

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**REFERENCIAÇÃO: LEITURA DE MINICONTOS DE  
MARINA COLASANTI**

Por

**MONIQUE SOARES SOUZA**

Rio de Janeiro  
Março de 2018

MONIQUE SOARES SOUZA

**REFERENCIAÇÃO: LEITURA DE MINICONTOS DE  
MARINA COLASANTI**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Célia Regina de Barros Mattos

Rio de Janeiro  
Março de 2018

## REFERENCIAÇÃO: LEITURA DE MINICONTOS DE MARINA COLASANTI

Monique Soares Souza

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Célia Regina de Barros Mattos

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada Por:

---

Presidente: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Célia Regina de Barros Mattos – UFRJ (Coorientadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leonor Werneck dos Santos (Vernáculas) – UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Amanda Heiderich Marchon (Vernáculas) – UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Claudia Maria Sousa Antunes (Vernáculas) – UNIFA (Suplente)

Rio de Janeiro  
Março de 2018

Àquele que me ajudou a chegar até aqui, Jesus Cristo.

A meu porto seguro, Alexandre Souza e Victor Alexandre Soares Souza.

A minha inspiradora, Ana Graça Castro Soares.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo, porque com seu infinito amor me tem alcançado, cuidado e fortalecido, em tudo, durante todos os dias da minha vida.

Ao meu eterno namorado Alexandre Souza, ao meu príncipe Victor Alexandre Souza. Sem vocês eu jamais chegaria aqui. Obrigada por me amarem em tudo.

À minha avó Alzira, meus pais Valmir e Ana Graça, meus irmãos Leandro e Felipe, à minha sogra e ao meu sogro, que recentemente foi morar com Jesus, aos meus sobrinhos, cunhados, amigos mais chegados que irmãos; por todo amor, carinho, auxílio. Sem vocês eu não seria eu.

Aos meus amigos da Graduação e da vida, eternos uerjianos.

Aos meus queridos alunos do 9º ano (2017) da Escola Municipal Acácia Leitão Portela, em Guapimirim/RJ, sem vocês essa pesquisa não renderia tanta reflexão.

Às diretoras e toda equipe pedagógica da Escola Municipal Acácia Leitão Portela, em Guapimirim/RJ, por me apoiarem na realização dessa pesquisa.

Ao meu mestre, professor Gustavo Bernardo, pelo carinho, pelos ouvidos, pelas leituras, pelas conversas, pelo apoio, por despertar em mim a paixão pela teoria literária, por me instigar ao infundável questionamento sobre tudo.

Aos professores Claudio Cezar Henriques, Helênio Fonseca e Evanildo Bechara, pelo carinho e por todo apoio na Graduação e na Especialização. E além de tudo por me ensinarem como deve se comportar um professor, ainda que renomado doutor, diante de seus alunos.

À professora Maria Aparecida Lino Pauliukonis, por toda a ajuda e compreensão. Por me prestar uma orientação baseada em seu conhecimento acadêmico, mas fundamentada no seu coração, sem a qual esse trabalho não seria possível.

A todos os professores da turma 03 do ProfLetras/UFRJ, por todo suporte teórico e metodológico oferecido durante o curso.

Às professoras Célia, minha coorientadora, e Leonor Werneck, que compuseram minha banca de qualificação, pelos importantes e precisos direcionamentos.

*“Tu não podes descer duas vezes o mesmo rio, porque novas águas correm sobre ti.”*

(Heráclito)

## **RESUMO**

### **REFERENCIAÇÃO: LEITURA DE MINICONTOS DE MARINA COLASANTI**

Monique Soares Souza

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Célia Regina de Barros Mattos

Resumo da Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os processos de referenciação são atinentes a todo ato de comunicação e seu reconhecimento e uso tornam-se fundamentais para a conscientização dos processos de construção dos sentidos de um texto. Com base na perspectiva sociocognitivo-interacionista da linguagem e nos pressupostos da Linguística do Texto ventilados principalmente por Koch (2014), este trabalho objetivou investigar, por meio de propostas de análise de minicontos de Marina Colasanti, como as teorias sobre referenciação, desenvolvidas por Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2005) e Cavalcante (2013), contribuem para construção de sentido de implícitos inferenciais entre objetos do discurso, mecanismo tão profícuo nesse subgênero textual. Para esse fim foram elaboradas propostas de intervenção didática para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio de análise e diagnose dos resultados obtidos pelo trabalho com os alunos, antes e depois do processo de intervenção, constatamos a importância de abordagens práticas baseadas nessas teorias no processo de leitura e interpretação principalmente de textos tão lacunares quanto os minicontos, uma vez que a leitura destes requer do leitor uma conscientização acerca das relações implícitas entre objetos do discurso num trabalho de metacognição. Concluímos que os resultados apresentados às questões evidenciaram que as propostas de intervenção mostraram-se ferramentas fundamentais para melhoria no ensino de leitura nas turmas em que realizamos a pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Referenciação, leitura, miniconto, Marina Colasanti.

Rio de Janeiro  
Março de 2018

## **ABSTRACT**

### **REFERENCE: READING OF MINICONTOS OF MARINA COLASANTI**

Monique Soares Souza

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Célia Regina de Barros Mattos

Abstract of the Master Dissertation presented as a partial requirement to obtain the title of Master of the Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The processes of reference are pertinent to every act of communication and their recognition and use become fundamental for the awareness of the processes of construction of the meanings of a text. Based on the sociocognitive-interactionist perspective of the language and on the assumptions of the Text Linguistics mainly fancied by Koch (2014), this work aimed to investigate, through proposals of analysis of Marina Colasanti's minicontos, as the theories about reference, developed by Mondada and Dubois (2003), Koch and Elias (2006), Marcuschi (2008) and Cavalcante (2013), contribute to construct a sense of implicit relations between discourse objects, a mechanism so useful in this textual subgenre, and consequent production of meaning in the text . To this end, proposals were made for didactic intervention for groups of the 9<sup>o</sup> grade of elementary school. By means of analysis and diagnosis of the results obtained by the work with the students, before and after the intervention process, we verified the importance of practical approaches based on these theories in the process of reading and interpretation mainly of texts as laconic as the minicontos, since reading these requires the reader to become aware of the implied relations between objects of discourse in a work of metacognition. We conclude that the results presented to the questions showed that the intervention proposals were fundamental tools for improvement in reading teaching in the classes in which we conducted the research.

KEY WORDS: Reference, reading, miniconto, Marina Colasanti.

Rio de Janeiro  
Março de 2018

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	10
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. LINGUAGEM E REFERENCIAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
2.1. Linguagem e texto.....	16
2.2. Leitura e compreensão textual.....	20
<b>3. REFERENCIAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
3.1. Estratégias de referenciação.....	29
3.1.1 Construção/ Introdução.....	30
3.1.2 Reconstrução/ Retomada.....	32
3.2. Implícitos inferenciais.....	38
3.2.1 Implícitos pressupostos e implícitos subentendidos.....	39
<b>4. O CONTO E A REFERENCIAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
4.1. Gêneros textuais.....	41
4.2. O gênero conto literário.....	44
4.3. Leitura literária e referenciação.....	50
<b>5. METODOLOGIA.....</b>	<b>54</b>
5.1. Pesquisa de intervenção pedagógica – Teoria norteadora.....	54
5.2. Sobre o <i>corpus</i> .....	56
5.3. Diagnose: propostas para a leitura de “Felicidade Clandestina”.....	59
5.3.1. Relatório da prática.....	61
5.3.2. Análise dos resultados.....	69
5.4. Primeira proposta de leitura de miniconto.....	72
5.4.1. Relatório da prática.....	73
5.4.2. Análise dos resultados.....	74
5.4.3. Intervenção didática.....	77
5.5. Segunda proposta de leitura de miniconto.....	81

5.5.1. Relatório da prática.....	86
5.5.2. Análise dos resultados.....	87
5.6. Terceira proposta de leitura de miniconto.....	88
5.6.1. Relatório da prática.....	93
5.6.2. Análise dos resultados.....	94
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>106</b>
Diagnose.....	106
Primeira proposta de leitura de miniconto.....	110
Proposta de intervenção.....	111
Terceira proposta de leitura de miniconto.....	113

## **LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS**

Tabela 1 – Identificação dos personagens - Diagnose(2017).....	69
Tabela 2 – Menção a objetos do discurso no texto dos alunos – Segunda proposta didática (2017).....	74
Gráfico comparativo 01– compreensão do desfecho (2017).....	76
Gráfico comparativo 01– compreensão do desfecho (2017).....	87

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Resposta de um aluno da turma 2 à questão 3-A da diagnose (2017).....	70
Figura 2 – Resposta de um aluno da turma 1 à questão 4-A da diagnose (2017).....	70
Figura 3 – Resposta de um aluno da turma 1 às questões 5-A e 6 da diagnose (2017).....	71
Figura 4 – Resposta de um aluno da turma 2 às questões 7, 8 e 9-A da diagnose (2017).....	71
Figura 5 – Texto de um grupo de alunos da turma 1 – Segunda proposta didática (2017).....	75
Figura 6 – Intervenção didática – Análise textual – Mecanismo para Interpretação de texto (2017).....	78
Figura 7 – Resposta de um dos grupos de alunos da turma 2 à proposta de intervenção didática – Análise textual (2017).....	79

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe atividades com o processo de referenciação como estratégia eficaz para aprimorar a compreensão leitora de minicontos.

