolamento social?

A próxima seção do Caderno de histórias virtuais a ser descrita é a PARTE 2, cuja discussão centra-se no ensino do gênero textual crônica.

Devido ao fato de o gênero textual crônica já ter sido estudado pelos alunos em algum outro momento anterior ao 8º ano do Ensino Fundamental, nossa maior preocupação foi a de retomar conceitos e características fundamentais do gênero textual em questão, de maneira que o aluno conseguisse ativar seu conhecimento prévio a respeito da tipologia textual narrativa e do gênero crônica.

Por isso, não somente utilizamo-nos do auxílio do personagem avatar para a mediação desse processo, como também de (esquemas) mapas conceituais com os quais evidenciamos os aspectos que consideramos principais do gênero estudado, para que os estudantes tivessem uma referência mais concreta do que esperávamos deles em relação ao texto crônica.

4.1.2 Parte 2: O gênero textual crônica

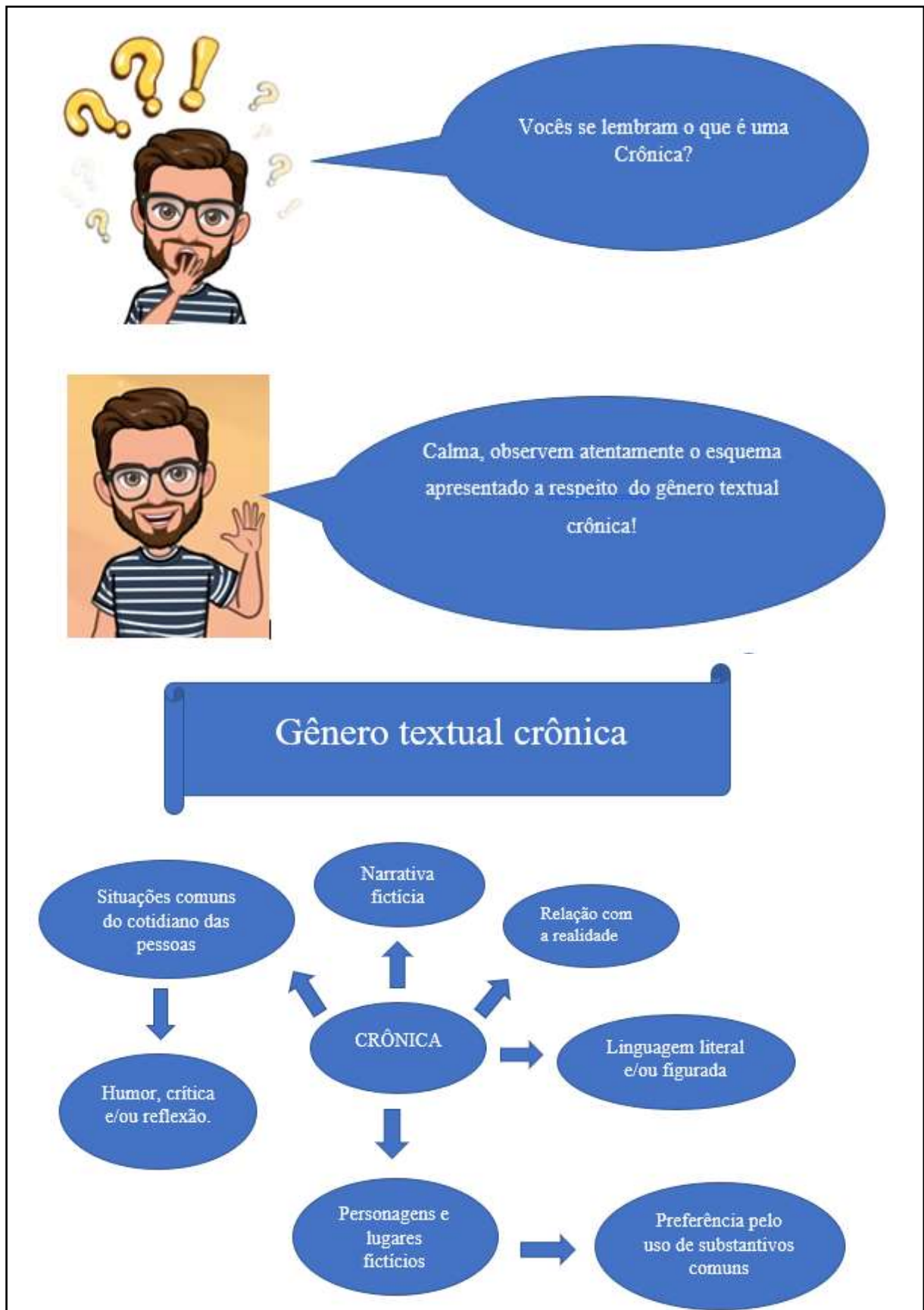
Nessa subseção, explicitamos sobre como o estudo do gênero textual crônica foi desenvolvido. Para isso, expusemos logo abaixo a abertura da Parte 2 apresentada aos alunos no Caderno de Histórias Virtuais.

Figura 19 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – crônica.



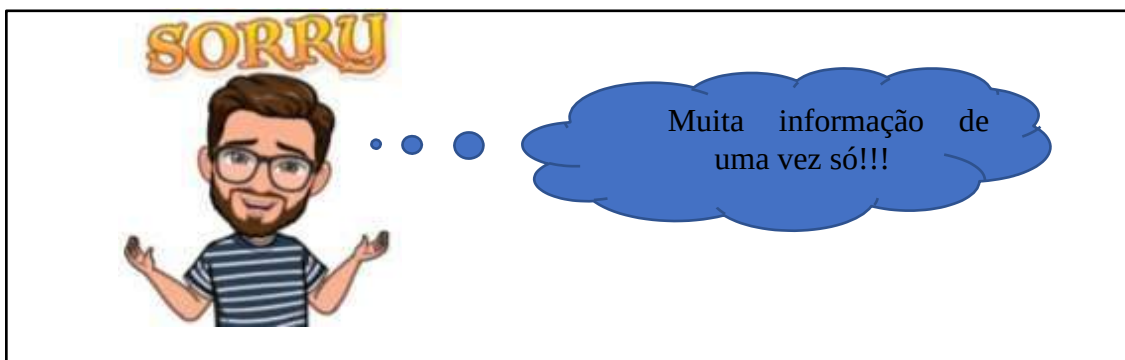
Fonte: Própria

Figura 20 - Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – esquema (crônica)



Fonte: Própria

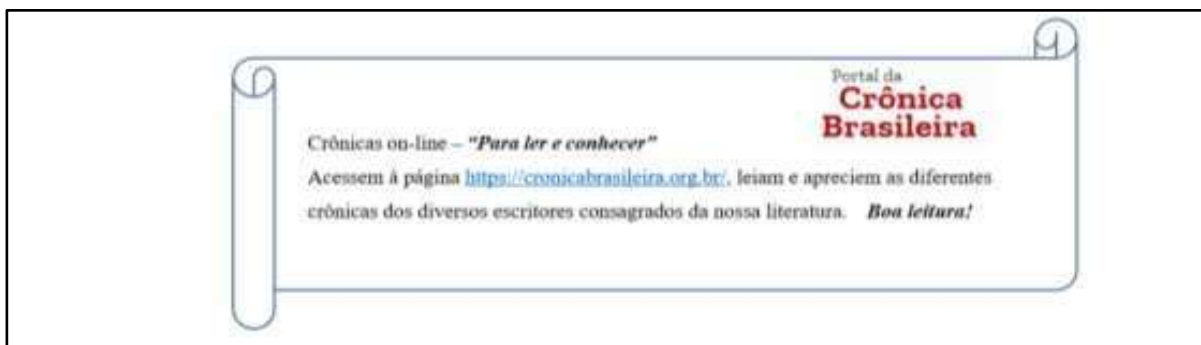
Figura 21 - Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – avatar “sorry”



Fonte: Própria

Como mais um recurso de leitura, contextualização, retomada e aproximação dos discentes ao gênero crônica, sugerimos a eles que acessassem à página da internet “Portal da crônica brasileira”, na qual poderiam ampliar seus repertórios para além das crônicas que já conheciam, além de terem a possibilidade de conhecerem um pouco sobre a vida e obra dos principais cronistas do Brasil.

Figura 22 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais - portal de crônicas



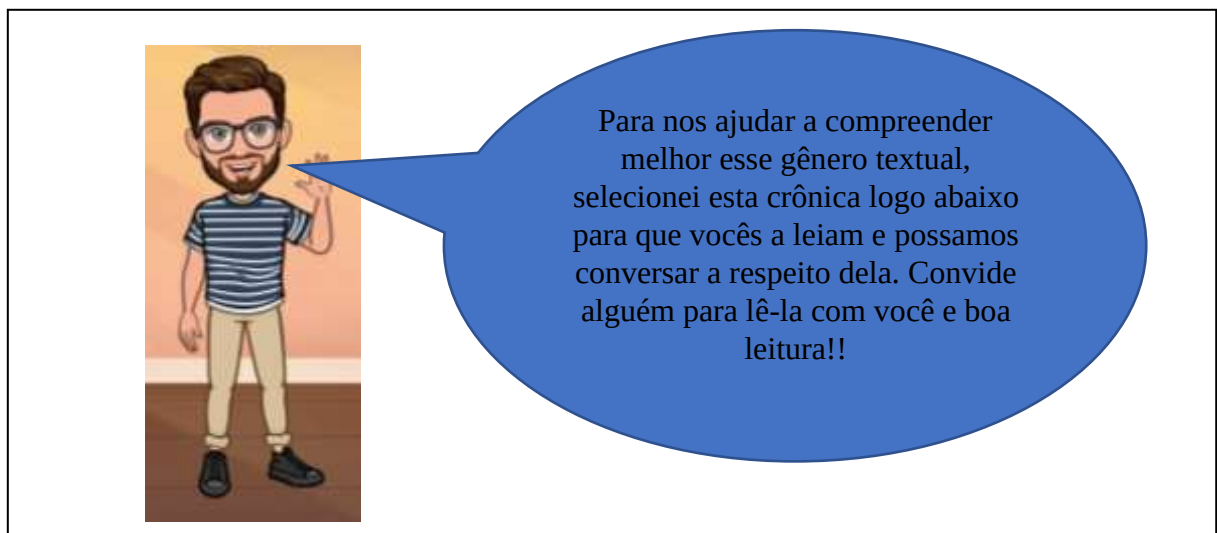
Fonte: <https://cronicabrasileira.org.br/> (acesso em 11/12/2020)

Na sequência do nosso estudo a respeito do gênero crônica, propusemos aos alunos, no caderno de atividade, que lessem a crônica “O homem nu”, do escritor brasileiro Fernando Sabino, usada não apenas para leitura, mas também como suporte para a realização das atividades relacionadas ao estudo da referência lexical, ademais de ser mais uma referência para o repertório dos discentes e contribuir com a escrita do gênero crônica que, posteriormente, seria solicitada a eles durante a execução das demais atividades do material.

O processo de escolha da obra, a ser lida e analisada pelas turmas, buscou, sob a mediação dos professores-pesquisadores, considerar, principalmente, as possibilidades de

análise e de desenvolvimento de atividades a partir dos conceitos relacionados à referenciação lexical conforme os objetivos da pesquisa.

Figura 23 - Imagem do avatar retirada do Caderno de Histórias Virtuais



Fonte: Própria



Fernando Sabino
(1923 – 2004)
Belo Horizonte - MG

O Homem Nu

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como

estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos

dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim, despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu... A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir. Não era: era o cobrador da televisão.

Fonte: Fernando Sabino. Extraída do livro de mesmo nome, Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.

Após a leitura da crônica “O homem nu”, de Fernando Sabino, disponibilizamos, em nosso caderno, uma atividade objetiva que visa organizar mentalmente as informações oferecidas aos alunos até aqui e explicitar seu conhecimento acerca do gênero crônica.

Analizando o gênero lido

1 – Em relação ao gênero textual que começamos a estudar, marque verdadeiro ou falso para as afirmações apresentadas logo abaixo acerca da crônica “O homem nu”, de Fernando Sabino:

- ☐ Apresenta uma história verídica.
- ☐ Seu enredo apesar de fictício possui relação com a realidade.
- ☐ O humor aparece na história mesmo em meio ao drama vivido pelo personagem protagonista.
- ☐ O enredo apresenta situações comuns do cotidiano das pessoas.
- ☐ Ao se referir aos personagens da crônica lida o autor utilizou substantivos comuns para identificá-los.
- ☐ Todos os personagens que aparecem na história são identificados pelos seus nomes.
- ☐ a linguagem empregada no texto é totalmente literal, pois o objetivo principal do texto é levar informação aos leitores.
- ☐ há o predomínio de uma linguagem figurada tendo em vista que trata-se de um texto literário.
- ☐ A linguagem usada no texto transita entre o sentido literal e figurado, visto que, ora o autor objetiva relatar os acontecimentos da narrativa, ora apresentar as particularidades das cenas e personagens, de maneira mais subjetiva ao mesmo tempo que universal, tentando aproximar a história de seus leitores.

Fonte: Própria

Outras questões também foram elaboradas pensando em reativar o conhecimento prévio e aquele construído pelos discentes durante a leitura e execução das atividades propostas ao longo do material a respeito do gênero textual crônica e da tipologia narrativa. Todas estas questões fazem parte daquelas as quais nos propusemos trabalhar nas atividades

anteriores, consideradas de caráter inferencial, global e objetivo, conforme Marcuschi (2005) nos menciona.

2 – Com base no que foi respondido na questão anterior, escreva com suas palavras os motivos que nos levam a considerar o texto “O homem nu” uma crônica.

3 – A crônica é um gênero textual que faz parte da tipologia textual narrativa. Para que um texto seja considerado narrativo é necessário que ele possua alguns elementos essenciais. São elementos essenciais da narrativa os apresentados a seguir:

- A) Narrador B) Enredo C) Tempo D) Espaço
- E) Personagens
- F) Clímax

A partir da revisão acerca dos elementos da narrativa, apresentada logo abaixo, identifique estes elementos no texto “O homem nu”.

Revisão acerca dos Elementos da Narrativa

Os elementos da narrativa são essenciais numa narração que, por sua vez, é um relato dos acontecimentos e ações de seus personagens.

Podemos citar como exemplos de textos narrativos um romance, uma novela, uma fábula, um conto etc.

A estrutura da narrativa é dividida em: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Enredo

O enredo é o tema ou o assunto da história que pode ser contada de maneira linear ou não linear.

Tem também o enredo psicológico focado nos pensamentos dos personagens. A história pode ser narrada de maneira cronológica, seguindo as ocorrências das ações.

Narrador

O narrador, também chamado de foco narrativo, representa a "voz do texto". Dependendo de como atuam na narração, eles são classificados em três tipos:

Narrador Personagem

O narrador personagem participa da história como um personagem da trama. Ele pode ser o personagem principal, ou mesmo um secundário.

Portanto, se o texto tiver esse tipo de narrador, a história será narrada em 1ª pessoa do singular (eu) ou do plural (nós).

Narrador Observador

O próprio nome já indica que esse tipo de narrador conhece a história de modo que observa e relata os fatos.

Porém, diferente do narrador personagem, o narrador observador não participa da história. Esse tipo de narração é feito na 3ª pessoa do singular (ele, ela) ou plural (eles, elas).

Narrador Onisciente

O narrador onisciente é aquele que conhece toda a história. Diferente do narrador observador, que conta os fatos por sua ótica, esse sabe tudo sobre os outros personagens, inclusive seus pensamentos e ideias. Nesse caso, a história pode surgir narrada em 1ª pessoa ou 3ª pessoa.

Obs.: Importante frisar que a “voz do texto” não representa a “voz do autor do texto”.

Personagens

Os personagens de uma narrativa são as pessoas que estão presentes na história. Se forem muito importantes, são chamados de personagens principais ou protagonistas.

Já aqueles que surgem na história, mas não apresentam grande destaque são os personagens secundários, também chamados de coadjuvantes.

Tempo

Toda narração tem um tempo que determina o período em que a história se passa.

Ele pode ser cronológico, quando segue uma ordem dos acontecimentos, ou psicológico, que não segue uma linearidade dos fatos, sendo um tempo interior que ocorre na mente dos personagens.

Nesse último caso, ele mistura passado, presente e futuro seguindo, portanto, o fluxo de pensamentos dos envolvidos na trama.

Note que as expressões de tempo utilizadas indicam essa marcação, por exemplo: hoje, no dia seguinte, na semana passada, naquele ano etc.

Espaço

O espaço da narrativa é o local onde ela se desenvolve. Ele pode ser físico ou mesmo psicológico.

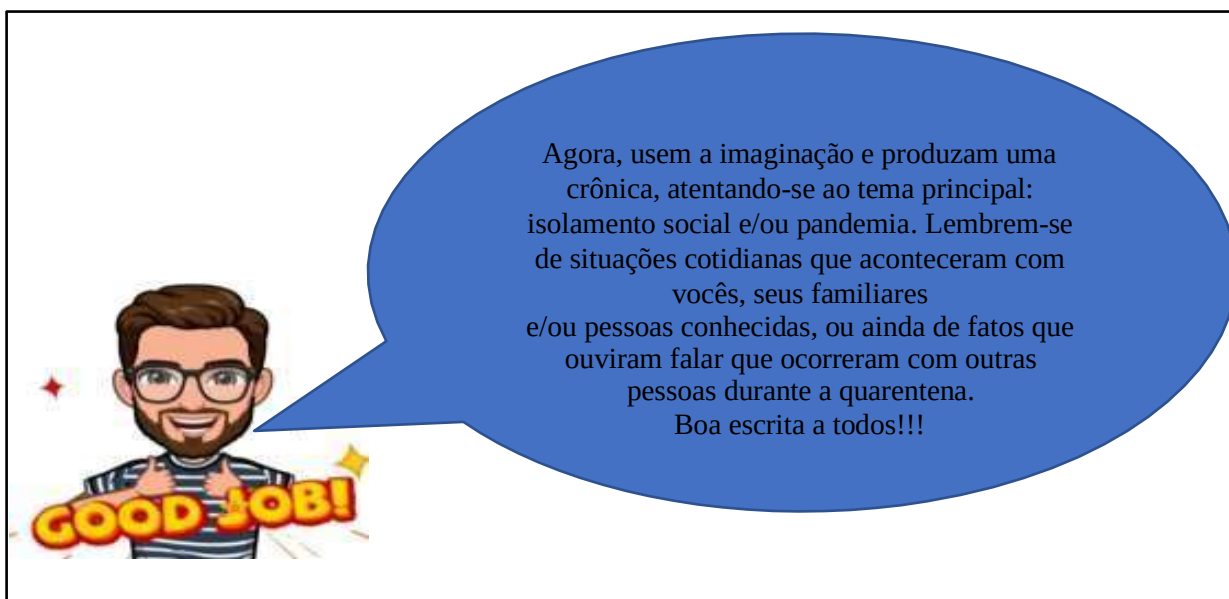
No primeiro caso, o local onde se passa a história é indicado seja uma fazenda, uma cidade, uma praia etc. São classificados em espaços fechados (casa, quarto, hospital etc.) ou abertos (ruas, vilas, cidades etc.).

Já o espaço psicológico é o ambiente interior de um personagem, ou seja, não há um espaço físico que seja revelado. Portanto, nesse caso, a história é narrada num fluxo de pensamentos, de sentimentos.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/elementos-da-narrativa/>

A seguir, no caderno de histórias virtuais, é apresentada aos discentes uma proposta de redação na qual lhes é solicitado que produzam uma crônica cujo tema principal está centrado no isolamento social e na pandemia. Essa proposta de produção textual é explicitada pela mediação do avatar do professor protagonista da nossa história virtual, conforme podemos ver logo a seguir:

Figura 24 – Imagem do avatar (“Good Job!”) retirada do Caderno de Histórias Virtuais



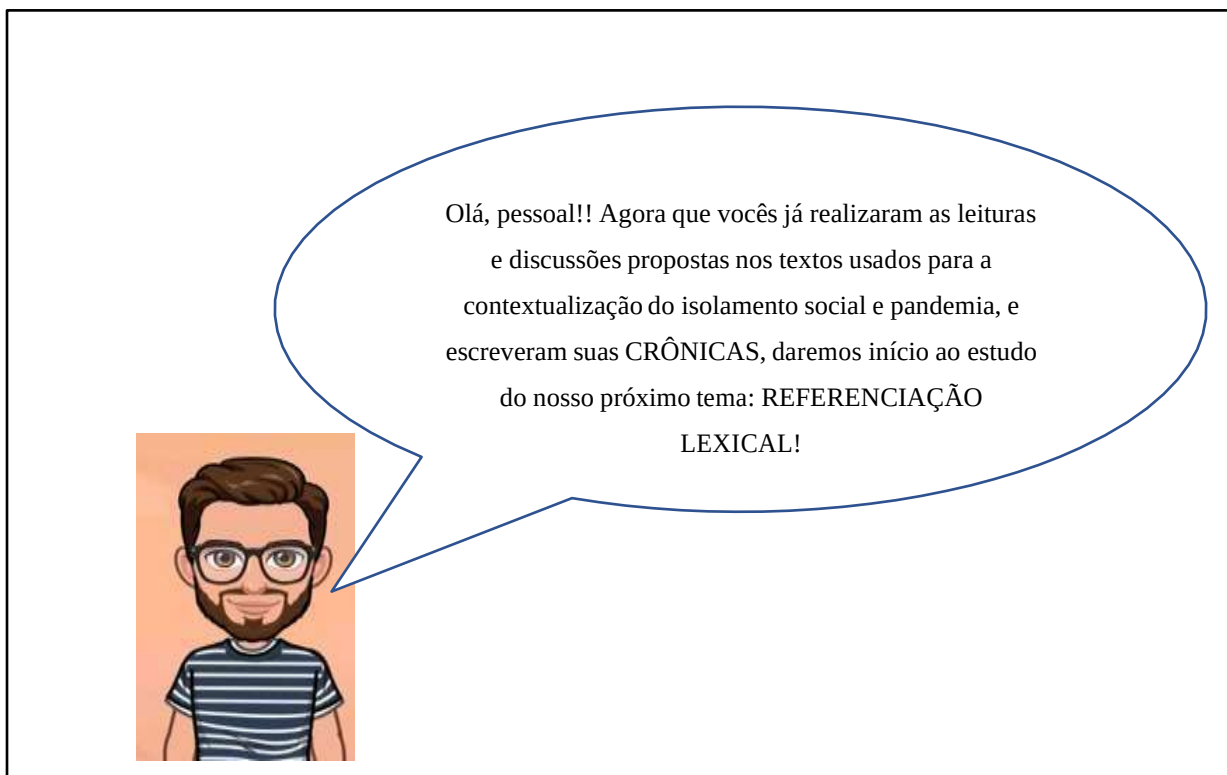
Fonte: Própria

Terminada a etapa de compreensão e produção do gênero textual crônica, demos início à terceira parte do nosso material, cujo tema principal a ser desenvolvido nesta fase é a Referenciação Lexical. Nesse momento, os conceitos apresentados na primeira história virtual, mencionados em uma citação encontrada pelo professor protagonista da narrativa, serão explicados aos alunos e algumas atividades de análise linguística realizadas.

4.1.3 Parte 3: Referenciação Lexical

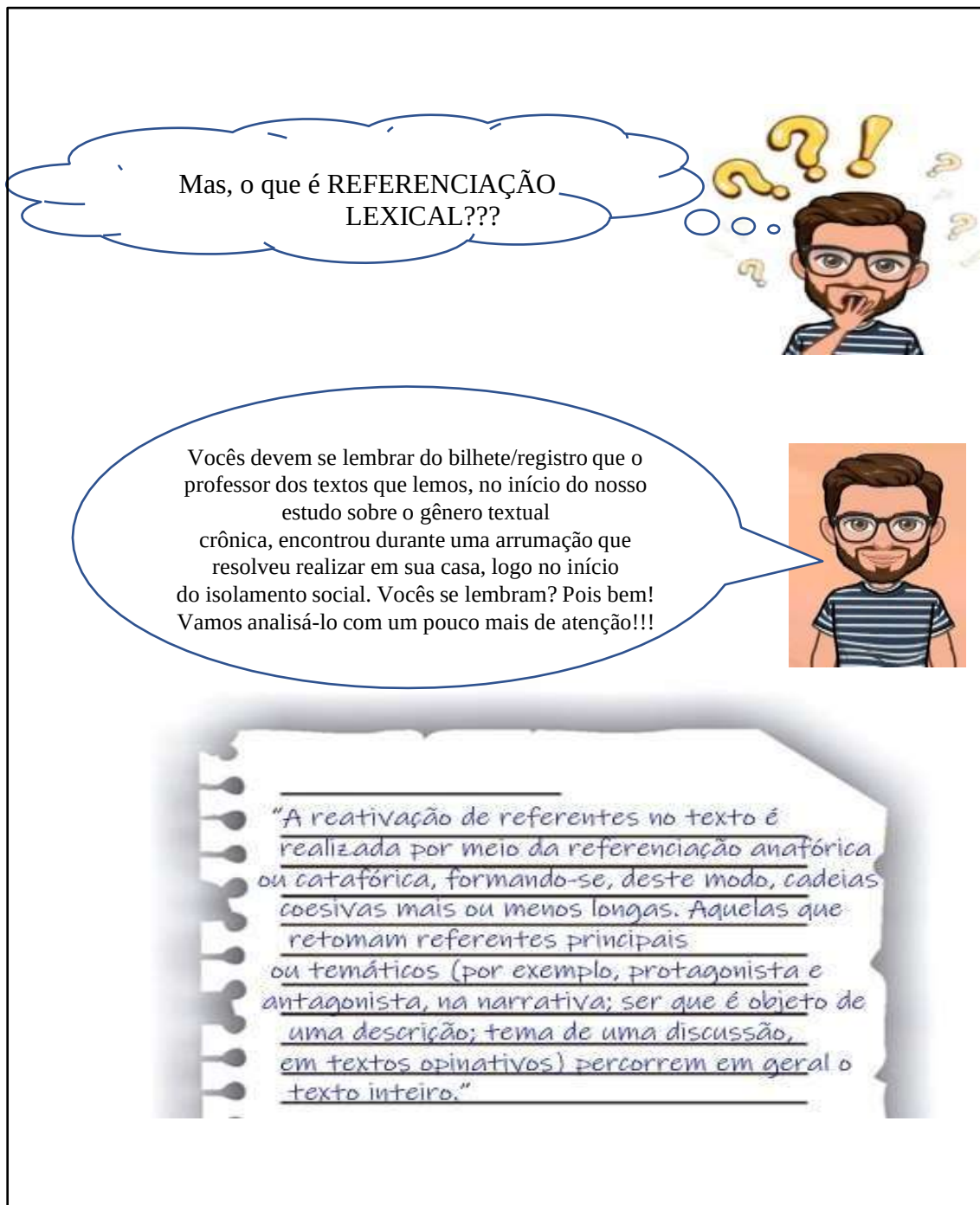
Nessa subseção, apresentamos o modo como o estudo da Referenciação Lexical foi desenvolvido. Para isso, explicitamos mais abaixo a abertura da Parte 3 conforme exposto aos alunos no Caderno de Histórias Virtuais.

Figura 25 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação 1



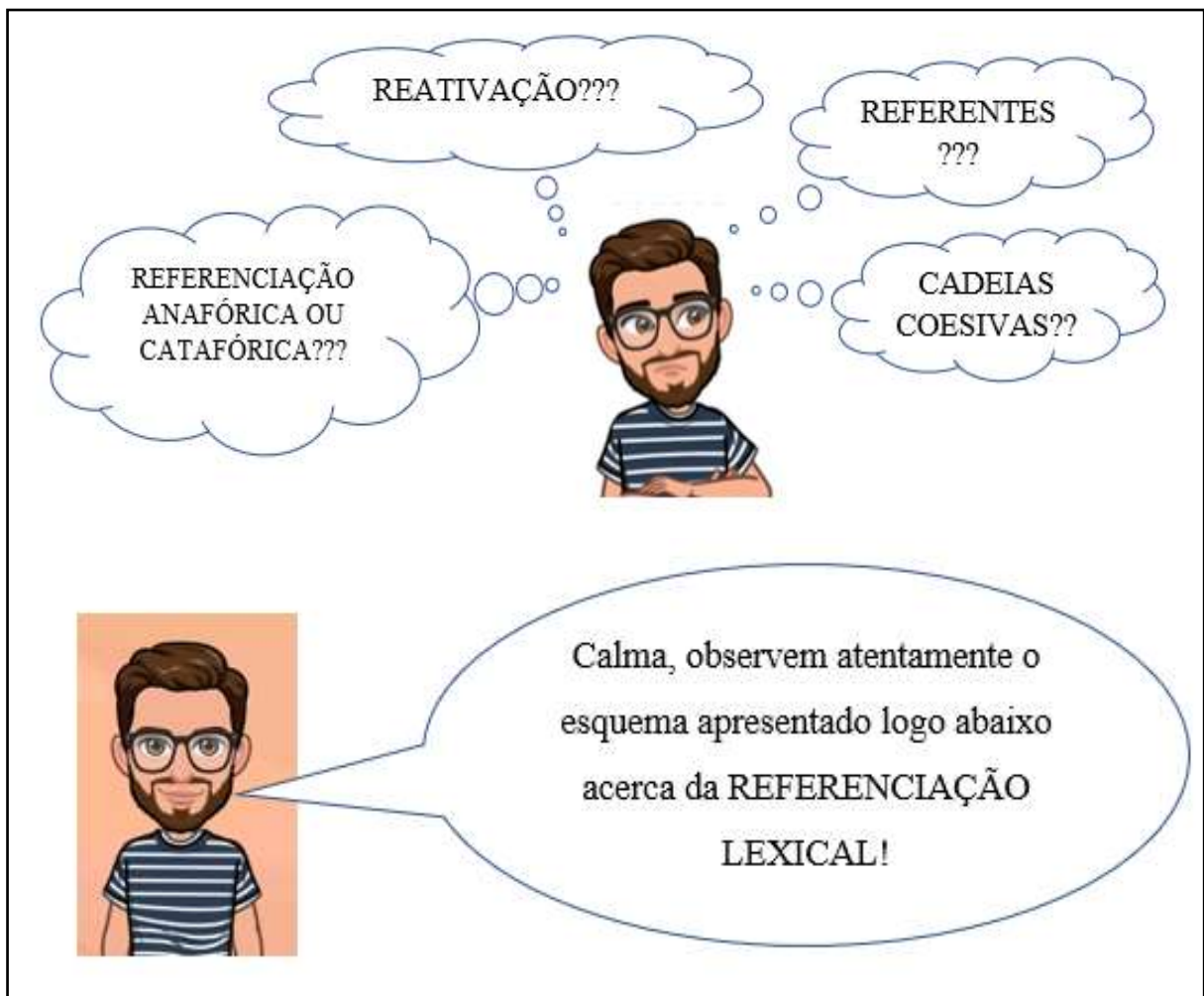
Fonte: Própria

Figura 26 - Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação 2



Fonte: Adaptado Marcuschi, 2008.

Figura 27 - Imagens retiradas do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação 3



Fonte: Própria

Inicialmente, apresentamos aos discentes uma citação introdutória acerca da coesão textual, a partir de palavras da linguista Ingedore Grünfeld Villaça Koch, professora e pesquisadora, uma das nossas principais referências teóricas, graças a todas as suas contribuições para a área de linguística textual, igualmente, no âmbito da referenciação, um dos nossos objetos de estudo.

Figura 28 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Referenciação Koch

Referenciação Lexical

Para Koch (2018, p. 45), a **coesão textual** pode ser conceituada como um fenômeno que diz respeito ao **modo como os elementos linguísticos**, presentes na superfície textual, **encontram-se interligados entre si**, por meio de recursos também linguísticos, **formando sequências veiculadoras de sentidos**.

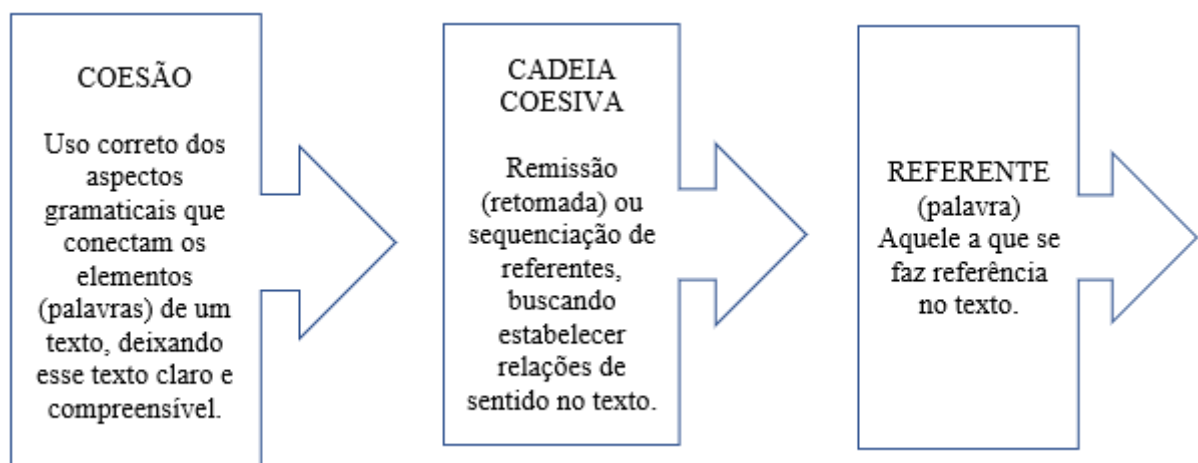


Ingedore Villaça Koch
(1933 – 2018)

Fonte: Adaptada de Koch (2018)

Logo na sequência da citação apresentada, elaboramos um esquema no qual conceitos-chave ali mencionados foram sendo explicados aos estudantes. Explicitamos sobre o que é coesão, cadeia coesiva e referente.

Figura 29 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – coesão e referente



Fonte: Adaptado de Koch (2018)

Utilizamos-nos de um fragmento da crônica de Fernando Sabino, “O homem nu”, anteriormente apresentada aos estudantes, para exemplificarmos os conceitos de coesão, cadeias coesivas e referente já apresentados.

Figura 30 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Exemplos de referentes

Exemplos:

“Agarrou-se à **porta** do **elevador** e abriu-**a** com força entre os andares, obrigando-**o** a parar.”

