



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIA THEREZA SANTOS FERREIRA E SOUZA

**A REFERENCIAÇÃO EM CONTOS DE SUSPENSE: uma estratégia de  
leitura para o ensino fundamental**

Montes Claros - MG

2020

MARIA THEREZA SANTOS FERREIRA E SOUZA

**A REFERENCIAÇÃO EM CONTOS DE SUSPENSE: uma estratégia de  
leitura para o ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-graduação  
Mestrado Profissional em Letras da Universidade  
Estadual de Montes Claros como requisito para  
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Teoria de Linguagem e Ensino

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual:  
diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Arlete Ribeiro  
Nepomuceno

Liberado em: 02/07/2020



---

(Assinatura da orientadora)

Montes Claros - MG

2020

Souza, Maria Thereza Santos Ferreira e.

S729r      A referenciação em contos de suspense [manuscrito] : uma estratégia de leitura para o ensino fundamental / Maria Thereza Santos Ferreira e Souza. – Montes Claros, 2020.

126 f. : il.

Bibliografia: f. 112-115.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Leitura. 2. Conto de suspense. 3. Referenciação. 4. Anáfora indireta. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma estratégia de leitura para o ensino fundamental.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Dedico este trabalho à minha família, ao meu esposo, que, com muito carinho e compreensão, sempre incentivam minhas escolhas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço infinitamente a Deus, por, a cada instante, reconstruir os caminhos que devo seguir;

À Professora Arlete, pela forma singular como me assistiu ao longo deste trabalho; pela experiência compartilhada, pela competência e pelo constante incentivo na busca por conhecimento.

Ao meu esposo Hugo, por apoiar e por sempre incentivar a minha busca pelo conhecimento.

Aos colegas e professores do PROFLETRAS, por compartilharmos experiências, conhecimentos, entusiasmo, contribuindo para uma trajetória mais prazerosa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e ainda contribuirão para a realização do sonho da certificação de Mestre em Letras.

“Quanto maior for a formação e a sensibilidade, melhor e mais rica será a compreensão; ler ajuda a falar, a escrever e a viver melhor” (GOODMAN).

## RESUMO

Este trabalho objetivou intervir na realidade linguística de uma turma de oitavo ano da rede estadual de ensino, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual, por meio do estudo da referenciação, anáfora indireta, numa perspectiva discursiva, direcionada para além da simples retomada de elementos na superfície textual. Para tanto, fundamentamo-nos no quadro teórico da Linguística Textual de base sociocognitivo-interacionista, em estudos elaborados por Koch e Elias (2012), Koch (2005; 2009), Bakhtin (1997), Marcuschi (1998; 2005), Solé (1998), Kleiman (2014), Soares (2003), Cavalcante, Custódio Filho, Brito (2014), Cavalcante (2005), Mondada e Dubois (2003), entre outros. Esta pesquisa justificou-se, primordialmente, em função dos níveis insatisfatórios de proficiência em leitura aferidos por avaliações governamentais sistêmicas, e, diante disso, considerando a importância do trabalho satisfatório com leitura em sala de aula, verificamos a necessidade da proposição de novas estratégias, visando à transformação dessa realidade. *A priori*, partimos do seguinte questionamento: o estudo da referenciação, instanciado em anáforas indiretas pronominais e nominais, como estratégia de leitura, através do gênero conto de suspense, contribui para o desenvolvimento de habilidades leitoras do aluno do 8º ano do ensino fundamental? Metodologicamente, por meio de uma pesquisa-ação de expediente qualitativo, compusemos dois *corpora*, os quais constituem atividades de compreensão, interpretação textual, compostas por questões discursivas (Atividade diagnóstica – *corpus* I – e teste pós-intervenção – *corpus* II). À luz das análises concluídas, após aplicação das atividades interventivas, comprovamos a hipótese aventada neste estudo de que a partir de um estudo instigante e desafiador, dos processos referenciais numa perspectiva sociocognitivo-interativa, em específico das anáforas indiretas, com o gênero conto de suspense, devido à sua narrativa instigadora, é possível desenvolver a competência leitora dos alunos. Como conclusão geral, os resultados demonstram que o trabalho com a referenciação, numa perspectiva discursiva, contribui para o desenvolvimento proficiente de habilidades de compreensão leitora, uma vez que possibilita ao aluno o estudo do texto em sua completude, como produto inacabado, atentando-se aos explícitos, implícitos, produções de sentido a partir das escolhas lexicais e referenciais presentes nos gêneros, propicia, assim, a formação de um leitor coautor, crítico e autônomo diante dos recursos linguísticos inerentes a sua língua materna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Conto de suspense; Referenciação; Anáfora indireta.

## ABSTRACT

This work aims to show that the study of referencing, instanced in indirect anaphors, as a reading strategy through the genre of suspense, can contribute to the development of reading skills for students in the 8th grade of elementary school in a public school in Montes Claros / MG. Therefore, we are based on the theoretical framework of Textual Linguistics with a socio-cognitive-interactionist basis, in studies prepared by Koch and Elias (2012), Koch (2005; 2009), Bakhtin (1997), Marcuschi (1998; 2005), Solé (1998), Kleiman (2014), Soares (2003), Cavalcante, Custódio Filho, Brito (2014), Cavalcante (2005), Mondada e Dubois (2003), among others. This research is justified, primarily, due to the unsatisfactory levels of reading proficiency measured by systemic governmental evaluations and from that, considering the importance of satisfactory work with reading in the classroom, we verified the need for proposing new strategies, aiming at transformation of that reality. A priori, we start from the following question: does the study of referencing, based on indirect pronominal and nominal anaphors, as a reading strategy, through the short story genre, contribute to the development of the reading comprehension of the 8th grade student? Methodologically, through a qualitative expedient action research, we composed two corpora, which comprise textual comprehension activities, composed of discursive questions (Diagnostic activity - *corpus* I - and post-intervention test - *corpus* II). In the light of the completed analyzes, after application of the interventional activities, we verify the hypothesis suggested in this study that, from an instigating and challenging study, of the referential processes in a sociocognitive-interactive perspective, in particular of the indirect anaphors, through the genre suspense tale, due to its instigating narrative, it is possible to develop, proficiently, the reading competence of students. As a general conclusion, the results demonstrate that the work with referencing, in a discursive perspective, contributes for the development of textual comprehension skills at the implicit level.

**KEYWORDS:** Reading; Suspense tale; Referencing; Indirect anaphor.

## **LISTA DE SIGLAS**

- Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
- EEFP - Escola Estadual Francisco Peres
- Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inep - Instituto
- LT - Linguística Textual
- PCN - Parâmetro Curricular Nacional
- Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – ideb – resultado e metas da Escola Estadual Francisco Peres .....	42
Quadro 2 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	48
Quadro 3 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	49
Quadro 4 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	50
Quadro 5 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	52
Quadro 6 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	53
Quadro 7 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	54
Quadro 8 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	54
Quadro 9 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	56
Quadro 10 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	58
Quadro 11 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	59
Quadro 12 – Descrição dos módulos da intervenção .....	62
Quadro 13 – Plano de intervenção.....	63
Quadro 14 – Dinâmica.....	72
Quadro 15 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	89
Quadro 16 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	90
Quadro 17 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	90
Quadro 18 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	92
Quadro 19 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	93
Quadro 20 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	95
Quadro 21 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	96
Quadro 22 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	98
Quadro 23 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	99
Quadro 24 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	100
Quadro 25 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	102
Quadro 26 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	102
Quadro 27 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	104
Quadro 28 – Avaliação do desempenho dos alunos .....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1 Linguística textual: trajetória e conceitos de texto, língua(gem) e contexto.....	16
1.2 Leitura na perspectiva sociocognitivo-interacionista.....	21
1.3 Referenciação.....	22
1.4 Processos referenciais .....	27
1.4.1 Anáforas indiretas associativas .....	31
1.5 Referenciação e ensino.....	35
1.6 Gêneros textuais e ensino.....	37
1.7 O gênero: conto de suspense .....	39
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	42
2.1 Contexto escolar e sujeitos da pesquisa .....	42
2.2 Procedimentos metodológicos e técnica de coleta de dados.....	43
2.2.1 Constituição dos <i>corpora</i> da pesquisa .....	45
2.2.2 Análise do <i>corpus</i> I .....	46
<b>3 INTERVENÇÃO: METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CORPUS II</b> .....	62
3.1 Plano de intervenção .....	63
3.2 Atividades de intervenção .....	65
3.2.1 Módulo I – Estudo do gênero conto.....	66
3.2.2 Módulo II – Estudo dos processos de referenciação.....	72
3.2.3 Módulo III – Consolidação do estudo das anáforas indiretas e produção de sentido .....	80
3.3 Considerações gerais sobre a etapa de intervenção.....	85
3.4 Análise do <i>corpus</i> II.....	86
<b>CONCLUSÃO</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética</b> .....	116

<b>ANEXO B</b> – Conto de suspense: <i>Venha ver o pôr do sol</i> .....	120
<b>APÊNDICE A</b> – Atividade diagnóstica .....	125

## INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, é papel da escola intervir para um ensino de Língua Portuguesa que vise ao desenvolvimento satisfatório das competências linguístico-comunicativas do aluno, mediante práticas sociais de leitura e escrita, levando-o a ser crítico, autônomo e atuante na sociedade na qual se encontra inserido, para os quais “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir desse contexto, ao ensinar língua materna, é preciso que o professor saiba que a estrutura da língua só pode ser explicada considerando a comunicação na situação social, sob pena de as aulas se transformarem em práticas descontextualizadas de língua, nas quais estudantes não são instigados a refletir as variadas funções sociais da língua(gem), nem a entender a importância de se tornar um usuário efetivo dela.

Quando se discutem práticas sociais de leitura, em se tratando das séries finais do ensino fundamental, é imprescindível ater-se ao conceito de compreensão leitora, nos termos de Kleiman (2014): processo em que há necessidade do desenvolvimento de estratégias cognitivas e habilidades para compreender, extrair e construir significados de um texto.

Tal conceito implica compreender o texto para além da mera interpretação de questões linguísticas, explícitas ou implícitas em produto acabado, ensinando o aluno a ser coautor, leitor ativo na atribuição de sentidos do texto que não estão nele, mas que se constituem e se constroem a partir dele, exigindo do professor ações que abordem o texto como objeto de ensino, considerando-o na sua completude.

No entanto, diagnósticos apresentados por avaliações sistêmicas<sup>1</sup> brasileiras comprovam que muitos estudantes concluem as séries finais do ensino fundamental apresentando níveis insatisfatórios de proficiência em leitura, sendo necessária, portanto, a proposição de novas estratégias, visando à transformação dessa realidade. Urge, assim, uma constante reflexão da prática diária e dos resultados obtidos em pesquisas, para a promoção de atividades que possam contribuir para a redução desses níveis.

---

<sup>1</sup>Avaliações externas que aferem o desempenho dos alunos de escolas públicas brasileiras em práticas de leitura e escrita: Prova Brasil, Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e ENEM.

Ademais, tais índices foram constatados por meio de atividade diagnóstica na turma do 8º ano do ensino fundamental da E.E.F.P, revelando dificuldades dos alunos em perceber informações implícitas e relações entre referentes/objetos discursivos nos textos.

O estudo dos processos de referenciação, em séries de ensino fundamental, justifica-se por constatar, por meio de pesquisas na área, que são pouco ensinados pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, ou, quando se trabalha, limita-se a análise à significação dos elementos referidos pelos termos destacados, restringindo ao processo simples de vocábulos, objetivando evitar a repetição de palavras no texto. Assim sendo, outros recursos importantes não são considerados, tal como a importância argumentativa de alguns mecanismos referenciais, voltados, por exemplo, para julgamentos, valores e opiniões de quem enuncia o discurso, como bem afirmam Koch e Elias (2012).

O ensino da referenciação, se abordado discursivamente, contribui para o entendimento, não só da progressão textual, evolução dos referentes na cadeia discursiva, como também dos contextos sociocognitivos paralelos a essa cadeia a serem acionados para o cumprimento do propósito comunicativo da língua.

Nesse viés, ensinar práticas leitoras com base em processos de referenciação é contribuir para que o aluno desenvolva habilidades de análise linguística, com instruções sobre a importância de se utilizarem estratégias referenciais no aprimoramento da proficiência em compreensão e produção textual com vistas à formação cidadã dele (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014).

Outrossim, reconhecemos a importância do ensino do uso efetivo da língua que proporcione uma formação cidadã crítica e autônoma do estudante, como conhecedor do poder existente no uso adequado dos recursos linguísticos, conforme a situação social vivenciada, como afirma Cortez (2005): discursivamente, a língua é realizada e negociada no social, constituída no partilhamento, na refutação, desqualificação e modificação de sentidos, nas experiências e nos conhecimentos, para múltiplos fins.

Soma-se a isso o desejo de contribuir para o sucesso escolar dos alunos, tentando proporcionar o desenvolvimento de competências diversas, por meio da explicitação clara da tarefa a ser realizada por eles, considerando conhecimentos anteriores, e para uma melhoria do trabalho do professor.

Concernente à escolha do gênero conto de suspense, justifica-se por ser um texto instigante, de entretenimento, capaz de fomentar o interesse e chamar a atenção através do suspense e mistério no decorrer da narrativa, tornando o momento de leitura mais atrativo.

Além disso, o conto destaca-se por ser uma narrativa curta, “[...] uma verdadeira máquina literária de criar interesse” (CORTÁZAR, 2006, p. 122).

De mais a mais, intentamos consolidar o estudo dos processos referenciais, atentando-se às características do gênero escolhido, utilizando-se, no processo interventivo, da elaboração e aplicação de um expressivo recurso metodológico (jogo de trilha).

Diante dessas considerações, buscamos responder à seguinte questão: o estudo da referenciação, instanciado em anáforas indiretas pronominais e nominais, como estratégia de leitura, através do gênero conto de suspense, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 8º ano do ensino fundamental?

Aventamos a hipótese de que, através do estudo instigante e desafiador, dos processos referenciais numa perspectiva sociocognitivo-interativa, é possível desenvolver, de forma proficiente, a competência leitora dos alunos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, ancoramos nos pressupostos da Linguística Textual, na perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem, com os estudos de Koch e Elias (2012), Koch (2005; 2009), Bakhtin (1997), Marcuschi (1998; 2005), Solé (1998), Kleiman (2014) e Soares (2003), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2005), Mussalim e Bentes (2006), Mondada e Dubois (2003), entre outros.

Sob essas reflexões iniciais, nosso objetivo geral é mostrar que a referenciação (instanciada em anáforas indiretas) como estratégia de leitura via gênero conto de suspense, contribui para a compreensão leitora de alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, buscamos:

- Analisar, a partir de pré-teste (*Corpus I*), dificuldades de compreensão leitora, no que diz respeito aos usos/efeitos de sentidos dos elementos linguísticos de referenciação (anáforas indiretas) e à relação com o referente;
- Demonstrar, com base nos preceitos da LT, as contribuições do ensino da referenciação, numa abordagem discursiva, para o desenvolvimento da leitura;
- Elaborar e aplicar atividades de intervenção, buscando proporcionar aos alunos aprendizagem significativa de estratégias de referenciação, por meio de anáforas indiretas nominais e pronominais;
- Intervir no estudo dos processos de referenciação em relação à leitura e compreensão de textos, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos, no que tange ao reconhecimento de informações implícitas na tessitura textual.

- Elaborar e aplicar um jogo (explorando estratégias de leitura por meio do conto de suspense), atentando-se ao estudo da funcionalidade das anáforas indiretas;
- Sistematizar os resultados obtidos, após atividade pós-intervenção (*Corpus II*).

Metodologicamente, nosso trabalho pautou-se no método da pesquisa-ação<sup>2</sup>, a partir do estudo de processos referenciais, via uso de estratégias de retomada/relação dos referentes (anáforas indiretas nominais e pronominais), no gênero conto de suspense, visando direcionar a forma como a produção de sentido se processa nos enunciados, com o intuito de desenvolver uma proposta interventiva, fomentada pela experiência empírica e dados de avaliações sistêmicas, visando a resultados satisfatórios, no desenvolvimento da leitura.

Como instrumento de coleta de dados (*Corpus I*), valemo-nos de uma atividade diagnóstica, com 9 questões discursivas, de leitura e compreensão textual – produção de sentidos, a partir de recursos referenciais: anáforas. O *Corpus II*, de igual caracterização, consolidado após desenvolvimento do plano de intervenção, constituiu-se de 12 questões discursivas, a partir da leitura e compreensão de um conto de suspense.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, divididos em dois momentos: após aplicação da atividade diagnóstica e após a concretização da atividade final, pós-intervenção. Ressaltamos que: (i) no momento da aplicação dos testes (diagnóstico e final), os alunos não receberam nenhuma orientação quanto ao conteúdo abordado e ao comando das questões propostas; (ii) para o plano de intervenção, houve atividades propostas, distribuídas em módulos quanto ao gênero conto e à referenciação, culminando na aplicação de um jogo.

Além da parte introdutória, esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos a LT (ênfase na terceira fase), a leitura sociocognitivo-interacional e estratégias leitoras; a referenciação (cadeias referenciais, anáforas indiretas nominais e pronominais), com contribuições do ensino significativo de referenciação na educação básica; gêneros textuais e gênero conto de suspense. No segundo, os procedimentos teórico-metodológicos, os participantes e o contexto da pesquisa, seguidos da análise do *corpus I*. No terceiro, procedemos à apresentação da proposta de intervenção, com a descrição dos módulos, atividades e considerações gerais desta etapa final da pesquisa, bem como análise e resultados dos dados coletados pós-intervenção, *Corpus II*. Por fim, tecemos as considerações finais do estudo empreendido.

---

<sup>2</sup> Pesquisa aprovada, sob número do parecer consubstanciado do Comitê de Ética: 3.085.288, em 14 de dezembro de 2018. Situação: aprovado. Anexo A.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico deste estudo, fundamentado na Linguística Textual, nos estudos de Koch e Elias (2012; 2017), Koch (2005; 2009), Bakhtin (1997), Marcuschi (1998; 2005; 2008), Solé (1998), Kleiman (2014), Soares (2003), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2005), Mussalim e Bentes (2006), Mondada e Dubois (2003), entre outros, para os quais o processo de referenciação, além da retomada de termos na superfície textual, responde pela criação de objetos do discurso (referentes), que acabam por revelar o ponto de vista sustentado pelo enunciador, o qual, em geral, deseja que o leitor também adote.

Inicialmente, esboçamos um exame das etapas evolutivas dos estudos do texto (com foco na terceira fase: Teoria do texto (texto como processo)), com o novo papel da língua, da interação e do contexto. Em seguida, elucidamos considerações sobre: ensino e aprendizagem de leitura (no viés sociocognitivo-interacionista) e estratégias de leitura. Por fim, discorreremos sobre habilidade de leitura, a partir de estratégias de progressão referencial (anáforas indiretas nominais e pronominais), visando ao estudo do objeto de ensino: o gênero conto de suspense.

### **1.1 Linguística textual: trajetória e conceitos de texto, língua(gem) e contexto**

Antes de abordarmos os pressupostos teóricos da pesquisa, ressaltamos que, sem desconsiderar quaisquer formas de encaminhamento de propostas pedagógicas, levando-se em conta diferentes contextos nos quais possam ocorrer, partimos da suposição de que melhorar práticas de ensino e aprendizagem requer processo contínuo de avanço, como ações alicerçadas em reflexões as quais conduzem o professor à confiança e percepção de saber exatamente quando deverá abandonar o antigo e assumir o novo.

Isso significa compreender que, ao aceitar uma concepção, muito mais do que dominar um discurso cristalizado, o professor deve procurar a transposição de teorias científicas em ações concretas e coerentes em face da abordagem de seu objeto de estudo: a língua materna.

Assim sendo, para subsidiar esta pesquisa, ancoramo-nos em uma teoria da linguagem, a Linguística Textual, de agora em diante LT, a qual preconiza o ensino eficaz de práticas linguísticas a partir do texto como unidade e objeto de ensino, buscando evidenciar a relação entre os sujeitos, implicando, na prática, articular atividades de leitura e de reflexão sobre os recursos linguísticos que são postos à nossa disposição, mediante cada situação

sociocomunicativo-interacional, para a construção e concretização do sentido. Nesse caminho, Koch e Elias (2012) explicam:

Um texto se constitui como tal quando os parceiros diante de uma atividade comunicativa são capazes de lhe atribuir sentidos. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação autor-texto-interlocutor [...] Atividade consciente, intencional, interacional a serviço de fins sociais (KOCH; ELIAS, 2012, p. 30).

Diante do exposto pelas autoras, na produção do sentido de um texto, cumpre ressaltar a importância da relação interacional entre os atores sociais e o contexto sociocognitivo, para que os sentidos sejam construídos, efetivando a atividade comunicativa.

Posto isso, a LT surge na Europa, na década de 1960, diante de inquietações sobre a insuficiência da gramática da frase, tendo como escopo a produção, recepção e interpretação de textos. Na transição da gramática da frase para a teoria do texto, ela perpassou por três fases distintas, com abordagens diferentes sobre o estudo da frase/texto e consequente estudo e/ou ensino de língua. Sobre essa trajetória, pondera Koch: “[...] de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual), depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com forte tendência sócio-cognitivista” (KOCH, 2001, p. 15-16).

Na fase inicial da LT, da análise transfrástica, consoante Koch (2004), houve o estudo dos mecanismos interfrásticos, partes do sistema gramatical da língua, na qual o texto era considerado como uma “frase complexa”, um “signo linguístico primário”, um produto acabado, com a preocupação do estabelecimento de relações entre frases e períodos para a construção de sentidos.

Esse estudo tornou-se insuficiente, pois considerava o enunciado como unidade de estudo, caracterizando texto apenas como soma de frases; os sentidos encontravam-se encapsulados no nível do enunciado, desconsiderando quaisquer outros mecanismos de produção de sentido além da frase. Koch (2006) enfatiza:

[Nesta fase] muitos autores debruçaram-se sobre os tipos de relações (encadeamentos) que se estabelecem entre enunciados, bem como a articulação entre tema-rema (na perspectiva da Escola Funcionalista de Praga), a seleção dos artigos em enunciados contínuos e assim por diante. Assim, as pesquisas se concentravam prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual, a qual, para eles, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto (KOCH, 2006, p. 5).

Os princípios dessa fase não sustentavam situações nas quais a produção de sentido fosse transposta além do enunciado, a exemplo de “Chamei por você, ninguém me ouviu”, em que, mesmo sem o recurso coesivo (por exemplo, mas), fosse possível, por parte do leitor, a produção de sentido da conjunção, através de relações lógico-argumentativas entre as partes do enunciado (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010).

Em sua segunda fase, Gramática de Texto, configura-se, consoante Koch (1997), o texto como unidade linguística hierarquicamente mais elevada, para a qual o falante fazia uso da competência textual dele, advinda do gerativismo, sendo capaz de distinguir, por exemplo, se um texto era coerente ou apenas um conjunto de sentenças, e de parafraseá-lo, atribuir-lhe um título, ou escrever um texto apenas a partir de um título.

Contudo, mesmo com relevantes avanços, como envolvimento do falante na prática linguística, essa etapa também se constituiu como insuficiente. Uma das causas desse insucesso diz respeito à conceituação de texto ainda como unidade formal, dotado de uma estrutura interna e gerado a partir de um sistema finito de regras, internalizado pelos usuários de uma língua, de modo semelhante à gramática de Chomsky (1975).

Diante disso, alguns teóricos objetivaram elaborar uma gramática de texto a partir desse sistema finito de regras, em consonância com o modelo gerativo, o que não seria possível, conforme equacionado por Koch (1997):

O projeto revelou-se demasiado ambicioso e – acima de tudo – pouco produtivo – como estabelecer as regras capazes de descrever *todos e apenas todos* os textos possíveis em uma língua natural L? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa (KOCH, 1997, p. 69 - grifos da autora).

Com vistas a trabalhar com a referenciação, filiamo-nos ao vetor teórico da LT, de base sociocognitivo-interacionista, na qual o texto é visto como unidade básica de manifestação da língua(gem) com um processo ininterrupto e vivo de interação. Nesse sentido, conforme Koch (2002), os textos são o espaço do processamento da atividade interativa, fornecendo:

[...] condição de possibilidade de se tornar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo, pormenorizá-lo, de inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, de testá-lo, de avaliá-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões a partir daquilo que já foi partilhado e de representar linguisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais (KOCH, 2002, p. 156).

Nessa mesma direção, reitera Koch (2009):

O texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2009, p. 33).

Assim, por meio dessa concepção de uma língua como atividade sociocognitivo-interacional situada, o texto não apresenta uma interpretação unívoca, um único significado, posto que é o lugar da interação verbal, no qual interlocutores constroem sentidos. Contextos sociais, culturais e a subjetividade são considerados nessa interação.

Para Bakhtin (2002), de igual modo, a língua(gem) se constitui num processo ininterrupto de ação/interação verbal e social entre interlocutores, não devendo ser vista nem percebida como um sistema estável, imutável, pois caracteriza-se como forma de ação social do indivíduo em qualquer situação de interação, em que sentidos, propósitos comunicativos são construídos em conjunto com relações, transformações socio-histórico-culturais.

Nesse viés, conforme Mussalim e Bentes (2006), os textos são considerados “[...] processos de produção, recepção e interpretação dos textos; reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM; BENTES, 2006, p. 16). Corroborando essa visão, para Marcuschi (2008, p. 67), além de se caracterizar como atividade interativa, social e mental, a língua(gem) é ainda uma atividade cognitiva, sendo mais do que um veículo de informações: “A função mais importante da língua não é a informacional, e sim a de inserir os indivíduos em contextos socio-históricos e permitir que se entendam”.

Nessa acepção do dialogismo linguístico, Bakhtin (2010) afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010, p. 123)

Tendo em vista o exposto, nota-se que a última vertente da LT preocupa-se não só com um novo conceito de texto, mas também de língua(gem) a qual não mais será vista como um sistema autocontido, virtual, centrada na unidade frasal, mas sim como um conjunto de possibilidades no uso real, em contextos comunicativos.

Assim como a noção de texto e língua(gem), o conceito de contexto perpassou por diferentes abordagens no decorrer dos estudos linguísticos. Na fase inicial da LT, consoante Koch e Elias (2017), o contexto se restringia ao entorno verbal, superfície textual, ou seja, o *cotexto* (segmentos textuais precedentes e subsequentes a um enunciado). Logo, na produção de sentidos, não se consideravam, por exemplo, conhecimentos extralinguísticos, conhecimentos de mundo, pois o sentido não se encontrava externo ao texto (sequência, relação ou combinação de frases), e sim interno.

Na fase final da LT, compreende-se como contexto o conjunto de condições externas à língua e necessárias para a produção, recepção e interpretação do texto, as situações comunicacionais/interacionais imediatas e mediatas (entorno social, político e cultural). Engloba também o contexto (“texto ao redor”), o que está escrito antes ou a seguir, e o contexto cognitivo referindo-se aos conhecimentos dos usuários da língua: conhecimento de mundo, linguístico, sobre os gêneros textuais etc.

Partindo da concepção dialógica da linguagem, conforme Koch e Elias (2017), cada usuário traz uma bagagem cognitiva, já caracterizando um contexto, alterado a cada momento de interação, e demandando adaptações aos novos contextos que se originam. Ainda conforme as autoras “[...] em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 63).