Sobre o estudo dos gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa com base nos conceitos de referenciação e de genericidade há diversos trabalhos que discutem fundamentalmente sua funcionalidade e aplicação no ensino de leitura e produção textual na educação básica. As metodologias de trabalho fundamentadas nas teorias dos gêneros já estão institucionalizadas em âmbito nacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), além de constituírem a base do currículo de várias outras redes de ensino estaduais e municipais.

Na proposta para o ensino de Língua Portuguesa para o quarto e quintos ciclos do Ensino Fundamental, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) trazem o trabalho com o texto em sala de aula como questão precípua do ensino da disciplina. Os pressupostos são fundamentados em princípios da Linguística Textual, ainda que não apresentem somente essa teoria como base.

Com um enfoque de viés sociolinguístico, na introdução dos PCN, os autores expõem que “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.” (BRASIL, 1998b, p. 5), ou seja, consciente de seu papel no mundo, o que pressupõe reflexão, análise e tomada de posição sobre o que lê.

Ao considerar as implicações sociológicas do ensino de Língua Portuguesa, na parte introdutória, os PCN trouxeram à discussão a concepção discursiva da linguagem, fundamentada no uso e estudo do texto de forma reflexiva e analítica, como unidade significativa e não apenas como conjunto de enunciados que contêm termos morfossintáticos, a serem classificados pelos alunos – como uma tradição didática mais estruturalista ainda procura manter. Embora as propostas dos PCN não tenham resultado em uma relevante transformação das metodologias de ensino, hoje se encontra difundida

a ideia de que é importante se trabalhar com texto e com os processos que facilitam a interpretação mais consciente das estratégias de construção textual e do seu sentido.

A visão de texto como discurso, preconizada por Koch (2014), entre outros autores fundamentados nos pressupostos da Linguística Textual, também popularizou os estudos sobre gêneros textuais, ainda aqui considerando os pressupostos sociocognitivo-interacionista sobre o ensino da Língua de que

O falar e o escrever bem tem um tríplice significado: exercer sem bloqueio a capacidade natural de falante da língua; ter o domínio da língua particular – historicamente inserida – em que se vazam os enunciados; atuar linguisticamente de modo eficiente. E este último desiderato nada mais representa do que conseguir, no processamento da interação verbal, que as interpretações recuperem na melhor medida possível as intenções (NEVES, 2003, p. 13).

Diante disso está provado que o principal viés metodológico do trabalho com gêneros textuais é o ensino de leitura e produção textual, cujo alvo é a melhoria do letramento mais amplo dos alunos. Numa perspectiva de viés sociocognitivista, os textos utilizados em sala de aula não devem ser diversos daqueles com os quais convivemos no mundo fora dos muros da escola. Devido a isso, nas fases iniciais do processo escolar, o desenvolvimento da competência leitora de textos do cotidiano é o mais urgente.

Nas séries finais, mais intensamente no 9º ano do ensino fundamental, os PCN e os currículos mínimos de diversas redes de ensino estabelecem que diversos tipos de contos, entre outros, são os gêneros textuais mais adequados para o ensino de língua portuguesa, devido tanto ao aspecto social quanto ao pragmático. Há diversos mecanismos auxiliares do aprimoramento da competência leitora desses gêneros, que são utilizados pela escola, nesse grau de ensino. Contudo alguns temas não são acessados ou sequer considerados nessa fase escolar, como alguns itens relacionados à conscientização do processo de estruturação dos textos pela referência, por exemplo, e que julgamos importantes para o ensino de leitura.

Presumivelmente por considerarem a leitura como parte menos importante do processo de ensino-aprendizagem, boa parte dos docentes de língua portuguesa não dedica mais tempo para a prática da leitura em sala de aula, ou quando o fazem privilegiam a aquisição do conteúdo dos textos, sendo ainda predominante o ensino de gramática prescritiva em detrimento do de leitura e produção textual. Como resultado

dessa prática as diversas avaliações externas aplicadas no Brasil constataam que a escola não vem, ao longo dos anos, – ainda que se considerem os dados colhidos a partir da universalização da educação básica –, desenvolvendo o papel a que se destina: proporcionar aos alunos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 19).

Ainda, essa fase da educação básica é submetida a avaliações externas que buscam aferir tanto o aprendizado dos estudantes quanto o trabalho dos docentes e servem como parâmetro para as políticas públicas voltadas para a área de educação nacional e internacionalmente, bem como para estabelecer o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil. Assim esses resultados determinam o nível em que está a Educação Básica brasileira, comparado ao de outros países de referência.

Com o objetivo de tentar mudar o triste cenário de leitura deficiente dos estudantes da Educação Básica, as secretarias de educação têm desenvolvido, nos currículos, materiais didáticos e projetos voltados ao trabalho com textos como produto da atividade discursiva oral ou escrita, ventilando os conceitos de interlocutores, intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, coesão e coerência, entre outros. Tanto coesão como coerência são temas geralmente abordados, nos livros didáticos, como subsidiários da produção textual, mas são mecanicamente ensinadas tão somente como articulações gramaticais existentes entre as palavras, as orações e frases, as quais objetivam evitar a repetição de palavras e a propiciar a lógica de sentido entre as ideias do texto.

Todavia as teorias sociocognitivista acerca de texto, preconizadas por Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008) e Koch (2014) e por nós adotadas, têm demonstrado que as concepções trazidas por esses termos são indissociáveis e constituem-se como um tema fundamental a ser abordado quando se trata de leitura. Reportamo-nos a eles, porque fazem parte dos estudos de referenciação, que abarcam conceitos sobre os interlocutores, intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, contexto e servem como importante ferramenta no processo de letramento, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

As abordagens, nos livros didáticos, que tratam do tema e sobre como trabalhá-lo em sala de aula geralmente não têm auxiliado os docentes a utilizarem as estratégias de referenciação para ensinar leitura de maneira eficiente. Da maneira como geralmente é abordada. Essa temática exige um nível de abstração do aluno cuja imaturidade torna

improfícuo o trabalho com as relações referenciais. Essa é a razão por que optamos por tratar dessa temática nesta pesquisa.

Consideramos que o trabalho de leitura com enfoque nas estratégias de referenciação em muito auxiliaria as aulas de leitura no ensino fundamental, se o enfoque não fosse apenas o reconhecimento de relações referenciais ou a rotulação metalinguística de fenômenos de referenciação, ou ainda se o trabalho de leitura em sala de aula com base em tais relações fosse um meio e não um fim em si mesmo.

A fim de confirmar nossa hipótese, os estudos sobre estratégias de referenciação, ventilados principalmente por Marcuschi (2005), Mônica Cavalcante (2011 e 2013) e Ingedore Koch (2014), serviram-nos como fundamento teórico.

