



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CLARA MARIA MESQUITA SILVA**

**A DESCRIÇÃO COMO RECURSO TEXTUAL-DISCURSIVO NA PRODUÇÃO  
ESCRITA DE ALUNOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Belém - PA

2020

CLARA MARIA MESQUITA SILVA

**A DESCRIÇÃO COMO RECURSO TEXTUAL-DISCURSIVO NA PRODUÇÃO  
ESCRITA DE ALUNOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Belém - PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

- S586d Silva, Clara Maria Mesquita.  
A descrição como recurso textual-discursivo na produção  
escrita de alunos : proposta didática para o Ensino  
Fundamental / Clara Maria Mesquita Silva. — 2020.  
174 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, 1, Belém, 2020.
1. Sequências tipológicas. 2. Descrição. 3. Produção  
Textual. 4. Ensino. I. Título.

CDD 410

---

CLARA MARIA MESQUITA SILVA

**A DESCRIÇÃO COMO RECURSO TEXTUAL-DISCURSIVO NA PRODUÇÃO  
ESCRITA DE ALUNOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon  
Presidente e Orientadora  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áustria Rodrigues Brito  
Examinador Titular Externo  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild  
Examinador Titular Interno  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha  
Examinador Suplente  
Universidade Federal do Pará

Belém - PA

2020

Dedico este trabalho à minha família, meu alicerce... E a todos os professores do Brasil para que continuem sendo resistência diante de sistemas opressores, que sufocam e tentam vetar oportunidades de formação continuada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, luz e força da minha vida. O único que esteve comigo em cada momento. O único que sabe cada dor, cada medo, cada choro: “frutos” desta luta (mestrado).

À minha família que, mesmo silenciosamente, torce e reza sempre por mim.

À minha orientadora, Dra. Iaci Abdon, por irradiar sempre luz, humanidade. Obrigada por sua paciência. Obrigada por ser esperança. Gratidão, *Lady Iaci!*

À CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos.

“Seria preciso, para o homem, uma vida inteira para descrever dois metros quadrados de colina escocesa, e, ainda assim, que pobreza, que vazio! É, na verdade, graças ao esquecimento, que simplifica as coisas, que somos capazes de capturar ou de fornecer uma ou outra modesta amostra da natureza” (Robert Louis Stevenson).

## RESUMO

Este trabalho tem como tema a descrição como recurso textual-discursivo na produção escrita de alunos. Merece atenção neste estudo o fato de que a descrição, como recurso de composição textual, contribui para a coerência e serve à argumentatividade. Os alunos têm dificuldades de operar/escrever sequências descritivas com valor argumentativo/expressivo. E a descrição constitui uma demanda sociodiscursiva diária. Considerando esses pontos, esta pesquisa perguntou: de que conhecimento os alunos dispõem quanto ao uso de sequências descritivas? Objetivou projetar e executar uma proposta didática - parcialmente baseada em Lopes-Rossi (2011; 2006) - composta por atividades que analisassem a descrição como recurso textual/discursivo, visando ao desenvolvimento/aprimoramento da competência descritiva dos alunos. Metodologicamente, este trabalho norteou-se pelos processos da pesquisa-ação. Fez-se uma análise descritiva/exploratória de como os livros didáticos, de três coletâneas de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, abordam didaticamente a tipologia descrição. Analisou-se, diagnosticamente, se os alunos da pesquisa inserem sequências descritivas em seus textos/contos. Se inserem, como procedem? Depois, a proposta foi aplicada e os resultados analisados, observando-se os novos textos/contos escritos pelos alunos. Este trabalho ancora-se nas construções teóricas da Linguística Textual, tocantes ao texto e ao fato de que a textualidade é resultado da articulação entre fatores linguísticos e não linguísticos; e à concepção interacional da linguagem ao tratar do processo de escrita - (KOCH 2017; 2016); Marcuschi (2010; 2012); Antunes (2010); e Bronckart (1999). E, sobretudo, orienta-se por exposições de Marquesi (1995; 2007; 2011; 2017) concernentes à formulação de uma teoria à superestrutura da descrição e a especificidades linguístico-discursivas dessa sequência tipológica. No desenvolvimento da pesquisa, identificou-se que, em predominância, as atividades sugeridas por livros didáticos tratam a descrição de modo superficial, fora de contextos, ou como pretexto para a metalinguagem. Os resultados obtidos após a implementação da proposta didática mostraram relativa progressão das descrições construídas. Os alunos manifestaram avanço no processo de filtrar com coerência as características evidenciadas pelas descrições feitas. Teceram, portanto, recortes descritivos favoráveis à progressão temática/semântica de seus contos. Já esboçam

habilidades de construção de descrições mais criativas, mais complexas: que saem do plano das operações concretas ao plano das operações lógicas, por meio do uso de recursos estilísticos. Avalia-se, portanto, que empreender estratégias de ensino em que a tipologia descrição é estudada - considerando sua função discursiva, argumentativa e expressiva - pode contribuir para o aperfeiçoamento da capacidade dos alunos de criar imagens verbais coerentes com objetivos específicos (revelar o perfil de uma personagem, criar pistas enigmáticas, gerar suspense...).

**Palavras-chave:** Sequências tipológicas. Descrição. Produção Textual. Ensino.

## **ABSTRACT**

This work has as its theme the description as a textual discursive resource in the students' written production. It is worth noting in this study the fact that the description, as a resource of textual composition, contributes to the coherence and it fits to the argumentativeness. Students find it difficult to operate / write descriptive sequences with an argumentative / expressive value. And the description constitutes a daily sociodiscursive demand. Considering these points, this research asked: what knowledge do students have regarding the use of descriptive sequences? It aimed to design and carry out a didactic proposal - partially based on Lopes-Rossi (2011; 2006) - composed of activities that analyzed the description as a textual / discursive resource, aiming at the development / improvement of the students' descriptive competence. Methodologically, this work was guided by the processes of research-action. A descriptive / exploratory analysis was made of how the textbooks, from three collections of Portuguese Language, intended for the final grades of Elementary School, didactically approach the typology description. It was analyzed, diagnostically, if the students researched add descriptive sequences to their texts / tales. If so, how do they proceed? Then, the proposal was applied and the results analyzed, observing the new texts / tales written by the students. This work is substantiated on the theoretical constructions of Textual Linguistics, concerning the text and the fact that textuality is the result of the connection between linguistic and non-linguistic factors; and the interactional conception of language when dealing with the writing process - (KOCH 2017; 2016); Marcuschi (2010; 2012); Antunes (2010); and Bronckart (1999). And, above all, it is guided by exposures of Marquesi (1995; 2007; 2011; 2017) concerning the formulation of a theory to the descriptive superstructure and to the linguistic-discursive specificities of this typological

sequence. In the process of the research, it was identified that, predominantly, the activities suggested by textbooks cover the description superficially, out of the contexts, or as a pretence for metalanguage. The results obtained after the implementation of the didactic proposal showed a relative progression of the constructed descriptions. The students showed progress in the development of coherently draining the characteristics highlighted by the descriptions made. Therefore, they made descriptive utterance favorable to the semantic / thematic progression of their tales. They already outline skills for building more creative, more complex descriptions: which move from the level of concrete operations to the level of logical operations, through the use of stylistic resources. It is evaluated, therefore, that undertaking teaching strategies in which the description typology is studied - considering its discursive, argumentative and expressive function - can contribute to the improvement of the students' ability to create verbal images coherent with specific goals (revealing the profile of a character, producing cryptic clues, creating suspense ...).

**Keywords:** Typological sequences. Description. Text production. Teaching.

## SUMÁRIO

|                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                 | <b>12</b>  |
| <b>2 TEXTO, TEXTUALIDADE E PROCESSO DE ESCRITA .....</b>                                  | <b>19</b>  |
| <b>2.1 Texto e textualidade .....</b>                                                     | <b>19</b>  |
| <b>2. 2 Escrever: perspectiva interacional.....</b>                                       | <b>21</b>  |
| <b>3 SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS.....</b>                                                      | <b>23</b>  |
| <b>3.1 A superestrutura da descrição .....</b>                                            | <b>26</b>  |
| 3.1.1 Categoria da designação.....                                                        | 29         |
| 3.1.2 Categoria da definição .....                                                        | 31         |
| 3.1.3 Categoria da individuação .....                                                     | 32         |
| 3.1.4 Regras do descritivo.....                                                           | 33         |
| 3.1.4.1 Regras de equivalência .....                                                      | 34         |
| 3.1.4. 2 Regras de hierarquização .....                                                   | 35         |
| <b>4 METODOLOGIA .....</b>                                                                | <b>37</b>  |
| <b>4.1 Contextualizando a pesquisa.....</b>                                               | <b>40</b>  |
| 4.1.1 O município.....                                                                    | 40         |
| 4.1.2 A escola .....                                                                      | 40         |
| 4.1.3 Sujeitos da pesquisa .....                                                          | 40         |
| <b>4. 2 Dados da pesquisa .....</b>                                                       | <b>41</b>  |
| 4.2.1 A descrição nos livros didáticos.....                                               | 41         |
| 4.2.2 O descritivo em produções escritas dos sujeitos da pesquisa: diagnose .....         | 48         |
| 4.2.2.1 Procedimentos de coleta dos textos da diagnose e direcionamentos de análise ..... | 48         |
| 4.2.2.2 Análise da descrição na composição dos textos dos alunos da pesquisa .....        | 49         |
| <b>4.3 Apresentação da Proposta Didática.....</b>                                         | <b>56</b>  |
| <b>5 A PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>                                                        | <b>61</b>  |
| <b>6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>                                                      | <b>126</b> |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                        | <b>135</b> |

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS .....                                      | 140 |
| ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS NA ETAPA DIAGNÓSTICA ..... | 143 |
| ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS na PD .....                | 157 |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos de aluna do Ensino Fundamental (EF), sempre tive encanto pelo texto, esse provocador de ações e reações. Fascinavam-me as boas crônicas jornalísticas que, a depender do assunto, até faziam verter lágrimas. Ao ouvi-las (as crônicas), pensava: como são poderosas as palavras! Esse fascínio pelo texto/palavra orientou-me à opção pelo Curso de Letras; e, ora, a definir este trabalho de pesquisa, o qual busca estratégias que facilitem e potencializem o processo de ensino/aprendizagem da escrita (texto). Enquanto educadores, precisamos ser incansáveis e empenhados na busca por caminhos que, de fato, levem nossos alunos a aprendizagens tocantes aos processos textuais.

Este trabalho disserta sobre *a descrição como recurso textual-discursivo na produção escrita de alunos*. A escolha desse tema foi feita quando, ao realizar outras atividades acadêmicas no Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), observamos que os livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa pareciam dar pouca ênfase à descrição. A inquietação guiou-nos a outras leituras, as quais ampliaram nossa concepção sobre especificidades da descrição.

Pressupondo que os alunos manifestam pouca habilidade de mobilizar sequências descritivas como recurso de linguagem com valor expressivo/argumentativo, julgamos necessário que, nas aulas de Língua Portuguesa, o estudo sobre descrição vá além do “*descreva isto*” – propostas de escrita sem nenhum contexto como referência para nortear as escolhas linguístico-descritivas dos alunos.

A descrição constitui uma demanda em nossas práticas sociodiscursivas diárias. Nós a mobilizamos em instruções de jogos, em apresentações de perfis, em trabalhos investigativos (relatórios de estágio, apresentações de objetos de pesquisa). Ela consiste em operações por meio das quais damos a conhecer e conhecemos as coisas (objeto, seres...) do mundo (real ou ficcional), situadas em um contexto social, cultural, interacional (MARQUESI, 2007).

A descrição não é acessória ao texto. É sim implicada de sentidos e intenções discursivas. Portanto, consideramos que a escola deveria investir em estratégias mais sistemáticas: os alunos precisam ser envolvidos em atividades cujos fins sejam fazê-los deliberadamente refletirem que podemos, intencional e criativamente, tecer recortes descritivos favoráveis à geração de determinados efeitos de sentidos.

Por essas justificativas, esta pesquisa procurou obter respostas à questão: *de que conhecimento os alunos dispõem quanto ao uso de sequências descritivas?* Formulada a pergunta de pesquisa, cogitamos que, ao final desta dissertação, obteríamos prováveis confirmações para as seguintes hipóteses:

- a) Os LDs pouco exploram a argumentatividade e a expressividade contidas em sequências descritivas. E priorizam, muitas vezes, a resolução de atividades metalinguísticas.
- b) As propostas de escrita dos LDs são feitas sem a definição de uma situação contextual.
- c) Empreender estratégias de ensino em que a tipologia descrição é estudada - considerando sua função discursiva, argumentativa e expressiva - pode contribuir para o aperfeiçoamento da capacidade dos alunos de criar imagens verbais coerentes com objetivos específicos (revelar o perfil de uma personagem, criar pistas enigmáticas, gerar suspense...).

Conforme expressei, este trabalho disserta sobre *a descrição como recurso textual-discursivo na produção escrita de alunos*. Em consonância com a temática, o objetivo geral aqui assumido foi abordar a tipologia textual “descrição” em contextos de ensino/aprendizagem, como recurso para a composição de textos, na modalidade escrita, em termos de sua funcionalidade textual-discursiva, expressiva/argumentativa. Traçamos como objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar o tratamento didático dado ao descritivo em LDs de Língua Portuguesa direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental;
- b) Descrever e analisar, diagnosticamente, como as sequências descritivas aparecem em produções escritas dos sujeitos/alunos da pesquisa;
- c) Proporcionar aos sujeitos da pesquisa situações de estudo de textos diversos, dando ênfase a estratégias descritivas (de escrita) e suas implicações de sentido;
- d) Analisar se, após participarem da proposta didática desta pesquisa, os sujeitos (alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Cachoeira do Piriá) avançaram quanto à habilidade de produzir sequências/textos descritivos.

Assim, no desenvolver de nossa proposta de ensino, adotamos procedimentos alinhados à pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011), caracteriza-se, basicamente, por demandar a interação/participação dos envolvidos na proposta; e por envolver *a priori* a observação de um problema e *a posteriori* a execução de uma ação, visando gerar mudança no meio de aplicação da pesquisa.

Atentos a considerações da pesquisa-ação, portanto, fizemos uma avaliação diagnóstica, a partir da observação de contos produzidos pelos alunos da pesquisa, a fim de identificar *se eles inserem sequências descritivas em seus textos/contos. Se inserem, como procedem?* Para a resolução dessa questão, ao analisar os textos, perguntamos: (a) há descrições no texto?; (b) há na descrição uma filtragem, recorte coerente com as pretensões textuais?; (c) as descrições expressam progressão temática/semântica em relação ao referente e ao texto?

Após a diagnose, analisamos três coletâneas de LDs de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do EF - Português Linguagens (CEREJA, 2015); Para Viver Juntos (COSTA, 2015); Projeto Universos (PEREIRA, 2015). Norteamo-nos, nessa análise, por estas perguntas: (a) nos estudos sobre descrição, há alguma orientação que mostre/sugira que o descritivo se constrói, seguindo um esquema que lhe é próprio?; (b) em que circunstâncias a descrição é abordada?; (c) os comandos de escrita de textos, envolvendo a descrição, determinam contextos de produção específicos?

Sistematizados os produtos dessas duas etapas de análise, projetamos e aplicamos uma proposta didática (PD) com atividades cujo objetivo definido foi favorecer o desenvolvimento de habilidades capazes de influenciar, positivamente, na competência descritiva dos alunos.

A PD consiste em um projeto de produção de contos embasado, parcialmente, na proposta de Lopes-Rossi (2011) para o estudo de gêneros textuais. O projeto, por sua vez, organiza-se em quatro módulos didáticos. Dentro desses módulos, são desenvolvidas atividades de compreensão de propriedades discursivas, temáticas e composicionais do conto; de conhecimento de propriedades organizacionais, linguísticas, estilísticas e discursivas do descritivo, a partir da ocorrência de descrições em textos de natureza diversa; e de escrita/reescrita de conto, visando à divulgação a um público.

A literatura aqui revisada, para fins de levantamento do estado da arte, nos conduziu à Marquesi (1995), que considera que a descrição, assim como as demais tipologias textuais, apresenta regularidade organizacional que lhe é própria. Análises de textos empíricos revelam que regularmente a descrição aparece na composição de gêneros diversos, implicada de valor argumentativo.

O trabalho *A organização do descritivo em Língua Portuguesa* (MARQUESI, 1995) embasou o desenvolvimento de outras importantes pesquisas - relacionadas à tipologia descrição. Pesquisas essas apontadas nos parágrafos subsequentes.

Em 2007, Marquesi apresenta um estudo sobre *A referência no texto descritivo*. A autora propõe reflexão teórico-metodológica a respeito da referência em sequências descritivas que compõem gêneros textuais diversos. Os resultados a que chega a investigação mostram que é importante compreender o modo como expressões nominais referenciais se apresentam em gêneros textuais compostos por sequências descritivas – já que cada perspectiva ou ponto de vista assumido ao se descrever um referente revela uma orientação argumentativa específica.

Marquesi e Elias (2011) escrevem sobre *O descritivo em diferentes gêneros textuais: perspectivas para o ensino da leitura e da escrita*. Nesse contexto de investigação, propõem uma reflexão teórico-metodológica referente ao tipo descritivo. As pesquisadoras justificam o trabalho com a descrição por reconhecerem que esse tipo possui uma organização que lhe é própria; e por ele (o descritivo) estar onipresente em gêneros vários aos quais recorreremos para nos comunicar dia a dia. As autoras analisam o descritivo no interior do gênero crônica jornalística e estabelecem procedimentos de análises para serem usados em situações de aprendizagem de leitura e de escrita.

Farias Lima (2011) constrói pesquisa com o tema: *Sequências descritivas: uma proposta de atividades de leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental*. Propõe atividades de leitura norteadas pelo tipo descritivo e ou pelas sequências descritivas em gêneros textuais vários. A autora constrói indicações que evidenciam, como ela própria diz, a pertinência de procedimentos de leitura que analisem as sequências descritivas presentes em gêneros diversos (informativo, crônica e fábula). O procedimento metodológico da pesquisa, teórico-analítico, foi orientado pelas perguntas: “1) como a leitura do descritivo contribui para levantar adequadamente as informações apresentadas no texto?; 2) como organizar atividades de leitura de diferentes gêneros, fazendo uso do descritivo?”(FARIAS LIMA, 2011, p. 14). A

pesquisa obtém respostas positivas – a autora conclui que as atividades propostas apontam perspectivas que podem ampliar as estratégias de leitura – especificamente na obtenção da informatividade e para a construção de coerência.

Silvia Scola da Costa (2012) estuda *Sequências descritivas e produção de sentidos: uma análise de blogs de adolescentes*. Baseada na perspectiva sociocognitiva e interacional, observa as sequências descritivas em perfis de adolescentes em blogs; e os recursos que cooperam para coesão e coerência desses escritos. Os resultados a que a autora chega mostram que, na formulação de seus perfis ou textos de apresentação, os autores laçam mão de sequências descritivas; nessas sequências, foi possível visualizar estratégias de coesão referencial e de coesão sequencial, contribuintes ao alcance da coerência no contexto do *corpus*.

Rocha (2015) dissertou sobre *Sequências textuais descritivas em cartas de reclamação*. A pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a melhor compreensão das sequências descritivas no contexto do gênero carta de reclamação. Para esse fim, a autora identificou, analisou e interpretou ocorrências de sequências descritivas em exemplares do referido gênero, publicados no Diário de São Paulo. Os resultados apontados por Rocha afirmam que as sequências textuais descritivas, além de indicarem a argumentação pretendida pelo remetente do texto, também ajudam a construí-la, em correspondência com outras sequências presentes.

Em 2016, Ferreira investiga *Planos de textos e sequências textuais narrativas e descritivas em contos de João Antônio, publicados na Revista Realidade entre 1967 e 1968*. Ferreira identifica, descreve, analisa e discute os planos de textos e as sequências textuais narrativas e descritivas no *corpus* mencionado. Segundo os resultados, as sequências narrativas e descritivas concorrem para que se estabeleça o plano textual, além de contribuírem para que se confira ao universo ficcional descrito por João Antônio peculiar feição de realidade, o que revela a característica nuance entre jornalismo e literatura da obra do autor.

As sequências descritivas constituem objeto de verificação na tese *Resumo de artigo acadêmico: um estudo sobre a organização retórica e as sequências textuais*, da autoria de Valter Zotto de Andrade (2017). Esse estudo constrói-se orientado pela hipótese de que as unidades retóricas do gênero observado são compostas, sobretudo, por sequências narrativas e descritivas. A pesquisa

configura-se como descritiva, de abordagem qualitativa e de base interpretativa; e demonstra que as unidades retóricas de resumos de artigo acadêmico são predominantemente compostas por sequências narrativas e descritivas.

Consta também o trabalho *Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa* (2017), de Marquesi, Elias e Cabral. As autoras discutem o *plano de texto* como importante estratégia para o ensino da produção escrita. Ao fim, Marquesi e as coautoras concluem afirmando que as sequências textuais sinalizam o modo de organização textual e da produção de sentidos. Sequências descritivas, assim como as narrativas, expositivas, argumentativas, orientam argumentativamente em direção a um sentido. Sendo as sequências constituintes dos gêneros e de suas intenções comunicativas, dizem as autoras, é pertinente, pois, considerá-las, explorá-las no ensino de produção de textos.

Os objetos de estudos, os procedimentos de análise e os direcionamentos teórico-metodológicos tomados pelas pesquisas do estado da arte validam o presente estudo. Atestam que reconhecer as operações envolvidas no processo de constituição de sequências descritivas é significativo às atividades de compreensão e produção de coerências. Evidenciam a onipresença do descritivo, identificado em crônicas jornalísticas, cartas, perfis de blogs, contos, resumos acadêmicos. E corroboram como as descrições, correlacionadas a outras sequências, aparecem impressas de argumentatividade. Portanto, consideramos pertinente o percurso teórico-metodológico assumido neste trabalho, assim como as proposições didáticas nele contidas.

O aporte teórico que embasa nossa pesquisa é, sobretudo, o estudo protagonizado por Marquesi (1995). A autora, a partir de contribuições de outros trabalhos referentes ao descritivo – Hamon (1981); Adam & Petitjean (1982, 1982a); Adam (1987); e Petitjean (1987) – propõe uma superestrutura da descrição representada por três categorias: *designação*, *definição* e *individualização*; e por duas regras que orientam a sua organização: *equivalência* e *hierarquização*. Além de Marquesi, outras referências contribuíram para nossa pesquisa: Koch (2016; 2017); Marcuschi (2010; 2012); Antunes (2010); Bronckart (1999); Travaglia (2002); Van Dijk (2017); Adam (2019).

A esquematização feita por Marquesi (1995) revela que a descrição se institui por princípios organizacionais próprios, abrindo o horizonte para o reconhecimento de uma superestrutura desta tipologia ou sequência textual; e apontando novas

perspectivas educacionais concernentes ao processo de compreensão e produção textual. A autora destaca ainda, em momentos posteriores (2007), a onipresença da descrição a qual compõe textos de gêneros diversos no cotidiano dos sujeitos da linguagem, cumprindo funções várias e sendo determinada por demandas cognitivas, textuais e contextuais.

No presente trabalho, interessa-nos colocar em evidência o valor da descrição na construção de textos e investir em uma experiência de ensino que possa contribuir para que alunos do EF ampliem seu leque de conhecimento relacionado à construção de sequências descritivas não só com valor expressivo, mas também com potencial argumentativo.

Esta dissertação está organizada, após esta seção de introdução, em mais seis seções. A segunda discorre sobre noções conceituais referentes ao texto, à textualidade e ao processo de escrita, conforme perspectiva interacional. A terceira aborda sequências tipológicas, direcionando-se de modo específico e mais extensivo a discussões tocantes à superestrutura da descrição. A quarta expõe o percurso metodológico deste trabalho – diagnose; análise dos LD; apresentação da PD. A quinta constitui-se da exposição das etapas de aplicação da PD. A sexta expõe a análise dos resultados após a aplicação da PD. E, por fim, temos a seção conclusão, em que são feitas as considerações finais relativas aos resultados obtidos no desenvolver da pesquisa.

## 2 TEXTO, TEXTUALIDADE E PROCESSO DE ESCRITA

Esta seção teórica apresenta algumas considerações relativas ao texto, à textualidade e à produção textual/escrita – mobilizamos, nesse contexto, principalmente as considerações teóricas de Koch (2016; 2017), Marcuschi (2010; 2012); Antunes (2010) e Bronckart (1999).

### 2.1 Texto e textualidade

O tema que direciona esta pesquisa toca na questão da composição textual, uma vez que observa a descrição como recurso textual-discursivo na produção escrita de alunos. É pertinente, pois, discorrer sobre conceitos de texto; e sobre textualidade – propriedades que fazem com que “um texto seja texto” – segundo a perspectiva da Linguística Textual (LT).

No decurso da década de 1960, a então emergente LT redireciona os estudos linguísticos. É nessa ocasião que a tentativa de explicar fenômenos relacionados à língua/linguagem ultrapassa o contexto da frase ou de sentenças abstratas: o texto passa a ser objeto de investigação, a LT passa a conceber a linguagem como processo interacional.

Durante a trajetória deste ramo da Linguística – a LT – o texto assume diferentes conceitos e, por conseguinte, várias perspectivas de estudo. Mas, em termos do predominante, afirma-se que na fase inicial os estudos empreitados, de modo geral, debruçavam-se sobre a análise transfrástica e a construção da gramática do texto (cf. Koch, 2017). Depois, propõe-se a elaboração de uma teoria do texto, considerando-o não mais como um produto acabado, e sim como um processo em construção dentro de um contexto sócio-cognitivo, interacional e comunicativo.

Marchuschi (2012, p. 30) posiciona-se que

Apoiados em Beaugrande e Dressler (cf. 1981, p. 34-37), poderíamos dizer que o texto é resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. (...) Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* e *externos*, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto.

O processamento textual envolve, desse modo, uma complexa rede fatores intra e extratexto, os quais integram-se na perspectiva de construir um dizer, de cumprir uma intenção do falante/escritor. Ou, consoante Koch (2016, p. 32), “o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional”. Nessas conceituações sobre texto, portanto, há que se considerar as muitas faces que o envolvem. Não há espaço só para o linguístico, não há espaço para a unilateralidade, mas para o dialógico entre o contexto (em que se incluem fatores diversos).

Quanto às concepções que consideram o texto a partir de uma perspectiva dialógica, não é suficiente entendê-las teoricamente; mas também e principalmente saber convertê-las em usos de linguagem, em estratégias de ensino as quais favoreçam o desenvolvimento e ou a ampliação de competência textuais do sujeito aprendiz, usuário da língua.

No âmbito do conjunto de estudos relacionados à linguística do texto, surge a noção de textualidade:

*característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta *necessariamente* a característica da textualidade ou uma “*conformidade textual*” (ANTUNES, 2010, p.29).

Textualidade inclui uma série de fatores linguísticos e não linguísticos – os quais se relacionam e são responsáveis pelo alcance de uma coerência. Texto e textualidade são, por isso, indissociáveis.

Os textos são, por sua natureza, constituídos por uma combinação mista de sequências tipológicas: um mesmo texto pode se constituir de sequências narrativas, descritivas e argumentativas, por exemplo.

Assim, as sequências textuais, por constituírem uma ocorrência linguística, por realizarem-se em gêneros (cf. Marcuschi, 2010), ou em textos expressos em contextos empíricos, também estão diretamente ligadas à coerência. É válido, portanto, que se invista em bem conhecer as propriedades de cada um destes construtos linguísticos.

As noções de texto, como dito antes, foram muitas. Mas, é consensual entre elas a percepção de texto como unidade comunicativa e interativa a qual realiza-se

em contextos específicos. Ou, numa genérica noção mencionada por Bronckart (1999, p.71), texto é “toda unidade de produção da linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Considerando o recorte assumido nesta pesquisa – a descrição no texto escrito –, explanamos, a seguir, algumas considerações teóricas pertinentes à escrita.

## **2. 2 Escrever: perspectiva interacional**

O que é escrever? Koch (2017) reflete sobre tal questão e admite a complexidade que a envolve. Isso por que, segundo a autora, a escrita abrange aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural.

O processo de escrever, como ressalta Koch (2017), é definido por respostas várias, as quais deixam revelar de que perspectiva vemos e tratamos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Isso significa que “subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso”. (KOCH, 2017, p.32). A partir desse entendimento, a linguista esclarece que a escrita pode ser tratada com foco na língua, foco no escritor, ou foco na interação.

Tratar a escrita com o foco na língua significa considerar que, para que se escreva bem, faz-se necessário que se domine bem as regras gramaticais. Assumir essa visão significa conceber a linguagem como sistema pronto, competindo ao sujeito escrevente apenas apropriar-se do sistema de regras da língua para codificar o texto que, por sua vez, deverá ser “lido” por um suficiente processo de decodificação. Nesse caso, a dimensão dos sentidos implícitos não entra em pauta, construindo a errônea impressão de que os significados de um texto se esgotam na superfície expressa.

É possível, também, encontrar circunstâncias em que a escrita é entendida como expressão de pensamento – nessa visão, tudo está centrado no escritor. O texto é o resultado de operações lógicas mentais feitas pelo escrevente o qual não leva em consideração o interlocutor e nenhum outro aspecto que envolve o processo de interação.

Por último, Koch (2017) aponta que é possível e recomendável tratar a escrita com foco na interação. Foi considerando esse foco que nos esforçamos para delinear cada etapa da proposta didática referente à produção de trechos/textos descritivos.

Tratar a escrita sob o foco interacional é considerar que, no processo de produção textual, aquele que escreve vê o possível leitor de seu texto também como sujeito ativo no processo de alcance da compreensão/coerência. Por isso, mobiliza uma série de conhecimentos e estratégias, como pontuado por Koch (2017, p. 34):

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelos objetivos da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

A escrita, portanto, não é algo que se centra e ou se limita nos aspectos linguísticos da língua; tampouco pode se instituir apenas sob a perspectiva do produtor de texto. Escrever é um complexo processo dialógico que exige, da parte de quem escreve, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais, interacionais.

Cientes de que escrever com textualidade passa, necessariamente, pela condição prévia da existência de sequências tipológicas bem articuladas na constituição dos gêneros/textos, discorreremos, na seção 3, sobre as definições de sequências, dando destaque à descritiva.

### 3 SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS

Não descrevemos sem critérios. Descrevemos a fim de construir, com ênfase em detalhes específicos do referente descrito, imagens mentais, as quais podem conter indícios argumentativos e ou marcas expressivas.

A *descrição*, assunto deste trabalho, constitui uma categoria de sequência textual ou tipologia. Por isso, nesta seção, discorreremos brevemente sobre alguns aspectos conceituais relativos a sequências, sinalizando possíveis implicações tocantes à escrita. Registramos que, na literatura, encontramos os nomes *tipos textuais*, *sequências textuais*, *sequências tipológicas*, *protótipos*, *sequências prototípicas* – que serão, neste trabalho, tratados como sinônimos.

A prática escolar, por muito tempo e de modo resistente, propõe situações de estudo das sequências textuais de forma alheia a um contexto. Ademais, por incompreensão conceitual, também as confunde com textos empíricos. Essa maneira equivocada, de tratar esse fato da linguagem verbal, aponta a necessidade de se pautar mais sobre sua natureza conceitual, linguística, dialógica e discursiva – de modo que as reiteraões repercutam positivamente no ensino de língua.

Discorreremos, assim, sobre alguns aspectos tocantes às sequências, conforme perspectivas de alguns autores que, de algum modo, salientam o potencial discursivo desses construtos, bem como aspectos de sua constituição.

Para Travaglia (2017, p. 71), os *tipos* “são identificados e caracterizados por instaurarem um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar”, constituindo-se, então, critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. Nas interações nossas de cada dia, formulamos nossos textos, que são uma combinação mista de tipos. O momento de se escolher uma tipologia narrativa, ou argumentativa, ou expositiva, ou descritiva será demandado por especificidades do texto/contexto – em que se incluem, em patamar de destaque, as intenções do autor textual.

Travaglia (2002), ao tratar da composição tipológica de textos como atividade de formulação textual, defende que a composição tipológica merece atenção mais cuidada por parte dos estudiosos da língua. O autor classifica como

atividade de formulação textual todo e qualquer fato envolvido na constituição/construção de um texto, de uma sequência linguística que funcione como texto ao fazer sentido para dois interlocutores (TRAVAGLIA, 2002, p. 29).

Assim, o processo de compor tipologicamente um texto exige, do sujeito do dizer, o atendimento a vários aspectos de construção desse texto, levando em consideração que cada elemento tipológico

tem características de estrutura e composição que lhes são próprias e distintas das de outros elementos tipológico em alguma medida, e que se apresentam numa correlação entre propriedades e marcas (cf. Orlandi 1987:235 e Travaglia-1991: capítulo 2)” e que têm de ser consideradas, caso contrário o propósito e a atividade comunicativos entrarão em falência ou apresentarão perturbações. (TRAVAGLIA, 2002, p. 29)

Travaglia (2002) considera atividades de formulação textual: a) a escolha de informações; b) a organização que se dá as informações; c) e a escolha e construção da forma linguística. Quanto ao item “b”, sobre organicidade, o autor diz que são muitos os fatores que regulam a organização, inclusive demandas cognitivas e argumentativas. Considerar o texto, em sua dimensão organizacional, portanto, é pertinente já que os sentidos passam, necessariamente por esse domínio.

Bronckart (1999), por sua vez, afirma que representações ou saberes relacionados a uma temática específica estão alojadas na memória do produtor de textos em formatos lógicos e hierárquicos. De acordo o autor, quando essas representações ou macroestruturas vêm ao plano da escrita, convém reorganizá-las linearmente, isto é, em *planos, esquemas, sequências*, etc.

Adam (1992) apud Bronckart (1999, p. 218), ao discorrer sobre sequências, expõe que elas

são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma.

As sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal)<sup>1</sup> - realizam-se em textos contextualmente elaborados, sendo elas um dos modos pelo qual se institui a textualidade.

---

<sup>1</sup> Categorização proposta por Adam (1992) apud Bronckart (1999).

Os tipos básicos de sequências, acima arrolados, aparecem em combinações mistas no interior dos textos. Em outros termos, enfatiza Bronckart (1999), grande parte dos textos são heterogêneos quanto à composição, e isso se deve às várias formas de encaixes hierárquicos (modos de articulação), mesclas de diferentes sequências.

Bronckart (1999) expressa, com realce, o reconhecimento que se deve ao *estatuto dialógico* das sequências. Para o autor, pelas demandas intertextuais é que o falante/escritor (re)configura suas escolhas sequenciais e as (re)combina.

É pela impressão ou conhecimento que se tem do destinatário de seu texto; e por suas intenções de sentido que o autor textual toma e investe suas decisões textuais. A título de exemplo, *no narrativo*, representa indício dialógico a forma de disposição dos fatos, pretendendo gerar tensão, a qual irá garantir que o leitor/expectador permaneça atento. *No descritivo*, a seleção do léxico caracterizador do referente, o “fazer ver em detalhe os elementos do objeto do discurso” (BRONCKART, 1999, p. 234) são procedimentos tomados conforme a perspectiva do descritor.