Baseando-se nessa perspectiva interacional da linguagem, o professor, ao tomar o texto como objeto de ensino, compreendido na sua completude e funcionalidade, explorável de acordo com a situação na qual se deu a produção, trabalhará com uma multiplicidade de formas para elaborar e estruturar o conhecimento, com vistas à interação.

Nesse caminho, podemos destacar atividades/questões ligadas ao processamento sociocognitivo do texto, aos gêneros, às formas de progressão do texto (referenciação, progressão referencial, anáforas indiretas pronominais e nominais), uma vez que a atividade interventiva se realiza com base nos elementos linguísticos os quais estão na materialidade linguística e na forma de organização deles para a construção de sentidos.

A seguir, passemos a uma breve reflexão acerca do conceito de leitura e a importância dela para a perspectiva sociocognitiva-interacional da LT.

## 1.2 Leitura na perspectiva sociocognitivo-interacionista

A leitura é um ato inseparável do social, um recurso indispensável à formação crítica do indivíduo, capaz de analisar a sociedade na qual se encontra inserido, conforme Kleiman (2008, p. 10): “[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos leitor e autor que interagem entre si, obedecendo aos objetivos e às necessidades socialmente determinados”, para a qual é preciso trabalhar com: aspectos motivacionais, fins específicos e estratégias de leitura.

Para Solé (1998), essas estratégias são imprescindíveis para o bom desempenho da leitura proficiente. Ler é um ato de compreensão em que o aluno atinge níveis extratextuais, inferências, criticidade, sendo capaz de interpretar textos escritos com várias intenções, predições e objetivos. Portanto, atividades de leitura trabalhadas previamente podem fazer com que os alunos desenvolvam estratégias próprias de previsão e antecipação, levantando hipóteses, antecipando e prevendo o que está por vir.

Ademais, Solé (1998) enfatiza que estratégias de leitura são procedimentos a serem ensinados, podendo contribuir para o fortalecimento da autonomia leitora do indivíduo:

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998, p. 70).

Esta pesquisa pauta-se na valorização de estratégias leitoras para melhor desenvolvimento das competências imprescindíveis à formação do leitor, podendo funcionar como um caminho para buscar facilitar o trabalho para a aquisição de habilidades de compreensão textual mais complexa. Consoante Solé (1998):

[...] para ensinar as estratégias que podem ser adotadas quando há lacunas na compreensão não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: mostrar aos alunos os objetivos da leitura, proporcionar e ativar os conhecimentos prévios, ensinar a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar o que podem fazer quando se deparar com problemas no texto (SOLÉ, 1998, p. 130).

À luz dessa assertiva, compreendemos que é necessário orientar o aluno no processo de leitura, com vistas ao entendimento de que, na leitura de quaisquer textos, conhecimentos

diferenciados são acionados e que interpretações, inferências são também valiosas, a depender do objetivo do texto lido.

Na sequência, apresentamos uma visão panorâmica dos estudos sobre referenciação, tendo como foco a abordagem no viés discursivo, conforme apregoado pela atual fase da LT.

### 1.3 Referenciação

Antes de nos enveredarmos pelo conceito contemporâneo de referenciação, vale ressaltar uma outra abordagem sobre esse assunto. Nesse contexto, Ducrot (1989) pontua que questões externas à língua não podem definir o sentido nas línguas naturais. Através de uma abordagem intralinguística, considera que o processo de produção de significados perpetua apenas no linguístico, não sofrendo nenhuma influência de fatores extralinguísticos: sociais, culturais, históricos, cognitivos etc. Para ele, a referência insere-se no discurso, em um dado momento, instaurando o referente na cena enunciativa. Nesses termos, cada discurso revela o referente de formas diferentes. Tal referente é mutável, ocorre no interior da materialização linguística e não pode ser caracterizado nem transformado pelo que está externo a ela.

Mesmo considerando o aspecto polifônico e argumentativo no discurso, Ducrot (1989), numa abordagem da Semântica Argumentativa, difere da perspectiva *bakhtiniana*, pois não considera o aspecto interacional entre os sujeitos na produção dos sentidos, o caráter responsivo do leitor e as influências extralinguísticas no discurso. Como já dito anteriormente, o referente é de caráter intralinguístico, restrito ao enunciado, instante da enunciação.

De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), com o avanço dos estudos linguísticos, percebeu-se que a referência não poderia se limitar ao tratamento da informação no texto. Segundo eles:

A tendência de compreender o texto e a coerência como instâncias bastante dinâmicas também teve impactos na maneira como se compreende a referência, já que processos sociocognitivos altamente complexos e multifacetados apresentam funções e realizações múltiplas. Daí se passou a falar em referenciação – proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27).

Considerando esse dinamismo, depreendemos que a cada referente inserido no interior dos discursos, vários fatores, conseqüentemente, encontram-se em diálogo, contextos extratextuais – sociais, históricos, políticos e culturais – e sujeitos da enunciação.

Corroborando essa perspectiva, Mondada (1994), *apud* Marcuschi (2001), pontua que os objetos do discurso são constituídos discursivamente, assim, "[...] é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva" (MONDADA, 1994, *apud* Marcuschi, 2001, p. 62).

A referenciação diz respeito às formas de inserção, no texto, de entidades ou referentes, constituídos no contexto discursivo, percepção coletiva de mundo e do uso social da língua, estando além dos limites da organização linear do texto. Nos termos de Koch e Elias (2017):

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer (KOCH; ELIAS, 2017, p. 124).

Koch (2005), além de caracterizar a referenciação (ou coesão referencial) como uma atividade discursiva, acrescenta uma visão não referencial da língua(gem), considerando o sujeito e o discurso no processo de uso linguístico. Em outras palavras, o referente não se constitui no pré-texto, mas sim na situação discursiva. Sobre isso, é relevante afirmar:

[...] os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re) constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2005, p. 34-35).

Endossando essa ideia, para Roncarati (2010):

[...] a interpretação de uma expressão referencial não implica a localização de um antecedente ou de um objeto específico no mundo – até porque, em alguns casos, há referentes que não tem similar no mundo extramental, isto é, não designam algo que nossos sentidos apreendem com nossas construções. Tal interpretação supõe a criação de um objeto de discurso na maleabilidade contextual e interativa das produções textuais. Nessa perspectiva a referenciação instaura sentidos, enquadres que se reconfiguram continuamente nos cenários interacionais (RONCARATI, 2010, p. 46).

Por essa via, compreendemos que os referentes não se constituem como espelhos do mundo real, nem como simples rótulos para designar as coisas do mundo, caracterizam-se,

sim, no interior do discurso, sendo (re)construídos, conforme a percepção de mundo dos interlocutores envolvidos no processo de interação. Há, diante disso, a justificativa de se “[...] substituir a noção de referência pela noção de referenciação” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 123). Nessa mesma linha de ideias, Koch, Morato e Bentes (2005) explicam:

Tal mudança de perspectiva [...] é assinalada pela substituição do termo *referência* por *referenciação*, visto que passam a ser objeto de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem *mundo textuais* cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente (*sic*) constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são *objetos de discurso*. A relação língua-mundo passa a ser, pois, interpretada, não meramente aferida por referentes que ou representam o mundo ou “autorizam” sua representação. (KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 8, grifos das autoras).

Mondada e Dubois (2003, p. 20) conceituam esse processo como “[...] uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado”. Entende-se que a função desse processo constitui-se em propor versões para a realidade e se concretiza ora de negociações diretas, ora de indiretas, proporcionadas pela natureza sociocognitiva.

Na esteira de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 29), é preciso entender que, nos processos de referenciação, a “[...]função primordial da linguagem é prover uma forma de acesso a uma dada realidade”. Ainda de acordo com esses autores, nos textos, a representação dos objetos do mundo não é feita de forma objetiva e imutável, justificando a construção destes na tessitura da situação interacional, envolvendo avaliar interlocutores e intenções, o que demonstra o fato de a construção referencial está em constante evolução e transformação.

Cumprir assinalar, ainda, de acordo com esses autores, que os processos de referenciação são recursos imprescindíveis para a unidade de coerência textual, além de desempenhar funções textual-discursivas que se sobrepõem à organização do fluxo de informações.

No panorama dos estudos sobre referenciação, consoante Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), torna-se relevante esclarecer a respeito de duas definições básicas: referente e expressão referencial. O referente ou objeto de discurso é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto; já a expressão referencial é a representação, materialização do referente na superfície do texto, no cotexto, possuindo, geralmente, natureza substantiva, formada por um substantivo, estando ou não acompanhado

de um determinante e/ou modificadores, ou ainda manifestar-se por meio de um pronome em função substantiva.

Conforme esses autores (2014), o processo de referenciação parte de três princípios basilares: (i) (re)elaboração da realidade; (ii) resulta de uma negociação; (iii) processo sociocognitivo.

O primeiro princípio, na consideração de que a realidade não existe por si, diz respeito à função primordial da linguagem: prover uma forma de acesso a uma dada realidade. A partir disso, para compreender a natureza dos processos referenciais, torna-se necessário entender que os objetos do mundo não são inseridos em um texto de forma objetiva e imutável. Pelo contrário, são interpretados pelos interlocutores e construídos na situação de interação, o que implica, ainda, estarem demarcados com características e intenções dos interlocutores. Outrossim, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 29) apregoam que “[...] toda construção referencial é um trabalho em constante evolução e transformação”.

Posto isso, para eles, em qualquer situação de interação, os objetos da realidade e os referentes são sempre (re)elaborados. Ademais, um mesmo referente, ao longo de um texto, pode sofrer transformações, melhor dizendo recategorizações, isto é, acréscimo de informações ao referente retomado. Sobre essa instabilidade dos referentes e atual visão de referenciação, Cavalcante (2011) destaca:

Para a linguística de texto, hoje, fazemos referência a algo quando nos reportamos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, qualquer coisa, enfim, que se torne essência, que se substantive quando falamos ou escrevemos. É na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências socioculturais que construímos uma representação – sempre instável – dessas entidades a que se denominam referentes (CAVALCANTE, 2011, p. 15-16).

Outrossim, até mesmo quando o sujeito escolhe uma expressão referencial demonstrando uma suposta neutralidade implica o trabalho do sujeito sobre o objeto, uma intenção, o que confirma o constante processo de (re)elaboração e (re)interpretação dos referentes. Em vista disso, “[...] os processos de referenciação, imprescindíveis para a unidade de coerência, desempenham funções textual-discursivas que vão além da organização do fluxo de informação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 33).

Já o segundo princípio efetiva-se por meio da ação de produção e compreensão de textos entre os participantes da situação comunicativa, visto que estes sempre negociam os sentidos construídos, ora mediante discordâncias, ora confirmações, ora acréscimos de posicionamentos, entre outros, resultando na construção referencial.

Compreende-se, a partir de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a construção de referentes como sendo uma atividade partilhada, intersubjetiva, pois “[...] não se trata de construir versões da realidade ao bel-prazer do locutor, mas de submeter a versão à aceitação de outros participantes da interlocução” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 38).

Atesta-se, assim, o dinamismo desse processo, ao permitir modificações no decorrer das ações efetivadas pelos participantes. Comprendemos que a negociação entre os interlocutores é importante para a referenciação, “[...] para confirmar caracterizações e propor reformulações, para (em alguns casos) mostrar mais de uma possibilidade (discordantes entre si) de elaboração de um referente” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 38).

Consoante os autores supracitados, o processo de negociação, por parte do locutor de um texto, ocorre por meio da antecipação ou projeção das atitudes dos prováveis destinatários. Nesse sentido, o sujeito autor, ao produzir seu texto, lança mão de mecanismos necessários para que este seja considerado pertinente e coerente pelos seus interlocutores, faz escolhas de expressões a fim de moldar os referentes, organizando a construção referencial de uma dada maneira, conforme o gênero textual produzido. Do ponto de vista do interlocutor: “[...] a negociação acontece porque qualquer atividade de interpretação demanda ações do sujeito leitor, como coenunciador” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 39).

No que tange ao terceiro princípio, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) destacam a relação essencial entre a cognição (o processo de conhecer) e o social (experiências culturais), para o qual acrescentam que talvez a referenciação seja o fenômeno textual-discursivo que mais explicita essa tendência sociocognitiva.

Na esteira deles, a interpretação textual caracteriza-se como um trabalho mental, cognitivo, com lacunas preenchidas a partir dos conhecimentos prévios, bagagem cognitiva de natureza sociocultural. Tais conhecimentos são adquiridos com experiências e informações, mediante imersão do sujeito no mundo.

Sobre tal princípio, explica Roncarati (2010):

O referente se torna, portanto, um objeto construído no/pelo discurso. O mundo real é aquele que sentimos, lemos, interpretamos e sobre o qual falamos com base em crenças, pressupostos, ideias e inferências construídos e reconstruídos a partir de condições de produção transitórias, arbitrárias, históricas e passíveis de negociação. Mas também temos interditos, implícitos, ironias, intencionalidades, mentiras e más intenções: quantas vezes falamos de um referente X, em verdade ocultando e velando um referente Y? (RONCARATI, 2010, p. 61).

Cavalcante, Custódio Filho e Brito resumem esses três princípios de que falam, formulando o seguinte conceito de referenciação: “[...] construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41- 42).

A par da conceituação teórica da referenciação, faz-se necessário compreendermos de que forma esse evento se concretiza no discurso. Nessa perspectiva, discorreremos, na seção subsequente, sobre os processos referenciais.

#### 1.4 Processos referenciais

Para operar sobre o material linguístico que tem à sua disposição, o sujeito utiliza-se de escolhas linguísticas para representar, em seu texto, os objetos discursivos. Essa atividade de representação perpassa por estratégias, denominadas de processos referenciais e/ou estratégias de referenciação. Acerca dos processos referenciais, Koch (2009) sistematiza as seguintes operações cognitivas básicas na construção dos referentes:

1. construção/ativação: pela qual um ‘objeto’ textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nódulo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
2. reconstrução/reativação: um nódulo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nódulo continua em foco).
3. desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores (KOCH, 2009, p. 62).

Compreendemos, por meio do exposto, que a construção dos objetos de discurso é feita de forma intercalada na superfície textual, ora elementos são ativados, postos em primeiro plano, ora são sobrepostos por outras entidades discursivas, dependendo do objetivo dos enunciadores. Diante desse entrelace entre referentes, encontram-se subjacentes um conjunto de vozes discursivas, ora já concretizadas, ora sendo reconstruídas pela interação leitor/texto.

A título de exemplificação das operações cognitivas, elencadas por Koch (2009), passemos a uma apreciação do excerto que segue.

Certa noite, **o rei** sai para passear na beira do rio quando encontra **uma jovem garota**. Rapidamente, uma chama, doce e ardente ao mesmo tempo, incendeia **seu** coração. **Ele** se aproxima e olha para **ela** deslumbrado: **ela** parece com **uma joia** vinda do mar. **Sua** pele tem brilho de nácar, **seus** olhos são duas estrelas cintilantes, seus dentes são pérolas finas, seu corpo é uma alga dançante, sua boca um coral róseo, e de seus longos cabelos negros e sedosos cintilam centenas de pequenos cauris brancos, que são conchas de curvas delicadas (Catherine Gendrin e Laurent Corvaisier. Volta ao mundo dos contos. São Paulo: Edições SM, 2007, p. 18)

Como exemplo da primeira operação, temos a ativação, introdução de um referente, por meio da expressão referencial *o rei*, a qual é desfocalizada/desativada (terceira operação) pela introdução de um outro referente *uma jovem garota* e seguindo a narrativa, novamente entra em cena, retomado – segundo processo retomada/reativação – por meio do pronome *seu*.

Ademais, o segundo objeto discursivo – *a jovem* – apresentado é novamente retomado pelos elementos *ela*, *uma joia*, *sua*, *seus*. Percebe-se, ainda, a ativação, desfocalização e retomada de vários outros referentes no decorrer do texto, havendo oscilação entre as operações cognitivas de referenciação. Sobre essa oscilação, Koch e Elias (2017) pontuam:

Referentes já existentes podem ser, a qualquer momento, modificados ou expandidos, de modo que, durante o processo de compreensão, vai-se criando na memória do leitor ou do ouvinte uma representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente (KOCH; ELIAS, 2017, p. 126).

Koch e Elias (2017), ao abordarem sobre formas de introdução, ativação/construção, de referentes no modelo textual, classificam esse processo em dois tipos, ativação ancorada e não ancorada. Uma introdução não ancorada ocorre quando um referente, totalmente novo, é introduzido no texto e, quando representado por uma expressão nominal, há uma primeira categorização da entidade discursiva. No caso do excerto apresentado, há um exemplo de introdução não ancorada tanto na inserção do objeto *o rei* quanto na entidade *jovem garota*, visto que não há nenhuma âncora anterior com a qual esses elementos se relacionam.

Na mesma abordagem, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) evidenciam que, como introdução referencial, compreende-se a “estreia” do objeto de discurso no texto, isto é, a primeira marcação linguística do objeto de discurso por meio de uma expressão referencial não mencionada anteriormente, sendo um recurso coesivo capaz de contribuir para a manutenção dos sentidos no texto.

Em se tratando da ativação ancorada, esta caracteriza “[...] sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 127).

Sobre esse processo, vejamos, na tirinha a seguir, uma exemplificação proposta pelas autoras:

**Figura 1:**

**Exemplo uma anáfora indireta**



Fonte: Koch e Elias (2017).

Conforme Koch e Elias (2017), nota-se, no último quadrinho, a introdução de um novo referente – *o vinho*, o qual se encontra associado aos elementos cotextuais *alcoólatra e vício*, explícitos, presentes no primeiro quadrinho, e ao contexto sociocognitivo, implícito.

As autoras pontuam que, entre os casos de introdução ancorada, estão as anáforas indiretas e associativas. Cabe salientar que alguns autores diferenciam anáforas indiretas e anáforas associativas, caracterizando estas diante da ocorrência de relações meronímicas, isto é, quando “um dos elementos da relação pode ser considerado, de alguma forma, *ingrediente* do outro” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 128), e aquelas quando há maior interferência do conhecimento enciclopédico. Contudo, neste estudo, não fazemos tal distinção. Retomamos essa discussão no subtópico seguinte, no qual discorreremos sobre a anáfora indireta e suas especificidades.

Em se tratando do processo de reconstrução/reativação do referente, caracteriza-se como uma “[...] operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 131). Tomemos ainda o mesmo excerto do conto para exemplificação. A partir da inserção da entidade *uma jovem garota*, há, em seguida, a manutenção dessa entidade, pela apresentação de várias características inerentes a jovem:

[...] **ela** parece com **uma joia** vinda do mar. **Sua** pele tem brilho de nácar, **seus** olhos são duas estrelas cintilantes, **seus** dentes são pérolas finas, **seu** corpo é uma alga dançante, **sua** boca um coral róseo, e de **seus** longos ...

Consoante Koch e Elias (2017), a retomada por ser feita tanto por meio de elementos gramaticais (pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos) como pelo uso de recursos de ordem lexical (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais etc).

Vale salientar que, no processo de retomada, caso a entidade discursiva se mantenha a mesma, ocorre o fenômeno da anáfora direta (correferencial) e, ao acrescentar, mediante escolha das expressões referenciais informações, sentimentos, opiniões, ocorre a recategorização dos elementos retomados.

Vejamos, num primeiro momento, a exemplificação do processo de retomada, anáfora direta, no excerto retirado do conto de suspense Conto de mistério, de Stanislaw Ponte Preta. No trecho, abaixo, em análise, o referente *mulher* é posteriormente retomado por um pronome pessoal *Ela*, constituindo-se um processo de retomada direta.

A **mulher** veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. **Ela** abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.  
(Stanislaw Ponte Preta. Conto de mistério. *In*: Rosamundo e os outros. São Paulo: Círculo do livro S/A, 1963.)

Em se tratando de um caso de recategorização, vejamos o seguinte excerto, retirado do texto Uma vela para Dário, de Dalton Trevisan:

**Dário** levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam **vê-lo**, todo o ar de **um defunto**  
(Dalton Trevisan. Uma vela para Dario. *In*: Ítalo Moriconi (org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 279-280).

Nesse exemplo, o referente *Dário* é retomado pelo pronome *lo* e pela expressão *um defunto*, cujo pronome não acrescenta nenhuma informação extra ao referente. Contudo, através da segunda retomada *um defunto*, nota-se uma transformação da personagem em um defunto, concretizando sua morte, havendo assim um processo de recategorização por meio da anáfora direta.

Ressaltamos que o conceito atual de anáfora, abordado nesta pesquisa, foi valorado a partir dos estudos sobre referenciação, tendo como pressupostos teóricos trabalhos de Mondada e Dubois (2003); Koch (1998; 2002) e Marcuschi (1998), assim, engloba também o processo de recategorização de referentes no texto. Nessa perspectiva, consoante Koch (2004, p. 69), “[...] o emprego de expressões nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização

de objetos-de-discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador”.

Marcuschi (2001) aborda a seguinte definição de anáforas diretas:

Em geral, postula-se que as AD [anáforas diretas] retomam referentes previamente introduzidos, ou seja, estabeleceriam uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Parece haver uma equivalência semântica e sobretudo uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente. (...) Pode-se dizer que a visão clássica da anáfora direta se dá com base na noção de que a anáfora é um processo de *reativação de referentes prévios* (MARCUSCHI, 2001, p. 2, grifos do autor).

Ademais, acrescenta o autor: “Na sua essência a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial” (MARCUSCHI, 2001, p. 2). Dito isso e a partir dos exemplos, compreendemos que o fenômeno da anáfora direta também pode se caracterizar de forma inferencial, ou seja, vai além da mera substituição de entidades, constitui-se no discurso, conforme o desejo dos interlocutores.

Ainda sobre o processo cognitivo da reativação/reconstrução, caso haja associação a um referente previamente introduzido, conforme já explicado, chamamos de anáforas indiretas, havendo, simultaneamente, uma introdução ancorada e uma reativação/retomada para que a continuidade referencial seja efetivada e conseqüente produção de sentido.

A partir dos conceitos introdutórios sobre o processo anafórico, passemos à apreciação das anáforas indiretas.

#### **1.4.1 Anáforas indiretas associativas**

Como já exposto, a cadeia referencial anáfora é entendida, em sua abrangência, como processo de retomada ao referente, por meio de variados recursos linguísticos como: pronomes, sintagmas nominais; sintagmas adverbiais etc., apresentados de forma direta (correferencial) ou indireta (não correferencial), possuindo em comum a função de garantir a continuidade referencial.

Salientamos que o foco desta pesquisa é o trabalho com as anáforas indiretas pronominais e nominais, valendo-se das características do gênero textual escolhido, conto de suspense, uma vez que a compreensão desse mecanismo referencial torna-se relevante no processo de leitura, ativação de inferências necessárias para produção de sentidos em textos.

Válido pontuar que, devido à complexidade que instaura, o tema das anáforas indiretas é amplamente discutido por teóricos da área e, com isso, vários outros subtipos de anáforas indiretas são apresentados, com divergências de terminologias. Todavia, restringimo-nos à anáfora indireta, com correspondência de inserção de novo objeto discursivo no texto, estando este relacionando/ancorado a uma entidade discursiva já posta, seja essa associação de nível cognitivo; conceitual, meronímico (parte pelo todo) ou resumitivo. Diante disso, não haverá separação, topicalização por exemplos, apenas exemplificação de forma geral das relações possíveis.

No tocante às anáforas indiretas, Marcuschi (2005) pontua que “[...] é geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 53). De mais a mais, estabelecem-se no texto mediante algum tipo de associação cognitiva ou discursiva, conseqüente referenciação implícita, o que exige dos interlocutores ativação de conhecimentos partilhados, de mundo, situacionais para que o texto seja compreendido em sua totalidade.

Sobre essa característica das anáforas indiretas, Koch e Elias (2015) discorrem:

Esse processo de referenciação implícita é constituído com base em elementos textuais ou modelos mentais e é muito mais comum a sua produção do que podemos imaginar. Tendo em vista a produção frequente de anáforas indiretas em nossas produções textuais e o papel relevante que desempenham na progressão e coerência do texto (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136).

Como bem afirma Marcuschi (2001), o fenômeno das anáforas indiretas representa um desafio teórico, ao passo que obriga o abandono da maioria das concepções estreitas de anáfora, impedindo a sua confinção ao mero campo dos pronomes e da referência em sentido estrito. Além disso, propulsiona a inserção de aspectos sociocognitivos, permitindo relacionar tópicos gramaticais na interface com a semântica e a pragmática.

Nesse contexto, Koch e Elias (2017) discorrem que as anáforas indiretas interligam-se a um elemento denominado âncora o qual é decisivo para a interpretação. Compactuando com essa visão, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) apregoam:

Essas anáforas indiretas, embora não retomem exatamente o mesmo objeto de discurso, e aparentemente introduzam uma entidade “nova”, na verdade remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas contextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 68).

Vejamos, no exemplo que segue, analisado por Cavalcante (2014), um caso típico de anáfora indireta:

Abro uma antiga mala de velharias e lá encontro minha máscara de esgrima. Emocionante o momento que púnhamos a máscara - tela tão fina - e nos enfrentávamos, mascarados, sem feições. **A túnica branca com o coração em relevo no lado esquerdo do peito**, 'Olha esse alvo sem defesa, menina, defenda esse alvo!', advertia o professor e eu me confundia e **o florete do adversário** tocava reto no meu coração exposto (Fonte: Telles, Lygia Fagundes. *A disciplina do amor*. Rio de Janeiro: Roco, 1998).

De acordo com a autora, a expressão *A túnica branca como o coração em relevo* é um referente novo, uma anáfora indireta, e está ancorado nos elementos *máscara e esgrima*. Nota-se ainda que o cenário de aula de esgrima só se configura a partir da introdução da entidade – *o professor*.

Outro caso representativo de anáfora indireta é apresentado por Marcuschi (2001), no trecho a seguir, no qual a entidade discursiva *uma ilha* constitui-se como âncora da entidade *o barco*, visto que, pelo conhecimento de mundo, falar em ilha, subentende-se falar em mar, barco etc.:

Essa história começa com uma família que vai a **uma ilha** passar suas férias. Quando amanheceu eles foram ver como estava **o barco**, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. (MARCUSCHI, 2001, p. 234, grifo nosso)

Diante do exposto, Koch e Elias (2015), ao discorrem sobre a especificidade das anáforas indiretas, pontuam, salientando amparo nos estudos de Koch (2002, 2004) e de Marcuschi (2005), estes respaldados em Schwarz (2000), que tais anáforas “[...] podem ser constituídas com base, por exemplo, em modelos cognitivos, inferências ancoradas no mundo textual ou em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos, particularmente as relações meronímicas (relações parte-todo)” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136).

Para melhor compreensão, as autoras trazem os seguintes exemplos e ponderações:

**A casa** era antiga, **as portas sem alguns pedaços** que foram corroídos pelos cupins, **as janelas quebradas**, **as paredes pichadas** davam um ar sombrio à casa (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136).

Apresentam-se, no trecho, as anáforas indiretas – *as portas sem alguns pedaços; as janelas quebradas; as paredes pichadas* –, representadas por expressões definidas que mantêm uma relação parte-todo com a âncora *casa*, introduzida no início do texto. Ademais,

salientam que não se pode dizer que as expressões anafóricas retomam o referente *casa*, mas, sim, mantém com ele algum tipo de relação.