Em um primeiro momento, a escolha do gênero conto deveu-se à proposta curricular do ensino de Língua Portuguesa para as turmas do 9º ano da rede Municipal de Educação do Guapimirim, destinados a serem trabalhados no segundo bimestre de 2017. Nossa proposta era trabalhar com as estratégias de referenciação que propiciam a produção de sentido. Após a diagnose, portanto, verificamos que os alunos não apresentavam muitas dificuldades em compreender o conto, porque acessavam bem as relações referenciais mais explícitas. Por isso, estabelecemos que o trabalho com minicontos seria bem mais eficiente por tratar-se de um subgênero bastante lacunar.

Em consequência disso, seguimos os estudos sobre implícitos inferenciais apresentados por Pauliukonis (2006) como norteadores para as atividades de leitura dos minicontos.

Com base na observação e no experimento, esta pesquisa objetivou, portanto, a proposição de algumas estratégias para o ensino de leitura, fundamentadas nos processos de referenciação com enfoque nas relações implícitas, como método para o aprimoramento da competência leitora de minicontos. Devido à sua pequena extensão e por sua estrutura lacunar, esses textos apresentam relações implícitas que requerem do leitor grande conscientização acerca dos implícitos inferenciais, para produzir sentido.

Norteamos-nos pela teoria ventilada por Damiani et al (2013) sobre pesquisa de intervenção pedagógica, a fim de desenvolver metodologia para a leitura e produção de sentidos dos textos. Ao final de cada etapa expusemos o processo de aplicação das atividades, os consequentes resultados e as análises desses resultados. Além disso,

estabelecemos como ideias basilares, para elaboração das propostas de intervenção e para análise dos dados, os seguintes construtos resumidos por Marcuschi

- a noção de linguagem como atividade social interativa;
- a visão de texto como unidade de sentido ou unidade de interação;
- a noção de compreensão como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados;
- a noção de gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída. (2008, p. 21)

A pesquisa está dividida em uma parte teórica, cujo propósito é apresentar conceitos mais atualizados sobre o tema, e uma parte prática, com propostas de leitura e análise.

No capítulo 1, abordamos os conceitos de Linguagem, Língua, texto e compreensão textual baseados nos pressupostos da Linguística Textual, presentes em Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008) e Koch (2014).

No capítulo seguinte, expusemos, inclusive com um quadro comparativo, os conceitos de referenciação discutidos por esses e também por Mondada e Dubois (2003) Marcuschi (2005) e Cavalcante (2011 e 2013). Apontamos, por fim, os estudos que Maria Aparecida Pauliukonis desenvolveu no seu texto “Texto e Discurso: os processos de desvendamento dos implícitos inferenciais” acerca de implícitos inferenciais.

Já no capítulo 3 apresentamos os conceitos de gênero textual (MARCUSCHI, 2008), de estrutura da narrativa estabelecida por Labov & Waletzky (1967 apud BASTOS, 2005), do gênero conto e do seu subgênero miniconto e os conceitos sobre leitura de texto literário de Souza e Cosson (2011).

No capítulo de metodologia, expusemos todo o processo metodológico seguido durante a pesquisa. Ao final de cada proposta de intervenção didática, apresentamos os resultados obtidos, com a tabulação dos resultados; e o relatório da prática.

Nas considerações finais, situamos os caminhos percorridos e os novos encaminhamentos que a pesquisa aponta.

## 2. LINGUAGEM E REFERENCIAÇÃO

Segundo o linguista Marcos Bagno (apud ANTUNES, 2010, p. 11), “ser humano é ser linguagem”, assim nossa humanidade estaria fundamentada na linguagem e apenas teríamos acesso à realidade por meio dela. Ele afirma ainda que “para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem”. Já o filósofo Vilém Flusser (2010), entre outros, discute a ideia de que a linguagem humana surgiu da necessidade de comunicação entre as pessoas para se atingir um determinado fim, cooperativamente. Historicamente os conceitos sobre linguagem, realidade e humanidade são alvo de pesquisas por filósofos e linguistas desde a Idade Clássica.

### 2.1. Linguagem e Texto

Citando Austin, Danilo Marcondes de Souza Filho (1983), em ensaio que trata da Filosofia da Linguagem, esclarece que “linguagem é ação” e pressupõe a realização de atos de fala em um determinado contexto social (p. 17). Ainda nesse viés, Gustavo Bernardo (apud FLUSSER, 2010) ratifica as teorias de “Língua e Realidade” de Vilém Flusser, ao afirmar que a língua cria a realidade – “a língua é, forma, cria e propaga a realidade”. E vai além, quando diz que ela é a base para a estruturação do pensamento humano (p. 17). Todavia, para se estabelecer pressupostos que norteiem as teorias de categorização do mundo que nos cerca, por meio da linguagem, torna-se indispensável esclarecer de que mundo se está falando.

“Tu não podes descer duas vezes o mesmo rio, porque novas águas correm sobre ti” (Heráclito). Com essa frase Heráclito abre caminho para se desvendar o conceito de realidade a que estão vinculadas as teorias de língua e linguagem até aqui tratadas. Nessa seara o filósofo e matemático Edmund Husserl, com base em teorias matemáticas e psicológicas, desenvolveu o conceito de “intencionalidade da consciência”, ao demonstrar que a ideia que se tem sobre realidade relaciona-se com a concepção humana acerca dos fenômenos naturais. Esse conceito basilar da filosofia

fenomenológica determina que “a interação do homem com o objeto (mundo real, virtual e tudo que está neles) é aquilo que denominamos realidade” (HUSSERL, 2000).

Toda essa explanação para dizer que as integrações conceptuais do cérebro humano são baseadas na experiência, a qual está fundamentada em *frames*, ou seja, recortes feitos pela mente humana, por meio do domínio semântico de uma palavra (GERHARDT, 2003). Usando como exemplo a palavra MAÇÃ, sabe-se que ela nomeia uma fruta, pois está categorizada como substantivo. Entretanto esse nome, ao mesmo tempo em que é usado para todas as frutas e designar todos os frutos da macieira, não retrata nenhum, uma vez que não há um protótipo cuja denominação inaugurou esse substantivo. Depreende-se disso que ele (o vocábulo) é uma virtualidade de uso. Desse modo, é possível se concluir que a linguagem, que é o fundamento da comunicação humana, cria a realidade, a qual é uma virtualidade, por meio da interação com o objeto, que é um fenômeno. Essa é, sem dúvida, uma relação cíclica, um paradoxo.

As estruturas gramaticais das línguas permitem que, com certo grau de sucesso, os discursos sejam estruturados com alto nível de linearidade, apesar do paradoxo criado pela relação “língua e realidade”. Codificar o mundo e estruturá-lo linearmente por meio da linguagem constituem um procedimento, ao mesmo tempo inato e interacional. Inato porque, caso não haja qualquer impedimento físico, todo bebê vai se tornar um falante por meio apenas da interação com outros falantes. Ninguém precisará ensiná-lo, porque isso também é interacional. No entanto, a mais difícil tarefa é a leitura, ou apreensão do significado textual, pois vai muito além da mera decodificação, conforme será melhor explicitado mais adiante. A relação é quase inversamente proporcional, visto que alguém possivelmente nunca aprenderá a ler se não houver um esforço mediador, uma interação com alguém.

De acordo com as concepções de linguagem apresentadas por Carlos Alberto Faraco (2005), com base nos conceitos de Bakhtin (1929), a noção de dialogismo é o princípio fundador da linguagem, através do qual se estabelece a própria noção de subjetividade, uma vez que “sem o tu, sem o outro, não se teria a noção do eu”. Nessa concepção, a linguagem não é uma estrutura, mas uma ação intersubjetiva, na qual “a cognição vista como uma atividade que se dá primeiro na interação é internalizada, trazendo para o interior um movimento do exterior” (ibid., p. 2018).

Seguindo a concepção sociocognitivista acerca do que são língua e texto, fundamentamo-nos no que foi estabelecido pela Linguística Textual contemporânea,

caracteriza o texto como um processo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Essa concepção começou a ser desenvolvida, a partir da segunda metade da década de 1970, com base em teorias que definem a linguagem como uma forma específica de comunicação social. Assim seu objetivo é estudar a atualização do sistema linguístico – da língua, por meio da sociointeração. Segundo a visão sociointeracionista, a realização do texto se dá em contextos comunicativos, em situações concretas de uso.