Tipo textual designa “uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Para esse autor, os *tipos* incluem, basicamente, as categorias narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, expositiva.

Definições teóricas sobre sequências ou tipologias textuais já possuem bases bem consistentes – embora haja margem ainda para novas discussões. A recorrência observada da manifestação de algumas especificidades linguísticas motivadas pela seleção de informações e/ou pela preferência a categorias gramaticais, formas de organização textual permitem afirmar que tal trecho/texto se configuram como descritivo, ou narrativo, ou expositivo. Ressalte-se que nossa fala sobre categorizar textos como sendo de uma tipologia específica partem apenas da perspectiva da predominância, uma vez que, como já expresse em falas de teóricos aqui mencionados, diferentes sequências intercalam-se e realizam-se constituindo os textos.

O recorte teórico sobre sequências, aqui apresentado, põe em relevo a dialogicidade, a heterogeneidade e a dinamicidade de que estão implicadas as sequências, realizáveis nos textos empíricos. Esse relevo traz à tona que, nos

estudos de linguagens, convém que as sequências sejam tratadas como objetos de estudo, uma vez que estas influenciam, também, na garantia da textualidade. Ao mesmo tempo, explicita ou sugere que esse lançar mão das sequências como objetos de aprendizagem fuja da proposição de atividades que se limitem definir e a classificar – e se apegue a estratégias que efetivamente explorem efeitos resultantes da constituição de sequências específicas (e de suas combinações), assim como causas linguísticas (e outras) responsáveis por esses efeitos.

A partir de 3.1, próxima subseção, começamos a estreitar as explicações teóricas em direção à sequência descritiva. Tratamos, principalmente, da superestrutura da descrição, segundo às proposições de Marquesi (1995), apresentando as categorias e as regras que orientam a formulação de uma sequência descritiva.

### 3.1 A superestrutura da descrição

Comparar a profundidade das abordagens teóricas sobre propriedades estruturais da narração com as da descrição, por exemplo, permite-nos notar certa desvantagem quantitativa desta em relação àquela. Em termos teóricos, são, relativamente, sucintas demais as explicações sobre descrição. Entretanto, o que há disponível é suficiente para nos fazer entender a relevância que a descrição pode cumprir nos processos textuais. Por esse reconhecimento, explanamos sobre a definição de uma superestrutura da descrição, proposta por Marquesi (1995).

Entendamos, primeiramente, o que se compreende por *superestrutura*. Estudos feitos por Van Dijk (2017), pertinentes ao texto, incluem em suas perspectivas considerações cognitivas. O autor propõe que, além do conhecimento linguístico e interfrástico, o processo de produção/recepção envolve o domínio de regras, estruturas particulares *subjacentes* ao texto.

Não considerar que o alcance da coerência passa necessariamente por um jogo de operações lógicas, de formulações globais, para Van Dijk, é inadequado. Dessa fala, emergem as noções de macroestruturas, superestruturas.

Uma macroestrutura consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de um “tópico” ou a de um “tema” de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo. Ao mesmo tempo, a macroestrutura de um discurso define sua coerência global (VAN DIJK, 2017, p. 51).

A macroestrutura textual define-se, pois, como um grupo de ideias (de um dado texto) dispostas de modo coerente e hierárquico. Por (re)construções condensadas, uma macroestrutura revela a essência semântica, o sentido global do texto por ela representado.

“Uma superestrutura fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (VAN DIJK, 2017, p. 30). Van Dijk nos diz que muitos discursos exibem esquema de estruturas convencionais. Se convencionais, diz o autor, esses esquemas são, pois, mutáveis conforme demandas culturais.

Essas estruturas esquemáticas definem o que é a *superestrutura* de um texto. Para melhor elucidar tais asserções, recordemos o *esquema narrativo* que, comumente, se constitui pela hierarquização de uma estrutura representada por categorias como: situação inicial, complicação, resolução.

Repensando e articulando produtos a que chegaram outras pesquisas linguísticas e literárias - Hamon (1981); Adam & Petitjean (1982, 1982a); Adam (1987); e Petitjean (1987), por exemplo - sobre o descritivo, Marquesi define uma representação da *superestrutura da descrição*.

Jean-Michel Adam é referência indispensável quando o assunto é sequências; e é quem (entre outros) embasa a pesquisa de Marquesi. Por isso, convém falar de considerações dele relativas ao descritivo.

Ao discorrer sobre protótipos das sequências, Adam (2019) assinala de início que a caracterização sequencial da descrição é menos rígida do que a dos demais tipos de estruturas sequenciadas (narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal).

Adam (2019) admite que muito dificilmente o conjunto das operações linguísticas, mobilizado na constituição de qualquer descrição, possa ser resumido por um esquema da sequência descritiva. Isso porque, à interpretação dele, a descrição não dá nenhum indício de ordem, linearidade.

As proposições descritivas, resultantes de uma série de operações, podem ser, entretanto, organizadas conforme um *plano de texto*<sup>2</sup>. Nessa condição, o autor

---

<sup>2</sup> Antes de elaborarmos um texto, pensamos na finalidade para qual escrevemos e o organizamos, tendo em vista os objetivos que desejamos atingir com aquela produção. Por isso, é que dizemos que

afirma que, para a legibilidade e a interpretação da descrição, os *planos de textos* e suas marcas são determinantes, reconhecendo assim a existência de uma *competência textual descritiva*.

Dessa perspectiva de Adam (2019), emerge a definição de quatro macro-operações descritivas de base – operação de tematização; operação de aspectualização; operação de relação; operação de expansão.

A *operação de tematização* apresenta uma referência, um tema-título, um nome a que estarão ancoradas as predicções. Esse nome-título é normalmente situado no início da construção descritiva. Mas, pode aparecer ao final apenas; ou no decurso, podendo ser retomado ou não.

A *aspectualização* consiste no processo de decompor o do todo em partes (*n* partes) que, por sua vez, terão propriedades suas apresentadas. Sobre aspectualização, vale a pena fazer menção ao destaque dado por Adam (2019, p. 92) em relação ao processo de decomposição e qualificação: “... assim como a escolha da parte relacionada por quem descreve é restringida pelo efeito procurado, a escolha das propriedades permite perguntar-se sobre a orientação argumentativa de toda descrição.”. Essa ênfase acende o indicador de que no processo de compreensão dos recursos de textualização é válido que se projetem situações de estudo sobre os processos de constituição de sequências descritivas.

A operação de *relação* é o processo que, por recursos de comparação e ou metáfora, propriedades dos referentes descritos são assimilados a outros. Isto é, a “imagem” de um elemento descrito é construída, a partir do “empréstimo” /apresentação (por metáfora ou comparação) de propriedades de outro elemento.

Por fim, esclarecemos a operação de *expansão ou subtematização*. Essa aparece quando a sequência descritiva não se limita a uma única proposição, ou à enumeração de propriedades de apenas uma parte do todo. Desse modo, permite a expansão textual-descritiva, já que “uma subparte pode ser considerada em suas propriedades e partes, e isso, teoricamente, de modo infinito” (ADAM, 2019, p. 95).

---

o texto constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa. O plano textual reflete essa organização (Marquesi, 2017, p. 14).

Pautada nessas e em outras considerações, em que se inclui admissão da existência de uma competência descritiva, Marquesi acredita na possibilidade de uma definição da superestrutura da descrição.

Afirmar que um texto constitui uma mera sequência frasal e que a frase, por sua vez, constitui uma sequência linear de palavras não é absolutamente satisfatório (VAN DIJK 1973 apud VAN DIJK, 2017). Texto é a “estrutura formal, gramatical de um discurso, ao que ele opõe a base de texto: a estrutura semântica subjacente ao texto” (VAN DIJK & KINTSCH 1975, p. 100 apud VAN DIJK 2017). São essas as considerações conceituais, tocantes ao texto, assumidas por Marquesi no desenvolver de sua pesquisa sobre as propriedades organizacionais do descritivo.

Assim, Marquesi especifica *categorias* e *regras* organizadoras do descritivo, considerando que o todo textual, a sequência descritiva se constitui por categorias de *expansão* e de *condensação*. Confira a seguir o esquema proposto por Marquesi (1995, p. 108):

- Categoria de Designação \_\_\_\_\_ na condensação
- Categoria da definição \_\_\_\_\_ na expansão
- Categoria da individuação \_\_\_\_\_

Descrever, pois, conforme representado acima, consiste em um procedimento de linguagem em que temos uma *categoria de designação* direcionada a um movimento de *condensação*; e outras duas *categorias* - *definição* e *individuação* – ambas direcionadas a um movimento de *expansão*.

Conheçamos, especificamente, cada uma das categorias (designação, definição e individuação); e das regras (equivalência e hierarquização) que definem a superestrutura da descrição, segundo propõe Marquesi (1995).

### 3.1.1 Categoria da designação

Recorrer a significados do termo “designar” irá nos remeter a traduções como “nomear”, “indicar”, “levar a conhecer”. Esse procedimento inicial é suficiente para compreender a abrangência e a funcionalidade dessa categoria.

Em “Era um garoto muito curioso, sempre ligado a novidades – e não só: gostava também de explorar palavras. Sempre que via ou ouvia uma palavra desconhecida, antes de ir ao dicionário, a resolvia na cabeça... (VEIGA, 2003)”, o termo “garoto” é uma *designação*. Designar, pois, constitui, pela opção de um léxico específico, fazer menção/referência ao objeto/ente a ser descrito. Em outras palavras, Marquesi amplia que designar é “condensar, num recorte lexical, um conjunto sêmico” (1995, p. 109).

“Nomear é reconhecer objetos do mundo de que se tem conhecimento, e esses objetos mantêm entre si certas relações. É necessário verificar as relações entre o léxico e o mundo, pois a palavra é uma representação do referente” (MARQUESI, 1995, p. 109).

Ao explicar sobre a designação, Marquesi nos adverte à questão da complexidade do léxico, uma vez que o vocabulário de cada um depende da interação, pela palavra, com o outro. Produzir ou ler uma designação exige considerar o contexto social, cultural, geográfico.

A autora põe em pauta, também, a questão do desenvolvimento do léxico - em uma projeção não apenas quantitativa, mas qualitativa, podemos assim dizer. Quanto ao uso que se faz do léxico, pontua que há o estado das *operações concretas*: em que o sujeito da linguagem não mobiliza seu o acervo lexical para fazer representações abstratas e ou conceituais; e o estado das *operações lógicas*: em que se faz representações mais globais e conceituais, tornando um léxico versátil, e nosso conjunto de elementos designadores mais complexo e variado, portanto.

A autora ainda dá destaque às implicações de efeitos de sentidos que contornam os termos escolhidos para designar, bem como ao aspecto recorrente da designação:

... ao se investir lexicalmente um texto descritivo, sendo ele lugar de subjetividade, isto é, visão particular do descritor relacionada às suas intenções no ato discursivo, faz-se necessária a reconstrução da referência do texto e, assim, o descritivo utiliza uma nomenclatura memorizada. (MARQUESI, 1995, p. 110)

Por meio de exemplificação, Marquesi nos mostra que em textos ou trechos de textos, comumente, ocorrem mais de uma designação, que se relacionam, para representar um único referente.

O processo de referenciação, geralmente, é marcado por sequências descritivas. Convém levar em consideração que esse é um processo em que o descritor precisa fazer escolhas coerentes – não se escolhe aleatoriamente expressões nominais referenciais – estas cumprem a função de orientar, argumentativamente, o leitor/ouvinte, conforme intenções textuais de quem descreve.

### 3.1. 2 Categoria da definição

A *definição*, enquanto categoria do descritivo, abrange procedimentos de linguagem em que um descritor arquiteta estados e ou qualificações gerais e específicas relativas a um termo *designado*.

Ou, conforme a explicação de Ferreira (1975) apud Marquesi (1995, p. 111): “A categoria da definição compreende ‘determinar a extensão ou os limites de’, bem como enunciar os atributos essenciais e específicos (de uma coisa) de modo que a torne inconfundível com outra”.

Em um movimento de expansão, as definições contêm predicacões que parafraseiam as representações já sugeridas pelo termo designador – é como se fossem redundâncias necessárias.

Nesta atividade de linguagem (descrição), o saber partilhado, entre o produtor e o receptor, é que permite derivar um conjunto de predicacões sequenciadas a uma definição (MARQUESI, 1995). Assim, esse sequenciamento de definições a partir de uma designação pode ser representado pela fórmula “x é y”.

“Segundo Martin, a estrutura da definição é reconhecida e aceita pelos membros da comunidade linguística como ‘a verdade por definição’, já que não se questiona o valor de verdade da predicacão contida em ‘y’ para a designação em ‘x’” (MARQUESI, 1995, p.111). Observe-se a *definição* expressa sobre a *designação* “subúrbio”, neste trecho da obra literária “Clara dos Anjos”: “O subúrbio propriamente dito é uma longa faixa de terra que se alonga, desde o Rocha ou São Francisco Xavier, até Sapopemba, tendo para o eixo a linha férrea Central (BARRETO, 2003,

p. 82)”. As predicções dadas a respeito da localização geográfica do subúrbio referido são verdades por definição.

O que contém em “y” sobre “x” não é questionado, mas é variável, graças ao caráter essencialmente heterogêneo da língua. Isto é, para um mesmo termo, são reconhecíveis diferentes predicções que, por sua vez, são determinadas e diferenciadas por demandas contextuais.

A definição, pois, projeta a expansão do texto ao expressar equivalências do conteúdo semântico condensado no(s) léxico(s) selecionado(s) para denotar/designar um objeto, um ser, ou uma ação qualquer.

### 3.1.3 Categoria da individuação

Individualizar compreende ir além de especificar um dado referente de uma categoria mais geral. A *individuação* consiste em, por um recorte descritivo, projetar predicções as quais revelem a singularidade do ser descrito.

Essa singularidade institui-se pela conjunção entre atributos permanentes e transitórios. Os atributos tidos como permanentes são marcas que definem a identidade do ser descrito, fazendo com que esse seja o mesmo, mas diferente dos demais de sua classe. Os atributos transitórios sugerem singularidade que “não predica ‘o que é o ser descrito’, mas ‘como ele está’ no tempo e no espaço em que é descrito” (MARQUESI, 1995, p. 114).

Observemos, a seguir, os aspectos descritivos do texto “Ameixeira do Japão”, de Érico Veríssimo, exemplificado por Marquesi (1995, p. 113):

#### Ameixeira do Japão

Tive no começo da vida uma árvore que até hoje continua dentro de mim como um marco do tempo da infância e uma entidade importante de minha mitologia particular. Era a única existente no nosso pátio interno. Estava plantada num alto canteiro, num dos ângulos dessa área comum à nossa residência e à farmácia, numa zona pobre de sol, entre a cloaca máxima e um dos pavilhões hospitalares...

Conhecida entre nós pelo nome de ameixeira do Japão, essa árvore de porte médio não era das mais bonitas nem no desenho, nem na cor. Produzia frutos amarelos, de forma oval, com caroços graúdos e polpa parecida com pêssego. Eram comestíveis, mas tinham um sabor um tanto ácido, mesmo quando maduros.

Agora, para melhor compreender que aspectos e termos de uma descrição podem preencher cada uma das categorias aqui apresentadas, vejamos como Marquesi distribuiu/decompôs o texto Ameixeira do Japão:

- a categoria da *designação* manifestada por: árvore, ameixeira do Japão;
- a categoria da *definição* manifestada por: árvore de porte médio, com frutos amarelos, de forma oval, com caroços graúdos e polpa parecida com pêssego, frutos comestíveis, um sabor um tanto ácido.
- Mas, ao ser identificada, pela *individuação* temos: uma árvore que tive no começo da vida e que até hoje continua dentro de mim como uma marca do tempo da infância e uma entidade importante de minha mitologia particular. Era a única existente no nosso pátio interno. Estava plantada num alto canteiro, numa zona pobre de sol, entre a cloaca máxima e um dos pavilhões hospitalares. (MARQUESI, 1995, p. 115)

O excerto descritivo exemplificado expressa, textualmente, o ser descrito “árvore”, o qual é recuperado novamente pelo léxico ameixeira do Japão, acrescentando-lhe dados novos (a espécie da árvore), garantindo, portanto, progressão temática/textual. As características sobre o porte e ou a aparência da árvore, bem como a qualidade de seus frutos, podem ser contempladas e comprovadas por quaisquer pessoas e, por isso, são “verdade por definição”. As demais propriedades são singulares, individualizam aquela ameixeira, a qual é descrita, subjetivamente, conforme a perspectiva da experiência de vida da personagem.

### 3.1.4 Regras do descritivo

De acordo com as postulações de Van Dijk (2017), conforme já expressei, uma superestrutura se define por categorias e regras. Já conhecemos as categorias da descrição. Agora, conheçamos como Marquesi identifica, também, as regras as quais direcionam a organização da descrição: *regra de equivalência*; *regra de hierarquização*.

Essas regras a que se refere a autora “são entendidas como uma norma que possibilita a existência de um modelo construído a partir da observação, mais ou menos rigorosa dos usos sociais, instituindo uma forma global, específica de cada tipo de texto” (MARQUESI, 1995, p. 116).

É na interação pela palavra, é pela necessidade de comunicação que os sujeitos da linguagem uniformizam, criam padrões de organização textual, os quais podem ter sua estrutura abstrata representadas em esquemas.

No esquema do texto descritivo, as categorias (designação, definição, individuação) são ordenadas por regras de equivalência e hierarquia.

#### 3.1.4.1 Regras de equivalência

Reiterando as noções já apresentadas, a *equivalência* é a condição para que sejam expandidas as caracterizações de um referente. Assim, o que contém em “y” relativo a “x” só será admissível, se, entre ambos, houver “propriedades de identidade” (MARQUESI, 1995, p. 117). Para melhor visualização, Marquesi explicita como essa regra se aplica nas três categorias do descritivo.

Na instância da *designação*, diz a autora, a equivalência torna possível que “n” representações de um mesmo referente “x” sejam expressas por “y”. Afirmar que “x é y”, entretanto, não corresponde a pensar em relação de igualdade sêmica, mas em parassinônimos, ou paráfrases.

Na *definição*, a equivalência dá-se pela projeção de uma ou mais caracterizações – de saber partilhado. Convencionalmente aceitas, as definições parafraseiam uma designação “x”. Nessa categoria, a regra de equivalência ordena e aceita somente predicacões (y) de natureza global, que ecoam o que já está dito/condensado por recortes lexicais “x”.

Pela equivalência, em se tratando do descritivo, a elasticidade do discurso organiza a condensação designativa em relação à expansão predicativa e a individuação se constrói por uma aproximação sêmica com a referência designada, uma equivalência fluida e só aceitável a partir de um pressuposto local (MARQUESI, 1995, p. 119).

Por fim, na *individuação*, ainda considerando que, na descrição, “y” expande impressões contidas em “x”, a equivalência agora é expressa não mais pelo critério de um saber partilhado, mas pela expressão de singularidades que individualizam “x”, podendo revelar as feições permanentes ou transitórias do referente descrito.

### 3.1.4.2 Regras de hierarquização

A hierarquização é a outra regra que orienta a organização do descritivo. Essa regra, “[...] por sua vez, relaciona-se à morfologia do texto (categorias) e à sintaxe do texto (relações entre as categorias)” (MARQUESI, 1995, p. 119).

Hierarquizar denota classificar com base na relação entre superiores e dependentes. Portanto, no esquema representativo, cada uma das três categorias – designação, definição e individuação – hierarquizam-se pelos processos de condensação e expansão.

Em um nível mais alto da escala de um construto descritivo, está a *tematização do ser descrito* ou *recorte subjetivo*.

Na designação, a tematização é formulada, conforme a subjetividade do descritor, e dela derivam designações outras. O conjunto designador de uma mesma descrição, numa relação de equivalência, recupera sempre as impressões, objetivas e ou subjetivas, constantes na tematização. É por esse fator que a referência do texto é mantida.

No que se refere à definição, esta hierarquiza as propriedades essenciais do ser em relação à sua espécie e às partes que o constituem, e, assim, as predicções para a espécie e partes se subordinam em um ou mais blocos. (MARQUESI, 1995, p. 120)

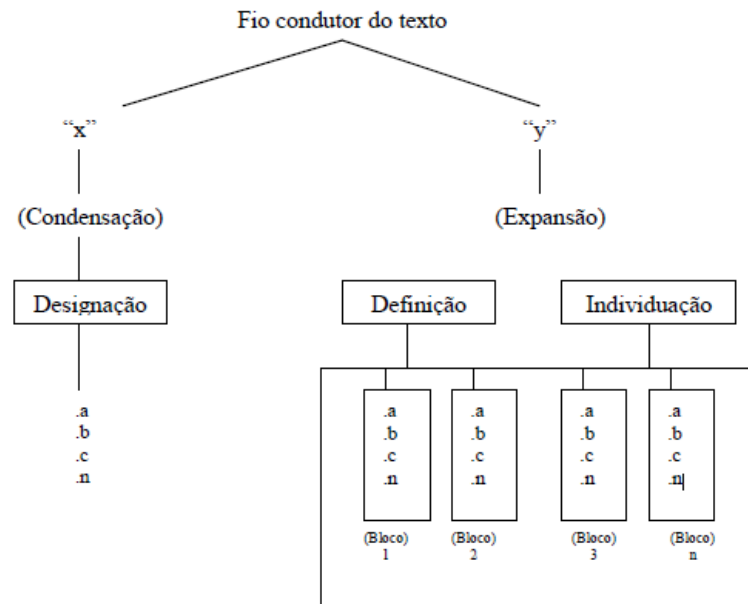
O conjunto das caracterizações dadas a um objeto/ser descrito, as quais correspondem a aspectos essenciais/inerentes, é agrupado e ordenado em blocos distintos que, por sua vez, ditam, em seus interiores, novas formas de organização das informações que lhes pertencem.

Quanto à individuação, esta por sua vez, subtopicaliza partes e propriedades particulares e/ou transitórias do ser descrito, as quais podem ser novamente subtopicalizadas por partes e propriedades em cada um dos diferentes blocos. (MARQUESI, 1995, p. 120)

Em síntese, temos um conjunto sêmico, que orienta a manutenção temática, denominado “fio condutor”. Dele ramificam categorias, a que condensa (designação) e as que expandem (definição e individuação), as quais se organizam e se inter-relacionam, tanto nos níveis das categorias, como nos níveis dos blocos (agrupamentos, por semelhança funcional, de características/estados). Marquesi,

para melhor visualização, representa em esquema a relação entre as categorias e regras que organizam o descritivo:

**Esquema 1 - Superestrutura do descritivo.**



Fonte: Marquesi (1995, p. 121).

## 4 METODOLOGIA

O trabalho do professor pauta-se em um contínuo processo de planejar e executar situações didáticas com a perspectiva em aprendizagens específicas. Nessas circunstâncias, a avaliação, em sua versão processual, reguladora do processo de aprendizagem, tem ou deveria ter espaço garantido. Entender e aplicar medidas avaliativas como ação que orienta o fazer didático é ser pesquisador. Precisamos nos assumir pesquisadores.

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a aperfeiçoar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Bortoni-Ricardo (2018) defende que o professor precisa parar de orientar seu trabalho apenas por embasamentos alheios. A autora sugere que passemos a, a partir de nossas experiências diárias em sala, produzir conhecimentos (e por que não compartilhar?), buscando resultados que tornem mais produtiva a nossa prática e que, automaticamente, fomentemos de maneira positiva a proficiência de nossos alunos.

Convém, entretanto, que coloquemos em questão os significados impressos nestes trechos da citação anterior: *“a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais/ superar as próprias deficiências”*. Interpretamos que parece haver nesse discurso uma culpabilização unidirecional, que aponta o professor/ou suas estratégias pedagógicas como a causa única para o fato de o alcance da aprendizagem não ocorrer ou não ser satisfatório. Ter esse tipo de posicionamento, ao menos assim de modo restritivo, não ajuda muito na luta por uma maior eficácia dos processos de ensino e aprendizagem – uma vez que outros fatores, ou outras personagens são, em não raras vezes, ignoradas e não responsabilizadas. O professor não é o “maquinário” todo, é apenas uma peça da engrenagem educacional.

Apesar da ressalva, concordamos com Bortoni-Ricardo (2018) em relação à importância de o professor assumir-se como um pesquisador e atuar como tal.

Alinhados a isso, os procedimentos deste estudo detectam dificuldades observadas em produções de alunos, sistematizam-nas e, a partir de então, projetam e aplicam atividades a fim de estes alcançarem aprendizagens específicas. Isto é, temos um professor que gera um produto científico, baseado em demandas de aprendizagens de seus alunos.

O título desta pesquisa é “A descrição como recurso textual-discursivo na produção escrita de alunos: proposta didática para o Ensino Fundamental”. São descritos e analisados direcionamentos didáticos (relativos à descrição) sugeridos por LDs destinados aos anos finais do EF; são elaboradas e aplicadas atividades para o oitavo ano do EF, cujo objetivo principal é ampliar a competência descritiva dos sujeitos da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos deste estudo apresentam estas etapas, sucessivamente: uma observação, a *diagnose*; a sistematização e aplicação de estratégias de ensino; e a análise/interpretação dos efeitos da proposta didática. Por esse processo, o trabalho configura-se como uma *pesquisa-ação*.

A *pesquisa ação* é “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Correspondendo a essas especificidades, observamos os modos como alunos inserem (se inserem) sequências descritivas em suas produções textuais. A partir desse procedimento inicial, sistematizamos e aplicamos estratégias de aprendizagens em relação à inserção de sequências descritivas na composição de contos e de outros gêneros textuais, de modo a atender intenções de sentido específicas.

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados. (BALDISSERA 2001, p.6)

Pelo itinerário que segue a pesquisa, firmamos que ela se configura como uma pesquisa-ação por constituir-se como uma proposta/aplicação. Possibilitaremos aos alunos, sujeitos desta investigação, participar de atividades que os façam refletir (sobre) e expressar verbalmente formas de constituição sequências descritivas compositoras de textos de gêneros diversos; bem como usar sequências descritivas em coerência com as demandas exigidas pelo efeito que se pretende gerar com a construção do texto. Além disso, esperamos suscitar, a partir da reflexão sobre o tratamento didático dado à descrição no LD, discussões relativas à tal questão, o que pode resultar em melhorias nesse suporte didático.

Investigamos, pois, a descrição contextualizada em processos de ensino-aprendizagem. As etapas que compreendem esta pesquisa estão expressas nos parágrafos seguintes, conforme ordem de execução procedimental.

*A priori*, delineamos um levantamento bibliográfico feito em três coletâneas de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos nos finais do Ensino Fundamental – Português Linguagens (CEREJA, 2015); Para Viver Juntos (COSTA, 2015); Universos (PEREIRA, 2015) – a fim de transparecer o tratamento dado à descrição, objeto de aprendizagem.

A seguir, descrevemos e analisamos, na pesquisa exploratória, para fins de diagnose, as habilidades de empregar sequências descritivas, na composição textos/contos, manifestadas por alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – procedimentos feitos pela observação de textos produzidos por esses alunos.

Os textos a que se refere o parágrafo acima foram coletados em circunstâncias planejadas, nas quais foi solicitado aos alunos produzirem contos, incluindo em sua narrativa trechos descritivos.

Após finalizar a análise diagnóstica, projetamos e aplicamos a proposta didática, que consistiu em uma série de atividades voltadas ao estudo (análise e produção) da descrição, considerando o valor argumentativo/expressivo por ela assumido em ocorrência de textos empíricos diversos. Por fim, procedemos com a análise dos dados e sistematizamos os resultados que o trabalho trouxe às produções de textos escritos pelos alunos. A abordagem dessa análise será de natureza qualitativa.

## 4.1 Contextualizando a pesquisa

### 4.1.1 O município

Cachoeira do Piriá foi criado pela Lei 5.927, de 28 de dezembro de 1995. Pertence à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião Guamá. Edificado às margens da BR 316, o município faz fronteira a Leste com o estado do Maranhão. Conforme dados do IBGE, em 2017, a população estimada era de 32.947 pessoas.

A economia do município movimenta-se por atividades agropecuárias, agrícolas e pelo extrativismo mineral (a história da cidade é marcada pela presença da garimpagem).

### 4.1.2 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ademir Oliveira foi fundada em 2002, código INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 15578054. Está situada na sede do município de Cachoeira do Piriá, Pará, e atende a alunos residentes na cidade e nas vilas (áreas rurais). Atualmente, oferta o Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino; e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no noturno.

A E. M. E. F. Ademir Oliveira teve, no ano letivo de 2017, matrícula inicial de 572 alunos. As notas alcançadas pelo Ensino Fundamental II no IDEB foram 2,8 em 2007; 3,0 em 2011; 3,2 em 2013; 3,1 em 2015 – em 2009, não há registros.

### 4.1.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são treze alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cachoeira do Piriá. São, no geral, filhos de garimpeiros, trabalhadores de serrarias, funcionários público-municipais, ou autônomos.

Em atenção aos procedimentos éticos, serão preservados os nomes e a imagem dos sujeitos da pesquisa. Nas referências feitas, cada aluno será identificado nesta pesquisa por: *A + uma numeração específica (A1, A2, A3...)*.

## 4. 2 Dados da pesquisa

### 4.2.1 A descrição nos livros didáticos

No dia a dia da educação formal brasileira, os LDs figuram como referência base ao planejamento de aulas. Talvez não possamos generalizar, mas é irrefutável o fato de que muitos professores têm o LD como principal (se não exclusiva) ferramenta norteadora e atualizadora de sua atuação pedagógica. Em outros termos, pode-se afirmar que muitos professores consideram que, se o LD explora o conteúdo “x”, utilizando a estratégia “y”, é porque a tendência agora deve ser essa. E, não seguir tal tendência representa estar, de alguma forma, em dissonância com o sistema, com as diretrizes de referência. Repensar, pois, sobre quais conteúdos os LDs vêm priorizando e que estratégias de aprendizagem vêm sugerindo, é sempre válido.

Por isso, são aqui apresentadas três coletâneas de LDs de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental: Português Linguagens (CEREJA, 2015); Para Viver Juntos (COSTA, 2015); Universos (PEREIRA, 2015). O objetivo do que está à frente delineado é transparecer o tratamento didático dado pelos LDs à descrição.

A análise dos materiais foi dirigida por perguntas norteadoras: (a) nos estudos sobre descrição, há alguma orientação que mostre/sugira que o descritivo se constrói, seguindo um esquema que lhe é próprio; (b) em que circunstâncias, a descrição é abordada?; (c) os comandos de produção de textos, envolvendo a descrição, determinam contextualizações específicas?

#### I) Coletânea Português Linguagens

Na coletânea Português Linguagens (CEREJA, 2015), observamos que a abordagem sobre descrição se concentra unicamente, pode-se assim dizer, no LD do sexto ano.

Encontra-se, numa seção intitulada “Para escrever com expressividade”, o comentário “por meio da descrição feita no texto lido, conseguimos ‘ver’ a velha Totonha. Ficamos sabendo como ela era fisicamente, como era a sua voz e quais

eram suas qualidades como contadora de história...” (CEREJA, 2015. p. 168), o que nos permite reconhecer que a coletânea expõe noções sobre descrição.

Não localizamos nenhuma ocorrência instrutiva sobre regularidades esquemáticas referente ao descritivo. Mas, achamos cabível aqui registrar esta orientação encontrada: “Para descrever, podemos empregar **adjetivos** (...), **locuções** (...); podemos fazer **comparações** (...); usar **verbos que indicam estado** (era); referir-nos a **impressões sensitivas** (...)” (CEREJA, 2015. p. 168).

O título da seção, em que são encontrados os dois excertos citados, sugere que irá apontar caminhos à construção de textos expressivos. Entretanto, não aponta procedimentos que, efetivamente, instruem-nos a como mobilizar estratégias específicas para sermos mais expressivos. À nossa interpretação, apenas enumerar elementos gramaticais (que caracteristicamente figuram na descrição) não dá conta de envolver o aluno em experiências textuais que o façam compreender de fato os processos geradores da expressividade descritiva.

Ainda no LD do sexto ano, é possível encontrar situações em que indiretamente a descrição entra em cena. Na seção de estudo sobre *flexão dos substantivos: gênero e número*, a partir do poema clássico chinês “Lavradores no rio Weichuan” – ricamente descritivo - a descrição aparece no texto das perguntas, mas o que prevalece é o reconhecimento de substantivos.

1. O poema descreve o final de um dia no campo. Qual substantivo indica esse momento?
2. No cenário descrito no poema, destacam-se seres dos reinos animal e vegetal em situações relacionadas a ações. Quais são os substantivos que designam esses seres? (CEREJA, 2015. p. 123)

O LD dispunha de um texto com excelente potencial para explorar a descrição, seus processos de constituição e outros aspectos. Mas, ao material foi suficiente apenas limitar-se à identificação de substantivo (plural de formas simples e compostas); e de adjetivos.

A descrição aparece ainda em atividades de estudo referente ao relato. Nessa ocorrência, os alunos são direcionados a responder sobre a caracterização de seres específicos, expressos em relatos presentes em “Banhos de mar”, de Clarice Lispector. Confira: “Nos relatos, é comum o emprego da descrição para caracterizar pessoas, lugares, objetos, etc. No relato lido: a) como era o mar de Olinda?” (CEREJA, 2015. p. 146).

Há, como dito, uma seção intitulada “Para escrever com expressividade” específica para tratar da descrição. Nessa circunstância, o LD apresenta um trecho do romance “Menino de engenho, de José Lins do Rego, a partir do qual constrói várias questões que direcionam o aluno a perceber a comum presença de adjetivos, locuções adjetivas, verbos de ser/estado, expressões comparativas em textos/trechos descritivos.

Em situações em que o LD propõe ao aluno escrever, localizamos alguns comandos de produção escrita em que a descrição aparece como critério.

“Escolha uma das propostas de produção de texto e escreva você também um relato pessoal. Depois seu relato poderá ser publicado em um livro ou em um blog.” (CEREJA, 2015. p. 146). Nessa proposta, como se verifica, a construção de descrição dá-se a partir de um gênero específico e prevê a possibilidade de o texto ser apresentado a um interlocutor, além do professor. Nas orientações de planejamento, revisão/reescrita do texto, enumeradas pelo LD, a descrição aparece como trecho necessário na composição do gênero relato.

Consideremos agora a proposta seguinte:

Faça a descrição de um animal preferido. Inicie-a pelas características comuns aos animais do mesmo tipo e, no final, de maneira sutil, ressalte o detalhe que pode distingui-lo dos outros. Leia seu texto para a classe ou troque-o com um colega e veja se ele é capaz de identificar o animal que você descreveu. (CEREJA, 2015. p. 168)

Escolha um lugar que você conheça bem e que lhe traga boas lembranças e descreva-os para os colegas. (CEREJA, 2015. p. 168)

Já nesses dois comandos, é solicitado ao aluno que simplesmente produza uma descrição, sem a definição de nenhuma perspectiva que possa direcionar a descrição a ser feita. Não há um gênero específico, tampouco um contexto situacional/intencional. Desse modo, a partir de que padrão poderá ser avaliado se o aluno referencia/nomeia aquilo que está sendo descrito, ou filtra propriedades em coerência com um propósito específico?