A fim de demonstrar tipos de anáforas indiretas constituídas com base em esquemas cognitivos ou modelos mentais, elas apresentam o seguinte exemplo:

[...] então meu pai nos deixou voltar para a estrada. Continuamos fazendo muito sucesso e ganhando muito dinheiro, mas **um acidente** inesperado aconteceu. Acordei **no hospital**. Depois fui para minha casa e logo percebi que meu irmão tinha falecido. Eu perdi a vontade de cantar (KOCH; ELIAS, 2015, p. 137).

No excerto acima, a introdução do referente *hospital*, anáfora indireta por meio de expressão nominal, ancora-se textualmente no referente *um acidente* – explícito no cotexto – e no modelo mental, segundo o qual se associa acidente a hospital, médico, enfermeiro, doente, ambulância etc.

Ancoramos em Koch (2017), para demonstrarmos outra particularidade da anáfora indireta, a saber, caracterizada como anáfora encapsuladora ou encapsulamento, visto que alguns autores a tratam como anáfora direta. A anáfora encapsuladora tem como principal característica resumir, retomar, sumarizar porções contextuais, trechos do discurso já produzidos através de formas pronominais neutras, como: aquilo, isso, isto etc. ou de expressões nominais. Acerca dessa associação de encapsulamento entre a âncora e o termo anafórico, vejamos um excerto do texto *Testemunha tranquila*:

**Texto: Testemunha tranquila** (excerto)  
Stanislaw Ponte Preta

[...] Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.

E os s caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo **àquilo** sem tomar uma atitude? [...] (Fonte: Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta). *Testemunha tranquila*. In: Dois amigos e um chato. São Paulo: Moderna, 2006, p. 24-25.)

Nota-se, diante do uso do pronome *aquilo*, uma referência à situação implícita anteriormente apresentada no trecho: *caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra*, ou seja, não retoma o enunciado propriamente dito, e sim o ato de violência contra mulher, situação de violência, sendo isso aferido ainda através da produção de sentido da escolha do pronome, demonstrando aversão à situação retomada, uma crítica. Logo, há uma anáfora indireta representada pelo pronome, com referente implícito a partir de pistas contextuais.

## 1.5 Referenciação e ensino

Conforme Marcuschi (2008, p. 139): “[...] hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão”. Assim, ancoramo-nos nesse princípio com vistas a trabalhar com a referenciação, em específico com as anáforas indiretas, em sua abordagem discursiva, como estratégia de leitura, buscando proporcionar ao aluno o desenvolvimento satisfatório de habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual.

A par disso, faz-se necessário o trabalho, em sala de aula, com análise linguística e epilinguística de textos, concretizado por meio do ensino de processos referenciais, associando-os à construção de sentido, pois as atividades de leitura vão além dos limites textuais, da superfície textual. Nas palavras de Cavalcante (2011):

[...]o texto não representa a materialidade do cotexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, num dado contexto sociocultural (CAVALCANTE, 2011, p. 17).

À luz do exposto, depreendemos que a entidade textual configura-se na relação conjunta autor/leitor/discurso, em que sentidos são construídos e reconstruídos na interação entre os participantes da cadeia discursiva em um determinado contexto sociocognitivo-interativo.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura em sala de aula, afirmam:

[...] é importante munir o aluno de estratégias que lhe permitam reconhecer os posicionamentos de um texto como tributários de uma perspectiva (entre outras) da realidade. Isso inclui o entendimento de que, em certas situações, a construção pela linguagem resvala para manipulações que tentam mostrar, como verdades incontestáveis, ideias contrárias ao que o senso comum e/ou a convivência social e/ou os mecanismos de regulação elegeram (mesmo que aparentemente) como as mais pertinentes para as relações culturais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 28).

Compreendemos, diante disso, que o ensino de leitura deve propiciar ao aluno a compreensão, percepção das várias vozes, discursos e intenções concretizadas em um texto, sendo necessário, além de entender tais processos, aprender também a utilizá-los em favor de seus objetivos sociais.

Dessa forma, o fenômeno da referenciação torna-se um aliado, visto que, através do ensino discursivo dos processos referenciais, construção dos objetos discursivos no texto oral ou escrito, é possível ensinar ao aluno como esse fenômeno se concretiza através dos usos linguísticos, escolhas lexicais, gramaticais, arranjos sintáticos e produção de sentido.

Sobre a importância de se trabalhar com a produção de sentido advinda do uso dos processos referenciais, Cavalcanti, Custódio Filho, Brito (2014, p. 71) enfatizam: “É imprescindível demonstrar ao o aluno as funções que os processos referenciais podem desempenhar em diversos textos de variados gêneros<sup>3</sup>” e que “[...] pouco vale falar da coerência de um texto por meio de processos referenciais se o propósito do professor (de qualquer nível de ensino) se limitar ao mero exercício de identificação e classificação de formas”.

Nota-se, conforme pesquisas na área, que muitos estudos de língua relacionados aos processos referenciais, são restritos, na maioria das vezes, aos recursos anafóricos, em específico a anáfora direta, desvinculados da produção de sentido, ou seja, ensina-se, mecanicamente, a retomada de elementos com vistas a não repetição do referente, havendo então o ensino pautado na substituição do termo anterior por sinônimos, pronomes pessoais etc. Assim, eventos como a recategorização, opção por um ou outro termo, dependendo do ponto de vista a ser expresso, não são explorados, muito menos o recurso da anáfora indireta.

A proposta de se trabalhar com a referenciação numa abordagem discursiva objetiva renovar esse ensino automático/padronizado de identificação e classificação de formas referenciais restrito ao cotexto, subsidiando os alunos de estratégias para que compreendam as relações existentes entre os objetos discursivos, concretizadas no contexto sociocognitivo.

Isso posto, cabe ao professor proporcionar o conhecimento acerca da construção das entidades discursivas no cotexto e contexto, com uma visão abrangente no que diz respeito à compreensão do processo como um todo: introdução, retomada/reativação e desfocalização e recursos linguísticos disponíveis para cada ação.

Nesse sentido, ratificamos que o processo anafórico, por exemplo, deixa de ser apenas o estudo de repetição de palavras e/ou retomada, substituição, de referentes no cotexto, constitui-se numa atividade discursiva, cognitiva. A partir do exposto, atentamo-nos, conforme pontua Marcuschi (2004), *apud* Cavalcante (2005), ao seguinte:

---

<sup>3</sup>Vale ressaltar que, nesta pesquisa, utilizamos apenas um gênero textual. A citação é válida enquanto reforço para a importância a ser dada para o estudo da referenciação nos textos além do cotexto e/ou apenas elemento de coesão e coerência.

Tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos, nem como é o mundo ou a língua, e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo está ou não discretizado nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sociocognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto (MARCUSCHI, 2004, *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 125).

Diante do exposto, o ensino de referenciação é validado, pois, ao entender os processos referenciais, bem como a forma como se dá cadeia referencial do texto em estudo, o aluno é capaz de recuperar os sentidos do texto, na materialidade linguística, no plano de conteúdo, no entrecruzamento de discursos e de contextos. Logo, desenvolve habilidades de leitura, compreensão e escrita, estando apto a utilizar a língua em diferentes possibilidades e propósitos.

## 1.6 Gêneros textuais e ensino

Muito se discute na contemporaneidade a respeito da prática de ensino de língua vinculada ao estudo dos gêneros textuais. É preciso, porém, compreender o conceito de texto numa perspectiva muito mais abrangente do que um mero produto estrutural, estático, extraescolar ou desvinculado da prática social. Ao conceituar os gêneros, Bakhtin (1992) ressalta o princípio sociodiscursivo:

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BAKHTIN, 1992, p. 274).

Ancorando nesse princípio *bakhtiniano*, consideramos a língua(gem) como ato social/interativo, na perspectiva sociocognitivo-interacional, compreendendo que um ensino significativo de língua portuguesa deve ser pautado nas situações concretas de uso linguístico, ou seja, através dos diversos gêneros textuais, orais ou escritos, direcionados por meio de práticas epilinguísticas.

Nessa perspectiva, para Marcuschi (2008, p. 79) “[...] o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas”.

Acrescenta-se a isso que a manifestação textual ocorre nas relações contextuais, nas práticas sociais do indivíduo. De acordo com Geraldi, o ensino de língua significativo constitui-se em:

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p.71).

Pautamo-nos, ainda, nas reflexões de Marcuschi (2008), ancorado em Bakhtin (1992), o qual apregoa: “[...] todas as atividades humanas encontram-se relacionadas ao uso da língua, que se efetiva mediante textos orais ou escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Corroborando essa ideia, de acordo com Brandão (2001), só há ensino significativo de competências comunicativas com os gêneros se o professor proporcionar o contato com diferentes tipos e gêneros textuais, com vistas à compreensão da funcionalidade social desses textos. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (1998):

Uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 47).

Diante do exposto, não há como falar em ensino de língua dissociado de práticas linguísticas concretas, ou seja, estudo dos gêneros textuais, visto que os seres humanos são seres de linguagem e se apropriam desta para concretizar funções sociais. Assim, é imprescindível que seja proporcionado aos alunos a compreensão, estudo das funções sociocomunicativas dos gêneros, de forma que as aulas de língua portuguesa tenham sentido e aplicabilidade no contexto de vida real dos alunos.

A par disso, reiteramos que o gênero selecionado para subsidiar nossa prática interventiva e fomentar prática leitora foi o conto de suspense. Sabemos que todo texto, como construto social, possui um propósito comunicativo determinado, constitui-se como um evento. Assim, passemos, a caracterização do gênero conto, em específico, o conto de suspense.

## 1.7 O gênero: conto de suspense

O gênero conto, conforme Coutinho (2008), de forma sucinta, consiste em uma narrativa curta, em prosa, desenvolvida a partir de um conflito e um número limitado de personagens. Tal conflito, por meio do qual surge um elemento transformador, provocará mudanças na vida das personagens. Ainda sobre características do gênero conto, a narrativa, consoante Bosi (2006):

[...] cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem (BOSI, 2006, p. 39).

Como bem esclarece Bosi (2006), ao falar que os contos assumem formas de surpreendentes variedades, vale destacar que, dependendo do assunto, da temática e das características, o conto pode ser classificado na literatura como de humor, de enigma, de terror, fantástico, de ficção científica, de amor, de suspense etc. Segundo Gotlib (2006, p. 17), “[...] o que faz o conto – seja ele de acontecimento ou (*sic*) de atmosfera, de moral ou (*sic*) de terror – é o modo pelo qual a estória é contada”.

Sobre a singularidade da narrativa do conto, Fiorussi (2003, p. 103) pontua: “No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, ponto, espaço – tudo está cheio de significativo”.

No tocante ao conto de suspense, consoante Todorov (2006), ele configura-se da mistura de características de dois tipos de romance o de enigma e o romance negro, conforme descrito:

Do romance de enigma, ele conserva o mistério e as duas histórias, a do passado e a do presente; mas recusa-se a reduzir a segunda a uma simples detecção da verdade. Como no romance negro, é essa segunda história que toma aqui o lugar central. O leitor está interessado não só no que aconteceu, mas também no que acontecerá mais tarde, interroga-se tanto sobre o futuro quanto sobre o passado. Os dois tipos de interesse se acham pois aqui reunidos: existe a curiosidade de saber como se explicam os acontecimentos já passados; e há também o suspense: que vai acontecer às personagens principais? Essas personagens gozavam de imunidade, estamos lembrados, no romance de enigma; aqui elas arriscam constantemente a vida. O mistério tem uma função diferente daquela que tinha no romance de enigma: é antes um ponto de partida, e o interesse principal vem da segunda história, a que se desenrola no presente (TODOROV, 2006, p. 101-102).

A partir do exposto pelo autor, compreendemos e adotamos que o gênero conto de suspense se distingue do romance de suspense apenas por sua brevidade, concisão e trama com poucos personagens e se diferencia das outras modalidades – de humor/terror etc., por causar, no leitor, de forma constante e misteriosa uma excitação, tensão, agonia, do início ao fim da narrativa, apresentando ainda duas histórias a fim de seduzir o leitor, encerrando-se com um desfecho inusitado.

Apesar de o suspense ser uma característica presente na narrativa da maioria dos contos, o subtipo suspense não se confunde com outros contos. Ressaltamos dois subtipos do gênero cuja narrativa também perpassa por suspense intenso: no de enigma, por exemplo, há personagens característicos como detetive, vítima, suspeitos, várias pistas falsas e verdadeiras etc. e, em geral, inicia-se depois da ocorrência de um mistério/enigma que precisa ser desvendado, um crime, por exemplo.

Ademais, no conto de terror acrescenta-se “[...] a temática do terror (ou do horror) com mais intensidade do que naquela do enigma, convocam-se efeitos de sentidos assustadores. [...] Nesse gênero, as metamorfoses das personagens costumam ser arrepiantes para o leitor” (COSTA; MARCHETTI; NOGUEIRA, 2019, p. 9).

A fim de demonstração da especificidade do conto de suspense, apresentamos o texto que se segue.

#### **Conto de mistério** (texto na íntegra)

Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! – foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele – a uma distância de uns dez a doze passos – entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi a resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois virou-se para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

- Julieta! Ó Julieta... consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

(Fonte: PRETA, Stanislaw Ponte. Conto de mistério. In: Rosamundo e os outros. São Paulo: Círculo do livro S/A, 1963.)

A partir da leitura do texto, nota-se o clima de tensão, atmosfera misteriosa, desde o início do primeiro parágrafo, por meio da descrição da situação – atitudes extremamente suspeitas e mistério sobre quem estava ali e o que procura. Nesse sentido, o suspense é ativado e perdura por todo o texto. A cada parágrafo, situações vão sendo analisadas e descartadas, gerando no leitor aflição, agonia. Diante dessas situações, o leitor tende a fazer inferências: São ladrões em fuga? Qual crime cometeu? Ele está à espera da vítima? Quanto à finalização do conto, há um desfecho totalmente inusitado, diferente do previsto.

No decorrer da prática interventiva desta pesquisa, trabalhamos com o gênero conto de suspense por meio de sequência de atividades, exercícios de leitura e compreensão, com a execução de um jogo de trilha, a partir da leitura orientada do conto de suspense *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes.

A escolha desse gênero justifica-se, pois a narrativa do conto de suspense se assemelha a um jogo, capaz de envolver o leitor numa constante atmosfera de tensão e de expectativa. Assim, essa característica textual contribui para uma efetiva participação dos alunos nas atividades de leitura, o que possibilita resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Contexto escolar e sujeitos da pesquisa

A E. E. F. P. situa-se no município de Montes Claros/Minas Gerais, na rua Cearense, nº. 47, Povoado São Geraldo II, numa área de classe social baixa. Atualmente, a instituição oferece ensino nos níveis fundamental (anos iniciais e finais) e médio, funcionando em três turnos.

É válido salientar que, em relação ao Ideb<sup>4</sup> (Índice de Desenvolvimento da Escola Básica), esta escola apresenta, em linhas gerais, resultados razoáveis no que diz respeito ao ensino fundamental/séries finais, já que, conforme descrito no Quadro 1, atingiu a meta projetada pelo sistema avaliador em quatro anos dos seis últimos avaliados – trecho destacado em verde.

**Quadro 1 - Ideb – resultado e metas da Escola Estadual Francisco Peres**

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira A A\*

**IDEB**  
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Escola"/>	UF:	<input type="text" value="MG"/>
Município:	<input type="text" value="MONTES CLAROS"/>	Nome da Escola:	<input type="text" value="EE FRANCISCO PERES"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Estadual"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="8ª série / 9º ano"/>

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE FRANCISCO PERES		2.7	3.8	4.7	4.4	3.7	3.9		2.8	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.5

**Obs:**

\* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.  
\*\* Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.  
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

**Pesquisar Novamente**

Atualizado em 30/08/2018

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: ago. de 2019.

Apesar da realidade evidenciada, reiteramos a necessidade de se propor trabalhos que visem à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem de práticas linguísticas, pois

<sup>4</sup> Ideb, criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez, ele sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, cujo indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

percebemos que os índices elencados encontram-se pouco acima da meta projetada em cada ano, bem como distantes do nível considerado adequado – índice 6,0 –, por meio do qual se identificam habilidades e competências imprescindíveis em cada nível de ensino, aferindo se foram alcançadas de forma proficiente.

De forma empírica, percebemos que o corpo docente, atuante na instituição, em sua maioria, demonstra comprometimento satisfatório, no cumprimento das diretrizes que regem o ensino dos conteúdos curriculares do nível básico, conforme comprovado por resultados das avaliações<sup>5</sup> anuais de desempenho do servidor público. Há um significativo envolvimento na execução de projetos educacionais, no decorrer de cada ano letivo, por professores, mediadoras de leitura, supervisora pedagógica, visando a melhorias dos resultados apresentados mediante avaliações sistêmicas externas.

A proposta de intervenção, deste estudo, realizou-se, no segundo semestre de 2019, com alunos de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, composta por 29 alunos, com a faixa etária entre 13 e 14 anos. Numa caracterização geral desses estudantes, verificaram-se níveis de aprendizagem bem diversificados, turma bem heterogênea, o que demandou maior intervenção e replanejamento no decorrer das aulas. Há dois alunos com necessidades especiais, um com perda de visão parcial, e outro com transtorno global de desenvolvimento.

Quanto ao corpo discente da escola é constituído por alunos oriundos de famílias pertencentes à classe social baixa, com pouco acesso à cultura letrada, à leitura e à escrita. Com isso, um dos papéis da escola é transformar essa realidade, garantindo acesso a práticas linguísticas diversificadas.

## **2.2 Procedimentos metodológicos e técnica de coleta de dados**

Nas palavras de Andrade (1998, p. 16), “[...] a pesquisa científica é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos, mediante o emprego de métodos científicos”. Por essa lógica, reportamo-nos ao professor de Língua Portuguesa, que deve ser estar em processo constante de investigação científica, considerando a sala de aula como laboratório de pesquisa, no qual alunos, com dificuldades de aprendizagem, indicam a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, com vistas a intervir na mudança dessa realidade.

---

<sup>5</sup>Ressaltamos que os resultados das avaliações são apresentados em reunião pedagógica e discutidos, sem descrição nominal, visando a melhorias voltadas para a qualidade de trabalho e ensino, além de discussão e sugestões de novas ações, conforme problemas apresentados pelos professores e gestores.

Oficializando essa prática de investigação científica, através desta proposta de estudo, pautamo-nos nos aportes teóricos metodológicos, visando à concretização dos nossos objetivos, com uma pesquisa-ação, uma vez que, a partir do diagnóstico empírico de um problema, o pesquisador propõe uma intervenção e posterior avaliação. Pimenta (2005) caracteriza esse método diante de situações que envolvem a pesquisa interpretativa, em conjunto com atuação prática, através de reflexões empíricas.

Para Gil (2010, p. 42), a pesquisa-ação trata de uma “[...] metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”, o que configura o caráter interventivo. Uma pesquisa-ação participante conceitua-se na relação entre pesquisa e ação, em que participantes e pesquisadores agem juntos na escola.

Nesta pesquisa-ação, valemo-nos de uma abordagem qualitativa, com dados coletados (antes e após ação interventiva). Muito embora apresente uma análise interpretativa ancorada em teorias linguísticas, é inegável o caráter de subjetividade, em maior ou menor grau, na apreciação do fenômeno estudado.

Além disso, as informações coletadas são provenientes do ambiente natural dos envolvidos (sala de aula), outra característica específica da pesquisa de cunho qualitativo. No que diz respeito a essa abordagem, Creswell (2007) faz a seguinte consideração:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário Natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (CRESWELL, 2007, p. 186).

Por meio da pesquisa-ação, buscamos intervir numa realidade, com índices insatisfatórios de compreensão leitora, agindo de forma direta no ambiente da pesquisa. Para isso, utilizamos de um Plano de Educacional de Intervenção, buscando novas estratégias de ensino aprendizagem, amparadas teoricamente em estudos científicos.

No caráter documental, valemo-nos de dados apresentados pelo Inep e dos resultados das avaliações sistêmicas. Sobre essa técnica, afirma Gil (2008):

Para fins de pesquisas científicas são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2008, p. 14).

Passando a descrição dos procedimentos adotados para a constituição dos *corpora* deste estudo, como instrumentos de coleta de dados, na primeira etapa desta pesquisa, aplicamos uma atividade diagnóstica contemplando questões discursivas que exigiram do aluno algumas habilidades/competências leitoras do gênero em estudo, bem como conhecimento acerca de processos anafóricos – anáfora direta e indireta. Em sequência, em sua fase descritiva, explicativa, consoante Gil (2010), procedeu-se a análise dos resultados com vistas à elaboração do plano da etapa interventiva.

Para fins de efetivação da etapa interventiva, elaboramos um jogo, no formato de trilha, montado a partir da utilização de conto de suspense, com o objetivo de trabalhar com os processos referenciais como instrumentos de estratégias de leitura, não deixando, também, de abordar questões referentes às características do gênero textual escolhido.

A par disso, a etapa de intervenção constituiu-se, em princípio, de estudo teórico dos processos de referenciação e do gênero textual conto, seguido de atividades impressas – leitura e compreensão textual – e posterior estudo prático através de participação no jogo – mediado por prática leitora –, em que os elementos referenciais foram ativados para produção de sentido e continuidade dos momentos da atividade.

Enfim, a partir do estudo do recurso da referenciação, em específico da anáfora indireta, em textos de suspense, bem como das características desse gênero, os alunos foram motivados, instigados a participarem das etapas do jogo através da prática leitora de forma coletiva e discursiva.

Concluídas as etapas descritas, aplicamos o teste final, constituído de resolução de questões discursivas a partir da leitura e compreensão de um conto de suspense, a fim de apreciar a comprovação ou refutação da hipótese desta pesquisa.

### **2.2.1 Constituição dos *corpora* da pesquisa**

A fim de averiguarmos os resultados desta pesquisa, pautamo-nos em dois *corpora*: *Corpus I*, atividade diagnóstica<sup>6</sup>, a qual se constituiu de nove questões discursivas de leitura e compreensão do conto de suspense *Testemunha tranquila*, do autor Stanislaw Ponte Preta. O segundo, teste final, aplicado após atividades de intervenção, composto, também, de 12 questões discursivas acerca do conto de suspense *Uma vela para Dário*, de Dalton Trevisan.

---

<sup>6</sup> Apêndice A

Salientamos que a opção pelas questões discursivas, em detrimento das objetivas, foi feita para obter maior aferição da compreensão leitora dos participantes, visto que muitos alunos da turma já possuem diagnóstico de resolverem questões objetivas sem devida atenção ao solicitado. As perguntas de ambas as atividades abrangem níveis de interpretação a partir de dados explícitos e implícitos presentes nos textos selecionados e versam sobre as características do texto narrativo e processos referenciais.

A aplicação do teste diagnóstico ocorreu em primeiro de novembro de 2019, com a participação dos 29 estudantes matriculados na turma. A atividade foi realizada individualmente pelos alunos, não havendo orientação da professora em quaisquer perguntas, a fim de não interferir nos dados coletados nesta etapa.

No subcapítulo a seguir, apresentamos a discussão e as inferências acerca dos resultados da etapa diagnóstica.

### **2.2.2 Análise do *corpus* I**

Nesta seção, tecemos o modo como a análise qualitativa dos dados coletados na atividade diagnóstica foi realizada. A fim de preservar a identidade dos alunos, utilizamos o termo Aluno1 seguido de um número correspondente para identificação. Considerando as etapas de intervenção, dos 29 alunos matriculados na turma, 26 estiveram frequentes em todos os dias da intervenção. Com isso, delimitamos a análise da atividade dos dois *corpora* desses 26 alunos.

Vale ressaltar que, no decorrer da aplicação, a maioria dos alunos demonstrou aversão ao tipo de questões e à quantidade, alegando que eram muitas questões e que não gostam de escrever.

Com o intuito de melhor organização da análise, apresenta-se o seguinte delineamento:

1. Texto – na íntegra – selecionado para compor a atividade;
2. Apresentação da questão da atividade;
3. Quadro de avaliação de desempenho – descrição da quantidade de resoluções corretas, incorretas; incompletas e questões em branco;
4. Interpretação e explicação acerca do comando e objetivo da questão;
5. Apreciação do nível de proficiência dos alunos quanto à análise da questão;
6. Imagem escaneada de duas ou três respostas dos alunos, como demonstração da competência leitora na resolução da questão.

Atentando-nos ao objetivo geral deste estudo, a escolha do texto *Testemunha tranquila* para compor a atividade diagnóstica foi relevante, por configurar como conto de suspense, narrativa curta em torno de um conflito e instigante desde o seu início, finalizando-se de forma inesperada. Além disso, há na narrativa questões implícitas como o ponto de vista do narrador sobre determinado fato e uma crítica social.

Tais características serviram de base para diagnosticarmos o nível de compreensão leitora dos participantes deste estudo no que se refere ao acionamento, identificação de informações implícitas a partir de dados explícitos no texto e noções de referenciação, relação entre os referentes no decorrer da narrativa.

Por fim, abordamos também questões basilares referentes a características de textos narrativos, uma vez que o gênero em questão se constitui dessa tipologia.

Passemos ao texto e à primeira questão da atividade diagnóstica:

**Testemunha tranquila** (texto na íntegra)  
Stanislaw Ponte Preta

O camarada chegou assim com ar suspeito, olhou pros lados e – como não parecia ter ninguém por perto – forçou a porta do apartamento e entrou. Eu estava parado olhando, para ver no que ia dar aquilo. Na verdade eu estava vendo nitidamente toda a cena e senti que o camarada era um mau-caráter.

E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa para que o aparelho não tocasse enquanto ele estivesse ali. Isto – pensei – é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.

Mas não era. Se fosse ladrão estaria revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar. O cara – ao contrário – parecia morar perfeitamente no ambiente, pois mesmo na penumbra se orientou muito bem e andou desembaraçado até uma poltrona, onde sentou e ficou quieto:

— Pior que ladrão. Esse cara deve ser um assassino e está esperando alguém chegar para matar – eu tornei a pensar e me lembro (inclusive) que cheguei a suspirar aliviado por não conhecer o homem e – portanto – ser difícil que ele estivesse esperando por mim. Pensamento bobo, de resto, pois eu não tinha nada a ver com aquilo.

De repente ele se retesou na cadeira. Passos no corredor. Os passos, ou melhor, a pessoa que dava os passos, parou em frente à porta do apartamento. O detalhe era visível pela réstia de luz, que vinha por baixo da porta.

Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhava contra a luz. Bonita ou feia? – pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ele acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.

Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

(Fonte: Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta). *Testemunha tranquila*. In: *Dois amigos e um chato*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 24-25.)

**Questão 1.** O texto que você acabou de ler é um conto, assim como fábula, crônica e outros gêneros, com estrutura narrativa. Cite três características que o constitui como uma narrativa.

Apesar de este estudo caracterizar-se como qualitativo, para melhor visualização do real desempenho dos alunos, por trabalharmos com questões discursivas que aferiram domínio de habilidades de compreensão leitora, apresentamos, na análise de cada questão, um quadro avaliativo quantificando as resoluções distribuídas em três níveis: satisfatório, intermediário e insatisfatório.

Ressaltamos que o primeiro nível se referiu às respostas que atingiram o objetivo total da questão. O segundo, intermediário, foi adotado por, em algumas resoluções, não serem apresentados todos os itens solicitados pelo comando da questão, sendo, assim, consideradas incompletas. O nível insatisfatório englobou resoluções incoerentes/erradas em relação ao requisitado no item proposto. Ademais, quantificamos também as questões não resolvidas.

Foram analisadas, tanto no teste diagnóstico quanto no pós-intervenção, 26 atividades das 29 aplicadas, em função de 26 alunos estarem frequentes em todas as etapas da intervenção.