Aqui no Brasil a professora Ingedore Villaça Koch foi uma das precursoras a se debruçar sobre o que viria a ser uma importante área da Linguística. Com aquilo que ela chama de “virada cognitiva”, a noção de contexto foi ampliada – passando a caracterizar a situação comunicativa como um todo – e tornou-se basilar para os pressupostos da Linguística Textual. “Ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação”. Nessa perspectiva dialógica da linguagem, o texto é o lugar da interação e os sujeitos “nele se constroem e por ele são construídos” (KOCK, 2014, p. 21).

#### Os interacionistas

retiram a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. O fato de haver representações coletivas permite que possamos agir sem ter que negociar o tempo todo e possibilita a interação dando às nossas ideias um de ‘já visto’, intertextualidade e outras. Nesse caso, o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais (MARCUSCHI, 2008, p. 21).

Nessa visão pragmática, o texto constitui-se como “unidade de sentido ou unidade de interação” na qual a língua é uma forma de ação e não deve ser analisada como estrutura, mas como atividade, realização. Por essa vertente, o texto é postulado como o fenômeno comunicativo em que atividades cognitivas, linguísticas e sociais estão implicadas. Marcuschi (2008) assevera que essa concepção de texto, adotada pela Linguística Textual, é um importante norteador do ensino de língua fundamentalmente por fazer distinção entre sentido e conteúdo, em que a análise deste não seria o seu propósito, por atender a um viés linguístico mais estrutural; em contraponto debruça-se sobre a análise do sentido, por sua dinamicidade, uma vez que é concebido como um efeito produzido pela ação de “se dizer de uma ou outra forma” o conteúdo (p. 21).

Assim perseguimos a noção de estratégias de compreensão textual cuja preocupação se incide sobre os processos sociocognitivos.

Ainda sob os construtos da Linguística Textual, Mônica Cavalcante define que texto é

uma unidade de linguagem dotada de sentido que cumpre um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes da enunciação (2013, p. 17).

Segundo a autora, o texto é uma ação interativa que se realiza por meio de elementos linguísticos presentes em sua superfície e se ancora em seu modo de organização, mas não somente por esses, visto que abarca também a compreensão de mundo e as interações comunicativas do sujeito, no seu tempo, espaço e configuração histórico-social, a fim de se estabelecerem os virtuais sentidos do ato de comunicação. Observa ainda “que o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor” (ibid., p. 19 e 20).

Tanto Marcuschi (2008) como Cavalcante (2013) postulam a noção de texto originada em Beaugrande (1997, p. 10 apud CAVALCANTE, 2013, p. 18), de que o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”. Em síntese, guiamo-nos pelos pressupostos desses autores para estabelecer a concepção de texto abordada nesta pesquisa, os quais, em suma, definem que

1. o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.;
2. o texto é construído numa orientação de multissistemas, pois envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautoria em vários níveis);
4. o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser

processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80 E 81).

## 2.2. Leitura e Compreensão textual

Adotamos como referencial teórico básico a obra de Ingedore Koch e Vanda Elias, *Ler e Compreender: os sentidos do texto* (2006), para as concepções de leitura e compreensão textual aqui abordadas. Seguindo linha teórica semelhante à de Marcuschi (2008) e Cavalcante (2013), as autoras fundamentam-se na noção “sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 12) e, a partir disso, postulam que

(...) o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constrói objetos de discurso e propostas de sentido, a operar em escolha significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

(...) a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (KOCH e ELIAS, 2006, p. 7).

Para fins de enfoque, consideramos tão somente as teorias direcionadas a textos escritos, mais especificamente a textos verbais. Nossa metodologia de pesquisa fundamentou-se nos pressupostos sociocognitivo-interacionistas acerca de leitura e compreensão textual em que os sujeitos (os interlocutores) “dialogicamente se constroem e são constituídos no texto” (ibid., p. 10). Por conseguinte, o sentido do texto nunca estará pronto ao fim de sua redação, porque ele se realiza na interação entre texto e sujeitos, num dado e específico contexto. Ainda, segundo Koch e Elias (2006), a leitura é processo de produção de sentidos extremamente complexo.

Ao redigir uma narrativa, o autor tem à disposição uma grande quantidade de possibilidades de construções linguísticas, cuja escolha, entre outras funções, direcionará o seu recorte dos fatos – fictícios ou não; além de balizar os enunciados de

acordo com seu ponto de vista. O leitor necessita de bem mais do que o domínio do código linguístico durante a atividade de leitura. Requer-se dele, não somente conhecimento de mundo, mas a competência de acessar uma grande gama de saberes implicados pela interação, pelo discurso.

Ler é, por assim dizer, remontar o círculo desfeito pela linearidade do texto, pois ele se configura como um retrato linearmente remontado da interação humana com os fenômenos, apesar da falta de estabilidade constitutiva que a estruturação linguística impõe a ele. (cf. MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 21-27).

Segundo Gustavo Bernardo, “a língua espelha o comportamento das coisas entre si, o qual, por sua vez, espelha a língua, como dois espelhos pendurados em paredes opostas num quarto vazio.” (apud FLUSSER, 2010, p. 14). Devido a isso tão árdua se torna essa tarefa, uma vez que na leitura é preciso identificar os elementos tanto contextuais, quanto textuais e cotextuais, pois a língua não é um sistema de etiquetas dos objetos, nem mesmo “uma tradução” dos fenômenos retratados. Não há uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas, pois a linguagem não é uma representação adequada da realidade (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 10).

Bernardo analisa o que Flusser, (apud FLUSSER, 2010, p. 14) apresenta acerca da possibilidade de uma língua única. Ambos os pressupostos tratam da eventualidade de correspondência entre palavras e coisas. De acordo com Bernardo, para Flusser (ibid., p. 18).

as palavras são pequenos portais de acesso ao desconhecido que se abrem quando abrimos a boca mas pelos quais não passamos, quedando-nos na soleira. Parece absurdo, porque só o que te faz é falar desse algo; mas, ao mesmo tempo, parece lógico, porque se as palavras estão no lugar de outra coisa, é porque essa coisa-em-si, kantianamente falando, não nos é acessível – se o fosse, não precisaríamos das palavras. Portanto, há, sim, a coisa a que chamamos realidade, mas as palavras nos servem para tão só chegarmos perto dela.

[...]

A língua aparece como um processo procurando superar a si mesmo, o que não aconteceria se houvesse uma única língua. Nesse caso, talvez houvesse correspondência unívoca entre dado bruto e palavra; as regras da suposta língua única revelariam o aspecto interno das leis que regem a realidade, enquanto essas leis desvelariam o aspecto externo das leis que resistem à língua. Com efeito, se existisse uma única língua e essa fosse o alemão, seríamos todos, brinca Flusser, kantianos. As regras da língua única seriam as categorias da razão pura, como determinara Kant. Todavia, não é o caso.

[...]

Ele abandona o **conceito de realidade** como um **conjunto de dados brutos**, optando por entender que os dados brutos se realizam quando **articulados em palavras**: não são de fato realidade, mas sim **potencialidade**. (grifos nossos)

Lorenza Mondada e Danièle Dubois (2003, p.18, 19) desenvolvem, a partir das pesquisas de Eco, ideia que se complementa à de Flusser:

Esta concepção se manifesta também nos trabalhos de pesquisa de línguas ideais (Eco, 1993), estimuladas pela tentativa utópica de encontrar e construir uma língua perfeita em adequação total com o mundo. Essa perspectiva é compartilhada pelo discurso comum e pelo senso comum: a crença em um mundo exterior é uma propriedade central da “razão mundana” [...] que dá uma inteligibilidade e uma descritibilidade à realidade cotidiana, às suas representações comuns, aos raciocínios de todos os dias; que permitem, além disso, tratar as contradições ou os conflitos entre as versões múltiplas e as discordâncias das “mesmas” realidades como sendo imputáveis ao erro ou à loucura. Do mesmo modo, o andamento científico e o discurso que ele produz, notadamente nas ciências experimentais ou naturais, repousam sobre a **hipótese de um poder referencial da linguagem que é fundado ou legitimado por uma ligação direta (e verdadeira) entre as palavras e as coisas**. (grifos nossos)

Com base nesses fundamentos teóricos, conclui-se que a língua categoriza os fenômenos, com uma extrema instabilidade constitutiva, pois, como já foi dito, não há relação direta entre palavras e coisas. Além disso, existe a variabilidade da língua no tempo e aquelas resultantes das diversas situações comunicativas condicionadas ao contexto, além das flutuações de categorização fruto de concepções políticas, administrativas, científicas, epistemológicas que influenciam na mutabilidade das categorizações. Essa instabilidade não é resultado apenas da subjetividade humana, mas também da intersubjetividade das práticas linguísticas (MONDADA; DUBOIS, 2003).