Notemos estes comandos, constantes no excerto acima citado: “*Inicie-a pelas características comuns aos animais do mesmo tipo e, no final, de maneira sutil, ressalte o detalhe que pode distingui-lo dos outros*”. Esses direcionamentos nos lembram, mesmo que de longe, as categorias da descrição proposta por Marquesi, por instruir o aluno a descrever aspectos que se enquadram nas categorias da

definição e individuação. Entretanto, não avaliamos como uma tentativa sistemática de fazer ao aluno compreender a estrutura subjacente a das descrições.

Por fim, reiteramos que as ocorrências todas aqui mencionadas constam no LD do 6º ano. Nos LDs do 7º, 8º e 9º anos, em algumas ocorrências a descrição aparece em contextos de pergunta de leitura sobre a caracterização de personagens, objetos, situações.

Assim, pela observação do que predomina na coleção Português Linguagens, afirmamos que a descrição aparece indiretamente em contextos de leitura e em situação de estudo do gênero relato pessoal. As questões formuladas, e em que a descrição é mencionada, orientam o aluno a identificar termos pertencentes a classes morfológicas; a reconhecer regularidades da língua na construção de sequências descritivas. Quanto aos comandos de produção em que a descrição é exigida, visualizamos que não há demandas contextuais – gênero, público, intenções textuais – que oriente a atividade criadora do aluno. As atividades de leitura/escrita referentes à descrição, pois, pouco ou nada exploram orientações argumentativas/expressivas que as descrições contêm.

## II) Coletânea Para Viver Juntos

Em Para Viver Juntos, a descrição já aparece em mais incidências que na coletânea Português Linguagens. Nos LDs do 6º, 7º, 8º anos, recorrentemente, são explicitadas definições sobre o que é descrever.

A descrição aparece em situações de estudo a partir da exploração de gêneros diversos: contos de terror, narrativa de aventura, relatos de viagem, crônica. De maneira geral, temos seções de leitura que incluem questões as quais exigem ao aluno identificar palavra e ou expressões caracterizadoras; expressar sobre imagens, efeitos de sentidos resultantes das descrições presentes.

O início do texto descreve uma tempestade.

a) Identifique os elementos que a caracterizam?

c) Como é caracterizado o espaço inicial? (COSTA, 2015, p 31)

Como era o espaço onde as crianças brincavam?

O que esse espaço revela sobre as características das personagens?  
(COSTA, 2015, p. 85)

São perguntas que, de algum modo, conduzem o aluno a apenas repetir a descrição presente no texto, mas não a pensar como ela é feita.

Em abordagens sobre a funcionalidade de conteúdos gramaticais, o descritivo também é referenciado, como vemos nestas notas:

Textos descritivos têm como objetivo apresentar para o leitor as características de um dado elemento (pessoa, lugar, objeto, paisagem, etc.) Nesse tipo de texto, prevalecem os **predicados nominais** e os **verbos de ligação**. Isso porque nesses predicados a informação principal é sempre uma característica do sujeito expressa por meio do predicativo. (COSTA, 2015, p. 266)

Os adjuntos adnominais **caracterizam** os substantivos, núcleo de qualquer função sintática. Nas descrições presentes em romances, contos e textos literários eles podem **acrescentar detalhes** sobre os espaços e as personagens. (PENTEADO, 2015, p. 70)

Temos, assim, mais uma ocorrência em que as abordagens referentes à descrição, limitam-se ao domínio metalinguístico.

Não encontramos registros de orientações quanto à organização do descritivo. No entanto, visualizamos nesta coletânea – Para Viver Juntos – propostas de produção em que a descrição deve ser construída “dentro” de um gênero específico. Por exemplo, em uma proposta de produção de conto de terror, o LD do oitavo ano, às páginas 32 e 33, sugere vários direcionamentos a fim de ajudar o aluno a mobilizar estratégias geradoras de efeitos de suspense: “a) descreva um ambiente sombrio e antigo, no qual o leitor acredite que possam ocorrer fatos assustadores. b) estenda-se na descrição de certos detalhes: explique como eram os cheiros, os sons e as cores nesse lugar. (PENTEADO, 2015, p.33)”.

Os direcionamentos dados predefinem os aspectos que o aluno descritor deve atribuir ao ambiente do enredo: *descreva um ambiente sombrio e antigo*. Convém dizer, entretanto, que com essa predefinição, que conduz o aluno a ancorar-se em clichês, deixa-se de estimular a capacidade do aluno de, por criatividade própria, pensar em propriedades descritíveis de “coisas”, situações, e selecioná-las através de filtros que também deem conta de constituir um enredo de terror.

Frisamos que, nas seções de orientações de *avaliação e reescrita dos textos*, a descrição entra como item a ser observado. Mas o julgamento sugere que se limite a constatar se há ou não descrições na composição do texto, em vez de propor critérios que conduzam o aluno a pensar sobre as escolhas e organização descritiva, considerando sempre a coerência visada.

Verificamos a descrição sendo observada em gêneros diversos. A predominância de ocorrência dá-se em questões de leitura que direcionam o aluno a resumir imagens e a explicar efeitos gerados por caracterizações específicas. Também em abordagens de assuntos sobre morfologia, a descrição é comentada. Percebemos mais contextualização nos comandos de produção, embora consideremos genéricas as orientações de leitura e formulação de sequências descritivas. Há atividades (leitura/escrita) referentes à descrição que exploram orientações argumentativas, mas são ainda, em alguns casos, pretextos para a metalinguagem.

### III) Coletânea Projeto Universos

Na coletânea Projeto Universos não localizamos referências conceituais explícitas sobre o que é descrição. Esta aparece minimamente explorada e não há, nas poucas ocorrências, comentários instrutivos sobre regularidades organizacionais do descritivo.

A descrição aparece, de maneira geral, em questões de leitura de gêneros como conto, texto enciclopédico, poema, relato de viagem. Isto é, em situações em que a ênfase do estudo proposto não recai sobre este recurso de linguagem: descrever. Tratam sobre a identificação de sequências descritivas; do reconhecimento das imagens que elas formam, das impressões geradas.

Descrições aparecem com frequência em relatos de viagem. Analise os trechos e indique, no caderno, aqueles em que as **sequências descritivas** predominam. (PEREIRA, 2015, p. 46)

Como essas personagens são caracterizadas em “O Vale de Lágrimas?”  
Que efeito é produzido por essa caracterização das personagens?  
Por quê? (PEREIRA, 2015, p. 74)

Como ilustram os exemplos, o estudo das descrições aparece misturado à averiguação de outros aspectos da linguagem, sendo quase sempre um figurante. As perguntas direcionadas à descrição, param muitas vezes nas etapas de reconhecimento dessas sequências, ou na expressão de efeitos resultantes de determinadas caracterizações.

*Descreva a imagem retratada:* esse comando de produção descritiva aparece, repetidamente, nos LDs da coletânea Projeto Universos. Como descrever em um

vazio contextual? A partir de que referências o aluno descritor irá orientar suas escolhas no processo descritivo, já que somente lhe foi dito “descreva a imagem retratada”? A descrição, como expresso no aporte teórico, compõe textos empíricos de caráter diverso (literário, não literário...). A natureza do texto, as intenções pretendidas (emocionar, convencer, tensionar), entre outros fatores, influenciam na formulação da descrição. Propostas de produção assim, portanto, são pouco adequadas. Não há como desenvolver competência descritiva, de fato, apenas com orientações desse tipo.

Encontramos, também, esta ressalva, num comando de produção de soneto: “Se caracterizar pessoas, lugares, sentimentos, etc. for relevante em seu texto, construa versos com orações subordinadas adjetivas.” (PEREIRA, 2015, p. 96). Fica evidente, nessa ocorrência, que, caso o aluno componha o soneto com descrições, o mais importante é que ele consiga construir orações subordinadas adjetivas – a coerência não é considerada.

Há ainda uma proposta a qual solicita que os alunos (re)descrevam personagens já descritos no conto “A carteira”, de Machado de Assis, mudando o foco narrativo. Notemos que a atividade tem um enredo pronto, A carteira, e propõe que o aluno faça uma descrição nova, a partir de uma perspectiva diferente. Questões como essa acendem outra vez o alerta. Considerando as instruções expressas, nada direciona o professor a ter atenção em esclarecer ao aluno que as descrições precisam se justificar textualmente, precisam estar em correspondência com as demais informações do enredo. A coerência, mais uma vez, é desconsiderada. A descrição é apenas pretexto para o aluno exercitar sobre foco narrativo.

Entendemos que as atividades (leitura/escrita), referentes à descrição, pouco ou nada exploram orientações argumentativas que descrições sugerem. São pretextos para a metalinguagem; estratégias descritivas para o alcance de coerência ficam à margem. As propostas de produção de sequências descritivas não abrem caminhos à criatividade, nem são orientadas a partir de contextos e intenções bem definidas.

Concluimos que, apesar de constar em atividades propostas pelos LDs aqui analisados, o descritivo ainda fica muito à margem dos estudos, como se fosse pano de fundo; e ainda não é didaticamente tratado como ocorrência linguística dotada de organização própria.

O descritivo quase sempre aparece como coadjuvante, como pretexto para resolução de questões metalinguísticas ou outras. Quando são propostas atividades de produção de textos descritivos, não há direcionamentos (re) avaliativos – apenas se pede para descrever e ponto.

Não há estratégias didáticas as quais permitam ao aluno pensar sobre o processo de formulação de sequências – questões de perspectiva; seleção lexical; associação de equivalências entre o referente designado e as definições e individuações a ele atribuídas. Descrever não é só enumerar caracterizações, exige que o descritor selecione quais aspectos a se destacar são favoráveis, relevantes a cada contexto de escrita.

Pelo observado nas três coletâneas de Língua Portuguesa aqui analisadas, ratificamos que é justificável colocar a *descrição* em pautas de pesquisas – saber como essa realidade linguística está sendo didaticamente tratada em contextos de ensino aprendizagem.

Este projeto de pesquisa busca contribuir para o processo de desenvolvimento da competência descritiva. Portanto, para que tenhamos ainda mais clareza e discussões sobre o assunto, à frente, fizemos uma *diagnose* de como os alunos participantes desta pesquisa organizam as descrições por eles elaboradas no interior de textos. A etapa seguinte apontou-nos por que caminhos trilhar em nossa proposta didática.

#### 4.2.2 O descritivo em produções escritas dos sujeitos da pesquisa: diagnose

Esta etapa da pesquisa consiste em observar se os alunos da pesquisa inserem sequências descritivas em seus textos/contos. Se inserem, como procedem?

##### 4.2.2.1 Procedimentos de coleta dos textos da diagnose e direcionamentos de análise

No contexto de duas aulas de noventa minutos cada, procedemos a fim de coletar dados que nos permitissem analisar a habilidade com quem os alunos da pesquisa usam a descrição na composição de contos.

Na primeira aula, fizemos as considerações iniciais, conversando sobre o projeto de que eles (os alunos) fariam parte e pontuando questões que os motivassem. A seguir, foram feitas algumas explicações sobre aspectos estruturais da narrativa, especificamente do gênero conto. Discutimos também noções gerais sobre “o que é descrição”, de maneira não muito extensa. Utilizando a estratégia de leitura e discussão de dois contos – Uma vela para Dario, de Dalton Trevisan; A menina dos fósforos, de Andersen – os alunos foram direcionados a identificar trechos descritivos, bem como a inferenciar implicações de sentidos neles contidos. Conversamos ainda sobre a importância da escolha de alguns detalhes descritos para o alcance da discussão/reflexão a que se propôs o enredo.

Na segunda aula, após os comentários bem genéricos sobre o conto e a descrição, foi dado aos alunos o comando de produção de um conto em que procurassem *incluir descrições* as quais criassem efeitos que favorecessem à constituição de sentido. Damos o exemplo, entre outros, de que, se quisessem construir um conto que apresentasse efeito de medo, ou mistério poderiam explorar em seu texto descrições que contribuísse para gerar tal sensação.

A observação/análise dos textos, produzidos na situação acima apresentada, foi direcionada por estes itens: a) há descrições no texto?; b) há na descrição uma filtragem, recorte coerente com as pretensões textuais?; c) as descrições expressam progressão temática/semântica em relação ao referente e ao texto?

Vejamos, a seguir, de que forma as perguntas de análise (nesta etapa diagnóstica) foram respondidas, conforme o que se encontrou nos textos dos alunos participantes.

#### 4.2.2.2 Análise da descrição na composição dos textos dos alunos da pesquisa

Coletamos na atividade diagnóstica vinte e oito textos. Desses, selecionamos treze textos para constituírem o *corpus* nesta etapa da pesquisa. A atividade diagnóstica foi proposta no ano letivo 2017 (7º ano). Por isso, o critério da seleção do *corpus* foi a permanência do aluno na turma (8º ano / 2018) em que a proposta pedagógica seria aplicada – na transição de um ano letivo a outro sabemos que ocorrem transferências, retenção de série/ano.

Propomo-nos, aqui, a apresentar como a descrição aparece nos textos coletados na situação acima descrita. Reiteramos que, conforme já dito, cada aluno está identificado por *A+ uma numeração específica* (A1, A2...).

Em observação ao *corpus*, textos/contos dos alunos, obtivemos, portanto, estas respostas:

#### **a) há descrições nos textos?**

Reconhecemos que, dentre os textos analisados, os de A3, A4, A7 e A9 não apresentam descrições – isto é, dentre os treze alunos participantes da pesquisa, nove inseriram descrições em suas produções, e quatro não. Confira-se um fragmento do texto de A7:

“ ... duas meninas estavam Passeando pela rua uma menina se chamava raquel e a outra era cadila a cadila chamou a raquel para entrar na casa e a Raquel não queria e a cadila insistio até que elas foram quando elas entraram na casa derrepente a casa virou bicho... (l1 – l7)”

Todo o texto configura-se no estilo do excerto acima. A7 não explora a possibilidades de descrever pausadamente o processo de metamorfose por que passa a casa, por exemplo. Mas simplifica e diz, diretamente, “derrepente a casa virou bicho” – deixando de criar uma imagem que poderia prender mais a atenção do leitor.

Ressalvamos que consideramos escritos com ausência de trechos descritivos aqueles textos que apresentaram marcas textuais descritivas mínimas, como o de A7, que contém uma única expressão caracterizadora “casa mal asssonbrada”, encontrada no título e repetida na linha “1” do texto.

**b) há na descrição uma filtragem, recorte coerente com as pretensões textuais?**

Sobre esse item, julgamos que alguns alunos não conseguiram tecer construções descritivas pertinentes às configurações semânticas de seus textos, como é caso de A8 que escreve:

“...esta, princesa se chamava jheniffer e tinha cabelos de luzes e olhos castanhos claros, e Ela era muito feliz... (l 3 – l6) ”.

Não julgamos essas descrições incoerentes, porém não conseguimos visualizar nelas sentidos tão necessários ao desenvolver, ou ao entendimento do enredo. Por consequência disso, essas descrições, feitas por A8, como uma feita por A6 (cf. a seguir), acabam gerando uma quebra no texto, dando a impressão de que o escritor está cometendo digressões, ou talvez atendendo forçadamente ao comando (descrever por descrever).

“eles ouviram um barulho muito forte no anda de cima PAF eles subiram as escadas e *um menino de cabelos castanhos e olhos verdes falo* (grifo nosso) – quem está aí?(l11 – l13)”

Entretanto, em algumas ocorrências, alunos foram capazes de organizar, de selecionar informações bem construídas e de grande valia ao texto. Pode-se ver, no próximo excerto, que A6 bem caracteriza o espaço e o tempo de um enredo que narra sobre episódios ocorridos em uma casa mal-assombrada:

“Era uma vez uma casa mal assombrada, ela era escura, com gradez e com matos por todos os lados. Numa noite muito fria... (l1 – l3)”.

O detalhe das grades que poderiam dificultar a fuga numa possível situação de susto ou medo, uma vez que a casa é mal-assombrada; a presença de matos no entorno da casa, o que ajuda a criar a imagem de um lugar abandonado, ermo: tudo isso ajuda a criar a impressão de um ambiente assustador, assombrado. Por essas marcas encontradas, reconhecemos que A6 manifesta certa habilidade em filtrar recortes com coerência para escrever descrições no interior de gêneros de base narrativa.

A5, por sua vez, em coerência com o título, consegue criar a imagem de um ser assustador, quando bem seleciona o léxico “coisa”, assim o caracterizando:

“E avia um lugar no centro da árvore que caberia uma pessoa, e enquanto eu estava brincando no pula-pula apareceu-me uma coisa semelhante a um homem com braços abertos, e ele usava um vestido preto com capús e seu rosto não avia nada, era totalmente preto... (l12 – l16) ”.

A escolha do termo “coisa”, por A5, direciona o leitor a criar expectativas em relação à identidade/natureza da coisa designada, a qual vai pouco a pouco tendo suas caracterizações físicas sendo reveladas. E, como resultado da sequência descritiva formulada por A5, captamos, implicitamente, a imagem de um ser que causa medo. Identificamos, portanto, que há alunos que manifestam certa habilidade em optar, coerentemente, por um léxico capaz de conotar significados relevantes em relação ao desencadear da narrativa.

Não podemos, no entanto, deixar de evidenciar que ainda encontramos com maior incidência a presença de descrições totalmente alheias ao conteúdo dos enredos construídos.

Notamos ainda que os alunos, algumas vezes, têm dificuldade de posicionar e ordenar com lógica as descrições. O texto de A1 descreve a cena:

“era uma noite de lua geia e o ventilador comesou a roda e vinha pra rumo dele e ele não conseguia sai do lugar e ele viu um menina toda de Braco...(l11 - l15)”

Observe que a descrição consegue captar a mobilidade da cena, isso é muito positivo textualmente. O excerto descritivo, porém, está localizado após o aluno escritor ter revelado a aparição de um fantasma: isso expressa dificuldade de posicionar, encadear, em uma ordenação lógica, sequências descritivas às narrativas.

**c) as descrições expressam progressão temática/semântica em relação ao referente e ao texto?**

Há sim textos em que sequências descritivas dispostas são indispensáveis à compreensão do enredo. Entretanto, conforme o já dito, no item anterior, “b”, houve uma predominância de ocorrências descritivas desconexas semanticamente do enredo. Diante disso, parece óbvio afirmar haver descrições que não contribuem para que o texto progrida tematicamente.

Notamos que, no processo de retomada (anafórica) do referente descrito, há certa tendência em os alunos repetirem uma mesma designação; ou limitarem-se a usar o pronome pessoal de terceira pessoa (ele e suas flexões).

“...elas foram para um lindo jardim o nome do jardim era jardim das fadas o jardim das fadas tinha flores, granas e uma bela cachoeira (l6 – l10)

Perceber essa dificuldade de referenciação, apresentada pelos alunos, acende o alerta de que é preciso projetar estratégias que ensinem os alunos a variar mais e melhor o uso lexical para referências. Conforme diz Koch (2017), expressões nominais – sejam definidas, ou indefinidas – possuem orientação argumentativa, isto é, dão pistas que direcionam o leitor a compreender o projeto de sentido de quem escreve.

Pontuamos outro problema tocante às dificuldades de progressão semântica das informações descritivas. Mencionamos, como exemplo, o texto de A11:

“...um homem muito estranho. Esse homem só queria ficar Sozinho ele morava em uma casa abandonada... ele morava sozinho... não tinha ninguém... (l1 – l7)”

A11 manifestou certa tendência à circularidade das descrições referentes ao estado solitário da personagem – o homem estranho. O isolamento evidencia-se, repetidamente, pelas construções “só queria ficar sozinho; morava sozinho; não tinha ninguém”.

A partir do observado nos treze textos coletados em atividade diagnóstica, traçamos algumas considerações referentes à presença da descrição em produções narrativas (contos) dos participantes da pesquisa.

As produções, de maneira geral, têm em sua composição sequências descritivas, à exceção de quatro, configuradas apenas como relato de uma sucessão de ações.

Identificamos sequências descritivas com filtragem de predicções que contribuem significativamente à progressão temática/semântica do texto (A5, A6).

Mas, localizamos, na maioria dos textos, sequências descritivas pouco ou nada expressivas ao sentido geral do texto. Talvez isso decorra da ênfase dada no comando de produção sobre *incluir descrições* nas produções, causando no aluno uma “preocupação” em cumprir “adequadamente” a tarefa.

As descrições por nós avaliadas como pouco pertinentes à progressão semântica são, no geral, as que *predicam fisicamente* personagens/coisas. Correlacionamos isso à recorrente prática escolar dada ao estudo da descrição que, na maioria das vezes, se limita a superficialmente dizer o que é descrição e a pedir aos alunos que, sem contexto, descreva um lugar, uma pessoa, etc.

Marquesi evidencia que no processo de *expansão* de características de um ser descrito ocorre a (re)construção da referência do texto. É preciso manter e inovar um mesmo referente, variando o léxico, e as predicções que o definem, o individualizam. Identificamos, no entanto, certa tendência à circularidade de predicções e do léxico usados para retomar o termo já designado.

Enfim, observamos que:

- a) apesar de o comando da produção textual pedir explicitamente que os alunos usassem descrições, alguns não usaram;
- b) há sequências textuais (descritivas) desconexas, que não favorecem à progressão temática/semântica;
- c) os textos de maneira geral expressam problemas de referenciação;
- d) e, embora não tenha aparecido, no roteiro de perguntas da análise, consideramos pertinente registrar que percebemos, nos textos analisados, maior fragilidade e ausência de descrições que se enquadrem no categoria da individuação – justamente a que mais exige que o descritor vá além, expanda imagens relativas ao referente descrito com criatividade e impressões subjetivas. Julgamos válido pensar nisso. Observamos também que alguns alunos se limitam a construir descrições objetivas, pouco exploram a descrição construída por associações lógicas, ou por construções metafóricas. Na descrição literária, segundo Garcia (2010), a objetividade pode configurar causa de defeito, por não ser favorável à expressão e à provocação dos sentidos. É preciso dinamizar o objeto descrito, captar a alma. Para tal feito linguístico, Garcia nos diz que “é preciso ter imaginação e dispor de recursos de expressão” (2010, p. 246) – associação de ideia, linguagem figurada.

Conforme revelam os resultados desta análise diagnóstica, confirmamos que há uma demanda que bem justifica a aplicação de situações de aprendizagem que deem atenção didática específica a este fenômeno da linguagem, a descrição – explorando-a como processo pelo qual se alcança textualidade. Por isso, projetamos na seção seguinte uma proposta de ensino, construída em diálogo com as referências teóricas explanadas nesta pesquisa.

#### **4.3 Apresentação da Proposta Didática**

Considerada a fundamental importância da descrição para a recepção e produção de textos; e o fato de o ato linguístico de descrever constituir um modo particular de enunciado, isto é, ser definido por categorias e regras próprias (MARQUESI, 1995), convém que as aulas de ensino de língua busquem desenvolver, ou potencializar a competência descritiva dos alunos.

Os resultados da análise dos LDs e da análise diagnóstica, feitas neste trabalho de pesquisa, sugerem que os contextos de ensino e aprendizagem devem uma atenção mais cuidada à descrição. Por que deixar a descrição à margem do centro de estudo? Descrever é uma realidade linguística, sociodiscursiva, da mesma forma que narrar, expor, argumentar o são. Portanto, é justificável que a escola se dedique a criar estratégias de ensino as quais visem contribuir para desenvolver/aperfeiçoar a competência textual descritiva dos alunos.

Assim, esta proposta didática foi projetada e aplicada, no decurso do segundo semestre do ano de 2019, em uma turma de oitavo ano do EF, de uma escola pública de Cachoeira do Piriá, Pará. Consiste em um projeto de produção de contos, durante o qual os alunos vivenciaram diferentes experiências de estudo (análise/leitura e produção) com objetivos de entender, em ocorrências particulares, quais elementos textuais, quais estratégias de uma sequência descritiva são responsáveis pela geração de um efeito específico.

O objetivo principal delineado foi envolver os alunos na resolução de atividades que os tornassem mais hábeis com a operação/inserção de sequências descritivas em contos: hábeis no sentido de, com as descrições investidas, alcançarem argumentatividade/expressividade favoráveis a um projeto discursivo. As

atividades abrangem etapas de estudos da descrição, a partir de sua ocorrência em gêneros de natureza diversa.

Reconhecemos que, no estudo da linguagem, a proposição de qualquer saber deve ser contextualizada. Por isso, mesmo sabendo que a abordagem teórica feita neste trabalho sobre sequências textuais, superestrutura da descrição, abordam, em essência, estruturas abstratas, não queremos, em hipótese alguma, propor ensino com viés estruturalista.

Entendemos que dominar padrões estruturais não é suficiente para o processo de gerar um texto. Sabemos e consideramos, entretanto, que a obtenção de coerência passa, necessariamente, pela condição de bem estruturar, interligar sequências de diferentes tipos para formar textos. A estruturação (esquemas abstratos), que subjaz aos textos empíricos, caracteriza-se como uma *atividade da formulação textual* e, por esse instituto, interfere nas configurações de outro *fato* envolvido nesse processo (TRAVAGLIA, 2002).

A aprendizagem de um saber linguístico deve-se dar contextualizada, considerando uma perspectiva de intenção textual-discursiva.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características linguísticas e discursivas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Nossa proposta, então, pauta-se *parcialmente* nos procedimentos metodológicos indicados por Lopes-Rossi (2011) para o estudo dos gêneros textuais. Para a autora, no estudo dos gêneros o professor deve fazer: levantamento sobre saberes prévios dos alunos – momento antes da leitura; fazer destaques sobre aspectos discursivos do gênero; bem como elaborar questões sobre os aspectos temáticos e composicionais. Nesses procedimentos de estudo, entra a resolução de questões definidoras do contexto de produção e de circulação, pertinentes ao gênero em análise, de maneira geral.

Para Lopes-Rossi (2006), conhecer as propriedades enunciativas de um gênero específico deve ser o princípio norteador de qualquer estudo textual, já que, conforme pontuou Marcuschi: “não se trabalha com compreensão de um gênero

como tal e sim se trabalha com compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” (2008, p. 10).

Só é possível explicar certos formatos, ou configurações de um exemplar do gênero “x”, considerando as especificidades do contexto social, em sentido amplo. Especificidades essas que têm participação significativa nas escolhas que culminam em textos empíricos.

A proposta, pois, está organizada em quatro módulos didáticos: *módulo de leitura, módulo de teoria e análise linguística, módulo de produção textual, módulo de divulgação ao público*.

O *módulo didático 1* é o módulo de leitura. Antes do início das atividades há o espaço “*Falando ao professor*” em que constam esclarecimentos/orientações, ao professor, relativas às atividades a serem desenvolvidas. Nesse módulo, foram sistematizadas atividades de leitura de um exemplar de conto a fim de possibilitar ao aluno compreender propriedades discursivas, temáticas e composicionais desse gênero.

O *módulo didático 2* é o módulo de teoria e análise linguística. Esse é o mais extenso e o que trabalha mais direcionado a aprendizagens relativas ao descritivo, a partir da análise de ocorrências da descrição em gêneros diversos: conto, poema, anúncio publicitário, guia turístico. Está organizado em seis seções. Cada seção, nesta ordem: expõe as habilidades a serem desenvolvidas com as atividades; proporciona o espaço *Falando ao professor* (quando oportuno), com esclarecimentos/orientações sobre teorias e/ou relativas às atividades a serem desenvolvidas; oferta propostas de diálogo com os alunos, em que são feitos alguns comentários a fim de reforçar, esclarecer teorias, ou questões discutidas por atividades específicas; e propõe as atividades.

A primeira seção – *Construindo e ampliando noções sobre descrição* – trabalha, oferta conhecimentos teóricos iniciais sobre a descrição com a proposição de atividades de identificação de sequências descritivas e de compreensão dessas para a construção da coerência dos textos os quais compõem.

A segunda – *Um pouco mais de teoria: os componentes da descrição* – apresenta saberes teóricos mais específicos quanto a propriedades estruturais (à organização subjacente) da descrição, a partir de atividades de identificação de

categorias das descrições componentes do poema “Bruxinha baiana”, de Bruno de Menezes; e de reconhecimento de subjetividades impressas nessas categorias.

A terceira – *A descrição na composição de diferentes gêneros textuais* – propõe fazer o aluno compreender a diferença entre gênero e tipo de texto; entender que, como sequência tipológica, a descrição compõe gêneros distintos e se formata orientada pela natureza do gênero que compõe e por outras demandas discursivas. Para isso, as atividades dessa seção demandam habilidades de captação de imagens projetadas por sequências descritivas; de reconhecimento de que escolhas linguísticas/descritivas são responsáveis pelo resultado imagético percebido; bem como de produção de sequências descritivas favoráveis a um projeto de dizer.

A quarta – *A referenciação na construção da argumentatividade* – trata das implicações das referências de um texto. Esclarece que as palavras ou conjunto de palavras escolhidas para designar e retomar um elemento textual podem nos dar pistas da avaliação que o descritor faz daquilo que é descrito, assim como nos permitem criar perfis de personagens. Assim, as atividades propõem a identificação de formas nominais, com ou sem modificadores, para uma posterior análise do como ou porque elas ajudam a construir a argumentatividade do texto em que se inserem.

A quinta – *Dizer versus mostrar: tecendo descrições criativas* – pontua que se pode descrever “dizendo” (quando a descrição revela expressamente “o ser ou está” do referente descrito), ou “mostrando” (quando a descrição não diz, mas sugere apenas, por meio de relações lógicas entre informações dispostas, atribuindo ao interlocutor a função perceber, (re)construir a imagem); põe em pauta também o uso de linguagem figurada/metafórica como recurso para a construção de sequências descritivas mais complexas, criativas, atrativas, afins a gêneros de caráter literário. As atividades que compõem essa seção, pois, demandam a percepção do efeito expressivo resultante dos recursos mencionados e propõem ao aluno construir descrições em que mobilizem os recursos trabalhados.

A sexta e última seção desse módulo 2 – *As sequências descritivas na construção de contos: revisando conhecimentos estudados* – a fim de proporcionar mais experiência dos alunos com o gênero conto e de reforçar questões pertinentes às sequências descritivas, propõe a análise de dois contos por meio de atividades em que são verificados aspectos do descritivo já vistos em outras ocorrências textuais, nas seções de estudo anteriores.

O *módulo didático 3* é o de escrita. Nele é proposto ao aluno escrever, revisar e reescrever um conto, fazendo uso de sequências descritivas coerentes, mobilizando conhecimentos apresentados no módulo de teoria e análise linguística.

O *módulo didático 4* é módulo de divulgação ao público. Constitui momento de culminância em que são mostrados os contextos em que serão compartilhados os contos produzidos.

Na próxima seção, apresenta-se a formulação da proposta didática.

## 5 A PROPOSTA DIDÁTICA

**Módulo didático 1 – Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais**

### Falando ao professor...

Professor, este é momento de sondar sobre o que os alunos já sabem a respeito do gênero conto. Convém mediar, portanto, uma conversa com a turma a fim de obter respostas que possam servir como ponto de partida para o andamento do projeto didático. É hora também de aguçar a curiosidade, de modo que os alunos se sintam instigados a ler. À frente, constam algumas possibilidades de direcionamento.

### ATIVIDADES

---

#### 1 Antes de ler

Atenção! Passaremos a conhecer agora um conto de Arthur Conan Doyle, cujo título é “A faixa manchada”. Mas antes vamos conversar um pouco! Vamos pensar em possibilidades sobre esse gênero?

- a. Você sabe o que é um conto? Comente.
- b. Você consegue recordar-se e contar-nos algo sobre um conto que tenha lido/estudado?
- c. Arthur Conan Doyle: esse nome não lhes é comum? E, por acaso, alguém já ouviu falar de Sherlock Holmes?
- d. “A faixa manchada”: esse é o título do conto que conheceremos logo, logo. Sobre o que vocês supõem que esse texto irá tratar?

#### 1. 1 Itinerário de leitura

*Leitura* – Recomenda-se solicitar aos alunos que, em silêncio e individualmente, façam a primeira leitura. A fim de que os alunos se familiarizem melhor com o texto/conto, pode-se pedir que repitam a leitura (seguindo os critérios

iniciais). Nessa repetição, podem ser orientados a observarem particularidades do texto – como se organiza, linguagem, pontuação, parágrafos, perfil dos personagens, cenário; a imaginarem como seria sua leitura em voz alta.

*Releitura* – O que acha de agora você (professor) ler para a turma? A leitura realizada pelo professor, leitor mais experiente, pode ser uma referência positiva para o aluno. Ler com as entonações adequadas; com os ritmos sugeridos pela pontuação e pelos sentidos impressos no texto pode suprir algumas lacunas de compreensão decorrentes de possíveis dificuldades na leitura de alunos.

## **1. 2 Cantos do conto – contexto de produção**

### **Falando ao professor...**

As atividades subsequentes permitirão ao aluno conhecer propriedades discursivas (condições de produção e de circulação) do gênero conto. Esse conhecer “... permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom, o estilo, entre outros” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74). Suscitar essas informações em contextos de estudo de textos permite ao aluno ir pouco a pouco assimilando que a linguagem é essencialmente dialógica, que os gêneros são caracteristicamente históricos e sociais.

### **Atividade**

---

Os gêneros são textos sociais de que nos servimos, diariamente, para nos comunicarmos (na qualidade de leitor/ouvinte, ou escritor/falante). As características gerais, que cada gênero apresenta, são determinadas por circunstâncias de produção e de circulação. Assim sendo, vamos identificar as circunstâncias que possivelmente definem o conto “A faixa manchada”.

- a) A que tipo de público você considera que seja direcionado este conto de Arthur Conan Doyle?

☐ infantil

☐ infanto-juvenil

☐ adulto

b) A partir da leitura que você fez do conto, pela observação do jeito de escrever e dos efeitos de sentidos gerados, você pode afirmar que é/são objetivo (s) desse texto:

☐ explicar um assunto

☐ apresentar o perfil de personagens

☐ descrever um fato de modo a gerar reflexão no leitor

☐ narrar fatos de maneira enigmática

c) Em quais dos suportes (meio físico ou virtual) abaixo você acha que o conto “A faixa manchada” geralmente se materializa?

☐ livros

☐ internet

☐ revistas literárias

☐ outdoors

☐ jornais impressos

☐ revistas científicas

d) Um gênero textual, por suas características linguísticas, por suas temáticas, por seus tons e seus fins, costuma circular em meios específicos. Pelas características do texto lido, em que esferas você acha que ele circula?