## Quadro 2

### Avaliação do desempenho dos alunos

Questão 1	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	9
Nível intermediário	8
Nível insatisfatório	9
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Em se tratando da primeira questão, objetivamos averiguar o nível de conhecimento dos alunos acerca da tipologia do gênero a ser trabalhado, pois é pressuposto que, nas séries finais do ensino fundamental, os estudantes já dominem as características, elementos da narrativa. Ressaltamos que no próprio comando da questão já se apresenta a tipologia do conto em estudo.

Ademais, um dos princípios básicos para que o aluno compreenda a produção de sentido que se instaura nos textos diz respeito ao domínio da tipologia predominante, bem como das especificidades do gênero interpretado.

Mediante análise do Quadro 2, percebemos que dos 26 participantes avaliados, apenas nove alunos demonstraram pleno domínio das características da narração, ao passo que nove erraram a questão. Diante desse resultado, iniciou-se a etapa da intervenção com o estudo dos elementos/características da narrativa. Concernente às respostas caracterizadas no nível intermediário (oito resoluções), os participantes, em vez de citarem três características,

indicaram apenas duas, com seis alunos respondendo história e personagens, ao passo que dois: história, narrador.

Para fins de exemplificação, vejamos exemplos das respostas dos alunos.

#### Aluno 21 (nível intermediário)

QUESTÃO 01. O texto que você acabou de ler é um conto e assim como a fábula, a crônica e outros gêneros possui estrutura narrativa. Cite três características que o constitui como uma narrativa. conta uma história e tem personagens

#### Aluno 19 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 01. O texto que você acabou de ler é um conto e assim como a fábula, a crônica e outros gêneros possui estrutura narrativa. Cite três características que o constitui como uma narrativa. Conta a história de um crime

Passemos à próxima questão, análise qualitativa e quadro de resultados:

**Questão 02.** Qual a finalidade do conto lido? Provável intencionalidade do autor ao escrever esse texto?

**Quadro 3**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 02	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	5
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	19
Questão sem resolução	2
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Por meio da questão acima de nível discursivo, objetivamos diagnosticar, a partir da leitura do texto e identificação prévia do gênero, o conhecimento do aluno acerca do objetivo do texto lido: divertir, emocionar o leitor ou levá-lo a refletir sobre um comportamento humano. Considerando que o trabalho com contos perpassa pelas séries iniciais e finais do ensino fundamental, bem como pelo ensino médio, com as adequações

necessárias, pressupõe-se que o estudante tenha um conhecimento básico em relação ao gênero proposto.

No entanto, a partir da análise das respostas, conforme Quadro 3, aferimos que mais de 80% dos 26 alunos avaliados (19 estudantes erraram e 2 não responderam) não possuem o conhecimento avaliado: compreender o propósito comunicativo do texto, apenas cinco respostas foram satisfatórias. A maioria das respostas atribuiu a finalidade do conto à narração de um fato, uma história, ou seja, restringindo o objetivo ao princípio da tipologia textual.

Vejamos algumas das respostas:

**Aluno 24 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 02. Qual a finalidade do conto lido? Provável intencionalidade do autor ao escrever esse texto?  
*Cortar o que acontece com o crime*

**Aluno 11 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 02. Qual a finalidade do conto lido? Provável intencionalidade do autor ao escrever esse texto?  
*narrar uma história*

Dando prosseguimento, seguimos a análise da questão 3 da atividade diagnóstica, bem como a apreciação dos resultados:

**Questão 03.** Considerando o sentido da palavra *testemunha*, presente no título, destaque do texto pelo menos duas expressões que fazem referência ao título.

**Quadro 4**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 03	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	10
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	11
Questão sem resolução	5
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria.

Em se tratando da questão em foco, nota-se um caso de referenciação (anáfora direta), visto que a entidade discursiva *testemunha* – aquele que presencia/assiste a um

acontecimento, um fato – explícita no cotexto é retomada no decorrer da narrativa em mais de um momento, através de descrição do ato de testemunhar (*eu estava parado olhando/ eu estava vendo nitidamente toda a cena/ e eu ali olhando*).

Logo, o objetivo desse comando foi apreciar se o aluno possui a competência de identificar o processo de referenciação da forma como foi articulado no conto. Para identificar tais retomadas, era necessário saber ao certo o significado do termo testemunha e entender o princípio do que é uma referência.

Ao analisarmos os resultados, conforme o Quadro 4, verificamos que, do total de 26 estudantes, somente 10 conseguiram identificar as retomadas; 11 alunos não identificaram, e cinco não responderam.

Vejam algumas respostas dos alunos:

#### Aluno 3 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 03. Considerando o sentido da palavra *testemunha*, presente no título, destaque do texto pelo menos duas expressões que fazem referência ao título.

*Chegou assim olhou para os lados - não parecia ter ninguém*

Chegou assim olhou para os lados não parecia ter ninguém

#### Aluno 6 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 03. Considerando o sentido da palavra *testemunha*, presente no título, destaque do texto pelo menos duas expressões que fazem referência ao título.

*quando acendeu a luz da sala é que eu pude ver e você? assistindo tudo desligue a televisão*

Quando acendeu a luz da sala é que eu pude ver e você? Assistindo tudo desligue a televisão

#### Aluno 5 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 03. Considerando o sentido da palavra *testemunha*, presente no título, destaque do texto pelo menos duas expressões que fazem referência ao título.

*Como não parecia ter ninguém por perto*

Em sequência, apresentamos análise da próxima questão.

**Questão 04.** Identifique as expressões que, na continuidade do texto, retomam, de forma negativa, o termo camarada, apresentado no primeiro parágrafo.

**Quadro 5**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 4	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	8
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	15
Questão sem resolução	3
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria.

Essa questão trata de um caso de referenciação – anáfora direta de recategorização, na qual o referente apresentado pela primeira vez, camarada, é retomado de forma negativa, sendo caracterizado como *mau-caráter*, *ladrão*, depois *assassino*.

O objetivo da questão foi verificar se os estudantes identificam o processo de introdução e retomada de referentes, considerando o aspecto da alteração na caracterização do referente retomado, evolução do referente na cadeia referencial. Esse processo vai além da identificação da mera substituição de referentes por sinônimos ou retomada por meio de pronomes.

Percebemos, mediante análise do quadro de avaliação, que a maioria dos alunos, 15 alunos, não identificaram tais anáforas, ou seja, não percebem a progressão apresentada, o que compromete sua interação com a narrativa lida e apenas oito respostas foram satisfatórias. Essa análise demonstra a importância de se trabalhar com referenciação de forma mais abrangente, para além da retomada por pronomes ou sinônimos, pois, a partir da identificação e compreensão dos referentes presentes em um texto, os sentidos são recuperados.

As imagens seguintes são alguns exemplos das respostas dos alunos, com as quais podemos perceber: dos 26 alunos que tiveram as respostas analisadas, 18 não possuem o conhecimento solicitado para resolução da questão em foco.

**Aluno 12 (nível insatisfatório)**

**QUESTAO 04.** Identifique as expressões que, na continuidade do texto, retomam, de forma negativa, o termo camarada, apresentado logo primeiro parágrafo.

*O camarada ar suspeito, um mal-carater, o cara, o assassino, o homem*

O camarada ar suspeito, um mal-carater, o cara, o assassino, o homem

**Aluno 14 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 04. Identifique as expressões que, na continuidade do texto, retomam, de forma negativa, o termo camarada, apresentado logo primeiro parágrafo.

O camarada chegou assim com ar sus-  
peito, olhou para os lados.

Dando prosseguimento à análise do *corpus* I, passemos à questão 5 da atividade diagnóstica.

**Questão 05.** Observe o trecho, retirado do segundo parágrafo: – *é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.* A quem se refere o pronome sua em negrito no trecho?

**Quadro 6**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 05	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	10
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	16
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

A questão cinco também se refere a um caso de anáfora direta, retomada direta de um referente através de um pronome possessivo.

Diante da análise do quadro, percebemos que os resultados não se diferenciaram muito dos da questão anterior, sendo insatisfatórios. Dos 26 discentes, apenas dez alunos obtiveram êxito, ao passo que 16 não identificaram a anáfora por retomada de pronome.

Com o intuito de confirmar os dados insatisfatórios apresentados, seguem amostras de algumas respostas dos alunos.

**Aluno 17 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 05. Observe o trecho, retirado do segundo parágrafo: “– é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim”. A quem se refere o pronome sua em negrito no trecho?

do dono da sala

**Aluno 26 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 05. Observe o trecho, retirado do segundo parágrafo: “– é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim”. A quem se refere o pronome sua em negrito no trecho?

no personagem mencionado

Dando continuidade à análise qualitativa dos dados coletados, passemos à questão 6.

**Questão 06.** Observe o trecho retirado do último parágrafo: — *E você? Assistindo **àquilo** sem tomar uma atitude?*

A) O que o pronome em negrito retoma?

B) É possível perceber através do uso do termo “**àquilo**” um ponto de vista do narrador do conto? Qual seria?

**Quadro 7**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 06</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	5
Nível intermediário	8
Nível insatisfatório	10
Questão sem resolução	3
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 8**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 6B</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	5
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	17
Questão sem resolução	4
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Na questão em destaque, intentamos verificar se os alunos possuíam, em primeiro, na alternativa (a) a habilidade de identificar o processo de retomada ao implícito por meio de dados explícitos – situação narrada – e na alternativa (b) a identificação/compreensão do ponto de vista do narrador sobre o ocorrido, sendo conivente ou não ao fato. Trata-se de um caso de anáfora indireta por encapsulamento, conforme Koch (2008), através da qual ocorre uma sumarização de uma informação difusa anteriormente mediante pistas no cotexto. Nesse sentido, no texto analisado, o pronome *aquilo* sumariza a situação de violência contra uma mulher.

Assim, a partir da análise das respostas ao questionado em 6A, dez alunos erraram a questão, demonstrando não possuir a habilidade cobrada, e apenas cinco alunos inferiram corretamente a situação retomada pelo pronome. Vale ressaltar que, nas respostas descritas no nível intermediário, oito alunos descreveram os trechos explícitos no cotexto, ou seja, acertaram parcialmente a questão, visto que a ideia sumarizada está no contexto, implícita, possibilitada pelo descrito no contexto. Posto isso, pelo fato de esses alunos identificarem no

cotexto o princípio da relação entre os objetos discursivo, a resposta foi considerada como parcialmente coerente.

O exposto só reforça nossa justificativa de se trabalhar com a referenciação, como um todo, não apenas retomada de referentes por elementos anafóricos diretos, mas também os processos referenciais mais complexos, o caso das anáforas indiretas.

Vejam algumas respostas dos alunos à alternativa A da questão em foco.

**Aluno 1 (nível intermediário)**

QUESTÃO 06. Observe o trecho retirado do último parágrafo: — E você? Assistindo **àquilo** sem tomar uma atitude?

a) O que o pronome em negrito retoma?

Tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu - tocou a outra

**Aluno 10 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 06. Observe o trecho retirado do último parágrafo: — E você? Assistindo **àquilo** sem tomar uma atitude?

a) O que o pronome em negrito retoma?

O que o narrador assistiu

O que o narrador assistiu

No questionamento 6B, num nível discursivo, a marca linguística “aquilo” aponta implicitamente o ponto de vista do enunciador, assim a intenção da alternativa foi apreciar se os alunos inferem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Os resultados, conforme descrito no quadro, foram também insatisfatórios. Do total de 26 discentes, 17 alunos erraram a questão, e apenas cinco responderam corretamente ao solicitado, respondendo que o autor tem aversão à violência contra mulheres, é contra atos de violência.

As duas últimas questões abordaram o uso e funcionalidade dos pronomes no processo de referenciação. Diante dos resultados, ancoramo-nos na posição de Antunes (2017) quando pontua acerca do estudo significativo dos pronomes atrelado ao processo de referenciação:

O uso dos pronomes só tem sentido se explorado em textos e nessa perspectiva da referenciação; avaliação do emprego desses pronomes, em vez de se restringir à mera classificação morfossintática das formas (se pronome reto, se oblíquo, se possessivo, se demonstrativo), poderia focalizar que referentes ativam ou reativam e, ainda, em que pontos do texto ambas as coisas aconteceram (ANTUNES, 2017, p. 103).

**Aluno 12 (nível insatisfatório)**

B) É possível perceber através do uso do termo “àquilo” um ponto de vista do narrador do conto? Qual seria?

*Sim assistir televisão*

Sim assistir televisão

**Aluno 24 (nível insatisfatório)**

B) É possível perceber através do uso do termo “àquilo” um ponto de vista do narrador do conto? Qual seria?

*Sim*

Em se tratando de mais uma questão envolvendo a referenciação, passemos à apreciação:

**Questão 07.** Observe o trecho: *Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.*

O termo em negrito mantém relação implícita com uma expressão explícita presente no primeiro parágrafo do texto. Identifique a expressão e explique o porquê da relação.

**Quadro 9**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 7	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	8
Nível intermediário	5
Nível insatisfatório	13
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

A questão apresentada versa sobre um caso de anáfora indireta, visto que o elemento, entidade discursiva televisão, possui uma âncora apresentada no cotexto, no primeiro parágrafo do texto (*a cena*). Com isso, a intenção da questão foi analisar se os estudantes compreendem o processo das relações implícitas entre as palavras no decorrer dos textos, bem como efeitos de sentidos, dependendo das escolhas lexicais utilizadas pelo autor.

A questão perpassou pela identificação e compreensão. Nesse sentido, apenas oito respostas foram satisfatórias. No que se refere ao nível intermediário, cinco alunos identificaram o termo – âncora –, porém não conseguiram explicar o porquê da relação.

Considerando a quantidade de alunos que erraram a resposta, 13 alunos, o resultado foi insatisfatório. A partir disso, reafirmamos mais um aspecto a ser considerado no que diz respeito ao ensino de referenciação, ou seja, a necessidade de se trabalhar com processos de

retomadas, relação em conjunto a produção de sentido ocasionada por esses mecanismos linguísticos, proporcionando ao aluno maior conhecimento das relações, das cadeias referencias que permeiam os textos. Sobre a importância de demonstrar tais estratégias aos estudantes, Antunes (2017) propõe o seguinte:

Não podemos esquecer que temos a nosso favor a experiência do dia a dia, na qual cada ponto abordado é intuitivamente vivenciado e relacionado, por analogia, a outros. A recorrência com que essas estratégias acontecem dá às nossas ações um caráter de *convenção, de protótipo, de estabilidade*. O que precisamos fazer é tomar consciência explícita de como esses procedimentos discursivos ocorrem e de promover a sua ampliação, para, assim, fortalecer e poder regular, melhor e conscientemente, a aplicação das competências neles implicadas. É bem diferente falar, ouvir, **ler** e escrever *depois que a gente estuda essas coisas!* (ANTUNES, 2017, p. 106, grifos da autora).

Para confirmar os dados elencados, seguem alguns registros dos alunos.

#### Aluno 20 (nível intermediário)

QUESTÃO 07. Observe o trecho: Desliguei **a televisão**, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

O termo em negrito mantém relação implícita com uma expressão explícita presente no primeiro parágrafo do texto, identifique a expressão e explique o porquê da relação.

*So a palavra cena*

#### Aluno 5 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 07. Observe o trecho: Desliguei **a televisão**, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

O termo em negrito mantém relação implícita com uma expressão explícita presente no primeiro parágrafo do texto, identifique a expressão e explique o porquê da relação.

*nitidamente porque pensamos que ela estava no mesmo local*

Nitidamente porque pensamos que ela estava no mesmo local

#### Aluno 17 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 07. Observe o trecho: Desliguei **a televisão**, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

O termo em negrito mantém relação implícita com uma expressão explícita presente no primeiro parágrafo do texto, identifique a expressão e explique o porquê da relação.

*Eu estava parado olhando porque as pessoas assistem parados*

Eu estava parado olhando porque as pessoas assistem parados

A seguir, apresentamos análise da próxima questão da atividade.

**Questão 08.** A leitura do conto confirmou a hipótese elaborada por você a partir da leitura do título? Explique.

**Quadro 10**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 8</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	5
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	19
Questão sem resolução	2
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Com a aplicação dessa questão, objetivamos analisar as predições feitas pelos alunos a partir da leitura do título dos textos, visto que é uma operação leitora satisfatória e ativa conhecimentos prévios na produção de sentidos e interação do leitor com o texto.

No caso do texto escolhido, o título Testemunha tranquila remeteria em uma primeira interpretação à situação em que alguém tenha sido testemunha de algum fato, geralmente ruim; por exemplo um caso de assassinato. No texto em questão, o título é um gatilho para entrada no jogo narrativo, em se tratando do adjetivo “tranquila” remeteria, no sentido literal, a alguém que não se abalou emocionalmente diante da situação testemunhada. Logo, uma possível predição é indagar-se: como testemunhar algo ruim e permanecer tranquilo? Ou de que algo ocorreu no processo e deixou a testemunha tranquila. Após leitura, a predição vai sendo decifrada ao verificar que o crime não é presenciado de fato, sendo uma cena fictícia, transmitida pela televisão.

Sobre as predições, Solé (1998) pontua que são estabelecidas a partir do título, das ilustrações, dos cabeçalhos, dos conhecimentos prévios acerca do assunto ou do próprio autor do texto. Ainda conforme a autora, antes da leitura, é fundamental que o aluno formule suas próprias hipóteses sobre o conteúdo do texto. Ao desenrolar da leitura do texto, suas hipóteses vão sendo validadas ou refutadas.

Diante das respostas analisadas, foi possível perceber que a predição leitora, a partir do título, não é feita de forma satisfatória pelos alunos, pois muitos nem entenderam o que seria hipótese, com apenas cinco respostas condizentes, 19 insatisfatórias e duas sem resolução. Posto isso, compreendemos que o aluno que não passou pelo processo da predição a partir do título do texto, não foi capaz de interagir com o jogo, trama presente na narrativa lida. A seguir, apresentamos alguns exemplos do resultado constatado.

**Aluno 7 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 08. A leitura do conto confirmou a hipótese elaborada por você a partir da leitura do título? Explique.

*sim o narrador descobriu quem era o camarada*

Sim o narrador descobriu quem era o camarada

**Aluno 1 (nível insatisfatório)**

QUESTÃO 08. A leitura do conto confirmou a hipótese elaborada por você a partir da leitura do título? Explique.

*que ele desligou a tv e saiu*

que ele desligou a tv e saiu

Por fim, segue a última questão seguida de apreciação dos dados coletados.

**Questão 09.** Observe o trecho: *Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.*

Pode-se dizer, a partir do sentido global do texto, que há uma crítica implícita através do trecho acima, final do conto? Explique.

**Quadro 11**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 9	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	4
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	17
Questão sem resolução	5
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Objetivamos, através da questão em foco, verificar a compreensão do aluno em relação às posições, ponto de vista implícitos na narrativa. Sabemos que os contos, de forma geral, tendo por objetivo emocionar, comover, levar a refletir sobre comportamentos humanos, trazem discursos, opiniões, críticas.

Posto isso, o texto em estudo aborda uma temática social, tece uma crítica às pessoas que assistem ao que é transmitido pela mídia e se mantêm passivas, ao mesmo tempo há aqueles que não se comovem na vida cotidiana com fatos como *àquilo* e não se manifestam contra. O termo *àquilo* representa a indignação, a voz do narrador em relação a situações de violência ou de outra natureza. Essa abordagem pode ser interpretada, pois se em vez do uso

do pronome aquilo o autor utilizasse o pronome *isso* não teria o mesmo efeito de sentido, o que demonstra uma intenção nesta escolha por parte do autor.

O resultado aferido por meio das respostas nos apresentou, conforme quadro de avaliação, que a maioria dos alunos, 22, somando aos que não responderam, não inferiu a crítica presente no texto e apenas quatro respostas foram significativas. Logo, demonstra necessidade de se trabalhar, além do objetivo do gênero conto, com as opiniões advindas das escolhas das palavras postas na superfície textual. Eis algumas amostras dessas respostas:

#### Aluno 18 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 09. Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir. Pode-se dizer, a partir do sentido global do texto, que há uma crítica implícita através do trecho acima, final do conto? Explique.

*Sim desligou a televisão e a imagem dos dois desapareceu*

Sim desligou a televisão e a imagem dos dois desapareceu

#### Aluno 7 (nível insatisfatório)

QUESTÃO 09. Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir. Pode-se dizer, a partir do sentido global do texto, que há uma crítica implícita através do trecho acima, final do conto? Explique.

*Pra ele dormir e desligar a televisão*

Pra ele dormir e desligar a televisão

A partir das análises suscitadas, comprovamos, através dos baixos índices de questões no nível satisfatório, a necessidade de uma proposta interventiva visando ao desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. É imprescindível que o aluno entenda como se dá o acionamento de conhecimentos implícitos a partir do exposto na superfície textual, de forma explícita, bem como a forma como se processa a relação entre os objetos discursivos na tessitura textual, para assim chegar a um nível proficiente de compreensão leitora, indo além do que é exposto, tornando-se um coautor do dito, expressando-se como um cidadão autônomo e crítico.

Outro fato válido a citar refere-se ao formato das questões. No formato discursivo a dificuldade dos alunos apresenta-se de forma mais intensa, o que demonstra também problemas não apenas de compreensão textual, como também desenvoltura na escrita. As

respostas dadas são curtas, reduzidas a palavras, o que não é nosso foco de pesquisa, deixando indícios a ser pesquisados.

Por conseguinte, os resultados da atividade diagnóstica confirmam as hipóteses de que há muito a se fazer no que diz respeito a práticas de leitura e compreensão textual de gêneros. Os alunos participantes deste estudo compreendem estudantes ingressados no final do ciclo do ensino fundamental, restando apenas mais uma série a ser cumprida. Portanto a realidade apresentada não condiz com os parâmetros de compreensão leitora normatizados para o nível.

No capítulo seguinte, apresentam-se as atividades da etapa de intervenção, a análise dos resultados e a sistematização dos dados diagnósticos e pós-intervenção.

### 3 INTERVENÇÃO: METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CORPUS II

Esta Proposta de Intervenção estruturou-se por meio de sequência de atividades (individual e em grupo) e aplicação de um jogo de trilha (elaboração própria), em 20 horas/aula, no período de 6 de novembro a 2 de dezembro de 2019.

As atividades foram compostas, num primeiro momento, por questões de compreensão e interpretação do gênero conto, com uma análise comparativa entre contos, para o estudo de particularidades do conto de suspense. Num segundo momento, a partir do estudo da referenciação, processos referenciais, os exercícios versaram sobre identificação, compreensão das anáforas indiretas e suas âncoras.

A culminância da proposta deu-se com a aplicação de um jogo de trilha, a partir da leitura orientada do conto de suspense *Venha ver o pôr do sol*, realizado em equipes, com os alunos respondendo sobre características do gênero conto, processos anafóricos e produções de sentido. Após acertarem ou errarem as questões propostas, as equipes demarcavam posicionamentos na trilha, conforme regras do jogo.

Na sequência, vejamos o quadro demonstrativo da Proposta de Intervenção, distribuída em módulos, o tipo de atividades e nomes dos textos trabalhados.

**Quadro 12**

**Descrição dos módulos da intervenção**

<b>MÓDULO</b>	<b>TEXTOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>Módulo I:</b> Estudo do gênero conto	Olhos d'água, de Conceição Evaristo  O grande mistério, de Stanislaw Ponte Preta	Definir o gênero conto, características narrativas e seu propósito comunicativo	- Atividades de interpretação  - Análise comparativa conto social e conto de suspense  - Atividade em grupo: socialização das respostas
<b>Módulo II:</b> Estudo	Perseguição, de	Propiciar	- Atividade de

dos processos de referenciação	Paulo André  Pega ladrão, Papai Noel!, de Marcos Rey  A porta aberta, de Saki (Hector Hungth Munro)	conhecimentos prévios sobre usos referenciais nos textos e efeitos de sentidos	interpretação  - Atividade em grupo e socialização  - Atividades de identificação, compreensão de anáforas indiretas
<b>Módulo III:</b> Consolidação do estudo das anáforas indiretas e produção de sentido	Venha ver o pôr do sol, de Lygia Fagundes	Promover o desenvolvimento de habilidades leitoras através do estudo da referenciação no gênero conto de suspense	- Estudo de texto;  - Resolução de questões através de jogo de trilha – “O suspense está no ar!”
<b>Teste final</b>	Uma vela para Dario, de Dalton Trevisan	Verificar o nível de aprendizagem pós-intervenção	Atividade de leitura e compreensão textual

Fonte: Elaboração própria.

### 3.1 Plano de intervenção

**Quadro 13**  
**Plano de intervenção**

<b>ESCOLA:</b> Escola Estadual Francisco Peres.					
<b>TURMA:</b> 8º ano do ensino fundamental II.					
<b>OBJETIVO:</b> Promover o desenvolvimento de competências leitoras em alunos do 8º ano, através do estudo de processos referenciais, em específico, das anáforas indiretas					
<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Detalhamento das ações</b>	<b>C/h</b>	<b>Sujeitos envolvidos</b>
Apresentação do projeto e vídeo motivacional – sobre leitura	Demonstrar aos alunos a importância da leitura e motivá-los	Projektor multimídia	Após apresentar o projeto, objetivos, os alunos assistiram a um vídeo motivacional, seguido de discussão oral sobre o tema	30 min.	Professor e aluno

Aula expositiva dialogada – revisão dos elementos da narrativa	Instigar os conhecimentos prévios sobre narrativas	Discussão oral	Questionamentos sobre uma narrativa.	20 min.	Professor e aluno
Apresentação do gênero conto e estudo comparativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecer o gênero textual e seu propósito comunicativo;</li> <li>➤ Motivar os alunos para a leitura do gênero;</li> <li>➤ Conhecer as particularidades do conto de suspense;</li> </ul>	Material impresso; Quadro	<p>Leitura em equipe do conto social <i>Olhos d'água</i>; resolveram questões de interpretação e socializaram as respostas.</p> <p>Leitura do conto de suspense <i>O grande mistério</i>, de Stanislaw Ponte Preta e estudo comparativo – resolução de questões e discussão oral sobre os subtipos de contos em especial o de suspense.</p>	4h/a	Professor e aluno
Correção dos exercícios de interpretação				1h/a	
<p>Leitura dramatizada; orientada por meio de perguntas.</p> <p>Aula expositiva dialogada: estudo dos processos de referenciação</p> <p>Perguntas/trabalho oral com palavras com relações meronímicas para ativar os conhecimentos sobre as anáforas</p>	Propiciar conhecimentos prévios sobre usos referenciais nos textos e efeitos de sentidos; relações básicas das anáforas indiretas.	Material impresso; Projetor multimídia; Quadro;	<p>Leitura dramatizada do conto <i>Perseguição</i>, com fundo musical de suspense;</p> <p>Estudo dos processos referenciais presentes nesse texto.</p> <p>Leitura do texto <i>Pega ladrão</i>;</p> <p>Estudo das anáforas indiretas em ambos os textos, processos de referenciação.</p>	6h/a	Professor e aluno

indiretas;  Resolução de exercícios em equipe e individual			Atividades de identificação, exploração das anáforas indiretas no texto <i>Pega ladrão</i> .		
Correção dos exercícios de interpretação				1h/a	
Leitura dramatizada, orientada Estudo do texto em equipe  Desenvolvimento do jogo	Promover o desenvolvimento de habilidades leitoras através do estudo da referenciação no gênero conto de suspense	Aparelho de som Material impresso Trilha do jogo	A partir da leitura do texto <i>Venha ver o pôr do sol</i> os alunos, em equipes, estudaram o texto tendo atenção as anáforas indiretas presentes e características, elementos do gênero;  Em seguida ao estudo, passou-se ao momento do jogo. Resolução em equipe de várias questões - através de jogo de trilha <i>O suspense está no ar!</i>	7h/a	Professor e aluno

Fonte: Elaboração própria

### 3.2 Atividades de intervenção

Descrevemos, a seguir, as atividades aplicadas no decorrer do processo de intervenção desta pesquisa, as quais foram desenvolvidas em um total de 20 horas/aulas, no segundo semestre de 2019, de 6/11/2019 a 2/12/2019, na turma do oitavo ano do ensino fundamental. Ressaltamos que foi entregue aos alunos, individualmente, material impresso, constando notas do conteúdo e atividades. Algumas considerações sobre o decorrer das aulas estão explicadas em notas de rodapé.