(*O homem nu*, de Fernando Sabino)

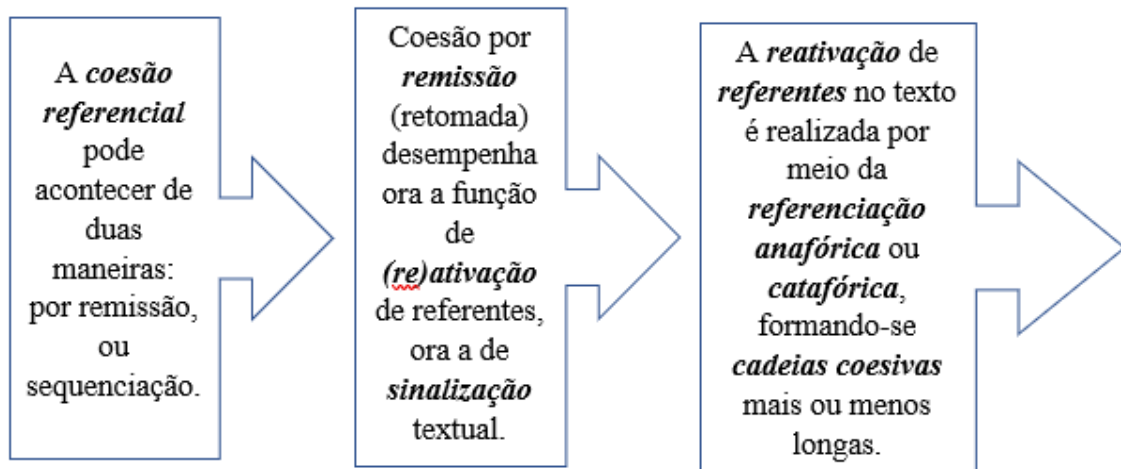
Reparem que, no exemplo apresentado logo acima, as palavras “**porta**” e “**elevador**” são alguns dos **referentes** presentes nesta frase. Além disso, ambos foram retomados (remissão por reativação) pelos pronomes “**a**” e “**o**” respectivamente.



Fonte: Própria

Outros conceitos importantes para a compreensão da Referenciação Lexical também foram explicados por meio de esquemas sequenciais. Explicitamos sobre os conceitos de coesão referencial, coesão por remissão, reativação de referentes e mencionamos as referenciações anafóricas e catafóricas.

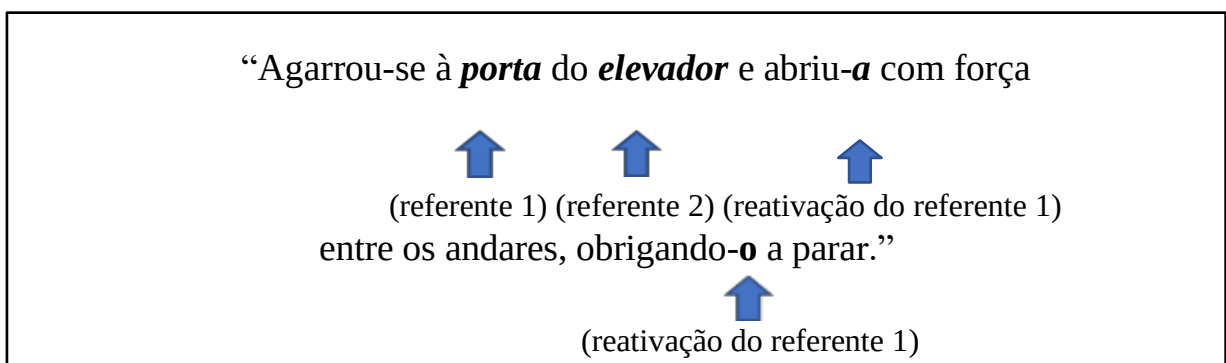
Figura 31- Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – coesão referencial



Fonte: Adaptado de Koch, 2018

Após nos reportarmos à referenciação por meio de anáforas e catáforas, exemplificamos o processo de reativação de referentes a partir do mesmo fragmento da crônica “O homem nu”, usado anteriormente para evidenciarmos os conceitos de coesão, cadeias coesivas e referente, agora sendo utilizado para identificarmos os referentes nele presentes e suas reativações ao longo do excerto.

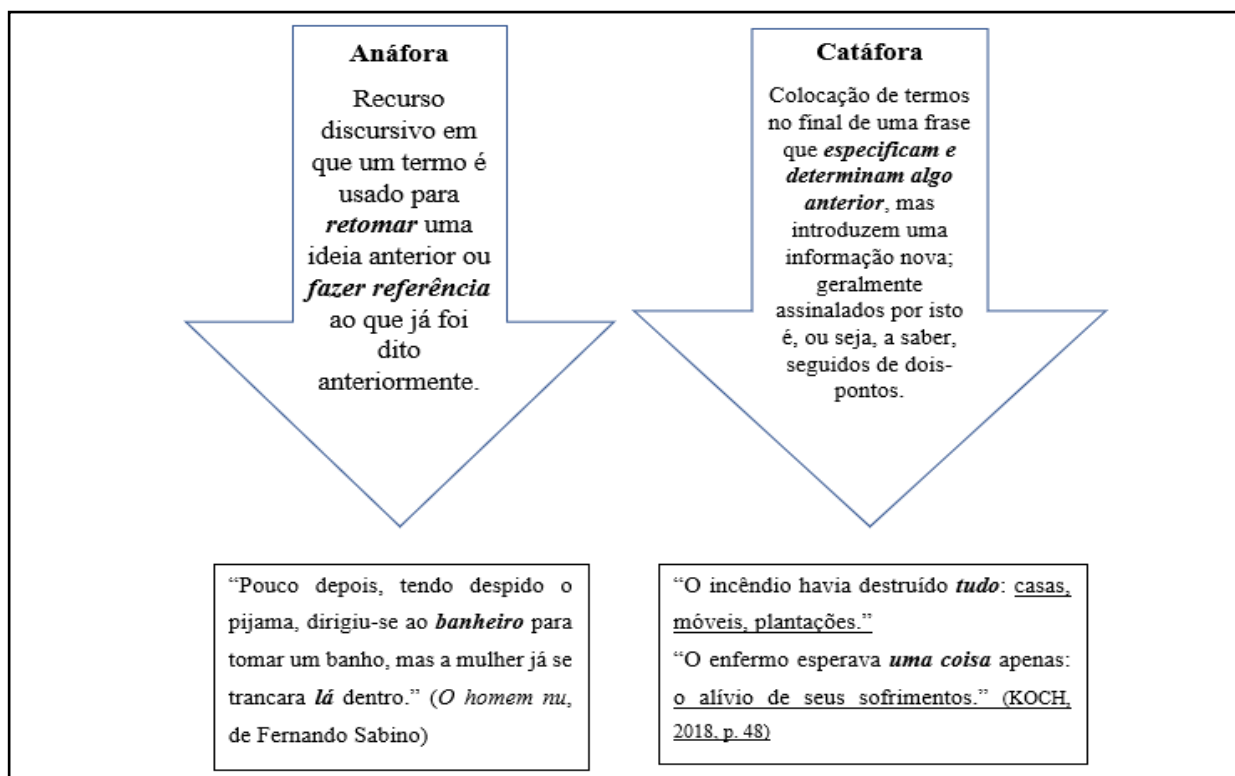
Figura 32 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – exemplos de referenciação



Fonte: Adaptado e extraído da crônica “O homem nu”, de Fernando Sabino, 1965.

As noções de anáfora e catáfora foram as próximas explicitações que fizemos, uma vez que são as referenciações lexicais mais comuns de serem encontradas nos textos em geral, sobretudo as anafóricas. Nas exemplificações, apoiamo-nos em outro excerto da crônica de Sabino e, no caso da catáfora, em um exemplo dado por Koch (2018).

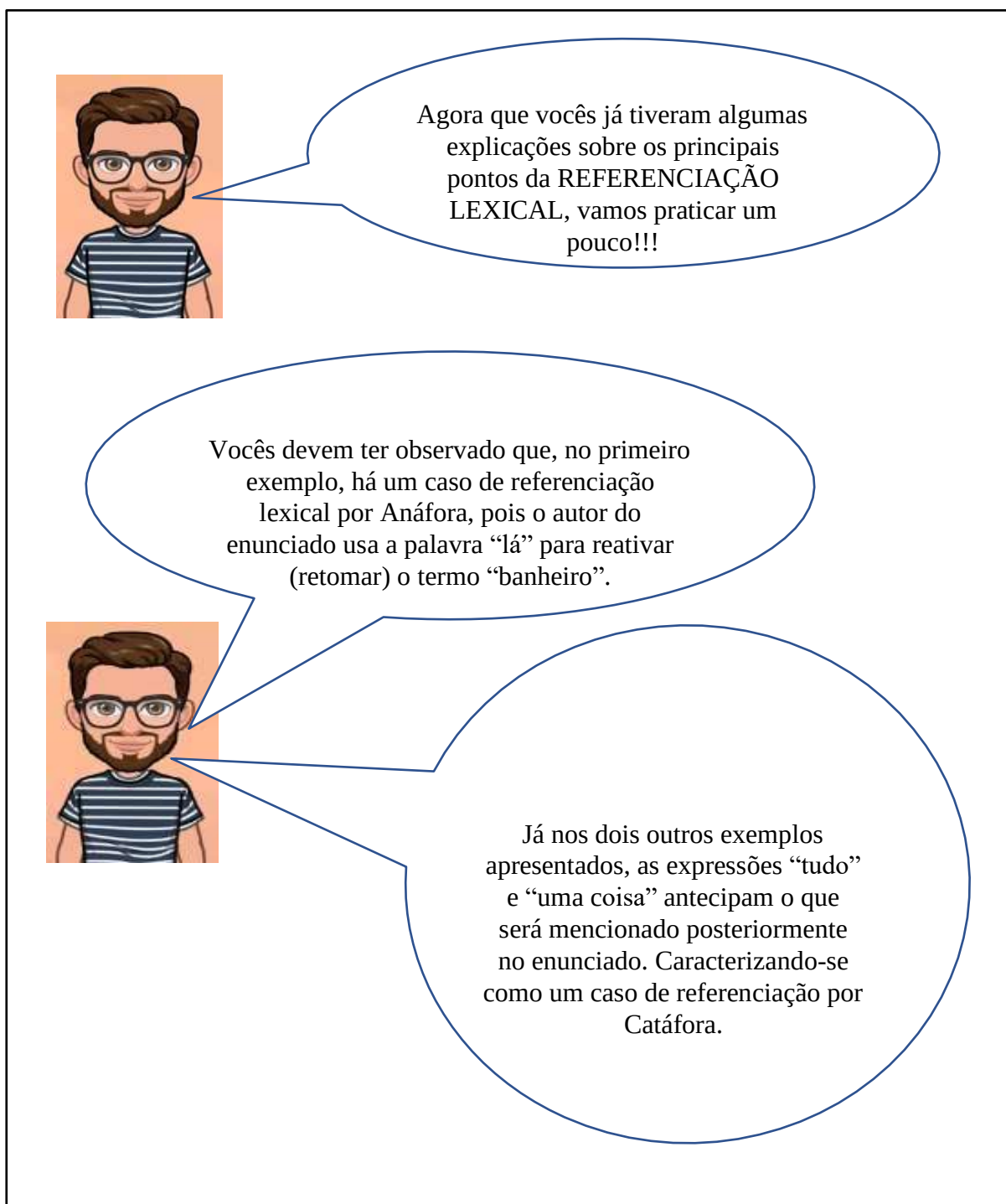
Figura 33 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Anáfora e Catáfora 1



Fonte: Adaptado de “O homem nu”, de Fernando Sabino e Koch (2018).

Subsequente a isso, aprofundamos as explicações dos conceitos referentes aos recursos coesivos de anáfora e catáfora, antes de iniciarmos as atividades a respeito deste tema, com o auxílio do avatar do nosso professor virtual.

Figura 34 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Anáfora e Catáfora 2



Fonte: Própria

Nesta etapa de nosso caderno de histórias virtuais, demos início aos exercícios de análise linguística dos fenômenos de referência. As atividades foram organizadas em três fases, as quais intitulamos como: Atividade 1, Atividade 2, Atividade 3 e Atividade 4, e iniciam-se a partir da seção “Praticando, aprendemos mais!”,

Como texto de apoio para começarmos as reflexões e práticas de análise linguística na Atividade 1, utilizamo-nos de uma das manchetes apresentadas aos alunos na primeira história virtual, “A pandemia”.

No primeiro exercício, na letra A, solicitamos aos alunos que, após a leitura da referida manchete, identificassem o referente responsável pela reativação da palavra “governadores”. Nessa questão, procuramos explorar os conceitos de reativação e referente.

Já na letra B, ainda no primeiro exercício, nosso objetivo foi ativar o repertório linguísticos dos estudantes, ou ampliá-lo, a partir das possíveis expressões ou palavras sinônimas existentes para o referente “chefe”, usado na manchete.

Na atividade C, trabalhamos com a noção de anáfora e catáfora que já havíamos explicitado para os discentes durante as discussões realizadas no caderno de histórias virtuais.

Por fim, na letra D, decidimos despertar a subjetividade autoral dos estudantes em relação à escolha do referente que considerassem mais adequado para aquele contexto em que a palavra “governadores” foi empregada.

Todas as questões desenvolvidas na Atividade 1 consideramos de cunho global e/ou inferencial, sendo a primeira, também objetiva.

Segue, logo abaixo, a referida manchete e as atividades propostas na sequência do material.

Figura 35 - Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – manchete -exercício



Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governadores-seguem-oms-e-mantem-isolamento-social-para-combater-o-coronavirus/> (acesso em 11/12/2020)

I - Leia atentamente a manchete de uma notícia criada pelo **Portal do Governo**, no dia 25/03/2020, apresentada logo acima, e responda o que se pede:

- A) O referente (palavra) “governadores” é reativado (retomado) por outra palavra/expressão usada no subtítulo da manchete da notícia. Qual é esta palavra/expressão?
- B) A palavra “chefes”, usada para referir-se aos demais governadores que se reuniram com o governador de São Paulo, além do sentido expresso no enunciado do subtítulo da manchete, pode denotar (significar) qual(is) outro(s) sentido(s)? Escreva-os, pense a respeito dos contextos nos quais são utilizados frequentemente e faça o registro deles em sua resposta (sentidos e contextos).
- C) A maneira como o termo “chefes” retoma (reativa) a palavra “governadores” pode ser caracterizada como uma **Anáfora**, ou **Catáfora**? Justifique a sua resposta.
- D) Qual outra palavra/expressão você usaria no lugar de “chefes” para referir-se aos “governadores” citados no subtítulo da notícia apresentada no início da atividade?

A segunda atividade da seção “Praticando, aprendemos mais!” traz exercícios de análise a partir de um fragmento da história virtual 1, “A pandemia”. Nessa atividade temos três exercícios, sendo o primeiro deles objetivo, de múltipla escolha, em que a proposta é fazer com que o estudante consiga acionar seus conhecimentos acerca da referenciação lexical anafórica e concordância nominal.

Atividade 2

“O ano era 2020, as notícias já estavam em todos os lugares, um novo vírus mortal havia aparecido e os cientistas ainda não sabiam como controlá-**lo**, pouco se sabia a respeito **dele**.” (Excerto extraído do texto *A pandemia* – Caderno de Histórias Virtuais)

I - Ao analisarmos o fragmento, exposto mais acima, extraído do texto “A pandemia”, texto 1, apresentado logo no início das nossas aulas a respeito do gênero textual crônica, podemos dizer que os termos “**lo**” e “**dele**”, destacados no trecho, fazem referência (reativam anaforicamente) a qual outra expressão citada no texto anteriormente, em outra parte?

- A) “os cientistas...”
- B) “...um novo vírus mortal...”
- C) “... os lugares”
- D) “O ano...”
- E) “as notícias...”

No próximo exercício proposto, mais uma vez nos preocupamos em desenvolver a capacidade de ampliação ou ativação do repertório linguístico e de interpretação de nossos alunos, pensando, principalmente, no movimento de reativação de referentes proposto a partir da referenciação.

II - Qual(is) outra(s) palavra(s)/termo(s)/expressão(ões) poderíamos utilizar, no trecho abaixo, em vez do pronome “**lo**”, que ainda não tenha(m) sido citado(s) nesse mesmo parágrafo, no texto original?

“...os cientistas ainda não sabiam como controlá-**lo**”

Por fim, na terceira atividade apresentada aos alunos, o nosso propósito foi o de identificar se os discentes conseguiriam nomear os fenômenos reconhecidos e colocados em prática nos dois exercícios anteriores. Conforme podemos verificar abaixo:

III - Qual é o nome que damos ao recurso discursivo utilizado nos dois casos apresentados nos exercícios I e II, da Atividade 2, Anáfora ou Catáfora? Justifique a sua resposta.

A Atividade 3 contém três exercícios que exploram conceitos relacionados à referenciação lexical. O primeiro deles, a letra A, pede a seus interlocutores que, após a leitura do trecho retirado da primeira história virtual, “A pandemia”, identifiquem a expressão que, mais adiante no texto, foi especificada, ou determinada, nesse caso, “café da manhã”, cataforicamente referenciada e especificada pelas palavras “leite gelado”, “achocolatado” e “sua deliciosa crepioca com requeijão”.

Atividade 3

Fragmento 1

“... o educador levantou-se logo cedo, como de costume, tomou um banho, escovou seus dentes, trocou-se e tomou seu café da manhã, com **leite gelado, achocolatado e sua deliciosa crepioca com requeijão.**”

A) No trecho acima, os termos destacados especificam qual expressão anteriormente mencionada?

No segundo exercício, na letra B, o que solicitamos aos estudantes resume-se à identificação de um processo catafórico admitido pela expressão “tudo aquilo”, presente em outro fragmento extraído também do primeiro texto virtual.

B)

Fragmento 2

“O dia estava fresco e tranquilo, porém assimilar **tudo aquilo** parecia um pouco difícil, ‘estar em casa, em pleno mês de março, com menos de cinquenta dias de aula de um ano letivo???’ Mesmo cansado da rotina, a inquietude sobre o que será da humanidade, não o deixava relaxar e aproveitar os dias que ficaria em casa, cumprindo com a quarentena recomendada pela OMS (Organização Mundial da Saúde).”

No excerto acima, a expressão “**tudo aquilo**” antecipa quais situações citadas ou pensadas pelo personagem da história apresentada no texto 1, “A pandemia”?

Já no último exercício da terceira atividade, foi pedido aos alunos que apenas nomeassem o fenômeno identificado por eles durante a execução dos dois primeiros exercícios anteriores, possibilitando que os discentes reconhecessem e confirmassem o funcionamento do recurso coesivo catáfora.

C) Qual é o nome que damos ao recurso discursivo utilizado nos dois casos apresentados nos exercícios A e B, da Atividade 3, Anáfora ou Catáfora? Justifique a sua resposta.

Ao final da PARTE 3 do nosso material de estudo, na Atividade 4, propomos a execução de outros cinco exercícios cujo objetivo consiste em explorar alguns dos recursos coesivos acerca da referenciação especificamente na crônica “O homem nu”, de Fernando Sabino, texto utilizado como referência durante o estudo que realizamos sobre o gênero textual crônica.

No primeiro exercício foi pedido aos estudantes que identificassem quais eram as personagens da narrativa “O homem nu” e que eles apontassem quais foram os referentes utilizados pelo escritor Fernando Sabino para referenciar-se a elas.

Atividade 4

Após a leitura da crônica ***O homem nu***, do escritor Fernando Sabino, responda:

I – O autor da crônica ***O homem nu***, o escritor Fernando Sabino, ao dar voz ao protagonista e ao narrador de seu texto, utiliza de várias expressões para reativar (retomar/referenciar) a personagem esposa do homem nu. Cite quais foram os termos usados pelo cronista para referenciar essa personagem tão importante para o enredo dessa história.

Já nos próximos exercícios, o segundo e o terceiro, além de requererem do estudante uma compreensão geral dos processos anafóricos de referência, permite-lhe colocar em prática a sua capacidade analítica e reflexiva em relação aos sentidos os quais as palavras escolhidas pelo cronista podem manifestar e assegurar, tanto ao leitor, no que diz respeito às inferências a serem realizadas, quanto ao escritor, no tocante a sua intencionalidade, garantindo-lhe a subjetividade escritora, a liberdade de interpretação e de criação, respectivamente.

II – Você considera que algum desses termos empregados pelo autor da crônica seja mais adequado? Por quê?

III – No fragmento abaixo, por qual termo você substituiria a expressão em destaque? Justifique a sua resposta.

“— Escuta, ***minha filha***: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.”

O quarto exercício permite que o interlocutor reative seu conhecimento prévio acerca do gênero textual crônica e identifique que, em geral, as crônicas não trazem substantivos próprios para nomear seus personagens e que quando o fazem, geralmente, usam nomes comuns, a fim de dar ao leitor uma ideia de que aquela história pode, ou poderia, se passar com qualquer pessoa, despertando uma possível identificação de seus leitores com os personagens e suas histórias.

IV – Como o protagonista da história O homem nu é referenciado (reativado) durante todo o enredo da crônica? Há algum substantivo próprio para nomeá-lo?

A última atividade da PARTE 3 traz cinco exercícios nos quais há uma abordagem voltada para a compreensão dos processos de referência presentes em alguns fragmentos extraídos da crônica “O homem nu”.

O primeiro deles pede aos alunos que identifiquem quais e como os dois personagens existentes no excerto são referenciados. Além disso, ainda é solicitado ao estudante que aponte qual é o nome do fenômeno que é utilizado como recurso de coesão (anáfora ou catáfora) e porque se justifica esta resposta.

V – Leia atentamente o trecho abaixo extraído da crônica lida:

“— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso.

— Imagine que eu... A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!”

A) Dois personagens são referenciados (reativados) de maneira diferente neste excerto. Quais são eles? Como são retomados na narrativa? Esse recurso discursivo é denominado Anáfora ou Catáfora? Por quê?

No segundo exercício, na letra B, é esperado do discente que, por meio de uma contextualização do referente em análise, seja justificado o uso do termo “padeiro” para a senhora referir-se ao personagem protagonista.

B) Por que a senhora usa o referente padeiro para referir-se ao seu vizinho nu?

Na letra C, a reescrita e a autonomia escritora, parcialmente, são associadas em uma única questão, de modo que o aluno possa, a partir de um texto previamente escrito, parafraseá-lo exercendo o processo de referência, considerando o contexto e os sentidos construídos no texto durante a sua leitura.

C) Reescreva este fragmento da crônica substituindo os referentes por expressões as quais você considere mais adequadas.

Mais uma vez a referenciação de personagens, agora em específico a do cobrador da prestação da televisão, é tema e principal condição para o estudante assimilar o processo de referenciação e identificar qual termo referencia o primeiro referente já mencionado.

D) Com quais expressões/termos/palavras o cobrador da prestação da televisão foi referenciado ao longo da narrativa O homem nu?

Na última questão da terceira parte, requisitamos dos discentes que escolhessem um excerto da crônica em análise, em que aparecesse a figura de algum personagem, e que fizessem a reescrita desse trecho escolhendo os referentes que considerassem mais adequados, segundo a compreensão que tiveram do texto.

E) Escolha um trecho da crônica de sua preferência e reescreva-o substituindo o(s) referente(s) usado(s) para reativar este personagem.

Por fim, na última parte do nosso caderno de atividades de histórias virtuais, PARTE 4: “AUTORIA E REFERENCIAÇÃO”, solicitamos aos alunos que exercessem a sua condição de autores e refletissem a respeito das escolhas de seus referentes indicados nas crônicas de sua autoria. Esses exercícios também possibilitaram que, mais uma vez, os conceitos aprendidos ao longo da realização das atividades propostas fossem colocados em prática, como por exemplo, as noções de anáfora e catáfora.

4.1.4 Parte 4: Autoria e referenciação

Nessa subseção, apresentaremos como o estudo da referenciação foi desenvolvido visando a promoção da autonomia autoral dos discentes. Para isso, expusemos logo abaixo a abertura da Parte 4 explicitada aos alunos no Caderno de Histórias Virtuais.

Figura 36 – Imagem retirada do Caderno de Histórias Virtuais – Autoria e referenciação



Agora que vocês já escreveram suas crônicas, identifiquem, em seus textos, os referentes (palavras) que fazem referência aos **personagens**, **lugares** e **objetos** mencionados em seus textos. Em seguida, separe-os em dois grupos: **A** e **B**.

a) Retomadas de palavras (retomadas de referentes) que ocorreram por meio de **catáfora**.

b) Retomadas de palavras (retomadas de referentes) que ocorreram por meio de **anáforas**.

Fonte: Própria

4.2 Descrição da aplicação das atividades em sala de aula

A aplicação das atividades propostas no **Caderno de Histórias Virtuais** aconteceu durante um contexto não tão comum para a execução de intervenções didáticas, que geralmente são realizadas no decorrer do processo de desenvolvimento de pesquisas-ação.

Elaboramos todo o material e realizamos o seu cumprimento ao longo do período de isolamento social determinado pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e pelos governos das diferentes esferas do nosso país, isso porque estávamos vivendo uma pandemia global, a do novo coronavírus.

Durante o período de pandemia, as redes de ensino procuraram se organizar de acordo com os recursos de que dispunham e se adequar conforme as condições sociais de acesso dos seus alunos ao ensino remoto.

O ensino remoto consistiu na realização de orientações e atendimentos pedagógicos aos estudantes de maneira não presencial, por meio de materiais impressos, a partir de aulas on-line, videoaulas, postagens de conteúdos e atividades por intermédio de plataformas ou de aplicativos de diferentes mídias digitais. Por isso, nesse momento, tanto os alunos, quanto os professores, desenvolveram seus trabalhos não presencialmente, ocorrendo dessa forma, respectivamente, aprendizagem e ensino de maneira remota.

No caso específico do município onde a pesquisa foi realizada, a prefeitura disponibilizou todo material utilizado pelos alunos e professores, no decorrer do isolamento social, de maneira impressa, através de um drive, criado especificamente para este fim, do e-mail institucional, e/ou ainda pelo whatsapp da escola e de alguns professores.

O ensino remoto na rede municipal de ensino pesquisada começou no final do mês de abril, seguindo até o final do ano letivo de 2020. No início de tudo, as inseguranças e incertezas em relação ao retorno das aulas presenciais fizeram-nos aguardar toda concretização das decisões que seriam tomadas a partir daquele momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto, para começarmos a executar as atividades planejadas para o **Caderno de Histórias Virtuais**.

Por esse motivo, a aplicação da nossa proposta pedagógica aconteceu apenas a partir do início do terceiro bimestre, mais precisamente nos primeiros dias do mês de agosto e terminou no final de outubro, término do terceiro bimestre na rede municipal da qual os dados foram coletados e analisados.

O início do ensino remoto na escola em que a pesquisa foi desenvolvida foi marcado por um longo período de desinformação, uma vez que as mídias regionais e os governos federal, estadual e municipal ainda estavam indecisos em relação às diretrizes que seriam assumidas a partir daquele contexto de isolamento social. Toda essa situação fez com que muitos alunos e seus responsáveis não procurassem a escola para o devido esclarecimento em relação a como seria implantado o ensino remoto na rede municipal de ensino pesquisada.

Devido a todas essas experiências negativas e positivas advindas de todo o processo do ensino remoto, muitos alunos desanimaram da condição de ensino em que estavam inseridos, deixando de procurar a escola e seus professores para esclarecimentos e disponibilização de conteúdos e atividades pedagógicas.

Em relação à quantidade de estudantes potencialmente pesquisados, foram estimados 106 discentes considerados matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental do período da tarde, atribuídos e sob a responsabilidade do professor-pesquisador, um dos responsáveis por essa pesquisa.

Conforme anteriormente mencionado, a intervenção pedagógica proposta pela pesquisa “Explorando os recursos de coesão lexical no gênero crônica: propostas didáticas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II” foi pensada para os 106 alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, o que de fato não se concretizou plenamente, pois uma quantidade mínima de estudantes estava, desde o início do ensino remoto,

realizando as atividades que lhes eram propostas por todos os professores daquela unidade de ensino.

Para que possamos ter uma visão geral da quantidade de alunos que entregaram as atividades de Língua Portuguesa, durante o período de realização da pesquisa no ano de 2020, elaboramos a tabela apresentada logo abaixo:

Tabela 1: Atividades de língua portuguesa realizadas pelos alunos durante o ensino remoto

RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ENTREGARAM AS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ENSINO REMOTO ATÉ O FINAL DO 3º BIMESTRE DE 2020				
Turmas de 8º ano	Quantidade de alunos matriculados em 2020	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre
Turma 1	35	10	05	06
Turma 2	36	15	07	03
Turma 3	35	11	13	06

Fonte: Própria

De acordo com a tabela 1, podemos verificar que a entrega das atividades, disponibilizadas aos alunos, durante o ensino remoto, ao professor de Língua Portuguesa, foi de aproximadamente 28,6% na Turma 1, 42% na Turma 2 e 31,4% na Turma 3, resultando em uma média de entregas de atividades geral de 34% nos 8ºanos pesquisados, no decorrer do período de aulas remotas do primeiro bimestre.

Já no segundo bimestre, houve um queda expressiva nas entregas de atividades de duas das três turmas pesquisadas, visto que a quantidade de alunos que entregaram suas tarefas na Turma 1 foi de aproximadamente 14,3% e de 19,4 na Turma 2, representando uma queda de mais de 50% em relação ao bimestre anterior.

No entanto, 37% dos estudantes da Turma 3 entregaram suas atividades remotas, o que resultou em um aumento nas entregas de tarefas dessa turma, mas o que não impediu a baixa na quantidade de entrega geral dos alunos das três turmas analisadas, resultando em uma taxa de entrega média de 23,6% entre os discentes das turmas daqueles mesmos 8º anos.

No 3º bimestre, a diminuição na quantidade de atividades entregues seguiu e resultou em uma porcentagem de entrega de valor aproximado de 17% na primeira turma, 8,3% na segunda e 17% na terceira.

Todos esses dados analisados e o período disponibilizado aos alunos para realização das atividades aqui descritas foram determinantes para a seleção das atividades respondidas pelos estudantes e escolhidas para serem analisadas, uma vez que, no terceiro bimestre, momento de aplicação da intervenção da pesquisa, nem todas as tarefas foram entregues em tempo hábil para serem analisadas.

Além disso, a maioria das atividades foram respondidas de maneira incompleta, contribuindo para que a sequência da execução ficasse comprometida, perdendo-se a sua lógica de contextualização e construção durante a aprendizagem. Dessa forma escolhemos para análise as atividades realizadas por três alunos matriculados entre as turmas dos três oitavos anos participantes da pesquisa, os quais identificamos aqui como Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3.

A escolha das atividades que aqui serão apresentadas e analisadas teve como critério a execução integral dos exercícios pelos alunos. Fato que concretizou-se apenas com três discentes. Essa foi uma maneira que encontramos para que tivéssemos como confirmar que as propostas de intervenção as quais elaboramos possuíam uma sequência a qual o estudante deveria seguir para construir o conhecimento o qual estava acessando sobre a referenciação lexical e o gênero crônica.

O **Caderno de Histórias Virtuais** está organizado em quatro partes intituladas respectivamente: Parte 1 – “Contextualização”; Parte 2 – “O gênero Textual Crônica”; Parte 3 – “Referenciação Textual” e Parte 4 – “Autonomia escritora e Referenciação”.

4.2.1 Parte 1: Contextualização

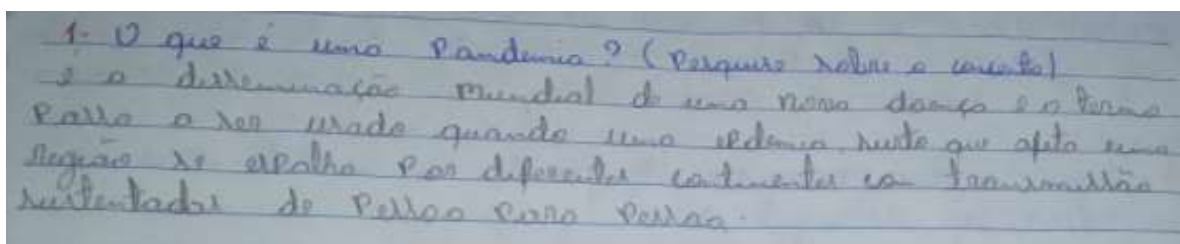
À primeira parte, conforme já mencionado na seção 4.1 desta dissertação, coube a função de contextualizar os discentes em relação ao momento histórico no qual estávamos inseridos. Fazê-los refletir sobre conceitos básicos relacionados à pandemia e ao isolamento social, mostrar-lhes que aquela situação era algo que afligia não somente a todos nós brasileiros, como também aos demais cidadãos do planeta Terra.

A partir da leitura e interpretação do texto I “A pandemia”, da charge “OMS declara pandemia de coronavírus” e das manchetes de periódicos digitais, como respostas dadas às onze perguntas apresentadas na seção “Discutindo o texto I”, que elaboramos para inserirmos os estudantes no contexto da história virtual e despertá-los para a realidade ao seu redor, obtivemos o seguinte resultado:

Questão 1

O que é uma pandemia? (Pesquise sobre este conceito)

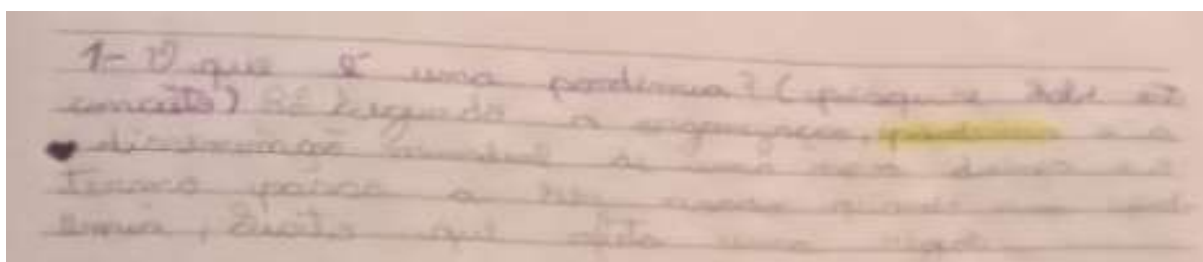
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “É a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

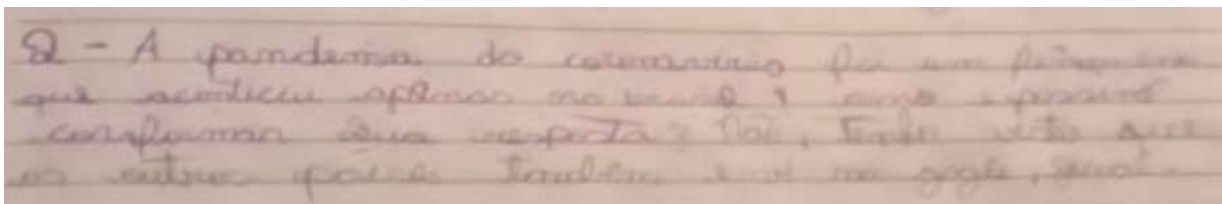
Transcrição: “Segundo a organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.”