☐ esfera jornalísticas

☐ esfera literária

☐ esfera científica

☐ esfera religiosa

☐ esfera jurídica

### 1.3 Conteúdo temático

#### Atividade

---

Releia novamente o conto e apresente qual o tema/assunto abordado nele?

### 1.4 Decifrando os enigmas do conto

#### Falando ao professor...

Este é o momento de “pegar a lupa” para, junto com a turma, “decifrar os enigmas” do conto em estudo. Agora é a hora das perguntas de compreensão: ler (construir) o sentido do texto junto com o aluno, destacar estratégias textuais utilizadas e os efeitos delas decorrentes. Essa prática pode contribuir para a formação de alunos/leitores cada vez mais autônomos. Sugere-se que as questões sejam postas oralmente, em uma troca bem interativa entre alunos/alunos, alunos/professor.

#### Atividade

---

Recorde o que você leu e vamos juntos compreender o texto, decifrar seus enigmas. É importante a interação de todos.

a) Vamos recontar sucintamente o conto?

- b) Vamos tentar explicar o título dado ao conto: por que “A faixa manchada”?
- c) Quem eram os personagens do conto e quais as características de cada um?
- d) O enredo do conto gira em torno de um enigma. Qual é o enigma?
- e) Alguns trechos do conto contêm pistas que direcionam o detetive, assim como o leitor, a decifrar o enigma em questão. Vamos destacar que trechos são esses e explicar que pistas contêm?

## 1.5 Aspectos composicionais do conto

### 1.5.1 Tipo linguístico que é a base do conto

O conto é de base narrativa. Esse tipo linguístico constitui-se, basicamente por:

→ **Situação inicial, conflito, clímax, desfecho**

É assim que, *quase sempre*, estão organizados os momentos das narrativas. Entenda:

(I) **Situação inicial** – extremamente curta, é o momento em que se faz a contextualização do enredo da narrativa. Na situação inicial, é possível apresentar aspectos sobre espaço, tempo, personagens – esses aspectos são determinantes à geração e à compreensão do conflito;

(II) **Conflito** – algum elemento da narrativa que vai romper com o equilíbrio inicial; prende a atenção do leitor e é em torno dele que o desenrolar (desenvolvimento) da história irá girar;

(III) **clímax** – ponto auge do enredo. É o momento de maior tensão, decisivo à resolução do conflito;

(IV) **desfecho** – término da história, resolução do conflito.

a) Considerando as explicações acima, releia o conto e preencha o quadro seguinte com as informações correspondentes a cada um dos momentos da narrativa.

| Situação inicial | Conflito | Clímax | Desfecho |
|------------------|----------|--------|----------|
|                  |          |        |          |

b) Aprendemos que *desfecho* é a conclusão, o fim da história, momento em que normalmente o conflito é resolvido. Dê ao conto de Conan Doyle um desfecho diferente, mantendo a coerência (lógica) entre os demais momentos do conto.

c) O enredo de uma narrativa pressupõe a existência de ao menos um personagem por quem serão vivenciados os fatos, situados em um espaço/lugar e em um tempo. Há ainda um narrador, elemento que fará a mediação entre a narrativa e o leitor/ouvinte – a “voz” que conta a história. Em resumo, temos:

**Personagens:** Seres que atuam na história: pessoas, objetos, animais...

**Narrador:** Elemento interno à narrativa. Apresenta e explica os fatos, bem como as personagens. Pode ser personagem ou apenas um observador.

**Tempo:** Define o transcorrer dos fatos. Pode ser cronológico, quando a sucessão dos acontecimentos obedece à ordem natural, do início para o fim. Ou psicológico, quando os fatos são contados conforme as lembranças, os desejos da personagem ou do narrador.

**Espaço:** Lugar onde os fatos ocorrem. Seu perfil possui estreita relação com a ação das personagens. Há o espaço o físico e o psicológico.

- I) No conto em estudo, o narrador apenas conta os fatos ou participa deles?
- II) Sobre as personagens do conto, quantas e quem são?
- III) Qual o tempo em que, aproximadamente ou precisamente, transcorreram os fatos? Identifique expressões temporais a fim comprovar/justificar sua resposta.
- IV) Reconhecemos o lugar em que ocorrem os fatos do conto por algumas informações expressas no texto. Localize-as e construa um perfil do espaço do conto “A faixa manchada”.

d) Às vezes, numa narrativa, o contar dos fatos é “interrompido” para que sejam construídas descrições de elementos da narrativa (de personagens, de lugares, de sensações, situações...). A descrição é um recurso por meio do qual são criadas impressões sobre elementos da narrativa (lugar, personagem, objetos...), conforme a perspectiva do descritor (personagem ou narrador). No conto, há ocorrência de sequências descritivas. Identifique-as e explique por que elas são importantes à construção do enredo.

### **1.5.2 A leitura não para - convivendo com contos.**

#### **Falando ao professor...**

Após a leitura acima, é hora de oportunizar outros instantes de leituras de contos – em sala de aula ou em situações extraclasse. Ler uma variedade de exemplares de conto, certamente, tornará o gênero mais familiar ao aluno. Temos algumas proposições de abaixo.

**Lendo juntos** – Ler com turma o conto Acauã, de Bruno de Menezes. A turma deve acompanhar a leitura em suas respectivas cópias do texto. A seguir, os alunos precisam ser instigados a manifestar/construir compreensões relativas ao sentido e aos aspectos composicionais. Solicitar ainda aos alunos o reconhecimento de sequências descritivas, estabelecendo correspondência entre a presença delas e o enredo em sua totalidade.

**Leitura gravada** – em grupos, os alunos devem gravar em áudio a leitura do conto “Acauã”, de Bruno de Menezes.

**Leitura circular** – nessas ocasiões solicitar ao aluno que pesquise e traga um conto à sala. Em dia combinado, o comando a ser dado à turma é que os textos permutem de mãos em mãos, de forma que cada aluno leia a maior variedade de contos possíveis.

## **MÓDULO DIDÁTICO 2 – Teoria e análise linguística – ocorrência do descritivo em gêneros diversos e estratégias mobilizadas**

### **Seção 1. Construindo e ampliando noções sobre descrição...**

#### **Habilidades a desenvolver**

- Construir noções conceituais sobre descrição e ampliar saberes referentes a propriedades dessa tipologia;
- Identificar sequências descritivas;
- Perceber em contos a intersecção (de sentido) entre sequências descritivas e os fatos, isto é, entender que sequências descritivas compõem textos com a finalidade de atender a um projeto de dizer e concorrer para a coerência textual.

#### **Falando ao professor...**

Professor, sugerimos que as atividades propostas nesta seção – Construindo e ampliando noções sobre descrição - sejam respondidas oralmente e de modo interativo. É importante que os alunos sejam instigados a manifestar ou a ampliar respostas diante de algumas dificuldades de expressão. Após a manifestação da turma, é hora de você proceder com uma explanação teórica sobre descrição, ancorando-se em exemplos, a fim de melhor fundamentar os saberes dos alunos relativos às questões levantadas.

O foco central das atividades é o estudo de noções iniciais relativas às sequências descritivas. Mas não podemos fazê-lo sem mobilizar a compreensão dos sentidos impressos pelos textos-base. Por isso, recomendamos que você aproveite cada texto para proporcionar aos alunos experiências de leitura. À frente, indicamos alguns pontos que podem ser suscitados.

O texto “Apelo”, de Dalton Trevisan, base para as atividades **1.2**, toca em questões relativas ao patriarcalismo, ao espaço que a mulher ocupa (ou se recusa a ocupar) por consequência do tratamento oferecido pela figura masculina. Nessa narrativa, pela leitura do espaço (descrito) em que vive a personagem principal (suposto marido), podemos inferir sobre a personalidade/atitude dele; bem como redefinir a reação sentida (pelo homem), em razão da ausência da mulher.

“A moça tecelã”, **em 1.3**, é ponto de partida para ricos e variados debates. Os sentidos impressos na mágica e metafórica narrativa nos direcionam a temáticas como: não submissão ou submissão feminina; autoritarismo masculino; autonomia da mulher; liberdade, entre outras. É possível evidenciar o diálogo existente entre o conto supracitado e outros textos como “A Odisseia”, de Homero; A música “A linha e o linho”, de Gilberto Gil.

“A menina e o pássaro encantado” toca na questão da saudade; do gostar/amar – que não dar a ninguém o direito aprisionar, nem o dever de deixar-se aprisionar.

Professor, não se esqueça de fazer um *link* para, em momento que julgar oportuno, destacar aos alunos que “Apelo”, “A moça tecelã” e “A menina e o pássaro encantado” são contos, direcionando-os para perceberem a natureza desses textos como criação literária, bem como seus aspectos estruturais/composicionais.

Bom trabalho!

**Ao aluno...****Um pouco de teoria sobre a natureza da descrição**

Caro, aluno, estudaremos as tipologias descritivas. Antes de focarmos exclusivamente em noções sobre descrição, vamos tentar agora esclarecer uma confusão que se costuma fazer quando nos referimos a *tipo textual* e a *gênero textual*.

Geralmente, o que mais aparece em nossos dizeres é a expressão “*tipo de texto*”, quando, por exemplo, nos referimos com estes termos: “*o poema é um tipo de texto literário*”. É equivocado esse emprego, conforme o que apresentam estudos linguísticos, pois estamos, nesse caso, falando sobre um gênero, não sobre um tipo de texto.

Os *gêneros textuais* são inúmeros: *carta pessoal, tirinha, bula de remédio, poema, meme, piada, outdoor, novela, conto, notícia, horóscopo, receita, manual de instrução, etc.* Esses textos circulam em nosso dia a dia; são distinguíveis por seu formato, conteúdo, função comunicativa, linguagem, estilo; e nos permitem “agir sobre o mundo e dizer o mundo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23) – entender e fazer-se entender.

Os *tipos textuais* ou *tipologias textuais* são contáveis (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção); definidos “pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2010, p. 23); e realizáveis em gêneros textuais. Firmar que as tipologias se realizam em gêneros equivale a dizer que: um exemplar de qualquer gênero pode constituir-se de uma ou mais tipologias ou sequências tipológicas. Para exemplificar, observemos o rótulo a seguir.

**INFORMAÇÃO NUTRICIONAL**  
Porção de 170g (1 unidade)

| Quantidade por porção |                   | %VD(*) |
|-----------------------|-------------------|--------|
| Valor energético      | 101 kcal = 424 kJ | 5%     |
| Carboidratos          | 15 g, dos quais:  | 5%     |
| Açúcares ***          | 12 g              | **     |
| Proteínas             | 3,9 g             | 5%     |
| Gorduras totais       | 2,7 g             | 5%     |
| Gorduras saturadas    | 1,5 g             | 7%     |
| Gorduras trans        | não contém        | **     |
| Fibra alimentar       | 0 g               | 0%     |
| Sódio                 | 76 mg             | 3%     |
| Cálcio                | 188 mg            | 19%    |
| Zinco                 | 2,6 mg            | 37%    |
| Vitamina A            | 113 µg RE         | 19%    |
| Vitamina D            | 0,94 µg           | 19%    |

\* %Valores Diários de referência com base em uma dieta de 2.000 kcal ou 8.400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas.  
\*\*VD não estabelecido. \*\*\*Este produto possui 43% de redução em açúcares quando comparado ao leite Integral com Cereal, Polpas e Suco de Frutas - Ninho Fortificado Nestlé.

**Uma dica NINHO®**  
Aproveite o seu tempo livre para curtir os bons momentos com o seu filho. Um passeio de bicicleta, brincar de bola, um dia no parque, são atividades que refletirão em boas lembranças e podem contribuir para a saúde do seu filho.

**Serviço Nestlé ao Consumidor**  
0800-7702460 [www.nestle.com.br](http://www.nestle.com.br)  
SMS: 25770 e-mail: [falecom@nestle.com.br](mailto:falecom@nestle.com.br)  
Caixa Postal 21144 - CEP 04602-970 - São Paulo - SP

NUTRITIONAL COMPASS®  
© Marca Registrada de Société des Produits Nestlé S.A.

**RÓTULO**  
6 PS

**TAMPA**  
7 OUTROS

Nesse rótulo, identificamos *sequências descritivas*: o quadro de *informação nutricional* em que são descritas as propriedades energéticas, calóricas, proteicas, vitamínicas, minerais, com suas respectivas quantidades; *sequências injuntivas*: no box “uma dica ninho”, em que, há uma orientação, um comando sobre a atitude que deve ser tomada pelos pais “*Aproveite o seu tempo livre para curtir os bons momentos com o seu filho*” (note o imperativo em *aproveite*); *sequências expositivas*: no box que registra dados sobre endereçamento postal, contato telefônico, e-mail.

Da mesma forma que o ocorrido no rótulo acima analisado, em um romance, gênero predominantemente narrativo, podem ocorrer trechos em que o narrador ou um personagem descreve uma situação, um sentimento, um cenário, um caráter. Para esclarecer ainda mais, temos “O caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentativa (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Esclarecida a distinção entre o que se convencionou denominar tipo textual e gênero textual, compreendamos agora as definições do *tipo descritivo*. A sequência descritiva define-se por ser um construto de expressão que, ao indicar aspectos específicos (e filtrados conforme critérios contextuais), apresenta verbalmente objetos, ser coisa, paisagem, sensação, processos, etc.

A atividade textual de descrever está diretamente ligada à constituição de imagens cuja abrangência engloba todo o universo sensorial (visão, audição, olfato, paladar, tato). A partir de uma perspectiva espaço-temporal, regulado por um projeto de dizer, pela intersubjetividade, o descritor elege e relaciona detalhes de um referente (o ser descrito). Ou, conforme pontuou Geraldi (1997):

As atividades discursivas de descrição de um objeto descrito são reguladas: a) pela finalidade da descrição; b) pela natureza do objeto da descrição; c) pelos interlocutores a que a descrição se destina; d) pelas representações que faz o locutor do objeto que descreve. (GERALDI, 1997, p.148)

Assim, a competência descritiva não se desenvolve em contextos artificiais, vazios de regulação. Uma descrição se institui, seleciona os aspectos a serem postos em relevo (explícita ou implicitamente), mobiliza estratégias específicas, observando, necessariamente, fatores contextuais.

Podemos construir descrições objetivas ou subjetivas. As descrições objetivas assim se definem por ter um compromisso mais referencial (representar informações do mundo). Utiliza-se de linguagem denotativa, pois busca alcançar a exatidão no revelar dos aspectos do referente. As descrições subjetivas estão mais abertas à linguagem figurada - são sugestivas e não exatas; e contêm marcas evidentes das investidas idiossincráticas<sup>3</sup> do eu descritor. A descrição subjetiva é um recurso imprescindível no universo literário.

A descrição tem a especificidade de compor gêneros textuais de diversa natureza. Aparece na composição dos textos como sequência exclusiva (mais raro), ou combinada com outras sequências (narrativa, expositiva, dialogal, argumentativa).

Descrevemos para vender um produto, para gerar uma boa impressão pessoal, para ganhar descontos nos preços, para revelar o caráter de um personagem fictício. Descrevemos todos os dias para fins diversos. As demandas de

---

<sup>3</sup> De acordo com o Dicionário Online de Português, Idiossincrático (adj.) quer dizer: (1) próprio e particular de uma pessoa, grupo; característico. (2) Característico do comportamento, do modo de agir ou da sensibilidade de alguém: o projeto do escritor é completamente idiossincrático.

interação diárias suscitam de nós, usuários da língua, competências de leitura/criação de imagens, construídas verbalmente.

## Atividades

### Atividade 1.1

---

Vamos falar sobre descrição? É importante que cada um manifeste o que sabe sobre descrição para, a partir da resposta de vocês, direcionarmos a apresentação de teorias relativas a esse tipo textual. Lançamos, portanto, as seguintes questões:

- I) O que é descrição?
- II) O que é possível ser descrito?
- III) Descrevemos para quê?
- IV) Que características um trecho ou texto precisa ter para ser classificado como uma descrição?
- V) A descrição é um gênero ou tipo textual?

### Atividade 1. 2

---

Leia o conto abaixo e responda às questões.

#### Apelo

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Dalton Trevisan.

- I) Identifique sequências descritivas presentes no conto “Apelo”, de Dalton Trevisan.

- II) As sequências descritivas que compõem o conto “Apelo” revelam informações que são a chave para compreendermos sentidos propostos por esse texto. Que revelações são essas?
- III) A retirada/ausência das sequências descritivas presentes implicaria em prejuízos ao texto? Justifique.
- IV) Qual a importância dessas sequências descritivas para a construção das ideias (sentidos) do texto?

### Atividade 1.3

---

A fim de reforçar sua aprendizagem sobre sequências descritivas e a importância delas para a construção de sentido, vamos ler mais um conto e analisá-lo, a partir de questões semelhantes às propostas nas atividades 1.2.

#### **A moça tecelã - Marina Colasanti**

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo.

Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. — Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina. In: Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo: Moderna, 1991.

- I) Identifique sequências descritivas presentes no conto “A moça Tecelã”, de Marina Colasanti.
- II) Por inferência, é possível caracterizarmos, ou traçarmos um perfil da “Moça” antes e após o aparecimento do homem (marido). Trace esses perfis.
- III) O espaço em que a Moça vive também muda seus contornos, aspectos. Percebe-se isso pela natureza daquilo que a “Moça” tecia. Caracterize esse espaço antes e após a chegada do marido.
- IV) A retirada/ausência das sequências descritivas presentes implicaria em prejuízos ao texto? Justifique.
- V) Qual a importância dessas sequências descritivas para a construção das ideias (sentidos) do texto?

#### Atividades 1.4

---

Leia este conto de Rubem Alves e analise-o.

##### **A menina e o pássaro encantado – Rubem Alves**

Era uma vez uma menina que tinha um pássaro como seu melhor amigo.

Ele era um pássaro diferente de todos os demais: Era encantado.

Os pássaros comuns, se a porta da gaiola estiver aberta, vão embora para nunca mais voltar. Mas o pássaro da menina voava livre e vinha quando sentia saudades... Suas penas também eram diferentes. Mudavam de cor. Eram sempre pintadas pelas cores dos lugares estranhos e longínquos por onde voava.

Certa vez, voltou totalmente branco, cauda enorme de plumas fofas como o algodão...

- Menina, eu venho de montanhas frias e cobertas de neve, tudo maravilhosamente branco e puro, brilhando sob a luz da lua, nada se ouvindo a não ser o barulho do vento que faz estalar o gelo que cobre os galhos das árvores. Trouxe, nas minhas penas, um pouco de encanto que eu vi, como presente para você.

E assim ele começava a cantar as canções e as histórias daquele mundo que a menina nunca vira. Até que ela adormecia, e sonhava que voava nas asas do pássaro.

Outra vez voltou vermelho como fogo, penacho dourado na cabeça.

- Venho de uma terra queimada pela seca, terra quente e sem água, onde os grandes, os pequenos e os bichos sofrem a tristeza do sol que não se apaga. Minhas penas ficaram como aquele sol e eu trago canções tristes daqueles que gostariam de ouvir o barulho das cachoeiras e ver a beleza dos campos verdes.

E de novo começavam as histórias. A menina amava aquele pássaro e podia ouvi-lo sem parar, dia após dia. E o pássaro amava a menina, e por isso voltava sempre.

Mas chegava sempre uma hora de tristeza.

- Tenho que ir, ele dizia.

- Por favor, não vá, fico tão triste, terei saudades e vou chorar...

- Eu também terei saudades, dizia o pássaro. – Eu também vou chorar. Mas eu vou lhe contar um segredo: As plantas precisam da água, nós precisamos do ar, os peixes precisam dos rios... E o meu encanto precisa da saudade. É aquela tristeza, na espera da volta, que faz com que minhas penas fiquem bonitas. Se eu não for, não haverá saudades. Eu deixarei de ser um pássaro encantado e você deixará de me amar.

Assim ele partiu. A menina sozinha chorava de tristeza à noite, imaginando se o pássaro voltaria. E foi numa destas noites que ela teve uma ideia malvada.

- Se eu o prender numa gaiola, ele nunca mais partirá; será meu para sempre. Nunca mais terei saudades, e ficarei feliz.

Com estes pensamentos comprou uma linda gaiola, própria para um pássaro que se ama muito. E ficou à espera. Finalmente ele chegou, maravilhoso, com suas novas cores, com histórias diferentes para contar. Cansado da viagem, adormeceu. Foi então que a menina, cuidadosamente, para que ele não acordasse, o prendeu na gaiola para que ele nunca mais a abandonasse. E adormeceu feliz.

Foi acordar de madrugada, com um gemido triste do pássaro.

- Ah! Menina... Que é que você fez? Quebrou-se o encanto. Minhas penas ficarão feias e eu me esquecerei das histórias... Sem a saudade, o amor irá embora...

A menina não acreditou. Pensou que ele acabaria por se acostumar. Mas isto não aconteceu. O tempo ia passando, e o pássaro ia ficando diferente. Caíram suas plumas, os vermelhos, os verdes e os azuis das penas transformaram-se num cinzento triste. E veio o silêncio; deixou de cantar.

Também a menina se entristeceu. Não, aquele não era o pássaro que ela amava. E de noite ela chorava pensando naquilo que havia feito ao seu amigo...

Até que não mais aguentou.

Abriu a porta da gaiola.

- Pode ir, pássaro, volte quando quiser...

- Obrigado, menina. É, eu tenho que partir. É preciso partir para que a saudade chegue e eu tenha vontade de voltar. Longe, na saudade, muitas coisas boas começam a crescer dentro da gente. Sempre que você ficar com saudades, eu ficarei mais bonito. Sempre que eu ficar com saudades, você ficará mais bonita. E você se enfeitará para me esperar... E partiu. Voou que voou para lugares distantes. A menina contava os dias, e cada dia que passava a saudade crescia.

- Que bom, pensava ela, meu pássaro está ficando encantado de novo...

E ela ia ao guarda-roupa, escolher os vestidos; e penteava seus cabelos, colocava flores nos vasos...

- Nunca se sabe. Pode ser que ele volte hoje...

Sem que ela percebesse, o mundo inteiro foi ficando encantado como o pássaro. Porque em algum lugar ele deveria estar voando. De algum lugar ele haveria de voltar.

AH! Mundo maravilhoso que guarda em algum lugar secreto o pássaro encantado que se ama...

E foi assim que ela, cada noite ia para a cama, triste de saudade, mas feliz com o pensamento.

– Quem sabe ele voltará amanhã...

E assim dormia e sonhava com a alegria do reencontro.

(<http://www.contioutra.com/menina-e-o-passaro-encantado-rubem-alves/>)

- a) Nesse fantástico conto de Rubem Alves, um dos personagens é um pássaro encantado – ou seja, diferenciado de outros pássaros. Que sequências descritivas nos permitem visualizar esse encanto?

- b) Em um momento, o pássaro revela à menina o segredo do encanto dele: a saudade. Localize uma sequência descritiva que confirme que, de fato, o encanto do pássaro depende da saudade. Explique.
- c) *“A menina sozinha chorava de tristeza à noite, imaginando se o pássaro voltaria. E foi numa destas noites que ela teve uma ideia malvada. - Se eu o prender numa gaiola, ele nunca mais partirá; será meu para sempre. Nunca mais terei saudades, e ficarei feliz.”*. O efeito da execução dessa ideia da menina não foi o que ela esperava. Explique por que, após ter o pássaro sempre ali na gaiola, a menina não ficou feliz.
- d) As sequências que descrevem o pássaro focalizam, com maior realce, uma parte específica do personagem: *as penas*. Qual a correlação desse enfoque com a mensagem (ensinamento) sugerida pelo enredo?

## SEÇÃO 2. Um pouco mais de teoria: os componentes da descrição

### Habilidades a desenvolver

- Identificar os componentes da descrição;
- Compreender como a seleção da palavra designadora, bem como das definições e individuações que a predicam se relacionam e são reveladoras da intersubjetividade do eu descritor.

### Ao aluno...

### Os componentes da descrição

Vamos conhecer um pouco sobre os elementos que compõem um texto ou trecho de textos descritivos? O descritivo, à semelhança das demais sequências, possui um esquema próprio. Isto é, tem uma estrutura particular a qual permite compreender quando se está diante de uma sequência descritiva e não de uma sequência narrativa ou injuntiva, por exemplo.

Temos a diante o texto “Ameixeira do Japão”, de Erico Veríssimo. Vamos decompô-lo, categorizar as caracterizações nele presentes, conforme a função que cada uma cumpre.

#### Ameixeira do Japão

Tive no começo da vida uma árvore que até hoje continua dentro de mim como um marco do tempo da infância e uma entidade importante de minha mitologia particular. Era a única existente no nosso pátio interno. Estava plantada num alto canteiro, num dos ângulos dessa área comum à nossa residência e à farmácia, numa zona pobre de sol, entre a cloaca máxima e um dos pavilhões hospitalares... Conhecida entre nós pelo nome de ameixeira do Japão, essa árvore de porte médio não era das mais bonitas nem no desenho, nem na cor. Produzia frutos amarelos, de forma oval, com caroços graúdos e polpa parecida com pêssego. Eram comestíveis, mas tinham um sabor um tanto ácido, mesmo quando maduros.

| CATEGORIAS DO DESCRITIVO | DECOMPOSIÇÃO DO TEXTO “AMEIXEIRA DO JAPÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Designação</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ árvore, ameixeira do Japão</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Definição</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ árvore de porte médio, com frutos amarelos, de forma oval, com caroços graúdos e polpa parecida com pêssego, frutos comestíveis, um sabor um tanto ácido</li> </ul>                                                                                                                                                                                 |
| <b>Individuação</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uma árvore que tive no começo da vida e que até hoje continua dentro de mim como uma marca do tempo da infância e uma entidade importante de minha mitologia particular. Era a única existente no nosso pátio interno. Estava plantada num alto canteiro, numa zona pobre de sol, entre a cloaca máxima e um dos pavilhões hospitalares.</li> </ul> |

Visualizamos, nessa decomposição, que o processo do descrever implica a apresentação daquilo que se descreve por meio de um nome, ou expressão nominal (árvore, ameixeira do Japão). Essa apresentação passa a ser melhor desenhada pela exibição das características que definem a essência do ente/coisa descrita (como as características físicas/naturais da Ameixeira do Japão); e das que diferenciam, singularizam o referente descrito, tornando única a existência dele, conforme o olhar do descritor (como as que situam a árvore no espaço da casa e da vida do narrador).

Na constituição de uma descrição, sempre encontramos conteúdos que preenchem cada uma destas funções (que podemos chamar de categorias): *designação, definição e individuação*.

Entram na categoria da *designação* a palavra ou conjunto de palavras (expressões) que nomeiam, ou apresentam aquilo que está sendo descrito. É válido destacar que essa palavra (designação) não é escolhida aleatoriamente, já que ela por si só, em alguns casos, dá sinais sobre a imagem que se quer mostrar daquilo que se está descrevendo. Também porque, se se descreve para o outro, tem-se que escolher a designação, considerando o saber partilhado entre aquele que descreve e aquele (s) para quem se descreve.

Serão categorizadas como *definição* as predicções (qualidades, características, estados) que apresentam apenas aspectos que são essenciais,

comuns à espécie do elemento descrito. Ou seja, numa ocorrência em que se estiver descrevendo o *mar*, entrarão na categoria da definição as caracterizações que são comuns a *mar*, de uma maneira geral, as que fazem com que um *mar* seja um *mar*. É importante salientar que essas definições podem vir explícitas ou implícitas.

Por fim, compõem a *individuação* as caracterizações que, como o próprio nome sugere, irão individualizar o elemento descrito, tornando-o único, singular. Por seu caráter especificador, a individuação expressa características “do que é”, aquelas que marcam permanentemente, identificam o que se descreve; e “do como está”, aquelas que são transitórias, que podem mudar, conforme a variação espaço-temporal.

O descritivo define-se, assim, pela marcação de uma designação sobre a qual são projetadas predicções – qualidades, características, estados de um ente descrito. As predicções ampliam, crescem (generalizando e/ou particularizando) as noções do ser e do estar, a partir de uma filtragem que é norteadada pela subjetividade do descritor - em coerência com o todo textual.

## **Atividades**

### **Atividade 2.1**

---

O poema “Bruxinha baiana”, de Bruno de Menezes, é muito rico em descrições. Leia-o e a seguir decompõe-o, categorize-o, conforme o exemplo dado na exposição teórica sobre os componentes da descrição.

#### **Bruxinha baiana**

Tenho uma bruxinha de carne de pano  
que usa cabelo feito de retrós.  
Parece que foi noutra tempo mucama,  
porque nós fazemos  
com a pobre bruxinha  
o que não se faz com todo o cristão.

O mais engraçado  
é que ela parece ter alma ter vida.  
Seu corpo de pano  
em certos instantes  
tem toda a expressão dos nossos movimentos.

Por isso é que eu penso:  
— ela foi mucama.  
Não chora não grita não olha pra gente  
se fica esquecida  
num canto no chão.

Sua única roupa é um traje à baiana.  
E nós ajeitamos o seu cabeção  
e sua saíinha de chita florida  
que a Carmen Miranda  
se visse a bruxinha  
iria com ela também batucar.

Nem mesmo boneca sabemos chamá-la.  
Não tem qualquer nome  
de "estrela" de fama no céu do cinema.  
É a nossa "bruxinha" sem outro apelido,  
que até os meus manos  
em louca peteca  
às vezes transformam se querem brincar.

Andando aos boléus  
aos troncos da sorte  
quem sabe se a nossa bruxinha, coitada,  
não é a mucama  
que o fado o destino  
jogaram no mundo  
para andar assim?...

### Vocabulário

**Mucama:** Criada; mulher negra e jovem que auxiliava sua senhora com os afazeres domésticos ou servindo de companhia em passeios.

**Retrós:** Fio para costura, torcido, feito de seda ou algodão mercerizado.

Publicado no livro Batuque: poemas (1939). In: MENEZES, Bruno de. Obras completas. Belém: Secretaria de Estado da Cultura, 1993. v.1, p.263-264.

| CATEGORIAS DO DESCRITIVO | DECOMPOSIÇÃO DO TEXTO “BRUXINHA BAIANA” |
|--------------------------|-----------------------------------------|
| Designação               |                                         |
| Definição                |                                         |
| Individuação             |                                         |

## Atividades 2. 2

---

Conforme discutido em estudos anteriores, as descrições revelam a subjetividade (o olhar particular) do descritor em relação à coisa descrita. Observe a resolução da atividade 2.1 e indique, dentre as três categorias, qual “transparece” mais a subjetividade do eu lírico em relação à bruxinha? Explique.

## Atividades 2. 3

---

“Nem mesmo boneca sabemos chamá-la. / Não tem qualquer nome / de "estrela" de fama no céu do cinema. / É a nossa "bruxinha" sem outro apelido”. Nesse excerto, o eu lírico revela que a boneca nem nome tem, cabendo-lhe apenas o apelido, “bruxinha”. O fato de não nomear a boneca, que, aliás, nem de boneca era chamada, ajuda a tecer a imagem, projetada pelo eu lírico, sobre a “boneca/bruxinha”?

## Atividade 2.4

---

Releia a terceira estrofe do poema de Bruno de Menezes. Note que o eu lírico “constata” que a bruxinha, certamente, foi em outro tempo mucama. Que descrições, explícitas ou implícitas, induzem o eu lírico a essa comparação? Explique sua resposta.

### Seção 3 - A descrição na composição de diferentes gêneros textuais

#### Habilidades a desenvolver:

- Estabelecer correspondência entre a descrição e a constituição de imagens;
- Correlacionar específicas configurações de sequências descritivas à natureza do gênero e às intenções discursivas;
- Reconhecer o caráter onisciente da descrição;
- Distinguir a descrição literária da não literária;
- Compreender a argumentatividade impressa em características atribuídas a um referente descrito;
- Produzir sequências descritivas coerentes a uma intenção textual.

#### Falando ao professor...

Professor, esta seção oportunizará ao aluno estudar a descrição a partir de ocorrências em gêneros diversos. Passar por esse processo poderá fazer o aluno compreender que, em alguns gêneros, cabem descrições mais objetivas, e em outros mais subjetivas.

O momento é oportuno para comentar que há descrição objetiva e descrição subjetiva; descrição literária e descrição não literária. Enfatize o fato de que textos publicitários exigem descrições técnicas (objetivas), o que não impede, no entanto, que o publicitário lance mão de criatividade na hora de apresentar as qualidades do produto – com a finalidade de atrair o consumidor. Dinamize, fazendo os alunos citarem anúncios, propagandas; e comentarem sobre estratégias neles usadas.

Específico à atividade 3.2, traçamos alguns direcionamentos que podem ajudá-lo na execução da proposta. É preciso compreender os caminhos ou estratégias adotadas no texto para a efetivação de um dizer, para a obtenção de um efeito de sentido – além de fazê-los (os alunos) entender a possibilidade de ocorrência da descrição na composição do gênero poema.

Portanto, sobre o poema “Cidadezinha”, você pode direcionar as discussões, fazendo-os perceber que:

- as imagens/impressões sobre a cidade começam a ser apresentadas pela designação “cidadezinha” – substantivo diminutivo - já expressa no título do poema;
- a opção pela forma no diminutivo busca evidenciar a pequenez do lugar e a afetividade do eu lírico em relação à cidade;
- o uso do advérbio de intensidade *tão*, em “tão pequenina”, realça ainda mais o caráter pequeno do lugar, assim como a menção (na forma do diminutivo) de outros elementos que compõem o cenário da cidade: *burricos, igrejinha*; e a construção hiperbólica contida em “Tão pequenina/Que toda cabe num só olhar”.

Em relação ao texto “Cidadezinha qualquer”, você pode estabelecer uma análise comparativa, mostrando que um mesmo termo (cidadezinha) assume dimensão semântica (construção de significado) diferente da apresentada no poema anterior. O diminutivo, nesse novo contexto, não direciona o leitor à percepção da pequenez da cidade, enfaticamente; tampouco revela a afetividade do eu lírico como em “Cidadezinha”. A designação agora parece querer pôr em pauta a monotonia característica das cidades interioranas, o diminutivo (cidadezinha) com o auxílio do adjetivo *qualquer* revela um tom mais depreciativo.

Que outros recursos linguísticos indiciam a imagem da pacatez/mesmice do lugar, em “Cidadezinha qualquer”? Observe que:

- Na primeira estrofe, o eu lírico opta por construir três frases nominais. A ausência de verbos, pois, sugere a falta de muita ação, movimentação (novidade) no lugar;
- Na segunda estrofe, a repetição do advérbio *devagar*, articulado com o verbo ir (“vai”) – no tempo presente – sugere o rotineiro ritmo com que tudo flui no lugar. E note que, no quarto verso da estrofe, a reticência,

que gera na leitura uma pausa, reforça ainda mais o compasso desacelerado e rotineiro da vida nessas cidadezinhas;

- A personificação em “as janelas olham” expressa a ociosidade das pessoas, com olhar ávido por algo que fuja à rotina, por novidade.