Antes, porém, é necessário fazer um breve relato de alguns procedimentos iniciais. Na aula 1, após explicar aos alunos sobre o desenvolvimento do projeto, bem como lembrá-los sobre a importância da leitura, foi passado um vídeo motivacional<sup>7</sup> que abordou essa temática. Nessa mesma aula, iniciou-se o estudo do conto fazendo uma revisão da tipologia narrativa, conforme relatado na subseção seguinte.

### 3.2.1 Módulo I – Estudo do gênero conto

Desenvolvido em seis aulas, este módulo foi introduzido com explicações sobre o gênero conto, com indagações orais respondidas pelos alunos, objetivando instigá-los a lembrar a tipologia narrativa, pois, na atividade diagnóstica, demonstraram dificuldades quanto à narração. Valendo-se das respostas, o conteúdo foi norteado dando enfoque às características da tipologia do gênero estudado e a especificidades próprias do conto.

Posteriormente, focamos o estudo do conto social *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, detalhando dados da autora por meio de um pequeno vídeo. Na sequência do módulo, realizou-se um estudo comparativo entre esse texto e o conto de suspense *O grande mistério*, de Stanislaw Ponte Preta, para a compreensão de particularidades do conto de suspense, diferenciando-o de outros tipos de contos, com questões propostas corrigidas pela professora nas aulas consecutivas.

Segue descrição das primeiras atividades:

#### TEXTO 1: Olhos d'água

**CONTO:** Obra de ficção; narrativa curta. Apresenta apenas um assunto, uma história, a partir de um único conflito, espaço e tempo delimitados, poucos personagens.

- Narrador, personagens, ponto de vista e enredo – composição.

- O contista condensa a narrativa, com pouco detalhamento dos personagens, com efeitos, visando provocar impacto no leitor, cuja finalidade é divertir; emocionar, levar a refletir sobre comportamento humanos, por meio de uma linguagem objetiva ou poética, dependendo da intenção do autor, com o uso de figuras de linguagem.

---

<sup>7</sup> Vídeo: A leitura na vida!. Disponível em: <https://youtu.be/OuMHAKDT7ms> . Acesso em: out. de 2019.

- Antes da leitura, assistiremos a um vídeo<sup>88</sup> que retrata vida e obra da autora Conceição Evaristo.

Leia com atenção o conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo.

### TEXTO 1: Olhos d'água

Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela. Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe.

Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umaz viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da

<sup>88</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPkDRyJc1jQ> Acesso em: out. de 2019.

chuva...Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

(Fonte: EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. In: Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas Atenas, 2014. p.15-19. )

A partir da leitura do texto e do estudo sobre as características gerais do gênero conto, responda, em seu caderno, às questões que se seguem:

**1.** Considerando as situações de comunicação nas quais os contos são produzidos, responda:

a) Qual a finalidade desse texto?

b) Para quem o texto foi escrito?

c) Onde esses contos circulam e em quais suportes podemos encontrá-los?

**2.** Qual o conflito presente na narrativa?

**3.** Em relação ao momento do clímax, qual cena pode ser associada a esta etapa?

**4.** Considerando os tipos de narradores presentes no gênero conto, como se caracteriza o narrador do conto Olhos d'água? Justifique com trecho da narrativa.

5. Identificamos na narrativa a limitação de dois espaços, como eles são caracterizados?
6. Considerando que o tempo na narrativa pode se efetivar de duas maneiras: cronológico ou psicológico, como se apresenta no conto lido? Justifique sua resposta.
7. Após a leitura, explique o sentido do título Olhos d'água em relação ao contexto do conto narrado.
8. Sobre o desfecho apresentado nesse conto, o que ele nos traz?
9. Quem são as personagens apresentadas no texto? São descritas através de características físicas ou psicológicas? Justifique sua resposta.
10. Qual temática é abordada pela autora do conto? Justifique sua resposta.

### TEXTO 2: O grande mistério

OBS.: Antes da leitura do texto, os alunos assistiram a um vídeo<sup>9</sup> sobre a vida e a obra do autor.

Leia o texto e decifre o mistério, descobrindo a causa do odor misterioso na sala de visitas. Seria o corpo de alguma vítima? Há um assassino entre os moradores de casa?

**ATENÇÃO:** O gênero conto apresenta variados formatos, dependendo do assunto e das características, podendo ser classificados como: contos de amor, de enigma, de suspense, de humor, de terror, fantásticos, de ficção científica etc.

### TEXTO 2: O grande mistério

Stanislaw Ponte Preta

Há dias já que buscavam uma explicação para os odores esquisitos que vinham da sala de visitas. Primeiro houve um erro de interpretação: o quase imperceptível cheiro foi tomado como sendo de camarão. No dia em que as pessoas da casa notaram que a sala fedia, havia um suflê de camarão para o jantar. Daí...

Mas comeu-se o camarão, que inclusive foi elogiado pelas visitas, jogaram as sobras na lata do lixo e - coisa estranha - no dia seguinte a sala cheirava pior.

Talvez alguém não gostasse de camarão e, por cerimônia, embora isso não se use, jogasse a sua porção debaixo da mesa. Ventilada a hipótese, os empregados espiaram e encontraram apenas um pedaço de pão e uma boneca de perna quebrada, que Giselinha esquecera ali. E como ambos os achados eram inodoros, o mistério persistiu.

Os patrões chamaram a arrumadeira às falas. Que era um absurdo, que não podia continuar, que isso, que aquilo. Tachada de desleixada, a arrumadeira caprichou na limpeza. Varreu tudo, espanou, esfregou e... nada. Vinte e quatro horas depois, a coisa continuava. Se modificação houvera, fora para um cheiro mais ativo.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m-NwvT3qGr0>. Acesso em: set. 2019.

À noite, quando o dono da casa chegou, passou uma espinhação geral e, vítima da leitura dos jornais, que folheara no lotação, chegou até a citar a Constituição na defesa de seus interesses.

- Se eu pago empregadas para lavar, passar, limpar, cozinhar, arrumar e ama-secar, tenho o direito de exigir alguma coisa. Não pretendo que a sala de visitas seja um jasmineiro, mas feder também não. Ou sai o cheiro ou saem os empregados.

Reunida na cozinha, a criadagem confabulava. Os debates eram apaixonados, mas num ponto todos concordavam: ninguém tinha culpa. A sala estava um brinco; dava até gosto ver. Mas ver, somente, porque o cheiro era de morte.

Então alguém propôs encerar. Quem sabe uma passada de cera no assoalho não iria melhorar a situação?

- Isso mesmo - aprovou a maioria, satisfeita por ter encontrado uma fórmula capaz de combater o mal que ameaçava seu salário.

Pela manhã, ainda ninguém se levantara, e já a copeira e o chofer enceravam sofregamente, a quatro mãos. Quando os patrões desceram para o café, o assoalho brilhava. O cheiro da cera predominava, mas o misterioso odor, que há dias intrigava a todos, persistia, a uma respirada mais forte.

Apenas uma questão de tempo. Com o passar das horas, o cheiro da cera - como era normal - diminuía, enquanto o outro, o misterioso - estranhamente, aumentava. Pouco a pouco reinaria novamente, para desespero geral de empregados e empregadores.

A patroa, enfim, contrariando os seus hábitos, tomou uma atitude: desceu do alto do seu grã-finismo com as armas de que dispunha, e com tal espírito de sacrifício que resolveu gastar os seus perfumes. Quando ela anunciou que derramaria perfume francês no tapete, a arrumadeira comentou com a copeira:

- Madame apelou para a ignorância.

E salpicada que foi, a sala recendeu. A sorte estava lançada. Madame esbanjou suas essências com uma altivez digna de uma rainha a caminho do cadafalso. Seria o prestígio e a experiência de Carven, Patou, Fath, Schiaparelli, Balenciaga, Piguet e outros menores, contra a ignóbil catinga.

Na hora do jantar a alegria era geral. Nas restavam dúvidas de que o cheiro enjoativo daquele coquetel de perfumes era impróprio para uma sala de visitas, mas ninguém poderia deixar de concordar que aquele era preferível ao outro, finalmente vencido.

Mas eis que o patrão, a horas mortas, acordou com sede. Levantou-se cauteloso, para não acordar ninguém, e desceu as escadas, rumo à geladeira. Ia ainda a meio caminho quando sentiu que o exército de perfumistas franceses fora derrotado. O barulho que fez daria para acordar um quarteirão, quanto mais os da casa, os pobres moradores daquela casa, despertados violentamente, e que não precisavam perguntar nada para perceberem o que se passava. Bastou respirar.

Hoje pela manhã, finalmente, após buscas desesperadas, uma das empregadas localizou o cheiro. Estava dentro de uma jarra, uma bela jarra, orgulho da família, pois tratava-se de peça raríssima, da dinastia Ming.

Apertada pelo interrogatório paterno Giselinha confessou-se culpada e, na inocência dos seus 3 anos, prometeu não fazer mais.

Não fazer mais na jarra, é lógico.

(Fonte: PONTE PRETA, Stanislaw. *O grande mistério*. In: Rosamundo e os outros. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1963. P.76.).

- Vimos que o texto *O grande mistério*, de Stanislaw Ponte Preta, diferencia-se do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, por se caracterizar como conto de suspense.

### Particularidades do conto de suspense

- **Intenção principal** – envolver o leitor em uma atmosfera de tensão e expectativa.
- **Público-alvo** – leitores em geral, pessoas que gostam de narrativas que provocam emoção e inquietação.
- **Organização** – narrador (1ª ou 3ª pessoa), um conflito, final inesperado/surpreendente.
- **Linguagem** – figuras de linguagem e outros recursos expressivos, mais ou menos formal, dependendo do autor e perfil do leitor.

**Tome nota:** o suspense<sup>10</sup> é efetivado numa narrativa quando não se revela imediatamente a causa do conflito ou desfecho, causando no leitor uma ansiedade, tensão sobre o que ocorreu e em relação ao que acontecerá. Para que haja suspense, o narrador faz uso de variadas estratégias: pistas falsas, possíveis suspeitos, detalhes escondidos do acontecimento etc.

Atividade em grupo. Após responder às questões, haverá socialização das respostas.

Após leitura desse segundo conto, discuta com os colegas do seu grupo e responda ao que se pede:

1. Ao ler o título *O grande mistério*, qual foi a sua expectativa em relação ao assunto do texto?
2. Em que os textos já lidos se diferenciam? Possuem a mesma finalidade?
3. Por que ambos são caracterizados como contos?
4. Em ambos, podemos encontrar uma temática social? Justifique.
5. Qual dos contos possui um final inesperado? Foi surpreendente? Você esperava outro final?
6. Qual das narrativas causou-lhe desejo, expectativa de que o conflito fosse solucionado logo?
7. O narrador, neste conto, configura-se como personagem ou participante? Justifique.
8. Sobre o segundo texto, qual o conflito apresentado na narrativa? E o momento em que se caracteriza o clímax, maior tensão?
9. De que modo o conflito contribui para criar suspense e tensão na narrativa?

---

<sup>10</sup> Na discussão oral da comparação entre os contos, outras características da narrativa de suspense foram abordadas: efeito de sentido dos advérbios de dúvida, de modo, de intensidade etc.; escolha de adjetivos que provocam medo na descrição dos personagens; linguagem figurada: metáforas, comparação, hipérbole, personificação.

### 3.2.2 Módulo II – Estudo dos processos de referenciação

Para as atividades propostas nesta etapa, desenvolvida em sete aulas, introduzimos o estudo dos processos de referenciação de forma didática e prática, explicando os três processos de construção dos objetos de discurso: ativação, reativação e desfocalização (KOCH, 2009).

Antes disso, porém, para um melhor entendimento das relações entre as palavras, ou considerando o todo pela parte, ou considerando outras relações, os alunos foram questionados<sup>11</sup>, a partir da demonstração do quadro que se segue em *slide*, a identificar quais elementos da coluna II se relacionam com os da coluna I, explicando também o porquê.

**Quadro 14**  
**Dinâmica**

<b>Coluna I</b>	<b>Coluna II</b>
<b>casa (1)</b>	porta
<b>hospital (2)</b>	presentes
<b>cemitério (3)</b>	ambulância
<b>escola (4)</b>	médico
<b>dia (5)</b>	Baleia
<b>chuva (6)</b>	Praia
<b>festa de aniversário (7)</b>	barco
<b>livro (8)</b>	alunos
<b>banheiro (9)</b>	calor
<b>férias (10)</b>	acidente
<b>mar (11)</b>	sombrinha
<b>polícia (12)</b>	lama
<b>guerra (13)</b>	enchente
	bolo
	páginas
	viagem
	chuveiro

Fonte: elaboração própria

Após discussão, alguns termos sem correspondente foram relacionados a termos sugeridos pelos próprios alunos, como, por exemplo, o termo *guerra*, para o qual sugeriram bomba, soldados, armas, mortes. As justificativas incoerentes em relação à correlação entre termos foram reorientadas pela professora.

Na sequência, os exemplos de introdução, reativação e desfocalização foram explorados no conto *Perseguição*, de Paulo André T. M. Gomes, exposto em slides, separado

<sup>11</sup> A atividade oral, feita em conjunto com a professora, objetivou munir os alunos de conhecimentos prévios para posterior compreensão das anáforas indiretas.

em parágrafos, com o propósito de intensificar o suspense por meio de uma leitura dramatizada, com fundo musical.

### TEXTO 3: Perseguição

Paulo André

**Meia noite, cansado** e com sono, lá estava **eu**, andando pelas **ruas sujas** e desertas dessa cidade. Minhas únicas companhias eram **a Lua** e alguns **animais de vida noturna**. Num canto havia um cão e **um gato** tentando encontrar alimentos, revirando latas de lixo.

Em outro ponto da rua, **ratos** entravam e saíam de um esgoto próximo à padaria da esquina. Eu estava tentando lembrar por que havia saído tão tarde do emprego, quando **ouvi uns passos atrás de mim**. Caminhei mais depressa, sem olhar para trás. Comecei a tremer e a suar frio. Coração acelerado. Aqueles passos não paravam de me perseguir. Virei depressa. Não havia nada além de **sombras**.

O medo aumentou. Ou eu estava enlouquecendo, ou estava sendo seguido por algo sobrenatural.

Corri desesperadamente. Parei na primeira esquina, ofegante. Olhei novamente. Nada! Continuei a andar, tentando manter a calma. Faltava pouco pra chegar a minha **casa**. Já mais tranquilo, parei, finalmente, em frente à minha **porta**. Peguei a **maçaneta**, ainda um pouco trêmulo devido ao susto e à corrida. Quando a girei, a porta não abriu. Provavelmente **meus pais** já estavam dormindo. Procurei minhas **chaves** em todos os bolsos que tinha. Não encontrei.

Os passos recomeçaram. O medo voltou em dobro. Estava meio tonto. Não conseguia manter-me de pé. O mundo girava vertiginosamente. Tentei gritar, mas a voz não veio. **Aquele som** se aproximava cada vez mais. Não havia saída. Juntei, então, todas as minhas forças e, num movimento brusco... Cai da cama e acordei!

(Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/contos-de-misterio-e-suspense/>. Acesso: 12 ago. 2019.)

Posteriormente a leitura, passou-se ao estudo da progressão referencial, demonstrando a forma como ocorrem os processos de construção dos objetos de discurso; a relação entre os referentes; e as pistas cotextuais. No texto escolhido, é nítida a oscilação entre os três processos, introdução, reativação e desfocalização.

A explicação, exploração dos processos, demonstrou que o referente *Meia noite* sinaliza o processo da introdução, inserido pela primeira vez no texto. Logo em seguida, é desfocalizado pela introdução do elemento *eu*, elíptico no verbo cansado. Este referente, por sua vez, é desfocalizado por outros referentes, entre eles o termo *ruas sujas*. Outro exemplo de introdução: *lua*, ancora-se no objeto discursivo *meia noite*, estabelecendo o processo de reativação/retomada. Tal retomada é feita de forma indireta, ou seja, além de ser a introdução de outro referente (*lua*), é por meio de questões implícitas (durante a noite podemos ter uma lua) que compreendemos a relação entre a âncora – *meia noite* – e o referente de retomada.

Dessa mesma maneira, outras anáforas indiretas, apresentadas no texto relacionadas às suas âncoras, foram analisadas com a orientação da professora: *animais de vida noturna* (gato; rato); *casa* (porta); *porta* (maçaneta/chaves).

Vale ressaltar que, de acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 74): “[...] seria importante o professor demonstrar como referentes e sentidos estão articulados no

texto e que nada é dito ou implicado por acaso: há sempre um propósito argumentativo motivando as escolhas de explicitação e de implicação”.

Em momento posterior, dando sequência ao estudo da referenciação (anáforas indiretas), valemo-nos do texto *Pega ladrão, Papai Noel!*, de Marcos Rey<sup>12</sup> (pseudônimo de Edmundo Donato).

A leitura do conto foi feita em partes pela professora, conforme exemplificado posteriormente. Após término da leitura, realizaram-se discussões orais sobre características marcantes da narrativa (conflito; a temática comovente; divertida; forma como se desenvolveu o suspense; desfecho; crítica social).

Na sequência, houve a discussão orientada, em que a professora apresentou análise das anáforas indiretas e relações referenciais presentes no primeiro trecho lido<sup>13</sup>.

Dando prosseguimento a atividade de estudo/análise das anáforas, os alunos, distribuídos em três equipes, foram orientados a identificar as anáforas indiretas nos trechos recebidos e a apresentar as informações, expressões em que se ancoram. Após apresentação, a professora fez as devidas correções.

A referida atividade foi elaborada com base em Cavalcante, Custódio Filho, Brito (2014), que ao discorrerem sobre atividades significativas envolvendo o fenômeno da referenciação trazem o seguinte:

[...] uma atividade interessante seria solicitar aos alunos que identifiquem algumas dessas anáforas indiretas e tentem debater em que informações elas ancoram, para discutir, em conjunto, que conhecimentos são mobilizados para o estabelecimento dessas relações (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 77).

No que se refere ao momento de leitura, primeiramente, apresentou-se o título aos alunos, instigando-os sobre o assunto e referentes já expostos no título (ladrão/Papai Noel). Foram indagados sobre: serviriam de âncoras para outros referentes no texto? Seriam retomados de forma direta no decorrer do texto? Após discussões acerca do título, seguiu-se a leitura do trecho abaixo.

---

<sup>12</sup> Vídeo sobre o autor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nzlaCw5rAcM&feature=youtu.be>. Acesso: out. 2019.

<sup>13</sup> Relações trabalhadas: em vermelho (referente **ele** e suas anáforas diretas: seu visual/era gordo você/ótimo/lhe/lo.); em azul (anáfora indireta - olhos da cor do céu - o referente/âncora **Papai Noel** e anáforas indiretas - o "Jingle Bell"; brinquedos; as crianças).

#### TEXTO 4: Pega ladrão, Papai Noel!

Marcos Rey

**Ele** não era bem um Papai Noel, era mais um Santa Claus (\*), pois trabalhava numa cadeia de lojas multinacional, a Emperor<sup>14</sup> Presentes e Utilidades Domésticas, aquela grande, da avenida. Consta, inclusive, que fez um curso de seis semanas nos próprios States para testar e aperfeiçoar sua tendência vocacional, obtendo boa nota, apesar de cantar o "Jingle Bell" com imperdoável sotaque latino-americano. Mas **seu visual**, mesmo sem uniforme, impressionou favoravelmente a banca examinadora: **era gordo**, como convém a um Papai Noel; tinha **olhos da cor do céu** e a capacidade de sorrir durante horas inteiras sem nenhum motivo aparente. Aliás, um Papai Noel é **isso**: uma mancha vermelha que sabe rir e às vezes fala.

— **Você** está **ótimo!** — disse **lhe** o chefe da seção de **brinquedos**. — **As crianças** vão adorá-lo!

O segundo momento da leitura, trecho a seguir, apresenta-se o conflito da narrativa, seguido de intenso suspense.

Era véspera de Natal e a Emperor andava preocupadíssima com as vendas, inferiores ao ano anterior. E preocupada com outra coisa, ainda: o incrível número de furtos, razão por que o Papai Noel além de sorrir e estimular as vendas teria que ser também um olheiro, um insuspeito fiscal de seção.

Ele passeava pelo atraente departamento de brinquedos eletrônicos, juntamente com seu sorriso, e acabara de passar a mão nos cabelos louros de um garotinho, quando viu. Viu o quê? Um homem, e mais que ele, sua mão surrupiando um trezinho de pilha, imediatamente metido numa bolsa promocional da Emperor. Interrompendo em meio seu sorriso, Papai Noel deu um passo firme e fez voz de vigia:

— Por favor, me deixe ver essa bolsa!

Nem todo susto é paralisante: o homem, sem largar a bolsa, saiu em disparada pela seção de brinquedos, empurrando pessoas, chutando coisas, derrubando e pisando em brinquedos. Atrás desse furacão, seguia outro furacão, este encarnado, o Papai Noel aludido, que repetia em cores mais vivas os desastres provocados pelo primeiro. A cena prosseguiu com mais dramaticidade e ruídos na escadaria da Emperor, pois a seção de brinquedos era no sexto andar. No quarto pavimento Papai Noel chegou a grampear o ladrão pelo braço, mas este conseguiu escapar, livrando oito degraus entre o quarto e o segundo andares. Aí, novamente Papai Noel pôs a mão enluvada no fugitivo, mas um grupo de pessoas que saía do elevador poluiu a imagem e ele tornou a ganhar distância.

No terceiro momento da leitura, segue o suspense.

Na avenida a perseguição teve novos aspectos e emoções. A pista era melhor para corridas mas ainda maior o número de pessoas e obstáculos. O ladrão logo à saída da loja chocou-se com uma mulher que carregava mil pacotes, pacotinhos e pacotões. Foram todos para o chão. Um propagandista de longas pernas de pau fez uma aterrissagem forçada, que o aeroporto de Congonhas teria desaconselhado devido ao mau tempo. O Papai Noel também empurrava, esbarrava e derrubava, aduzindo ao seu esforço o clássico "pega ladrão!", um refrão tão comum na cidade que não entendo como ainda não musicaram. Na primeira esquina, quase... Um carro bloqueou a fuga do homem, que ficou hesitante enquanto seu colorido perseguidor se aproximava em alta velocidade.

Quando o ladrão do brinquedo entrou numa galeria da Barão (\*\*), os espectadores, digamos assim, tiveram a impressão de que tinham se livrado do Papai Noel. Mas a câmera 2 logo mostrou o santo velhinho entrando também na galeria com o mesmo ímpeto dos primeiros fotogramas. Todavia, embora corresse em milhas e o outro em quilômetros, não conseguia alcançá-lo.

Consta que Papai Noel perseguiu o ladrão inclusive no Minhocão (\*\*\*), de ponta a ponta, onde é proibida a circulação de pedestres. Também sem resultado.

A história, que nem história é, podia acabar aqui, mas prefiro que acabe lá.  
Lá, onde?

No quarto momento, há o desfecho da narrativa:

<sup>14</sup> Nome de uma Loja de presentes e utilidades

Naquele quarto de subúrbio.

Aquela noite, o ladrão, à meia-noite em ponto, deu para o filho o belo presente das lojas Emperor, o trezinho de pilha, que tinha luzes diversas e até apitava, excessivamente incrementado para qualquer garoto pobre.

O menino, que sabia dos apuros do pai, não recebeu alegremente a maravilha eletrônica.

— Papai, o senhor não devia ter comprado.

— Mas não comprei.

— Ahn?

— Ganhei.

— De quem?

— De Papai Noel, ora. Bom cara. Nem precisei pedir. Ele correu atrás de mim e me deu o presente. Disse que a pilha dura três meses. Legal, não?

(Fonte: Rey, Marcos. Pega ladrão, Papai Noel!. In: MACHADO, Antônio de Alcântara *et al.* De conto em conto. São Paulo: Ática, 2006.p.42-46. (Coleção Quero Ler: Contos)

(\*) Santa Claus: nome em inglês do Papai Noel.

(\*\*) Barão: referência à Rua Barão de Itapetininga, no centro de São Paulo, famosa por suas galerias comerciais.

(\*\*\*) Minhocão: nome popular do Elevado Costa e Silva, importante viaduto do centro de São Paulo.

Na sequência, próxima atividade do módulo:

Leia outro conto de suspense *A porta aberta*, de Saki (pseudônimo de *Hector Hugh Munro*).

#### TEXTO 5: A Porta aberta

Saki (Pseudônimo de Hector Hugh Munro)

— Minha tia descerá em breve, Sr. Nuttel – disse uma jovem de quinze anos, bastante cheia de si. – Enquanto isso, o senhor terá de se contentar com a minha companhia.

Framton Nuttel esforçou-se em dizer as devidas lisonjas à sobrinha ali presente, sem faltar com o devido respeito à tia que estava para descer. Consigo mesmo, ele duvidava mais do que nunca que qualquer uma dessas sucessivas visitas formais a pessoas completamente estranhas poderia ser de alguma ajuda para a melhora de seus nervos, que ele supostamente deveria estar tratando.

— Eu bem sei o que irá acontecer. – dissera sua irmã quando ele preparava sua migração para aquele refúgio campestre. – Você irá se enfiar em algum lugar e não falará com viva alma, e seus nervos ficarão piores do que nunca de tanto se lamentar. Mas mesmo assim escreverei algumas cartas de apresentação para as pessoas que conheço lá. Algumas delas, se bem me lembro, são bastante amigáveis.

Framton pôs-se a imaginar se Sra. Sappleton, para quem ele estava prestes a entregar uma das cartas de apresentação, enquadrava-se na categoria de pessoas amigáveis.

— O senhor conhece muitas pessoas por aqui? – perguntou a sobrinha, julgando que ambos já haviam partilhado tempo o suficiente em silêncio.

— Nem uma alma sequer. – disse Framton. – Minha irmã esteve aqui, na casa paroquial, sabe, cerca de quatro anos atrás, e ela me deu algumas cartas de apresentação, para que eu entregasse às pessoas daqui.

Essa última afirmação ele fez em um tom de evidente pesar.

— Então o senhor não sabe praticamente nada a respeito de minha tia? – prosseguiu a jovem.

— Apenas seu nome e endereço. – admitiu o requerente. Ele estava se perguntando se Sra. Sappleton era casada ou viúva. Havia algo indefinido naquele cômodo que parecia sugerir uma habitação masculina.

— Sua grande tragédia aconteceu há exatamente três anos atrás. – disse a menina. – Deve ter sido depois de sua irmã ter estado aqui.

— Tragédia? – perguntou Framton; de alguma forma, aquele refúgio campestre parecia alheio a qualquer tipo de tragédia.