A despeito de toda essa inconsistência para categorizar, há nas línguas mecanismos que virtualmente resolvem a questão da instabilidade constitutiva, como já exposto, permitindo que haja certa estabilidade das categorias, por meio do instrumento da potencialidade. Assim as categorizações são protótipos virtuais dos fenômenos e isso reorganiza conceptualmente o caos formado por essa instabilidade. O compartilhamento desses protótipos virtuais entre os usuários de uma determinada língua estabiliza-os, pela construção de um estereótipo do fenômeno: a nominalização (lexicalização). Esse é um dos constructos basilares das categorizações gramaticais das línguas, mas não o único. Desse modo os nomes em si são uma referência da coisa, por se tratar de um

estereótipo, ou seja, de um conceito. Há na língua outros elementos que fazem referências a esses estereótipos.

Tais elementos podem, à escolha do autor, aparecerem na superfície do texto (cotexto) ou estarem implícitos. Koch e Elias (2006) esclarecem que no texto há lugar “para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (p. 11).

De acordo com os PCN

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra palavra por palavra. Trata-se de **uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência**. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998b, p. 69 e 70, grifos nossos).

Esses são alguns pressupostos linguísticos norteadores desta pesquisa, uma vez que acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa podem proporcionar ao aluno o reconhecimento e a aquisição de estratégias que permitam desenvolver habilidades para alcançar a proficiência leitora adequada à sua série/idade.

Koch e Elias (2006) definem quais são algumas dessas estratégias de leitura, por meio de propostas práticas na referida obra. Segundo as autoras, o professor pode, adequadamente a cada etapa da educação básica, subsidiar aos educandos, de maneira sempre prática e com atividades linguísticas e epilinguísticas – atividades de reflexão e articulação sobre a língua em situações reais de comunicação –, essas constituem estratégias sociocognitivas presentes na leitura e na produção de sentido. Segundo, ainda, as autoras, os sujeitos recorrem a três sistemas maiores de conhecimento durante o processamento textual:

- conhecimento linguístico – refere-se à estrutura formal da língua, às relações morfossintático-semânticas;

- ❑ conhecimento enciclopédico – refere-se ao conhecimento de mundo, à bagagem social, histórica e cultural, a esquemas cognitivos adquiridos ao longo do tempo e de acordo com a subjetividade de cada pessoa;
- ❑ conhecimento interacional – refere-se às relações intersubjetivas, às formas de interação por meio da linguagem em variadas situações comunicativas.

O conhecimento interacional se subdivide em quatro outros:

- conhecimento ilocucional – aquele que permite ao leitor reconhecer, em determinado contexto, os objetivos ou propósitos comunicativos pretendidos pelo produtor do texto;
- conhecimento comunicacional – aquele concernente à quantidade de informação necessária para a compreensão textual, à adequação ao gênero textual, implicada pela seleção da variante linguística utilizada em cada situação de interação;
- conhecimento metacomunicativo – aquele em que o autor do texto assegura a compreensão do texto pelo leitor, por meio de introdução de sinais de articulação ou apoios textuais;
- conhecimento superestrutural – aquele que possibilita identificação de exemplares de textos de diversos tipos e gêneros textuais.

Além desses, destaca-se o conhecimento dos processos de referenciação, tema deste trabalho, de que trataremos, a seguir.

### 3. REFERENCIAÇÃO

Segundo Mônica Cavalcante (2011), as mais atuais linhas teóricas que tratam da referenciação começaram a serem estabelecidas, em 1994, na Suíça, com Lorenza Mondada. Adiantamos que essa concepção é adotada por nós, por convergir com os pressupostos linguísticos de vertente sociocognitivo-interacionista, preconizados pela Linguística Textual, conforme já anteriormente abordados.

Entretanto, as primeiras reminiscências ao estudo sobre referente são bem mais antigas, remontam à Antiguidade Clássica. Inicialmente, a preocupação em investigar como as palavras nomeiam o mundo, as pessoas, as ações, as coisas, os processos etc. era uma questão filosófica. Havia certa polarização entre filósofos da linguagem e estoicos, quanto ao que se configuraria como “expressão”, “conteúdo” e “referente”. Todavia era relativamente comum a ideia de que as palavras etiquetavam o mundo. Eram confusas também as noções de “referência” e “denotação”, de acordo com as quais o significado ou o sentido atribuído a uma dada entidade do mundo, e expresso por uma palavra, existiria fora do texto.

O que se postula hoje é que a “denotação diz respeito, na verdade, a um tipo de significado descritivo, é a relação virtual, estocada na nossa memória coletiva, entre a palavra e o conjunto de membros de uma classe que ela representa”. Por sua vez, a referência está associada ao uso que os sujeitos podem fazer das expressões referenciais em reais situações comunicativas (CAVALCANTE, 2011, p. 21).

A fim de melhor esclarecer os conceitos acerca da teoria do referente, nos estudos de linguagem, desde meados dos anos de 1990, o conceito de referenciação passou a se impor sobre o de referência, substituindo-se a crença de que a linguagem se refere ao mundo, etiquetando-o de forma especular ou que ela seja um “decalque do real” (ibid., p.19). O mais importante, por conseguinte, foi a ênfase que se passou a dar aos aspectos da interação dos sujeitos entre si, na construção da realidade.

Dessa forma, o processo de referenciação trata de analisar como o referente é construído nas diversas práticas textuais e como a linguagem pode “reconstruir” o real, sempre tendo em vista a coerência dos textos. A referenciação permite compreender os sentidos como resultado de uma atividade dinâmica dos interlocutores engajados no processo da interação. Nesse sentido, essa atividade não cabe no conceito de referência,

mais apropriado à palavra isolada em estado de dicionário, fora da situação comunicativa. Dessa forma, Mondada e Dubois (2003) optaram por substituir o termo *referência* por *referenciação*, com vistas a ressaltar o “processo que caracteriza o ato de referir”.

Essa nova concepção de referente está embasada em princípios fenomenológicos, que remontam a Husserl (2000), como anteriormente mencionado, de acordo com os quais as categorias comportam uma instabilidade constitutiva. Mondada e Dubois muito brilhantemente relacionam essa instabilidade às práticas linguísticas, uma vez que essas

não são imputáveis ao sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ramificações de concepções individuais e públicas do mundo (ibid., 2003, p. 10).

Em linhas gerais, a referenciação permite construir e reconstruir os “objetos do discurso” (os referentes), ao longo do desenrolar do texto, observando-se o papel do enunciador, sua relação com seus interlocutores e suas avaliações e novas “referências” que são reelaboradas como representações mentais da realidade.

Não raramente o leitor pode não se enquadrar na imagem construída sobre ele pelo produtor (enunciador) do texto: casos em que o leitor não detém competência leitora para dado texto e não produzirá sentido ou não produzirá suficientemente. Isso resulta em comprometimento da compreensão textual, que pode atingir níveis extremos até a total incompreensão. Bortoni-Ricardo (1984) elenca ao menos três questões que podem provocar esses problemas:

1. assimetria entre os interlocutores – refere-se à relação entre os interlocutores, de acordo com seus papéis sociais;
2. disposição para a convergência – refere-se à disposição que os usuários da língua, principalmente aqueles com mais nível de instrução, em adaptar seu texto de acordo com seus interlocutores a fim de facilitar a compreensão;
3. insegurança linguística – refere-se à insegurança linguísticas que algumas pessoas têm ao se julgarem incultas e/ou analfabetas e, por isso, incapazes de compreenderem (p. 12).

A escola é o local mais propício para que os sujeitos desenvolvam a proficiência leitora e com isso sejam políglotas em sua própria língua, isso propiciará a segurança linguística, o que levará à disposição para a convergência. Nos últimos anos,

fala-se muito em letramento, mas lamentavelmente o abismo existente entre as teorias da Academia e as práticas de leitura da Escola Básica, entre outros terríveis indicadores sociais, tem perpetuado esses problemas.