Professor, sugerimos que, no estudo de cada texto aqui proposto, realce em suas falas que estão naquele instante diante de outro gênero textual (especificar), em que a descrição também se faz presente. Converse com os alunos, fazendo-os notar como, no processo do descrever, sempre fazemos uma filtragem do que vamos “mostrar” – e que essa filtragem é direcionada por nossas intenções discursivas.

Boa Aula!

**Ao aluno...**

## **AMPLIANDO SEU CONHECIMENTO**

Adam (1991) concebe o texto como uma organização mista de sequências tipológicas. Ou, conforme destaca Marquesi (2011), o texto é a combinação de um número *x* de sequências tipológicas (do mesmo tipo ou de tipos diferentes), as quais são dispostas e relacionadas por princípio organizador. Elas (as sequências) podem ser elípticas ou completas.

Para reiterar, explicamos que em um único anúncio de venda, por exemplo, é passível de ocorrer *argumentação*, *descrição*, *injunção* que se encadeiam/combinam na perspectiva de obter o êxito: vender. Isso sugere que os tipos textuais também

se incluem dentre os processos/recursos que são articulados para o alcance da textualidade. Veja parte de um texto de anúncio do produto de limpeza Cif:

Sua fórmula cremosa é mais concentrada e por isso pode render até 7 garrafas dos limpadores comuns encontrados no mercado.

CIF Cremoso limpa mais de 100 objetos como fogão, micro-ondas, chinelos, panelas, geladeira, potes plásticos, pias, torneiras, sofá, máquina de lavar, brinquedos das crianças, persianas, utensílios de churrasco, talheres, ventilador e até ajuda a deixar aquele cabo de carregador de celular como novo!

Se você não sabe que CIF limpa quase tudo você tá vivendo errado. Descubra tudo que você pode deixar novinho com CIF! :)

( <https://www.clubeextra.com.br/produto/300282/limpador-cif-cremoso-original-450ml> )

O texto é de base apelativa, já que o todo textual é construído com o ideal de persuadir o consumidor a adquirir o produto anunciado. Para isso, dentre outros recursos, lança mão do descritivo, já que precisa apresentar o produto, revelar, de forma explícita e/ou implícita, suas propriedades ativas: cremoso, concentrado, rendoso, limpador, multiuso. Claro que não poderia faltar injunção no anúncio: *“Descubra tudo que você pode deixar novinho com CIF!”*. Há uma voz de comando expressa que convida o consumidor a conhecer (adquirir) o produto.

A descrição é uma das sequências tipológicas (tipo de texto). Logo, também demanda momentos de estudos, a fim de se gerar saberes relativos à sua organização abstrata, ao seu esquema; a funções textuais que elas podem cumprir, em específicas manifestações. Tudo isso pode habilitar (mais e melhor) você, usuário da língua, no processo de fazer escolhas linguísticas em prol de uma intenção qualquer: provocar riso; gerar suspense; gerar reflexão; revelar o caráter de um personagem; persuadir – a partir de uma filtragem descritiva inserida no interior de um texto em contexto.

## Atividades

### Atividades 3.1

---

O texto “Lavradores no rio Weichuan” é um poema. Leia-o e responda ao que se pede.

#### Lavradores no rio Weichuan

O pôr do sol resplandece  
na aldeia.  
O gado chega,  
de volta pela trilha.  
O avô, de bengala,  
junto ao portão da vinha,  
perto dos espinheiros,  
espera pelo menino pastor.  
Os faisões chamam.  
O trigo flameja.  
Nas amoreiras nuas,  
dormem os bichos-da-seda.  
Com enxadas nos ombros  
os lavradores retornam.  
Alegres, reencontram-se,  
e jogam conversa fora.  
Atrás dessa vida tranquila,  
um dia aqui cheguei;  
e, suspirando, lhe digo:  
se tudo vai de mal a pior,  
venha e fique também.

(Wang Wei. *Poemas clássicos chineses*.  
Tradução de Wang Wei. Porto Alegre: L&PM,  
2012. p. 235.)

I) Há no texto a presença de descrições? Exemplifique.

II) A descrição está diretamente ligada à criação de imagens. Releia atentamente o poema e, desenhando, (re) crie a cena por ele sugerida. Não deixe nenhum detalhe “passar batido”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Em relação ao item II, instigar o aluno a buscar o significado de palavras por ele não conhecidas; a compreender o sentido da expressão metafórica “amoreiras nuas”.

III) Note que os verbos encontrados no texto em sua maioria estão no tempo presente. Qual efeito de sentido decorrente dessa escolha linguística?

IV) Em conclusão, quais características podem ser atribuídas à aldeia descrita?

V) Pense em um lugar (a rua de sua casa, o sítio de sua avó, os corredores da escola, o garimpo...), em cenas que, rotineiramente, se repetem nele, e produza um poema inspirado em “Lavradores no rio Weichuan”.

## Atividades

### Atividades 3.2

---

Leia os textos descritivos apresentados abaixo e depois aprenda mais sobre a construção destes textos.

#### Cidadezinha

Cidadezinha cheia de graça...  
Tão pequenina que até causa dó!  
Com seus burricos a pastar na praça...  
Sua igrejinha de uma torre só...  
Nuvens que venham, nuvens e asas,  
Não param nunca nem um segundo...  
E fica a torre, sobre as velhas casas,  
Fica cismando como é vasto o mundo!...  
Eu que de longe venho perdido,  
Sem pouso fixo (a triste sina!)  
Ah, quem me dera ter lá nascido!  
Lá toda a vida poder morar!  
Cidadezinha... Tão pequenina  
Que toda cabe num só olhar...

Mario Quintana, in: *Lili inventa o mundo*.  
São Paulo: Global, 2005.

#### Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras  
mulheres entre laranjeiras  
pomar amor cantar.  
Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.  
Devagar... as janelas olham.  
Eta vida besta, meu Deus.

ANDRADE, Carlos Drummond de.  
Alguma Poesia. São Paulo: Companhia  
das Letras, 2013, p. 49.

- I) Em ambos os poemas, “cidadezinha” é o elemento descrito. As descrições feitas, cada detalhe escolhido constrói sobre essas cidadezinhas uma mesma imagem? Isto é, as apresentam sob um olhar igualmente positivo/negativo? Justifique.
- II) Dê exemplos de que escolhas linguísticas (estratégias) foram responsáveis por gerar impressões específicas sobre cada uma das cidades descritas no poema.

### Atividade 3.3

---

Caro aluno, leia as dicas expressas na moldura abaixo.

#### **Descreva melhor e venda mais.**

Você compraria uma porção de tubérculos comestíveis? E que tal um pacote de batatinhas fritas crocantes e deliciosas, uma verdadeira explosão de sabor?

Se você ficou mais animado com a segunda opção, não é à toa. O produto é o mesmo, mas a "embalagem" faz toda diferença. Assim como uma boa foto, uma descrição bem-feita dos produtos é fundamental para vender pela internet.

[...]

Como fazer isso? Veja algumas dicas que podem ajudar no processo:

#### **Evite o conteúdo repetido**

Copiar e colar as informações da página do fabricante pode ser um tiro pela culatra.

Apesar de ser o caminho mais fácil, seu conteúdo não será diferenciado e dificilmente suas páginas aparecerão nas buscas orgânicas, pois os buscadores não dão destaque a conteúdos repetidos.

Procure trazer informações adicionais e desenvolva um estilo de texto diferente. Dê a ele sua própria cara.

#### **Descreva com criatividade**

Apresente o produto com criatividade e não fique apenas na descrição técnica.

Mostre ao cliente os benefícios que o produto pode trazer ao seu dia-a-dia e as vantagens que ele terá em adquiri-lo.

Em vez de um simples - e entediante - "tênis para corrida" que tal tentar um: "com este tênis, suas corridas matinais não serão as mesmas"? Solte a imaginação e liberte o marqueteiro que há em você.

<https://meunegocio.uol.com.br/academia/e-commerce/5-dicas-para-descrever-melhor-seus-produtos.html#rmcl>

- I) Perceba que o conteúdo das dicas acima, disponível em site da UOL, ilustra bem a *importância da descrição em contextos publicitários*. Sim! Há descrição também na publicidade! Em atividades anteriores, vimos e analisamos a descrição em contos, em poemas. Considerando essa experiência, você pode nos dizer se: *a descrição em textos publicitários pode usar a mesma linguagem adotada nos poemas/contos*? Lembre-se das propagandas que já leu/viu/ouviu.



Tempo para discussão...

### Atividade 3.4

Leia o anúncio abaixo, considerando os elementos verbais e não verbais, para depois analisarmos a manifestação do descritivo nesse texto.

**O mundo inteiro na sua direção.**

Um projeto da Alemanha, montagem em três continentes, matéria-prima do mundo inteiro, grandes ofertas na Vitoriaawagen. Todos trabalham com um objetivo: colocar o melhor carro nas suas mãos.

**Passat**  
a partir de  
**R\$ 99.990**  
pronta entrega

**RESPEITE A SINALIZAÇÃO DE TRÂNSITO.**

**3** ANOS DE GARANTIA

**3** ANOS DE GARANTIA

**VITÓRIA 3331.8100**  
**VILA VELHA 3320.8100 | SERRA 3298.3400**  
**CARIACICA 3246.6800 | GUARAPARI 3361.8400**

**Vitoriaawagen imports**

- Rodas aço 17";
- Airbags frontais, laterais e window bag;
- Ar-condicionado Climatronic de duas zonas;
- Câmbio DSG de 6 velocidades com Tiptronic;
- Motor 2.0 FSI Turbo 200 cv;
- Freio a disco nas 4 rodas com ABS/EBD;
- Controle eletrônico de estabilidade ESP;
- Bancos elétricos em couro;
- Sensores de chuva e estacionamento;
- Freio de estacionamento eletrônico;
- Chave de ignição eletrônica;
- 3 anos de garantia.

Preço sugerido. Disponível de 3 anos, 60.000 km para carros 0 km, sendo 17 anos para 1ª e 2ª mão e 3 anos para 3ª e 4ª mão. Preço promocional a partir de R\$ 99.990,00, valor para modelo 2011, apenas sobre o valor de 11.000,00.

[https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=626&tbm=isch&sa=1&ei=cNj9W\\_aqFYW0wqSZhovwBA&q=an%C3%B4ncio+carro&og=an%C3%B4ncio+carro&gs\\_l=img.3..0l2j0i8l30l2j0i24l2.1832.3217..3687..0.0.0.396.2036.3-6.....1....1..qws-wiz-img.KkvAQbWZzxQ#imgsrc=izl3FauUWkBI8M](https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=626&tbm=isch&sa=1&ei=cNj9W_aqFYW0wqSZhovwBA&q=an%C3%B4ncio+carro&og=an%C3%B4ncio+carro&gs_l=img.3..0l2j0i8l30l2j0i24l2.1832.3217..3687..0.0.0.396.2036.3-6.....1....1..qws-wiz-img.KkvAQbWZzxQ#imgsrc=izl3FauUWkBI8M)

- I) Identifique informações descritivas objetivas presentes no anúncio acima.

- II) Por que o anunciante optou por, predominantemente, descrever o carro de maneira objetiva?
- III) As descrições identificadas no item I são favoráveis às intenções do anunciante? Por quê?
- IV) Além das descrições verbais, o anúncio utiliza outro recurso para apresentar especificidades do objeto anunciado. Qual é esse recurso?
- V) Releia as frases no canto superior esquerdo do anúncio. Que outras características (do carro), explícitas ou implícitas, elas nos permitem identificar?
- VI) Há um atributo dado ao carro que se configura como subjetivo? Identifique.
- VII) Dê exemplos de escolhas linguísticas/textuais que favoreceram o discurso do anunciante?
- VIII) Explique os sentidos sugeridos pela frase “O mundo inteiro em sua direção”.

### **Atividade 3.5**

Vamos ver como vocês se saem como anunciantes? Organizem-se em trios ou quartetos e idealizem o anúncio de algum produto. Planejem, produzam, ensaiem e depois apresentem para a turma.

#### **Lembre-se de...**

- Pensar em um público consumidor hipotético, e usar estratégias que possam atraí-lo;
- Usar vocabulário preciso, ser exato na apresentação das propriedades do produto;

- Ser objetivo, pois o consumidor precisa conhecer o produto e o anúncio é, em geral, um texto “curto”;
- Fazer um recorte - escolher que qualidades do produto serão postas em evidência, pensando sempre nos gostos ou interesses do público;
- Descrever com criatividade, pois isso ajuda a tornar mais atraente o produto.

### Atividade 3.6

Percebeu até aqui a versatilidade da descrição? Ele pode compor textos de natureza diferente. Que tal, agora, analisarmos mais uma ocorrência do descritivo? Leia o texto abaixo.

**BRAGANÇA** - Não foi à toa que Bragança, no Pará, ganhou o codinome de Pérola do Caeté. A uns 200 quilômetros de Belém, a cidade é rica em cultura, em que se sobressaem a culinária, o artesanato, a religiosidade e as danças típicas. Banhado pelo Rio Caeté, o município tem prédios históricos, praias de rio de beleza exuberante e é cortado pela maior faixa contínua de manguezal do mundo.

São cerca de 100 mil habitantes, em uma das cidades mais antigas do Pará — tem 404 anos, três a mais que a capital, e conserva seus ares de interior. A hospitalidade de seu povo, que abraça os visitantes, é um dos aspectos mais marcantes da Bragança paraense. É o primeiro polo de ocupação europeia na Amazônia: foram os franceses que descobriram o lugar, mais tarde colonizado pelos portugueses.

Fato é que as características europeias estão por toda parte, com destaque para a conservada arquitetura lusitana dos prédios históricos. Em um passeio a pé pelo centro da cidade, chamam a atenção monumentos como o Coreto Pavilhão Senador Antonio Lemos, trazido da Europa e montado em 1910. À frente, o Palacete Augusto Corrêa foi construído pelos portugueses, em 1902, como uma cópia do Palácio de Bragança em Portugal. O prédio onde funcionava a prefeitura está fechado para restauração.

Há ainda o Mercado Municipal, erguido em estilo neoclássico e inaugurado em 1911, que ocupa uma quadra inteira no centro comercial da cidade e abriga 14 boxes que vendem carnes, frutas e legumes. Em seu entorno também funciona uma feira livre.

#### **Santa programada para girar**

Perto dali, também vale visitar a Catedral Nossa Senhora do Rosário, construída pelos escravos em 1854, e a Igreja de São Benedito, projetada pelos jesuítas, em 1753. Uma curiosidade sobre a igreja do Rosário: do lado de fora do prédio, há uma imagem da santa programada para girar, que a cada dia está virada para um lado da cidade, como se olhasse por moradores e visitantes que por ela passam.

Já na São Benedito, há um altar em madeira trabalhada e portal de vidro, contendo lá dentro um relicário com cinzas do corpo do Santo Preto, como carinhosamente é chamado pelos fiéis. É a única relíquia de Benedito fora da Europa. Apesar de Nossa Senhora do Rosário ser a padroeira da cidade, o santo mais popular entre os bragantinos é mesmo São Benedito — em Bragança, é bem comum pais batizarem os filhos com seu nome. A festa de São Benedito, inclusive, está para Bragança como o Círio de Nazaré está para Belém, conta o historiador e guia turístico Dário Benedito: — O evento é um dos chamarizes da cidade, atraindo dezenas de milhares de pessoas de toda parte do mundo

entre 18 e 26 de dezembro.

<https://oglobo.globo.com/boa-viagem/predios-historicos-praias-em-braganca-perola-do-para-21661017>

→ Você observou os aspectos destacados em relação à cidade de Bragança?

- I) Que gênero textual é esse? A que público se destina?
- II) A formulação desse gênero, geralmente, está atrelada a que finalidades?
- III) As características postas em destaque no texto dão conta de representar tudo o que Bragança é?
- IV) Note que o descritor fez uma seleção de características (dentre tantas outras) pertencentes à cidade. Que intenções essa seleção revela?
- V) Destaque do texto uma estratégia descritiva que você achou mais relevante, mais positiva às intenções do texto? Comente por quê.



### Recapitulando o que você aprendeu...

- A descrição aparece na composição de vários gêneros textuais.
- Os critérios de formulação de sequências descritivas estão diretamente ligados à natureza do gênero e às intenções de quem descreve.
- Há gêneros que tendem mais à descrição objetiva e outros à subjetiva.
- Há descrição literária e descrição não literária.
- O ponto de vista de quem descreve e o objetivo pretendido com a descrição são fatores que influenciam no estilo da descrição, bem como na seleção de que aspectos do ser descrito serão postos em evidência.

## SEÇÃO 4: A referenciação na construção da argumentatividade

### Habilidades a desenvolver:

- Desenvolver/ampliar noções sobre referenciação;
- Reconhecer que, no processo de referenciação, a escolha lexical é aliada à intenção do texto;
- Compreender que as várias designações recebidas por um referente, em um mesmo texto, podem ofertar orientação argumentativa;
- Compreender que as designações recebidas por um referente, em um mesmo texto, podem favorecer a construção de perfis de personagens;
- Usar, na construção de sequências descritivas, a seleção lexical como recurso de orientação argumentativa.

### Falando ao professor...

Professor, na mediação dessas atividades é imprescindível que se discuta sobre a repetição textual - como defeito e/ou como recurso de expressividade; e o fato de que os referentes se (re) constroem no discurso (KOCH, 2016).

### Ao aluno...

### Conhecendo mais o processo de referenciação

Um texto é o resultado de uma série de operações feitas por quem o produz e por quem o lê/ouve; e requeridas por demandas contextuais específicas. Dentre essas operações, está a *referenciação*.

Quando produzimos textos, mencionamos/nomeamos referentes: *coisas, seres, fenômenos, processos, sentimentos, etc.* Comumente, em um único texto, mencionamos/nomeamos mais de uma vez um mesmo referente - com a mesma palavra ou com palavras diferentes. Analisemos o texto seguinte:

**Prova Falsa – Crônica de Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta)**

Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

— Mas o cachorro era um chato — desabafou.

Desses cachorrinhos de raça, cheio de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

— Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas, quando eu entrava em casa, vinha logo com aquele latido fininho e antipático de cachorro de francesa.

Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafram o ministro, mas quando estão com o ministro ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava ameaçador, mas quando a patroa estava perto abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo.

— Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingido e eu é que implicava com o “pobrezinho”.

Num rápido balanço poderia assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó de casimira inglesa, rasgara diversos livros, não podia ver um pé de sapato que arrastava para locais incríveis. A vida lá em sua casa estava se tornando insuportável. Estava vendo a hora em que se desquitava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e uma espinafração da mulher.

— Você é um desalmado — disse ela, uma vez.

Venceu a guerra fria com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes exemplado, prosseguiu no feio vício. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes fez nos brinquedos da caçula. E tudo culminou com o pipi que fez em cima do vestido novo de sua mulher.

— Aí mandaram o cachorro embora? — perguntei.

— Mandaram. Mas eu fiz questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Ele está levando um vidão em sua nova residência.

— Ué... mas você não o detestava? Como é que arranjou essa sopa pra ele?

— Problema da consciência — explicou: — O pipi não era dele.

E suspirou cheio de remorso.

(<http://contobrasileiro.com.br/prova-falsa-cronica-de-sergio-porto-stanislaw-ponte-preta/>)

Na crônica acima, de Sérgio Porto, o referente “cachorro” é *introduzido* no primeiro parágrafo e mantém-se em evidência, por ser *retomado* várias vezes no texto pelas formas nominais: bicho; cachorro; desses cachorrinhos de raça, um chato de galocha; o desgraçado; o “pobrezinho”; bicho cretino; o cãozinho. Note que a escolha desses nomes e expressões sugere uma apreciação não positiva do personagem/narrador em relação ao animal referido. Observe-se que o termo/ a expressão:

- (a) “bicho”, já de entrada, dá indício de que a imagem do referente em construção, possivelmente, não irá compor “o retrato da boa

apreciação”, uma vez que o termo carrega, tradicionalmente, contornos de significação associados ao negativo;

(b) “desses cachorrinhos de raça” nos possibilita captar certo tom de desdém, desprezo sugeridos pela adoção do substantivo na forma do diminutivo e reforçado, à frente, pela expressão explicativa “cheio de nhém-nhém-nhém”;

(c) “o desgraçado”, ao mesmo tempo retoma “cachorro”, revela, explicitamente, a avaliação negativa da personagem;

(d) “o pobrezinho” é dotada de ironia, construída com o auxílio do diminutivo e das aspas - sinalizando que o homem discorda que o cão seja um *pobrezinho no sentido afetoso da palavra*, como a esposa defende.

A breve análise, portanto, exemplifica que a referenciação é um recurso textual/discursivo. Pelas formas nominais verificadas notamos que, por “um nome-núcleo ou pelo acréscimo de modificadores avaliativos”, constrói-se a orientação argumentativa (KOCH, 2016, p. 91) – isto é, conduz-se o leitor a uma conclusão específica: no caso, a de que a presença do cachorro no contexto domiciliar de uma das personagens era “um problema”.

*Referenciar* não é uma atividade de “etiquetar” aleatoriamente as coisas do mundo, as quais são previamente designadas, afirma Marcuschi (2008). Para o autor, referenciar é sim “uma *atividade discursiva* (essencialmente criativa), de tal modo que os referentes passam a ser *objetos-de-discurso*” (2008, p.142). Isto é, as referências que fazemos em nossos textos também nos ajudam a dizer o que projetamos dizer. Elas condensam, indiciam informações essenciais para a construção da coerência.

A linguista Koch (2009) também afirma que a referenciação é uma atividade discursiva e que, portanto, faz parte do processo de construção dos sentidos. Referenciar, portanto, não consiste em nomear as coisas, meramente. Os termos e expressões referenciais têm a função de retomar informações, mas também são

muito significativos ao processo de progressão textual: podem acrescentar novas informações ao texto, assim como podem ajudar a construir a orientação argumentativa, indiciando pistas aos sentidos propostos nos textos.

## Atividades

### Atividade 4.1

Leia o texto de caráter biográfico, a seguir. Depois, responda às questões, a fim de verificarmos mais sobre os efeitos da escolha de *termos e ou expressões nominais* para a construção do perfil/imagem de personagens.

#### História - Há 31 anos morria Quintino da Silva Lira, saiba tudo sobre a vida do “Robin Hood da Amazônia”

Quintino, um pacato agricultor do interior da região do Guamá que, após ter sua pequena propriedade invadida por um fazendeiro, sem que ao menos fosse indenizado pelas benfeitorias na terra, viu-se obrigado a fazer justiça com as próprias mãos e juntar-se a centenas de colonos, que de forma semelhante foram expulsos de suas áreas por grandes latifundiários e empresas que se instalaram na região.

Decepcionado com a justiça e revoltado com a situação de extremo abandono das famílias camponesas por parte do estado diante da forma violenta com que essas famílias eram expulsas da terra, que até então eram os únicos donos, o conhecido amansador de burros aceitou liderar um braço armado na tentativa de resistir às desocupações impostas por um conglomerado de empresas que formavam a CIDAPAR. (...)

(...)

Como todo o movimento que estremece as estruturas sociais favoráveis à elite conservadora, o bando liderado por Quintino, o “gatilheiro”, como auto se denominou, sofreu grande perseguição pelas matas da região do Guamá. Um verdadeiro aparato de guerra foi montado pelo governo do estado para capturar o “Robin Hood da Amazônia<sup>5</sup>” que por pouco mais de dois anos no recente início da década de 80 do século passado, tornara-se o homem mais odiado, e paradoxalmente, o mais amado por uma legião de seres humanos relegados à sua própria sorte nos rincões do nordeste paraense.

(...)

Blog do Paulinho Pinheiro

( <http://www.ouremnews.com/2016/08/historia-ha-31-morria-quintino-da-silva.html> )

→ Você já observou que há textos nos quais elementos (personagem, objetos, lugares, situação, acontecimentos...) são mencionados e retomados várias vezes?

<sup>5</sup>Robin Hood é um herói lendário cantado em baladas (um tipo de **poema** lírico) na Inglaterra. Algumas datam do século XIV. Ele era um rebelde, fora da lei. Muitas das baladas a seu respeito falam de um personagem e seu bando, que cometem crimes contra autoridades importantes, enquanto dão aos pobres o dinheiro roubado. Ele trata bem as mulheres, os pobres e os humildes. Por isso, é considerado herói. Seu inimigo mais frequente é o xerife de Nottingham (no norte da **Inglaterra**), que representa o governo, bem como os poderosos donos de terras. (<https://escola.britannica.com.br/artigo/Robin-Hood/487857>).

- I) Releia o texto acima. Perceba que nele há um elemento que é retomado por diferentes expressões. Qual é esse elemento?
- II) Identifique as expressões que retomam o elemento identificado no item I.
- III) A personagem histórica Quintino é vista como herói por uns e como vilão por outros. No texto, as expressões referentes a Quintino constroem uma imagem positiva (de herói) ou negativa (de vilão)? As formas ou expressões nominais, referentes a Quintino, contribuíram para a constituição dessa imagem? Explique.



### **Recapitulando o que você aprendeu...**

- A referenciação é um processo fundamental para a progressão do texto.
- A escolha dos nomes, ou das expressões nominais (pelas quais são designadas as pessoas, as coisas referidas no texto) são estratégicas para a construção de perfil de personagens, de imagens sobre esses referentes.
- A palavra que se escolhe para retomar outra já mencionada, num dado texto, às vezes, “denuncia” intenções de quem a usa.
- Não basta usar vocabulário diversificado para fazer referências em um texto. É preciso que a escolha de cada termo ou expressão ajude a efetuar um projeto de dizer.
- Uma designação, inserida em contexto, condensa atributos que se projeta para o ser, ou coisa referida.

## SEÇÃO 5: Dizer versus mostrar: tecendo descrições criativas

### Habilidades a desenvolver:

- Compreender imagens sugeridas em descrições;
- Elaborar sequências descritivas expressivas;
- Elaborar sequências descritivas, mobilizando recursos de associação de ideias à constituição de imagens.

### Ao aluno...

### Conhecendo ainda mais a descrição...

A descrição constitui uma atividade criativa. Essa criatividade se expressa, quando descrevemos ou tecemos imagens, explorando os significados metafóricos, figurativos das palavras; o jogo lógico, por associação de ideias. A habilidade de descrever criativamente, é muito significativa, sobretudo no universo literário. Considere a passagem de texto a seguir, transcrita do filme “A menina que roubava livros”<sup>6</sup>. Trata-se de um diálogo entre Liesel e o judeu Max.

- Você me faz um favor? Pode descrever o dia para mim? Como está lá fora?
- Nublado.
- Não, não, não... use as suas palavras! Se seus olhos pudessem falar, o que eles diriam?
- Um dia pálido... Tudo está trancado atrás das nuvens... E o sol... Não parece o sol... Parece uma ostra prateada.
- Obrigado!! Eu consegui ver...

---

<sup>6</sup> Durante a Segunda Guerra Mundial, uma jovem garota chamada Liesel Meminger sobrevive fora de Munique através dos livros que ela rouba. Ajudada por seu pai adotivo, ela aprende a ler e partilhar livros com seus amigos, incluindo um homem judeu (Max) que vive na clandestinidade em sua casa. Enquanto não está lendo ou estudando, ela realiza algumas tarefas para a mãe e brinca com o amigo Rudy. (<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-204237/>)

O trecho acima serve de *link* para iniciarmos essa conversa sobre possibilidades descritivas no universo literário. Uma vez que ao descrever literariamente, opta-se por *dizer* ou *mostrar* (SABARICH, 2014); mobilizam-se recursos de expressão na perspectiva de construir imagens – e não uma reprodução fiel - do referente descrito. Vamos analisar, então, o excerto.

Refugiado há um tempo no porão da casa, o judeu Max aspira “ver/sentir” como está lá fora. Por isso, e porque pressente o potencial escritor de Liesel Meminger, não se contenta com a primeira resposta, instigando-a a arquitetar com as palavras uma descrição criativa que fosse capaz de insultar os sentidos dele, de gerar uma impressão viva. Assim: falar “*Nublado*” é *dizer*; falar “*Um dia pálido... Tudo está trancado atrás das nuvens... E o sol... Não parece o sol... Parece uma ostra prateada.*” é *mostrar*. *Dizer* é marcar diretamente; *mostrar* é sugerir. “Ao *dizer*, o escritor utiliza, sobretudo, termos abstratos (feliz, envergonhado, cismado). Ao *mostrar*, serve-se de imagens” (SABARICH, 2014, p. 12).

Textos literários, em que a técnica do *mostrar* sobressai-se, têm mais recursos para prender, instigar o leitor. A este compete ativar a imaginação e entrar no jogo lógico a fim de (re)construir o mundo apresentado pelas imagens dispostas (SABARICH, 2014).

O excerto introdutório desta seção ilustra também a ocorrência de uma descrição literária que se institui pautada em linguagem figurada. Para informar o “como está lá fora”, Liesel descreve, conotativamente: “Pálido. Tudo está trancado atrás das nuvens... e o sol... não parece o sol...”. Note que para (re)construir os sentidos expressos nessa descrição é preciso embarcar num jogo lógico o qual, se bem jogado, irá nos levar a compreensão de que tudo está nublado, ofuscando o brilho/calor do sol que, por essa razão, nem parece sol. É reconhecível como, mobilizando esses recursos de expressão, os textos ganham um toque especial, ficam mais enriquecidos, pois insultam a imaginação e a criatividade de quem os produz e ou os lê. Tornam-se, portanto, mais atrativos.

Recordam-se das chamadas figuras de linguagem (metáfora, metonímia, personificação, sinestesias, etc.)? Elas, dentre outros meios, nos ajudam a criar esse efeito expressivo. A descrição é um contexto favorável para se estudar as figuras de linguagem. Não! Não estamos falando daqueles exercícios de

identificação das figuras em trechos, simplesmente. Estamos falando de nós, leitores/produtores de textos, mergulharmos nas múltiplas possibilidades de sentido/imagens que são e podem ser construídas pelas palavras, por relações lógicas, por associação de ideias.

O descritivo literário, sobretudo, é um fértil campo em que se manifesta a linguagem figurativa. Imagens são construídas pela operação de um jogo criativo, regido pelo estabelecimento de lógicas, relações de contiguidades, similaridades. Convém, assim, que busquemos nos lapidar quanto a essa habilidade linguística.

## Atividades

### Atividade 5.1

Leia a seguir o trecho do romance “Terras do Sem Fim”, de Jorge Amado<sup>7</sup>. Nele você notará a predominância descritiva e como o narrador constrói ricas e interessantíssimas imagens, fazendo uso de recursos expressivos como figuras de linguagem e da técnica do mostrar, apresentada na seção teórica anterior.

A sombra das roças é macia e doce, é como uma carícia. Os cacauzeiros se fecham em folhas grandes que o sol amarelece. Os galhos se procuram e se abraçam no ar, parecem uma árvore subindo e descendo o morro, a sombra de topázio se sucedendo por centenas e centenas de metros. Tudo nas roças de cacau é em tonalidades amarelas, onde, por vezes, o verde rebenta violento. De um amarelo alourado são as minúsculas formigas pixixicas que cobrem as folhas dos cacauzeiros e destroem a praga que ameaça o fruto. De um amarelo desmaiado se vestem as flores e as folhas novas que o sol pontilha de amarelo queimado. Amarelos são os frutos precoces que pecaram ao calor demasiado. Os frutos maduros lembram lâmpadas de ouro das catedrais antigas, fulgem com um brilho resplandecente aos raios do sol, que penetram a sombra das roças. Uma cobra amarela - uma papa-pinto - acalenta o sol na picada aberta pelos pés dos lavradores. E até a terra, barro que o verão transformou em poeira, tem um vago tom amarelo, que se prende e colore as pernas nuas dos negros e dos mulatos que trabalham na poda dos cacauzeiros.

Dos cocos maduros se derrama uma luz doirada e incerta que ilumina suavemente pequenos ângulos das roças. O sol que se filtra através das folhas desenha no ar colunas amarelas de poeira, que sobem para os galhos e se perdem além, por cima das folhas mais altas. Os juparás, macacos plantadores de cacau, pulam de galho em galho, numa algazarra, sujando o ouro dos cacauzeiros com o seu amarelo fosco e sujo. A papa-pinto desperta, estira seu dorso cor de gema de ovo, parece uma vara de metal que fosforesce flexível. Seus olhos amarelos de cobiça fitam os macacos que passam,

<sup>7</sup> Jorge Amado foi um dos escritores brasileiros com mais livros vendidos. O baiano escreveu obras de cunho regionalista, enaltecendo o povo, a terra e a cultura local. Com uma linguagem oralizada, o escritor transformou em texto suas preocupações e críticas sociais. O autor faz parte da segunda geração do modernismo, marcada pelo neo-realismo regionalista. Sua literatura pode ser dividida em três etapas principais: a primeira tem como temática os problemas sociais, a segunda traz o ciclo do cacau, produzido em larga escala na Bahia, e a terceira tem enfoque no lirismo. A Bahia é muito presente nos textos de Jorge Amado, em todas as fases.

( <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/autores/jorge-amado.html> )

bando buliçoso e alegre. Caem gotas de sol através dos cacaueiros. Vão rebentar em raios no chão, quando batem nas roças de água lhe dão um colorido de rosa-chá. Como se houvesse uma chuva de topázio caindo do céu, virando pétalas de rosa-chá no chão de poeira ardente. Há todos os tons de amarelos na tranquilidade da manhã nas roças de cacau.

E, quando corre uma leve brisa, todo aquele mar de amarelo se balança, as tonalidades se confundem, criam um amarelo novo, o amarelo das roças de cacau, ah! O mais belo do mundo! Um amarelo como só os grapiúnas veem nos dias de verão do paradeiro. Não há palavras para descrevê-lo, não há imagem para compará-lo, um amarelo sem comparação, o amarelo das roças de cacau!

**Jorge Amado**

- I) Vamos comentar de que trata o excerto acima? O narrador apresenta-nos imagens sobre um dado lugar. Que lugar é esse? Que aspecto ou aspectos desse lugar são postos em destaque? Portanto, que imagem vocês conseguem “visualizar” nessa leitura (ou, para o narrador, o lugar descrito é...) ?



Tempo para interação...

- II) A expressividade, no trecho de “Terras do Sem Fim”, foi obtida, em parte, pelo que observamos na atividade “I”. Mas, linguisticamente, o escritor lança mão de outros recursos que conferem ao texto criatividade e riqueza de imagens. Você notou como o trecho em análise é rico em sentidos figurados? Observemos agora a linguagem, as escolhas linguísticas feitas e os efeitos delas decorrentes.
- a) Mencione um excerto que chamou sua atenção e que seja uma ocorrência de linguagem figurada.
  - b) A cor das roças de cacau toma quase todas as linhas do trecho (Terras do sem fim). O que narrador nos fala e de que forma(s) o narrador fala dessa cor? Vamos explorar o texto?
  - c) Levando em consideração o contexto da obra: o que esse muito apreço do narrador pelas

tonalidades amarelas daquelas roças sugere? Considere as informações na nota de rodapé, elas irão ambientar melhor você ao universo de Jorge Amado e das temáticas por ele apreciadas.