— O senhor deve estar se perguntando por que aquela porta está aberta em uma tarde de outubro. – continuou a sobrinha, indicando a larga porta francesa que se abria para o gramado.

— Está um tanto quanto quente para essa época do ano. – disse Framton. – Mas o que a porta tem a ver com a tragédia?

— Por aquela mesma porta, há exatos três anos, o marido e os irmãos mais novos de minha tia saíram para outro dia de caça. E nunca mais voltaram. Atravessando uma charneca rumo a seu campo favorito de caçar narcejas, eles foram engolidos por um pântano traiçoeiro. Tinha sido um verão terrivelmente chuvoso, sabe, e os

lugares que eram seguros em outros anos de repente se transformaram por completo, sem que se notasse. Seus corpos nunca foram encontrados. E isso foi o mais terrível de tudo.

– Aqui a voz da menina perdeu o tom presumido e tornou-se vacilante, humana.

– A pobre tia ainda acredita que eles podem voltar algum dia, junto do pequeno spaniel marrom que se perdeu com eles, e que vão entrar por aquela porta como sempre costumavam fazer. É por isso que ela fica aberta todas as tardes, quase até o anoitecer. Pobre e querida tia, ela já me contou tantas vezes como eles saíram, seu marido levando um casaco branco à prova d'água nos braços, e Ronnie, seu irmão mais novo, cantando “Bertie, por que você pula?” como ele sempre fazia para aborrecê-la, só porque ela havia dito que aquela canção lhe dava nos nervos. Sabe, às vezes, em tardes calmas e silenciosas como esta, eu tenho a estranha sensação de que eles vão mesmo entrar por aquela porta...

Ela interrompeu-se, tomada por um ligeiro arrepio. Foi um grande alívio para Framton quando a tia adentrou o cômodo, pedindo mil desculpas pela demora.

– Espero que Vera tenha entretido o senhor. – ela disse.

– Ela é um jovem muito interessante. – respondeu Framton.

– Espero que não se incomode com a porta aberta – disse Sra. Sappleton bruscamente – Meu marido e meus irmãos estão vindo direto para casa depois de caçar, e eles sempre entram por ali. Eles foram caçar narcejas nos charcos hoje, então farão uma bela de uma sujeira em meus pobres carpetes. Mas vocês homens são todos assim, não são?

Ela vibrou de alegria tagarelando sobre caçadas e a escassez de aves, e as perspectivas de patos no inverno. Para Framton, aquilo foi uma verdadeira tortura. Ele fez uma tentativa desesperada, só em parte bem-sucedida, de direcionar a conversa a um assunto um pouco menos fantasmagórico, porém estava ciente de que a anfitriã lhe dedicava apenas parte de sua atenção, e que seus olhos estavam constantemente olhando para além dele, para a porta aberta e o gramado adiante. De fato, era mesmo uma infeliz coincidência que ele tivesse vindo visitá-la em uma data tão trágica quanto aquela.

– Os médicos todos concordaram em recomendar que eu fizesse repouso absoluto, evitasse ao máximo grandes emoções e todo tipo de exercício físico intenso – anunciou Framton, que tinha a compreensível e generalizada ilusão de que pessoas completamente estranhas, ou apenas meros conhecidos, estariam sedentas em saber cada mínimo detalhe a respeito das doenças e enfermidades de alguém, de suas causas e tratamentos. – Em relação à dieta, eles não chegaram a um acordo. – continuou ele.

– É mesmo? – disse Sra. Sappleton, com uma voz que refreara um bocejo apenas no último momento. Então, de repente, ela animou-se com vívida atenção – mas não por causa do que Framton dizia.

– Aqui estão eles, afinal! – gritou ela. – E bem a tempo do chá! Veja! Não parece que estão com lama até os ossos?

Framton sentiu um ligeiro arrepio e então virou-se para a sobrinha, com um olhar que pretendia demonstrar compreensão solidária. A menina olhava fixamente para a porta, com o horror estampado em seus olhos. Com um calafrio de medo indescritível, Framton girou em sua poltrona e olhou para a mesma direção.

À luz do entardecer, três figuras caminhavam pelo gramado em direção à porta, todas elas carregando armas em suas mãos, e uma delas trazia ainda um pesado casaco branco jogado sobre os ombros. Um cansado spaniel marrom mantinha-se próximo a seus calcanhares. Silenciosamente, eles adentraram a casa, e então uma voz jovem e rouca ecoou no lusco-fusco: E então, Bertie, por que você pula?

Mais que depressa, Framton agarrou sua bengala e seu chapéu; o hall de entrada, o caminho de pedras e o jardim da frente foram apenas ligeiramente notados em sua desembalada corrida. Um ciclista que vinha pela estrada teve de desviar em direção a uma sebe para evitar a colisão iminente.

– Cá estou, minha querida! – disse aquele que carregava sobre os ombros o casaco impermeável, atravessando a porta. – Um tanto enlameado, mas relativamente seco. Quem era aquele que saiu em disparada logo que nos viu chegando?

– O mais extraordinário dos homens, um tal de Sr. Nuttel – respondeu sra. Sappleton – Só sabia falar de suas doenças, e então foi embora correndo sem uma única palavra de adeus ou uma desculpa assim que vocês chegaram. Parece até que viu um fantasma!

– Creio que tenha sido por causa do spaniel. – disse a sobrinha, calmamente – Ele me contou que tem horror a cães. Certa vez, ele foi cercado em um cemitério, em algum lugar às margens do Ganges, por uma matilha de cães selvagens indianos, e teve de passar a noite em uma cova recém-aberta com as criaturas rosnando e arreganhando os dentes e espumando bem acima dele. É o suficiente para deixar qualquer um com os nervos em frangalhos.

Histórias expressas eram sua especialidade.

(Fonte: Versão disponível em: <https://deliriosdomocomiope.wordpress.com/2019/06/26/traducao-a-porta-aberta-de-saki/>)

Como vimos, em textos narrativos, assim como em outros tipos textuais, a história apresentada e/ou texto devem progredir. Para tanto, são necessários dois princípios: a retomada de elementos/termos, para dar continuidade de sentido; e a progressão, inserção de novos elementos e/ou informações.

Pensando nisso e nas características do gênero em estudo, após leitura do texto, responda às questões que seguem.

1. Qual o momento do clímax da narrativa? Explique.
2. No texto lido, emprega-se o discurso direto. Qual é a relação entre a reprodução das falas das personagens e a criação de suspense no conto?
3. Cite outros elementos que causam suspense na narrativa lida.
4. A impressão a respeito de Vera, subentendida no início do texto, é mantida no desfecho do texto? Explique.
5. Ao longo da narrativa, quais são os outros termos usados para se referir ao Sr. Nuttel?<sup>15</sup>
6. Observe o trecho: <sup>16</sup>

*À luz do entardecer, três figuras caminhavam pelo gramado em direção à porta, todas elas carregando **armas** em suas mãos, e uma delas trazia ainda um pesado casaco branco jogado sobre os ombros.*

A partir do estudo sobre retomada de referentes, o elemento – armas – possui alguma âncora no texto? Se sim, como se relacionam?

7. Observe o trecho: – *Os médicos todos concordaram em recomendar que eu fizesse repouso absoluto, evitasse ao máximo grandes emoções e todo tipo de exercício físico intenso – anunciou Framton, que tinha a compreensível e generalizada ilusão de que pessoas completamente estranhas, ou apenas meros conhecidos, estariam sedentas em saber cada mínimo detalhe a respeito das **doenças** e enfermidades de alguém, de suas causas e tratamentos.*

Após estudo dos processos de retomadas, explique se a expressão em negrito retoma um mesmo referente ou se relaciona a um outro referente, sendo este sua âncora.

---

<sup>15</sup> A questão trata de um caso simples de anáfora direta, vale ressaltar que algumas questões sobre anáfora direta são válidas com vistas levar o aluno a compreender a distinção entre os dois tipos de anáforas (direta e indireta). Ressaltamos ainda que a anáfora direta foi trabalhada além da simples retomada, substituição de elementos.

<sup>16</sup> As questões 6, 7, 8, 9, 10, 11 tratam do estudo de anáforas indiretas. As questões são de caráter descritivo e reflexivo, uma vez que, além de identificar as anáforas e suas âncoras, os alunos são instigados a compreender que há uma relação de sentido entre elas, estabelecida implicitamente.

8. Observe o trecho: *Ele fez uma tentativa desesperada, só em parte bem-sucedida, de direcionar a conversa a um assunto um pouco menos **fantasmagórico**, porém estava ciente de que a anfitriã lhe dedicava apenas parte de sua atenção...*

O referente *fantasmagórico*, inserido pela primeira vez nesse trecho do conto, faz retomada /relaciona-se a algum elemento/ideia apresentado(a) anteriormente no texto? Justifique.

9. Observe o trecho: *Tinha sido um verão terrivelmente chuvoso, sabe, e os lugares que eram seguros em outros anos de repente se transformaram por completo, sem que se notasse.*

**Seus corpos nunca foram encontrados.** *E isso foi o mais terrível de tudo.*

Após estudo dos processos de retomadas, explique se a expressão em negrito se relaciona com um mesmo referente ou um outro que é sua âncora. Caso tenha uma âncora, ela está explícita ou implícita no texto?

10. Para melhor compreensão de um dos tipos de relações existentes entre o referente ancorado (**em negrito**) e sua âncora (parte-todo), preencha as lacunas dos enunciados a seguir com expressões nominais que garantam a coerência. Atenda à solicitação a respeito da estrutura de cada expressão.<sup>17</sup>

a) Estou com um problemão para resolver no \_\_\_\_\_ (pronome possessivo + substantivo). A **chave** não quer entrar de jeito nenhum.

b) Amanhã haverá uma grande comemoração na \_\_\_\_\_ (substantivo). Todos **os alunos** deverão vestir traje social.

c) Ontem cheguei cansada à \_\_\_\_\_(substantivo). A **porta** da sala não abria.

d) \_\_\_\_\_ (artigo + substantivo) foi interditado pela defesa civil. Seus **pilares** foram comprometidos com a última enchente.

e) Hoje pela manhã \_\_\_\_\_ (artigo + substantivo) estavam desertas, pois o **asfalto** estava sendo reformado.

11. Leia a frase a seguir e preencha o quadro.

*A escola está em reforma desde o final de ano. Assim, o diretor informou que as aulas não retornarão antes do feriado do carnaval.*

Âncora	Referente novo ancorado	Explique a relação

<sup>17</sup> Questão 10 formulada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito. *In*: Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 103.

### 3.2.3 Módulo III – Consolidação do estudo das anáforas indiretas e produção de sentido

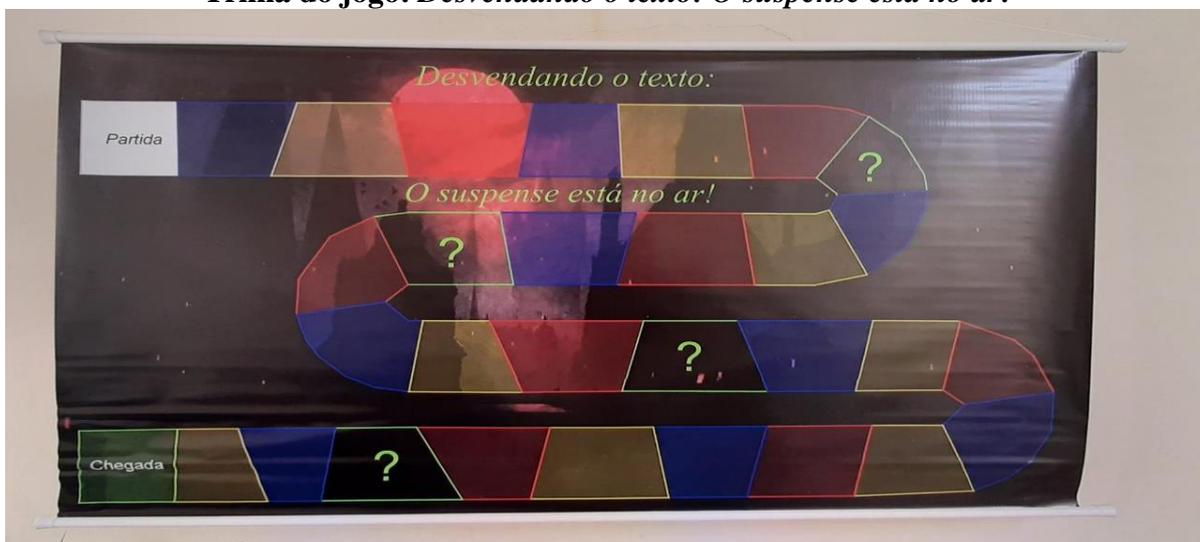
Com duração de oito aulas, este momento da etapa de intervenção concretizou-se com o uso do jogo de trilha: *Desvendando o texto: o suspense está no ar!*, com as duas primeiras aulas destinadas à leitura dramatizada do conto e análise prévia feita em equipe, e as outras seis, ao desenvolvimento do jogo. Passemos, primeiramente, a descrição, contextualização desse instrumento.

Tendo como um dos nossos objetivos específicos a elaboração e aplicação de um jogo, com vistas a fomentar o processo de leitura de forma instigante, através da ativação das anáforas indiretas, presentes em contos de suspense, elaboramos um jogo de trilha a partir do estudo do texto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes.

Assim, mantendo princípios desse tipo de jogo, o instrumento utilizado nesta pesquisa compõe-se de:

- 1 trilha (confeccionada em lona/ tamanho de 1,20 m x 0,9 m - Fig. 1)
- 5 pinos de marcação das equipes
- 1 pino principal (indicador de movimento)
- 1 dado numérico (quantidade de movimento – reduzido aos números 0,1,2,3)
- 1 dado - interrogação (contendo os comandos: V1 (voltar uma casa); V2 (voltar duas casas); A2 (avançar duas casas) e P (passa a vez)).
- 3 envelopes coloridos (azul, amarelo, vermelho) contendo as questões a serem respondidas pela equipe.

**Figura 2:**  
**Trilha do jogo: *Desvendando o texto: O suspense está no ar!***



Fonte: Arquivo pessoal

Em se tratando da metodologia e regras do jogo, primeiramente, após divisão das equipes, explicou-se o funcionamento do jogo: após o momento de leitura do texto e discussão prévia das equipes, os pinos de marcação das equipes são dispostos na parte inicial da trilha. A primeira equipe a iniciar (escolha por sorteio) joga o dado numérico; a partir da numeração sorteada, marca-se a casa com o pino de movimento, este só será substituído pelo pino de caracterização da equipe se esta marcar ponto na rodada.

Considerando a cor da casa (verde, amarela ou vermelha), o professor faz a leitura da pergunta (retirada aleatoriamente do envelope da cor correspondente), tendo a equipe dois minutos para responder. Caso a resposta esteja incorreta, o pino referente à equipe não se movimenta e a questão é respondida pela professora; caso esteja correta, o pino de caracterização da equipe ocupa o lugar do pino principal.

Se o caso pino principal, após jogada do dado numérico, ocupar a casa da interrogação, a equipe joga o dado da interrogação, que é o elemento surpresa, pois poderá ter vantagem – avançar casa; ou desvantagem – passar a vez de responder ou voltar casas.

Para realização do jogo, propôs-se a divisão da turma (29 alunos) em cinco (5) equipes, ficando 4 equipes de seis integrantes e uma de cinco, com a movimentação na trilha feita pelo professor. Vencerá a equipe que, ao final do jogo, tiver alcançado o maior número de pontos, registrados pelo professor em fichas.

Sobre o procedimento de leitura do texto, houve leitura prévia. Num primeiro instante, a leitura foi dramatizada, com fundo musical de suspense, seguindo a pontuação e entoação a fim de intensificar a tensão da narrativa (foram escolhidos três alunos para leitura: o narrador; a personagem Raquel; personagem Ricardo); a leitura foi pausada em dois momentos cruciais da narrativa (término da introdução e início do clímax), para os quais houve a intervenção da professora, fazendo alguns questionamentos<sup>18</sup>.

### **Indagações da Primeira Pausa**

1. Vamos pensar no título? Ele está no sentido figurado ou real?
2. Será o título uma âncora de alguma ideia, referente no texto?
3. Quais implicações podem ter um encontro em um cemitério abandonado?
4. Há pistas de que realmente o local era abandonado?

---

<sup>18</sup> Valemo-nos desta estratégia com o propósito de desenvolver a atenção dos alunos para a leitura de textos, no que concerne a: contextos, sentidos implícitos das palavras e relação entre as palavras de um texto, sobretudo no tocante às implicações das anáforas indiretas, por âncoras ou por referentes implícitos, a exemplo do próprio título do conto, pôr do sol, âncora primordial no decorrer da narrativa, pela relação entre âncora (pistas) e pela anáfora (cemitério abandonado) (questões 3 e 4). Na segunda pausa, apenas para intensificar ainda mais o suspense do desfecho do conto.

5. Como será o ambiente desse lugar abandonado?

### **Indagações da Segunda Pausa**

1. Até este momento, o narrador deixou alguma pista do que poderá acontecer?
2. O que aconteceu com Ricardo?
3. O que ele fará com Raquel?

Após esse momento, os alunos receberam cópias do texto e, em equipe, seguiram com a análise da narrativa, atentando-se aos elementos da narrativa; as características do conto de suspense e a análise das anáforas indiretas presentes no decorrer do texto, podendo fazer rascunhos das análises suscitadas.

Em se tratando das perguntas para o momento do jogo, por se tratar de um estudo textual de um conto, dividimos os questionamentos em três níveis para dar mais ludicidade ao jogo, 12 questões em cada nível, conforme detalhado a seguir.

### **Perguntas sobre processos referenciais, sobre anáforas indiretas (envelope azul):**

1. Através de elementos que fazem referência a Ricardo, o narrador apresenta aos poucos um perfil para este personagem. Qual é esse perfil? Justifique com um elemento, expressão que o referencia.
2. No decorrer da narrativa adjetivos, expressões retomam o referente Raquel, caracterizando-a. Indique pelo menos dois desses termos.
3. Após leitura do conto, pode se afirmar que a expressão *o pôr do sol* mantém, ao longo de toda a narrativa, um único sentido? Explique.
4. O título do conto pode ser considerado uma âncora? Em caso afirmativo, explique.
5. Observe o seguinte trecho do primeiro parágrafo da narrativa: *No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.*  
É possível perceber, nesse trecho, um ponto de vista do narrador através de um referente ancorado/anáfora indireta. Em qual expressão isso se concretiza? Justifique qual é o ponto de vista apresentado.
6. Ao tratar a personagem Raquel por expressões como: *minha querida, meu anjo*, Ricardo demonstra apenas seu amor, carinho pela sua ex-namorada? Explique.

7. Observe a expressão, em negrito no seguinte trecho: *Ele voltou-se para o **velho muro arruinado**. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.*

A expressão *velho muro* representa um novo elemento inserido na narrativa e retoma, considerando o contexto, uma palavra apresentada anteriormente, qual é o termo retomado? E qual sentido acrescenta a narrativa?

8. Observe o trecho:

*Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatos de sete-léguas, lembra? – Foi para falar sobre **isso** que você me fez subir até aqui?.*

A que se refere a palavra *isso*? Qual sentido implícito é transmitido pelo uso desse pronome?

9. Desde o início da narrativa, o narrador apresenta pistas de que algo ruim poderia acontecer. Indique pelo menos uma dessas pistas.

10. Observe o trecho: *Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio.*

O que a passagem demonstra em relação a Ricardo?

11. Após compreender o sentido final da expressão *pôr do sol* no conto, note que novos referentes, elementos introduzidos no decorrer da narrativa, são ancorados na temática do título e que contribuem para manutenção do suspense no conto. Cite pelo menos cinco desses referentes.

12. No trecho: – *é um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um **enterro**? Não suporto enterros.* A palavra em negrito possui relação direta ou indireta com um referente já introduzido? Explique.

**Questões de compreensão explícita e implícita; especificidades do gênero conto de suspense; nível discursivo (envelope amarelo):**

- Qual o sentido da expressão *vai me consertar a vida*, proferida por Raquel?
- Cite pelo menos uma estratégia do autor do texto, usada para manter o suspense no conto.

- Construa hipóteses que indiquem o motivo de Raquel ter terminado o seu namoro com Ricardo e estar em um outro relacionamento. Exemplifique com trecho do texto.
  - O que se compreende do trecho quando Ricardo diz que: *Ela me amou. Foi a única criatura que... – Fez um gesto. – Enfim não tem importância.?*
  - *Novamente Ricardo se transforma: Ele já não sorria, estava sério (...), mas agora ‘suas rugazinhas’ não mais desaparecem.* O que se pode compreender desse trecho?
  - Marque a alternativa em que o elemento destacado consiste em uma ironia.
    - a) “Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, **meu anjo.**”
    - b) “Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não **suporto** enterros.”
    - c) “– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – **Abrandara a voz** – E que é isso aí? Um cemitério?”
    - d) “Mas este cemitério não acaba mais, já andamos **quilômetros!** – Olhou para atrás.”
  - Ao analisar a expressão em negrito, no trecho a seguir, e as características da personagem Ricardo apresentadas ao longo da narrativa o que se pode compreender do fato ocorrido? – *Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! – exigiu, examinando a **fechadura nova em folha.***
  - O narrador, no final do conto, diz que a personagem Raquel, ao tomar consciência de sua condição, lança gritos semelhantes aos de um animal. Explique essa comparação.
  - Observe o trecho: *Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: – A minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo. – **Pois sim. Durou pouco essa eternidade.***
- O que se pode compreender do comportamento de Raquel diante do trecho em negrito?
- Qual a finalidade do conto *Venha ver o pôr do sol*?
  - A qual público-alvo o conto de suspense é destinado?
  - Em que veículos de comunicação os contos de suspense circulam?

#### Questões sobre características/elementos do texto narrativo (envelope vermelho):

- Em qual momento da narrativa se concretiza o clímax? Indicar o trecho.
- Em qual o momento/trecho que se inicia a complicação no conto *Venha ver o pôr do sol*?
- Através da narrativa, é possível perceber o porquê do conflito? Qual é essa causa?

- Considerando os tipos de narradores elucidados em uma narrativa, como se caracteriza o narrador do conto e qual o foco narrativo? Exemplifique com trecho do texto.
- Sobre o desfecho do conto, como pode ser caracterizado? Surpreendente, inesperado ou esperado. Por quê?
- Sobre o elemento da narrativa tempo: é possível determiná-lo? Justifique.
- Como é o espaço narrativo, ou seja, onde o enredo se desenrola?
- Qual a importância do espaço da narrativa para manutenção do suspense no conto?
- Quem são os personagens envolvidos na narrativa?
- Quem é o personagem principal do conto?
- Na narrativa, é possível identificar o momento em que se inicia o desfecho. A partir de qual trecho isso se concretiza?
- Por que o conto lido caracteriza-se como uma narrativa, assim como as fábulas, crônicas etc.?

No subtópico, a seguir, tecemos considerações relevantes à etapa de intervenção.

### **3.3 Considerações gerais sobre a etapa de intervenção**

O processo de intervenção ocorreu no segundo semestre de 2019, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental – séries finais, perfazendo o total de 20 horas/aula. A turma descrita é composta por 29 alunos matriculados e frequentes, a partir de análise empírica e avaliação do desempenho dos alunos em atividades, escritas e orais, propostas em sala de aula, notou-se que a turma é bem heterogênea, com alunos em diferentes níveis de proficiência em leitura e escrita. Válido ressaltar que dos 29 estudantes apenas 26 participaram da pesquisa por frequentarem todas as aulas. Em relação à disciplina, em geral, os alunos são agitados; contudo, não houve contratemplos que interrompessem o desenvolvimento da proposta.

No decorrer da aplicação da proposta interventiva, os estudantes desenvolveram as atividades sob orientação da professora, com exercícios de interpretação textual em sala, os quais foram corrigidos na lousa. Durante a correção das atividades, a participação deles, no geral, foi efetiva, lendo respostas, questionando erros, não sendo vedada a participação de nenhum estudante em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da dinâmica utilizada, foi possível aferir que muitos alunos erram questões por: não compreenderem enunciados, dificuldades de leitura e compreensão, conforme atividade diagnóstica, ou dificuldades na elaboração de respostas, afirmando, por exemplo, *eu sabia que era isso, mais não consegui escrever, professora*.

Sobre os momentos de leitura, leitura silenciosa ou coletiva, percebemos que os alunos demonstraram maior aversão; todavia, apresentaram maior interesse nos momentos em que a leitura foi oral dramatizada ou pausada feita pela professora e por colegas, distribuídas em três momentos da intervenção. Com isso, houve sucesso nas estratégias de leitura diferenciadas. Válido salientar que alguns alunos (cinco ou seis) não demonstraram muito interesse, não respondendo às questões, não contribuindo com as discussões em grupo, mesmo após várias tentativas para que participassem.

Outro fator relevante sobre a prática leitora refere-se ao gênero textual escolhido, com muito interesse dos alunos pela narrativa de suspense, com inferências sobre um possível final, interagindo com a narrativa e discutindo as cenas com os colegas. Salienta-se que, no decorrer das práticas leitoras, houve muitos pedidos de esclarecimentos sobre significados de palavras, o que demonstrou um conhecimento mais restrito de muitas palavras.

No último módulo, desenvolvimento do jogo, os alunos participaram de forma efetiva, com comprometimento, competitividade e organização, havendo, inclusive, premiações. Houve repetidos relatos sobre gostar de aulas com jogos, pela diversão e pela aprendizagem lúdica do conteúdo apresentado e discutido, num ambiente de descontração na consolidação do conteúdo.

Por fim, a intervenção transcorreu conforme o planejamento prévio, atividades de leitura e compreensão textual referentes ao gênero conto e as relações referenciais presentes no decorrer da narrativa, seguida de jogo lúdico para consolidação do estudo das anáforas indiretas, de forma que o aluno pôde compreender a relação preexistente entre as palavras, expressões e produções de sentido, a partir da escolha desses termos, contribuindo para o desenvolvimento satisfatório da habilidade leitora.

### **3.4 Análise do *corpus* II**

Esta etapa fundamentou-se na averiguação, após etapa de intervenção, do nível de proficiência de compreensão, interpretação leitora dos alunos participantes da pesquisa, implicando, principalmente, a compreensão de informações implícitas, presentes no plano de

conteúdo de um texto. Assim, foram descritos os resultados percebidos mediante atividade composta de doze questões discursivas, aplicada em 4 de dezembro de 2019, com 90 minutos de duração.

Os dados foram analisados qualitativamente, assim como o foi no diagnóstico, com orientações para correção das respostas, classificadas em três níveis: satisfatório, intermediário e insatisfatório.

Em se tratando das questões propostas nessa etapa, ressaltamos que versaram, em sua maioria, sobre informações implícitas presentes na narrativa. Ademais, discorreram sobre características do gênero e entendimento dos processos referenciais de retomada, em particular das anáforas indiretas, já que, como objetivo geral desta pesquisa, intentamos contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, por meio do estudo das anáforas indiretas no gênero conto de suspense.

Anterior à apreciação dos dados, ressaltamos que o texto escolhido para esta atividade foi um conto de suspense *Uma vela para Dario*, o qual provocara intensa inquietude no leitor desde o início da narrativa, por não se saber ao certo o que aconteceu anteriormente com o personagem Dario que passara mal no meio da rua; não havendo o devido socorro ao personagem, nem a revelação de imediato do que acontecerá. Com isso, várias situações surgiram, e o problema não se resolveu, tendo como desfecho a morte do personagem. Salientamos que, mesmo se tratando de um conto de suspense, visando afligir, comover e emocionar o leitor através de sua estrutura narrativa, o conto escolhido trouxe ainda, implicitamente, uma reflexão social de comportamentos humanos diante do fato ocorrido, o que justificou sua relevância para compor o teste final.