Alguns teóricos, como Luiz Antônio Marcuschi (2008), trataram mais detalhadamente do tema da referenciação como atividade sociocognitiva e como esses pressupostos servem como norteadores para o ensino de leitura. Ele assevera que essa concepção de referenciação não é unicamente nominalista, mas se inscreve como “uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e os aspectos situacionais interferem na determinação referencial” (MARCUSCHI, 2008, p. 139).

Toma por base as teorias de Lorenza Mondada, ao postular que:

mais do que “a maneira como o texto faz referência a uma exterioridade”, **interessa “a maneira como os locutores concebem sua referência a uma exterioridade”**. Isso significa que é essencialmente **na interação (interpessoal com o texto) que se constrói o sentido**. Na verdade a referência é produzida na perspectiva do foco estabelecido. E quando o foco não é estabelecido com clareza, pode haver um desvio de focalização, o que acarreta também uma **atribuição referencial inadequada**. [...] uma expressão referencial só chega a sua referência concreta quando empregada no discurso. Caso contrário, sua significação lexical, de caráter linguístico, não passará de uma referência virtual. Já no caso de termos como os pronomes e os dêiticos, que não têm referência virtual por não serem descritivamente autônomos, eles só chegam à referência concreta mediante outros indicadores situacionais (MARCUSCHI, 2008, p. 140). (grifos nossos).

O autor destaca o trabalho interpessoal com o texto para a construção do sentido, cuja atividade de representação da realidade depende das “intenções” do locutor, o qual deve escolher o foco com clareza, sob pena de haver uma atribuição referencial inadequada. O mesmo raciocínio deve valer para a interpretação de texto por parte do interlocutor, o qual precisa estar ciente do “valor” do referencial usado no discurso, para interpretar os sentidos de forma consciente.

Ingedore Koch e Vanda Elias, a respeito, asseveram que

denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial (2006, p. 123).

Assim a referenciação é concebida como uma atividade discursiva, em que, durante a interação comunicativa, o sujeito opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar, de acordo com sua proposta de sentido, os objetos do discurso (KOCH & ELIAS, 2006, p. 124).

Mônica Cavalcante (2011) também define o que são referentes ou “objetos do discurso”, mas como entidades abstratas, para ela:

**(...) referentes são entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidades abstratas, portanto, imateriais.** Referentes não são significados, embora não seja possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação, que nos informam do que estamos tratando, para que serve, quando empregamos etc. Referentes também não são formas, embora, em geral, realizem-se por expressões referenciais (p. 15, grifos nossos).

A autora estabelece que, de acordo com o modo como o enunciador e seus possíveis interlocutores constroem, em situação efetiva de interação comunicativa, a representação cognitiva do referente, esse nunca será o mesmo. Tal representação só ocorrerá se o sujeito for capaz de apreender o significado das expressões referenciais materializadas no enunciado, unicamente durante a interação comunicativa.

Desse modo, ao nos reportarmos a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, emoções, a qualquer coisa que se torne essência, que se substantive, fazemos referência, conforme postula a visão referencialista da linguagem. Todavia Cavalcante defende que a construção de um referente não implica necessariamente a atribuição de uma expressão referencial que o represente, porque ele pode ser uma “instância referencialmente subdeterminada e efêmera”, uma “construção discursiva” (ibid., p. 15 e 43).

A visão referencialista da linguagem, segundo Cavalcante, insere-se exclusivamente no viés pragmático da Linguística, uma vez que as correntes formalistas, por não se ocuparem com o âmbito funcionalista da linguagem e elegerem a sentença como objeto de estudo, não comportariam a noção de referência. Esse movimento começou a ser ventilado nos idos dos anos 50, com a pragmatização da referência, ao estabelecer a distinção entre sentença e enunciado, em que aquela seria apenas a união entre significado e função sintática, cristalizados; enquanto este engloba também o uso: construção de frases em situações reais de interação comunicativa (ibid., p. 34).

Em conformidade, portanto, com os pressupostos estabelecidos, tanto por Koch e Elias (2006) quanto por Cavalcante (2011), é na interação que os objetos do discurso (referentes) se (re)constroem e se relacionam, propiciando a progressão temática do texto, a qual, de acordo com os conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos etc. do enunciador e com os saberes que compartilha com seus interlocutores, proporcionam a produção de sentido do texto. Desse modo a produção de sentido – termo cunhado por Koch e Elias (2006), e que Cavalcante (2011) denomina de construção da coerência – é construída por meio de estratégias de referenciação, que são maneiras de abordar os objetos do discurso dentro do texto.

### **3.1 Estratégias de referenciação**

A maioria dos teóricos da referenciação abordados nesta pesquisa divisa ao menos dois tipos distintos de estratégias de referenciação. Distingue, portanto, a introdução referencial, quando são apresentados os referentes pela primeira vez; da progressão referencial: processo de retomada desses referentes. Desse modo, introdução e progressão configuram-se respectivamente em construção e reconstrução de objetos de discurso. Essas formas de referenciar são escolhas dos sujeitos construídas tão somente na intersubjetividade, por isso os objetos do discurso não podem ser confundidos com a realidade extralinguística. Eles não existem fora do processo de interação. Segundo Mondada e Dubois (2003),

não se pode mais, a partir de agora, considerar nem que a palavra ou a categoria adequada é decidida a priori “no mundo”, anteriormente a sua enunciação, nem que o locutor é um locutor ideal que está simplesmente tentando buscar a palavra adequada dentro de um estoque lexical (p. 33 e 34).

Observamos que numa primeira estratégia, cabe ao locutor apresentar formas de introduzir os referentes. Isso é bastante importante porque vai orientar o interlocutor sobre sua “intenção” e lhe abre um caminho para a interpretação do texto. Já numa segunda estratégia, quando ocorrem as retomadas, cabe ao locutor escolher de quais processos vai se valer para manter os objetos do discurso introduzidos no texto. Essa estratégia tem mecanismos que permitem que os objetos do discurso continuem no

texto, mas sofram modificações pela ação do cotexto e do contexto, sempre recategorizando-os.

A utilização consciente dessas duas estratégias pelo enunciador contribui para que se elabore a coerência textual (produção de sentidos). As formas de indicar os referentes, sua apresentação no texto e sua retomada e recategorização na sequência linear dão ao leitor indícios (pistas) importantes para a orientação argumentativa dos textos e são uma chave para a interpretação textual. Ressaltamos que a concepção de argumentação aqui cunhada é simplesmente a de um posicionamento, de ponto de vista, portanto não está fundamentada na noção presente na perspectiva de modo de organização textual.

### **3.1.1 Construção/ Introdução**

De acordo com Ingedore Koch (2014), a construção, isto é, de introdução dos referentes textuais (objetos do discurso), pode ocorrer de duas formas: introdução ancorada e introdução não ancorada. Nessa um objeto do discurso totalmente novo é introduzido, enquanto naquela os novos objetos do discurso sempre são associados a elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocomunicativo ou ainda por eles inferíveis. As introduções referenciais não ancoradas são assim caracterizadas por ativarem referentes novos no discurso e por não haver no cotexto qualquer menção anterior a eles. Enquanto, nas introduções referenciais ancoradas, “um novo objeto de discurso é introduzido, sob modo de dado” (p. 51).

Por essa perspectiva, anáforas associativas e anáforas indiretas são dois processos de introdução referencial ancorada. As indiretas se caracterizam por se ancorarem em antecedentes implícitos, apenas inferíveis no (con)texto; e as associativas, por introduzirem novos referentes por meio da exploração de relações meronímicas – “aquelas em que um dos elementos da relação pode ser considerado, de alguma forma, ingrediente do outro” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 128). As autoras postulam que, dessa forma, há “uma ativação ancorada” sempre que um novo objeto do discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no (con)texto (p. 128).

Koch (2014), acrescenta ainda que, nos casos em que o objeto do discurso é introduzido por uma expressão referencial nominal, “ela opera uma categorização do referente” (p. 51).