#### Comentário ao aluno

Perceberam que houve certa variação nas respostas de vocês, quando lhes foi perguntado (no item I) sobre qual a imagem visualizada? Essa variação (não necessariamente um contraste) deu-se porque as imagens do referente descrito foram, na maior parte do texto, “mostradas” e não somente “ditas”; porque são essencialmente literárias.

Como já dito em outro momento, quando descrevemos, literariamente, podemos optar por “dizer”, ou por “mostrar”. Calma! Vamos entender melhor. Vejamos este trecho: *“... à espera do resultado da recuperação final, Maria não parava quieta: andava de um lado para outro, um vai-e-vem sem fim... As unhas sofriam e apequenavam-se mais e mais...”*. Como poderíamos resumir o estado emocional de Maria?

Então... “nervosa”, “preocupada”, “agoniada” são possibilidades de, descritivamente, “dizer” o estado emocional de Maria – o que não ocorre no exemplo dado. Entretanto, reconheça que as escolhas linguísticas e os dados do trecho deixam (e condicionam) ao leitor a responsabilidade de chegar “sozinho” a essa conclusão, simplesmente pela observação do comportamento de Maria. Isto é, a descrição “mostra”, sugere, na tentativa de criar em quem lê a impressão de estar vivenciando o suposto nervosismo de Maria.

Uma descrição mostrada, na maioria dos casos, torna o texto literário mais atrativo por instigar os sentidos do leitor que, por sua experiência particular (de mundo e de leitura), irá (re)construir os sentidos sugeridos pelo texto/contexto (SABARICH, 2014).

O mesmo ocorre com o trecho de “Terras do Sem Fim”. O narrador nos “pinta” o cenário das roças de cacau, evidenciando o “amarelar”, os movimentos (animação) dos elementos vivos que compõem aquele espaço, na perspectiva de envolver-nos na contemplação desses detalhes singularizantes.

Assim, o leitor consegue “ver”, textualmente, como as roças contornam-se das várias tonalidades em amarelo anunciadas. O narrador, gradativamente, vai revelando essa nuance: “De um amarelo aloirado são as formigas pixixicas”; “de um amarelo desmaiado se vestem as flores e folhas novas que o sol pontilha de queimado”; “os frutos maduros lembram lâmpadas de oiro”; “Uma cobra amarela – uma papa-pinto... tem um vago tom amarelo; “Os juparás, macacos plantadores de cacau... com seu amarelo fosco e sujo”.

### Atividade 5.2

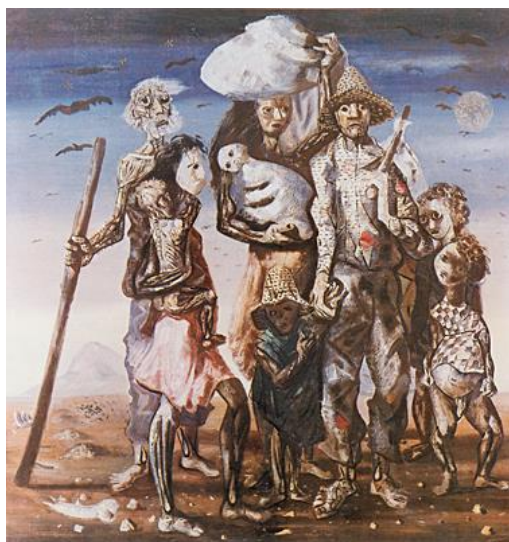
---

Que tal treinar um pouco sua habilidade de produzir descrições criativas por meio dos recursos “do mostrar” e ou do uso de sentidos figurados? Então, vamos aos comandos!

- I) Observe estas informações: *um animal triste; uma casa abandonada; um amanhecer nublado*. Agora, todos juntos, vamos construir sequências descritivas que mostrem cada um desses estados. Vamos interagir!
- II) Considere o estado apaixonado de uma personagem. De que forma é possível revelar esse estado apenas pela descrição do comportamento dessa personagem? Responda, criando uma sequência descritiva que permita ao leitor/ouvinte perceber (o estado apaixonado). Atenção! Lembre-se de que em nenhum momento você vai poder expressar claramente “*fulano estava apaixonado*”. Apenas crie boas pistas, descrevendo comportamentos, ou o que achar conveniente.
- III) Agora, pense que você está narrando uma cena assustadora de uma história que desperta medo e tensão. A história se passa à noite em uma floresta. Mostre esse caráter assustador da cena, descrevendo a noite; revelando os sons da floresta, a “cor” da noite. Para sua descrição ficar mais interessante, use personificações, comparações, metáforas, ou outros recursos figurativos – mas só as use se forem contribuir no projeto de gerar tensão e medo.

### Atividade 5.3

A imagem a seguir é a pintura “Os retirantes”, do artista brasileiro Cândido Portinari. Leia atentamente a cena expressa (espaço, personagens, aparência física, expressões fisionômicas e outros detalhes) para depois exercitar a habilidade de tecer textos com descrições criativas, atrativas, coerentes.



Os Retirantes, de Cândido Portinari, 1944.

- I) Agora, imagine o seguinte contexto: você, em uma viagem, depara-se com uma cena tal qual a que sugere a obra de Portinari. A dureza da cena mexeu muito com seu emocional. Resolve, então, compartilhar com um amigo o que viu/sentiu, por intermédio de uma carta com tons poético/literário. Na tentativa de fazer com que seu amigo veja/sinta a cena, procure arquitetar sequências descritivas que “mostrem-na”. Procure explorar recursos de linguagem figurada.

## Seção 6 – As sequências descritivas na construção de contos: revisando os conhecimentos estudados.

### Falando ao professor...

Conforme sugere o título, esta seção revisa conhecimentos relativos a sequências textuais, estudados nas seções anteriores deste módulo. A revisão dá-se a partir da análise de ocorrências do descritivo nos contos “Devolva minha aliança” e “Acauã”, de Rosa Amanda Strausz e de Bruno de Menezes, respectivamente.

Professor, estamos nos aproximando do fim deste módulo de estudos referentes à constituição de descrições. A fim de ajudá-lo a reforçar as aprendizagens dos alunos, tecemos alguns comentários que podem nortear a exploração dos textos propostos.

O texto-base da atividade 6.1 contém particularidades que nos municiam para direcionarmos o aluno à percepção de que a ocorrência de adjetivos é marcante em contextos descritivos; e que a escolha desses adjetivos comunga com propósitos comunicativos, não podendo ser, portanto, aleatória.

Assim, sugerimos que seja construída com os alunos a compreensão de que, por exemplo, o adjetivo “mortiça” reforça um projeto de dizer impresso no período de que faz parte – situar o leitor no espaço principal em que se desenlaça o enredo, o cemitério, o qual, à certa altura da noite, apresenta aspectos favoráveis (pouca luz) à intensificação da tensão e da sensação de medo - a própria raiz etimológica **mortiça** manifesta clara equivalência semântica com **morte**; o efeito espacial que uma fraca luz pode gerar, sobretudo, em combinação com o nevoeiro noturno.

Em relação ao adjetivo “gelada”, evidencie que, naquela situação, Pedro acreditava estar sendo atacado por uma “alma penada”. Sinalizar, pois, que a mão que o agarrava estava gelada serviu para gerar, na euforia do susto, a “certeza” de que se tratava sim de uma alma penada, já que estavam em um cemitério e os seres mortos são destituídos de calor.

A busca por resposta ao item II reforçará aprendizagens dos alunos em relação ao quesito “*descrição mostrada*”. Para isso, ajude-os a perceber que o narrador poderia, simplesmente, dizer: *o cemitério a certa altura da noite é assustador; ou Pedro sentiu muito medo*. Mas preferiu filtrar alguns aspectos do espaço, da reação/sensação de Pedro, que dão condições para que o leitor, em interação com o texto, (re)construa as imagens sugeridas. Interessante é fazê-los (os alunos) refletirem sobre a narrativa “Devolva minha aliança” com as descrições mostradas e com descrições ditas apenas, de modo que julgassem qual versão se tornaria mais atrativa a eles enquanto leitores.

Uma sequência descritiva, coerentemente filtrada e situada, constrói ou ajuda a construir os direcionamentos semânticos de um texto. Provocar o aluno a justificar textualmente as sequências descritivas ocorrentes no conto pode ser produtivo \_ em seus momentos de criação (escrita), ele pode, quem sabe, usar tal experiência para compor textos com descrições com valor argumentativo/expressivo.

## Atividade 6.1

---

Vamos ler o conto de terror “Devolva minha aliança”, de Rosa Amanda Strausz. Após, responda às questões propostas.

### DEVOLVA MINHA ALIANÇA

Rosa Amanda Strausz

Pedro e Antônio foram criados na mesma rua, ao fim da qual havia um pequeno cemitério. Pequeno mesmo, assim como a cidade, que não passava de mil habitantes.

Costumavam brincar por lá durante o dia, apesar das advertências das mães. Elas sabiam respeitar o campo santo e não gostavam nem um pouco de ver os meninos chegarem em casa carregando as flores que tinham surrupiado de um enterro.

Eles nem ligavam. À luz do dia, o cemitério parecia mais um parquinho cheio de cruzes brancas. Volta e meia derrubavam uma, enquanto brincavam de pique.

À noite, no entanto, não se aventuravam por lá. Todo mundo sabia que as almas penadas acordavam quando os vivos iam dormir.

Quer dizer... não se aventuravam enquanto ainda tinham uns dez, onze anos. Assim que começavam a crescer um pouco mais, foi dando aquela vontade doida de experimentar coisas novas. E desafiar o medo é uma delas. Sentir até onde vai o próprio pavor, o coração disparado, a respiração acelerada até quase não caber mais nos pulmões, os olhos arregalados a ponto de pularem para fora, até dar uma vontade de rir e gritar ao mesmo tempo.

Aos poucos, começaram a explorar o cemitério ao anoitecer. Pedro, que sempre foi o mais medroso, mal conseguia permanecer ali dois minutos e já queria voltar. Tirando uma lâmpada meio mortíça pendurada acima do portão, não havia luz nenhuma lá dentro. Era preciso acostumar os olhos à escuridão. Só então, conseguiam enxergar alguma coisa, mesmo assim apenas sombras. Mas o pior era o silêncio absoluto, que fazia com que qualquer ruído parecesse imenso: mosquito zumbindo, rato passando, sapo coaxando, vento uivando, folhas de árvores farfalhando.

Antônio também morria de medo. Mas gostava da sensação. Um dia, tropeçou numa cruz que ainda não tinha tido tempo de ficar bem agarrada no chão. O pé dele enganchou na madeira e ele caiu de bruços na terra fofa e úmida, que tinha sido posta ali naquele dia. Pedro, tonto de pavor, tentou agarrar o amigo e, na escuridão, acabou cravando as unhas das mãos geladas em seu tornozelo. Antônio nem teve tempo de pensar, foi no reflexo. No que sentiu a mão nervosa tentando agarrar seu pé, desferiu um coice de arrancar até defunto da cova. Acertou direto no queixo de Pedro.

Na escuridão e no susto, nenhum dos dois sabia direito o que estava acontecendo. Só que era preciso sair dali o mais rapidamente possível. O cheiro da terra revolvida parecia cada vez mais forte. Antes que mais alguma coisa acontecesse, conseguiram se levantar e correr.

Só ao chegar à rua, puderam compreender o que tinha de fato acontecido. O queixo aberto de Pedro não deixava nenhuma dúvida com relação à assombração que tinha tentado agarrar o amigo.

O problema é que, a partir daquele dia, Antônio ficou impossível.

— Cara, você viu só? Meti o pé na cara da alma penada!

— Alma penada coisa nenhuma, idiota. Você deu um coice na minha cara — retrucou Pedro.

— Mas eu achava que era uma assombração, não achava? E se fosse tinha dado um coice nela do mesmo jeito.

Pronto. Ninguém segurava mais o convencimento do cara. Agora, já acreditava — e contava para quem quisesse ouvir — que foi mesmo a mão do defunto enterrado naquele dia que tinha agarrado seu pé. Desfilava pela escola, todo herói e, a cada relato, aumentava um pouco a história. Tinha dado até para ver um pouquinho da cara do morto, com os olhos já meio furados de vermes e os cantos da boca esverdeados. As unhas dele tinham crescido depois da morte e estavam mais compridas que as de uma mulher.

Pedro já estava cansado daquele falatório. Dias depois, estavam novamente os dois passando diante do cemitério por volta das onze horas da manhã. Chegava um enterro novo.

— Vamos lá ver? — chamou Antônio.

Pedro concordou. Era uma noiva, ainda vestida de branco. Tinha morrido no dia do casamento, antes de começar a cerimônia. Resolveram acompanhar o féretro, só por curiosidade e porque a falecida era linda.

O caixão já tinha baixado à sepultura, e o coveiro jogava terra por cima, quando um rapaz transtornado, provavelmente o noivo, deu um passo à frente e jogou a aliança dentro da cova.

Sem se importar com isso, o funcionário municipal continuou seu serviço.

Pedro e Antônio ainda ficaram por ali um tempo, comentando o jeito das pessoas e fazendo piada até que todos se foram. Também já se preparavam para partir quando Pedro viu uma coisa brilhante ao pé da cruz branca. Chegou mais perto e constatou: era a aliança que tinha ficado ali, enterrada só pela metade.

Mas tarde, já na escola, Antônio sugeriu:

— Vamos voltar lá e pegar a aliança? Aquilo é ouro. Dá pra vender.

Mas Pedro, já cansado das exibições do amigo, teve outra ideia.

— Hoje à noite, você vai buscar.

E completou:

— Sozinho.

— Que é isso, cara, tá brincando?

— Ué, você não é o herói que chutou a cara do defunto recém-enterrado? Não é o destemidão do pedaço? Pois vai lá à noite. Vou avisar o pessoal. Dessa vez, você vai ter plateia de verdade.

Antônio ainda tentou escapar. Mas não teve jeito. Pedro já estava convocando a turma para o espetáculo.

Dez para a meia-noite, cinco colegas, Pedro entre eles, esperavam Antônio na porta do cemitério. O menino não se atrasou. Afinal, agora não podia voltar atrás. Além de mentiroso, ia ser chamado de covarde.

Passou pelo grupo com um olhar superior e mergulhou na escuridão, morto de medo.

Por sorte ou azar, a lua estava quase cheia. Não estava tão escuro como da outra vez. Era melhor para enxergar o caminho e chegar mais rapidamente à sepultura da noiva. Mas, por outro lado, a luz mortíça da lua jogava uma luminosidade sobrenatural por cima dos túmulos e das cruzes brancas. E, desta vez, Antônio estava sozinho. Pedro tinha ficado com o grupo esperando por ele no portão do cemitério.

De onde estava, ainda podia ouvir ao longe as risadas dos companheiros. No entanto, com o vento e o silêncio da noite, as vozes lhe chegavam distorcidas, como se viessem mesmo de outro mundo.

Decidiu ser rápido e não desviar o pensamento do seu objetivo. Caminhou até a sepultura da noiva e logo viu o anel.

Seria impossível não vê-lo. Embora a luz da lua fosse pálida, a aliança brilhava como se refletisse o sol. Daria para encontrar o lugar guiado apenas pelo clarão. Sem nem pensar direito no que fazia, estendeu a mão e pegou a joia.

O problema é que os meninos viam tudo de longe. E Mariana, uma das meninas do grupo, resolveu fazer uma gracinha. Engrossou a voz e disse:

— Antônio, me dá seu dedinho que vou pôr a aliança nele.

Era uma piada. Mas, com a distância, o silêncio e o vento leve da noite, o som chegou distorcido aos ouvidos de Antônio. Parecia mesmo que a noiva defunta falava com ele.

Todo o pavor que tinha controlado até aquele momento eclodiu como uma bomba de adrenalina. Só não berrou porque a garganta estava tão contraída que nenhum som sairia dali. Mas correu, correu como se tivesse mil pernas e uma só mão — fechada com força sobre a prova de sua valentia.

Chegou ofegante ao portão, olhou para o grupo e estendeu a mão para exhibir a comprovação de sua coragem. Mas a mão estava vazia.

Na correria, tinha perdido a aliança.

No fim das contas, o passeio macabro terminou em risada. Antônio sabia que seria o alvo de chacotas por algum tempo. Mas nem se importava tanto assim. Só queria chegar em casa, dormir e esquecer.

No começo, não pareceu tão difícil. Sua mãe já dormia, mas tinha deixado um lanche sobre o fogão. Aos poucos, a sensação do leite morno descendo pela garganta foi reduzindo a velocidade das batidas de seu coração e o sono foi chegando.

Teve a sensação de adormecer antes mesmo de botar a cabeça no travesseiro.

Subitamente, acordou no meio da noite, totalmente desperto. O quarto estava gelado, o que não era comum naquela época do ano. Não havia vento, a janela estava fechada. Ainda assim a temperatura caía a cada minuto, a ponto de provocar calafrios.

Então, veio o medo. Veio concentrado, como se todo o pavor das aventuras da noite lhe chegasse de uma só vez. Sentiu-se observado e fechou os olhos com força. Sabia o que veria se os abrisse. Tinha certeza. Era ela, a noiva. Podia sentir sua presença, seus olhos vazios cravados nele, seu corpo imóvel de pé no quarto.

E, desta vez, não era uma brincadeira da Mariana. Era a voz da morta mesmo que se fazia bem audível.

— Devolva minha aliança.

Assim como chegou, a aparição partiu. No minuto seguinte, o quarto já recuperara sua temperatura e tudo parecia tão completamente normal que Antônio chegou a acreditar que tinha sonhado. Logo, seus olhos ficaram pesados e voltou a mergulhar no sono.

Procurou Pedro logo na manhã seguinte e contou-lhe tudo. O amigo não levou a sério.

— Você deve ter sonhado. Do jeito como saiu apavorado do cemitério...

— Pode ser. Mas eu preferia encontrar logo o tal do anel e devolver para a moça. Sabe como é...

Pedro riu. E, por via das dúvidas, resolveu acompanhar o amigo até o cemitério. Afinal, a manhã estava linda, ensolarada. E eles não tinham mesmo nada mais interessante para fazer.

O problema é que nem a luz do sol ajudava. A aliança tinha desaparecido. Vasculharam tudo, refizeram dez vezes o caminho que Antônio percorrera na noite anterior e nada. Nem sinal de anel.

À noite, Antônio estava inquieto. Tomou um chá de capim-cidreira para acalmar e foi para a cama. Assim como na noite anterior, dormiu rapidamente.

Mas, como na noite anterior, despertou antes da madrugada. O mesmo ar gelado em seu rosto, a mesma certeza de que havia uma presença em seu quarto, a mesma convicção de que era a noiva e a mesma voz.

— Devolva minha aliança!

Na manhã seguinte, acordou exausto. Pedro notou o abatimento do amigo.

— Aconteceu de novo, cara.

— Não é possível.

— É. E dessa vez não foi sonho. Foi a defunta mesmo.

Os dois voltaram ao cemitério e novamente perderam o dia tentando encontrar a aliança. Impossível. Parecia que ela havia sido tragada pela terra.

...

A aparição retornou por mais quatro noites seguidas. Sempre igual. Os mesmos olhos vazios, a mesma boca que não se mexia enquanto falava, as mesmas mãos caídas ao longo do corpo. Finalmente, na sexta-feira à noite, a noiva disse:

— Se você for até a minha cova amanhã à meia-noite e me pedir desculpas, prometo que não volto nunca mais. Mas vá sozinho.

Desta vez, Antônio a viu desaparecer lentamente, enquanto o quarto retomava sua temperatura habitual. E decidiu ir.

Na noite seguinte, cumpriu o prometido. Dirigiu-se sozinho ao cemitério, enfrentou a escuridão e o pavor e chegou ao local do encontro marcado.

Realmente, pretendia pedir desculpas à noiva. Além disso, pensava em rezar também alguns padre-nossos e ave-marias como garantia. Mas, assim que se aproximou da sepultura, sentiu o já conhecido ar frio gelar sua espinha. Não teve coragem de olhar para trás. Sabia que ela estava ali e que não o deixaria fugir.

Queria rezar, queria pedir desculpas. Mas a garganta se apertava de tal modo que não permitia a passagem de som nenhum. Sufocava de pavor. Queria falar e não podia, queria gritar e não podia, queria respirar, mas até isso era impossível.

Então, correu. Correu de olhos fechados para não ver o que sabia que estava ali. Correu tropeçando, enlouquecido, estendendo os braços para a frente como se pudesse agarrar uma salvação. Correu sabendo que nunca mais conseguiria dormir.

Subitamente, sentiu que o seu pé se prendia em alguma coisa e, no momento seguinte, seu rosto estava mergulhado num monte de terra recém-revolvida. O cheiro da morte entrou profundamente por suas narinas. Queria se levantar, mas o pavor o imobilizava. Dobrou os joelhos, tentando ficar de gatinhas, mas um puxão forte o derrubou novamente de bruços. Foi então que ouviu um baque surdo e sentiu uma dor terrível no dedo anular da mão esquerda. Em seguida, percebeu que a criatura tinha partido. Uma paz imensa tomava conta do ambiente. Os mortos dormiam seu sono infinito, e Antônio já conseguia se mover.

Levantou-se devagar e olhou para a mão esquerda. Seu dedo tinha sido decepado. Embrulhou a mão ensanguentada na camisa e foi andando lentamente para casa.

Pela primeira vez em muitos dias, sentiu que dormiria sem sobressaltos. Deixou que sua mãe cuidasse do ferimento e lhe desse um copo de leite morno. Foi para a cama e logo adormeceu, exausto.

No meio da noite, no entanto, seus olhos se abriram como se alguém tivesse ordenado que fosse assim. A mulher estava parada à sua frente.

No entanto, agora, ela sorria. Um sorriso vazio, isolado do resto do rosto, que permanecia inexpressivo. E, desta vez, a mão esquerda não estava caída ao longo do corpo. Acenava para ele, como se desse um "tchauzinho" em câmera lenta.

Antônio não pôde deixar de notar: o dedo esquerdo da noiva exibía uma reluzente aliança de ouro.

- I) Perceberam a presença de sequências descritivas? O que elas descrevem?
- II) Conforme identificado no item "I", temos caracterizados: espaços (cemitério, quarto), sensação (medo de Pedro), personagem (noiva). As caracterizações contidas nestas sequências descritivas são "ditas", ou "mostradas"? Explique.
- III) Descrevemos todos os dias, de diferentes maneiras, para fins vários. As descrições, na maioria das vezes, orquestram-se (combinam-se) a outras sequências textuais e, juntas, constituem textos (relatos, poemas, anúncios, contos, autobiografias, discursos políticos, perfis, notícias...); e cumprem, a cada circunstância, funções específicas. No contexto do conto, qual a importância das descrições expressas (que impressões elas causam)? Explique.
- IV) Considerando a resposta ao item III, você concorda que as características escolhidas ajudam a construir suspense? Comente.

## Atividades 6.2

Analise os seguintes trechos:

“Tirando uma luz meio **mortiça** pendurada acima do portão, não havia luz nenhuma lá dentro.”

“Pedro, tonto de pavor, tentou agarrar o amigo e, na escuridão, acabou cravando as unhas das mãos **geladas** em seu tornozelo [...] No que sentiu a mão nervosa tentando agarrar seu pé, desferiu um coice [...]”

- I) Os termos em destaque, no contexto, cumprem a função gramatical de adjetivo. De que forma o acréscimo dessas informações (mortiça, geladas) contribuem para o alcance das pretensões comunicativas?
- II) Identifique os vários nomes pelos quais a personagem noiva é referenciada no conto.
- III) Você avalia como coerentes as escolhas desses nomes? Explique.

## Atividade 6.3

Você lembra do conto Acauã, lido no módulo 1? Leia-o, novamente, a fim de analisarmos aspectos de sequências descritivas nele presentes.

### ACAUÃ

Bruno de Menezes

O Capitão Jerônimo Ferreira, morador da antiga vila de São João Batista de Faro, voltava de uma caçada a que fora para distrair-se do profundo pesar causado pela morte da mulher, que o deixara subitamente só com uma filhinha de dois anos de idade.

Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada.

Felizmente, a sua habitação era a primeira, ao entrar na povoação pelo lado de cima, por onde vinha caminhando, e por isso não o impressionaram muito o silêncio e a solidão que a modo se tornavam mais profundos à medida que se aproximava da vila. Ele já estava habituado à melancolia de Faro, talvez o mais triste e abandonado dos povoados do vale do Amazonas, posto que se mire nas águas do Nhamundá, o mais belo curso d'água de toda a região. Faro é sempre deserta. A menos que não seja algum dia de festa, em que a gente das vizinhas fazendas venha ao povoado, quase não se encontra viva alma nas ruas. Mas se isso acontece à luz do sol, às horas de trabalho e de passeio, à noite a solidão aumenta. As ruas, quando não sai a lua, são de uma escuridão pavorosa. Desde as sete horas da tarde, só se ouve na povoação o pio agoureiro do murucututu ou o lúgubre uivar de algum cão vagabundo, apostando queixumes com as águas múrmuras do rio.

Fecham-se todas as portas. Recolhem-se todos, com um terror vago e incerto que procuram esconjurar, invocando:

— Jesus, Maria, José!

Vinha, pois, caminhando o capitão Jerônimo a solitária estrada, pensando no bom agasalho da sua fresca rede de algodão trançado e lastimando-se de não chegar a tempo de encontrar o sorriso encantador da filha, que já estaria dormindo. Da caçada nada trazia, fora um dia infeliz, nada pudera encontrar, nem ave nem bicho, e ainda em cima perdera-se e chegava tarde, faminto e cansado. Também quem lhe mandara sair à caça em sexta-feira? Sim, era uma sexta-feira, e quando depois de uma noite de insônia se resolvera a tomar a espingarda e a partir para a caça, não se lembrara que estava num dia por todos conhecido como aziago, e especialmente temido em Faro, sobre que pesa o fado de terríveis malefícios.

Com esses pensamentos, o capitão começou a achar o caminho muito comprido, por lhe parecer que já havia muito passara o marco da jurisdição da vila. Levantou os olhos para o céu a ver se se orientava pelas estrelas sobre o tempo decorrido. Mas não viu estrelas. Tendo andado muito tempo por baixo de um arvoredor, não notara que o tempo se transtornava e achou-se de repente numa dessas terríveis noites do Amazonas, em que o céu parece ameaçar a terra com todo o furor da sua cólera divina.

Súbito, o clarão vivo de um relâmpago, rasgando o céu, mostrou ao caçador que se achava a pequena distância da vila, cujas casas, caiadas de branco, lhe apareceram numa visão efêmera. Mas pareceu-lhe que errara de novo o caminho, pois não vira a sua casinha abençoada, que devia ser a primeira a avistar. Com poucos passos mais, achou-se numa rua, mas não era a sua. Parou e pôs o ouvido à escuta, abrindo também os olhos para não perder a orientação de um novo relâmpago.

Nenhuma voz humana se fazia ouvir em toda a vila; nenhuma luz se via; nada que indicasse a existência de um ser vivente em toda a redondeza. Faro parecia morta.

Trovões furibundos começaram a atroar os ares. Relâmpagos amiudavam-se, inundando de luz rápida e viva as matas e os grupos de habitações, que logo depois ficavam mais sombrios.

Raios caíram com fragor enorme, prostrando cedros grandes, velhos de cem anos. O capitão Jerônimo não podia mais dar um passo, nem já sabia onde estava. Mas tudo isso não era nada. Do fundo do rio, das profundezas da lagoa formada pelo Nhamundá, levantava-se um ruído que foi crescendo, crescendo e se tomou um clamor horrível, insano, uma voz sem nome que dominava todos os ruídos da tempestade. Era um clamor só comparável ao brado imenso que hão de soltar os condenados no dia do Juízo Final.

Os cabelos do capitão Ferreira puseram-se de pé e duros como estacas.

Ele bem sabia o que aquilo era. Aquela voz era a voz da cobra grande, da colossal sucuriçu que reside no fundo dos rios e dos lagos. Eram os lamentos do monstro em laborioso parto.

O capitão levou a mão à testa para benzer-se, mas os dedos trêmulos de medo não conseguiram fazer o sinal-da-cruz. Invocando o santo do seu nome, Jerônimo Ferreira deitou a correr na direção em que supunha dever estar a sua desejada casa. Mas a voz, a terrível voz aumentava de volume.

Cresceu mais, cresceu tanto afinal, que os ouvidos do capitão zumbiram, tremeram-lhe as pernas e caiu no limiar de uma porta.

Com a queda, espantou um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voou cantando:

— Acauã, acauã!

Muito tempo esteve o capitão caído sem sentidos. Quando tornou a si, a noite estava ainda escura, mas a tempestade cessara. Um silêncio tumular reinava; Jerônimo, procurando orientar-se, olhou para a lagoa e viu que a superfície das águas tinha um brilho estranho como se a tivessem untado de fósforo. Deixou errar o olhar sobre a toalha do rio, e um objeto estranho, afetando a forma de uma canoa, chamou-lhe a atenção. O objeto vinha impelido por uma força desconhecida em direção à praia para o lado em que se achava Jerônimo. Este, tomado de uma curiosidade invencível, adiantou-se, meteu os pés na água e puxou para si o estranho objeto. Era com efeito uma pequena canoa, e no fundo dela estava uma criança que parecia dormir. O capitão tomou-a nos braços. Nesse momento, rompeu o sol por entre os animais de uma ilha vizinha, cantaram os galos da vila, ladraram os cães, correu rápido o rio perdendo o brilho desusado. Abriram-se algumas portas.

À luz da manhã, o capitão Jerônimo Ferreira reconheceu que caíra desmaiado justamente no limiar da sua casa.

No dia seguinte, toda a vila de Faro dizia que o capitão adotara uma linda criança, achada à beira do rio, e que se dispunha a criá-la, como própria, conjuntamente com a sua legítima Aninha.

Tratada efetivamente como filha da casa, cresceu a estranha criança, que foi batizada com o nome de Vitória.

Educada da mesma forma que Aninha, participava da mesa, dos carinhos e afagos do capitão, esquecido do modo por que a recebera.

Eram ambas moças bonitas aos 14 anos, mas tinham tipo diferente. Ana fora uma criança robusta e sã, era agora franzina e pálida. Os anelados cabelos castanhos caíam-lhe sobre as alvas e magras espáduas. Os olhos tinham uma languidez doentia. A boca andava sempre contraída, numa constante vontade de chorar. Raras rugas divisavam-se-lhe nos cantos da boca e na fronte baixa, algum tanto cavada. Sem que nunca a tivessem visto verter uma lágrima, Aninha tinha um ar tristonho, que a todos impressionava, e se ia tomando cada dia mais visível.

Na vila dizia toda a gente:

— Como está magra e abatida a Aninha Ferreira que prometia ser robusta e alegre.

Vitória era alta e magra, de complexão forte, com músculos de aço. A tez era morena, quase escura, as sobrancelhas negras e arqueadas; o queixo fino e pontudo, as narinas dilatadas, os olhos negros, rasgados, de um brilho estranho. Apesar da incontestável formosura, tinha alguma coisa de masculino nas feições e nos modos. A boca, ornada de magníficos dentes, tinha um sorriso de gelo. Fitava com arrogância os homens até obrigá-los a baixar os olhos.

As duas companheiras afetavam a maior intimidade e ternura recíproca, mas o observador atento notaria que Aninha evitava a companhia da outra ao passo que esta a não deixava. A filha do Jerônimo era meiga para com a companheira, mas havia nessa meiguice um certo acanhamento, uma espécie de sofrimento, uma repulsão, alguma coisa como um terror vago, quando a outra cravava-lhe nos olhos dúbios e amortecidos os seus grandes olhos negros.

Nas relações de todos os dias, a voz da filha da casa era mal segura e trêmula; a de Vitória, áspera e dura. Aninha, ao pé de Vitória, parecia uma escrava junto da senhora.

Tudo, porém, correu sem novidade, até ao dia em que completaram 15 anos, pois se dizia que eram da mesma idade. Desse dia em diante, Jerônimo Ferreira começou a notar que a sua filha adotiva ausentava-se da casa frequentemente, em horas impróprias e suspeitas, sem nunca querer dizer por onde andava. Ao mesmo tempo que isso sucedia, Aninha ficava mais fraca e abatida. Não falava, não

sorria, dois círculos arroxeados salientavam-lhe a morbidez dos grandes olhos pardos. Uma espécie de cansaço geral dos órgãos parecia que lhe ia tirando pouco a pouco a energia da vida.

Quando o pai chegava-se a ela e lhe perguntava carinhosamente:

— Que tens, Aninha?

A menina, olhando assustada para os cantos, respondia em voz cortada de soluços:

— Nada, papai.

A outra, quando Jerônimo a repreendia pelas inexplicáveis ausências, dizia com altivez e pronunciado desdém:

— E que tem vosmecê com isso?

Em julho desse mesmo ano, o filho de um fazendeiro do Salé, que viera passar o São João em Faro, enamorou-se da filha de Jerônimo e pediu-a em casamento. O rapaz era bem-apessoado, tinha alguma coisa de seu e gozava de reputação de sério. Pai e filha anuíram gostosamente ao pedido e trataram dos preparativos do noivado. Um vago sorriso iluminava as feições delicadas de Aninha. Mas um dia em que o capitão Jerônimo fumava tranquilamente o seu cigarro de tauari à porta da rua, olhando para as águas serenas do Nhamundá, a Aninha veio se aproximando dele a passos trôpegos, hesitante e trêmula, e, como se cedesse a uma ordem irresistível, disse, balbuciando, que não queria mais casar.

— Por quê? — foi a palavra que veio naturalmente aos lábios do pai tomado de surpresa.

Por nada, porque não queria. E, juntando as mãos, a pobre menina pediu com tal expressão de sentimento, que o pai enleado, confuso, dolorosamente agitado por um pressentimento negro, aquiesceu, vivamente contrariado.

— Pois não falemos mais nisso.

Em Faro, não se falou em outra coisa durante muito tempo, senão na inconstância da Aninha Ferreira. Somente Vitória nada dizia. O fazendeiro do Salé voltou para as suas terras, prometendo vingar-se da desfeita que lhe haviam feito.

E a desconhecida moléstia da Aninha se agravava a ponto de impressionar seriamente o capitão Jerônimo e toda a gente da vila.

Aquilo é paixão recalcada, diziam alguns. Mas a opinião mais aceita era que a filha do Ferreira estava enfeitiçada.

No ano seguinte, o coletor apresentou-se pretendente à filha do abastado Jerônimo Ferreira.

— Olhe, seu Ribeirinho, disse-lhe o capitão, é se ela muito bem quiser, porque não a quero obrigar. Mas eu já lhe dou uma resposta nesta meia hora.

Foi ter com a filha e achou-a nas melhores disposições para o casamento. Mandou chamar o coletor, que se retirara discretamente, e disse-lhe muito contente:

— Toque lá, seu Ribeirinho, é negócio arranjado.

Mas, daí alguns dias, Aninha foi dizer ao pai que não queria casar com o Ribeirinho.

O pai deu um pulo da rede em que se deitara havia minutos para dormir a sesta.