Mantemos a mesma organização da apresentação dos resultados, utilizada na averiguação dos dados diagnósticos, conforme segue:

1. Texto – na íntegra – selecionado para compor a atividade;
2. Apresentação da questão da atividade;
3. Quadro representativo com a descrição da quantidade de erros; acertos; questões em branco;
4. Interpretação e explicação acerca do comando e objetivo da questão;
5. Apreciação do nível de proficiência dos alunos quanto à análise da questão;

6. Imagem escaneada de duas ou três respostas<sup>19</sup> dos alunos, como demonstração de sua competência leitora na resolução da questão.

A par disso, prosseguimos com a apreciação.

### **Uma vela para Dario** (texto na íntegra)

*Dalton Trevisan*

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra, escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o podem ver. Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam em chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina: a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados – com vários objetos – de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteando dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo – os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio – quando vivo – só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete – Ele morreu, ele morreu. E a gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

---

<sup>19</sup> As respostas foram transcritas, pela pesquisadora, na íntegra, pois não tem como objetivo nesta pesquisa a análise de erros ortográficos ou sintáticos.

Fecham-se as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.”

(Fonte: Dalton Trevisan. Uma vela para Dario. In: Ítalo Moriconi (org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 279-280)

**Vocabulário:**

**passantes** - pessoa que passa; transeunte

**rabeção** - carro usado pela polícia civil para recolher pessoas mortas

**Questão 01.** No início do conto, nos três primeiros parágrafos, algo incomum acontece com o protagonista da história.

a) O que aconteceu de inesperado?

b) Nesse momento da narrativa, qual foi a atitude das pessoas que estavam por perto?

**Quadro 15**

**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 01 A	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	19
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	6
Questão sem resolução	1
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Na letra “a” dessa questão, solicitou-se ao aluno a identificação do conflito do conto, momento em que o personagem começa a passar mal. Assim requer uma interpretação de nível implícito, além do discernimento dos elementos da narrativa.

Cumpramos assinalar que o resultado aferido foi satisfatório, pois, conforme demonstrado no quadro de avaliação, 19 alunos acertaram a questão, 6 erraram e apenas 1 deixou de responder a ela. Isso implica que a maioria dos participantes demonstrou habilidade leitora na interpretação solicitada.

Demonstramos algumas respostas que comprovam resultados satisfatórios descritos.

**Aluno 3**

**QUESTÃO 01.** No início do conto, nos três primeiros parágrafos, algo incomum acontece com o protagonista da história.

a) O que aconteceu de inesperado?

Dario começa a passar mal, bolhas de espuma surgem no canto da boca, e ele rouqueija feio

Dario começa a passar mal, bolhas de espuma surgem no canto da boca, e ele rouqueija feio

**Aluno 10**

**QUESTÃO 01.** No início do conto, nos três primeiros parágrafos, algo incomum acontece com o protagonista da história.

a) O que aconteceu de inesperado?

*Ele cair e começar a passar mau*

Ele cair e começar a passar mau.

Passemos a alternativa (b) da questão:

**Quadro 16**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 1B</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	20
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	4
Questão sem resolução	2
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Em se tratando da alternativa (b), o objetivo se assemelha a anterior, pois requer, também, entendimento no nível implícito, a partir do que é explicitado no texto, ou seja, através das ações dos transeuntes que se aproximam de Dario, o aluno deveria perceber que a intenção dessas pessoas, no princípio da narrativa, foi de possível ajuda ao personagem que passava mal.

Assim como nos resultados da alternativa anterior, de acordo com quadro 16 de avaliação, o índice de acerto foi extremamente satisfatório, visto que 20 alunos acertaram a questão. Todavia, 6 alunos demonstraram o não desenvolvimento da habilidade em foco. Diante desse resultado, seguem algumas amostras satisfatórias.

Apreciamos na sequência as respostas à questão 2.

**Questão 02.** Como é caracterizado o narrador do conto? Justifique sua resposta.

**Quadro 17**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 2</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	21
Nível intermediário	2
Nível insatisfatório	3
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

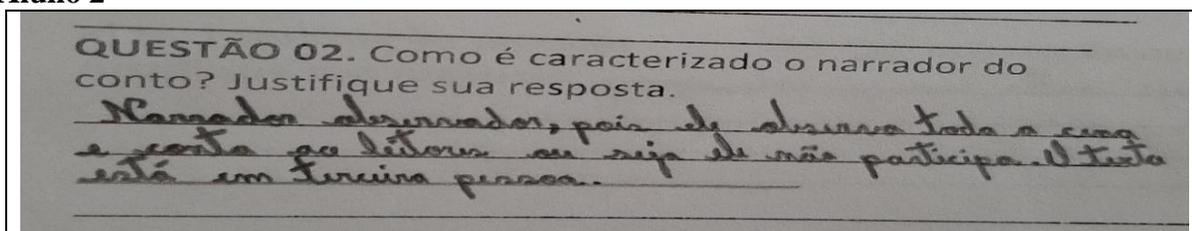
Na questão em destaque, objetivou-se o reconhecimento de mais um elemento da narrativa, o narrador. No conto em análise, o narrador é caracterizado como observador, não participa da história, e a narrativa é feita em 3ª pessoa.

Nesse sentido, sabendo-se que há nas narrativas tipos diferentes de narradores, ao se trabalhar com gêneros dessa tipologia, é imprescindível que o estudante consiga distingui-los, pois, diante dessa identificação, inferimos que o estudante possui, por exemplo, entendimento da utilização das pessoas do discurso em um texto, sendo mais fácil ainda assimilar questões de objetividade e subjetividade na língua.

Ademais, tal compreensão serve de base também para que o aluno desenvolva habilidade de distinguir um fato de opinião, diferenciando fato relatado de um comentário feito pelo narrador. Diante disso, em conformidade com o descrito no quadro de avaliação, comemoramos os resultados aferidos, visto que 21 alunos demonstraram compreensão acerca dos tipos de narradores, estudados durante o processo de intervenção, 2 discentes apresentaram respostas no nível intermediário (resposta incompleta), pois identificaram o narrador, contudo não justificaram; e 3 alunos erraram, demonstrando não compreensão acerca do estudado.

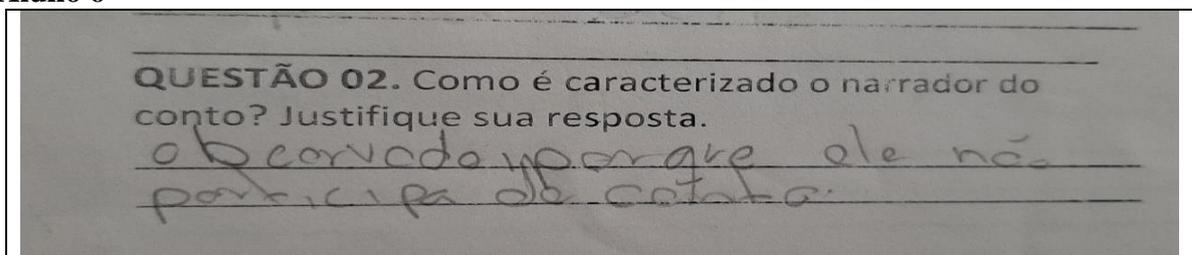
Vejam algumas respostas demonstrativas:

#### Aluno 2



Narrador observador, pois ele observa toda a cena e conta ao leitores ou seja ele não participa. O texto está em terceira pessoa.

#### Aluno 6



Observado, porque ele não participa do conto.

**Aluno 20**

**QUESTÃO 02.** Como é caracterizado o narrador do conto? Justifique sua resposta.

Ele narra o texto mas não participa da história. Narrador observador

O excerto a seguir demonstra uma resposta classificada no nível intermediário, visto que o discente identifica o tipo de narrador, contudo não justifica.

**Aluno 15**

**QUESTÃO 02.** Como é caracterizado o narrador do conto? Justifique sua resposta.

narrador observador.

Analisemos o entendimento dos alunos acerca de mais um elemento da narrativa:

**Questão 03.** Em qual espaço a narrativa se desenvolve?

**Quadro 18**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 3</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	26
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	0
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Na questão 3, o intuito foi verificar se o aluno identifica qual é o espaço em que se desenvolvem os fatos narrados. No texto analisado, este espaço é físico e bem delimitado: uma rua. Ele figura como um dos elementos estruturantes da narrativa, bem como o tempo, personagens e enredo, com relações semânticas no desenrolar da história. A par disso, no conto *Uma vela para Dario*, mesmo narrado em 3ª pessoa, há implícita uma subjetividade

aguçada em relação à reflexão sobre os comportamentos humanos diante da situação norteadora da narrativa, com relação ao espaço apresentado.

Essa pergunta apresentou o maior número de acerto: 100%. É um resultado a ser comemorado, mesmo compreendendo que o elemento é bem representado no texto, pois nota-se que o discente compreende que falar em espaço da narrativa é designar o local de desenrolar dos fatos. Caso não compreendessem que a delimitação abrange os fatos, poderiam ter respondido, por exemplo, uma sequência de lugares da rua: em frente a um bar, degrau da peixaria. Seguem respostas para exemplificação do resultado exposto:

#### Aluno 18

<p><b>QUESTÃO 03.</b> Em qual espaço a narrativa se desenvolve? <u>Em uma causada na Rua</u> <u>em um local físico</u></p>
Em uma causada [ <i>calçada</i> ] na rua (grifo nosso) /Em um local físico

#### Aluno 3

<p><b>QUESTÃO 03.</b> Em qual espaço a narrativa se desenvolve? <u>na Rua</u></p>
na rua

Vejamos a próxima questão da atividade:

<p><b>Questão 04.</b> Percebe-se, ao longo do texto, o desaparecimento de vários pertences de Dario. O que tal situação sugere?</p>
---

**Quadro 19**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 4	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	23
Nível intermediário	1
Nível insatisfatório	1
Questão sem resolução	1
	Total de alunos: 26

Fonte: Elaboração própria

Em se tratando da questão 4, verificou-se a habilidade do aluno em ativar informações implícitas no texto a partir de dados explícitos. Assim, diante do relato do desaparecimento de alguns pertences do personagem principal, considerando o contexto no qual se desenrola a narrativa, subentende-se que algumas pessoas estão aproveitando o momento para roubá-lo.

O nível de compreensão dos alunos desse dado implícito foi satisfatório, pois apenas dois alunos não apresentaram respostas satisfatórias e 23 alunos responderam corretamente. Vale ressaltar que, no decorrer da intervenção, os discentes foram instigados o tempo inteiro a perceber contextos, situações implícitas, por meio da ativação das âncoras das anáforas indiretas. A seguir, exemplos de respostas sobre a questão em análise.

#### Aluno 7

<p><b>QUESTÃO 04.</b> Percebe-se, ao longo do texto, o desaparecimento de vários pertences de Dario, o que se tal situação sugere?</p> <p><i>Que ele foi roubado</i></p>
Que ele foi roubado

#### Aluno 23

<p><b>QUESTÃO 04.</b> Percebe-se, ao longo do texto, o desaparecimento de vários pertences de Dario, o que se tal situação sugere?</p> <p><i>Aproveitaram que ele tava passando mal, e roubaram ele.</i></p>
Aproveitaram que ele tava passando mal e roubaram ele.

Uma dada resposta a essa questão nos chamou a atenção, pois subentende-se pela resposta que o aluno compreendeu a situação de roubo; contudo, respondeu que tal situação sugere *que se chame a polícia*, ou seja, chamar a polícia uma vez que estão cometendo roubo, informação acionada pelo seu conhecimento de mundo. Vejamos a resposta:

#### Aluno 13

<p><i>escrever a história</i></p> <p><b>QUESTÃO 04.</b> Percebe-se, ao longo do texto, o desaparecimento de vários pertences de Dario, o que se tal situação sugere?</p> <p><i>Que se chame a polícia</i></p>
Que se chame a polícia

Apreciamos agora os dados coletados a partir da questão 5.

**Questão 05.** O termo "vela", introduzido no título, relaciona-se a alguns momentos presentes na vida das pessoas, quais são e qual se concretiza ao longo do conto lido?

**Quadro 20**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 5</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	16
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	5
Questão sem resolução	5
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

A questão em análise, de analogia implícita, versa sobre a relação entre um objeto – vela – e situações da vida humana, a vela é representação da vida, referindo-se a aniversários; refere-se a momentos de oração/preces/agradecimentos; a vários rituais religiosos e refere-se também ao velório, velar a morte. Esta última simbologia é concretizada no conto *Uma vela para Dario*, estando o personagem já morto, um garoto morador de rua é quem traz uma vela e acende do lado do corpo, demonstrando comoção pelo momento.

A produção de sentido do termo vela no conto lido é bem representativa, pois, já no título, o autor traz o desfecho de forma implícita, a morte de Dario.

Para responder a essa questão, o aluno precisou, acionar conhecimentos de mundo, e entender a produção de sentido, a partir do termo vela presente no título e o desenrolar, desfecho da narrativa. Essa questão foi de extrema relevância, por levar o aluno a compreender que as palavras postas na superficialidade do texto, propositalmente, produzem sentidos implícitos, podendo ainda marcar o ponto de vista do enunciador de forma subentendida.

Questões dessa natureza contribuem também para o ensino da referenciação, em específico das anáforas indiretas, pois desenvolve habilidade do aluno para leitura dos implícitos a partir do que está explícito no texto.

Sobre o resultado aferido na questão, os dados mostram que 16 alunos demonstraram conhecimento do uso linguístico e sua produção de sentido, o que caracteriza 62% por cento dos participantes analisados, um índice razoável. Todavia, 10 alunos não desenvolveram a habilidade requerida na questão. Vejamos, a seguir, algumas amostras satisfatórias.

**Aluno 11**

QUESTÃO 05. O termo "vela", introduzido no título, relaciona-se a alguns momentos presentes na vida das pessoas, quais são e qual se concretiza ao longo do conto lido?

Aniversário, Natal, dia 02/11, Velório

Aniversario, Natal, dia 02/11. Velório

**Aluno 13**

QUESTÃO 05. O termo "vela", introduzido no título, relaciona-se a alguns momentos presentes na vida das pessoas, quais são e qual se concretiza ao longo do conto lido?

Aniversário, Natal, e velório. É o que se concretiza no texto é o velório.

Aniversário, Natal, e velório. E o que se concretiza no texto é o velório.

**Aluno 2**

QUESTÃO 05. O termo "vela", introduzido no título, relaciona-se a alguns momentos presentes na vida das pessoas, quais são e qual se concretiza ao longo do conto lido?

Se concretiza no conto lido o ato de velar uma pessoa.  
Na hora do parabéns em uma festa de aniversário.  
E quando acaba a luz.

Se concretiza no conto lido o ato de velar essas pessoas.

Na hora do parabéns em uma festa de aniversário.

E quando acaba a luz.

Atentamo-nos à apreciação da sexta questão da atividade.

**Questão 06.** Retire do conto quatro palavras que fazem referência ao título, retomando a temática do texto.

### Quadro 21 - Avaliação do desempenho dos alunos

Questão 6	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	18
Nível intermediário	3
Nível insatisfatório	5
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Através da questão 6, verifica-se a habilidade do aluno em compreender a retomada de ideia, informação, sentido, podendo esta ação ser caracterizada como processo de

referenciação visto que o referente *morte* – implícito no título – é retomado por referentes explícitos no decorrer da narrativa: *está morrendo, cadáver, defunto, rabeção, homem morto*. Esse tipo de estudo acerca da referenciação caracteriza-se, além do processo de retomada, por substituição de termos, pois trabalha com a produção de sentido, relações semânticas entre as palavras que compõem um texto.

O índice de acerto nesta questão foi relevante, visto que apenas 5 respostas insatisfatórias, ao passo que 18 respostas foram coerentes com o solicitado. As respostas caracterizadas no nível intermediário – 3 respostas – implicam que não foram citados os quatro termos, citando apenas dois ou três. Seguem respostas demonstrativas desses exemplos.

#### Aluno 19

<p>QUESTÃO 06. Retire do conto quatro palavras que fazem referência ao título, retomando a temática do texto.</p> <p><i>Morto, cadáver, defunto, rabeção</i></p>
Morto, cadáver, defunto rabeção

#### Aluno 25

<p>QUESTÃO 06. Retire do conto quatro palavras que fazem referência ao título, retomando a temática do texto.</p> <p><i>defunto, cadáver, morto, rabeção</i></p>
Difunto, cadáver, morto , rabeção

Nível intermediário, apontou apenas três termos:

#### Aluno 22

<p>QUESTÃO 06. Retire do conto quatro palavras que fazem referência ao título, retomando a temática do texto.</p> <p><i>cadáver, rabeção, morte,</i></p>
cadáver, rabeção , morte,

Na sequência, análise da próxima questão:

**Questão 07.** Do ponto de vista do narrador, em qual momento é determinada a morte de Dario? Através de qual palavra isso pode ser confirmado?

**Quadro 22**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 7	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	20
Nível intermediário	1
Nível insatisfatório	5
Questão sem resolução	0
	Total de alunos: 26

Fonte: Elaboração própria

A questão 7 referiu-se à habilidade de o aluno localizar uma informação solicitada, podendo esta ser expressa literalmente no texto ou vir manifesta por meio de uma paráfrase. Assim, coube ao aluno seguir as pistas fornecidas no próprio texto. Todavia, mesmo solicitando uma informação explícita, o aluno tinha ainda de identificar a voz do narrador para identificar corretamente a palavra.

Os resultados foram significativos conforme o quadro de avaliação, pois 20 alunos obtiveram respostas coerentes com o solicitado, implicando o desenvolvimento da habilidade requerida para na questão. Houve apenas 1 resposta caracterizada no nível intermediário, tendo o aluno apenas identificado a palavra, não completando sua resposta. Todavia, notamos que 5 alunos não demonstraram competência na identificação da informação solicitada. A seguir, há exemplos de respostas coerentes com o solicitado na questão.

#### Aluno 15

<p>QUESTAO 07. Do ponto de vista do narrador, em qual momento é determinada a morte de Dario? Através de qual palavra isso pode ser confirmado?</p> <p>Quando a policia decide chama o rabecão. Cadaver</p>
Quando a policia decide chama o rabecão. Cadaver

#### Aluno 9

<p>QUESTAO 07. Do ponto de vista do narrador, em qual momento é determinada a morte de Dario? Através de qual palavra isso pode ser confirmado?</p> <p>Quando a policia decidi chamar o rabecão</p>
Quando a polícia decidi chamar o rabecão

Resposta nível intermediário, incompleta:

**Aluno 4**

<p>QUESTAO 07. Do ponto de vista do narrador, em qual momento é determinada a morte de Dario? Através de qual palavra isso pode ser confirmado?</p> <p><i>Cadáver</i></p>
Cadáver

Tecemos na sequência apreciação da questão 8.

**Questão 08.** Observe os seguintes trechos do conto:

“Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.”

“Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.”

“Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.”

A partir do ponto de vista do narrador, como a situação da morte de Dario é retratada pelas pessoas?

**Quadro 23**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 8</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	19
Nível intermediário	2
Nível insatisfatório	4
Questão sem resolução	1
	Total de alunos: 26

Fonte: Elaboração própria

Por meio dessa questão, buscou-se averiguar a compreensão implícita diante das situações narradas do ponto de vista do narrador, visto que ele é observador e narrou os fatos utilizando os seus óculos sociais, havendo uma crítica ao comportamento daquelas pessoas diante de uma morte, como se o fato fosse algum corriqueiro, não demonstraram nenhum sentimento de pena, solidariedade ou incômodo diante do fato.

O resultado aferido nessa questão caracterizou-se de extrema relevância, pois, além de o aluno ter de acionar o conhecimento de mundo, tinha ainda de compreender através da ironia, presente no relato, a posição do narrador diante do comportamento das pessoas referidas. Conforme mostra o quadro de avaliação, 19 alunos responderam satisfatoriamente ao solicitado, 2 respostas no nível intermediário – resposta incompleta e apenas 4 alunos que não demonstraram habilidade coerente com a proposta.

Seguem abaixo exemplos de algumas das respostas satisfatórias:

**Aluno 1**

**QUESTÃO 08.** Observe os seguintes trechos do conto:

- “Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.”
- “Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.”
- “Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.”

A partir do ponto de vista do narrador, como a situação da morte de Dario é retratada pelas pessoas?

como um acontecimento normal, eles não se importam com a morte de Dario

Como um acontecimento normal, eles não se importam com a morte de Dário

**Aluno 13**

**QUESTÃO 08.** Observe os seguintes trechos do conto:

- “Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.”
- “Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.”
- “Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.”

A partir do ponto de vista do narrador, como a situação da morte de Dario é retratada pelas pessoas?

como um acontecimento sem importância

Como um acontecimento sem importância

**Aluno 20**

**QUESTÃO 08.** Observe os seguintes trechos do conto:

- “Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.”
- “Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.”
- “Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.”

A partir do ponto de vista do narrador, como a situação da morte de Dario é retratada pelas pessoas?

Elas não se importam com Dario e as que ficam na janela só ficam lá por curiosidade.

Elas não se importam com Dario e as que ficam na janela só ficam lá por curiosidade.

Consideramos agora o resultado da questão 9 da atividade.

**Questão 09.** Diante do fato ocorrido, a partir do décimo parágrafo, o narrador utiliza outras palavras para se referir à personagem principal, identifique três dessas palavras.

**Quadro 24**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

Questão 9	Quantidade de Alunos
Nível satisfatório	22
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	2
Questão sem resolução	2
	Total de alunos: 26

Fonte: Elaboração própria

Considerando o estudo da referenciação, dos processos referenciais, nesta questão, o intuito foi verificar se os alunos compreenderam o sentido da transformação dos referentes dentro de um texto, ou seja, trabalhou com aspecto da anáfora direta – retomada de um mesmo referente – de forma recategorizada. No comando da questão, isso se orientou por meio da indicação – outras palavras. Logo, o aluno teve de assimilar o contexto, a morte da personagem principal, observando a mudança na caracterização.

Ressaltamos que, para o sucesso do estudo das anáforas indiretas, na etapa de intervenção, trabalhou-se também, de forma geral, com a anáfora direta, no entendimento do contraponto básico entre tais processos – a relação ao mesmo referente (anáfora direta) ou não (indireta). A referenciação foi abordada, contudo, de forma discursiva, além de meras ações de retomada, substituição de entidades.

Aferimos mediante resultados, elencados no quadro de avaliação, sucesso na identificação/compreensão do tipo anafórico trabalhado, visto que 22 alunos acertaram a questão, 2 não conseguiram identificar a retomada, e 2 alunos não responderam à questão.

Eis algumas exemplificações:

#### Aluno 7

<p>QUESTÃO 09. Diante do fato ocorrido, a partir do décimo parágrafo, o narrador utiliza outras palavras para se referir à personagem principal, identifique três dessas palavras.</p> <p><i>difunto, morto e cadáver</i></p>
Difunto, morto e cadáver

#### Aluno 18

<p>QUESTÃO 09. Diante do fato ocorrido, a partir do décimo parágrafo, o narrador utiliza outras palavras para se referir à personagem principal, identifique três dessas palavras.</p> <p><i>MORTO cadave DIFUNTO</i></p>
Morto cadave difunto

Analisamos a seguir os resultados advindos das respostas à questão 10 do teste.

<p><b>Questão 10.</b> A partir de ideias implícitas no texto, responda:</p> <p>a) A expressão em destaque no trecho " Um <b>menino de cor e descalço</b> vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver" relaciona-se a uma palavra presente no primeiro parágrafo do conto, qual é essa palavra?</p> <p>b) Considerando tal relação, qual o sentido que se pode atribuir à expressão <b>menino de cor e descalço</b>?</p>
---

**Quadro 25**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 10 A</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	19
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	5
Questão sem resolução	2
	Total de alunos: 26

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 26**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 10B</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	16
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	8
Questão sem resolução	2
	Total de alunos: 26

Fonte: Elaboração própria

Através da questão em foco, intentamos verificar a compreensão do aluno de relações anafóricas, no caso em específico da anáfora indireta, referenciação implícita, ancorada no contexto sociodiscursivo proposto no decorrer do conto.

Ao delimitar o espaço da narrativa, uma rua, e apresentar os fatos transcorridos, na sua perspectiva de narrador observador, trouxe implicitamente várias questões, ao final do texto, por exemplo, a única pessoa que se mostrou comovida com a situação da morte de Dario foi um menino apresentado como – menino de cor e descalço – que trouxe consigo uma vela (implicitamente, no senso comum sabemos que o velório é frequentado por pessoas que possuem afeto pelo morto). Assim, correlacionando a descrição da criança ao espaço da narrativa, é compreensível que seja um morador de rua, infere-se ainda uma crítica social – menino de cor – demonstrando o caráter de desigualdade social brasileira; a desconsideração dos menos favorecidos, muitos em situação de morador de rua. Dario ingressando-se neste espaço, após sua morte, como desconhecido, indigente, passou a representar esse grupo de pessoas.

A par disso, na letra “a” da questão, coube ao estudante identificar a relação entre as expressões, entidades discursivas – calçada e menino de cor descalço, verificando que esta última expressão era uma anáfora indireta e sua âncora “calçada”, essa identificação só foi possível a partir da interpretação de questões implícitas.

A maioria dos alunos demonstrou êxito na habilidade requerida na questão, com 19 alunos identificando a âncora satisfatoriamente e apenas sete estudantes não o fez.

### Aluno 2

QUESTÃO 10. A partir de ideias implícitas no texto, responda:

a) A expressão em destaque no trecho " Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver" relaciona-se a uma palavra presente no primeiro parágrafo do conto, qual é essa palavra?

calçada

calçada

### Aluno 8

QUESTÃO 10. A partir de ideias implícitas no texto, responda:

a) A expressão em destaque no trecho " Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver" relaciona-se a uma palavra presente no primeiro parágrafo do conto, qual é essa palavra?

Calçada.

Calçada.

Em se tratando da letra "b" da mesma questão, teve como objetivo confirmar se a identificação feita no comando anterior ancorou-se satisfatoriamente na produção de sentido implícita, ou seja, se, ao relacionar a anáfora a sua âncora, o aluno realmente compreendeu o sentido produzido pela expressão – menino de cor e descalço, uma criança moradora de rua e relaciona-se a outro referente já introduzido no texto, calçada, o que em outro contexto – sem o espaço rua, calçada – poderia implicar outra caracterização.

Aferimos resultados também positivos, visto que 16 alunos apresentaram a compreensão da produção de sentido e da relação entre os referentes. Contudo, dez discentes, considerando duas questões sem resposta, não inferiram essa relação. Seguem algumas demonstrações de respostas.

### Aluno 22

b) Considerando tal relação, qual o sentido que se pode atribuir à expressão menino de cor e descalço?

calçado - pois ele era um menino de rua.

Calçada. Pois ele era um menino de rua.

### Aluno 16

b) Considerando tal relação, qual o sentido que se pode atribuir à expressão menino de cor e descalço?

A relação é que ele é um morador de rua

A relação é que ele é um morador de rua

**Aluno 23**

b) Considerando tal relação, qual o sentido que se pode atribuir à expressão <b>menino de cor e descalço</b> ?
<i>A um menino de rua.</i>
A um menino de rua.