Após a análise das respostas realizadas, percebemos que ambos os alunos, 1 e 2, atingiram o objetivo da questão, ou seja, o de pesquisar o significado da palavra pandemia, expressão tão usada durante todo o período de isolamento social e um dos temas geradores das nossas narrativas virtuais e da proposta de produção textual apresentada mais adiante no material elaborado por meio da nossa pesquisa. Isso possibilitou aos discentes a ampliação de seus repertórios linguísticos e se situarem em meio ao contexto em que estavam vivendo.

Já em resposta à questão 2, ainda referente à contextualização do momento histórico vivido por todos nós, os estudantes responderam:

2. A pandemia do coronavírus foi um fenômeno que aconteceu apenas no Brasil? Como é possível confirmar sua resposta?

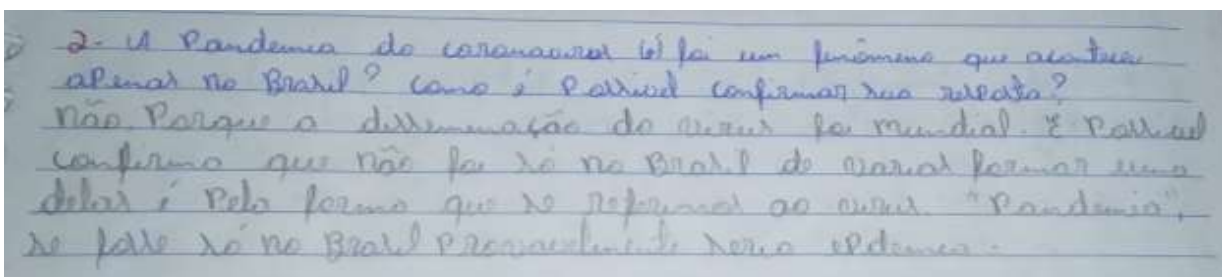
Resposta do Aluno 2



Transcrição: “Não, tenho visto que os outros países também e vi no google, jornal.

Fonte: Própria

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

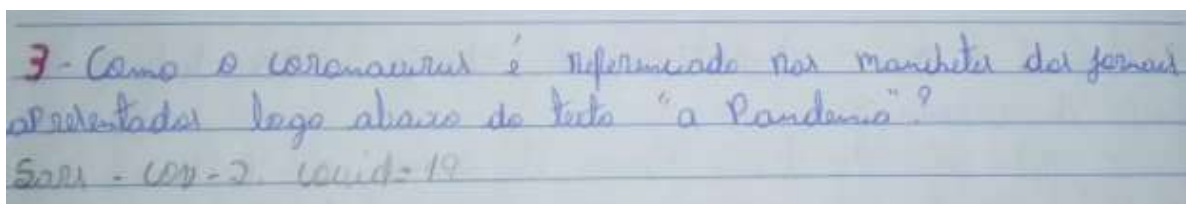
Transcrição: “Não, porque a disseminação do vírus foi mundial. É possível confirmar que não foi só no Brasil de várias formas uma delas é pela forma que se referimos ao vírus. ‘Pandemia’ se fosse só no Brasil provavelmente seria epidemia.”

Em ambas as respostas, observamos que os alunos estão atentos aos acontecimentos ao seu redor, atentando-se às informações apresentadas pelas mídias com as quais têm contato, como no caso do Aluno 2, assim como podemos depreender também que o Aluno 1 utilizou-se do conceito de pandemia, pesquisado na questão anterior, para inferi-lo na realidade e responder à segunda parte da questão dois, conforme demonstrado ao escrever em sua resposta: “Pandemia, se fosse só no Brasil provavelmente seria epidemia.”

Analisando as respostas dadas à terceira questão, descobrimos que parte dos alunos conseguiram realizá-la com êxito (o aluno 1 sim e o aluno 2 não), comprovando-nos que alguns deles chegaram a acompanhar o movimento que a referência faz de reativar referentes já mencionados no texto.

3. Como o coronavírus é referenciado nas manchetes dos jornais apresentadas logo abaixo do texto “A pandemia”? Quais palavras ou expressões foram usadas para se referirem a ele?

Resposta do Aluno 1

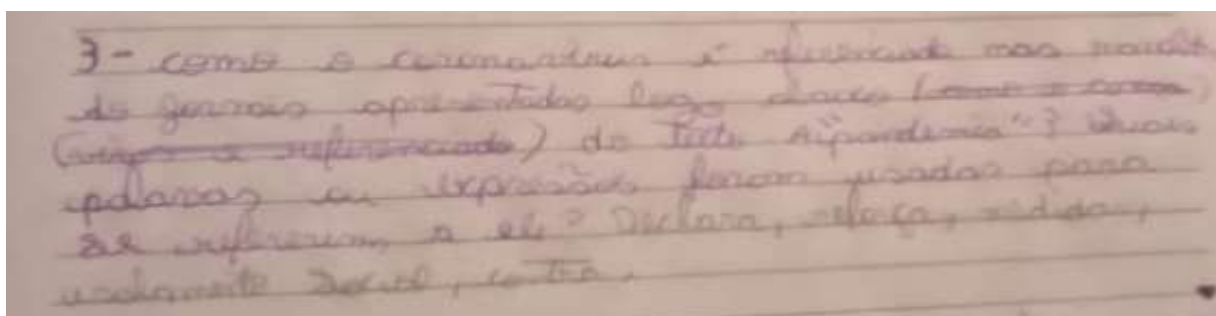


3 - Como o coronavírus é referenciado nas manchetes dos jornais apresentadas logo abaixo do texto "a Pandemia"?
Sars - cov - 2. Covid - 19

Fonte: Própria

Transcrição: “Sars – cov – 2 covid – 19”

Resposta do Aluno 2



3 - como o coronavírus é referenciado nas manchetes dos jornais apresentadas logo abaixo (como o coronavírus) do texto "a Pandemia"? Quais palavras ou expressões foram usadas para se referirem a ele? Declara, reforça, medidas, isolamento social, contra.

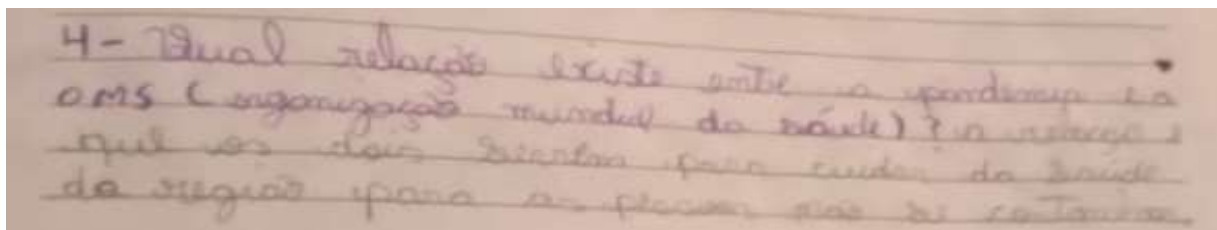
Fonte: Própria

Transcrição: “Declara, reforça, medidas, isolamento social, contra”

Já na quarta pergunta, de acordo com as respostas dadas a ela, concluímos que o aluno 2, por questões de coesão textual, não conseguiu organizar suas ideias de maneira tão clara, porém subentendemos que houve uma tentativa de demonstrar sua compreensão sobre a relação entre a pandemia e a OMS (Organização Mundial da Saúde).

4. Qual relação existe entre a pandemia e a OMS (Organização Mundial da Saúde)?

Resposta do Aluno 2

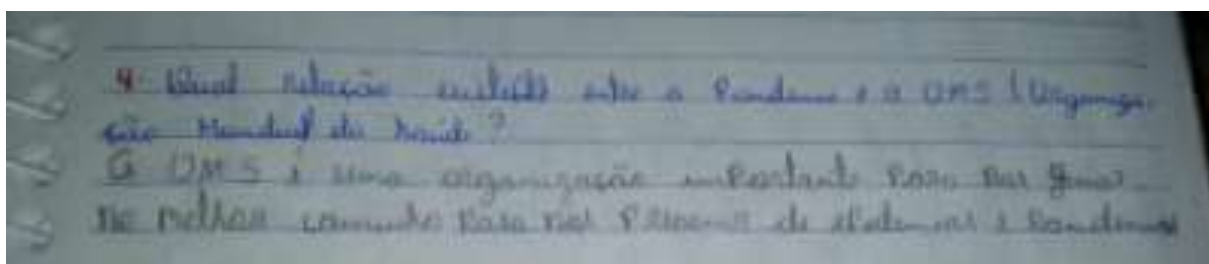


Fonte: Própria

Transcrição: “a relação é que os dois servem para cuidar da saúde da região para as pessoas não se contaminarem.”

Por outro lado, o aluno 1 demonstrou conseguir fazer as inferências necessárias em relação à compreensão da relação entre a OMS (Organização Mundial da Saúde) e a pandemia, como o percebido na resposta escrita por ele, apresentada a seguir.

Resposta do Aluno 1



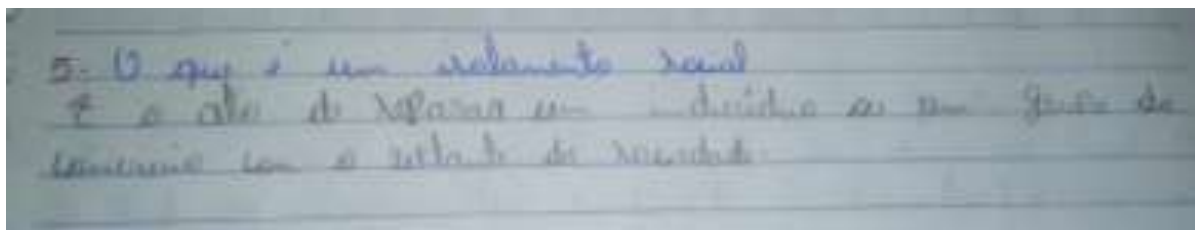
Fonte: Própria

Transcrição: “A OMS é uma organização importante para nos guiar no melhor caminho para nos prevenir de epidemias e pandemias.”

A quinta questão, mais uma vez, com o objetivo de reconhecer e/ou ampliar o repertório linguístico dos discentes, possibilitou-nos, a partir das respostas atribuídas a ela, asseverar que, por meio da pesquisa ou da contextualização, de inferências das informações com as quais os estudantes estavam entrando em contato diariamente, ambos os estudantes conseguiram apresentar-nos uma compreensão de isolamento social condizente ao contexto com o qual estávamos integrando as nossas atividades.

5. O que é um isolamento social?

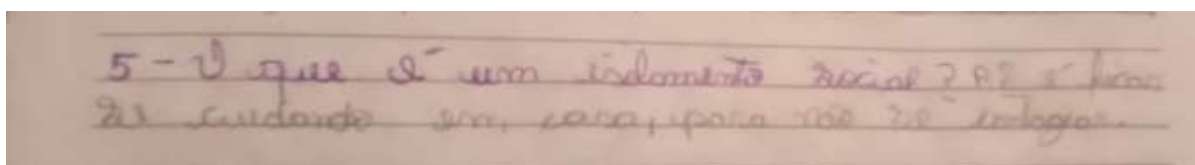
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “É o ato de separar um indivíduo ou um grupo do convívio com o restante da sociedade.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

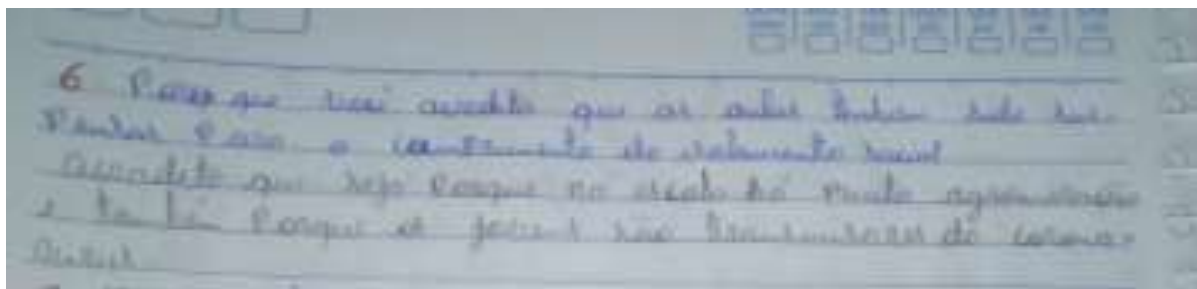
Transcrição: “é ficar se cuidando em casa, para não se contagiar.”

Na sequência da seção de perguntas “Discutindo o texto I”, na sexta questão, nosso intuito foi o de identificar se os estudantes possuíam consciência da importância do isolamento social para que a pandemia não se espalhasse rapidamente, consequentemente preservando mais vidas, uma vez que o ambiente escolar é um dos principais lugares em que há muita aglomeração de pessoas, possibilitando um número de contágios maior, ao mesmo tempo um elevado índice de proliferação do novo coronavírus devido ao contato dos alunos com o restante da população.

6. Por que você acredita que as aulas tenham sido suspensas para o cumprimento do isolamento social?

As respostas apresentadas pelos discentes nos demonstraram que os estudantes possuem consciência das consequências da aglomeração de pessoas em relação a um contexto de pandemia, inclusive do movimento exercido pelas autoridades de permitirem ou não as aglomerações, uma vez que o aluno 2 cita a “fase” de contágio na qual estávamos inseridos, utilizando-a como justificativa para que não houve aulas presenciais.

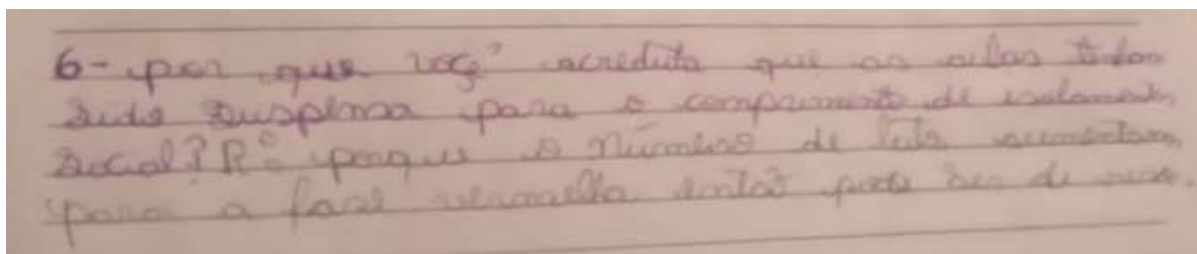
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Acredito que seja porque na escola há muita aglomeração e também porque os jovens são transmissores do coronavírus.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “porque o número de leitos aumentaram para a fase vermelha então pode ser de risco.”

Na sétima pergunta referente ao texto I, propusemos aos alunos que realizassem o movimento o qual a referenciação lexical nos permite fazer, o de reativar referentes, utilizando-nos de outras palavras com as quais sabemos ou queremos atribuir sentidos relacionados àquele referente de maneira contextualizada.

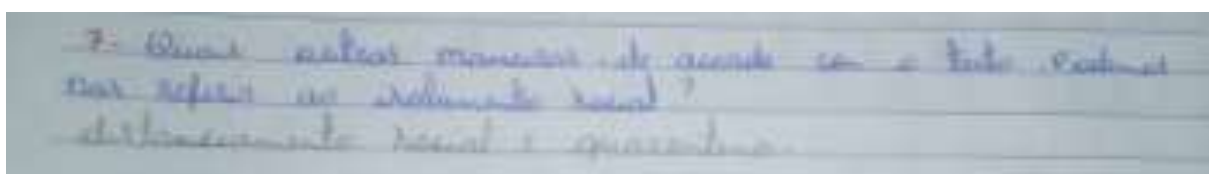
Essa pergunta inclusive permitiu aos estudantes que praticassem esse exercício de reativação, mesmo o texto não sendo de sua autoria, despertando-lhes para a capacidade de atribuição/construção de sentidos que possuímos e demonstrando a eles a possível liberdade de escolha de palavras e expressões em um texto autoral.

Por isso, observadas as respostas, constatamos que os discentes atingiram parcialmente o objetivo da questão, devido às respostas objetivas que deram às perguntas realizadas. Nelas, o aluno 1 apresenta-nos mais de uma variação da expressão “isolamento social”, conseguindo executar o movimento da referenciação lexical proposto com êxito, enquanto o aluno 2 respondeu parcialmente às perguntas apresentadas na questão, exprimindo apenas uma resposta geral para as três, desprezando as demais expressões apresentadas ao longo do texto

1 e aquelas utilizadas pelas demais pessoas em outras situações de comunicação (mídias, comunidade, região onde vive etc.).

7. Quais outras maneiras, de acordo com o texto, podemos nos referir ao isolamento social? Com qual delas você se identificou mais, ou seja, qual você usaria para se referir a esse fenômeno? Há outras maneiras de nos referirmos a ele? Cite-as.

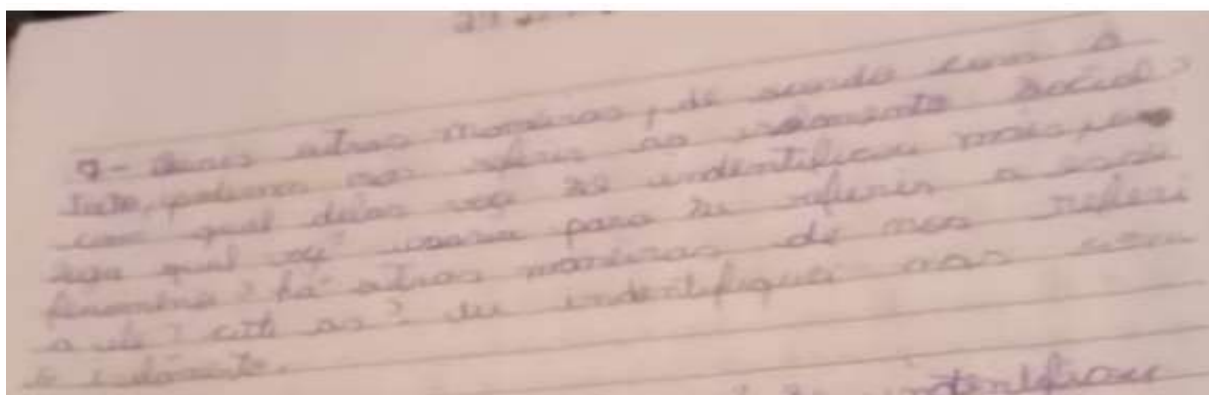
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “distanciamento social e quarentena.”

Resposta do Aluno 2



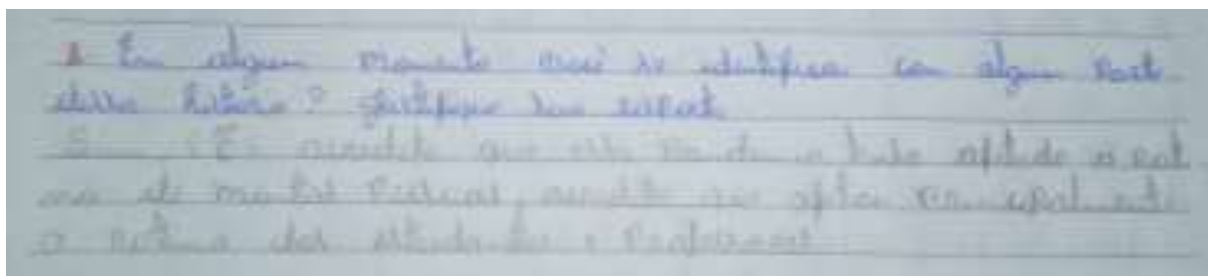
Fonte: Própria

Transcrição: “eu identifiquei mais com o isolamento.”

A oitava questão propõe aos estudantes uma reflexão sobre sua realidade e uma possível conexão com a realidade do personagem da história virtual. Esse propósito foi atingido, na medida em que as respostas nos demonstraram a percepção que os alunos tiveram da sua realidade e a do professor da história virtual, evidenciada nas respostas dadas ao mencionarem: “[...] acredito que afetou principalmente a rotina dos estudantes e professores”, Aluno 1, e “Eu me identifiquei quando cheguei na escola e receber a notícia que terá um corona vírus e terá que ficar em casa em isolamento”, Aluno 2.

8. Em algum momento você se identificou com alguma parte dessa história? Justifique a sua resposta.

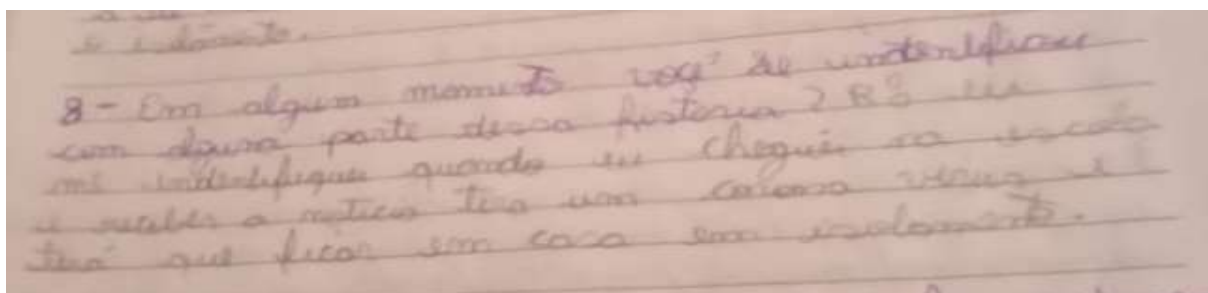
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Sim, E acredito que essa pandemia tenha afetado a rotina de muitas pessoas, acredito que afetou principalmente a rotina dos estudantes e professores.”

Resposta do Aluno 2



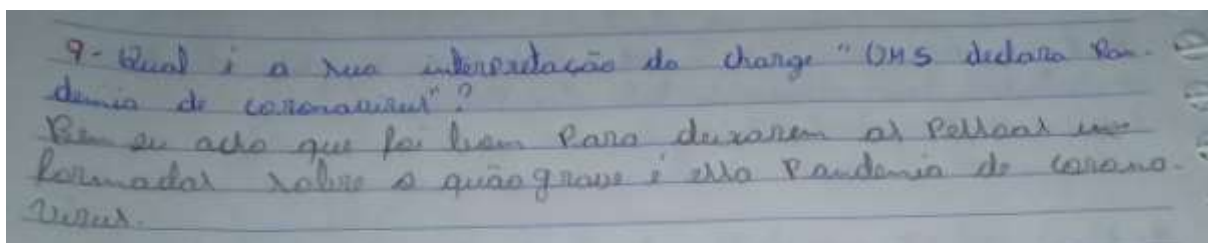
Fonte: Própria

Transcrição: “eu me identifiquei quando cheguei na escola e receber a notícia terá um corona vírus e terá que ficar em casa em isolamento.”

A finalidade da nona pergunta foi a de averiguar a capacidade interpretativa dos estudantes em relação à extração e atribuição de sentidos dados ao texto analisado, a partir da leitura de um texto em que há a utilização de uma linguagem mista e um senso crítico acerca da realidade. Nessa questão, a inferenciação torna-se uma das principais habilidades a ser colocada em prática.

9. Qual é a sua interpretação da charge “OMS declara pandemia de coronavírus”?

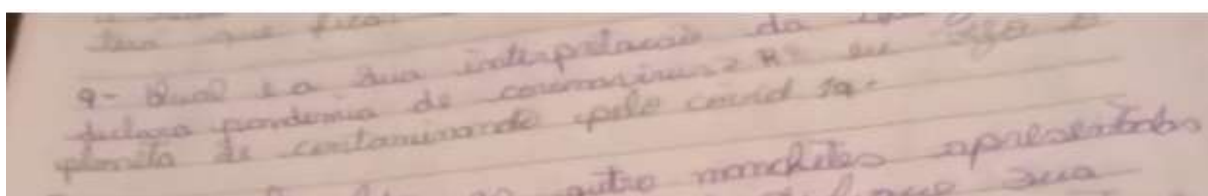
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Bem eu acho que foi bom para deixarem as pessoas informadas sobre o quanto grave é essa pandemia de coronavírus.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “eu vejo o planeta se contaminando pelo covid 19”

Nesse sentido, nas respostas obtidas à referida pergunta, depreendemos que o Aluno 1 extrapolou os limites das informações ali apresentadas literalmente, de maneira explícita, pois ele não se limitou apenas ao verbal e ao não verbal do texto, não somente extraiu, mas também atribuiu sentidos ao texto e ao contexto analisado, já que deduzimos que possa ter havido a identificação da gravidade do coronavírus, por meio da atitude do vírus personificado em fincar sua bandeira em território terrestre, demarcando a sua conquista.

Por outro lado, uma outra hipótese seria a de o Aluno 1 ter realizado uma leitura mais generalista, associando os discursos de periculosidade do coronavírus à charge, sem a construção de tantas inferências ou analogias.

Já na resposta dada pelo Aluno 2, podemos inferir que houve uma leitura mais literal da cena apresentada pela charge, contemplada pela inferência de todo o contexto da pandemia, visto que elementos do texto são mencionados, como, por exemplo, “o planeta”, “pelo covid 19”, e que a ideia de contaminação com a chegada do vírus à Terra também aparece em seu discurso.

Por isso, podemos concluir que as respostas dadas não são plenamente suficientes para que possamos ver algo além do mencionado anteriormente. Em razão disso, o que sugerimos, conforme o reportado na apresentação do Caderno de Histórias Virtuais, é que as discussões

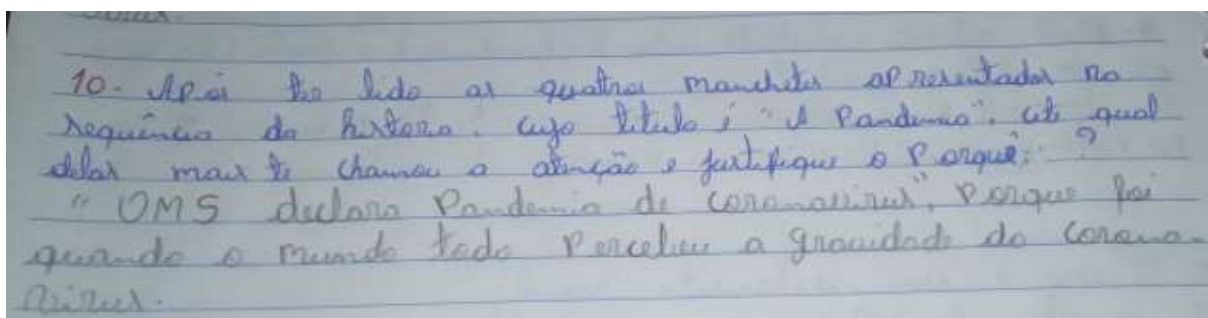
propostas nas seções “Discutindo o texto” sejam realizadas por meio de debates, presenciais ou virtuais, de modo que o aluno consiga se expressar com maior liberdade, sem que os limites do papel, ou da escrita, sejam-lhe impostos.

A décima questão apresentada para a discussão acerca do texto “A pandemia” e seus outros gêneros interdiscursivos, propõe aos estudantes que exponham suas leituras das manchetes lidas ao longo da primeira parte do Caderno de Histórias Virtuais.

10. Após ter lido as quatro manchetes apresentadas na sequência da história, cujo título é “A pandemia”, cite qual delas mais te chamou a atenção e justifique o porquê?

Acerca das respostas obtidas, entendemos que o Aluno 1 compreendeu a proposta da questão e a respondeu de maneira plena, demonstrando sua percepção da realidade a partir da relação estabelecida entre seu cotidiano, os acontecimentos em escala mundial e as informações explicitadas pela manchete.

Resposta do Aluno 1

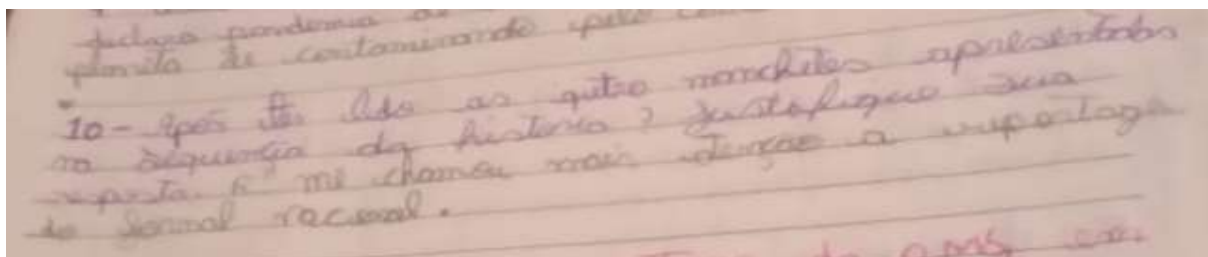


Fonte: Própria

Transcrição: ““OMS declara pandemia de coronavírus”, porque foi quando o mundo todo percebeu a gravidade do coronavírus.”

Já, após a análise da resposta produzida pelo aluno 2, concluímos que, mesmo respondendo parcialmente à pergunta, isso porque não justificou sua escolha, o referido aluno expressou sua opinião.

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

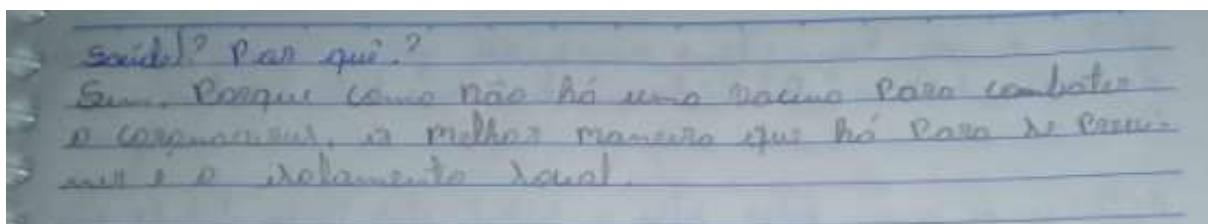
Transcrição: “Me chamou mais atenção a reportagem do jornal nacional.”

Na última questão referente ao primeiro texto da Parte 1 de nosso caderno de atividades, mais uma vez, solicitamos aos discentes que nos apresentassem as suas percepções em relação à necessidade do isolamento social, devido ao perigo eminente do coronavírus, manifestado pela OMS.

11. Você concorda com a orientação da OMS, em relação ao enfrentamento à pandemia (Organização Mundial da Saúde)? Por quê?

As respostas dadas à questão em discussão, remete-nos à conclusão de que a consciência em relação à periculosidade do vírus, consequentemente da pandemia, é algo que demanda o isolamento social, segundo as afirmações dos alunos pesquisados, cumprindo assim, com o propósito da pergunta realizada.

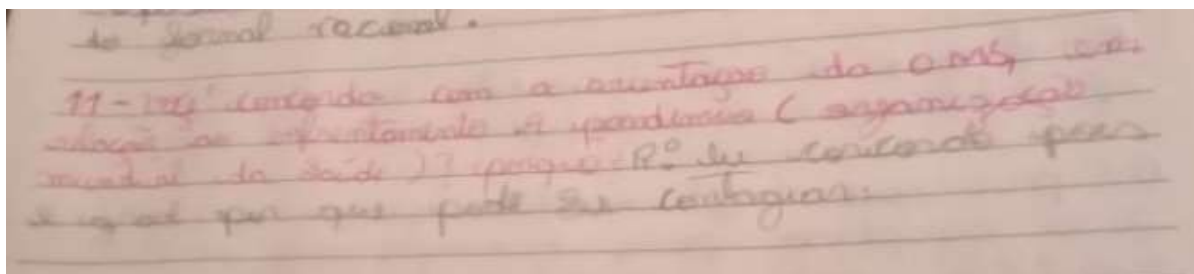
Resposta do Aluno 1



Fonte Própria

Transcrição: “Sim. Porque como não há uma vacina para combater o coronavírus, a melhor maneira que há para se prevenir é o isolamento social.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição “eu concordo pois é grave por que pode se contagiar”

Texto 2: “A faxina”

No texto II, “A faxina”, de acordo com o já mencionado na seção de apresentação do Caderno de Histórias Virtuais, tivemos como propósito conduzir os estudantes à reflexão sobre aquilo que eles poderiam fazer durante o isolamento social.

As questões, também já apresentadas, foram criadas a fim de mobilizar os alunos no sentido de fazê-los concluir que esta nova realidade estava exigindo das pessoas a busca por novas ações, de modo que o tédio, a frustração, o sentimento de impotência, diante daquele contexto, fossem amenizados e que coisas boas e necessárias passariam a acontecer, como, por exemplo, as queridas lembranças resgatadas, as pessoas, os objetos, os ambientes, antes deixados de lado, agora apreciados e reconhecidos como parte de um todo que, por hora, havia mudado.

Inicialmente, na primeira questão, buscamos levar os estudantes a realizarem inferências referentes ao que estava acontecendo na vida das pessoas durante o isolamento social, provocá-los no sentido de despertá-los para as mudanças internas e externas. Conforme podemos observar mais abaixo:

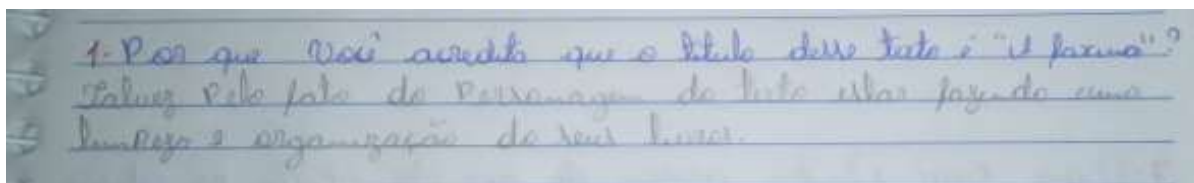
Discutindo o texto II

1. Por que você acredita que o título desse texto é “A faxina”?

As respostas obtidas permitiram-nos inferir que o aluno 1 apenas fez uma leitura literal da narrativa apresentada, segundo podemos observar em seu texto logo abaixo, o que não aconteceu com o aluno 2, pois, segundo o que nos foi escrito por ele, o título “A faxina” justifica-se “porque é o jeito de tirar as negatividades da mente.”, sendo assim construída uma interpretação que dialoga com a linguagem figurada, isso porque é apresentada uma alusão à

reorganização das ideias na mente de modo que as coisas negativas sejam substituídas, trocadas por coisas boas, revistas, como fazemos muitas vezes em uma faxina: revemos a utilidade de algumas coisas, organizamos outras e até recuperamos algo necessário, em consonância com a narrativa virtual.