— Temos tolice?

E como a moça dissesse que nada era, nada tinha, mas não queria casar, terminou em voz de quem manda:

— Pois agora há de casar que o quero eu.

Aninha foi para o seu quarto e lá ficou encerrada até ao dia do casamento, sem que nem pedidos nem ameaças a obrigassem a sair.

Entretanto, a agitação de Vitória era extrema.

Entrava a todo o momento no quarto da companheira e saía logo depois com as feições contraídas pela ira.

Ausentava-se da casa durante muitas horas, metia-se pelos matos, dando gargalhadas que assustavam os passarinhos. Já não dirigia a palavra a seu protetor nem a pessoa alguma da casa.

Chegou, porém, o dia da celebração do casamento. Os noivos, acompanhados pelo capitão, pelos padrinhos e por quase toda a população da vila, dirigiram-se para a matriz. Notava-se com espanto a ausência da irmã adotiva da noiva. Desaparecera, e, por maiores que fossem os esforços tentados para a encontrar, não lhe puderam descobrir o paradeiro. Toda a gente indagava, surpresa:

— Onde estará Vitória?

— Como não vem assistir ao casamento da Aninha?

O capitão franzia o sobrolho, mas a filha parecia aliviada e contente. Afinal como ia ficando tarde, o cortejo penetrou na matriz, e deu-se começo a cerimônia.

Mas eis que na ocasião em que o vigário lhe perguntava se casava por seu gosto, a noiva põe-se a tremer como varas verdes, com o olhar fixo na porta lateral da sacristia. O pai, ansioso, acompanhou a direção daquele olhar e ficou com o coração do tamanho de um grão de milho.

De pé, à porta da sacristia, hirta como uma defunta, com uma cabeleira feita de cobras, com as narinas dilatadas e a tez verde-negra, Vitória, a sua filha adotiva, fixava em Aninha um olhar horrível, olhar de demônio, olhar frio que parecia querer pregá-la imóvel no chão. A boca entreaberta mostrava a língua fina, bipartida como língua de serpente. Um leve fumo azulado saía-lhe da boca, e ia subindo até ao teto da igreja. Era um espetáculo sem nome!

Aninha soltou um grito de agonia e caiu com estrondo sobre os degraus do altar. Uma confusão fez-se entre os assistentes. Todos queriam acudir-lhe, mas não sabiam o que fazer. Só o capitão Jerônimo, em cuja memória aparecia de súbito a lembrança da noite em que encontrara a estranha criança, não podia despegar os olhos da pessoa de Vitória, até que esta, dando um horrível brado, desapareceu, sem se saber como.

Voltou-se então para a filha e uma comoção profunda abalou-lhe o coração. A pobre noiva, toda vestida de branco, deitada sobre os degraus do altar-mor, estava hirta e pálida. Dois grandes fios de lágrimas, como contas de um colar desfeito, corriam-lhe pela face. E ela nunca chorara, nunca desde que nascera se lhe vira uma lágrima nos olhos!

— Lágrimas! — exclamou o capitão, ajoelhando ao pé da filha.

— Lágrimas! — clamou a multidão tomada de espanto.

Então convulsões terríveis se apoderaram do corpo de Aninha. Retorcia-se como se fora de borracha. O seio agitava-se dolorosamente. Os dentes rangiam em fúria. Arrancava com as mãos o lindo cabelo. Os pés batiam no soalho. Os olhos reviravam-se nas órbitas, escondendo a pupila. Toda ela se maltratava, rolando como uma frenética, uivando dolorosamente.

Todos os que assistiam a esta cena estavam comovidos. O pai, debruçado sobre o corpo da filha, chorava como uma criança.

De repente, a moça pareceu sossegar um pouco, mas não foi senão o princípio de uma nova crise.

Inteiriçou-se. Ficou imóvel. Encolheu depois os braços, dobrou-os a modo de asas de pássaro, bateu-o por vezes nas ilhargas, e, entreabrindo a boca, deixou sair um longo grito que nada tinha de humano, um grito que ecoou lugubrememente pela igreja:

— Acauã!

— Jesus! — bradaram todos caindo de joelhos.

E a moça, cerrando os olhos como em êxtase, com o corpo imóvel, à exceção dos braços, continuou aquele canto lúgubre:

— Acauã! Acauã!

Por cima do telhado, uma voz respondeu à de Aninha:

— Acauã! Acauã!

Um silêncio tumular reinou entre os assistentes. Todos compreendiam a horrível desgraça. Era o Acauã!

- I) Identifique sequências descritivas no conto e informe qual é o referente ou “coisa” descrita por cada uma.
- II) Considerando que “Acauã” é um conto de mistério, qual a importância das descrições, identificadas no item “I”, à construção do texto? Justifique.
- III) As descrições em “Acauã” são ricas em personificações. Identifique-as e explique de que forma esse recurso de linguagem ajuda a criar o efeito pretendido em cada uma das ocorrências.
- IV) O referente “cobra grande” é retomado duas vezes no conto, por: *colossal sucuriju, monstro*. A escolha desses nomes (*colossal sucuriju, monstro*) é coerente com a intenção de sinalizar que o ser em questão (a cobra) é, caracteristicamente: \_\_\_\_\_.

### **MÓDULO DIDÁTICO 3 – Produção de conto**

#### **Falando ao professor...**

Professor, chegou a hora de os alunos criarem contos. Após o módulo de leitura, em que os alunos se apropriaram das características discursivas típicas do gênero, espera-se que mobilizem esse conhecimento para configurar seus contos.

Este módulo prevê: planejamento de produção, coleta de informações, produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto, produção da segunda versão, revisão colaborativa e produção da versão final.

Esta proposta didática trata da habilidade (dos alunos) de inserir sequências descritivas na composição de contos, de modo a produzir efeitos expressivos/argumentativo significativos a um projeto de dizer. Portanto, paralelamente às etapas acima enumeradas, tal qual sugere Lopes-Rossi (2011), podem ser feitos exercícios a fim de solucionar/atenuar dificuldades decorrentes, relativas à construção textual-discursiva do conto, isto é, que dizem respeito às escolhas das expressões linguísticas e à produção dos efeitos particulares de sentido, estritamente às relacionadas à presença da descrição.

Convém, assim, que você, enquanto mediador, ajude o aluno a, dentre outros aspectos, avaliar de que forma as descrições por ele construídas se apresentam – com ou sem peso argumentativo; como determinante à progressão temática/semântica ou não; com filtragem coerente, ou aleatória/desconexa; com criatividade, jogo de sentidos, ou apenas com predomínio denotativo – para, a partir desse procedimento, fazer novas escolhas, seguir novas estratégias textuais, buscando sempre a melhoria discursiva de seu texto.

Avante!

## 4.1 Conte-nos um conto

### 4.1.1 Primeira versão de um conto

Antes de começarmos a produção, vamos relembrar algumas características gerais dos contos. Leia os itens seguintes:

- I. O conto configura-se como uma produção narrativa e particulariza-se por alguns aspectos: há poucos personagens; o espaço em que os fatos ocorrem geralmente é um só; o tempo em que os fatos se desenrolam é relativamente curto – enfim, é um texto de curta extensão, se compararmos à novela e ao romance, por exemplo.
- II. A criação de contos permite representar situações que remetem a práticas humanas, a comportamentos sociais; situações fantásticas, imaginárias, sobrenaturais. Dependendo de intenções específicas, pode-se optar em priorizar o uso específico de um tipo de discurso (direto, indireto, indireto livre), bem como mesclá-los. Pelo narrar de um conto, é possível despertar emoções, encantamentos; provocar humor, crítica; gerar reflexões.
- III. No decorrer do contar dos fatos, às vezes, o contista lança mão de um recurso linguístico eficaz à criação de imagens, impressões, sensações, entre outros efeitos: **a descrição**. Por meio de sequências descritivas, o narrador faz revelações sobre espaços do conto, personagens, reações, atitudes. Essas revelações/representações feitas pela descrição não aparecem ao texto como acessórias, mas como artifício implicado de sentido ao todo do texto – é, então, importante que, enquanto leitores e escritores de contos, estejamos atentos a esse recurso de linguagem.

## COMANDO

Conte-nos um conto! Vamos ver como você se sai como contista? Que efeito ou reação você gostaria de despertar no leitor de seu conto? Risos, medo, emoção, reflexão? Pensando nessa intenção, veja quais escolhas linguísticas, qual o melhor jeito de contar para que você atinja seu projeto de dizer! Utilize descrições em seu conto. Ao final desse processo, seu texto será compartilhado em um blog escolar. Capriche!

Pense em uma situação real ou imaginária que renderia um bom conto. Sugestões:

- a) Uma criança só...
- b) O dia em que a calma vila ficou agitada...
- c) O homem estranho...
- d) Histórias garimpadas...
- e) As mágicas mãos de D. Maria...
- f) Histórias inventadas...
- g) Menino herói...
- h) Lembranças de um rio...
- i) Primeiro olhar...

Planeje seu texto. Defina o efeito/a sensação que espera despertar em seu leitor. Faça o esquema de como será: (a) situação inicial; (b) conflito; (c) clímax; (d) desfecho. Criatividade e mãos à obra!

## 4.2 Etapas de revisão e de reescrita

### 4.2.1 Aprendendo a revisar

A fim de familiarizar os alunos com os procedimentos de revisão, o professor pode, junto com a turma, realizar a revisão de textos/contos, com diferentes problemas; e reescrevê-los, também coletivamente. Dessa forma, o aluno estará mais apto a praticar sozinho esta etapa da escrita: a revisão.

#### 4.1.2 Eu, revisor

Todo texto escrito pode ser melhorado. Direcionado por algumas perguntas, o aluno irá, nesta etapa, revisar seu próprio texto e, posteriormente, reescrevê-lo. Sugestão de perguntas que podem nortear o processo de revisão:

- ✓ O texto configura-se como uma narrativa?
- ✓ O texto configura-se como conto?
- ✓ A intenção preestabelecida, em relação ao efeito que conto deveria gerar, foi atingida?
- ✓ O título é atrativo/criativo e coerente com o conteúdo do texto?
- ✓ Os fatos estão contados de forma clara e lógica - não há informações confusas ou imprecisas?
- ✓ A linguagem empregada no texto está adequada ao público e às intenções pretendidas?
- ✓ Cada parágrafo apresenta episódio único, ou seja, tem unidade semântica?
- ✓ Cada informação nova/diferente está, semanticamente, interligada às imediatamente anteriores e posteriores, ao todo textual?
- ✓ Há sequências descritivas no texto?
- ✓ As descrições presentes ajudam a construir a argumentatividade do texto?
- ✓ As caracterizações filtradas, postas em evidência nas descrições, favorecem à construção da coerência?
- ✓ As descrições são criativas (há metáforas, comparações, metonímias...) e coerentes às pretensões comunicativas?
- ✓ A pontuação, a ortografia (ou outros aspectos linguísticos) estão adequadas?

#### 4.1.3 O outro, revisor

O olhar do outro em relação ao que escrevemos nos permite notar problemas não identificados na hora da escrita. Nesta etapa, os alunos farão a troca de seus textos com os colegas. Cada um irá revisar o texto de um colega, seguindo as

mesmas perguntas norteadoras da revisão utilizadas na etapa anterior. Finalizada a revisão, cada texto deverá ser devolvido ao seu respectivo dono. Cada autor/aluno analisará as observações que lhes foram feitas e iniciará uma nova reescrita, alterando apenas o que julgar pertinente.

#### **4.1.4 Professor mediador**

O professor é um facilitador da aprendizagem. Deve, pois, estar em todos os momentos, orientando o processo do escrever: planejar, escrever, revisar, reescrever. Mas é nesta etapa que o texto do aluno irá receber atenção mais específica e exclusiva. Os textos reescritos anteriormente serão encaminhados ao professor e, com um olhar especialista, ele irá fazer destaques. Esses destaques devem gerar reflexões as quais possam levar o aluno a aperfeiçoar seu texto em aspectos linguístico, discursivo, composicional.

#### **MÓDULO DIDÁTICO 4 – Divulgação ao público**

Irlandé Antunes (2003) defende, entre outros aspectos, que, em hipótese alguma, a escola deve primar por práticas de escrita descontextualizadas. Segundo a autora, os alunos precisam destinar seu texto a um leitor específico. O reconhecer desse possível interlocutor norteará suas escolhas linguísticas, suas estratégias discursivas a fim de atingir a coerência textual: “essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2003, p.46).

Diante disso, este projeto de trabalho com o gênero conto culmina com a divulgação dos textos dos alunos (versão final) em blog escolar. Além da versão digitada, os alunos têm a opção de publicar/compartilhar áudio/vídeos com a leitura/narração de seu conto.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Desde a diagnose, em momentos específicos, alunos foram envolvidos em atividades de estudo relativas à descrição textual. O objetivo dessas atividades era ir mais além do que direcionam os exercícios propostos pelos LDs: explorar o potencial textual/discursivo que a descrição possui, enquanto sequência textual.

Agora, analisamos os resultados dessas atividades, observando como a descrição aparece na composição de contos, produzidos pelos participantes da pesquisa, na PD. A fim orientar nossa análise, mobilizamos as mesmas perguntas utilizadas na análise diagnóstica.

Esclarecemos que não utilizamos nesta análise todo o material elaborado/desenvolvido com os alunos, apenas os contos escritos/reescritos no módulo de produção.

A observação/análise dos textos produzidos na PD foi, portanto, direcionada por estes itens: a) há descrições no texto?; b) há na descrição uma filtragem, recorte coerente com as pretensões textuais?; c) as descrições expressam progressão temática/semântica em relação ao referente e ao texto?

Considerando o *corpus*, obtivemos, assim, estas respostas aos itens:

a) há descrições nos textos?

À exceção de 01 (um) texto, o de A7, todos os demais têm em sua composição sequências descritivas. Há avanço nesse quesito, uma vez que, na diagnose, 04 (quatro) textos, dentre os 13 (treze) analisados, não apresentaram descrições em sua composição, apesar de requisitado de modo explícito nos comandos de produção.

*Era uma vez um menino assustador que se chamava Léo ele era muito estranho não falava com as pessoas por que ele tinha a cara muito mal e as pessoas ficavam falando dele . (I 1 – I4)*

Como mostra o excerto acima, A7 até expressa uma caracterização mínima<sup>8</sup>. Mas, limita-se a isso. O texto apresentado por A7 na PD tem perfil muito similar ao produzido na diagnose – estilo relato, sequências descritivas ausentes.

- b) há na descrição uma filtragem, recorte coerente com as pretensões textuais?

Quanto a esse item, *na diagnose* foi observada a predominância de sequências descritivas alheias às intenções textuais. Os referentes eram descritos (fisicamente, sobretudo), mas o conteúdo das descrições era textualmente dispensável. Após a PD, conseguimos visualizar progressos nesse processo de escolher o referente (espaço, sensação, aparência...) a ser descrito; e de filtrar o que descrever, considerando projetos específicos de dizer (gerar suspense, medo; emocionar).

A fim de ilustrar esse progresso, expomos à frente alguns aspectos observados nos textos de A1, A2, A4 e A5.

A1, na diagnose, apresentou textos com estilo de relato contendo descrições aleatórias, desconexas. Agora, notam-se descrições coerentes com efeitos pretendidos.

*... falei com dificuldade*

*olá! Tem algen aí?*

*E o silêncio respondeu... não tinha ninguém na mansão.  
So Eu, a escuridão, o silêncio e o medo era quen tanava  
conta da quela casa. (l 14 – l 18)*

Vê-se que A1 constrói uma sequência descritiva que acentua e evidencia a (in) certeza do que de assustador poderia aparecer no casarão da rua escura, o qual era assombrado, segundo a fala de todo mundo.

<sup>8</sup> Como já expressei, são considerados textos faltos de descrição aqueles com expressões caracterizadoras mínimas, como “um menino assustador”.

Para tal, personifica o silêncio, dando ênfase assim ao extremo vazio sonoro que favorecia ainda mais a invasão do medo. Temos, então, um *casarão/mansão* que é descrito em seus aspectos espaciais, especificamente seu *estado* silente, falta de luz – essa ambientação confere à narrativa de A1 tensão/medo, o que é coerente, uma vez que o texto/conto se delineia com essa perspectiva.

A2, pensando em acentuar a situação de medo que já era crítica, insere descrições *climáticas* e *sonoras* responsáveis pelo aumento inevitável da tensão, naquela circunstância, sentida pelos dois jovens.

*Os dois refugiaram-se no porão. De repente começou  
chover, janelas batendo  
- Ta! Ta! Ta!  
Algo metálico caiu no chão  
- Trec! Trec! (l17 – l22)*

Chama a atenção, em “janelas batendo”, a escolha da forma verbal no gerúndio, que passa ao leitor a sensação de que a ação expressa (bater) está ocorrendo no instante em que se lê – isso confere vivacidade à narrativa.

A2 ainda lança mão de onomatopeias, recurso sonoro que torna mais viva a percepção da situação descrita, tentando gerar no leitor a impressão de estar ouvindo o bater das janelas e o cair do *indefinido* objeto metálico. Nota-se como A2 opta pelo emprego do pronome indefinido *algo*, o que motiva o leitor a fazer suposições, a imaginar.

A2, em outro momento do texto, manifestou destreza descritiva quando consegue (re) criar verbalmente o quadro sonoro-visual da morte do monstro.

*O monstro começou a se retorcer, o seu corpo ficou  
vermelho de sangue, gritava de dor e sua voz assustadora  
pouco a pouco foi diminuindo, diminuindo... (l43 – l46)*

Nesse excerto, o retorcer, o ensanguentar, o grito de dor, a assustadora voz, constroem imagens que nos dão uma dimensão da reação (sofrimento) corporal do monstro. A2 utiliza-se, ainda, da repetição como recurso expressivo – a ideia do “pouco a pouco” é enfatizada pela duplicação da forma verbal no gerúndio “diminuindo, diminuindo”, o que é, textualmente, positivo e digno de menção.

A4, na diagnose, nos apresenta um texto em que não identificamos descrições; e que se configura mais pelo relato de uma sucessão fatos. Na PD, entrega-nos um texto em que insere sequências descritivas as quais se justificam textualmente.

*... e os passaros estavam cantando suas melodias, o sol raiando, um belo dia para ir para praia. (I4 – I6)*

*... no dia seguinte todos passaros com as melodias tristes, tava tudo calmo um silencio total. (I9 – I11)*

A princípio o narrador personagem constrói a imagem do nascer do dia em “e os pássaros estavam cantando suas melodias, o sol raiando, um belo dia pra ir para praia”: os detalhes descritos põem em evidência a beleza e a felicidade do dia. Captamos a ideia de felicidade de modo inferencial, pela escolha do narrador em dizer “os pássaros estavam cantando”. Essa inferência se firma quando, pela expressão “Até que um dia”, o narrador sinaliza uma mudança. Após um trágico acidente, o narrador volta a falar do canto dos pássaros assim: “Todos os pássaros com melodias triste, tava tudo calmo um silencio total”. Notemos que o estado emocional (triste) do narrador é refletido no pássaro personificado, que canta melodias triste; na natureza silente. Aspectos da paisagem são descritos e ajudam a construir os dizeres da narrativa.

Notamos que A5 contextualiza a história com descrições que prenunciam fatos não agradáveis.

*“noite muito escura, com céu nublado, com os corvos batendo as asas e o eco dos ratos correndo pelos bueiros”  
(13 - 15)*

A presença do corvo, que convencional ou culturalmente, é sinal místico de mau presságio. A escuridão da noite, a chuva iminente, os ratos, os bueiros: tudo colabora para a definição/individuação de um cenário crítico, repulsivo a que estará exposta a indefesa criança, personagem central do enredo.

Parece que há nas entrelinhas do texto de A5 intenções que visam ao emocional do leitor. Por isso, preocupa-se tanto em descrever, no excerto abaixo, a precariedade, a imundície, o asco do espaço em que a criança é, desumanamente, jogada/abandonada.

*Acima de um papelão sujo e todo rasgado e jogado próximo a uma caixa de lixo podre e fedorento, tinha uma criança” (17 - 19)*

As descrições, neste item apresentadas e comentadas, ilustram como alunos conseguiram compor seu texto/conto com sequências descritivas cujos conteúdos revelam-se imprescindíveis à expressividade/argumentatividade, a um dizer específico: suspense/medo, dor/morte, alegria/tristeza, abandono/desprezo.

Ambientes, paisagens, sons, reações, sensações têm suas especificidades postas em relevo. A predominância de descrições físicas de personagens, percebida na análise diagnóstica, é substituída pela variação dos elementos descritos. E o filtro que os alunos fizeram em relação ao que destacar, nas descrições construídas em suas narrativas, fez aparecer aspectos que efetivamente eram compatíveis com a coerência.

c) as descrições expressam progressão temática/semântica em relação ao referente e ao texto?

Identificar sequências descritivas bem filtradas e coerentes a intenções textuais já nos antecipa a resposta deste último item. Mesmo assim, selecionamos alguns destaques para melhor ilustrar nossa análise, a qual conclui que após a PD foi mais expressiva a incidência de textos com sequências descritivas imprescindíveis à progressão temática do texto em que se inserem.

No texto de A10, as descrições presentes são bem sucintas. Entretanto, têm valor imprescindível por expressar o *jogo de contraste* em torno do qual se desenvolve a narrativa: a ilha é maravilhosa; as pessoas, tristes. A maravilha da ilha é revelada explicitamente, mas a estratégia utilizada por A10 para sugerir, de início, a tristeza das pessoas do hotel é digna de relevo.

*(...) nós hospedamos num hotel. Escuro como as trevas apesar da ilha ser muito linda e fanosa por todos os países. (l14 – l16)*

*- Como as pessoas podem ser tão escuras por dentro (l17 – l18)*

À linha quatorze, por meio de uma comparação, A10 põe em evidência a escuridão do hotel. Essa escuridão, a princípio, parece ser física; mas, ao percorrer as linhas seguintes, depreende-se que A10 transfere ao hotel o estado emocional das pessoas que nele vivem: a escuridão conota a tristeza. Essa tristeza/escuridão só é entendida ao final da narrativa, quando nos é permitido inferir, a partir de alguns indícios, que a ausência (quem sabe morte) da sobrinha era a razão para o fato de as pessoas do hotel serem “tão escuras por dentro”.

A11, embora com certa fragilidade na construção frasal, não escolhe aleatoriamente o referente descrito (dia/clima), tampouco os detalhes a serem enfatizados pela descrição (a forte chuva iminente).

*Com uma cara de chuva, as nuvens parecia haver uma forte tempestade a ponto de escurecer tudo, parecia que ia chover o dia todo... (17 – 111)*

*Meu irmão chorava tanto que parecia um oceano pacífico. (153 – 154)*

Assim, o segundo parágrafo, sequência predominantemente descritiva, justifica-se, pois o clímax da narrativa de A11 está diretamente atrelado a ele. O temporal prenunciado, pela revelação da aparência das nuvens, é a raiz, a gênese dos fatos sucessores. E é esse mesmo temporal que, de certa forma, é responsável pelo “temporal de lágrimas” com que a A11 finaliza sua narrativa, por meio de uma construção hiperbólica “chorava que parecia um oceano pacífico”.

A12, por sua vez, nos provoca a tecer uma imagem mental sobre a aparência física do homem-personagem. Quando falamos de provocação é porque se tem a impressão de que cada novo leitor chegará a um produto imagético diferente (mas relacionado), considerando as escolhas descritivas feitas. O que vem à mente, quando se lê “um rosto sem face”? E quando se lê “roupas tão estranhas que pareciam de outro mundo”?

*O desconhecido tinha uma capa tão preta como a noite sem estrelas, um rosto sem face, Suas roupas eram tão estranhas que pareciam de outro mundo. (15 – 18)*

*Na escuridão da rua quase deserta... Chorou um rio de lágrimas*

Cada leitor conceberá um “retrato” diferente. No entanto, tudo (o detalhe do rosto, das roupas) combina-se para evidenciar a estranheza do ser descrito. Estranheza, por sua vez, consoante com o pacto mortal que envolve a sina da perda precoce da vida de Maria. O que também sustenta que há, por parte de A12, um apego textual à estranheza mencionada são as escolhas lexicais feitas para referenciar o ente que perseguia Maria (*um homem suspeito, o desconhecido, o suspeito, uma coisa estranha*). As várias designações atribuídas ao personagem

condensam aspectos que ajudam a (re) construir a imagem projetada sobre ele por sua aparência física, pelo papel que cumpre na efetivação da sina da personagem Maria.

No tocante à progressão semântica em relação ao *referente*, consideramos que A12 e A2 manifestaram compreender que a escolha do léxico nas referências do elemento descrito pode também ajudar a construir a imagem pretendida.

A escolha do termo “o monstro”, quando A2 retoma o referente “homem”, sinaliza um avanço digno de menção, levando em consideração que na fase diagnóstica A2 apresentou um texto excessivamente circular. “Monstro” no contexto em análise, além de recuperar o personagem, adiciona novidades relativas à natureza dele: é monstruoso, figurativamente falando ou não.

*O monstro começou a se retorcer, o seu corpo ficou vermelho de sangue, gritava de dor e sua voz assustadora pouco a pouco foi diminuindo, diminuindo... (l43 – l46)*

No aspecto referenciação, no entanto, reconhecemos que a maioria ainda continua a manifestar muitas *repetições* no processo de retomada de referentes. Ou se repete a mesma designação, ou se usa pronomes de maneira que, em alguns casos chega a comprometer a clareza textual.

Assim, se tem base para afirmar que, de maneira geral, predominou a inserção de sequências descritivas com valor indispensável à construção do sentido geral de seus respectivos textos. As imagens nelas contidas foram a chave para o desenrolar da narrativa e para a compreensão de alguns fatos.

Reconhecemos ainda que ocorreu, em alguns casos, preocupação excessiva em descrever. O que deve também nos

preocupar, para que os alunos não transformem em problema esse recurso de expressão. Melhor exemplo disso é o texto de A6 que, na tentativa de fazer o leitor acompanhar cada passo e contemplar cada imagem vista pelo narrador-personagem, excede na quantidade de descrições – construindo um texto com pouca ação.

Chamou-nos a atenção a presença de descrições clichês; e a identificação, incidente em três ou quatro produções, de expressões contidas em textos-base utilizados na PD – sobretudo as que descrevem sensações de medo. Isso nos adverte que é preciso pensar em situações que motivem o aluno a explorar seu potencial criativo, a inovar textualmente para que não se limitem aos clichês, às formulações já criadas.

Sublinhamos ainda que a identificação de metonímias, metáforas, comparações, hipérboles, personificações e outros recursos expressivos nas produções analisadas indiciam que os alunos começam a esboçar tentativas de escrever descrições mais criativas, com base em equivalências estabelecidas por associações lógicas – o que na diagnose não ocorreu.

A *descrição mostrada* também ganha destaque aqui. Os alunos, de maneira geral, conseguiram arquitetar descrições que não se limitaram a revelar expressa e diretamente ao leitor a aparência, estado do referente descrito. Mas dispuseram uma série de informações em equivalência semântica que atribuem ao leitor, por sua individualidade e por sua experiência, chegar a um produto coerente em termos de compreensão. Essa competência dos alunos se mostra, por exemplo, nas estratégias de A4 que instiga a percepção do dia alegre/triste, ao descrever a paisagem lá fora, o canto do pássaro.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dia a dia em sala de aula, assim como dados sistematizados por instrumentos de avaliação externa, como SAEB, nos permitem visualizar como nossos se alunos encontram em níveis pouco satisfatórios de proficiência em leitura e escrita. Investigar causas desse problema e buscar estratégias que o resolvam ou o amenizem deve ser uma inquietação constante na prática de professores de língua materna, principalmente.

Foi essa inquietação que, na oportunidade de sistematizar um trabalho de pesquisa, motivou-nos, como pesquisadora, a pensar sobre *conhecimentos que os alunos dispõem quanto ao uso de sequências descritivas*. Depois de muito ponderar, ler sobre a carga argumentativa que pode vir expressa em sequências descritivas, a partir especialmente das considerações de Marquesi (1995; 2001; 2007; 2017), sentimos necessidade de investigar o tratamento/espço da *descrição* em contextos de aprendizagem.

Lembramos que, no percurso desta pesquisa, procedemos, inicialmente, a um levantamento do estado da arte, e, após, delineamos as bases teóricas e os direcionamentos metodológicos desta pesquisa. Examinamos, em seguida, como os LDs de Língua Portuguesa direcionam o estudo deste fato linguístico (a descrição) e como alunos do oitavo ano do EF, de uma escola pública de Cachoeira do Piriá, inserem sequências descritivas na composição de contos, antes e após participarem da PD aqui projetada e aplicada. Feito esse percurso, encontramos respostas para as perguntas da pesquisa, conforme se apresentam a seguir.

*Como a descrição é trabalhada em LDs de Língua Portuguesa dos anos finais do EF?* Na busca por resposta a esse questionamento, avaliamos três coletâneas de LDs, destinadas aos anos finais do EF: *Português Linguagens* (CEREJA, 2015); *Para Viver Juntos* (COSTA, 2015); *Projeto Universos* (PEREIRA, 2015). A primeira, foi escolhida por ser uma das opções favoritas dos professores – dado observado em diálogos informais. As duas últimas, ambas da Editora SM, pelo fato de notarmos que, nos últimos anos, foram a escolha da Secretaria de Educação do município em que a pesquisa foi aplicada. Uma vez que há, por alguma razão, preferência pelos livros da referida editora, nada mais relevante que torná-los alvo de análises críticas

(sejam positivas e ou negativas) para possíveis (re) considerações das atividades por eles propostas.

Para direcionarmos nossa análise, consideramos estas perguntas: (a) nos estudos sobre descrição, há alguma orientação que mostre/sugira que o descritivo se constrói, seguindo um esquema que lhe é próprio?; (b) em que circunstâncias a descrição é abordada?; (c) os comandos de escrita de textos, envolvendo a descrição, determinam contextos de produção específicos?

Na análise das coletâneas citadas, observamos que o estudo da descrição, nos exercícios de leitura, de escrita, ou de análise linguística, pouco instigam o aluno a explorar o potencial discursivo que a sequência descritiva pode comportar, na diversidade de textos empíricos em que essa tipologia se manifesta. Mas limitam-se, em não raras vezes, a dizer quais elementos morfossintáticos costumam marcar/caracterizar a descrição; ou a solicitar que, sem contexto específico, o aluno faça descrições de objetos, cenários, pessoas/personagens, etc.

A descrição, embora figure nos LDs, fica em plano secundário (e por que não dizer marginal) de estudo, não havendo muito espaço para questões que direcionem o aluno a reconhecer que esse recurso de linguagem obedece a esquema particular de constituição. O descritivo em recorrentes casos é usado como mero pretexto para o estudo de aspectos metalinguísticos.

Isso tudo acaba negando ou limitando a vivência de exercícios/estudos com efetivo potencial de desenvolvimento de habilidades descritivas – isto é, situações que criem condições para que o aluno se torne mais hábil na escolha de expressões nominais que designarão os referentes descritos em textos por ele construídos ; e na filtragem de definições e individuações, considerando intenções textuais (gerar suspense; baratear um produto; constituir pistas de um enigma; sensibilizar...) por ele estabelecidas.

Tem-se nesse produto, portanto, razões plausíveis que justificam a afirmação de que é necessário rediscutir e repensar o tratamento didático dado pelos LDs e pelas aulas de língua portuguesa à tipologia descrição.

*Os alunos de uma turma de oitavo ano do EF inserem sequências descritivas em seus textos/contos? Se as inserem, como procedem? A partir dessas perguntas*

gerais, formulamos mais três específicas que orientaram nossa avaliação: (a) *há descrições no texto?*; (b) *há na descrição uma filtragem, recorte coerente com as pretensões textuais?*; (c) *as descrições expressam progressão temática/semântica em relação ao referente e ao texto?* O corpus alvo dessas questões foram textos/contos produzidos pelos alunos da pesquisa em dois momentos distintos: antes da aplicação da PD (na diagnose) e após a aplicação da PD.

A *diagnose* consistiu em uma *atividade de produção de contos* em que apenas se comentou sobre alguns aspectos mais genéricos sobre narrativa, conto, descrição – sem muito detalhamento. O comando pedia que alunos produzissem um conto e que tentassem inserir nele trechos descritivos os quais fossem importantes à construção da coerência.

Os resultados obtidos, em síntese, foram estes:

- ✓ Alunos escreveram textos sem descrição, mesmo sendo explicitamente solicitado no comando da atividade que a inserissem.
- ✓ Os alunos, em sua maioria, compuseram texto/conto com sequências descritivas desconexas, com pouca ou nenhuma argumentatividade impressa.
- ✓ Os textos/contos expressam, de maneira geral, acentuados problemas de referenciação/designação.
- ✓ As descrições construídas enquadram-se mais no nível denotativo, isto é, no nível das operações concretas – evidenciando a conveniência de atividades que motivem o desenvolvimento de operações lógicas, a construção de sequências descritivas que explorem o potencial metafórico da linguagem, que mobilizem associação de ideias.
- ✓ A categoria da individuação mostrou-se mais ausente e frágil nas descrições construídas.

Identificados esses problemas, projetamos a PD, a partir deles e do observado nos LDs. Essa (a PD) propôs atividades que, em circunstâncias diversas, a descrição sempre figura como objeto de estudo com a finalidade de fazer os participantes perceberem a expressividade e a argumentatividade nelas contidas, em ocorrências específicas. Com esses fins, aspectos relativos à organização

(superestrutura) e a recursos de linguagem do descritivo foram estudados – até se chegar ao produto final, que foram as produções (re)escritas de textos/contos.

Após a participação dos alunos na PD, submetemos à análise o novo texto/conto, dos alunos da pesquisa, orientada pelas mesmas perguntas da diagnose, a fim de verificar: *se os alunos de uma turma de oitavo ano do EF inserem sequências descritivas em seus textos/contos e, se inserem, como procedem?*

Assim, sinteticamente, respondemos que:

- ✓ Verificamos que dentre os 13 (treze) textos observados, apenas 1 (um) não contém sequências descritivas em sua constituição.
- ✓ A maioria dos textos manifestaram ocorrências de descrições em que os aspectos postos em evidência (definição, individuação) foram bem filtrados, considerando o efeito expressivo e a coerência deles resultante.
- ✓ As descrições, de modo geral, expressam progressão semântica/textual, pois contêm informações novas, que acrescentam e se relacionam a outras inseridas antes ou posteriormente.
- ✓ No processo de designação, principalmente quando é para retomar um referente já apresentado, há tendência predominante de se repetir a mesma expressão nominal, ou de usar pronomes – *embora tenhamos encontrado ocorrências em dois textos que mostram que seus respectivos autores perceberam que a escolha lexical pode constituir um positivo recurso à construção da coerência.*
- ✓ Reconhecemos que os alunos começam a tecer descrições que se enquadram no nível de operações lógicas, pela mobilização de construções linguísticas metafóricas/figurativas.
- ✓ Houve expressiva incidência de *descrições mostradas*, que não revelam imagens, mas as sugerem deixando a cada leitor o desafio de (re)construí-las em interação com o texto.