Vejamos, na questão 11, mais um caso de interpretação implícita considerando o uso das anáforas indiretas.

**Questão 11.** No final do 6º parágrafo, o termo **moscas** é utilizado tendo como âncora uma outra palavra citada anteriormente no mesmo parágrafo, qual é essa palavra? Explique o porquê dessa relação.

**Quadro 27**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 11</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	21
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	5
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Na questão apreciada também foi cobrado do aluno o entendimento da essência das anáforas indiretas, ou seja, aparece no texto tendo um outro referente, o qual possibilitou a sua inserção, no caso chamado de âncora. No trecho analisado, a palavra referente “mosca” é inserida amparada através do termo peixaria. Assim, o aluno teve de acionar seus conhecimentos de mundo de que, devido ao odor forte e natural dos peixes, as moscas são atraídas.

Os resultados não se diferenciaram da questão anterior, sendo eficientes, pois 21 alunos acertaram e apenas cinco apresentaram resposta incoerente, o que demonstrou uma aprendizagem efetiva do processo de identificação das anáforas indiretas e de suas âncoras. Logo, ressaltamos ser um fator que contribuiu satisfatoriamente para a interpretação de dados implícitos a partir da superfície textual. Apreciemos, na sequência, demonstrações desse resultado positivo.

**Aluno 25**

<b>QUESTÃO 11.</b> No final do 6º parágrafo, o termo <b>moscas</b> é utilizado tendo como âncora uma outra palavra citada anteriormente no mesmo parágrafo, qual é essa palavra? Explique o porquê dessa relação.
<i>Peixaria, por o peixe ter um cheiro forte ai atrai as moscas</i>
Peixaria, por o peixe ter um cheiro forte ai atrai as moscas

**Aluno 4**

**QUESTÃO 11.** No final do 6º parágrafo, o termo **moscas** é utilizado tendo como âncora uma outra palavra citada anteriormente no mesmo parágrafo, qual é essa palavra? Explique o porquê dessa relação.

*Peixaria, pelo fato do peixe ter um cheiro forte e é comum atrair moscas.*

Peixaria, pelo fato do peixe ter um cheiro forte é comum atrair moscas.

**Aluno 15**

**QUESTÃO 11.** No final do 6º parágrafo, o termo **moscas** é utilizado tendo como âncora uma outra palavra citada anteriormente no mesmo parágrafo, qual é essa palavra? Explique o porquê dessa relação.

*tendo ancora peixaria pelo fato do peixe ter cheiro forte e comum atrair moscas*

tendo ancora peixaria pelo fato do peixe ter cheiro forte e comum atrair moscas

Por fim, elucidamos abaixo a última questão da atividade pós-intervenção.

**Questão 12.** No nono parágrafo do texto, a expressão carro negro possui como âncora o termo polícia, citado anteriormente no mesmo parágrafo. Nesse sentido, considerando o contexto, percebe-se que a referência apresenta:

- a) ( ) conotação positiva                      b) ( ) conotação negativa                      c) ( ) conotação neutra.

Justifique sua resposta:

**Quadro 28**  
**Avaliação do desempenho dos alunos**

<b>Questão 12</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>
Nível satisfatório	22
Nível intermediário	0
Nível insatisfatório	4
Questão sem resolução	0
Total de alunos: 26	

Fonte: Elaboração própria

Nessa última questão também se trabalhou com referenciação, anáfora indireta, numa abordagem discursiva, ou seja, a escolha do referente demonstrou um posicionamento do locutor. A anáfora indireta *carro negro* foi inserida na narrativa ancorada no referente polícia, pois sabe-se que tradicionalmente os carros de polícias de alguns lugares são pretos. Contudo, o uso do adjetivo junto ao substantivo não foi mero “enfeite”, a palavra *negro* – escolhida pelo autor – denotou implicitamente uma posição do autor em relação a atuação policial. Assim, houve uma carga negativa. Tal posição pôde ser comprovada quando, no decorrer do texto, o narrador deixou clara a demora da polícia em providenciar a retirada do corpo de

Dario. Ainda no trecho, com uso da palavra *investe* – *o carro negro investe a multidão* –, dando a entender também uma violência.

O resultado, conforme quadro de avaliação, foi satisfatório, demonstrando que os alunos ativaram seus conhecimentos e identificaram a produção de sentido implícita na escolha do referente feita pelo narrador. Assim, 22 alunos responderam adequadamente, e quatro não assimilaram o conteúdo. Vejamos algumas respostas satisfatórias:

### Aluno 2

QUESTÃO 12. No nono parágrafo do texto, a expressão carro negro possui como âncora o termo polícia, citado anteriormente no mesmo parágrafo. Nesse sentido, considerando o contexto, percebe-se que a referência apresenta:

- a) ( ) conotação positiva      b)  conotação negativa      c) ( ) conotação neutra.

Justifique sua resposta: porque eles querem retrair que a polícia e ruin ou até mesmo violenta.

porque eles querem retrair que a polícia e ruin ou até mesmo violenta.

### Aluno 15

QUESTÃO 12. No nono parágrafo do texto, a expressão carro negro possui como âncora o termo polícia, citado anteriormente no mesmo parágrafo. Nesse sentido, considerando o contexto, percebe-se que a referência apresenta:

- a) ( ) conotação positiva      b)  conotação negativa      c) ( ) conotação neutra.

Justifique sua resposta: A polícia não é bem vista

A polícia não é bem vista

### Aluno 8

QUESTÃO 12. No nono parágrafo do texto, a expressão carro negro possui como âncora o termo polícia, citado anteriormente no mesmo parágrafo. Nesse sentido, considerando o contexto, percebe-se que a referência apresenta:

- a) ( ) conotação positiva      b)  conotação negativa      c) ( ) conotação neutra.

Justifique sua resposta: A polícia não é boa

A polícia não é boa

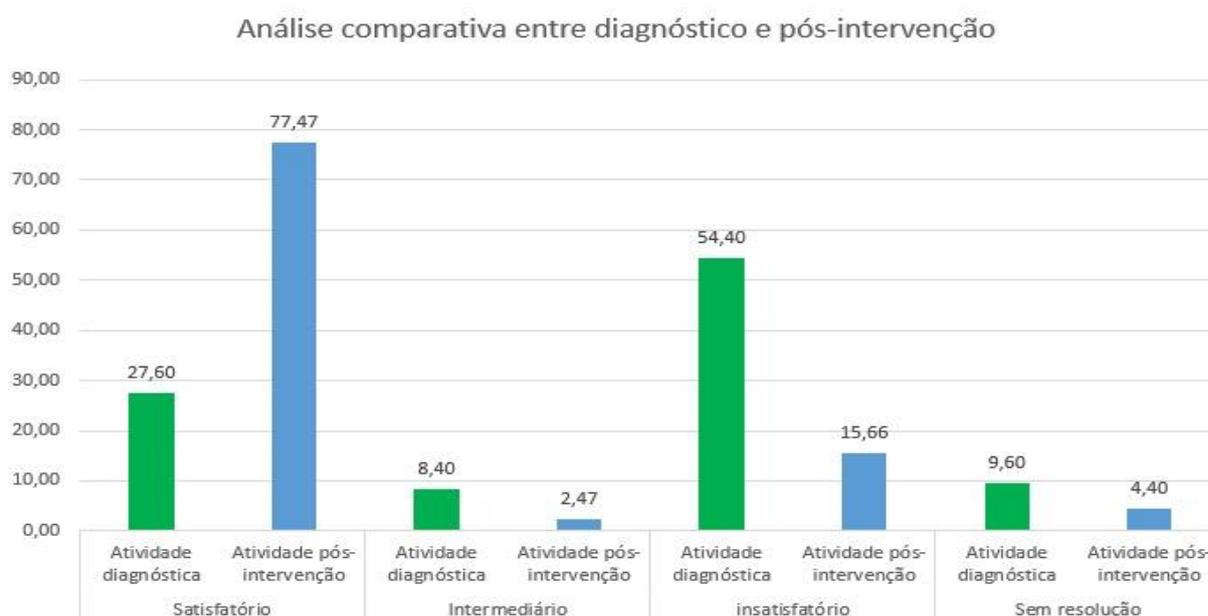
Em vista do exposto, percebemos, mediante dados coletados pós-intervenção, resultados significativos em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Nesse cenário, os discentes demonstraram desenvoltura tanto no que se refere às questões que versaram sobre aspectos da narrativa quanto ao gênero textual trabalhado, conforme vimos nos enunciados de 1 ao 3 do teste pós-intervenção e nas outras questões que aferiram o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação a partir dos processos referenciais, anáforas indiretas.

Salientamos que a avaliação dos resultados da proposta interventiva não se restringiu à atividade final apresentada, pois, no decorrer de todo o processo, durante a correção das atividades, discussões propostas em sala, também notamos o avanço dos estudantes, principalmente, no que diz respeito ao acionamento, interpretação das informações implícitas a partir das relações anafóricas.

A análise elucidou, ainda, desempenho significativo em relação ao trabalho com a referenciação na perspectiva adotada, visto que os dados apresentados apontaram que a maioria dos alunos adquiriu conhecimentos sobre processos referenciais, compreendendo a relação de sentido, ligação entre as palavras – referentes – dentro do texto e respectivas produções de sentido, informações implícitas, diante das escolhas lexicais feitas pelos enunciadores.

Por fim, tendo em vista o fato de esta atividade ter sido aplicada após o momento de intervenção, o qual foi projetado a partir dos dados diagnósticos que aferiram o nível de compreensão leitora dos alunos de informações implícitas, bem como habilidades básicas de referenciação, numa abordagem discursiva, valoramos a comparação entre tais resultados, a fim de comprovar a evolução após finalização desta pesquisa. A seguir, apreciamos, a partir do Gráfico 1, os dados diagnósticos *versus* os pós-intervenção.

**Gráfico 1**  
**Análise comparativa entre os dados diagnósticos e pós-intervenção**



Fonte: elaboração própria

Percebemos, pela análise do quadro acima, um aumento significativo de 27,60 para 77,47 das respostas classificadas no nível satisfatório, ao passo que o número de respostas inerentes ao nível intermediário e insatisfatório diminuíram, bem como o de respostas em branco. Nesse sentido, inferimos, diante dos índices apresentados, um desenvolvimento proficiente dos alunos no que diz respeito às habilidades de leitura, compreensão textual trabalhadas, comprovando a relevância do processo de intervenção. Ressaltamos que o termo compreensão é utilizado neste estudo ancorado nos trabalhos de Kleiman (2014), conforme já elucidado na introdução, segundo a qual o ato de compreender um texto é o entendimento da sua totalidade, suas nuances explícitas e implícitas e produções de sentido, é construir significados a partir da leitura, o aluno torna-se coautor ao se apropriar dessa tessitura textual.

## CONCLUSÃO

Como é sabido, cabe à escola contribuir para a formação leitora dos alunos, tornando-os indivíduos críticos, letrados, capazes de atuar significativamente conforme demandas sociais contemporâneas. Todavia, pesquisas na área educacional revelam defasagem no cumprimento desse princípio e apontam a necessidade de novas práticas de ensino de língua.

Nesse contexto, diante de estudos teórico-científicos, com base na LT, numa perspectiva sociocognitivo-interacionista, e prática empírica, objetivamos intervir na realidade linguística de uma turma de oitavo ano da rede estadual de ensino, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual, por meio do estudo da referenciação, anáfora indireta, direcionado para além da simples retomada de elementos na superfície textual.

Em vista disso, norteamos o estudo, a priori, por meio da aplicação e análise dos resultados de teste diagnóstico (*corpus I*), o que nos possibilitou aferir reais dificuldades de compreensão leitora, no que diz respeito aos usos/efeitos de sentidos dos elementos linguísticos de referenciação (anáforas indiretas) e à relação com o referente.

A partir desses dados, percebemos que a maioria dos estudantes não possuía habilidades de leitura e compreensão previsíveis para o nível de ensino, a exemplo de identificação de informações implícitas, ponto de vista do autor, relações de sentido entre as palavras no texto, retomada direta e indireta de referentes, não podendo, por conseguinte, entender como se processa a produção de sentidos das escolhas lexicais e dos usos de diferentes mecanismos referenciais.

No que concerne a esses dados compilados e às razões apontadas pela análise diagnóstica deste estudo para investigar os problemas de ensino da referenciação no ensino básico, compreendemos, como conclusão mais geral desta pesquisa, a necessidade da abordagem didática efetiva dos processos referenciais, pautado em teorias linguísticas técnico-científicas, em especial na LT, atentando-se à referenciação, numa abordagem discursiva, considerando-a para além da mera retomada de termos na superfície textual, o que instancia a criação de objetos do discurso (referentes).

Diante dessa realidade e visando à concretização do objetivo geral desta pesquisa, atentamo-nos a elaborar as atividades de intervenção respaldadas pelos estudos dos autores: Koch e Elias (2012; 2017), Koch (2005; 2009), Marcuschi (1998; 2005; 2008), Solé (1998),

Kleiman (2014), Soares (2003), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2005), Mussalim e Bentes (2006), Mondada e Dubois (2003).

Ademais, desenvolvemos um plano de ação com base em proposta de atividades que envolveram momentos de leitura, atividades de compreensão textual, estudo e análise dos processos de referenciação, seguidas da aplicação de um jogo de trilha, explorando estratégias de leitura por meio do conto de suspense e funcionalidade das anáforas indiretas.

Após etapa interventiva e análise dos dados coletados por meio do teste final, foi possível comprovar as contribuições do ensino da referenciação, numa abordagem discursiva, para o desenvolvimento satisfatório das habilidades leitoras dos alunos, pois a partir da análise do uso de anáforas indiretas e produções de sentido, puderam se atentar às diversas vozes, ponto de vista, presentes no texto, entendendo assim o valor das escolhas lexicais para nortear o discurso e/ou se posicionar socialmente em um gênero.

No que concerne ao conto de suspense, gênero escolhido para a pesquisa, averiguamos que, além de servir como fomento para o ensino significativo, devido à sua narrativa instigante, cumpriu seu propósito sociocomunicativo, visto que os alunos demonstraram grande interesse pela leitura do texto, divertiram, emocionaram e refletiram sobre comportamentos humanos através das atividades desenvolvidas.

Outrossim, reiteramos a efetividade do ensino de português por meio de gêneros textuais, pois o estudo da língua torna-se mais significativo se trabalhado com base na concretização, funcionalidade social, proporcionado pelo uso efetivo dos gêneros textuais. Relevante, ainda, apontar que o aluno deve ter contato com o maior número possível de gêneros discursivos, por se encontrarem ativos no cotidiano desses estudantes, o que requer maior capacitação destes para utilizá-los e interpretá-los em sua funcionalidade social.

Esta proposta de intervenção, ancorada na perspectiva de língua e linguagem como ação social, comprovou a hipótese aventada de que um estudo no viés discursivo do fenômeno da referenciação contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos alunos, comprovado mediante comparação dos dados do diagnóstico e aqueles coletados pós-intervenção.

Nesse sentido, concluímos que a referenciação, a partir do conto de suspense, levou o aluno a entender de maneira atrativa a forma como os referentes, entidades discursivas, relacionam-se na superfície textual, produzindo sentidos, demarcando vozes, opiniões para além do que é posto. Outrossim, por meio da compreensão de que os referentes estão todos

interligados dentro da estrutura textual, no sentido real ou figurado, os alunos demonstraram melhor acionamento das informações implícitas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos>. Acesso em: 12 out. 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRANDÃO, H. M. Texto, gêneros do discurso e ensino. *In*: BRANDÃO, Helena Magamine (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: set. 2018.

BONIFÁCIO, C. A. de M.; MACIEL, J. W. G. **Linguística textual**. 2010. Disponível em <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguistica\\_textual\\_1360183766.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/linguistica_textual_1360183766.pdf)>. Editora Universitária UFPB: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Acesso em: 20 jan. 2019.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. *In*: KOCH, I, MORATO, E. M. & BENTES, A. C. (org.). **Referência e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Referência**: sobre coisas ditas e não ditas. Ceará: Edições UFC, 2011.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

COUTINHO, A. **Conceito de literatura brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, J. **Válise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-164.

CORTEZ, S. L. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. *In*: KOCH, I.G.V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 317-337.

CRESWELL, J. **Métodos de pesquisa; projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004. (Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989, p. 13-38.

FIORUSSI, A. Seção quero mais (apêndice de leitura). *In*: Antônio de Alcântara Machado *et al.* **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p. 103.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOTLIB, N. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Â. Compreensão leitora. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 61-62.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **Revista investigações**, vol. 21, n. 2, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446> . Acesso em: 10 jan. 2019.

KOCH, I. V. **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. Linguística Textual: quo vadis?. *In*: **Revista Delta**, edição especial, 2001.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 19 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCHETTI, G.; NOGUEIRA, E.; SCOPACASA, M. V.; **Língua Portuguesa**: ensino fundamental anos finais, 7º ano. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Referenciação e cognição**: O caso da anáfora sem antecedente. *In*: Encontro de Linguística. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: O barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I. *et al.* **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: O barco textual e suas âncoras. **Revista letras**. Curitiba, n. 56, 2001.

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

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B.B; CIULLA, A.; (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52. (Clássicos da Linguística)

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). Introdução. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006, p. 15-20.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RONCARATI, C. **Cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas** / Tzvetan Todorov radução Leyla PerroneMoisés. São Paulo: Perspectiva, 2006 (original de 1939).

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A REFERENCIAÇÃO NO GÊNERO ENIGMA: uma estratégia de leitura no ensino fundamental

**Pesquisador:** Maria Thereza Santos Ferreira e Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 04107818.9.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.085.288

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo delineado à partir da Linguística Textual de base sociocognitivo-interacionista, que objetiva desenvolver a habilidade de leitura, no gênero enigma, com a aplicação de estratégias de progressão referencial, instanciadas por meio de anáforas nominais e pronominais.

A partir da experiência empírica, bem como de resultados de avaliações sistêmicas, verificamos que muitos alunos no Ensino Fundamental II apresentam problemas quanto à proficiência leitora.

Diante disso, buscar-se-á responder se aplicar processos de referenciação como estratégia leitora poderá contribuir para minimizar dificuldades na leitura do gênero sobredito.

Aventa-se a hipótese de que, a partir de um estudo instigante e desafiador, poderá ser possível desenvolver a competência leitora para esse nível de escolaridade.

Fundamentalmente, este estudo ancorar-se-á em Koch e Elias (2012), Koch (2004; 2009) Marcuschi (2005; 2008), Solé (1998), Kleiman (2014) e Soares (2003).

A metodologia caracterizar-se-á em uma pesquisa-ação de cunho qualitativo. Para fins de

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof.º Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.288

diagnóstico, os dados serão obtidos através de um pré-teste de compreensão textual a partir das competências imprescindíveis para o nível de ensino.

À vista dos dados, elaborar-se-á um plano de intervenção seguido de pós-teste e estudo comparativo/qualitativo. Com a proposição desta pesquisa, esperamos contribuir para a proficiência leitora dos alunos e a reflexão pedagógica de professores.

**Objetivo da Pesquisa:**

**PRIMÁRIO:**

Desenvolver a habilidade de leitura, no gênero enigma, com a aplicação de estratégias de progressão referencial, instanciada por meio de anáforas nominais e pronominais, que contribuam para o desenvolvimento de competências leitoras de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

**SECUNDÁRIOS:**

- Analisar, a partir de pré-teste (Corpus I), as dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos no que diz respeito aos usos/efeitos de sentidos dos elementos linguísticos de referência (anáforas) e a relação com o referente.
- Elaborar um jogo (explorando estratégias de leitura com o texto enigma), atentando-se ao estudo da funcionalidade das anáforas.
- Analisar o modo como o estudo da cadeia referencial anáfora, no gênero enigma, após aplicação do pós-teste (Corpus II), contribui para o desenvolvimento de habilidades leitoras.
- Tecer estudo comparativo/qualitativo entre os dados (Corpus I e Corpus II), a fim de refutar ou confirmar a hipótese elencada nesta pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores avaliaram como riscos "pouco interesse e/ou desistência dos alunos na participação das atividades propostas; alteração no perfil da turma devido ao remanejamento de alunos e transferências. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento acarretará danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes."

Quanto aos benefícios foram registrados, pelos pesquisadores, como "colaborar para que outros

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.085.288

profissionais da Educação, e especificamente os professores de Língua Portuguesa, enriqueçam suas práticas pedagógicas, visando ao sucesso dos alunos no processo de aprendizagem e aprimoramento de habilidades leitoras".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e estão adequados, conforme a Resolução nº 466/2012.

**Recomendações:**

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1268251.pdf	03/12/2018 22:40:24		Aceito
Declaração de Pesquisadores	responsabilidade.docx	03/12/2018 22:36:10	Maria Thereza Santos Ferreira e Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	03/12/2018 22:35:23	Maria Thereza Santos Ferreira e Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_concordancia.docx	03/12/2018 22:34:58	Maria Thereza Santos Ferreira e Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.docx	03/12/2018 22:34:13	Maria Thereza Santos Ferreira e Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.docx	03/12/2018 21:41:17	Maria Thereza Santos Ferreira e Souza	Aceito

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.288

Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	03/12/2018 21:40:09	Maria Thereza Santos Ferreira e Souza	Aceito
----------------	------------------	------------------------	---	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**ANEXO B – Conto de suspense: *Venha ver o pôr do sol***

**VENHA VER O PÔR DO SOL**

Lygia Fagundes Telles

ELA SUBIU sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

- Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?

- Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

- Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.

- Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?

- Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu. – Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

- Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Perplexa, ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

- Ver o pôr do sol! ... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! ... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

- Raquel minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

- E você acha que eu iria?

- Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada... – disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento – Você fez bem em vir.

- Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

- Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

- Mas eu pago.

- Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico. Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

- Foi um risco enorme Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me conservar a vida.

- Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

- É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

- Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E, não satisfeito de ter se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

- É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, é deprimente – exclamou ela atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. – Vamos embora, Ricardo, chega.

- Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

- Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

- Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

- É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

- Ele é tão rico assim?

- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

- Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

- Sabe Ricardo, acho que você é mesmo tantã... Mas, apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Palavra que, quando penso, não entendo até hoje como aguentei tanto, imagine um ano.

- É que você tinha lido A Dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora. Hem?

- Nenhum – respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: - A minha querida esposa, eternas saudades – leu em voz baixa. Fez um muxoxo. – Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja – disse, apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

- Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim – Deu-lhe um rápido beijo na face. – Chega Ricardo, quero ir embora.

- Mais alguns passos...

- Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para trás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

- A boa vida te deixou preguiçosa. Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. – E, tomando-a pela cintura: - Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

- Sua prima também?

- Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

- Vocês se amaram?

- Ela me amou. Foi a única criatura que... – fez um gesto. – Enfim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

- Eu gostei de você, Ricardo.

- E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

- Esfriou, não? Vamos embora.

- Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

- Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico.

- Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo?

- Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semi-obscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

- É lá embaixo?

- Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó – murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

- Todas estas gavetas estão cheias?

- Cheias?... Sorriu. – Só as que tem o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe – prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

- Vamos, Ricardo, vamos.

- Você está com medo?

- Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado:

- A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato. Foi umas duas semanas antes de morrer ... Prendeu os cabelos com uma fita azul e vejo-a se exibir, estou bonita? Estou bonita? ... – Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. – Não, não é que fosse bonita, mas os olhos ... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

- Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando...

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

- Pegue. Dá para ver muito bem ... – Afastou-se para o lado. – Repare nos olhos.

- Mas estão tão desbotados, mal se vê que é um moça... – Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. – Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida... – deixou cair o palito e ficou um instante imóvel – Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

- Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso? Brincadeira mais cretina! – exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

- Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. – Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

- Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente!! – Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

- Boa noite, Raquel.

- Chega, Ricardo! Você vai me pagar! ... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. – Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! – exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando.

- Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

- Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

- Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

- Não!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

(TELLES, Lygia F. “Venha ver o pôr do sol”. In: Antes do baile verde. RJ: Rocco, 1999.)

## APÊNDICE A – Atividade diagnóstica

	<div style="text-align: center;">  <p>ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO PERES            ATIVIDADE DIAGNÓSTICA-LÍNGUA PORTUGUESA            Prof. Maria Thereza Santos F. e Souza</p> </div> <p>Aluno (a): _____            Data: ____/____/____ Série/turma: _____</p>
<p><b>Leia o conto e responda às questões que o seguem.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Testemunha tranquila</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Stanislaw Ponte Preta</b></p> <p>O camarada chegou assim com ar suspeito, olhou pros lados e – como não parecia ter ninguém por perto – forçou a porta do apartamento e entrou. Eu estava parado olhando, para ver no que ia dar aquilo. Na verdade, eu estava vendo nitidamente toda a cena e senti que o camarada era um mau-caráter.</p> <p>E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa para que o aparelho não tocasse enquanto ele estivesse ali. Isto – pensei – é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.</p> <p>Mas não era. Se fosse ladrão estaria revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar. O cara – ao contrário – parecia morar perfeitamente no ambiente, pois mesmo na penumbra se orientou muito bem e andou desembaraçado até uma poltrona, onde sentou e ficou quieto:</p> <p>— Pior que ladrão. Esse cara deve ser um assassino e está esperando alguém chegar para matar – eu tornei a pensar e me lembro (inclusive) que cheguei a suspirar aliviado por não conhecer o homem e – portanto – ser difícil que ele estivesse esperando por mim. Pensamento bobo, de resto, pois eu não tinha nada a ver com aquilo.</p> <p>De repente ele se retesou na cadeira. Passos no corredor. Os passos, ou melhor, a pessoa que dava os passos, parou em frente à porta do apartamento. O detalhe era visível pela réstia de luz, que vinha por baixo da porta.</p> <p>Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhou contra a luz. Bonita ou feia? – Pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ele acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.</p> <p>Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.</p> <p>(Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta). Testemunha tranquila. <i>In</i>: Dois amigos e um chato. São Paulo: Moderna, 2006. p. 24-25.)</p> <p><b>Questão 1</b> O texto que você acabou de ler é um conto e assim como a fábula, a crônica e outros gêneros possui estrutura narrativa. Cite três características que o constitui como uma narrativa. _____</p>	

**Questão 2** Qual a finalidade do conto lido? Provável intencionalidade do autor ao escrever esse texto?

---

---

**Questão 3** Considerando o sentido da palavra *testemunha*, presente no título, destaque do texto pelo menos duas expressões que fazem referência ao título.

---

---

**Questão 4** Identifique as expressões que, na continuidade do texto, retomam, de forma negativa, o termo camarada, apresentado logo primeiro parágrafo.

---

---

**Questão 5** Observe o trecho, retirado do segundo parágrafo: “– é porque ele não quer que ninguém note a **sua** presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim”. A quem se refere o pronome sua em negrito no trecho?

---

---

**Questão 6** Observe o trecho retirado do último parágrafo: — E você? Assistindo **àquilo** sem tomar uma atitude?

a) O que o pronome em negrito retoma?

---

---

B) É possível perceber através do uso do termo “**àquilo**” um ponto de vista do narrador do conto? Qual seria?

---

---

**Questão 7** Observe o trecho: Desliguei **a televisão**, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

O termo em negrito mantém relação implícita com uma expressão explícita presente no primeiro parágrafo do texto, identifique a expressão e explique o porquê da relação.

---

---

**Questão 8** A leitura do conto confirmou a hipótese elaborada por você a partir da leitura do título? Explique.

---

---

**Questão 9** Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo *àquilo* sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

Pode-se dizer, a partir do sentido global do texto, que há uma crítica implícita através do trecho acima, final do conto? Explique.

---

---