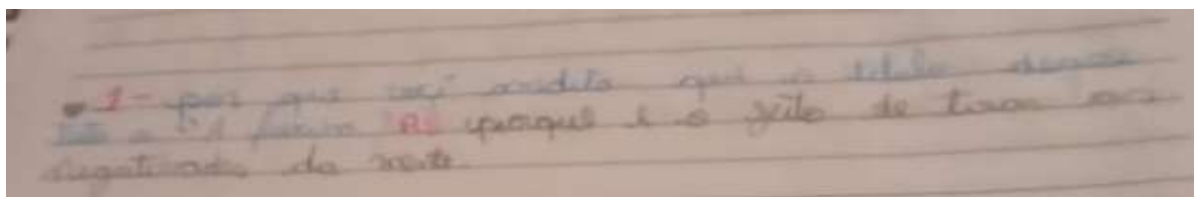
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Talvez pelo fato do personagem do texto estar fazendo uma limpeza e organização do seus livros.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

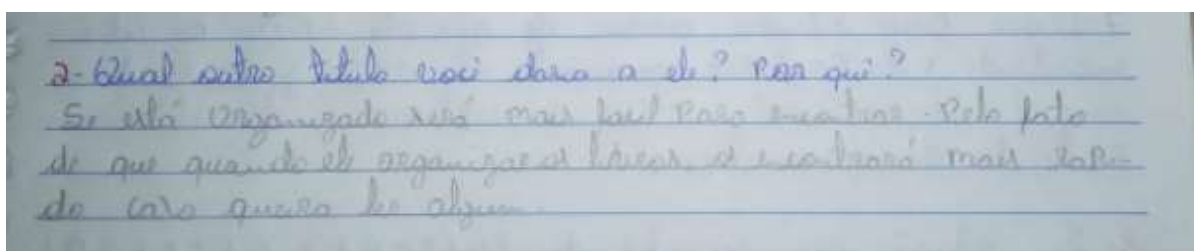
Transcrição: “porque é o jeito de tirar as negatividades da mente.”

Na segunda questão, criamos a possibilidade dos estudantes atribuírem sentido ao texto por meio da criação, por eles, de um novo título.

2. Qual outro título você daria a ele? Por quê?

Essa proposta resultou nas seguintes respostas:

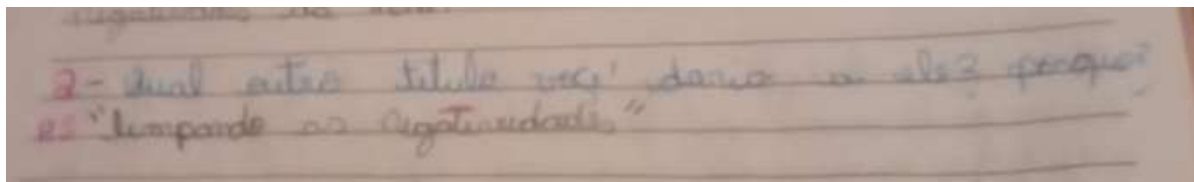
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

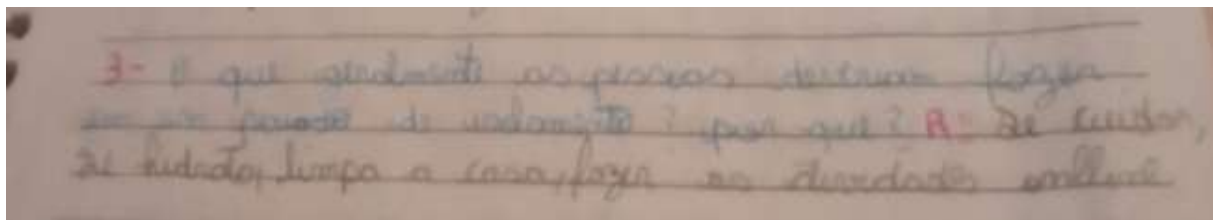
Transcrição: “Se está organizando será mais fácil para encontrar pelo fato de que quando ele organizar os livros os encontrará mais rápido caso queira ler algum.”

Resposta do Aluno 2



Transcrição: “Deveriam aproveitar para descobrir coisas novas. Porque descobrir coisas novas é sempre bom. E também deveriam ler pois eu acho que ler ajuda a relaxar a mente e também a esquecer um pouco das preocupações.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “Se cuidar, se hidrata, limpa a casa, fazer as atividades on-line”

A quarta pergunta possibilita ao estudante expressar sua opinião em relação ao que tem feito durante o período de isolamento social e pensar sobre o que poderia fazer se o estivesse cumprindo, caso não o esteja.

4. O que você faria se tivesse que cumprir o distanciamento social?

De acordo com as respostas que obtivemos, entendemos que o discurso do Aluno 1 demonstra uma consciência em relação à necessidade do cumprimento do isolamento social pelas pessoas, inclusive salienta cumpri-lo. Enquanto o Aluno 2 responde literalmente à questão dando sugestões de como cumprir o distanciamento social.

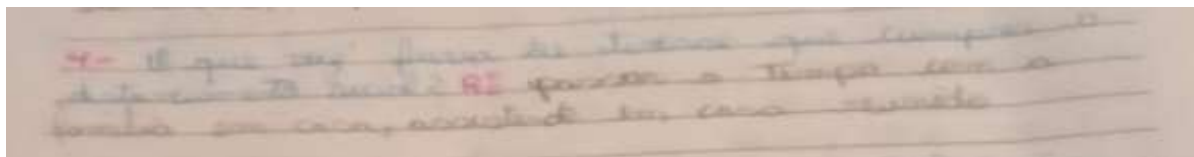
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “O cumpriria. Assim como estou fazendo agora.”

Resposta do Aluno 2



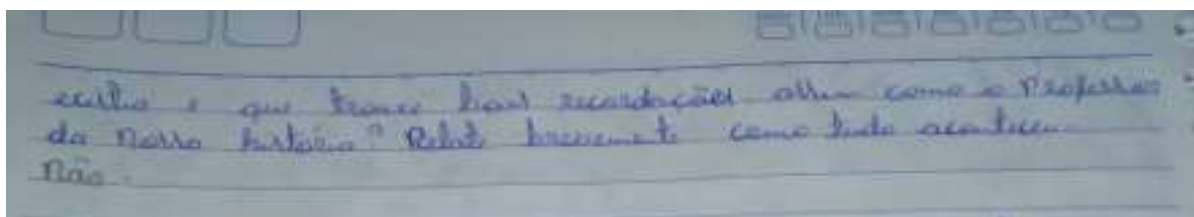
Fonte: Própria

Transcrição: “Passar o tempo com a família em casa, assistindo em casa reunido”

A quinta questão retoma parte da história virtual com o intuito de estimular os discentes a pensarem sobre situações convencionais que acontecem quando fazemos uma faxina em nossas coisas, como, por exemplo, memórias resgatadas.

5. Você já encontrou algo que já não mais se lembrava que existia e que te trouxe boas recordações, assim como o professor da nossa história? Relate brevemente como tudo aconteceu.

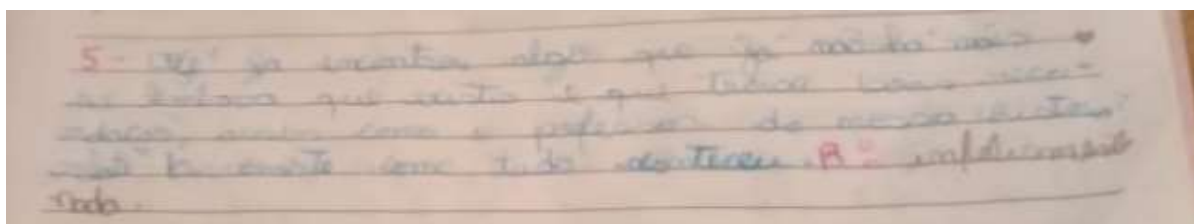
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Não.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “Infelizmente nada”

Em ambas as respostas dadas a essa pergunta, tivemos a confirmação de que nenhum dos alunos pesquisados já havia tido a experiência apresentada, ou seja, nunca encontraram algo que lhes trouxesse boas lembranças.

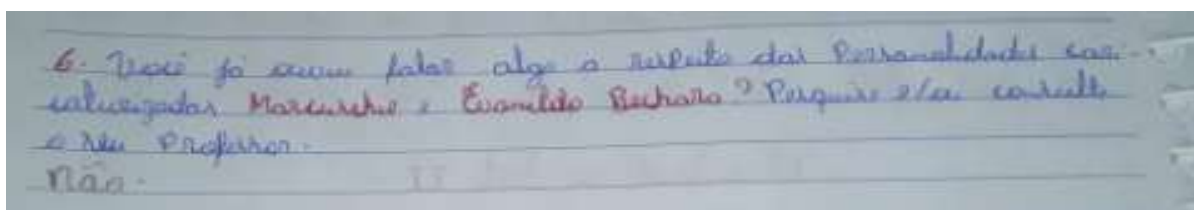
Na sexta pergunta, objetivamos introduzir em nossas discussões as concepções de linguagem apresentadas pelos linguistas Luiz Antônio Marcuschi e Evanildo Bechara, teóricos geralmente estudados pelos alunos dos cursos de Letras, assim como o nosso professor virtual, que se depara, em sua história, com um momento de recordações do tempo de faculdade, recapitulando questões de linguagem discutidas naquele período.

Vimos nessa situação a oportunidade de inserirmos, juntamente com os estudantes, uma discussão teórica sobre linguagem e suas concepções a partir das personalidades apresentadas e caricaturizadas. Esse exercício compreendemos como necessário para a materialização da análise linguística que será realizada mais adiante.

6. Você já ouviu falar algo a respeito das personalidades caricaturizadas **Marcuschi** e **Evanildo Bechara**? Pesquise e/ou consulte o seu professor.

Contudo, com base nas análises das respostas dadas às perguntas realizadas aos discentes, podemos deduzir que apenas essa pergunta não foi suficiente para iniciar-se uma discussão acerca das concepções de linguagem estudadas e defendidas pelos pesquisadores Marcuschi e Bechara. Talvez o seja, em uma discussão presencial, em que o professor poderá avançá-la à medida que os alunos se manifestassem ante suas afirmações.

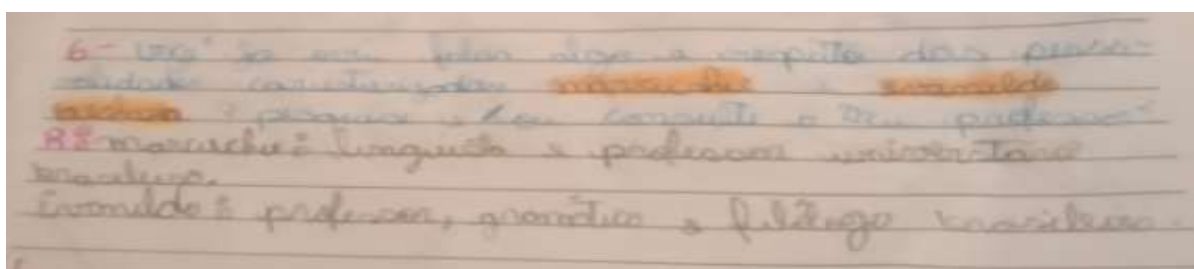
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Não.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “Marcuschi: linguista e professor universitário brasileiro. Evanildo: professor, gramático e filólogo brasileiro.”

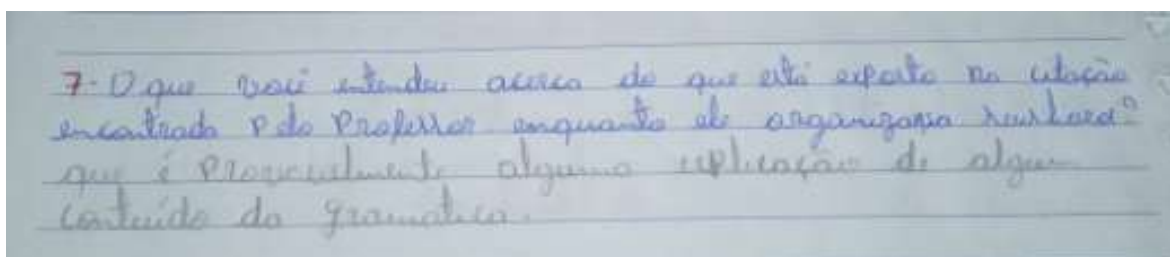
A nossa próxima pergunta, a sétima, da seção II, da primeira parte do caderno, propõe aos estudantes uma reflexão a respeito da citação sobre referenciação, encontrada pelo nosso personagem virtual durante sua faxina. Nesse momento, um dos conceitos a serem desenvolvidos em nosso caderno acaba de ser introduzido.

7. O que você entendeu acerca do que está exposto na citação encontrada pelo professor, enquanto ele organizava seus livros?

Em suas respostas, percebemos que os estudantes não fizeram nenhuma referência específica aos conceitos ali apresentados. Apenas o primeiro, o Aluno 1, inferiu que tratava-se de algum conteúdo relacionado ao ensino de gramática. Já o Aluno 2, mencionou a lembrança do personagem professor de que este seria um tema o qual desenvolveria com seus alunos.

Em razão disso, podemos concluir que a questão sete cumpriu seu papel de diagnosticar as possíveis informações que os estudantes teriam a respeito do tema referenciação.

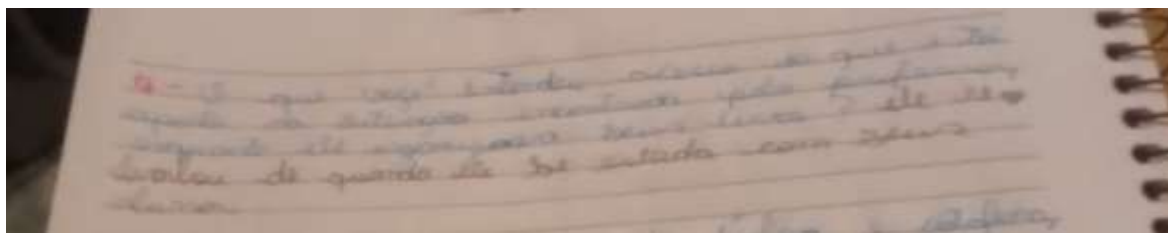
Resposta do Aluno 1

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "7. O que você entendeu acerca do que está exposto na citação encontrada pelo Professor enquanto ele organizava seus livros? que é provavelmente alguma explicação de algum conteúdo da gramática."

Fonte: Própria

Transcrição: “Que é provavelmente alguma explicação de algum conteúdo da gramática.

Resposta do Aluno 2



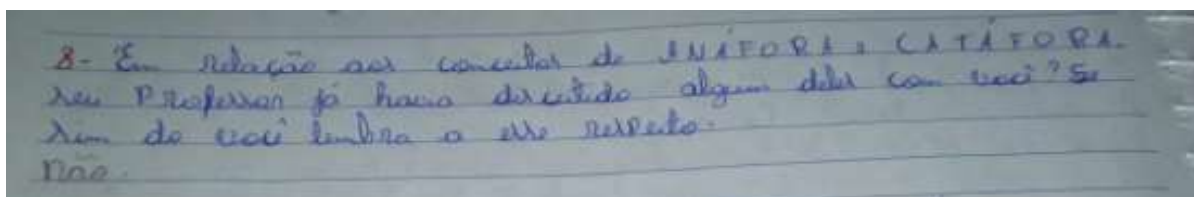
Fonte: Própria

Transcrição: “ele lembrou de quando ele se estuda com seus alunos”.

A oitava questão apresenta-se de maneira mais direta em relação ao diagnóstico realizado com os alunos em relação ao conhecimento adquirido por eles a respeito dos processos de referenciação conhecidos como anáfora e catáfora. Veja logo abaixo:

8. Em relação aos conceitos de ANÁFORA e CATÁFORA, seu professor já havia discutido algum deles com você? Se sim, do que você se lembra a esse respeito.

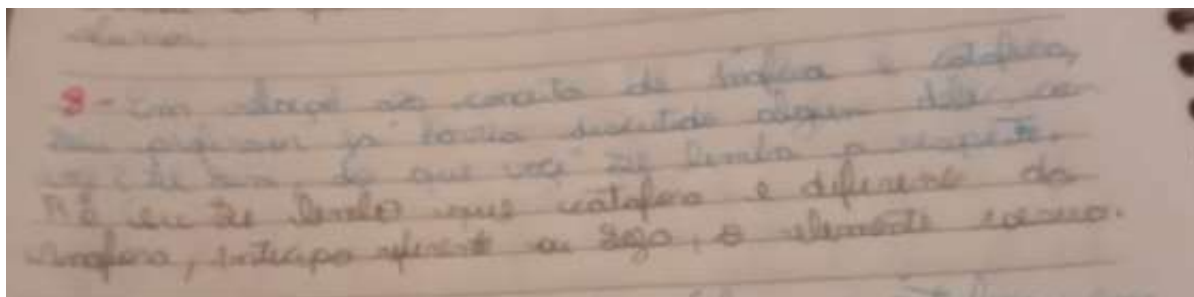
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Não.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

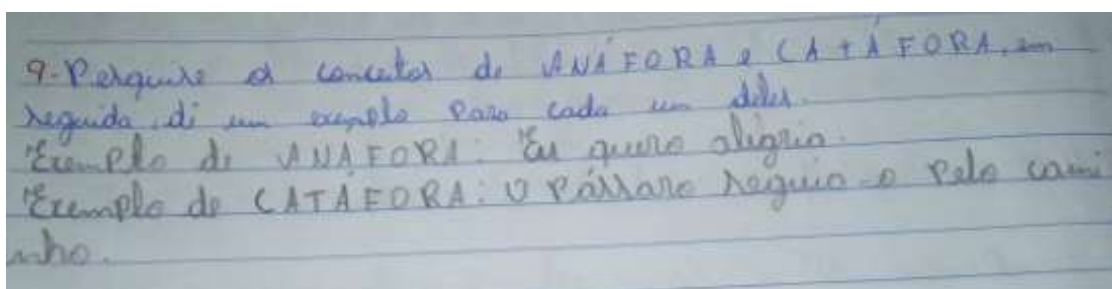
Transcrição: “eu me lembro que catáfora é diferente da anáfora, antecipa referente ou seja, o elemento coesivo.”

Analisadas as respostas apresentadas logo acima, depreendemos que o Aluno 1 não se lembrou de já ter estudado algum conceito acerca dos termos anáfora e catáfora. Enquanto, o Aluno 2 lembrou-se parcialmente dos conceitos acerca dos termos apresentados, mencionando inclusive outros termos associados aos fenômenos, como foi o caso da palavra “referente”.

Na nona pergunta, nosso intuito foi levar os alunos à pesquisa dos conceitos mencionados na questão anterior, a fim de inseri-los em reflexões sobre as informações pesquisadas e introduzi-los nas ideias que serão discutidas mais adiante no material.

O resultado foi parcialmente satisfatório, tendo em vista que os alunos conseguiram realizar as pesquisas e o Aluno 1 fez um registro parcial de sua resposta, apresentando supostos exemplos descontextualizados dos dois fenômenos, anáfora e catáfora. Ao passo que o Aluno 2 apresentou os dois conceitos relacionados aos fenômenos exigidos pela questão.

Resposta do Aluno 1

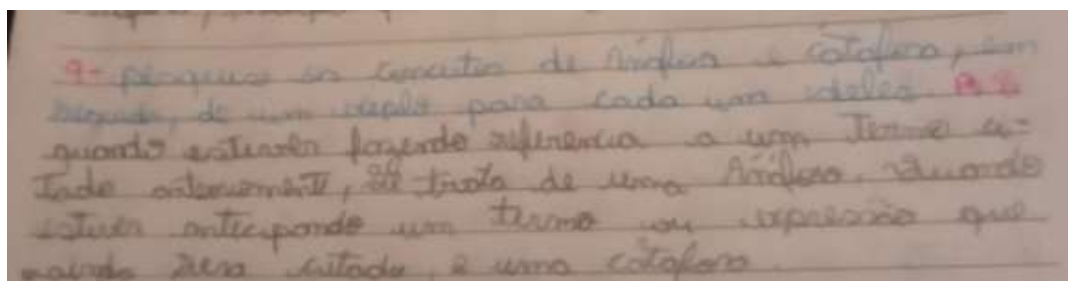


Fonte: Própria

Transcrição: “Exemplo de anáfora: ‘Eu quero alegria’.”

“Exemplo de catáfora: ‘O pássaro seguia-o pelo caminho’”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “quando estiver fazendo referencia a um termo citado anteriormente, se trata de uma anáfora. Quando estiver antecipando um termo ou expressão que ainda será citado é uma catáfora.”

Na última pergunta da seção, trouxemos uma reflexão, expressa pelo quadrinho da personagem Mafalda, criação do cartunista argentino Quino, sobre a importância da leitura e como essa prática pode nos deixar mais esclarecidos em relação a nossa realidade e a todo conhecimento construído pela humanidade, de certa forma libertando-nos da alienação e dominação do outro.

10. No quadrinho da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, ela diz ao seu amigo Filipe que viver sem ler é perigoso, pois nos obriga a acreditar naquilo que nos dizem, qual relação podemos estabelecer entre o que esta frase tem a nos dizer e a pandemia do coronavírus? Justifique a sua resposta.

O referido texto foi introduzido nesta seção, justamente para iniciar-se uma reflexão sobre a importância do conhecimento, tema este debatido durante o período da pandemia/isolamento social, entre instâncias do governo e da ciência/pesquisa em nosso país, questões estas que serão abordadas mais adiante, na próxima seção.

Na nossa última questão desta seção, foram apresentadas as seguintes respostas:

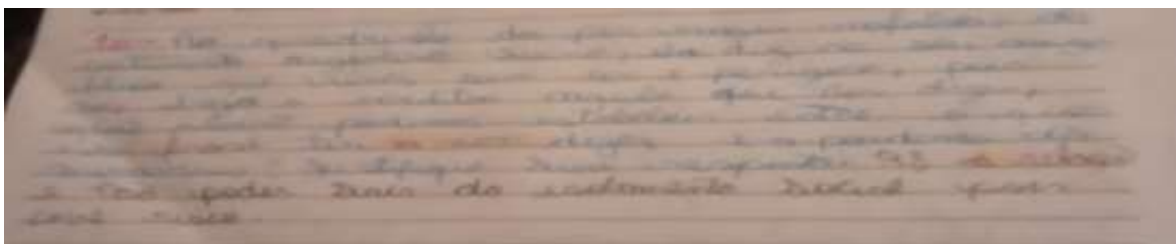
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “que para quem não sabe ler pode ser ruim esse período de pandemia. Pois podem acabar recebendo informações falsas já que não sabem ler. Por isso é muito importante saber ler.”

Resposta do Aluno 2



Fonte: Própria

Transcrição: “a relação e não poder sair do isolamento social pois corre risco.”

A partir da análise das respostas dos estudantes, concluímos que o Aluno 1 fez algumas inferências que o levaram a pensar na importância da leitura como uma forma de conhecimento, de não se acreditar em tudo aquilo que nos é dito, porém não demonstrou estabelecer alguma relação disso com a pandemia.

No caso do Aluno 2, sua interpretação o conduziu a uma resposta em que ele demonstrou ter estabelecido uma relação entre a leitura, o conhecimento e a pandemia, uma vez que ele nos afirma que não podemos sair do isolamento social, pois corremos risco, cumprindo-se assim, o objetivo da questão.

A terceira seção da primeira parte do nosso Caderno de Histórias Virtuais foi escrita com o propósito de contextualizar para os discentes um pouco sobre os debates que estavam acontecendo envolvendo a pandemia do coronavírus, o governo brasileiro, a OMS, a ciência e as Fake News.

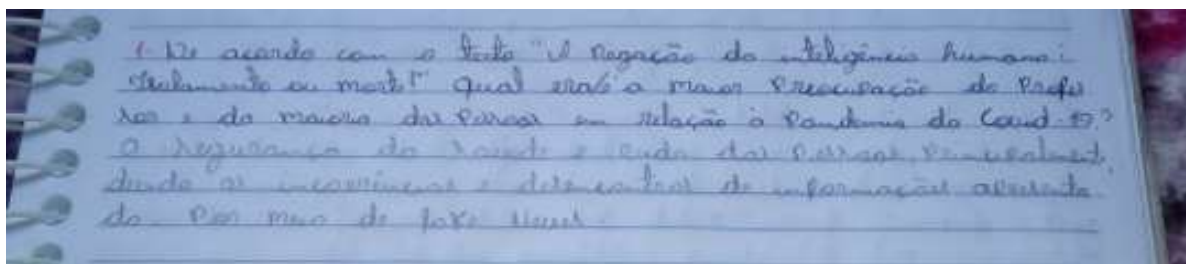
Por esse motivo desenvolvemos questões na subseção “Discutindo o texto III”, que abarcassem reflexões a respeito desse tema de tamanho contraste no contexto no qual estávamos todos inseridos.

Logo de início, a primeira questão já nos remete às tensões as quais nosso país estava vivendo devido, principalmente, às incoerências e desencontros de informações apresentadas, por meio de *Fake News*, a partir do discurso de alguns líderes de Estado, que desmentindo a Ciência, tentaram colocá-la em descrédito, em apoio à reabertura de estabelecimentos públicos e comerciais, sem a recomendação da OMS (Organização Mundial da Saúde).

1 – De acordo com o texto “A negação da inteligência humana: Isolamento ou morte!!” Qual era/é a maior preocupação do professor e da maioria das pessoas em relação à pandemia da Covid-19?

A análise das respostas dadas às perguntas desta seção será realizada a partir apenas das respostas elaboradas pelo Aluno 1, em virtude dos demais alunos, 2 e 3, já mencionados, não terem realizado as atividades em questão.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

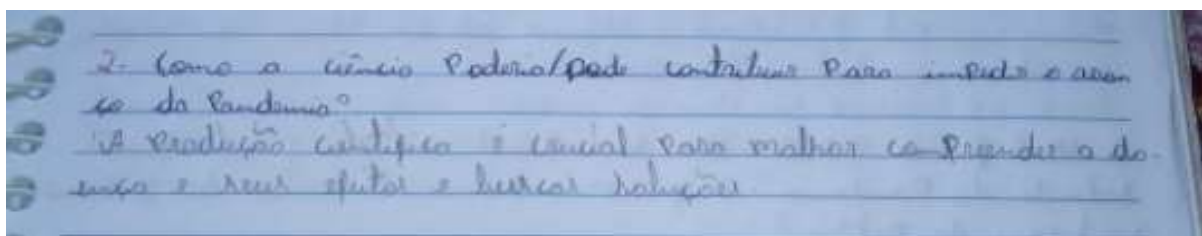
Transcrição: "A segurança da saúde e vida das pessoas, principalmente devido às incoerências e desencontros de informações apresentada por meio da Fake News."

A resposta atribuída a primeira pergunta revela-nos que o Aluno 1 conseguiu localizar e extrair a resposta adequada para a pergunta.

Na segunda questão, cujo objetivo era o de promover a reflexão acerca da importância da ciência neste contexto de pandemia, percebemos que o Aluno 1, em sua resposta, demonstrou total consciência sobre o papel da ciência em todo esse processo.

2 – Como a ciência poderia/pode contribuir para impedir o avanço da pandemia?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

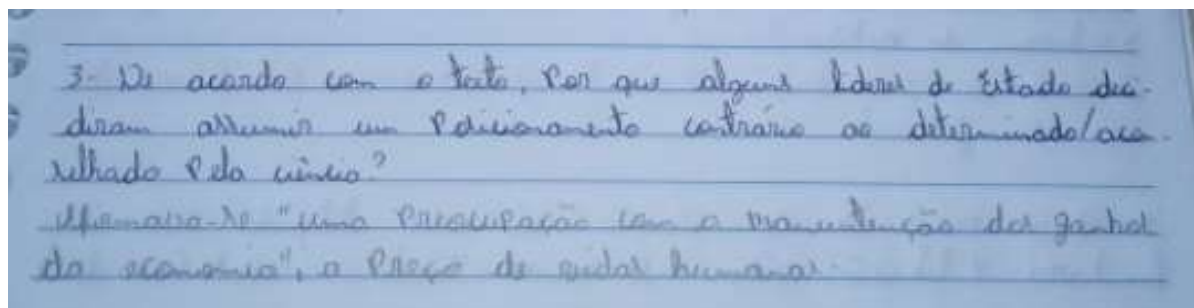
Transcrição: "A produção científica é crucial para melhor compreender a doença e seus efeitos e buscar soluções."

A próxima pergunta, mais uma vez, procura promover uma reflexão crítica sobre as divergências de ideias que estavam sendo divulgadas em relação ao posicionamento do governo brasileiro e as orientações dadas pela OMS e os cientistas.

3 – De acordo com o texto, por que alguns líderes de Estado decidiram assumir um posicionamento contrário ao determinado/aconselhado pela ciência?

Em resposta a essa questão, o Aluno 1 consegue identificar no texto o motivo de alguns líderes de Estado assumirem um posicionamento contrário ao da ciência, concluindo o exercício proposto com êxito.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

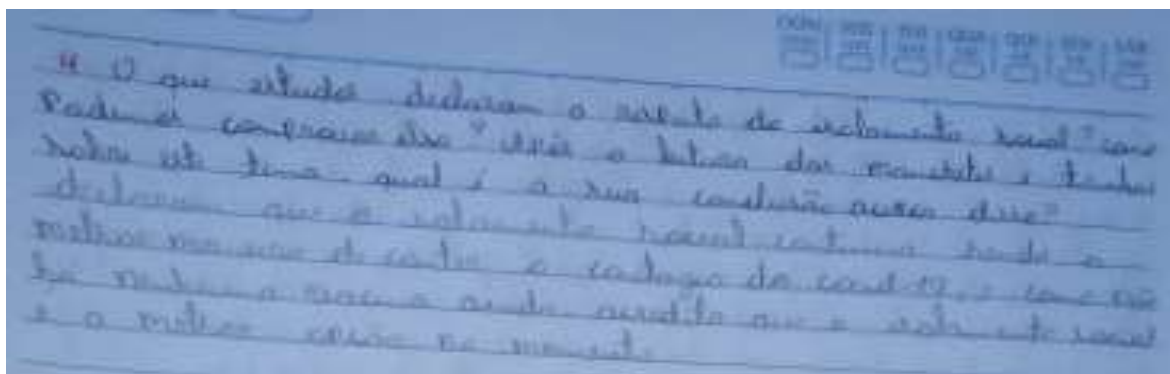
Transcrição: “Afirmava-se ‘uma preocupação com a manutenção dos ganhos da economia’, o preço de vidas humanas.”

A quarta questão exigiu dos discentes uma compreensão global de todos os textos apresentados na seção III da primeira parte em relação ao isolamento social. Além de pedir que o aluno manifestasse seu ponto de vista sobre esse fenômeno.

A esse respeito, podemos inferir que o Aluno 1 compreendeu o objetivo dos textos apresentados: o de conscientizá-los sobre a importância do isolamento social, tendo em vista que ao expor seu ponto de vista a respeito disso, o Aluno 1 menciona que é necessário manter o isolamento social visto que ainda não temos uma vacina e que, por isso, este seria o único meio de garantirmos o não contágio pela Covid-19. Conforme o observado, mais adiante, em sua resposta.

4. O que estudos declararam a respeito do isolamento social? Como podemos comprovar isso? Após a leitura das manchetes e tirinhas sobre este tema, qual é a sua conclusão acerca disso?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “declararam que o isolamento social continua sendo a melhor maneira de conter o contágio da covid-19 e como não há nenhuma vacina ainda acredito que o isolamento social é a melhor opção no momento.”

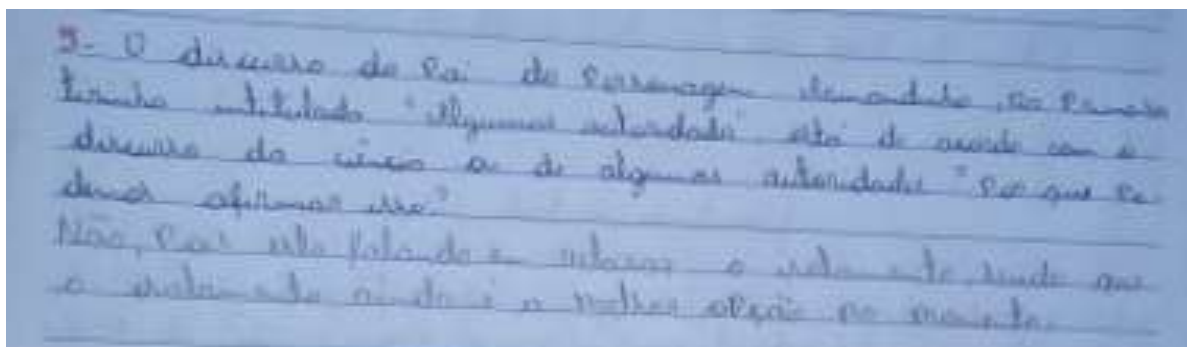
Na quinta pergunta, espera-se que o estudante, por meio das inferências e das suas conclusões construídas até aqui, identifique, na figura do pai de Armandinho aqueles cidadãos que encontram-se em uma situação conflituosa em relação ao isolamento social, devido às divergências de ideias vigentes durante um determinado período da pandemia.

5 – O discurso do pai do personagem Armandinho, na primeira tirinha intitulada “Algumas autoridades”, está de acordo com o discurso da ciência ou de algumas autoridades? Por que podemos afirmar isso?

A partir da análise da resposta do Aluno 1, dada à quinta pergunta, entendemos que o aluno acredita que o pai de Armandinho está em consonância com algumas autoridades, pois ele assevera que quando o personagem diz que “estão falando em relaxar o isolamento...” ele se declara a favor do relaxamento do isolamento. O estudante ainda reafirma sua conclusão, declarando seu apoio ao isolamento, uma vez que o considera ainda como sendo a melhor opção no momento.

Com isso, constatamos que o Aluno 1, com o auxílio desta questão, ainda não conseguiu fazer totalmente as inferências que propusemos nesta seção.

Resposta do Aluno 1



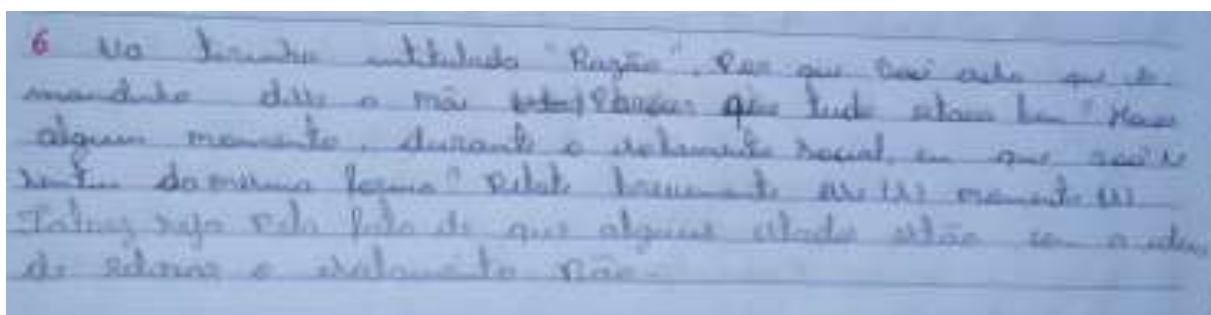
Fonte: Própria

Transcrição: “Não, pois esta falando em relaxar o isolamento, sendo que o isolamento ainda é a melhor opção no momento.”