Temos, portanto, uma realidade contrastante. De um lado, alunos com dificuldades de inserir sequências descritivas em seus textos/contos. De outro, a

escola, que pouco tem se preocupado com o desenvolvimento das habilidades referentes à constituição de descrições; e os LDs que não propõem atividades direcionadas à percepção do potencial discursivo que a descrição possui em ocorrências específicas.

Há, conforme mostrado no decurso desta pesquisa, demanda expressiva de necessidade de orientações relativas ao processo de inserção de descrições na composição de contos. Observado isso, projetamos e aplicamos uma PD, visando desenvolver/aperfeiçoar a competência dos alunos nela engajados.

Os resultados obtidos mostram que é pertinente e produtivo tratar a descrição como componente de estudo. As melhorias alcançadas confirmam a relevância de fazer o aluno compreender que a descrição é um recurso de linguagem que serve para impressionar o leitor pelas representações de mundo possíveis, que podem concorrer, desse modo, para a argumentatividade do texto.

As considerações finais desta pesquisa reconhecem que os avanços esperados poderiam ter ido além do obtido. Mas também expressam, com emoção, a certeza de que cada etapa planejada e vivida para e com os alunos da pesquisa deixou boas marcas neles e na pesquisadora.

Como esquecer o encantamento de cada um deles quando viajamos no imaginário amazônico de Acauã; quando pegamos a lupa e fomos minuciosamente decifrar cada pista deixada por Arthur Conan Doyle em “A faixa Manchada”?

Nada apagará da memória a imagem de instantes em que alunos ficavam extasiados quando não só conseguiam compreender o efeito de uma sequência descritiva, mas também mostrar que escolhas textuais foram responsáveis por isso. Nada apagará a vista empolgação de alunos disputando atenção com os demais para fazer a professora ouvir as descrições que conseguiram pensar para sua narrativa. Nada tirará desta pesquisadora a certeza de que a partir da PD, grande parte dos alunos participantes saberá que as histórias por eles escritas podem ser enriquecidas com criativas pitadas descritivas.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ANDRADE, Valter Zotto de. **Resumo de artigo acadêmico**: um estudo sobre organização retórica e sequências textuais. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens** – 6º no. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens** – 7º no. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens** – 8º no. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens** – 9º no. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista (orgs). **Para Viver Juntos: português** – 6º ano. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

\_\_\_\_\_. **Para Viver Juntos: português** – 7º ano. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

\_\_\_\_\_. **Para Viver Juntos: português** – 8º ano. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

\_\_\_\_\_. **Para Viver Juntos: português** – 9º ano. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar – 27 ed. Editora FGV, 2010.

GERALDI, João Vanderley. A Produção de Textos. In: **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 135-165.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto 2017.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto 2017.

\_\_\_\_\_. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org). **O texto e seus conceitos** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LIMA, Adriana Alves Farias. **Sequências descritivas**: uma proposta de atividades de leitura para o 9º ano do ensino fundamental. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio. São Paulo: v. XV, ISSN 1806-25X 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva *et al* (orgs): **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linguística do texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria da Silva (orgs). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **O descritivo em diferentes gêneros textuais**: perspectivas para o ensino da leitura e da escrita. Linha d'Água: n 24 (2), p. 189-203, 2011.

\_\_\_\_\_. **Referenciação no texto descritivo**. Investigações (Recife), v. 20, p. 47-59, 2007.

\_\_\_\_\_. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Giovana Flávia de. **Estrutura composicional em contos de fadas de Marina Colasanti**. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Camila Sequettoet *al.* **Universos**: Língua Portuguesa – 6º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

\_\_\_\_\_. **Universos**: Língua Portuguesa – 7º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

\_\_\_\_\_. **Universos**: Língua Portuguesa – 8º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

\_\_\_\_\_. **Universos**: Língua Portuguesa – 9º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SABARICH, Lola; DINTEL, Felipe. **Como melhorar um texto literário**: um manual prático para dominar as técnicas básicas da narração. Tradução Gabriel Perissé – 1 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. In: PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria da Silva (orgs). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual**. Revista do GELNE, v. 4, n. 12, 2002.

VEIGA, José J. **Cantilever**. In: CAMPOS, Paulo Mendes; VEIGA, José J. **As eternas coincidências**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

## ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS NA ETAPA DIAGNÓSTICA

## TEXTO A1

| Produção de Contos            |             |
|-------------------------------|-------------|
| Aluno (a):                    |             |
| Disciplina: Língua Portuguesa | Turma: 7º A |

Título: O fantasma do tempo

Era uma vez quando um homem  
 estava na sala e ele ligou a tv ele era  
 alto, Braco colular amarelo e ele repeti-  
 veu uma pessoa atais da tv e ele se es-  
 pantal com a pessoa e perguntou quem e voce e  
 a pessoa disse eu sou quem voce mais queria  
 ele saiu corido e ficou morrido de medo e  
 depois ele deixou para a casinha e viu uma  
 galinha morta em cima da mesa e apareceu  
 um fantasma deitado a galinha e ele pegou  
 uma arma para a sentar na galinha e uns nati-  
 de deus guia e o ventilador começou a rodar  
 e virou pra ruina dele e ele não conseguia  
 sair do lugar e ele viu uma menina toda de  
 Branco e ele viu que ela que estava mexendo  
 com ventelador e a menina deu um gesto que  
 qualquer os (vidas) vidas e o homem caiu de medo  
 e desse medeusa enpaz e ela respondeu não vai  
 min paraceu quando ligou a tv e ele  
 respondeu tá não entendi e não percebi mais  
 aqui ela desse tudo bem mais não vai pela  
 porta e quem vai vai por lugar onde vai  
 vai mais e morto o homem e ela ficou  
 na casa e a casa caiu e o homem ficou morto  
 e que era passe uma mulher foi uma morte.

## TEXTO A2

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: A Rua que dá medo

Ého uma vez Na rua, que dá medo, todas as crianças, que passava por lá, sentia medo, porque lá eles via muitas coisas, que dá medo muitas pessoas, não gostava de passar por lá, porque as pessoas falava que naquela rua tinha morado uma mulher, e por isso eles não gostava de passar por lá.

Um menino de olhos azul e de cabelos encaracolados ficou curioso e decidiu passar por lá, e ele viu muitas coisas mais ele não ficou com medo porque ele não tinha medo de nada e daquele dia em diante ninguém ficou mais, com medo de passar pela rua.

## TEXTO A3

3

|                                                                                  |             |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Produção de Contos                                                               |             |
| Aluno (a) <span style="background-color: black; color: black;">[REDACTED]</span> |             |
| Disciplina: Língua Portuguesa                                                    | Turma: 7º A |

Título: A menina assustadora

Em uma vez uma ~~menina~~ mulher estava  
 passeando de repente apanhou a menina assustadora  
 e pegou a mulher e machucou a mulher mais  
 apareceu o homem e prendeu a menina  
 assustadora e ele ~~trouxe~~ salvou a mulher e a  
 cidade e todos começaram a chamar ele  
 de herói e ele virou a pessoa mais  
 importante da cidade inteira e viveram  
 felizes para sempre

Fim

## TEXTO A4

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: Eu e meus amigos

Era uma vez eu e Luciana e o  
 Lurde saímos da escola e fomos  
 para minha casa assistimos um  
 filme e depois fomos falar de  
 Tatu e depois começa o urso  
 ziron a cabeça dele a lofoto  
 Tatu mexendo ai eu Tatu com  
 o de cabeça ai o Luciano  
 falou que eu Tatu com o ronto  
 em mim eu falei que o Lurde  
 que Tatu e agente gritou e  
 e correu lá pro fora e voltamos  
 para casa lancharmos fomos  
 deitar na cama com eles  
 e agente começamos a passe  
 trati pro outro ai um  
 moto Taxi atendeu e eles  
 falaram que era pro Busca  
 elas ai eu peguei o  
 celular e falei que eles eram  
 meus filhos e falei que eu  
 ia bater neles e pediu desculpa  
 pro moto Taxi e fim.

## TEXTO A5

## Produção de Contos

5

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: Eu e o diabo

Em um certo dia, eu estava caminhando pela chácara que eu morava, a chácara era bem grande tinha um campo de futebol era bem bonito, enquanto eu estava caminhando pela chácara todas as pessoas estavam em suas casas, eu fui brincar no pula-pula, e perto do pula-pula tinha uma árvore grande com os galhos partidos para todos os lados.

Eu avia um lugar no centro da árvore que caberia uma pessoa, e enquanto eu estava brincando no pula-pula apareceu-me uma coisa semelhante a um homem com os braços abertos, e ele usava um vestido preto com capuz e o seu rosto não avia nada, era totalmente preto, eu me deparei com aquilo e corri com muito medo para minha casa.

## TEXTO A6

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: A casa mal assenbrada.

Era uma vez uma casa mal assenbrada, ela era escura, com gradez e com matos pra todos os lados.

Numa noite muito fria um grupo de meninos andavam pela rua até para em uma casa muito escura, um menino com cabelos pretos e olhos claros fala - galera vamos entrar nessa casa, pra ver se nós encontramos alguma coisa. Todo mundo fala que essa casa é mal assenbrada. - um outro menino de cabelos loiros e olhos castanhos fala - vamos! - todos os meninos entraram na casa eles estavam indo bem devagar cada passo que eles davam faziam barulhos estranhos e assustadores.

Eles ouviram um barulho muito forte no andar de cima PAF eles subiram as escadas e um menino de cabelos castanhos e olhos verdes fala - quem está aí? - o outro menino de cabelos pretos e olhos azuis fala - faça silêncio você quer que eles venham? - uma voz muito grossa e estranha fala - saia da minha casa ou vocês vão se arrepender! - os meninos começaram a ter um pouco de medo mais não deixaram a casa.

Os meninos a pluta e a voz estranha estava rindo dos meninos - eu aviso vocês Ha'Ha'Ha - os meninos começaram a correr de um lado para outro correndo uma ruidos dois meninos pularam a janela os outros saíram pela porta igual eleidos e nunca mais voltaram na quella casa.

## TEXTO A7

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: A casa mal asombrada

Era uma vez uma casa mal asombrada duas meninas estavam passando pela rua uma menina se chamava Raquel e a outra era cadila a cadila chamou a Raquel para entrar na casa e a Raquel não queria e a cadila insistiu até que eles foram quando eles entraram na casa derreurent a casa virou Bicho e a Raquel e a cadila correram e fugiram um machado e até que conseguiram e a Raquel e a cadila e eles saíram para casa e viveram feliz para sempre...

## TEXTO A8

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: Eu não ia sem ele.

Era uma vez uma princesa de uma família rica e os pais dela era rei e rainha, esta, princesa se chamava Sherriff e tinha cabelos de luzes e olhos castanhos claros, e ela era muito feliz, Sherriff estava de férias, a família real estava de passagem para Genovia e foram passar suas férias neste lugar e neste lugar ela conheceu um menino chamado Erik ao que ela não sabia que Erik era vampiro. Ela foi se intimidando com ele e eles dois dava muitas risos e quando acabou as férias de Sherriff, Erik se despediu dela com um beijo inesperado, e então os pais dela se decidiram morar em Genovia e ela contou para uma amiga dela que o príncipe Erik era vampiro e Sherriff perguntou a ela e ele disse a verdade então Erik perdeu o controle e mordeu ela e virou vampiro e eles viveram felizes para sempre.

fim

## TEXTO A9

9

|                                                                                             |             |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--|
| Produção de Contos                                                                          |             |  |
| Aluno (a): <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</span> |             |  |
| Disciplina: Língua Portuguesa                                                               | Turma: 7º A |  |

Título: a menina que gostava de sair escondido

Já uma vez uma menina que gostava de sair muito  
 escondido um certo dia uma menina fugiu de casa.  
 a mãe dela ficou muito preocupada com a filha aí  
 a filha chegou em a mãe não gostou quando fugiu de  
 casa aí a menina fugiu de novo. Quando chegou  
 em casa a mãe falou muito aí ela fugiu de novo  
 aí a tia dela viu e falou para a mãe dela a mãe dela  
 disse quando ela quiser de novo falar com ela na rua  
 e se mande ela ir embora aí ela falou mais foi  
 fugir aí ela encontrou um menino o menino pediu  
 ela em namoro ela disse que sim a mãe dela  
 disse que era para eles viverem felizes para sempre  
 fim

## TEXTO A10

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7ª A

Título: A fada

Era uma vez uma linda menina que se chamava Carla e ela tinha duas amigas.

Luciana e Maria o sonho delas era fazer lindas fadas. Num belo dia em uma viagem da escola elas foram ~~para~~ Para um lindo jardim o nome do jardim era jardim das fadas o jardim das fadas tinha flores, grãos e uma bela cachoeira.

Chegando lá Carla, Luciana e Maria foram explorar o jardim conhecer e ver os lugares lindos elas foram fazer um piquenique perto da cachoeira lá elas encontraram um perfume.

Elas foram ver o cheiro do perfume elas três passaram e depois de um minuto elas ficaram fadas e começaram a voar e a brincar.

## TEXTO A11

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título:

O homem estranho

Era uma vez um homem muito estranho. esse homem só queria ficar sozinho ele morava em uma casa abandonada no meio da floresta muito escura. em certo dia ele resolveu ir caçar na floresta noite e tarde cheirando muito, ele morava sozinho não tinha ninguém pra mora com ele, não tinha parente. Quando ele tava caçando ele foi atropelado por um animal. Sem querer o bicho pegou nele porque na perna dele ai começou a sangrar muito ele passando mal na floresta e ninguém aparecia para ajudar ele ali que ele desmaiou quando ele acordou ele tava numa casa e do lado dele tinha uma mulher cuidando dele tinha uma mãe ele era muito estranho não gostava de falar com ninguém e não tinha parente a mulher cuidava dele com todo carinho e amor e ele perguntou quem é você? ela respondeu meu nome é Clara eu tava passando na floresta quando eu achei passando mal na floresta e resolvi te ajudar e cuidar de você ele respondeu está aí quando ela já estava ~~fora~~ andando

## TEXTO A11 (CONTINUAÇÃO)

## Produção de Contos

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

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7ª A

Título: \_\_\_\_\_

tava melhor, não era mais aquele homem estranho já conhecia clara direito e começou a gostar dela e a pedir em casamento e ela aceitou, eles tiveram dois filhos e viveram felizes para sempre

fim!

## TEXTO A12

## Produção de Contos

Aluno (a):

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 7º A

Título: A Casa Fantasma

Era uma vez uma menina  
 muito curiosa. Com olhos pretos  
 cabelos loiros e brancos teeth.  
 Uma vez ela passava na frente da  
 casa quando em uma noite  
 de lua cheia entrou na casa fan-  
 tasma quando de repente surgiu co-  
 rrentes e arrostando na cozinha  
 mas a curiosidade fez mover ela  
 foi e viu um fantasma se ar-  
 rostando cheio de sangue ele co-  
 rreu.

Mas de repente ela encontrou  
 um menino na sala da casa ela  
 perguntou para ele se ele era  
 uma pessoa ou um fantasma  
 ele respondeu que era um meni-  
 no de verdade que o pai prendera ele  
 na casa porque não gostava dele  
 amanhã o dia e ela foi para  
 casa com muito medo.

## TEXTO A13

33

|                                                                                             |                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Produção de Contos                                                                          |                         |
| Aluno (a): <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</span> |                         |
| Disciplina: Língua Portuguesa                                                               | Turma: 7 <sup>a</sup> A |

Título: A trilha do mundo

uma vez 6 pessoas adentraram trilha cheia de Natal e essa trilha  
 levava para uma floresta cheia de sacos e sacos e tinha uma casa de  
 sacrifício de humanos e animais e 2 pessoas ficaram perdidas e muita  
 gente disse que os sacos e sacos eram amarelos por que era para quando  
 a alma de quem se morreu e uma noite que todo mundo tinha que  
 fazer na trilha 5 pessoas foram para essa trilha de noite e teve uma  
 pessoa de campo que disse que não acreditava nisso e eles foram para  
 na trilha e as pessoas que ficaram perdidas entraram de noite e  
 correram para dentro da trilha por que o líder de campo estava  
 armado em todo mundo com a pistola.

fim!

## ANEXO B – TEXTOS PRODUZIDOS NA PD

## TEXTO A1

1

Projeto "Conte-nos um conto"

O camarão da rua escura

Numa tarde muito chuvosa quando estava indo para escola, eu passando numa rua escura.

Vi uma vanlora suspirar, o medo chegou em mim. não conseguia andar, parecia que alguma coisa me perdia no chão, tremei pálida.

Estava em frente de um camarão e todo mundo galaveia da que camarão e então resolveu entrar, mas sabia o que ia acontecer.

Meu que camarão era muito escuro. Ainda com os pinos tremendo, quando o camarão estava indo o mel falei com dificuldade:

ala! tem algum aí?

Eu silêncio respondendo, não tinha ninguém na mancha. Soeu a escuridão, o silêncio e o medo era quem estava conta da que casa.

E de nada apareceu um bicho esse bicho era peludo e os seus olhos era vermelho.

Ah! era um gato.

Fui andando em direção de uma porta e segurei a porta e não vinha e, então peguei uma lanterna que estava em minha bolsa, acendi e vi sangue esse sangue estava super escuro com se fosse sangue de um animal. falei:

quem está aí?

o medo falou mais alto estava com tanto medo que não conseguia falar.

mas ninguém respondeu. Ele sentiu o sangue e veio um corpo ele ficou pálido como umisto escuro os pinos tremendo e não conseguia falar e eu sei como da que casa e nunca mais passei, pelo a que rua para ir escola.

cus o mistério do caso na da rua escura.

## TEXTO A2

## Projeto "Conte-nos um conto"

2

## Noite mabstouesa

É Noite, dois jovens foram dormir no  
casarão de um amigo. eles não conseguiram  
dormir porque ouviram um barulho, pulsem  
da cama de susto. Viram um homem com den-  
tes afiados e afiados, olhos vermelhos  
Eles saíram correndo, o moço conhe-  
ceu. Na ~~segunda~~ ~~conversa~~ Um disse, por outro.

— Vamos para casa?

— Não!

— Porque?

— Temos que descobrir o que existe aqui!

— Tem certeza?

— Sim...

— Então vamos descobrir

Os dois jovens refugiaram-se no Porão.

~~Comer~~ De repente começou chover,  
Sinelas batendo

— Ta! Ta! Ta!

Algo metálico caiu no chão

— Trec! Trec!

O medo chegou, um frio na barriga, a  
garganta trinou

E o homem estava em sua frente, com  
uma faca na mão para mata-los, bai-  
ram correndo até a passagem secreta  
Um falou por outro:

— Como vamos nos livrar dele?

— Matando

— Temos que saber onde é o Ponto fraco dele!

— Eu acho que é na cabeça!

— Então vamos mata-lo!

Os dois foram fazer Armadilha eles foram  
aproveitar do moço. Quando encontraram.

segunda prova

## TEXTO A2 (CONTINUAÇÃO)

Projeto "Conte-nos um conto"

2

Um deles começou ~~Até~~ ~~X~~ atacai-lo em dire-  
ção ao ~~X~~ monstro

O monstro foi indo, foi indo até que  
- Ah! Ah!

O monstro caiu em uma Armadilha com  
muitas espinhas grossas e com muitas  
Pontas Afiladas.

O monstro começou se retorcer, o seu corpo  
ficou Vermelho de sangue, gritava, de dor e sua  
voz assustadora, pouco a pouco foi  
diminuindo, diminuindo até que o monstro morreu.  
Os dois Jovens foram embora para sua casa  
cheio de Aventuras para contar.

assunto sexual

## TEXTO A3

## Projeto "Conte-nos um conto"

3

## O garotinho e o estranho

Era uma noite muito escura, com a lua cheia, passava um garotinho muito feliz, com o sorriso no rosto.

Encontra-se um homem com aparência ruim, parecia que tinha mágoa no coração, aproximando-se do garotinho.

- Olá garotinho, o que você está fazendo aqui?

com o mundo - O mundo, a noite, a lua cheia, mas já tenho que ir.

- Para onde?

- Para minha casa, aquela ali.

Apontou o garotinho, aquela de tabua, com o portão na frente.

- Não vá, está cedo, os seus pais nem irão sentir falta dos que tem seu mal.

O garotinho em silêncio, com medo, com os olhos apavorados, com o beijo tremendo, como se estivesse com frio, saiu correndo para sua casa.

- Mãe a senhora quer o meu mal? Se eu fugisse de casa, sentiria minha falta?

- Claro que não, meu filho, jamais quero seu mal, mas por que a pergunta?

- Um homem me disse!

- Ah, besteira! Não pode falar com os estranhos!

Então o garotinho foi dormir e não falou mais com os estranhos.

## TEXTO A4

## Projeto "Conte-nos um conto"

Um dia muito lindo.

Foi um dia muito lindo quando acordei e os passaros estavam cantando suas melodias, o sol brilhava, um belo dia para ir para praia. Ali que recebi uma notícia muito ruim, sobre meu irmão que sofreu um acidente. Com essa notícia chorei muito e no dia seguinte todos passaram com as melodias tristes, tudo ficou como um silêncio total. Não quis sair de casa nem falar com minha amiga estava muito triste não sabia o que fazer e entrei em depressão, pois o médico disse que talvez meu irmão não sobrevivesse, passou-se um tempo e meu irmão melhorou e voltei até uma vida feliz com meu irmão do lado. Fim

## TEXTO A5

## Projeto "Conte-nos um conto"

5

## Uma criança sozinho na rua

Em uma noite muito escura, com o céu nublado, com os carros batendo asas e o eco dos raios correndo pelos bueiros, estava eu, refletindo de aniversário de minha prima.

Acima de um papelão sujo e todo rasgado e jogado próximo a uma caixa de lixo podre e fedorento, tinha uma criança de mais ou menos três anos, aquele criança estava chorando, com medo, e com muita fome.

Não pensei duas, peguei o menino sujo como estava, botei-o no colo e o levei para minha casa, ao chegar em casa, minha esposa ficou chocada com aquele menino, ela começou a fazer muitas perguntas.

— Como você encontrou aquele criança?  
— Como ele foi parar lá?, eu fui em uma loja de roupas e comprei varias roupas para o menino. enquanto isso minha esposa estava banhando o menino, eu voltei, minha esposa vestiu o menino.

Se passaram sete anos daquele dia, aquele menino estava em boas mãos, eu e minha esposa já tínhamos o menino como nosso filho e o colocamos de em uma escola.

Então em um dia uma mulher estranha bateu em minha porta e disse — me desculpa meu filho, o menino é meu filho, eu disse para a mulher que eu já tinha adotado para mim, a mulher foi embora triste.

## TEXTO A6

## Projeto "Conte-nos um conto"

## Uma noite terrível no Castelo

6

Eu estava em uma floresta, foi quando vi um Castelo, parecia ter sido abandonado há anos.

O Castelo parecia assustador. Entrei naquele local e vi vários quadros, teias de aranha, morcegos e tochas que não iluminavam direito o ambiente.

Eu já iria sair daquele lugar estranho, mas começou a chover forte, das relâmpagos, trovoadas e decidi passar aquela noite chuvosa no Castelo.

Como sou muito curiosa fui ver o resto do Castelo, sempre me falaram que "Curiosidade mata" mas nunca acreditei. Vi uma porta peguei na maçaneta, senti um arrepio percorrer meu corpo, fiquei com medo, só que a curiosidade bateu mais forte.

Quis passar atrás da porta com uma forte pancada, abri a porta devagar e me deparando com dois caixões de cor preto e vermelho.

Fui para mais perto dos caixões, não tinha nada dentro deles, ouvi algo cair, virei rapidamente com a respiração irregular, mas não avia nada, só daquele som, ouvi passos como se tivessem me seguindo, comecei a correr.

Olhei para trás e vi dois homens totalmente pálidos de capa e roupas pretas, andando mais rápido que eu, eles deram um sorriso que me deu bastante medo e vi... os dentes deles, não eram dentes de humanos, eram dentes de... vampiros eles eram vampiros comecei a correr mais rápido, e consegui sair daquele Castelo.

Ainda estava chovendo e tinha muita neblina, dificultando a minha visão, corri tropeçando um pouco nas raízes das árvores, e vi uma clarieira

## TEXTO A6 (CONTINUAÇÃO)

## Projeto "Conte-nos um conto"

não muito longe do local que eu estava cheguei  
perto da casa e fui até a porta e batí, abriram  
a porta e vi um deles...

- Que surpresa não!?! - O vampiro zolou e deu um  
sorriso arrepiado. - HAHÁHÁHÁ...

Tentei correr mais o conto estava atrás de mim,  
ele pegou bruscamente no meu braço, me puxando  
para dentro daquela casa, comecei a me debater e  
gritar mais não tinha oitantes de nada, ele era  
mais forte do que eu.

Fim

## TEXTO A7

## Projeto "Conte-nos um conto"

Título: o menino assustado

Era uma vez um menino assustado que se chamava João ele era um menino muito estranho não falava com os outros pois que ele tinha a cara muito mal e os outros ficavam falando dele mais ninguém sabia que ele não tinha a cara de mal mais na verdade ele era assim pois que ele não tinha ninguém pra conversar com ele então era por isso que ele era estranho e que ele mais queria era demonstra pra todos que ele não era mal e ele nunca tinha a chance de fazer isso então quando foi no outro dia ele decidiu que ia ter uma festa na cidade então ele ia ter chance de demonstra pra todos que ele era legal e bom então começou a convidar e ele foi bonito e trouxe de presente pra ele na festa e tentou ligar o microfone pra falar pra todos ele era bom então ele falou a todos que chegou a hora então ele foi de fora lá esperou todo mundo entrar pra ele poder falar então todo mundo entrou então ele subiu no palco e falou o microfone e os outros iam ouvindo e ele gritou bem alto não tem um ser gente legal vocês se vem aqui fala que eu não sou mal e nem sou feio pra vocês fiquem correndo de mim então todo mundo falou obrigado e todos ficaram muito felizes e todos ficaram felizes

## TEXTO A8

## Projeto "Conte-nos um conto"

## O portal mágico

8

Em uma bela noite chuvosa todas as casas de Talita estavam dormindo tranquilas.

mas um barulho agudo acordou Talita. Ela levantou, pegou uma lanterna, e parecia que não ela tinha ouvido, abriu a porta de seu quarto e foi no quintal. Olhou para todos os lados mas não viu nada.

Quando estava voltando para o seu quarto, se deparou com um portal mágico em sua frente. Muito curiosa, hesitou entrar... mas sabia o que estava à sua espera.

Elas viu uma linda mansão e dentro dela a menina ouviu uma voz aguda que dizia: - Talita, venha cá, Talita, e ela seguiu a voz mas Talita não vê absolutamente nada e ninguém. a menina começou a ficar nervosa, dificuldade para respirar e falar.

a luz começou a piscar e ela ouvia pisadas pelo chão. e cada vez as pisadas estavam mais perto dela, mais uma vez, ela ouviu aquela voz:

- Talita, venha aqui.

- aparece, que brincadeira é essa?

eu vou sair daqui

- Você entrou, não vai sair.

AHAHA-AHAHA-AHAHA

a garota estava assustada, chorando sem saber quem estava por trás disso tudo. Correu depressa e saiu dali e queria esquecer tudo o que tinha acontecido

## TEXTO A9

## Projeto "Conte-nos um conto"

9

## O casarão enfeitado

Era uma vez um casarão enfeitado na meio da floresta, certo dia, um casal foi para um casamento, lá viram um casarão velho.

O casal ficou olhando, olhando. Um homem apareceu de repente e falou:

- não vão para esse casarão, ele é velho, e assustador. Não deem ir!

O casal pensou, pensou e falou:

- não temos lá, não temos medo.

Ho chegaram abriram a porta e gritaram:

- Olá, lá! não ouviam nada além da eco de suas vozes.

O casal entrou no casarão, o casal estava escuridão, lâmpadas quebradas, e o chão sujo... a porta fechou sozinho. Se arrependeram, sentindo aquele calor frio, com as pernas tremendo e não conseguia falar.

O casal foram para cima, com muito medo. Chegando no corredor, ouviram um barulho, ficaram olhando tentando saber o que era. Eles deram um passo para frente e uma velha apareceu, com roupas velhas, cabelos brancos e muito assustadora. a velha falou:

- não entenda, não deviam estar aqui.

O casal respondeu:

- porque devemos ir embora?

a velha falou novamente.

- porque vocês entraram nesse casarão ele é enfeitado. Se demonstrarem mais um pouco nunca mais poderão sair. O casal se enbora e nunca mais voltou naquele lugar.

## TEXTO A10

## Projeto "Conte-nos um conto"

10

## A ilha

Ao amanhecer eu já estava acordado pois tinha que ir cedo com o Rui para a ilha das maravilhas. Rui sempre sonha em ir para essa ilha. Sempre falamos o quanto queríamos passar muitos momentos bons as sete horas já estávamos no quão.

- Oi tudo bem?

- Sim Sim!!

- Tá feliz?

- mais é claro!!

Chegando lá nós hospedamos num hotel.

Estava como as trevas apesar da ilha ser muito linda e famosa por todos os países.

- Como as pessoas podem ser tão excruciantes por dentro

- Não sei mais que essa excruciação é sem fundo.

- Não verdade um lugar tão lindo desse

lá estavam nós só eu e o Rui de alegres naquele lugar lindo.

Ao amanhecer fomos para cachoeira panhamos, brincamos ao voltar para o hotel já era noite todos já estavam nos seus apertados, entramos e fomos dormir mais antes de dormir conversamos.

- este lugar é lindo mais é incrível como as pessoas conseguem intristir esse lugar

- verdade

## TEXTO A10 (CONTINUAÇÃO)

Projeto "Conte-nos um conto"

10

- Que tãe amanhã comecarmos a investi-  
gar o por que dessa arrogancia dos  
pessoas e tristesa

- Sim sim

- Vamos dormir

- Ta boa noite

No dia seguinte comecamos a andar  
pelo hotel e peselimos varias quadros de  
uma menina e comecamos a perguntar  
pras pessoas quem ~~era~~ era essa me-  
nina e ninguem sabia ate que acha-  
mos uma pessoa que nós responde-se  
a moço disse que aquela menina era  
a sonbrinha do mordomo aquela  
menina que alegrava aquel lugar  
e em fim chegamos a conclusão que  
aquele lugar não era o que era  
pra ser

## TEXTO A11

Projeto "Conte-nos um conto"

## Sempre Obedecia a Mãe

11

Era o segundo domingo de maio quando eu acordei parecia um dia qualquer, mas não parecia mesmo porque não era o dia amanheceu.

Com uma cara de chuva, as nuvens pareciam haver uma forte tempestade a ponto de escurecer tudo, parecia que ia chover o dia todo e foi isso que aconteceu.

minha mãe sempre avisava para os meus irmãos que quando está chovendo não podemos mexer no celular, meu irmão mais uma vez desobedeceu.

A minha mãe falou está chovendo muito.

E o meu irmão onde estava?

Ele estava no quarto mexendo no celular!

E foi nesse segundo domingo de maio que o serviço estava prestes a acontecer.

em minha casa, chovendo muito! parecia que não ia mais parar de chover estava a cerca de mais de 1 hora de chuva quando começou a trovegar.

minha mãe disse - porque o celular logo. Antes que algo ruim aconteça.

em um momento pensei que ia cair um raio que poderia me machucar.

## TEXTO A11 (CONTINUAÇÃO)

## Projeto "Conte-nos um conto"

11  
e o meu irmão ainda trançado no  
quarto mexendo no celular!

A minha mãe tinha acabado de falar  
pra ele largar o celular  
quando eu escutei um barulho de  
um raio caindo!

mais eu não vou ouvir como aconteceu  
tinha caído no agude perto da minha  
cama.

- meu irmão estava no quarto ao  
lado da cama.

ele ouviu o raio caindo e se  
assustou vou assim pra ele sair  
do quarto correndo!

Chorando,  
minha mãe ficou desesperada não  
não sabia o que fazer meu irmão  
chorava tanto que parecia  
um oceano pacífico.

## TEXTO A12

Projeto "Conte-nos um conto"

## Pacto Mortal

12

• Pelas Tarde da noite, Maria estava na sua  
Passeando quando viu um homem suspeito.

• O desconhecido tinha uma cara tão preta  
como a noite sem estrelas, um rosto sem  
fale, suas roupas eram tão estranhas que  
pareciam de outro mundo.

• Ele começou a seguir Maria que abreviou  
o passo. Quanto mais ela andava mais pare-  
cia que ele estava perto dela.

• Na escuridão da rua quase deserta, a  
menina ficou desesperada, chorou um rio  
de lágrimas.

• Na noite seguinte a cena se repetiu.  
Maria ia voltando para sua casa quando  
viu o suspeito ficou com medo.

• Quando chegou em casa contou para  
seu pai.

- Pai tinha uma coisa estranha indo atrás  
de mim um homem.

- Minha filha preciso lhe contar uma coisa

- O que é pai?

- Quando você fizer dezesseis anos você  
morrerá como o fogo da vela que se abe-  
ga.

- Por quê, pai?

- Filha quando você nasceu eu não tinha con-  
dição, então fiz um pacto que quando você  
fizesse dezesseis anos morreria.

• Maria ficou arrasada com Raiva, entrou  
em choque, chorou e gritou tristemente.

• Chegou o dia do seu aniversário.

• Quando estavam cantando os Parabéns

## TEXTO A12 (CONTINUAÇÃO)

Projeto "Conte-nos um conto"

Ela desmaiou levaram ao hospital. 12

Por tarde... O Médico disse:

- Fizemos de tudo e não conseguimos.  
Sua filha morreu infelizmente.

O pai só chorava, não conseguiu falar  
nada. "ela morreu como o fogo de vela  
que se apaga".

## TEXTO A13

13

Projeto "Conte-nos um conto"

O casamento assombrado

Em uma noite muito escura um grupo de amigos decidiram entrar em um casamento assombrado e quando as portas cheias de telha de cerâmica quando eles entraram na casa ouviram um barulho muito alto vindo do final do corredor num quarto escuro e sombrio quando eles entraram no quarto não tinha nada e o barulho continuou. Eles viraram para outro quarto lá tinha vários símbolos na parede e no chão eles viram para outros cantos da casa eles começaram a sentir uma energia muito forte eles estavam arrepiados por um calor com sede com fome e sono todos decidiram dormir um pouco eles foram para um quarto todos se deitaram mas teve um que saiu do quarto para a porta de vigia mais du nada ele foi em direção ao porão todos acordaram e viraram que ele não estava lá todos muito assustados dele procuraram. Ele até que acharam ele parado dando para a parede um dos meninos disse sobre parte dele não e ele viu o menino que estava por trás da porta e os outros todos os meninos correram muito que se perderam. Eles voltaram pelo caminho que eles correram eles ouviram muitos gritos. Eles encontraram a saída do casa.