Marcuschi (2005) preconiza teoria que inclui as anáforas indiretas entre as estratégias de introdução/ construção de objetos do discurso, rebate a visão clássica cuja noção de anáfora estabelece que essa é um processo de reativação de referentes previamente introduzidos no co(n)texto e, ainda, esclarece que

essa visão clássica e linear da anáfora não considera o problema da referenciação textual em toda a sua complexidade, pois nem **sempre existe congruência morfossintática entre a anáfora e seu antecedente; nem toda a anáfora recebe uma interpretação no contexto de uma atividade de simples atribuição de referente. Mesmo no caso da anáfora direta não se requer identidade de significação nem identidade estrita entre anáfora e antecedente.** Ao contrário do que se postula, o caso da anáfora correferencial não é paradigmático e o pronome não é uma classe de palavras tipicamente anafórica. Inexiste uma classe de palavras funcionalmente definida como anafórica. Na sua essência, **a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial** (grifos nossos, p. 220).

Com isso, o autor defende que anáfora é um fenômeno que extrapola a estrita relação de reativação/retomada de objetos do discurso, uma vez que, para muito além disso, constitui-se como estratégia fundamentalmente inferencial. Por fim, assevera que, ressalvadas as devidas condições e formas, "toda a anáfora é inferencial" (p. 221).

Ainda Koch (2014) sugere que as nominalizações “resultantes de encapsulamento operados por predicções antecedentes ou subsequentes” sejam incluídas entre os casos de introdução ancorada de objetos do discurso (p. 52). Marcuschi (2005) também inclui os encapsulamentos entre as anáforas indiretas, definindo-os como

anafóricos indiretos ancorados em representações conceituais ou relações cognitivas encapsuladas em modelos mentais comumente chamados de frames (enquadres), cenários, esquemas, scripts etc., que **representam focos implícitos armazenados em nossa memória de longo prazo como conhecimentos de mundo organizados** (p. 228).

Enquanto Koch e Elias os caracterizam como uma das funções cognitivo-discursivas que as expressões nominais referenciais desempenham (2006, p. 138).

Mônica Cavalcante, no livro “*Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*” (2011), ao tratar dos referentes que se materializam no texto por meio de expressões

referenciais, também define as estratégias de referenciação entre introdução e retomada, todavia utiliza o conceito de ancoragem para fazer distinção entre os processos de continuidade referencial – reconstrução de objetos do discurso. Em análise distinta à de Marcuschi (2005), Koch e Elias (2006) e Koch (2014), para a autora a introdução referencial ocorre apenas quando os objetos do discurso são apresentados pela primeira vez no texto. Assim, ela não faz distinção entre introdução ancorada e não ancorada.

### **3.1.2 Reconstrução/ Retomada**

Koch (2014), ao tratar dos referentes que se materializam no texto por meio de expressões referenciais, define os processos de continuidade referencial. Reconstrução de objetos do discurso consiste na retomada do objeto previamente introduzido geralmente por meio de novas expressões referenciais. Entretanto, um objeto pode ser retomado por uma elipse, caso em que nenhuma expressão é utilizada para manter focalizado o objeto anteriormente introduzido.

Os processos de retomada que apenas mantêm focalizados os objetos do discurso operam a progressão referencial do texto por meio de cadeias coesivas. As expressões referenciais que materializam a focalização são, geralmente, os recursos gramaticais, como pronomes, numerais, advérbios locativos etc. Já aqueles que operam a recategorização são de ordem lexical, como sinônimos, hiperônimos, expressões nominais. Dessa forma, o locutor, por meio desses processos, realiza a recategorização de objetos já introduzidos, de acordo com sua orientação argumentativa.

Mônica Cavalcante (2011) defende que o conceito de ancoragem distingue processos de reconstrução/ retomada de objetos prévios. Aqui o processo de retomada de um objeto do discurso previamente introduzido por meio de novas expressões referenciais pode ser correferencial ou não correferencial. As expressões referenciais são correferenciais quando mantêm focalizados ou reconstróem objetos do discurso já mencionados no co(n)texto.

Para Cavalcante (2011), dois tipos bastante diferentes e reconhecíveis de reconstrução são estabelecidos: anáforas diretas e anáforas indiretas. Por anáforas diretas são denominadas as expressões referenciais ancoradas no cotexto, as quais possuem relação semântica e/ou morfossintática com objetos dos discursos já

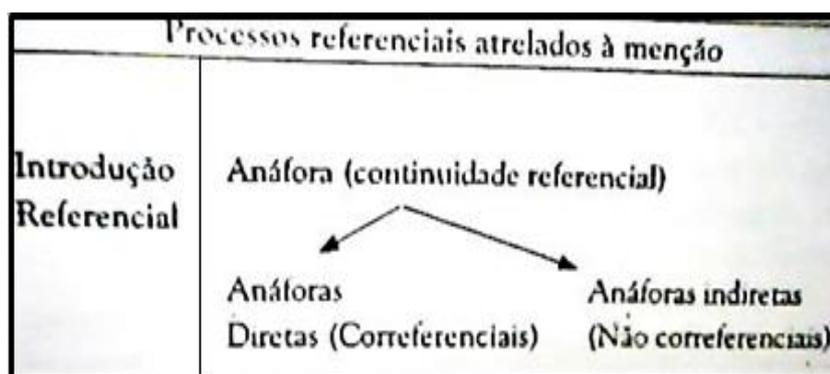
mencionados no contexto. Já as anáforas indiretas não possuem ancoragem na correferencialidade, mas guardam relação com o universo do discurso, no qual processos cognitivos e as estratégias inferenciais são decisivos na atividade de interpretação dessas expressões anafóricas.

Ela apresenta, conforme já expusemos, conceituação diversa às dos outros autores citados para anáforas associativas e anáforas indiretas. Fundamentalmente por sustentar viés bem diferente quanto ao conceito de construção/ reconstrução, por incluir as anáforas indiretas entre as estratégias de reconstrução/ retomada de objetos do discurso. Também, por não propor subdivisão para estas, ao classificá-las apenas como anáforas indiretas.

Ela insere as anáforas indiretas entre os processos de continuidade referencial, mas ressalva que não podem ser caracterizadas como correferenciais. Pontua que

Continuidade não significa obrigatoriamente manutenção de um mesmo referente. Quando o mesmo referente é retomado dizemos que a anáfora é correferencial. Mas nem toda continuidade, ou seja, nem toda anáfora, é correferencial, porque nem todas retomam o mesmo objeto do discurso, quando acontece de não haver correferencialidade, a continuidade se estabelece por uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram por inferência (p. 61).

O quadro a seguir, extraído da obra, não permite que restem dúvidas de que ela não classifica a anáfora indireta como processo de introdução referencial.



(CAVALCANTE, 2011, p. 60)

Entretanto na obra “Os sentidos do texto” (2013), Cavalcante parece inserir a anáfora indireta entre os processos de introdução referencial. Com essa perspectiva ela ratifica o que postulam Marcuschi (2005), Koch e Elias (2006) e Koch (2014).

Podemos dizer, então, que existem dois tipos **de introdução de referentes que se realizam por meio de expressões referenciais**, as que estão e as que não estão relacionadas a algum elemento no contexto. Quando não há relação com nenhum outro referente do texto, dizemos que se trata de uma introdução referencial pura, mas quando há pelo menos uma “âncora” (um elemento anterior ao qual a expressão referencial está associada) **chamamos de anáfora indireta** (CAVALCANTE, 2013, p.122, grifos nossos).

O quadro a seguir demonstra mais esquematicamente os posicionamentos explanados.