A sexta pergunta objetiva, mais uma vez, promover uma reflexão nos alunos sobre o quão fundamental para a preservação da vida das pessoas foi o isolamento social durante a pandemia, além de criar um debate a respeito da sensação de normalidade que o isolamento nos trouxe por um curto período, dando a algumas pessoas a impressão de que tudo já estava bem e que por isso deveria voltar a ser como era antes da pandemia.

6 – Na tirinha intitulada “Razão”, por que você acha que Armandinho disse a sua mãe parecer que tudo estava bem? Houve algum momento, durante o isolamento social, em que você se sentiu da mesma forma? Relate brevemente esse(s) momento(s).

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Talvez seja pelo fato de que alguns estados estão com a ideia de relaxar o isolamento. não”

Em sua resposta, o Aluno 1 levou-nos a compreender que ele acredita que para Armandinho talvez tenha existido um momento em que tudo pareceu ter voltado a ser como

era antes da pandemia, pois o estudante cita uma situação que poderia nos gerar alguma dúvida a respeito da não necessidade do isolamento social, conforme o citado por ele: “Talvez seja pelo fato de que alguns estados estão com a ideia de relaxar o isolamento.”

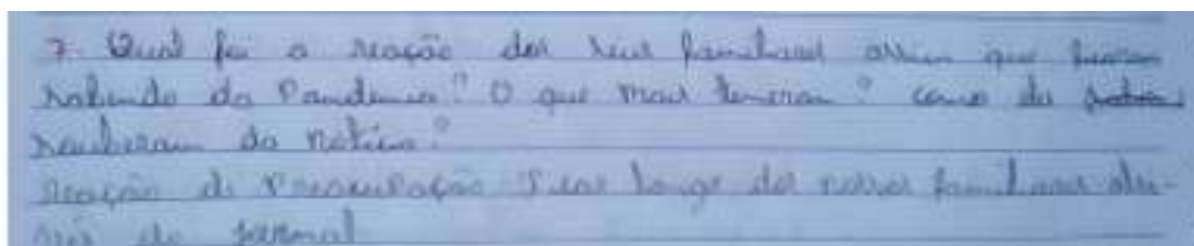
Além disso, o discente nega ter tido a mesma sensação que o personagem Armandinho.

A sétima questão buscou fazer com que os estudantes voltassem para suas realidades em relação ao contexto da pandemia, demonstrassem as inseguranças, as incertezas, todos os sentimentos das pessoas mais próximas a eles, em relação às consequências de todas aquelas mudanças trazidas pela Covid-19. Procuramos identificar, mais uma vez, o quanto os discentes se sentiam inseridos em um contexto muito próximo ao da história virtual apresentada no caderno de atividades.

7 – Qual foi a reação dos seus familiares assim que ficaram sabendo da pandemia? O que mais temeram? Como eles souberam da notícia?

Após a análise da resposta do Aluno 1, concluímos que o aluno compreendeu a questão, uma vez que registrou os sentimentos de seus familiares em relação ao contexto de pandemia e indicou a principal fonte de informação de todos eles, no caso o jornal.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “reação de preocupação. Ficar longe dos nossos familiares através do jornal.”

Na oitava questão, nosso propósito foi o de saber quais eram as principais fontes de informação nas quais os familiares responsáveis pelos alunos se baseavam para se informar a respeito da pandemia.

8 - Quais meios de comunicação são mais utilizados por seus familiares (televisão; rádio; redes sociais – Facebook, WhatsApp etc.)?

O que verificamos, a partir da resposta dada, é que os familiares do Aluno 1 se informam ou se comunicam principalmente pela televisão e *whatsapp*.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

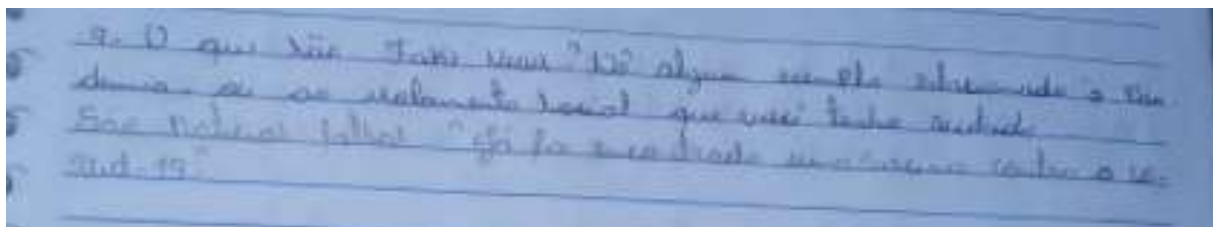
Transcrição: “Televisão e whatsapp.”

A nona pergunta propôs aos discentes que refletissem sobre o conceito de Fake News a partir da conceituação da expressão e de um breve relato de alguma experiência em que tenham entrado em contato com esse tipo de informação.

9 – O que são Fake News? Dê algum exemplo desse tipo de informação relacionada à pandemia, ou ao isolamento social que você tenha recebido.

Em resposta a essa questão, o Aluno 1 nos revelou conhecer o conceito da expressão Fake News e inclusive cita uma das quais acredita ser: “Já foi encontrada uma vacina contra a Covid-19”.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

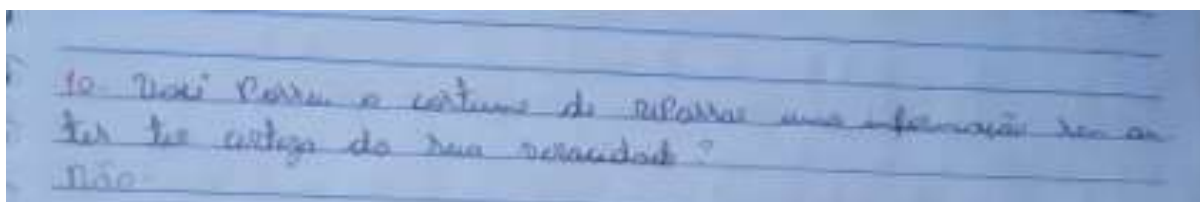
Transcrição: “São notícias falsas ‘Já foi encontrada uma vacina contra a covid-19’.”

Na décima questão, seguimos investigando a relação dos estudantes com as Fake News, agora perguntando-lhes se possuíam o costume de repassar informações adiante sem antes terem uma certeza a respeito delas.

10– Você possui o costume de repassar uma informação sem antes ter certeza da sua veracidade?

O Aluno 1 respondeu não ter esse costume de repassar informações sem antes certificar-se da sua veracidade.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

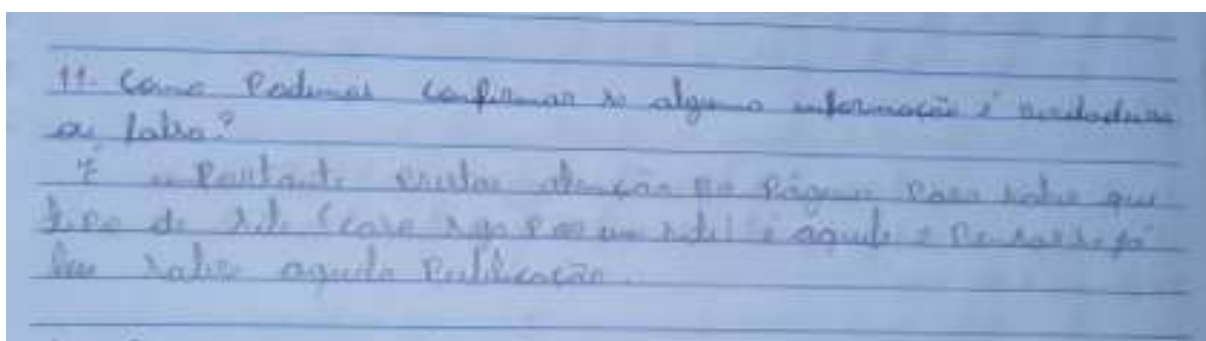
Transcrição: “Não.”

A penúltima pergunta da seção diz respeito a como os estudantes geralmente comprovam se as informações recebidas são ou não verdadeiras.

Em resposta a essa pergunta, o Aluno 1 disse pesquisar em sites, páginas da internet e questionar-se se já leu alguma coisa a esse respeito em outra fonte de informação.

11 – Como podemos confirmar se alguma informação é verdadeira ou falsa?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “É importante prestar atenção na página para saber que tipo de site (caso seja por um site) é aquele e pensar se já leu sobre aquela publicação.”

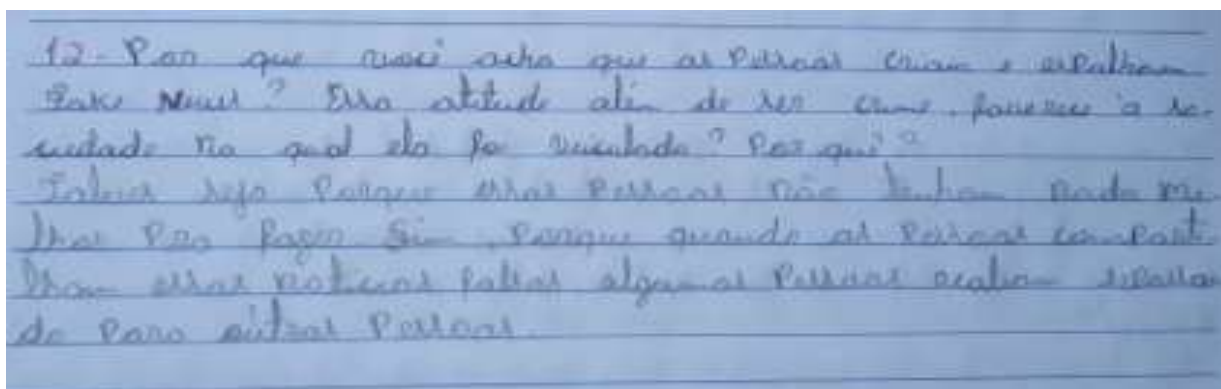
Na última pergunta da seção “Discutindo o texto III”, nosso intuito foi o de despertar nos discentes uma reflexão acerca dos prejuízos causados pela propagação de Fake News e conscientizá-los do combate a esse tipo de fenômeno social.

12 – Por que você acha que as pessoas criam e espalham Fake News? Essa atitude além de ser crime, favorece à sociedade na qual ela foi veiculada? Por quê?

A partir da resposta que obtivemos para essa pergunta inferimos que o Aluno 1 conscientizou-se a respeito dos malefícios da propagação das Fake News, mesmo não tendo conseguido organizar tão claramente suas ideias em sua resposta.

Isso porque demonstrou ser contra esse tipo de divulgação de informações, respondendo que “talvez, essas pessoas não tenham nada melhor para fazer”. Por outro lado, afirmou ser uma atitude que favorece à sociedade na qual a Fake News foi inserida, ao responder “sim”, por fim justificando essa afirmação de uma maneira pouco coerente com o contexto da pergunta e das demais respostas: “Porque quando as pessoas compartilham essas notícias falsas algumas pessoas acabam repassando para outras pessoas.”

Resposta do Aluno 1



12- Por que você acha que as pessoas criam e espalham Fake News? Essa atitude além de ser crime, favorece à sociedade na qual ela foi veiculada? Por quê?

Talvez seja porque essas pessoas não tenham nada melhor pra fazer. Sim, porque quando as pessoas compartilham essas notícias falsas algumas pessoas acabam repassando para outras pessoas.

Fonte: Própria

Transcrição: “Talves seja porque essas pessoas não tenham nada melhor pra fazer. Sim, porque quando as pessoas compartilham essas notícias falsas algumas pessoas acabam repassando para outras pessoas.”

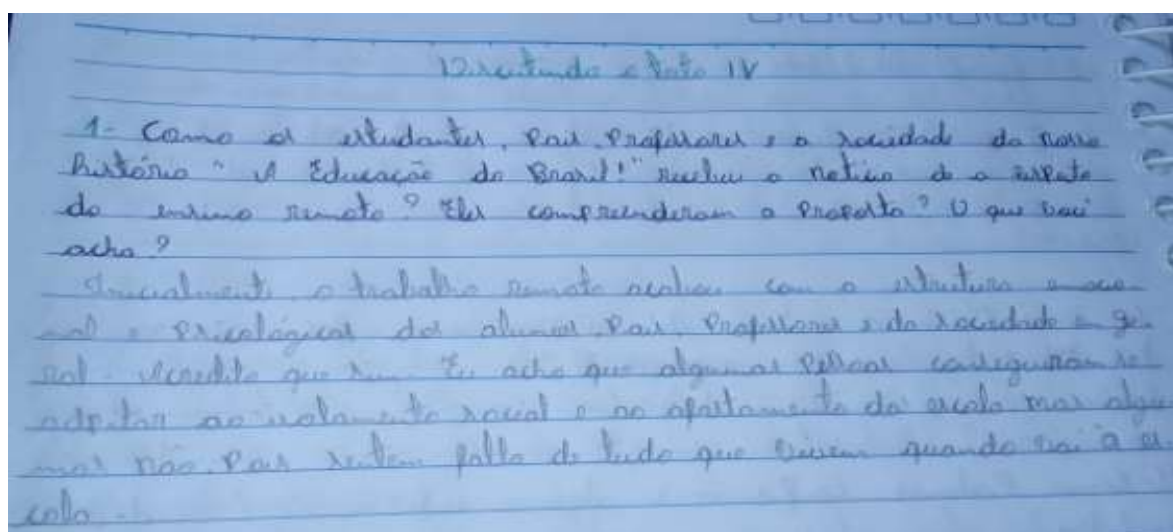
A quarta seção da primeira parte de nosso caderno de histórias virtuais, introduzida pelo texto “A Educação do Brasil”, apresentou aos estudantes um conteúdo relacionado ao processo de início e aceitação de alunos e professores do ensino remoto em nosso país.

Além de trazer cenas comuns desse momento de adaptação, aponta alguns questionamentos e reflexões acerca desse período de mudança que até então acreditava-se que seria curto, mas que deixaria marcas emocionais e estruturais significativas.

A primeira questão da subseção “Discutindo o texto IV” faz uma sondagem de como a proposta de ensino remoto foi compreendida pelos alunos e seus responsáveis.

1 – Como os estudantes, pais, professores e a sociedade da nossa história “A Educação do Brasil” recebeu a notícia de a respeito do ensino remoto? Eles compreenderam a proposta? O que você acha?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Inicialmente o trabalho remoto acabou com a estrutura emocional e psicológica dos alunos, pais, professores e da sociedade em geral. Acredito que sim. Eu acho que algumas pessoas conseguiram se adaptar ao isolamento social e ao afastamento da escola, mas algumas não. Pois sentem falta de tudo que vivem quando vão à escola.”

De acordo com o que foi respondido pelo Aluno 1, entendemos que a primeira questão atingiu seu objetivo previamente estabelecido, assim como inferimos que o aluno estabeleceu uma relação entre a sua realidade, a dos demais colegas estudantes, pais, responsáveis, sociedade e aquela relatada na história virtual.

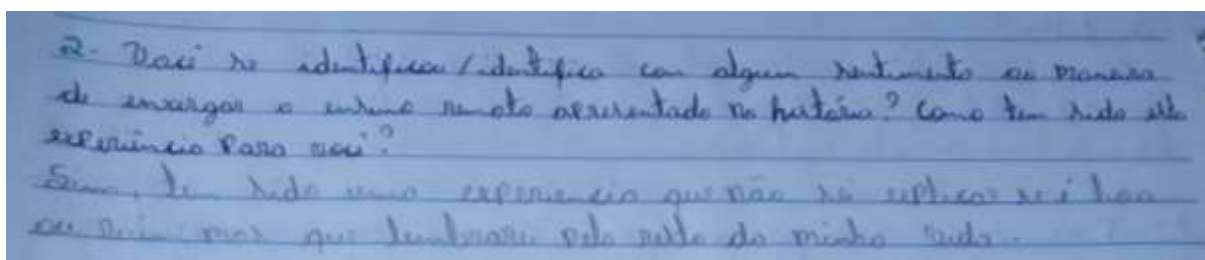
Na segunda pergunta, nosso intuito foi possibilitar, mais uma vez, a oportunidade dos alunos se manifestarem em relação ao que estavam sentindo e assimilando diante de toda aquela situação tão complicada para todos.

2 – Você se identificou/identifica com algum sentimento ou maneira de enxergar o ensino remoto apresentado na história? Como tem sido esta experiência para você?

Em sua resposta, o Aluno 1 demonstrou se identificar com alguns dos sentimentos descritos na história virtual e declarou não saber explicar se essa experiência era boa ou ruim, mas que com certeza a levaria para o resto de sua vida.

Em relação ao propósito da questão, acreditamos termos conseguido oportunizar aos estudantes mais um momento em que eles puderam expressar-se diante daquela realidade.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Sim, tem sido uma experiência que não sei explicar se é boa ou ruim, mas que lembrarei pelo resto da minha vida.”

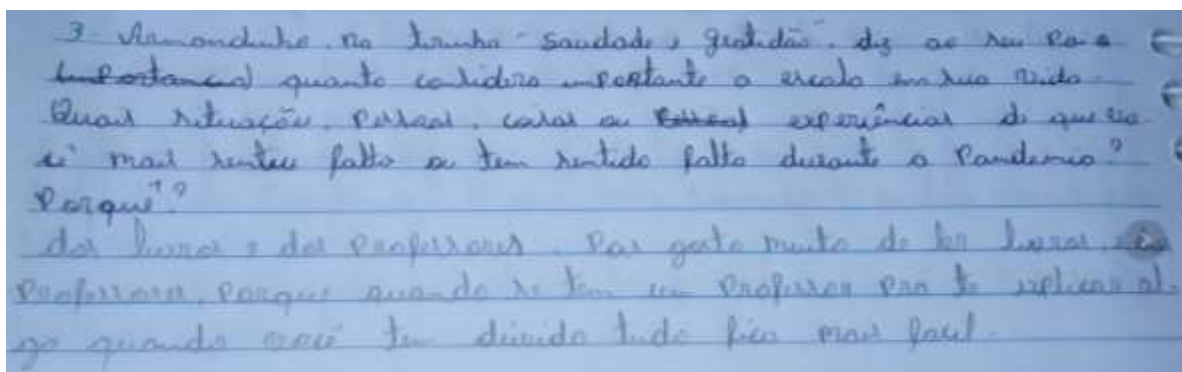
A terceira questão novamente viabilizou aos discentes um momento de expressão no qual as sensações, angústias, reflexões e conclusões fossem respeitadas, lidas, refletidas e compreendidas como parte do processo de formação integral do indivíduo, uma vez que a escola também possui essa responsabilidade social e a linguagem nos convoca a fazê-lo.

3 – Armandinho, na tirinha intitulada “Saudade e gratidão”, diz ao seu pai o quanto considera importante a escola em sua vida. Quais situações, pessoas, coisas ou experiências de que você mais sentiu falta ou tem sentido falta durante a pandemia? Por quê?

Ao analisarmos a resposta atribuída à terceira questão, percebemos, no discurso do Aluno 1, o quanto a figura do professor é importante para a mediação do processo de ensino-

aprendizagem e como a escola, mesmo em meio a tanta escassez de recursos, ainda oferece aos discentes diferentes oportunidades de aprendizagem, letramentos e leituras do mundo.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

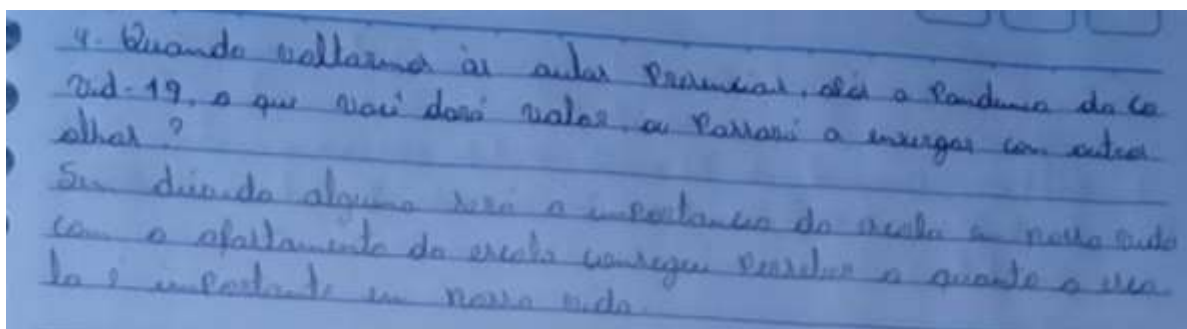
Transcrição: “dos livros e dos professores. Pois gosto muito de ler livros e dos professores, porque quando se tem um professor pra te explicar algo quando você tem dúvida tudo fica mais fácil.”

Na quarta pergunta, da seção IV, da primeira parte do caderno de atividades, propusemos uma reflexão aos estudantes a respeito do que realmente era significativo para eles na escola. Procuramos fazê-los pensar sobre situações que, antes vistas como ruins, hoje passariam a ser enxergadas por ângulos diferentes, de outra maneira, ou talvez mais bem compreendidas.

4 – Quando voltarmos às aulas presenciais, após a pandemia da COVID-19, o que você mais dará valor, ou passará a enxergar com outros olhos?

A partir da resposta obtida, concluímos que a escola é considerada de maneira geral como algo muito importante para a vida do Aluno 1. Por se tratar de uma questão de resposta subjetiva, acreditamos que tenha atingido seu objetivo.

Resposta do Aluno 1



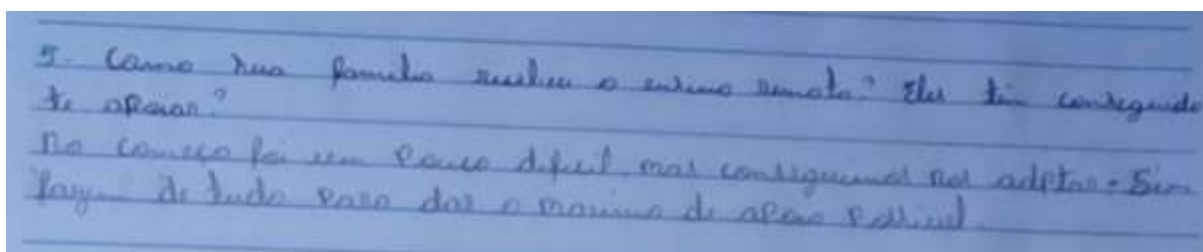
Fonte: Própria

Transcrição: “Sem dúvida alguma será a importância da escola em nossa vida com o afastamento da escola consegui perceber o quanto a escola é importante em nossa vida.”

A quinta pergunta teve como objetivo fazer uma sondagem de como os alunos estavam sendo apoiados pelos seus responsáveis durante o período de ensino remoto e demonstrar quais foram as impressões deles sobre essa nova modalidade de ensino.

5 – Como sua família recebeu o ensino remoto? Eles têm conseguido te apoiar?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “No começo foi um pouco difícil mas conseguimos nos adaptar. Sim fazemos de tudo para dar o máximo de apoio possível.”

Em sua resposta, o Aluno 1 manifestou estar tendo o máximo de apoio possível, mesmo em meio às dificuldades de adaptação que acompanham essa nova modalidade de ensino.

Na sexta questão, nosso propósito foi o de averiguar se os alunos conseguiriam fazer inferências em relação às dificuldades que eles mesmos estavam enfrentando frente ao ensino remoto, atentando-se à realidade ao seu entorno, tendo como possibilidade a construção de uma leitura geral a respeito da situação da Educação do Brasil.

6 – Quais seriam as desigualdades as quais o narrador do texto “A Educação do Brasil” estaria se referindo?

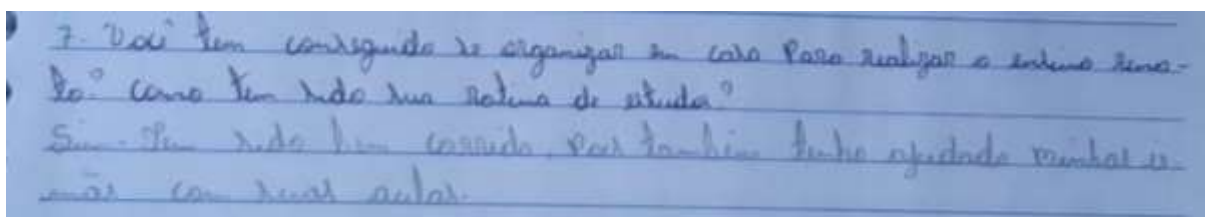
Como resposta à sexta pergunta, não tivemos nenhuma devolutiva do Aluno 1.

A sétima questão, mais uma vez, foi elaborada com o intuito de saber mais dos alunos a respeito das suas condições de estudo remoto.

7 – Você tem conseguido se organizar em casa para realizar o ensino remoto? Como tem sido a sua rotina de estudos?

O Aluno 1 demonstrou-nos em sua resposta estar conseguindo se organizar no tocante à realização das atividades propostas remotamente pelos professores, pois sua mãe o tem ajudado.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

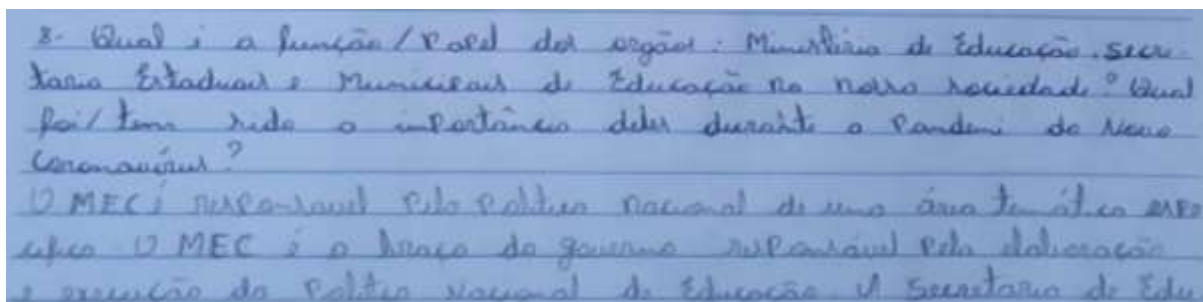
Transcrição: “Sim. Tem sido bem corrido. Pois também tenho ajudado minhas irmãs com suas aulas.”

A última pergunta, da quarta seção, procurou situar os discentes quanto aos papéis exercidos pelos órgãos responsáveis pela Educação no nosso país, de modo que esse esclarecimento despertasse um olhar mais atento às ações que estavam, ou não, sendo propostas e/ou executadas por eles, uma vez que são instituições determinantes para a qualidade da Educação, sobretudo pública, do Brasil.

8 – Qual é a função/papel dos órgãos: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na nossa sociedade? Qual foi/tem sido a importância deles durante a pandemia do Novo Coronavírus?

A resposta dada a essa questão evidenciou que o Aluno 1 realizou uma pesquisa acerca dos papéis de cada um dos órgãos do governo responsável pela Educação de nosso país, o que nos permitiu inferir que o estudante tomou ciência do papel de cada uma dessas instituições.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “O MEC é responsável pela política nacional de uma área temática específica. O MEC é o braço do governo responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação. A Secretaria de Educação.”

Seção V – Texto V “Volta às aulas???”

A quinta e última seção da primeira parte de nosso caderno de histórias virtuais, introduzida pelo texto “Volta às aulas???”, tendo em vista todas as discussões realizadas pelos diferentes agentes da sociedade brasileira, apresentou aos estudantes um conteúdo relacionado ao processo de adaptação dos alunos e professores ao ensino remoto em nosso país.

Apresentamos diferentes gêneros textuais e oito questões a fim de dialogar com algumas das expectativas e angústias de todos os pertencentes a essa nova realidade, além de demonstrar aos nossos discentes, participantes da pesquisa, que esse contexto de inseguranças, preocupações e demais sensações advindas de tudo isso, não se restringia apenas a alguns deles, mas sim à grande maioria da população.

Na subseção caderno de atividades, denominada “Discutindo o Texto V”, trouxemos questões elaboradas a partir das percepções que construímos tendo em vista os relatos da comunidade escolar, alunos, responsáveis, diferentes mídias, professores e gestores educacionais. Com isso, procuramos despertar a criticidade dos estudantes em relação às condições estruturais da Educação brasileira.

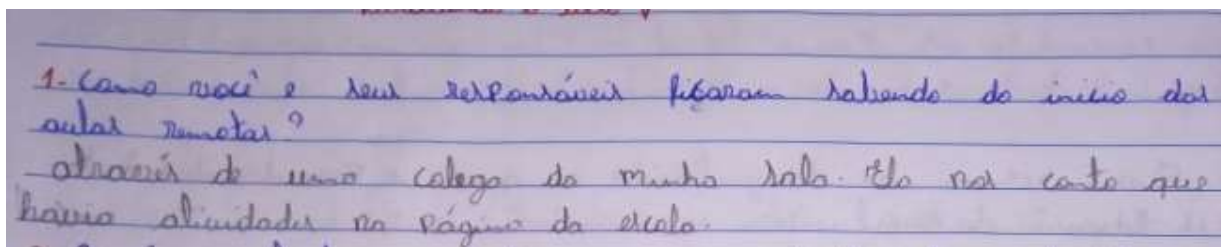
Vale ressaltar que analisamos as respostas de dois alunos, aqui denominados Aluno 1 e Aluno 3.

A primeira pergunta está diretamente relacionada à verificação de como os estudantes e seus responsáveis ficaram sabendo do início do ensino remoto do qual eles fariam parte.

1– Como você e seus responsáveis ficaram sabendo do início das aulas remotas?

O Aluno 1 respondeu à questão afirmando ter recebido a notícia das aulas remotas por meio de uma colega, que lhe havia dito ter lido um recado e visto atividades a serem realizadas ambos postados na página do facebook da escola.

Resposta do Aluno 1

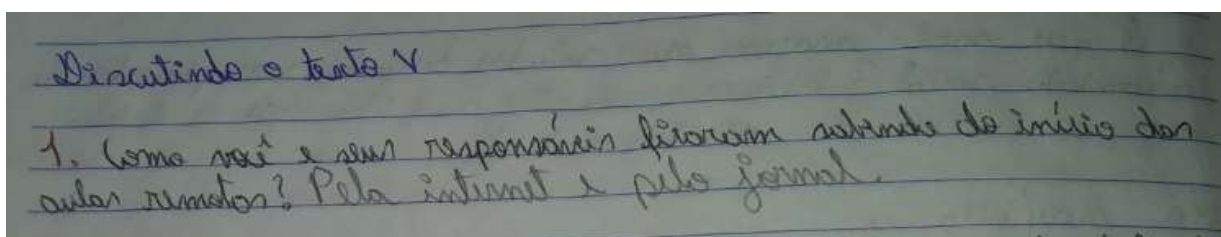


Fonte: Própria

Transcrição: “Através de uma colega da minha sala. Ela nos contou que havia atividades na página da escola.”

Já o Aluno 3 disse que ele e seus responsáveis tomaram conhecimento do início das aulas remotas pela internet e pelo jornal.

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

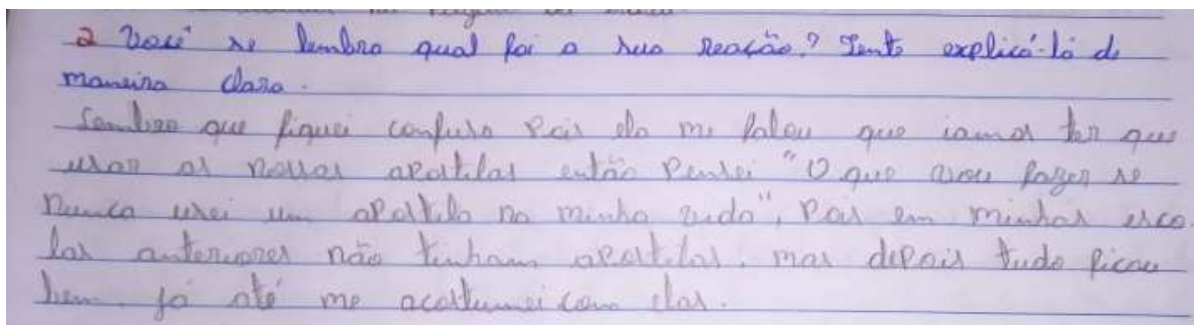
Transcrição: “Pela internet e pelo jornal.”

Já a segunda pergunta proporcionou aos estudantes, novamente, a oportunidade de se manifestarem em relação ao contexto no qual estavam inseridos.

2. Você se lembra qual foi a sua reação? Tente explicá-la de maneira clara.

A resposta dada pelo Aluno 1 nos evidenciou que houve uma preocupação maior em relação a sua adaptação ao novo material que seria usado e não necessariamente ao ensino remoto, pois ele ainda não tinha muita consciência de como seria isso. Nem ele, nem nós professores, principalmente por se tratar de uma situação nova para todos.

Resposta do Aluno 1

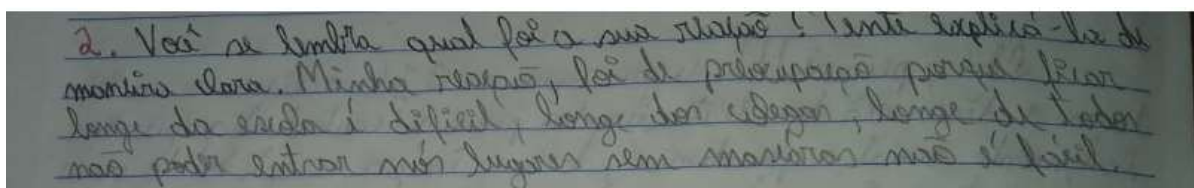


Fonte: Própria

Transcrição: “Lembro que fiquei confuso pois ela me falou que íamos ter que usar as nossas apostilas então pensei ‘O que vou fazer se nunca usei uma apostila na minha vida?’, pois em minhas escolas anteriores não tinham apostilas. Mas depois tudo ficou bem. Já até me acostumei com elas.”

Por outro lado, o Aluno 3 também se mostrou preocupado, no entanto com a distância da escola, dos colegas e com o fato de não poder mais entrar nos lugares sem o uso de máscara.

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

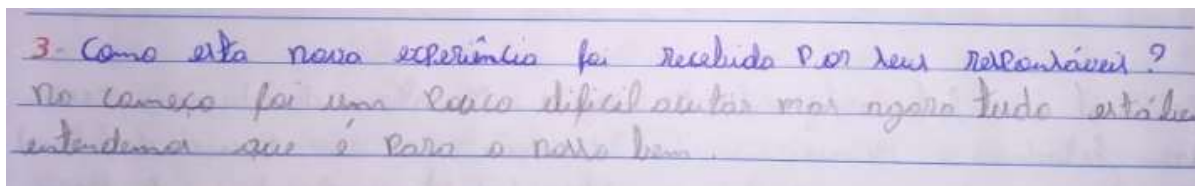
Transcrição: “Minha reação foi de preocupação porque ficar longe da escola é difícil, longe dos colegas, longe de todos não poder entrar nos lugares sem máscaras não é fácil.”

A terceira questão, mais uma vez, procurou investigar o posicionamento dos pais e responsáveis em relação ao ensino remoto.

3 – Como esta nova experiência foi recebida por seus responsáveis?

O Aluno 1 relatou que inicialmente sua família não aceitou tão bem o ensino remoto, porém, ao longo do processo, entenderam que seria a melhor opção para o bem de todos.

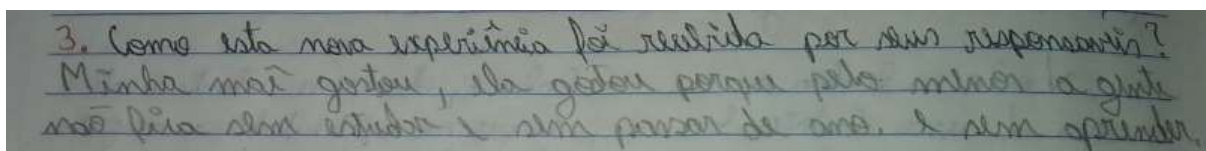
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Em sua resposta, o Aluno 3 demonstrou a satisfação da mãe em apoiar o ensino remoto durante o isolamento social, tendo em vista que, dessa forma, os estudantes não ficariam sem estudar, sem aprender algo e não precisariam cursar o 8º ano no próximo ano, como se tivessem sido reprovados.

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

Transcrição: “Minha mãe gostou, ela gostou porque pelo menos a gente não fica sem estudar e sem passar de ano e sem aprender.”

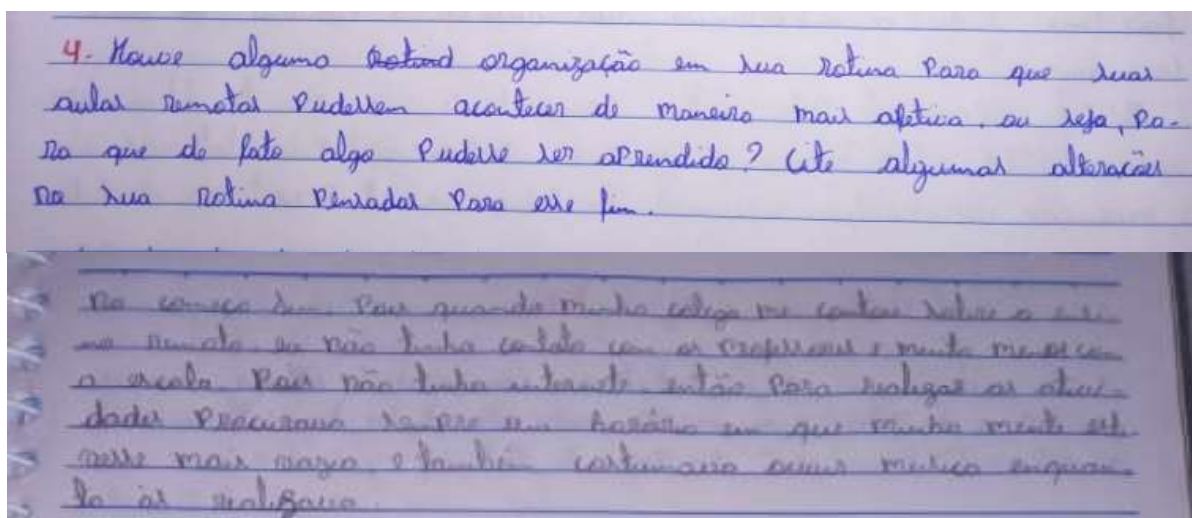
A quarta pergunta propôs ao discente, por meio de seu relato, uma reflexão a respeito da sua nova rotina, a fim de mostrar-lhe que uma nova organização o ajudaria a se organizar melhor para o ensino remoto.

4. Houve alguma organização em sua rotina para que as aulas remotas pudessem acontecer de maneira mais efetiva, ou seja, para que de fato algo pudesse ser aprendido? Cite algumas alterações na sua rotina pensadas para esse fim.

Em resposta a essa questão, o Aluno 1 disse que no começo do ensino remoto não tinha acesso à internet, por isso teve dificuldades em acessar as atividades propostas, em se comunicar com os professores e, principalmente, com a escola.

Além disso, mencionou procurar realizar suas atividades em momentos em que não tivesse nenhum compromisso que lhe ocupasse a mente e pudesse lhe desconcentrar. Por fim, contou gostar de ouvir música enquanto realizava as tarefas escolares.

Resposta do Aluno 1

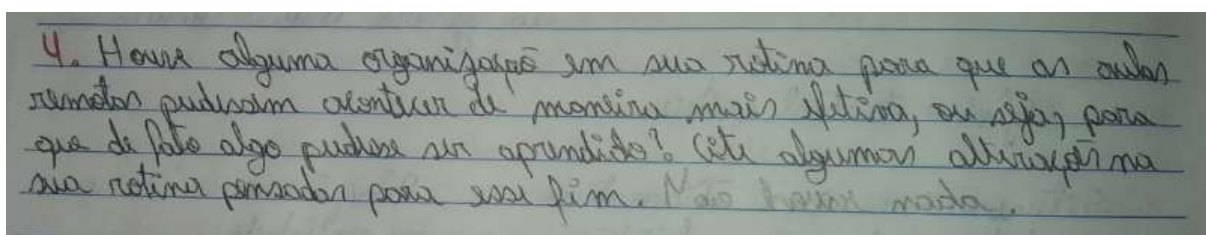


Fonte: Própria

Transcrição: “No começo sim, pois quando minha colega me contou sobre o ensino remoto eu não tinha contato com os professores e muito menos com a escola, pois não tinha internet. Então para realizar as atividades procurava sempre um horário em que minha mente estivesse mais vazia e também costumava ouvir música enquanto as realizava.”

Já o Aluno 3 disse não ter sofrido nenhuma alteração em sua rotina por conta do ensino remoto.

Resposta do Aluno 3



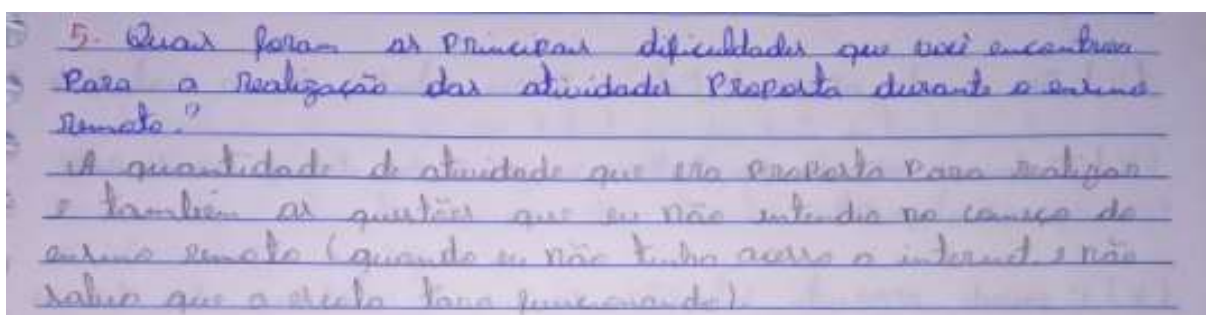
Fonte: Própria

Transcrição: “Não houve nada.”

Na quinta questão, perguntamos aos discentes sobre as principais dificuldades que eles encontraram durante o ensino remoto. Mais uma vez, pensamos em dar voz aos estudantes de modo que sua realidade fosse pensada e explicitada a nós docentes.

5 – Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para a realização das atividades propostas durante o ensino remoto?

Resposta do Aluno 1



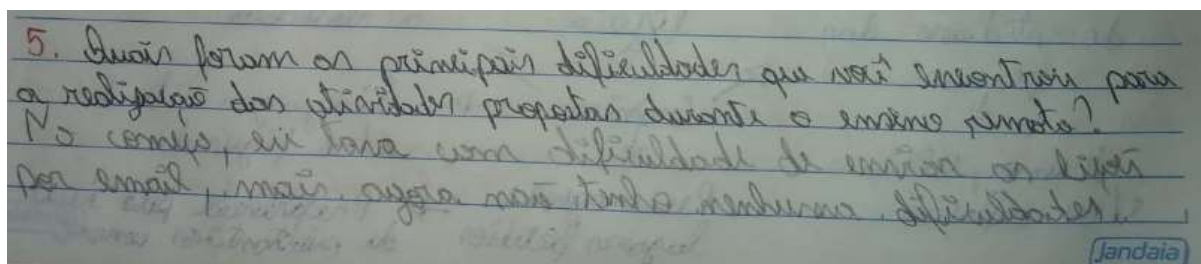
Fonte: Própria

Transcrição: “A quantidade de atividade que era proposta para realizar e também as questões que eu não entendia no começo do ensino remoto (quando eu não tinha acesso a internet e não sabia que a escola tava funcionando).”

Em sua resposta à quinta pergunta, o Aluno 1 afirmou ter encontrado dificuldades em relação ao contato com a escola, uma vez que não sabia que a mesma encontrava-se aberta durante horário comercial. Explicou, também, que a quantidade de atividades escolares a serem executadas também foi uma preocupação que dificultou o início de seu estudo remoto.

O Aluno 3 relatou ter dificuldades, no início do ensino remoto, com o envio das atividades por e-mail. Contudo, salientou já ter sanado suas dificuldades a esse respeito.

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

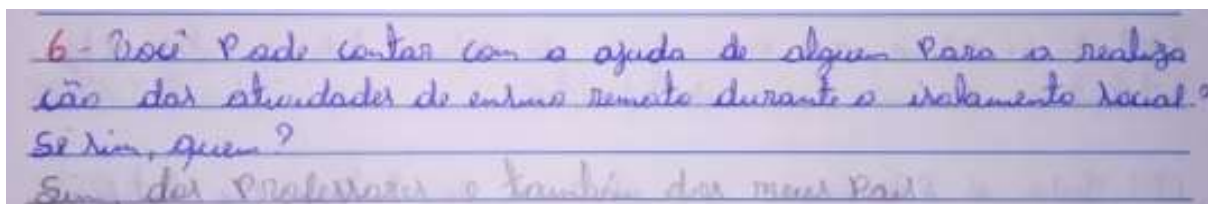
Transcrição: “No começo, eu *tava* com dificuldade de enviar as lições por e-mail, mas agora não tenho nenhuma dificuldade.”

A sexta pergunta dessa seção, outra vez, preocupou-se em dar ao aluno a oportunidade de se manifestar em relação ao apoio que estava recebendo de seus responsáveis durante o período de ensino remoto.

6 – Você pôde contar com a ajuda de alguém para a realização das atividades de ensino remoto durante o isolamento social? Se sim, de quem?

A resposta dada pelo Aluno 1 mostrou-nos que o aluno sentiu-se apoiado não somente pelos seus responsáveis, como também pelos seus professores.

Resposta do Aluno 1



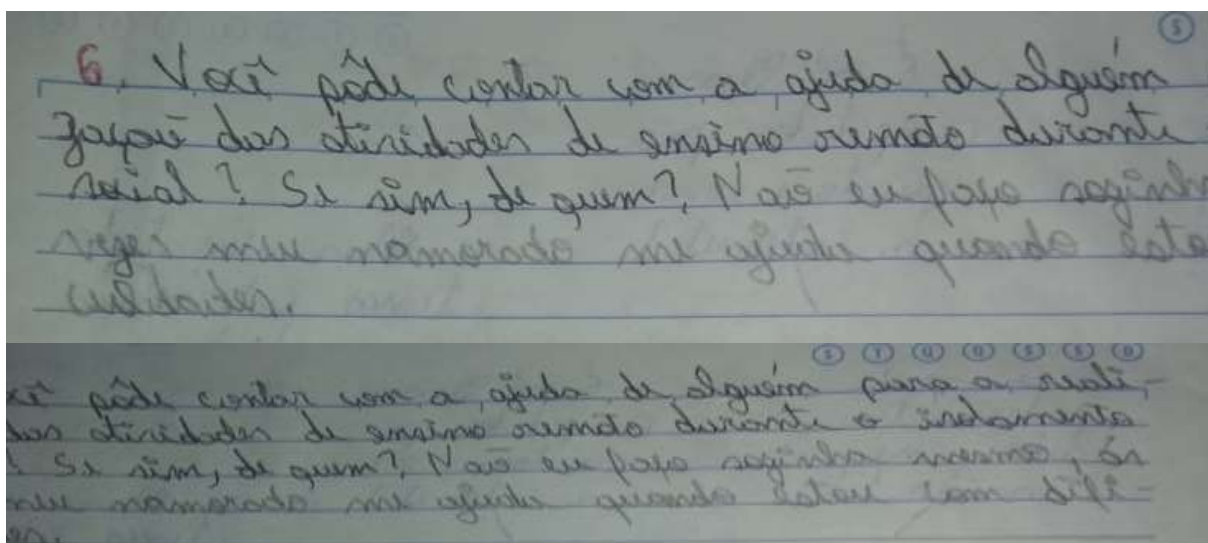
6 - Você pode contar com a ajuda de alguém para a realização das atividades de ensino remoto durante o isolamento social? Se sim, quem? Sim, dos professores e também dos meus pais.

Fonte: Própria

Transcrição: “Sim, dos professores e também dos meus pais.”

Em sua resposta, o Aluno 3 registrou que na maioria das vezes realiza suas atividades sozinho e que, às vezes, quando sente alguma dificuldade, conta com a colaboração de um companheiro.

Resposta do Aluno 3



6. Você pôde contar com a ajuda de alguém para a realização das atividades de ensino remoto durante o isolamento social? Se sim, de quem? Não eu faço sozinho mas às vezes meu namorado me ajuda quando estou com dificuldades.

Fonte: Própria

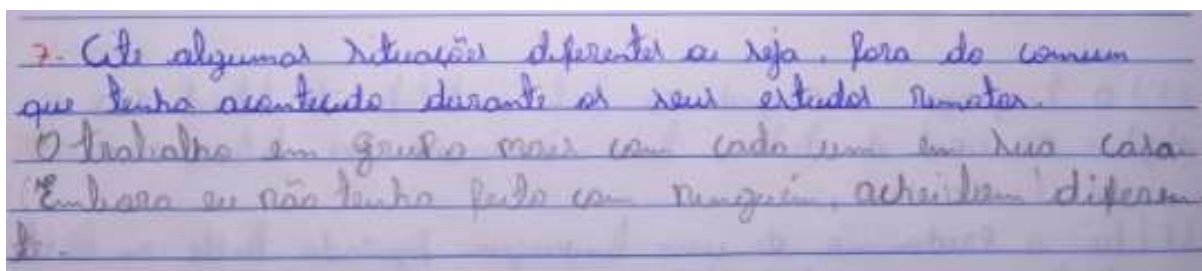
Transcrição: “Não, eu faço sozinha mesmo, às vezes meu namorado me ajuda quando estou com dificuldades.”

Na pergunta sete, oportunizamos aos alunos um momento de reflexão sobre as diferentes situações que possam ter acontecido durante os seus estudos remotos. Objetivamos direcionar a atenção dos estudantes para as situações cotidianas vividas, durante a pandemia e o isolamento social, de modo que mais adiante, esses momentos vividos pudessem servir de inspiração para as suas produções textuais referentes ao gênero crônica.

7 – Cite algumas situações diferentes, ou seja, fora do comum, que tenham acontecido durante os seus estudos remotos.

O Aluno 1 relatou ter considerado incomum, durante o ensino remoto, um de seus professores ter pedido que os alunos realizassem um trabalho em grupo de maneira remota.

Resposta do Aluno 1

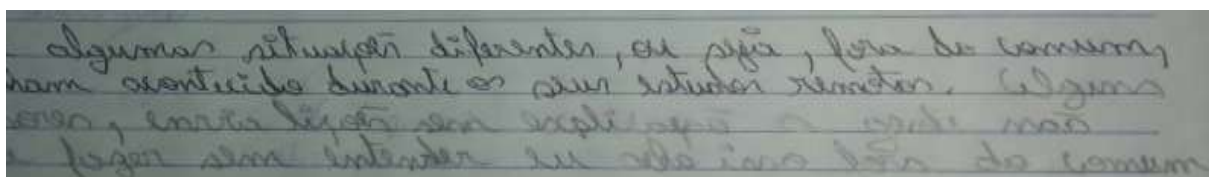


Fonte: Própria

Transcrição: “O trabalho em grupo mais com cada um em sua casa. Embora eu não tenha feito com ninguém, achei bem diferente.”

Algo incomum considerado pelo Aluno 3, durante seus estudos remotos, foi o fato de alguns professores enviarem atividades sem nenhuma explicação prévia do conteúdo a ser desenvolvido.

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

Transcrição: “ Alguns professores, envia lições sem explicações a gente não consegue fazer sem entender eu acho isso fora do comum.”

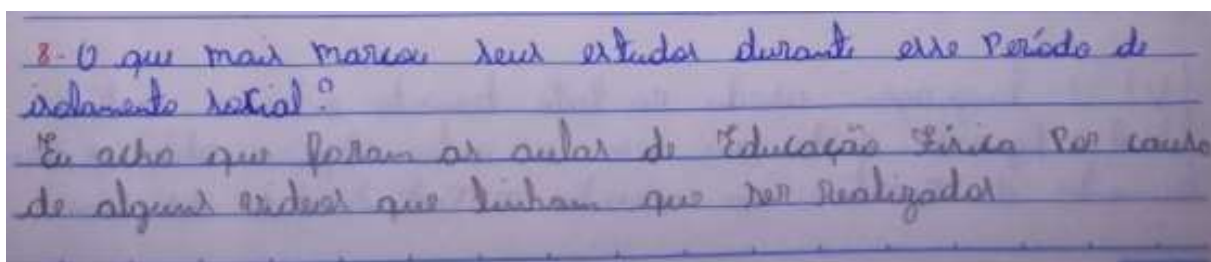
Por fim, na oitava e última questão da primeira parte de nosso Caderno de Histórias Virtuais, encerramos com mais uma pergunta investigativa acerca da condição dos discentes em meio ao ensino remoto.

8 – O que mais marcou seus estudos durante esse período de isolamento social?

Em resposta a essa última questão, o Aluno 1 mencionou que a gravação de vídeos para as aulas de Educação Física foi algo que marcou seus estudos durante o período de isolamento social.

Enquanto o Aluno 3, em sua resposta, disse ter sentido mais a ausência dos professores e dos colegas de escola.

Resposta do Aluno 1

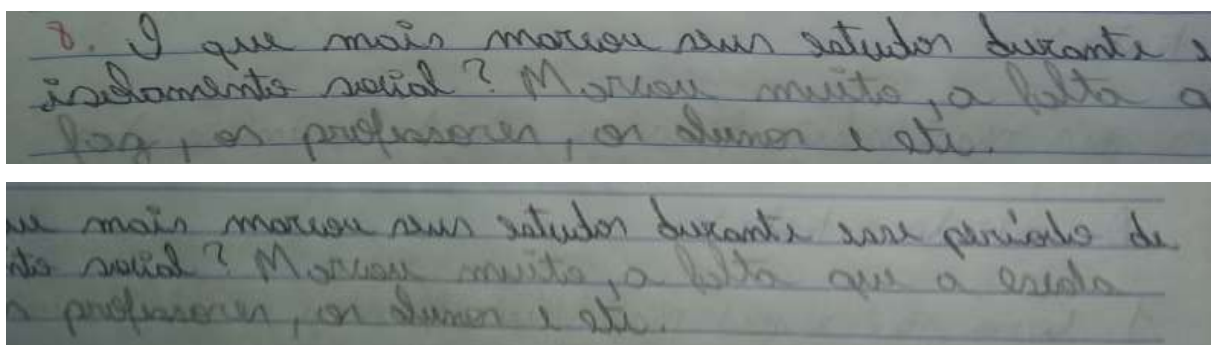


8 - O que mais marcou seus estudos durante esse período de isolamento social?
Eu acho que foram as aulas de Educação Física por causa de alguns estudos que tinham que ser realizados.

Fonte: Própria

Transcrição: “Eu acho que foram as aulas de Educação Física por causa de alguns vídeos que tinham que ser realizados.”

Resposta do Aluno 3



8. O que mais marcou seus estudos durante o isolamento social? Marcou muito a falta de log, os professores, os alunos e etc.

Fonte: Própria

Transcrição: “Marcou muito a falta que faz os professores, os alunos e etc.”

4.2.2 Parte 2: O gênero textual crônica

A seguir, faremos a descrição da aplicação das atividades pertencentes à parte 2 do nosso Caderno de Histórias Virtuais, cujo título é o “O gênero textual crônica”.

Vale ressaltar que todas as atividades apresentadas até o presente momento foram desenvolvidas com o intuito de oferecer um repertório suficiente para que os discentes conseguissem avançar nas próximas atividades que serão descritas logo na sequência, sobretudo em relação ao gênero textual crônica e ao estudo da referenciação lexical.

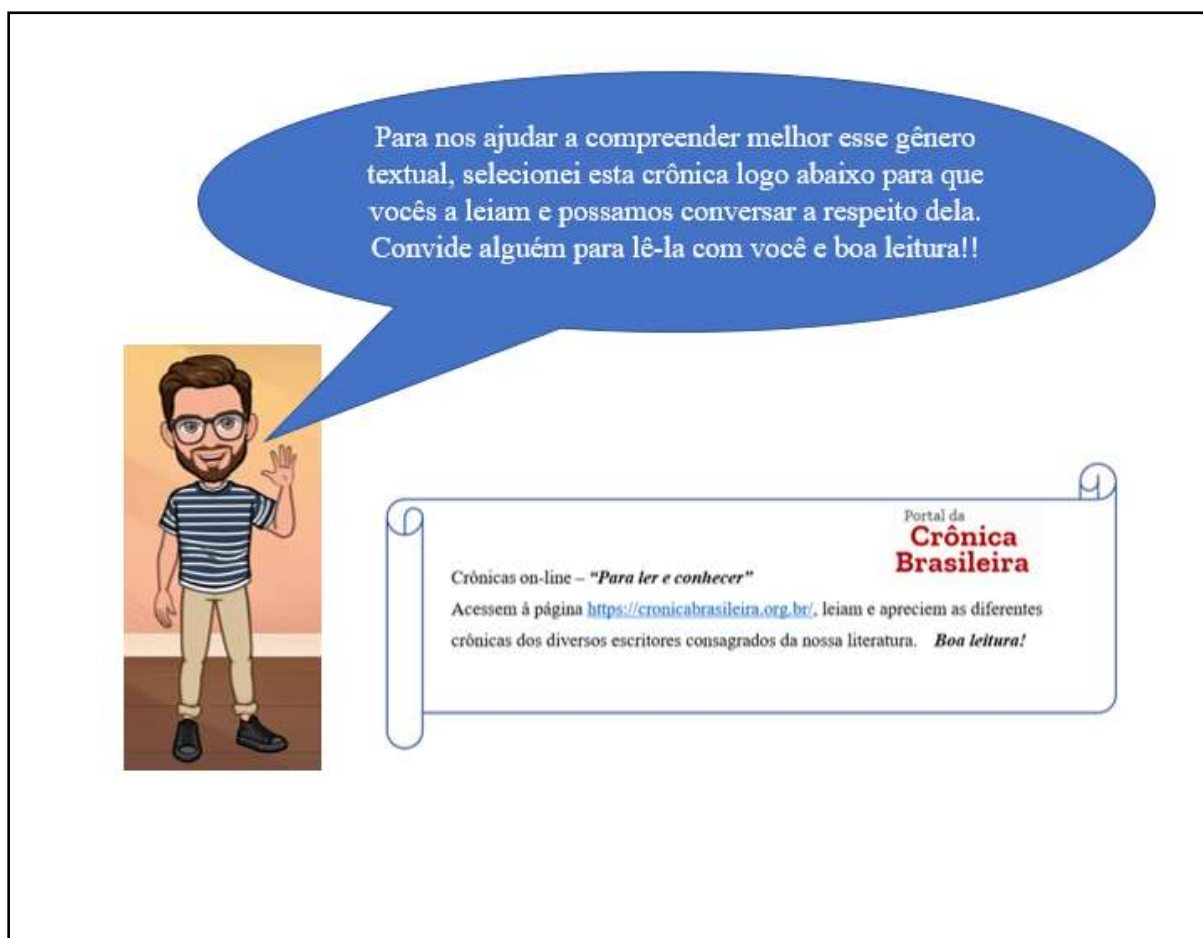
No desenrolar da parte 2 do caderno de histórias virtuais, iniciamos com nossos alunos o estudo do gênero textual crônica, revisamos alguns conceitos relacionados à tipologia textual narração e solicitamos aos discentes que, ao final de tudo, escrevessem seus próprios textos.

Para darmos continuidade ao estudo da crônica, após uma breve retomada das características do gênero em questão, apresentadas a partir de esquemas conceituais, pedimos aos estudantes que lessem a crônica “O homem nu”, do escritor Fernando Sabino.

Além da leitura integral do texto apresentado aos alunos, também indicamos a eles uma página na web⁵ em que há uma gama de crônicas de diferentes autores para que todos pudessem ampliar seus repertórios em relação a esse gênero e seu conhecimento acerca dos escritores de crônicas.

⁵ A página indicada foi a do “Portal da crônica brasileira”, disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/>.

Figura 37 – Convite para a visita ao portal



Fonte: Própria

Depois de realizada a leitura individual, ou coletiva, da crônica “O homem nu”, solicitamos aos discentes que respondessem aos exercícios que propusemos, a fim de estabelecermos uma compreensão geral dos conceitos relacionados ao gênero crônica e à tipologia narração.

O primeiro exercício pediu aos estudantes que escrevessem V para verdadeira e F para falsa diante das afirmações apresentadas logo na sequência, relacionando-as às características do gênero crônica e ao texto “O homem nu”.

Figura 38 – Exercício de análise de gênero: verdadeiro ou falso

Analisando o gênero lido

1 – Em relação ao gênero textual que começamos a estudar, marque verdadeiro ou falso para as afirmações apresentadas logo abaixo acerca da crônica “O homem nu”, de Fernando Sabino:

(F) Apresenta uma história verídica.

(V) Seu enredo apesar de fictício possui relação com a realidade.

(V) O humor aparece na história mesmo em meio ao drama vivido pelo personagem protagonista.

(V) O enredo apresenta situações comuns do cotidiano das pessoas.

(V) Ao se referir aos personagens da crônica lida, o autor utilizou substantivos comuns para identificá-los.

(F) Todos os personagens que aparecem na história são identificados pelos seus nomes.

(F) A linguagem empregada no texto é totalmente literal, pois o objetivo principal do texto é levar informação aos leitores.

(F) Há o predomínio de uma linguagem figurada tendo em vista que trata-se de um texto literário.

(V) A linguagem usada no texto transita entre o sentido literal e figurado, visto que, ora o autor objetiva relatar os acontecimentos da narrativa, ora apresentar as particularidades das cenas e personagens, de maneira mais subjetiva ao mesmo tempo que universal, tentando aproximar a história de seus leitores.

Nessa atividade verificamos que o Aluno 1 acertou o julgamento de todas as afirmações em relação às características do gênero textual crônica e ao texto “O homem nu”.

Resposta do Aluno 1

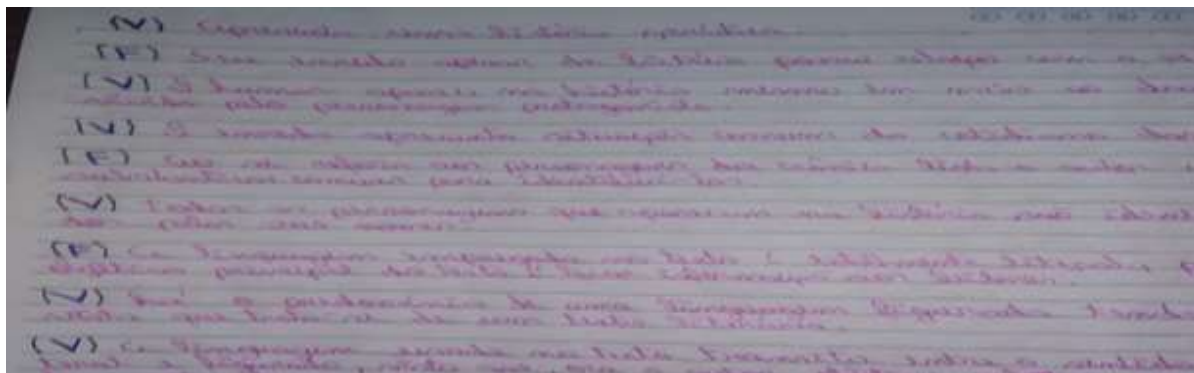


Fonte: Própria

Transcrição: “F; V; V; V; V; F; F; F e V.

Entretanto, observamos que o Aluno 3 equivocou-se no julgamento de cinco das nove afirmações apresentadas no primeiro exercício da parte 2 do caderno de atividades.

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

Transcrição: “V; F; V; V; F; V; F; V e V.

As afirmações julgadas de maneira equivocada pelo Aluno 3 foram as seguintes:

- 1ª “(F) Apresenta uma história verídica”, julgada como verdadeira.
- 2ª “(V) Seu enredo apesar de fictício possui relação com a realidade”, julgada como falsa.
- 5ª “(V) Ao se referir aos personagens da crônica lida o autor utilizou substantivos comuns para identificá-los”, julgada como falsa
- 6ª “(F) Todos os personagens que aparecem na história são identificados pelos seus nomes.”, julgada como verdadeira.
- 8ª “(F) há o predomínio de uma linguagem figurada tendo em vista que trata-se de um texto literário”, julgada como verdadeira.

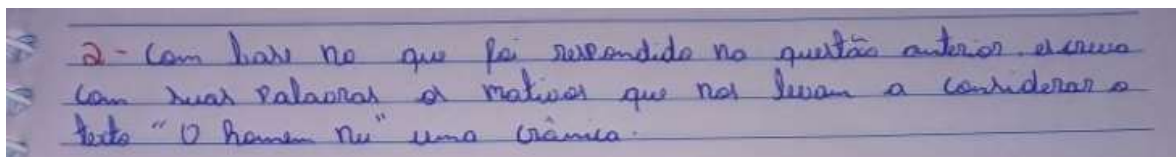
Concluimos, com nossa análise das respostas dadas pelos Alunos 1 e 3, que o primeiro aluno analisado, com base em suas respostas, conseguiu reconhecer as características pertencentes ao gênero textual crônica presentes no texto “O homem nu”. Já no caso do Aluno 3, percebemos que algumas características do gênero estudado ainda não estão totalmente claras para ele, principalmente aquelas relacionadas à identificação dos personagens, ao enredo e à linguagem empregada no texto.

No exercício dois, solicitamos aos estudantes que fizessem uma síntese de todas as conclusões construídas após terem respondido à questão anterior.

2 – Com base no que foi respondido na questão anterior, escreva com suas palavras os motivos que nos levam a considerar o texto “O homem nu” uma crônica.

Como respostas para a segunda questão obtivemos os seguintes resultados:

Resposta do Aluno 1

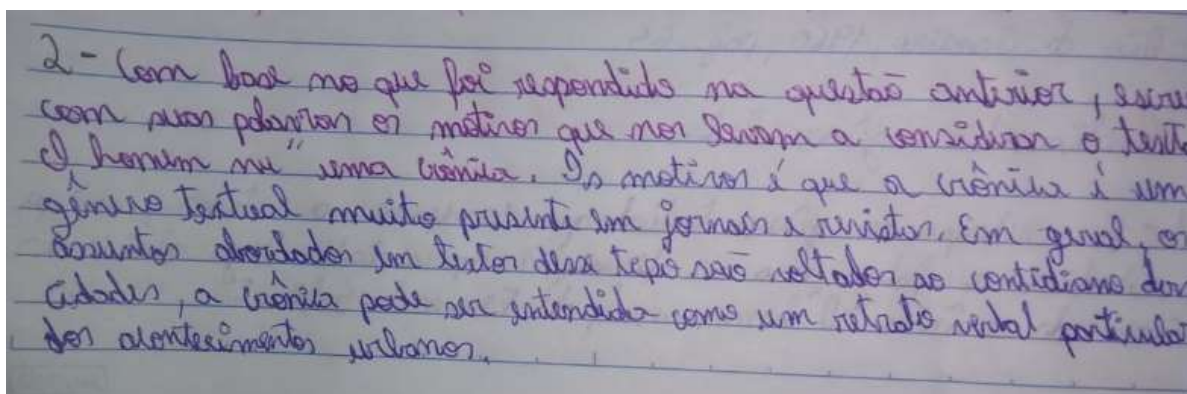


2 - Com base no que foi respondido na questão anterior, escreva com suas palavras os motivos que nos levam a considerar o texto "O homem nu" uma crônica.

Fonte: Própria

Transcrição: Nenhuma resposta.

Resposta do Aluno 3



2 - Com base no que foi respondido na questão anterior, escreva com suas palavras os motivos que nos levam a considerar o texto "O homem nu" uma crônica. Os motivos é que a crônica é um gênero textual muito presente em jornais e revistas. Em geral, os assuntos abordados em textos desse tipo são voltados ao cotidiano das cidades, a crônica pode ser entendida como um retrato verbal particular dos acontecimentos urbanos.

Fonte: Própria

Transcrição: “Os motivos é que a crônica é um gênero textual muito presente em jornais e revistas. Em geral, os assuntos abordados em textos desse tipo são voltados ao cotidiano das cidades, a crônica pode ser entendida como um retrato verbal particular dos acontecimentos urbanos.”

Esses resultados nos levaram a inferir que o Aluno 1 não conseguiu construir uma síntese com base nas informações apresentadas a ele, ou não compreendeu a questão. Enquanto no caso do Aluno 3, ficou nítido que foi realizada uma pesquisa sobre o gênero crônica para que a pergunta fosse respondida, visto que há pouquíssimos elementos na resposta que se pautaram nas afirmações do exercício anterior, estando em desconformidade com o que foi solicitado.

Na terceira questão, pedimos aos estudantes que, com base na revisão apresentada a eles, por meio de um texto explicativo sobre os elementos da narrativa, identificassem esses elementos presentes no texto “O homem nu”.

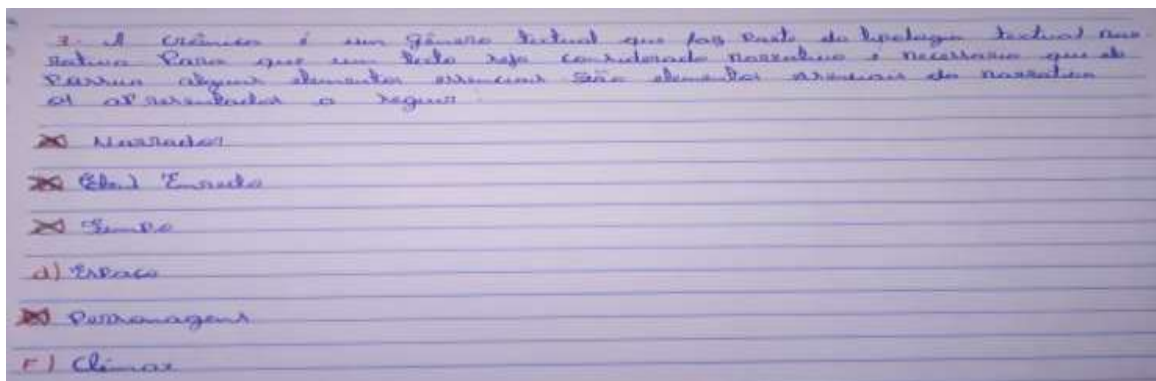
3 – A crônica é um gênero textual que faz parte da tipologia textual narrativa. Para que um texto seja considerado narrativo é necessário que ele possua alguns elementos essenciais. São elementos essenciais da narrativa os apresentados a seguir:

- a) Narrador
- b) Enredo
- c) Tempo
- d) Espaço
- e) Personagens
- f) Clímax

A partir da revisão acerca dos elementos da narrativa, apresentada logo abaixo, identifique eses elementos no texto “O homem nu”.

Em resposta a essa questão foram apresentadas as seguintes informações:

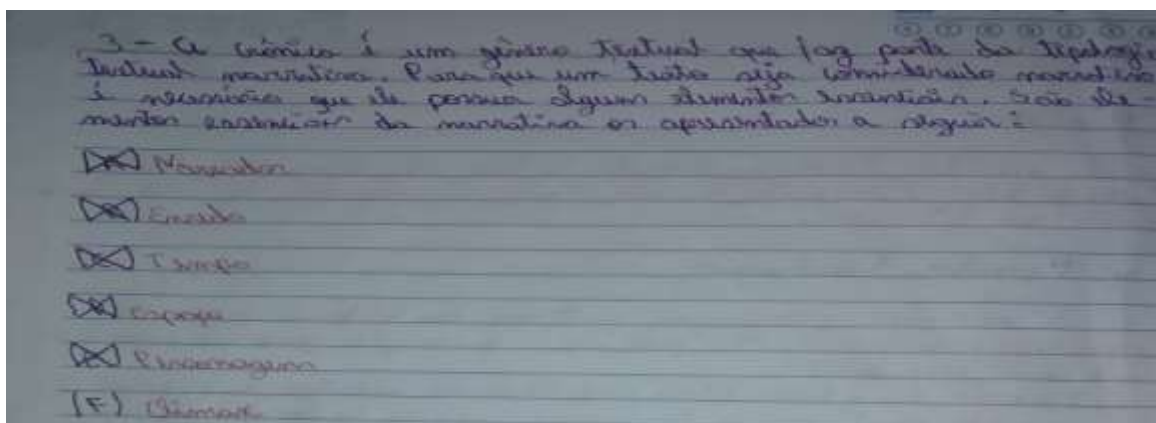
Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Narrador; enredo; tempo e personagens.”

Resposta do Aluno 3



Fonte: Própria

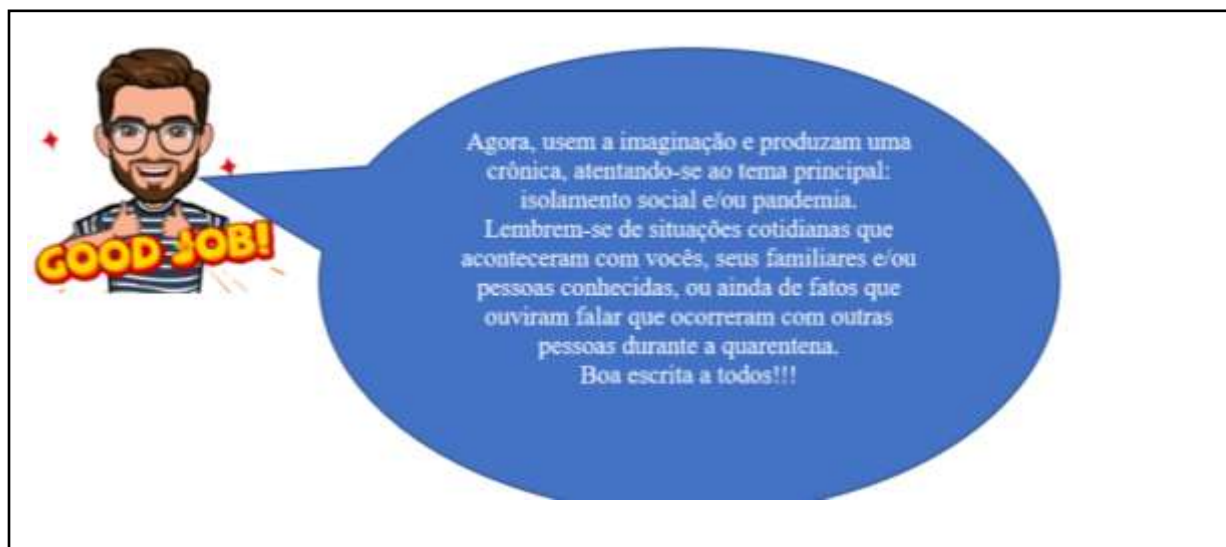
Transcrição: “Narrador; enredo; tempo; espaço e personagens.”

Com isso, concluímos que talvez o enunciado da questão não tenha ficado totalmente claro em relação ao que se esperava dos estudantes. Além disso, os alunos talvez não tenham entendido o que lhes foi solicitado por terem fragmentado a questão devido a sua extensão, concluindo algo antes de terminá-la de ler.

Outra hipótese, talvez seja a presença de supostas alternativas na questão (a, b, c, d, e, f.) algo que geralmente gera confusão a uma parcela dos alunos, isso por entenderem que esse tipo de informação sugere ao seu leitor que a questão trata-se de uma pergunta cuja resposta é de múltipla escolha.

Por fim, solicitamos aos discentes que escrevessem suas próprias crônicas, levando-se em consideração todo o contexto apresentado e discutido ao longo da primeira parte do Caderno de Histórias Virtuais e a realidade dos estudantes no tocante à pandemia e ao isolamento social, além das orientações dadas a respeito do gênero em estudo.

Figura 39 – Avatar: produção textual



Fonte: Própria

Quanto aos textos produzidos concluímos que ambos, tanto o escrito pelo Aluno 1, como o produzido pelo Aluno 3, possuem características suficientes para serem reconhecidos como pertencentes ao gênero crônica, dentre as quais podemos destacar que os dois possuem os elementos essenciais para serem considerados narrativas, seus enredos dialogam com a realidade de seu autor, ou da sociedade como um todo, há a apresentação de situações cotidianas consideradas prosaicas, relatadas ao longo dos textos ou mesmo sendo o tema central deles, é possível criarmos, enquanto leitores, uma relação de identificação com seus enredos ou mesmo com seus personagens, de acordo com a maneira como são representados.

A partir da proposta de produção textual apresentada logo acima, foram produzidos os seguintes textos pelos alunos 1 e 3:

Texto do Aluno 1

Isolamento Social?

O ano de 2020 tava sendo um ano normal como todos os outros até o dia em que o mundo inteiro recebeu uma notícia importante.

Para Cui aquele tava sendo mais um dia normal até que ela fez tudo o que tinha que fazer pela parte do manhã e a tarde foi para a escola.

Chegando lá Cui percebeu que as coisas estavam diferentes começando pela quantidade de alunos tinham muito pouco comparado ao normal.

Então Cui foi para sua sala para esperar seu professor de Português. Seu professor chegou e não tinha boas notícias para dar para seus alunos que estavam presentes na sala de aula.

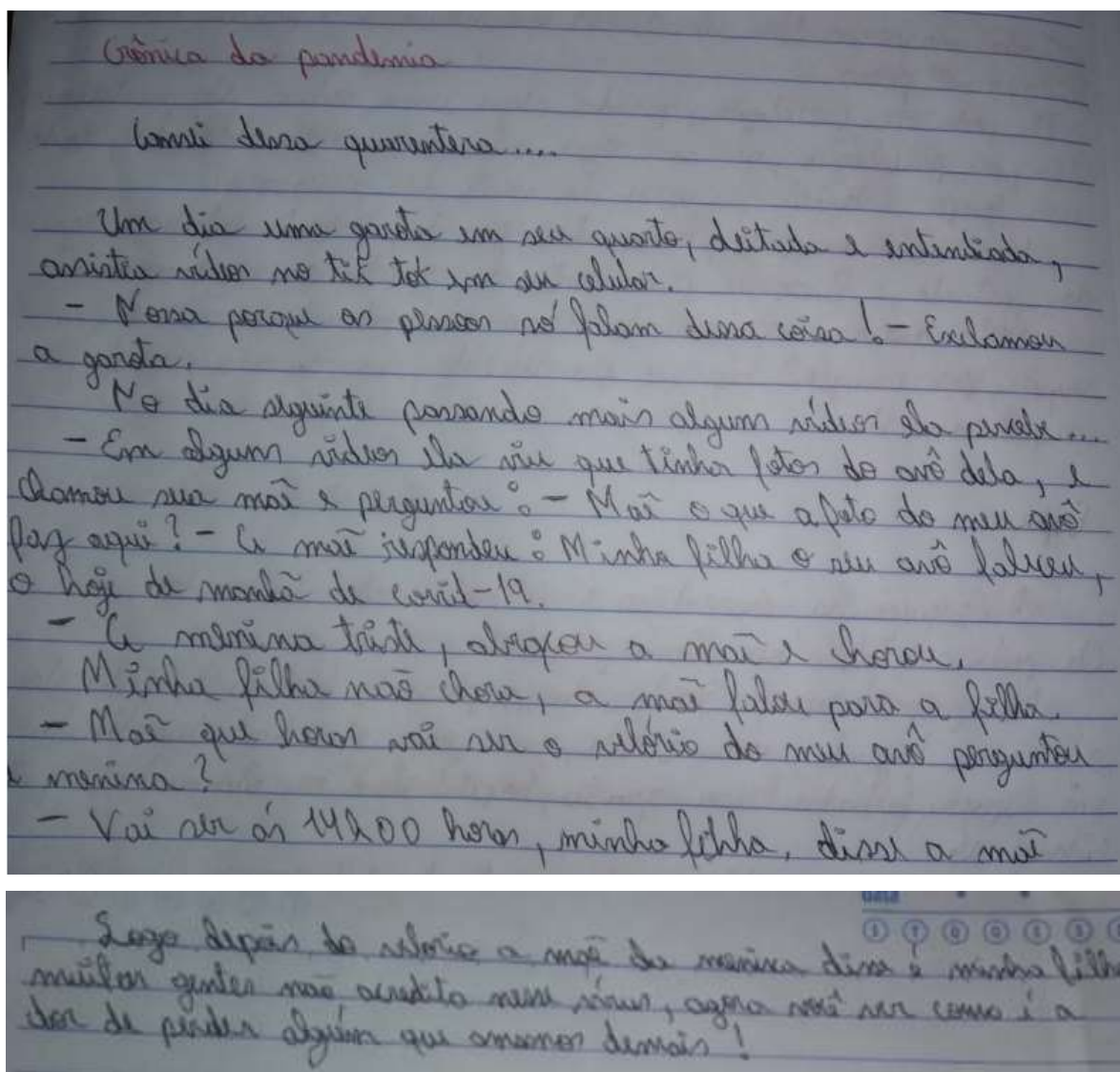
Ele falou sobre o coronavírus e os cuidados que seria preciso tomar dali em diante e falou também que as aulas seriam suspensas por causa do isolamento social que era o único método de se prevenir do do coronavírus naquele momento. Alguns alunos não gostaram da ideia de ter que parar de ir pra escola mas outros entenderam pois tudo aquilo era pra nós mesmos bem.

E a noite tudo continuou normal como os outros porém os dias seguintes já não eram mais dias comuns pois os alunos já não iam para escola e alguns pais também não estavam trabalhando mais.

Alguns dias depois Cui recebeu uma mensagem de sua amiga de que estava tendo atividades online. No começo ela ficou com muita dúvida se conseguiria ou não realizar as atividades online. Mas ela conseguiu. Porém no início ela não tinha internet para começar as atividades realizadas, mas no final deu tudo certo.

Fonte: Própria

Texto do Aluno 3



Fonte: Própria

Portanto, após a conclusão das duas primeiras partes do nosso Caderno de Narrativas Virtuais, podemos asseverar que essas duas etapas cumpriram com seus objetivos, pois fundamentaram nossos alunos no que diz respeito à reflexão e composição de um repertório contextual e linguístico de suas realidades, a fim de instrumentalizá-los para o exercício do uso da linguagem em relação à composição textual em consonância com o gênero textual cuja produção lhes foi solicitada, concretizados nas crônicas escritas por eles. Cumprindo-se assim a função social da linguagem e do gênero textual crônica.

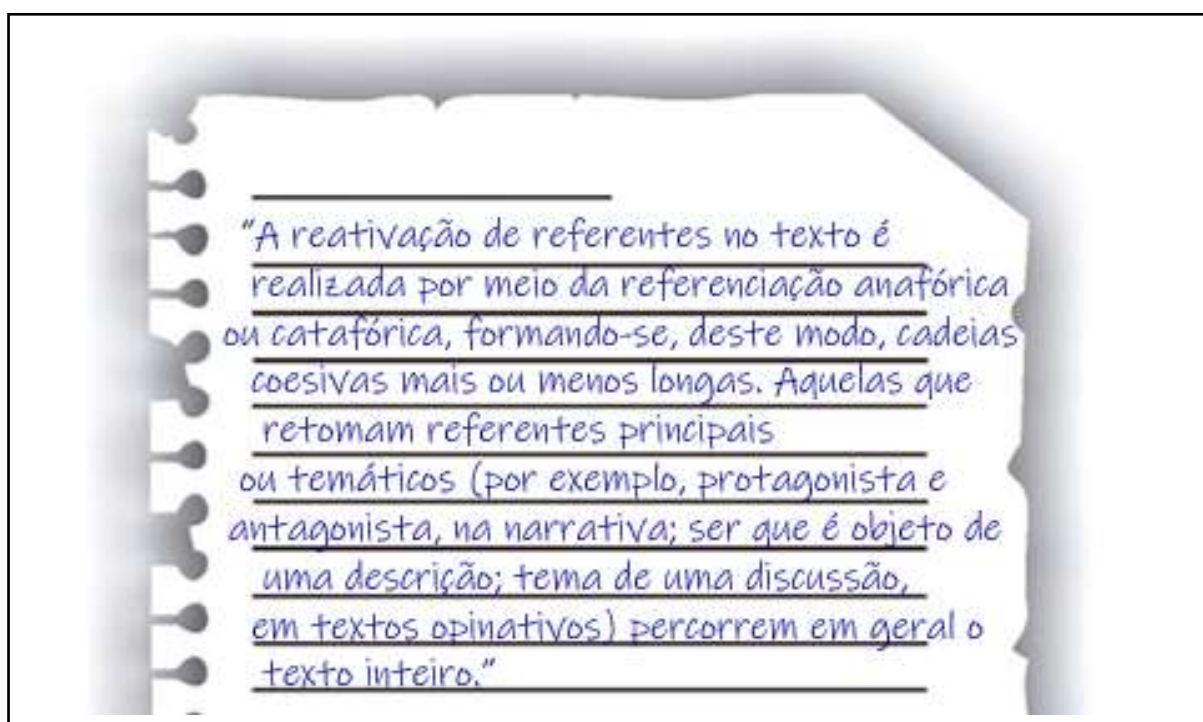
4.2.3 Parte 3: Referenciação Lexical

Na terceira parte do caderno de atividades, elaboramos exercícios e discussões com os quais objetivamos apresentar aos nossos alunos conceitos referentes aos processos de referenciação por anáfora e catáfora.

Inicialmente, partimos de uma citação da professora Ingedore Villaça Kock, usada no enredo de uma das nossas histórias virtuais, na qual a linguista nos menciona alguns dos elementos que compõem os processos de referenciação que, mais adiante, em nosso Caderno de Histórias Virtuais, serão estudados, como, por exemplo, o referente, a reativação, as cadeias coesivas, a referenciação anafórica e catafórica, entre outros.

Logo abaixo, apresentamos a imagem da referida citação:

Figura 40 – Bilhete com a citação de Marcuschi



Fonte: Adaptado de Marcuschi, 2008.

Os exercícios realizados nessa terceira parte do Caderno de Histórias Virtuais, foram organizados em 4 atividades.

A primeira atividade inicia-se a partir da leitura e análise de uma das manchetes apresentadas no texto I “A pandemia”, no começo do material.

Figura 41 – Manchete: exercício

Governadores seguem OMS e mantêm isolamento social para combater o coronavírus

Governador de SP João Doria e chefes de 25 unidades da Federação se reuniram em teleconferência com Rodrigo Maia

Qua, 25/03/2020 - 20h26 | Do Portal do Governo

FACEBOOK
 TWITTER
 ENVIAR POR E-MAIL

Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governadores-seguem-oms-e-mantem-isolamento-social-para-combater-o-coronavirus/> (acesso em 11/12/2020)

O primeiro exercício possui quatro outras atividades nele inseridas, das quais a primeira pede aos alunos que analisem qual é o referente, presente no subtítulo da manchete, que reativa a palavra “governadores”, expressa anteriormente na manchete.

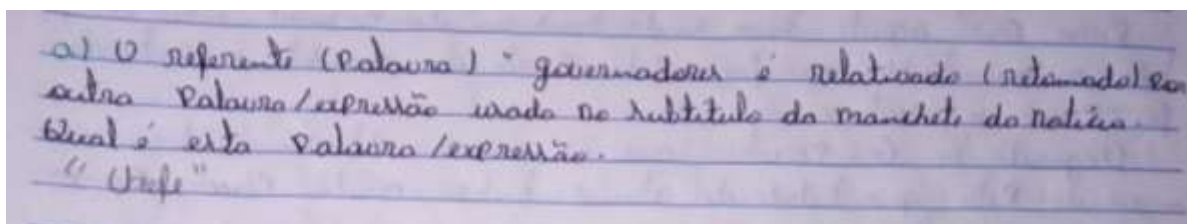
Atividade 1

I - Leia atentamente a manchete de uma notícia criada pelo **Portal do Governo**, no dia 25/03/2020, apresentada logo acima, e responda o que se pede:

A) O referente (palavra) “governadores” é reativado (retomado) por outra palavra/expressão usada no subtítulo da manchete da notícia. Qual é esta palavra/expressão?

Com base na resposta do Aluno 1, constatamos que o processo de referenciação por reativação foi reconhecido pelo estudante.

Resposta do Aluno 1



a) O referente (palavra) - governadores é reativado (retomado) por outra palavra/expressão usada no subtítulo da manchete da notícia. Qual é esta palavra/expressão. "Chefe"

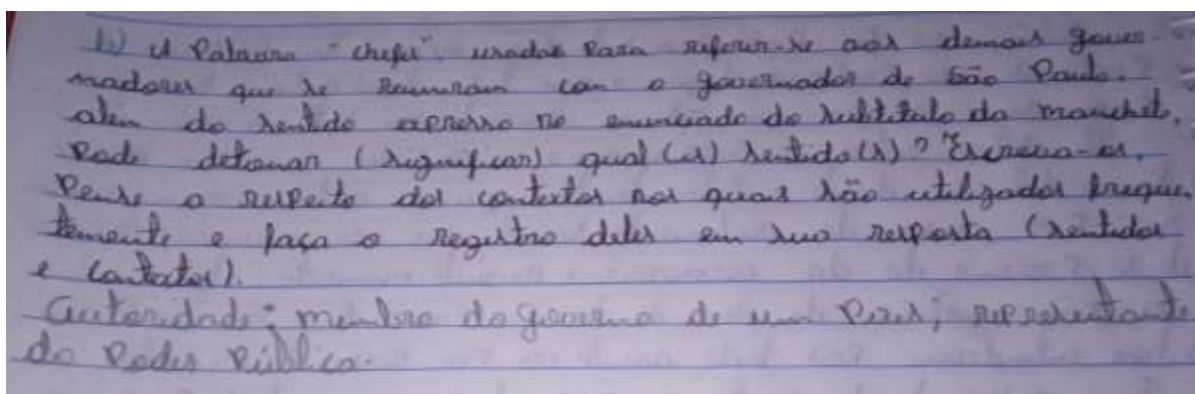
Fonte: Própria

Transcrição: “Chefe.”

Na próxima questão, solicitamos aos alunos que identificassem, segundo seus repertórios ou pesquisas, quais outras expressões sinônimas poderíamos utilizar como referentes para reativarmos a palavra “chefes” em diferentes contextos.

B) A palavra “chefes”, usada para referir-se aos demais governadores que se reuniram com o governador de São Paulo, além do sentido expresso no enunciado do subtítulo da manchete, pode denotar (significar) qual(is) outro(s) sentido(s)? Escreva-os, pense a respeito dos contextos nos quais são utilizados frequentemente e faça o registro deles em sua resposta (sentidos e contextos).

Resposta do Aluno 1



1) A palavra "chefes" usada para referir-se aos demais governadores que se reuniram com o governador de São Paulo. além do sentido expresso no enunciado do subtítulo da manchete, pode denotar (significar) qual(is) sentido(s)? Escreva-os. Pense a respeito dos contextos nos quais são utilizados frequentemente e faça o registro deles em sua resposta (sentidos e contextos).

Autoridade: membro do governo de um país; representante do Poder Público.

Fonte: Própria

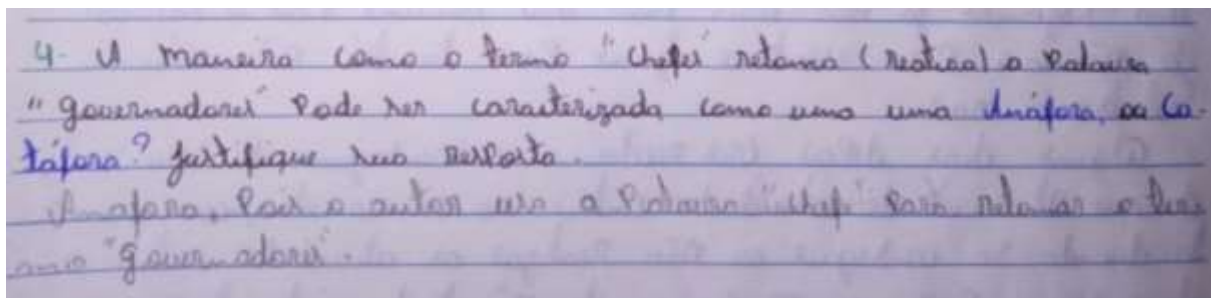
Transcrição: “Autoridade: membro do governo de um país; representante do poder público.”

Em sua resposta o Aluno 1 demonstrou saber reconhecer expressões sinônimas na reativação de referentes.

A letra C, o terceiro exercício da atividade 1, objetiva que os alunos reconheçam qual o nome do processo de reativação de referentes que a palavra “chefes” sofreu. Nessa questão, espera-se que os estudantes já tenham aprendido como os processos de referenciação lexical acontecem, para que assim sejam capazes de reconhecê-los e consequentemente nomeá-los.

C) A maneira como o termo “chefes” retoma (reativa) a palavra “governadores” pode ser caracterizada como uma **Anáfora**, ou **Catáfora**? Justifique a sua resposta.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Anáfora, pois o autor uso a palavra ‘chefe’ para retomar o termo ‘governadores’.”

A resposta do Aluno 1 permite-nos inferir que o discente além de reconhecer o fenômeno da referenciação lexical, consegue nomeá-lo adequadamente.

O último exercício dessa atividade propõe aos discentes que escolham um outro referente, de sua preferência, para substituir o original, no contexto em que ele foi apresentado. Esse exercício permite ao aluno exercer a liberdade de escolha ao mesmo tempo que lhe é cobrada a responsabilidade de refletir sobre os sentidos que esse referente expressará ao ser usado naquele contexto.

D) Qual outra palavra/expressão você usaria no lugar de “chefes” para referir-se aos “governadores” citados no subtítulo da notícia apresentada no início da atividade?

Para essa questão não identificamos resposta atribuída pelo estudante.

Na segunda atividade da terceira parte do caderno, elaboramos três exercícios nos quais exploramos mais uma vez conceitos e processos relacionados à referenciação lexical.

No primeiro deles, apoiamo-nos em um fragmento da primeira história virtual do nosso caderno, intitulada “A pandemia”. Trata-se de uma questão de múltipla escolha na qual é solicitado aos alunos que identifiquem qual foi o referente reativado neste fragmento, porém mencionado em um trecho anterior do texto. Vale lembrar que, pelo contexto, os estudantes também conseguiriam identificar qual é esse referente. Portanto, segue abaixo, a referida questão:

Atividade 2

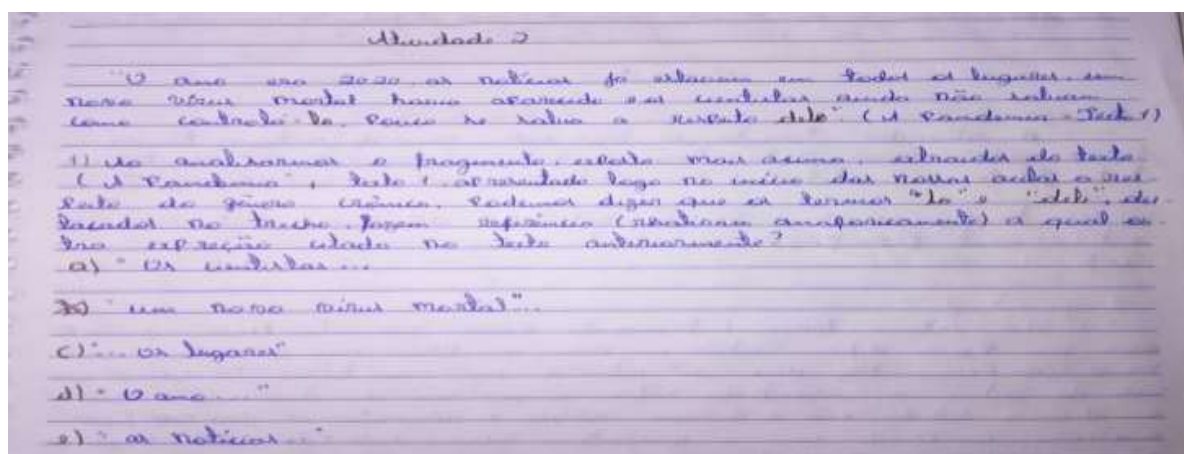
“O ano era 2020, as notícias já estavam em todos os lugares, um novo vírus mortal havia aparecido e os cientistas ainda não sabiam como controlá-**lo**, pouco se sabia a respeito **dele**.” (A pandemia – Texto 1)

I - Ao analisarmos o fragmento, exposto mais acima, extraído do texto “A pandemia”, texto 1, apresentado logo no início das nossas aulas a respeito do gênero textual crônica, podemos dizer que os termos “**lo**” e “**dele**”, destacados no trecho, fazem referência (reativam anaforicamente) a qual outra expressão citada no texto anteriormente?

- A) “os cientistas...”
- B) “...um novo vírus mortal...”
- C) “... os lugares”
- D) “O ano...”
- E) “as notícias...”

Na resposta dada pelo Aluno 1, observamos que ele identificou a qual referente, mencionado anteriormente no texto, as formas “lo” e “dele” reativaram, demonstrando, assim, a compreensão do processo de referenciação.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

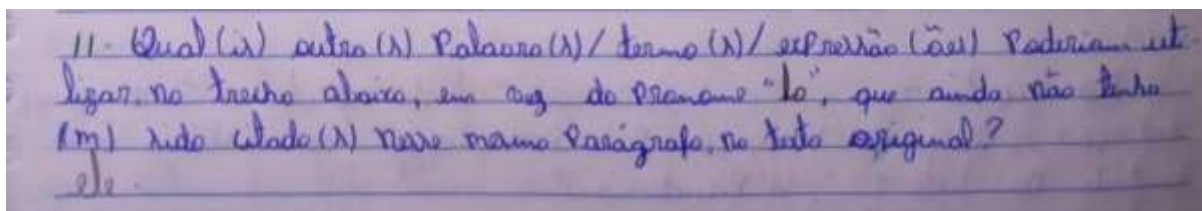
Transcrição: “b) ‘um novo vírus mortal’.”

A segunda questão, novamente, possibilita aos estudantes a escolha de um novo referente para o contexto apresentado. Ressaltamos que a escolha implica questões de coesão e coerência textual.

II - Qual(is) outra(s) palavra(s)/termo(s)/expressão(ões) poderíamos utilizar, no trecho abaixo, em vez do pronome “**lo**”, que ainda não tenha(m) sido citado(s) nesse mesmo parágrafo, no texto original?

“...os cientistas ainda não sabiam como controlá-**lo**”

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

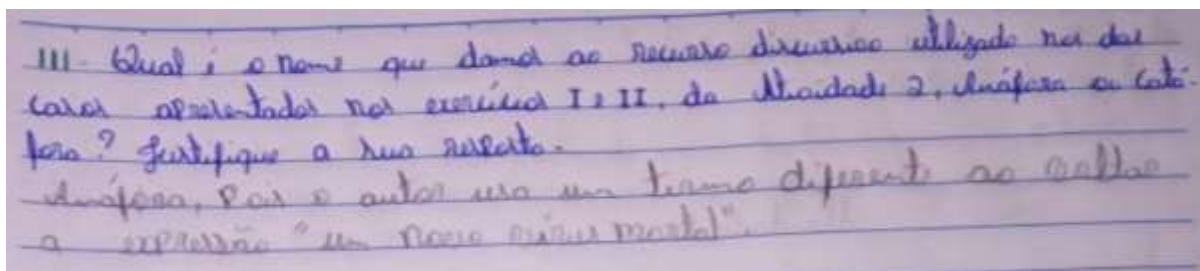
Transcrição: “ele.”

Consideramos a resposta dada pelo Aluno 1 como adequada, pois o termo escolhido por ele, embora seja um pronome pessoal do caso reto, é utilizado, em situações informais de comunicação, como um referente que substitui termos que cumprem o mesmo papel sintático do pronome oblíquo “lo”, ou seja, de complementos dos verbos, assim como o uso apresentado no texto original, não alterando o sentido do texto.

Finalmente, na última questão da atividade 2, após os discentes terem exercitado a respeito do processo de reativação dos referentes apresentados nos exercícios anteriores, esperamos que, reconhecidos os processos, os alunos sejam capazes de nomeá-los.

III - Qual é o nome que damos ao recurso discursivo utilizado nos dois casos apresentados nos exercícios I e II, da Atividade 2, Anáfora ou Catáfora? Justifique a sua resposta.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Anáfora, pois o autor usa um termo diferente ao voltar a expressão ‘um novo vírus mortal’.”

Após analisarmos a resposta atribuída a essa questão, depreendemos que o Aluno 1, conforme já verificado anteriormente, além de reconhecer os processos de referenciação, consegue nomeá-los adequadamente.

Na terceira atividade da parte 3, do Caderno de Narrativas Virtuais, escolhemos um outro fragmento do texto I para explorarmos os recursos coesivos da referenciação lexical, agora por meio de catáfora.

Atividade 3

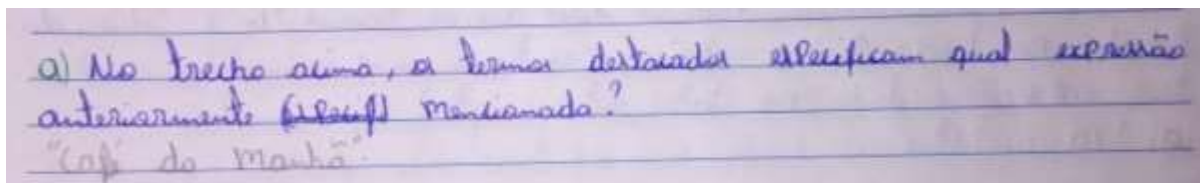
Fragmento 1

“...o educador levantou-se logo cedo, como de costume, tomou um banho, escovou seus dentes, trocou-se e tomou seu café da manhã, com **leite gelado, achocolatado e sua deliciosa crepioca com requeijão.**”

A) No trecho acima, os termos destacados especificam qual expressão anteriormente mencionada?

Na letra A da atividade 3, pedimos para os estudantes especificarem qual era o termo que havia antecipado os referentes em destaque: “leite gelado, achocolatado e sua deliciosa crepioca com requeijão”. Nosso objetivo, nesse exercício, foi o de iniciarmos a demonstração do processo catafórico de referenciação.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Café da manhã.”

A partir da resposta do Aluno 1, podemos afirmar que ele reconheceu o processo de antecipação de referentes da expressão “café da manhã” em relação aos seus referentes: “leite gelado, achocolatado e sua deliciosa crepioca com requeijão”.

No exercício B, objetivamos, outra vez, que, a partir de outro exemplo contextualizado, nossos discentes conseguissem identificar o processo de antecipação de referentes realizado pela expressão “tudo aquilo”, reconhecendo assim o fenômeno catafórico do qual faz parte.

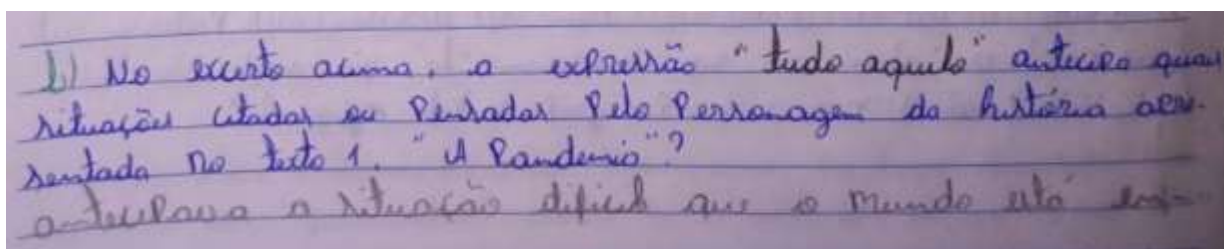
B)

Fragmento 2

“O dia estava fresco e tranquilo, porém assimilar **tudo aquilo** parecia um pouco difícil, ‘estar em casa, em pleno mês de março, com menos de cinquenta dias de aula de um ano letivo???’ Mesmo cansado da rotina, a inquietude sobre o que será da humanidade, não o deixava relaxar e aproveitar os dias que ficaria em casa, cumprindo com a quarentena recomendada pela OMS (Organização Mundial da Saúde).”

No excerto acima, a expressão “**tudo aquilo**” antecipa quais situações citadas ou pensadas pelo personagem da história apresentada no texto 1, “A pandemia”?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “antecipa a situação difícil que o mundo está enfrentando.”

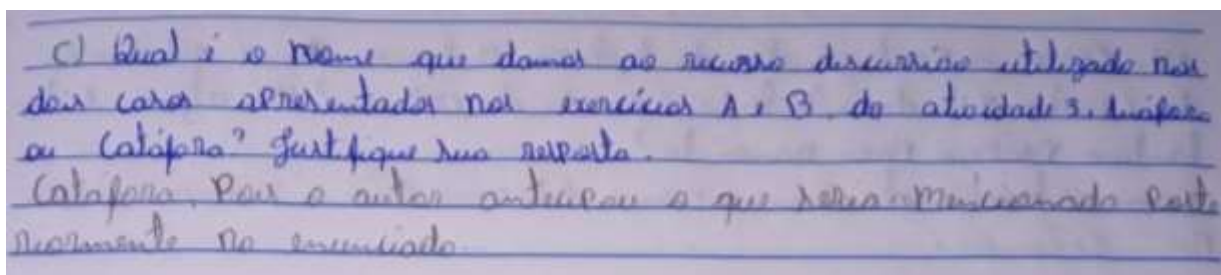
De acordo com a resposta dada pelo Aluno 1, é perceptível que ele reconheceu o movimento de antecipação de toda uma sentença que a expressão “tudo aquilo” faz no contexto.

No último exercício da terceira atividade, finalizamos pedindo aos estudantes que nomeassem o fenômeno identificado nas duas situações apresentadas anteriormente, denominado, no caso, catáfora.

C) Qual é o nome que damos ao recurso discursivo utilizado nos dois casos apresentados nos exercícios A e B, da Atividade 3, Anáfora ou Catáfora? Justifique a sua resposta.

A resposta do Aluno 1 confirma as inferências que vínhamos fazendo em relação a sua compreensão do fenômeno catafórico de referenciação.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Catáfora, pois o autor antecipou o que seria mencionado posteriormente no enunciado.

A quarta atividade da parte 3 do nosso caderno propõe aos discentes que analisem, agora, fragmentos da crônica “O homem nu” e que eles consigam reconhecer os processos de referenciação presentes no texto em questão.

Atividade 4

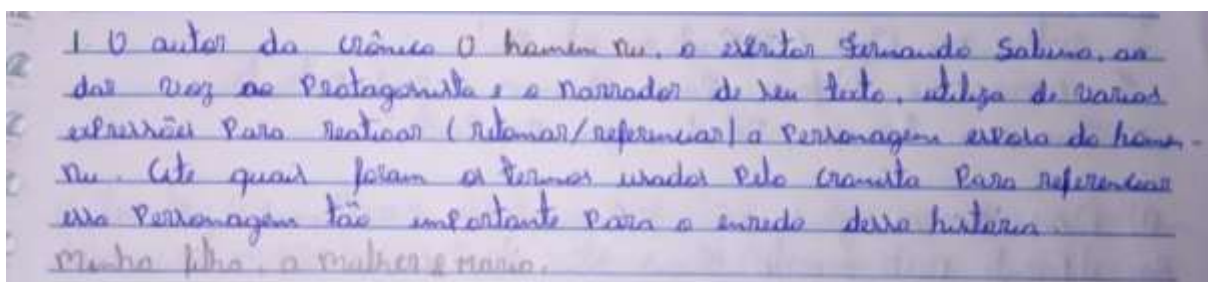
Após a leitura da crônica **O homem nu**, do escritor Fernando Sabino, responda:

I – O autor da crônica **O homem nu**, o escritor Fernando Sabino, ao dar voz ao protagonista e ao narrador de seu texto, utiliza de várias expressões para reativar (retomar/referenciar) a personagem esposa do homem nu. Cite quais foram os termos

usados pelo cronista para referenciar essa personagem tão importante para o enredo dessa história.

A primeira questão da atividade 4 pede aos estudantes que identifiquem os referentes que foram utilizados pelo autor, ao longo do texto, para referenciar-se à esposa do personagem protagonista da história.

Resposta do Aluno 1



1. O autor da crônica O homem nu, o escritor Fernando Sabino, ao dar voz ao protagonista e o narrador de seu texto, utiliza de várias expressões para reativar (retomar/referenciar) a personagem esposa do homem nu. Cite quais foram os termos usados pelo cronista para referenciar essa personagem tão importante para o enredo dessa história.
Minha filha, a mulher e Maria.

Fonte: Própria

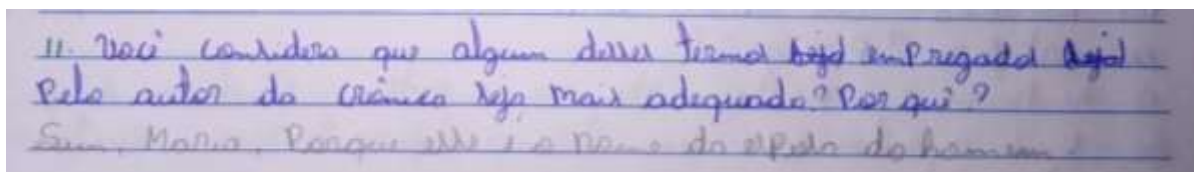
Transcrição: “Minha filha, a mulher e Maria.”

Entendemos que nessa questão o Aluno 1 identificou os referentes que foram utilizados para reativar o referente escolhido para companheira do personagem principal durante a história. Sendo assim, concluímos, que, mais uma vez, o Aluno 1 conseguiu reconhecer o processo de referenciação, conforme propusemos através desse exercício.

A segunda pergunta, logo na sequência, exige do discente que expresse sua opinião em relação aos sentidos que os referentes escolhidos pelo autor da crônica possam exprimir, confrontando suas possíveis escolhas com as do autor. Nosso objetivo nessa questão é fazer com que os alunos reflitam sobre o impacto que o sentido expresso pelas palavras escolhidas como referentes pode causar nos leitores.

II – Você considera que algum desses termos empregados pelo autor da crônica seja mais adequado? Por quê?

Respostas do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Sim, Maria. Porque esse é o nome da esposa do homem.”

Ao analisarmos a resposta do Aluno 1, percebemos que apenas essa pergunta não foi suficiente para que levássemos os alunos à reflexão que gostaríamos de ter promovido, ou seja, fazê-los refletir sobre o impacto que o sentido expresso pelas palavras escolhidas, pelo autor, como referentes pode causar nos leitores.

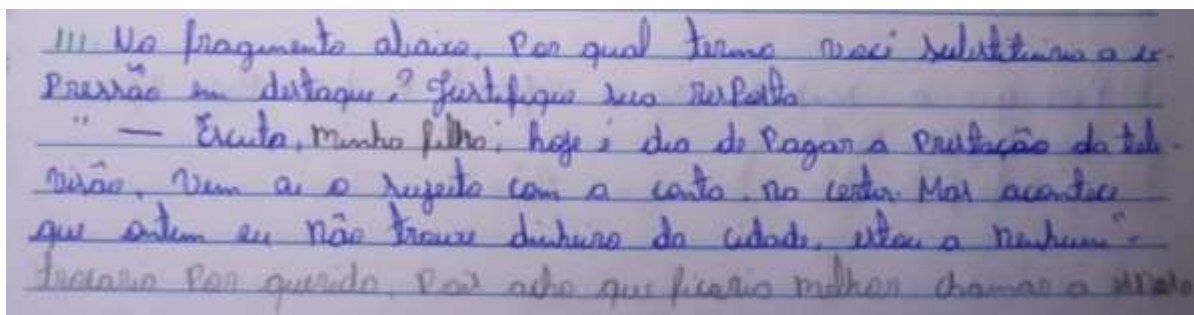
Já na terceira questão da nossa atividade 4, demos sequência ao nosso objetivo anterior, no entanto agora extraímos um fragmento do texto para explicitar um pouco melhor para os estudantes o nosso propósito nesse exercício.

III – No fragmento abaixo, por qual termo você substituiria a expressão em destaque? Justifique a sua resposta.

“— Escuta, **minha filha**: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.”

Na resposta dada a essa questão ficou mais evidente para nós que nosso objetivo foi alcançado, pois, ao deparar-se com um referente não tão comum de ser utilizado em relacionamentos em que muito afeto é demonstrado, escolher um referente mais afetuoso para referir-se à esposa do protagonista da crônica “O homem nu” pareceu uma melhor opção para o nosso Aluno 1. Por isso, podemos afirmar que atingimos as nossas expectativas em relação ao propósito da questão.

Resposta do Aluno 1



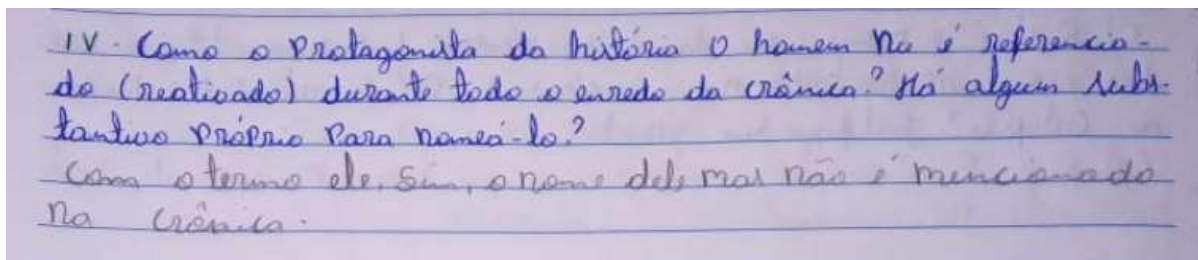
Fonte: Própria

Transcrição: “trocaria por querida, pois acho que ficaria melhor chamar a esposa.”

A nossa próxima questão solicita aos alunos que identifiquem em toda a crônica quais os termos utilizados pelo escritor Fernando Sabino para referir-se ao protagonista da história. Novamente, promovemos o movimento de reconhecimento dos processos de referenciação a partir da localização dos referentes.

IV – Como o protagonista da história O homem nu é referenciado (reativado) durante todo o enredo da crônica? Há algum substantivo próprio para nomeá-lo?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Com o termo ele. Sim, o nome dele mas não é mencionado na crônica.”

Em sua resposta, o Aluno 1 demonstrou-nos ter identificado apenas um referente mais frequente, nesse caso, o pronome pessoal “ele”.

Na última questão da atividade 4, temos elaborados outros cinco exercícios nos quais exploramos, mais uma vez, os recursos de coesão referencial presentes na crônica de Sabino.

Dessa vez, selecionamos um fragmento da referida crônica em que outros dois personagens são referenciados e pedimos para os estudantes identificá-los e apontar-nos os seus respectivos referentes mencionados no mesmo trecho.

V – Leia atentamente o trecho abaixo extraído da crônica lida:

“— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

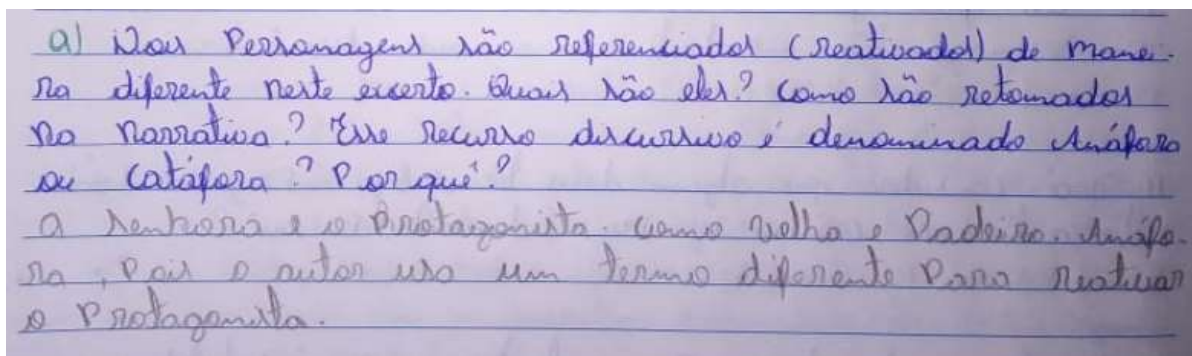
— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!”

A) Dois personagens são referenciados (reativados) de maneira diferente neste excerto. Quais são eles? Como são retomados na narrativa? Esse recurso discursivo é denominado Anáfora ou Catáfora? Por quê?

Resposta do Aluno 1



a) Dois Personagens são referenciados (reativados) de maneira diferente neste excerto. Quais são eles? Como são retomados na narrativa? Esse recurso discursivo é denominado Anáfora ou Catáfora? Por quê?
A Senhora e o Protagonista como Velha e Padeiro. Anáfora, pois o autor usa um termo diferente para reativar o Protagonista.

Fonte: Própria

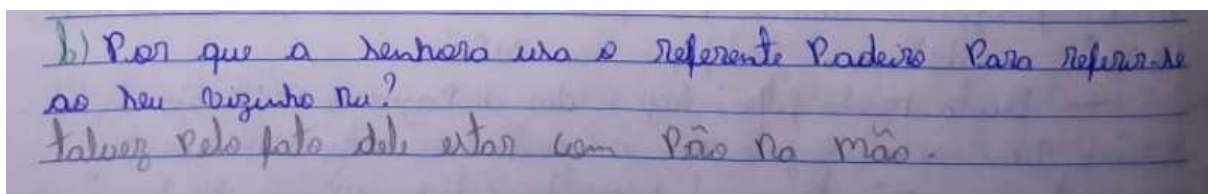
Transcrição: “A senhora e o protagonista como velha e padeiro. Anáfora, pois o autor usa um termo diferente para reativar o protagonista.”

Em relação à resposta atribuída às perguntas realizadas nesse exercício, observamos que o Aluno 1 não apenas reconheceu o fenômeno coesivo, como também o nomeou de maneira adequada, demonstrando-nos, mais uma vez, sua aprendizagem sobre o tema estudado.

Na pergunta B, nosso intuito foi verificar se os estudantes conseguiriam fazer inferências e relacionar as ações dos personagens aos referentes utilizados ao longo da narrativa “O homem nu”.

B) Por que a senhora usa o referente padeiro para referir-se ao seu vizinho nu?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

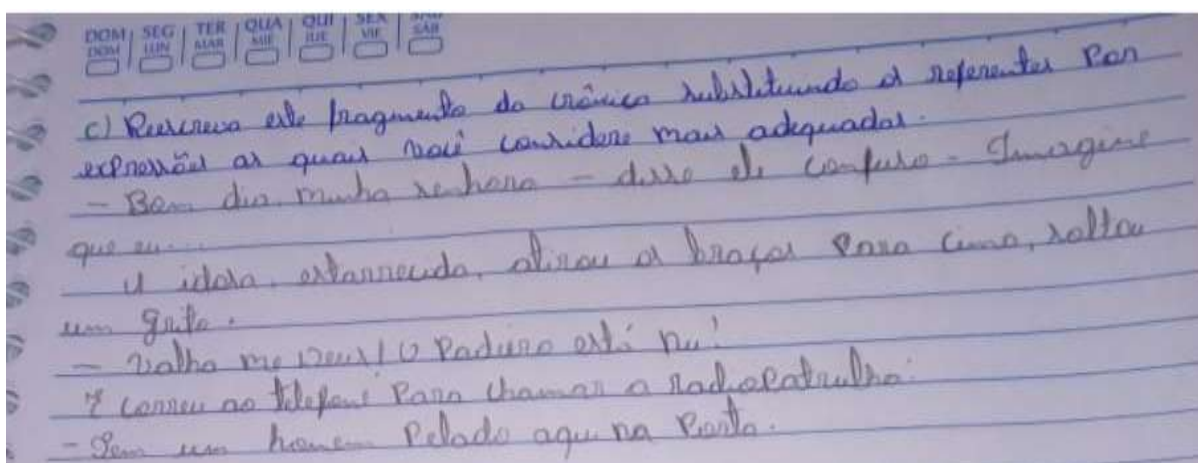
Transcrição: “talvez pelo fato dele estar com pão na mão.”

A resposta dada pelo Aluno 1 possibilita-nos entender que houve, por parte dele, uma compreensão e uma relação estabelecida entre as ações do personagem protagonista e o referente utilizado pela senhora para se referir inicialmente ao “homem nu” como “padeiro”.

A próxima questão solicitou aos alunos que reescrevessem um trecho da crônica, apresentado na pergunta anterior, substituindo os referentes, utilizados originalmente pelo autor do texto, por outros referentes que eles considerassem mais adequados, ou de sua preferência, desde que condissessem com o contexto da narrativa.

C) Reescreva este fragmento da crônica substituindo os referentes por expressões as quais você considere mais adequadas.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “ – Bom dia, minha senhora – disse ele confuso – Imagine que eu...

A idosa, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

- Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

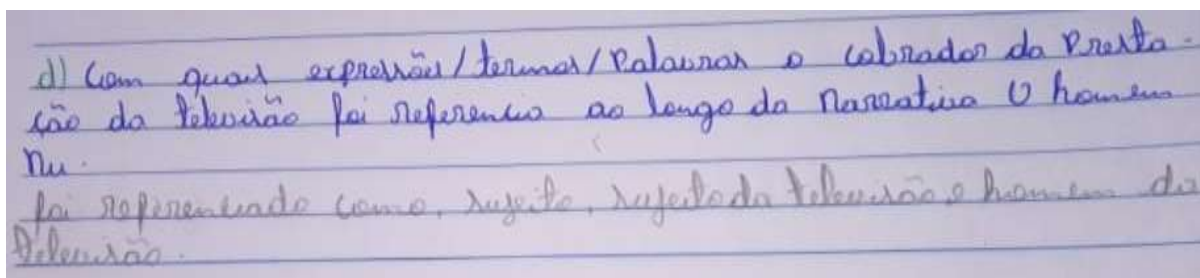
- Tem um homem pelado aqui na porta.”

A partir da resposta do Aluno 1 a essa questão, entendemos que o estudante compreendeu o propósito dela, visto que substituiu o referente “senhora”, retomado mais adiante, pelo referente “idosa”, no lugar da palavra “velha”, anteriormente usada pelo autor.

Na penúltima pergunta da quarta atividade, nosso objetivo foi o de fazer com que os discentes, dessa vez, identificassem os referentes que foram usados para a reativação do personagem “cobrador da prestação da televisão”.

D) Com quais expressões/termos/palavras o cobrador da prestação da televisão foi referenciado ao longo da narrativa O homem nu?

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “foi referenciado como sujeito, sujeito da televisão e homem da televisão.”

Em sua resposta, percebemos que o Aluno 1 reconheceu os outros referentes que foram utilizados pelo escritor Fernando Sabino para referenciar-se ao “cobrador da prestação da televisão” ao longo da narrativa.

A última questão da atividade 4 propôs aos discentes que escolhessem um fragmento de sua preferência e fizessem o mesmo processo que realizaram no exercício C, a partir do excerto apresentado pelo professor no exercício A, ou seja, que identificassem o(s) personagem(ens) desse trecho extraído da crônica e substituíssem seus referentes por outros que considerassem mais apropriados, segundo sua compreensão do contexto.

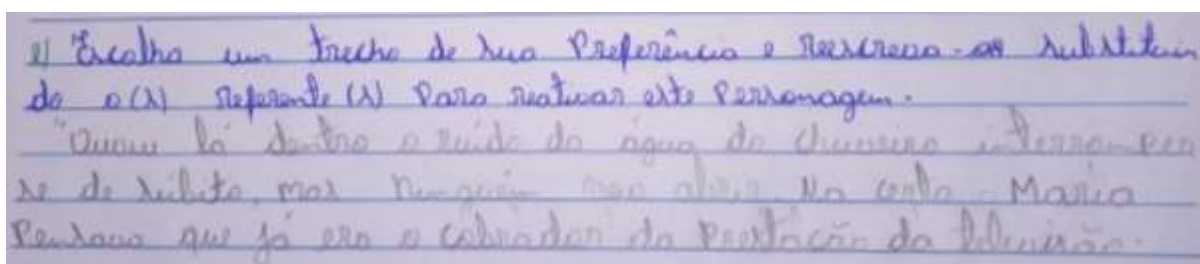
E) Escolha um trecho de sua preferência e reescreva-o substituindo o(s) referente(s) usado(s) para reativar este personagem.

Como resposta a essa questão, o Aluno 1 escolheu o seguinte fragmento:

“Ouvii lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa, a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos: — Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa. Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.” (*“O homem nu”*, de Fernando Sabino)

Além do excerto selecionado e transcrito, o estudante substituiu o referente “mulher” pela palavra que nomeia a personagem, esposa do protagonista, “Maria”.

Resposta do Aluno 1



Fonte: Própria

Transcrição: “Ouvii lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa Maria pensava que já era o cobrador da televisão.

A partir da resolução desses exercícios, podemos inferir que o Aluno 1 demonstrou reconhecer e ter compreendido como se estabelece o processo de referenciação lexical e como os referentes funcionam em relação à produção de sentido nos textos dos quais fazem parte.

4.2.4 Parte 4: Autoria e referenciação

Nesta parte do nosso Caderno de Histórias Virtuais, pedimos a nossos alunos que realizassem uma análise de suas próprias crônicas, tendo em vista que esse exercício daria a eles uma percepção e consciência acerca de seu repertório linguístico e do modo como eles, enquanto autores, exerciam sua capacidade de reativação de referentes, voltando-se para seus textos de maneira mais crítica e fundamentados na teoria que começaram a estudar a respeito da referenciação lexical.

Figura 42 - Avatar: última atividade



Agora que vocês já escreveram suas crônicas, identifiquem, em seus textos, os referentes (palavras) que fazem referência aos *personagens, lugares e objetos* mencionados em seus textos. Em seguida, separe-os em dois grupos: **A** e **B**.

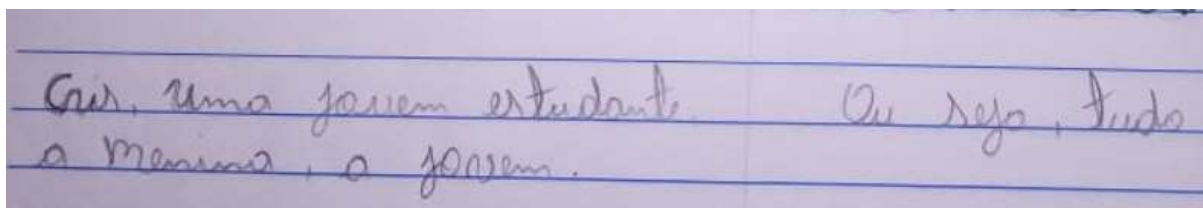
a) Retomadas de palavras (retomadas de referentes) que ocorreram por meio de **catáfora**.
 b) Retomadas de palavras (retomadas de referentes) que ocorreram por meio de **anáfora**.

Fonte: Própria

Resposta do Aluno 1

Anáfora

Catáfora



Fonte: Própria

Transcrição: “Cris; uma jovem estudante; a menina; a jovem. – anáfora - ou seja; tudo. – catáfora.”

Em suas respostas, o Aluno 1 mostrou-nos ter compreendido os processos de referência anafórica e catafórica presentes em seu texto.

Por isso, podemos concluir que esse princípio de atividades permitiu aos alunos experienciarem os processos de referência anafórica e catafórica em textos pertencentes a diferentes autores, assim como em seus próprios textos, desenvolvendo-lhes a capacidade de análise linguística no que diz respeito a um dos principais recursos de coesão textual, no caso, o denominado referência lexical.

Texto reescrito pelo Aluno 1 – com alterações parciais em relação ao enredo e, principalmente, ao uso de referentes lexicais.

Reescrita espontânea do Aluno 1

Tratamento Social

O ano de 2020 estava sendo uma normal apesar da mudança que ocorreu na vida de Crix, uma jovem estudante.

Crix tinha acabado de mudar de cidade, o que significa que teria que frequentar uma ~~história~~ nova escola e que também teria que conhecer novas pessoas.

Então em um dia de segunda-feira, a menina foi até a escola com seus pais para fazer sua matrícula, mal sabia a menina que teria que estudar naquele mesmo dia, o jovem então ficou com muito medo de ir a escola naquele dia pois não conhecia ninguém.

A menina foi à escola e tudo ocorreu bem, ele fez algumas amizades, alguns dias se passaram mas a menina ainda não estava totalmente acostumada na escola.

Mas infelizmente o mundo inteiro recebeu uma notícia que

mudou a rotina de todos. Um novo vírus com o nome de Coronavírus.

Essa vírus acabou matando e infectando muitas pessoas o que causou o afastamento de todos os alunos da escola.

Crix ficou triste pois não tinha se acostumado com a escola mas sabia que se afasta para o bem de todos seus bons colegas, professores e família.

Desde desse dia tudo ficou diferente ou seja tudo mudou.

A menina não teria que ir mais à escola, dias depois o jovem recebeu a notícia de ensino remoto, mais mudanças em sua vida.

Por fim, essa última amostra de texto foi reescrita sem o pedido do professor responsável, apenas por espontaneidade do Aluno 1. Isso evidencia que a atividade despertou interesse do aluno.

Assim, podemos asseverar que, por meio da análise das atividades realizadas pelos alunos, nosso Caderno de Histórias Virtuais possibilitou que os discentes desenvolvessem habilidades e competências acerca da compreensão de como se dá o processo de referenciação, anafórico e catafórico, em textos, sobretudo no gênero crônica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à pesquisa realizada, antes de apresentarmos alguma consideração a respeito de qualquer resultado, vale ressaltar que muitos foram os desafios encontrados e outros tantos superados. Encontrar maneiras, metodologias para ensinar e promover a aprendizagem da língua portuguesa foi o nosso principal objetivo e a pandemia do novo coronavírus nos mostrou que o conhecimento, sobretudo, aqueles relacionados à aquisição e ao uso da linguagem, é o recurso de maior valia para qualquer indivíduo.

Nesse sentido, compreender a linguagem escrita como um produto cultural por excelência, bem como ter por finalidade difundir ideias não nos bastou, pois em muitos casos, ela tem funcionado com o objetivo inverso, pois oculta e limita o acesso ao conhecimento, tanto pela quantidade elevada, quanto pelo grau de sofisticação de seus ideogramas, usados como barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e escrever, tudo para garantir o poder àqueles que a ela dominam (TFOUNI, 2010).

O contexto da pandemia da COVID-19 e as atividades por nós desenvolvidas para os alunos, durante a execução da nossa pesquisa, possibilitaram-nos demonstrar a nossos discentes que pensar a escrita e o texto como uma maneira de (re)construir o mundo e não um simples reflexo desse mundo, faz-nos entender o texto como uma entidade significativa, de comunicação e um artefato sócio-histórico (MARCUSCHI, 2008), um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, procuramos proporcionar a nossos alunos um processo de escrita democrático e como consequência de uma série de oportunidades de leitura e escrita, formais ou informais, cujo resultado concretizar-se-ia em uma ação linguística cujas fronteiras seriam definidas por seus vínculos com o mundo no qual o texto surgisse e funcionasse (MARCUSCHI, 2008).

Aliados a uma perspectiva que compreende o processo de interlocução como aquele que reconhece a singularidade dos sujeitos em contínua constituição, além da assunção da interação verbal como o lugar de produção da linguagem e dos sujeitos, admitindo que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, escolhemos estudar, juntamente como nossos estudantes, os fenômenos linguísticos relacionados à referenciação, preocupando-nos, principalmente, com os processos lexicais anafóricos.

Além disso, partindo da compreensão de Geraldi (1997), na qual considera-se que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo como resultados, “produto” deste mesmo processo, decidimos explorar os recursos de referenciação lexical a partir do gênero textual crônica.

A escolha do gênero textual a ser estudado inicialmente não foi essa, uma vez que escolhemos o gênero reportagem devido a sua relevância social em meio à comunicação midiática e a sua capacidade linguística em relação ao uso da referenciação lexical. No entanto, a pandemia chegou e apresentou-nos novos desafios, o maior deles, talvez, o isolamento social.

O fluxo de informações neste contexto era imenso, por isso pensamos que o gênero reportagem acabaria ocupando para nossos alunos um lugar de reprodução e não o de composição textual, podendo este ser utilizado como uma referência de informações a respeito do contexto no qual estávamos inseridos, cumprindo seu papel referencial e ideológico.

Além do gênero reportagem, cogitamos apoiar-nos no gênero textual relato, pois acreditávamos que dessa forma daríamos voz aos nossos alunos nesse momento tão difícil. Porém, o caráter realista e verídico do gênero em questão, devido à exposição que poderia vir a ser feita dos possíveis dramas de nossos alunos, fez-nos deixá-lo para ser trabalhado em um outro contexto diferente do atual.

Dessa forma, encontramos no gênero crônica uma maneira de perceber como nossos alunos estavam se sentindo diante dessa realidade pandêmica, ao mesmo tempo que possibilitaríamos a eles a oportunidade de explorarem suas capacidades linguísticas, literárias, de crítica e de compreensão da realidade, isso devido à característica universal, fictícia, irreverente, intimista e integradora do gênero crônica, dando-lhes voz e liberdade composicional.

Ademais, o estudo desse gênero permitiu aos estudantes que se manifestassem frente a suas realidades sem se exporem diretamente, uma vez que falavam sobre elas por meio da ficção. Conseguiram produzir o humor em meio ao drama e explorar a linguagem para além da norma, reconhecendo, experimentando e descobrindo, em meio a suas variações, aquelas palavras e expressões que lhes melhor representavam, distanciavam-lhes ou os aproximavam.

O estudo da referenciação lexical permitiu-nos dialogar com nossos estudantes a partir não somente da análise linguística do gênero crônica, mas também por meio de manchetes jornalísticas que, em consonância a outros textos, como, por exemplo, charges, tirinhas,

infográficos e as histórias virtuais, introduziram para os alunos mais que informações, muitas reflexões e conclusões acerca da pandemia e do isolamento social.

Nossa proposta ao apresentarmos histórias virtuais a nossos alunos foi a de integrá-los, acolhê-los em relação à realidade em que estávamos vivendo, além de introduzir os temas que posteriormente seriam discutidos.

Assim, podemos concluir que todos os processos de ensino-aprendizagem por nós desenvolvidos durante o estudo do gênero crônica e da referenciação lexical podem ser considerados como aqueles em que a linguagem, a partir de atividades de análise linguística, contribuíram para a construção de sentidos e ampliação do repertório linguístico de nossos alunos, portanto, com a progressão textual, objetivo este da referenciação lexical.

Vale ressaltar que nosso trabalho pressupôs ainda o desenvolvimento de atividades que contemplaram habilidades de análise linguística, metalinguísticas e epilinguísticas, a partir de uma metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

Por isso, asseveramos que nossa pesquisa insere-se no campo da pesquisa social, neste caso, construída de acordo com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo, cuja capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo, que busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, permitindo-nos, dessa maneira, observar que obtivemos resultados muito satisfatórios em relação a aprendizagem dos nossos alunos no que diz respeito ao estudo do gênero crônica e da referenciação lexical.

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo.** Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** UFRGS. 6 julho de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em 10 out. de 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. p. 600. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.
- BRASIL. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.** Ministério da Educação. Edição 2014. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e a formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAROLEI, Paula. **Narrativa como técnica de ensino online.** 2005. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/088tcc5.pdf>>. Acesso em: 30 mar.2020.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto.** São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia (Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 263-276.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2018
- KOCH, I. G. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: **Sentido e significação:** em torno da obra de Rodolfo Ilari, 244-262. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processo de Referenciação na Produção Discursiva. **D.E.L.T.A.**, 14. São Paulo: Especial: 1998, p.169-190.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p. 48 – 61.

MARTINS, D. P.; SAITO, C. L. N. O gênero textual crônica como instrumento de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. In: **ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE LETRAS**, 7., FACCAR, 2006, Rolândia- PR – Disponível em: <http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2006_g/textos/023.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. In: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 21 mar. 2021.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RIBEIRO, R. M. L. **Uma análise do potencial das narrativas no ensino de ciências**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RIBEIRO, R. M. L.; MARTINS, I. O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de Física. **Ciência. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 293-309, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000300002&lng=en&nrm=iso>. Access em: 08 nov. 2020.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010

1. APÊNDICES

a. Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: Explorando os recursos de coesão lexical no gênero reportagem: propostas didáticas para alunos dos anos finais do ensino fundamental II (ligado ao projeto maior “Como ensinar gramática no Ensino Fundamental I e II na contemporaneidade?”)

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A criança (ou adolescente) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo Título do Projeto: Explorando os recursos de coesão lexical no gênero reportagem: propostas didáticas para alunos dos anos finais do ensino fundamental II (ligado ao projeto maior “Como ensinar gramática no Ensino Fundamental I e II na contemporaneidade?”), por ser aluna(o) da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do Ensino de Língua Portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (ou do adolescente) é importante. O objetivo deste trabalho é investigar como se dá o ensino de fenômenos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, buscamos verificar como aparecem os itens gramaticais no texto escrito pelos alunos, ou seja, buscamos verificar se seguem o previsto pela gramática normativa ou não. Caso a criança (ou o adolescente) participe, será necessário que ela (ele) elabore um texto a partir de uma proposta aplicada pela pesquisadora durante uma aula de Língua Portuguesa. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (ou do adolescente). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, a partir do desenvolvimento de propostas produtivas sobre o ensino de gramática. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – elaboração de uma redação –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (ou o adolescente) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (ou o adolescente) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (ou do adolescente) no estudo, você nem a criança (ou o adolescente) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (ou do adolescente), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: Explorando os recursos de coesão lexical no gênero reportagem: propostas didáticas para alunos dos anos finais do ensino fundamental II (ligado ao projeto maior “Como ensinar gramática no Ensino Fundamental I e II na contemporaneidade?”)

Eu, (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (ou o adolescente), sob minha responsabilidade, somos livres para interromper a participação dela (dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome da criança (ou do adolescente) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (ou do adolescente) no estudo, desde que ela (ele) também concorde. Por isso ela (ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

_____, ____/____/____

Assinatura do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura da criança (ou do adolescente) (caso ele possa assinar): _____

Documento de Identidade / RA escolar (se possuir): _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Pesquisador: Juliana Bertucci Barbosa

Telefone: XXXXXXXXXX

E-mail: XXXXXXXXXX

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.