### Quadro Comparativo

OBJETOS DO DISCURSO	INTRODUÇÃO/CONSTRUÇÃO		RETOMADA/RECONSTRUÇÃO		DÊIXIS
	NÃO ANCORADOS	ANCORADOS	CORREFERENCIAL ANCORADO	NÃO CORREFERENCIAL - NÃO ANCORADO	
<b>MARCUSCHI (2005)</b>	Totalmente novo - introdução pura	Anáforas indiretas (incluindo encapsuladoras).	Anáfora direta		Recurso discursivo-cognitivo circunstancial
<b>KOCH E ELIAS (2006)</b>	Totalmente novo - introdução pura	Objetos do discurso ancorados - anáforas indiretas, anáforas associativas.	Anáfora direta		Recurso discursivo-cognitivo circunstancial
<b>CAVALCANTE (2011)</b>	Totalmente novo - não abarca o conceito de ancoragem		Anáfora direta - correferenciais	Anáfora indireta (incluindo encapsuladoras) - não correferenciais	Recurso discursivo-cognitivo circunstancial
<b>CAVALCANTE (2013)</b>	Totalmente novo - introdução pura	Anáforas indiretas (incluindo encapsuladoras).	Anáfora direta		Recurso discursivo-cognitivo circunstancial
<b>KOCH (2014)</b>	Totalmente novo - introdução pura	Anáforas indiretas (incluindo encapsuladoras), anáforas associativas.	Anáfora direta		Recurso discursivo-cognitivo circunstancial

Alguns autores, como Marcuschi (2008), fazem ainda a distinção quanto à posição da expressão referencial que retoma o objeto do discurso em relação à que introduz. Se a expressão referencial de retomada for enunciada antes daquela que introduz, dá-se o nome de catáfora, se após, anáfora. Todavia, de acordo com Koch e Elias (2006), Cavalcante (2011) e Koch (2014), adotaremos o termo anáfora para denominar os dois fenômenos.

Ressalvadas as devidas conceituações quanto à forma de estratégia – introdução/ construção ou reconstrução/ retomada – os autores citados estabelecem que são processos mais comuns de anáfora direta (ou correferencial):

- as anáforas pronominais;
- as anáforas sinonímicas;
- as anáforas especificadoras (hiperônimo/hipônimo);
- as anáforas parafrásticas.

Em suma, esses autores também estabelecem que, quando novos objetos do discurso são apresentados no texto por meio de expressões referenciais não relacionadas a nenhum elemento do (con)texto, temos uma introdução referencial pura. Enquanto anáforas indiretas são expressões referenciais que guardam alguma relação com – são ancoradas em – um elemento anterior, seja por associação ou não.

A noção de ancoragem dos referentes que propiciam a reconstrução referencial – para Cavalcante (2011) – não implica necessariamente sua manutenção completa, nem a retomada dos mesmos referentes, pois a organização das expressões referenciais ocorre num sistema de correlações que extrapola o cotexto. Assim, a ligação linear entre as expressões referenciais não é uma condição necessária à progressão referencial.

Entretanto, para Koch e Elias (2006) e Koch (2014), as anáforas associativas são definidas como conceitualmente baseadas, enquanto as indiretas seriam apenas inferencialmente baseadas. O que mais as distingue é a noção de conteúdo/continente da relação lexical atribuída à anáfora associativa. Nela a ancoragem de uma expressão referencial ocorre, considerando-se a referência indireta pré-estabelecida no léxico, que necessariamente liga a expressão referencial fonte à associativa. As anáforas indiretas não associativas abarcam muitos outros casos em que a ancoragem indireta “exige percepções da situação comunicativa, informações do conhecimento culturalmente

compartilhado, dados fornecidos pelo próprio desenvolvimento textual” (SCHWARZ apud CAVALCANTE, 2011, p. 63).

Por ser um construto discursivo, o texto é construído por meio de expressões referenciais coerentes à situação comunicativa que se materializam no cotexto. Assim a coerência/coesão textual é estabelecida de acordo com o contexto comunicativo e os processos de referenciação presentes em um dado texto são apreensíveis apenas pela sua situação comunicativa. Por isso, como preconiza Marcuschi (2005) e em consonância com o que temos defendido até aqui a respeito da concepção de referenciação, não adotaremos a subdivisão feita entre anáfora indireta e anáfora associativa. Contrariamente, concordamos com Cavalcante (2011), quanto defende que os critérios alegados para subdividi-las são frágeis, uma vez que “nada assegura que, cognitivamente, a ativação do anafórico indireto seja engatilhada somente pelos condicionamentos semânticos descritos pelo autor” (p. 70).

Cavalcante propõe, também, a ampliação da noção de anáfora indireta, por denominar os encapsulamentos como anáfora indireta encapsuladoras. Caracteriza esse como um tipo peculiar de anáfora indireta, “porque não retoma nenhum objeto de discurso pontualmente, mas se prende a conteúdos espalhados pelo texto” (2011, p. 71).

Quanto aos dêiticos, Cavalcante esclarece que configuram-se como um fenômeno que existe paralelamente aos casos de introdução referencial e de anáfora, que podem ocorrer independentemente desses ou se sobreporem a eles, por fazerem referência à situação em que o enunciado é produzido, devido às características de pessoalidade, temporalidade e espacialidade que possuem (2011, p. 92-95).

Vale ressaltar que, de acordo com Marcuschi (2008), os estudos tradicionais de linguística textual faziam distinção entre processos dêiticos e anafóricos, assim definindo dêixis como um processo de referenciação diverso da anáfora. Contudo, os pressupostos que fundamentam nossa pesquisa, de maneira geral, salientam apenas que dêixis constitui-se como referência exofórica, ou seja, extralinguística, em contraposição à endofórica, ou seja, intratextual. Consequentemente definem dêixis apenas como um recurso discursivo-circunstancial.

Koch e Elias (2006) não abordam a questão dos dêiticos ao tratarem de referenciação e progressão textual, mas discorrem sobre esse conceito ao tratar da concepção de contexto. Esclarecem que “dêiticos são elementos da língua que têm por

função focalizar entidades no contexto espaço-temporal, social, e discursivo”, porque mudam de sentido conforme o contexto e remontam a elementos exteriores ao texto (p. 60). Dessa maneira, poderíamos incluí-los entre os processos abordados na pesquisa.

Nesse viés, de acordo com esses teóricos, poderíamos analisá-los como objetos do discurso com ancoragem contextual. Ao analisar os textos trabalhados, percebemos que os elementos contextuais são peças muitas vezes fundamentais que auxiliam na construção de sentido dos contos com os quais trabalhamos. O miniconto (subgênero com o qual trabalhamos) é um texto de natureza fragmentária e elíptica, nele a referência contextual também é bastante utilizada como estratégia de enxugamento do texto, bem como os elementos encapsuladores, dada à grande concisão desse gênero.

Marcuschi (2005) cita Monika Schwarz (2000, apud MARCUSCHI, 2005) para ressaltar que estudos em língua alemã sobre anáforas indiretas, constataram que elas representam 60% das anáforas analisadas em gêneros textuais diversos. Desse modo, as anáforas indiretas seriam mais frequentes que as diretas (p. 218).

Diante dessas considerações, mais especificamente, interessam-nos, nesta pesquisa, os conceitos desenvolvidos acerca das anáforas indiretas, preconizados por Marcuschi (2005), Koch e Elias (2006), Cavalcante (2013) e Koch (2014), uma vez que se configuram como estratégias de introdução/construção referencial cuja apreensão requer a assimilação de implícitos. Todavia, conforme já pontuamos, não nos interessa a subdivisão que Koch e Elias (2006) e Koch (2014) fazem entre anáforas indiretas e associativas.

De modo geral, a anáfora indireta:

- introduz novo objeto do discurso ancorado em objeto prévio;
- não é correferencial;
- é multilinear;
- não apresenta congruência morfológica com algum elemento cotextual;
- é inferencial, mas não logicamente inferida;

Em outras palavras, anáfora indireta é uma estratégia de referenciação “inferencialmente baseada”, cuja recuperação do referente requer do leitor, além dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, a percepção da situação comunicativa e de dados já fornecidos pela própria tessitura por meio da progressão referencial. Isso se deve ao fato de que

a construção dos sentidos e da referência ultrapassa os limites da expressão referencial, estendendo-se pelo tecido do texto, mas integrando-se a múltiplos conhecimentos socioculturais (CAVALCANTE, 2011, p. 128).

Por isso, expressões referenciais são apenas um dos formantes da produção de sentidos que os interlocutores constroem na interação. “Eles servem de pistas, de indícios, de cadeias, de trilhas [...] para a progressão das referências de um texto”, porque o discurso e as práticas sociais são indissociáveis (CAVALCANTE, 2011, p. 127). A produção de sentidos ocorre na e devido à interação comunicativa. Portanto, no caso de objetos do discurso ancorados por relações inferenciais – em que não há correferencialidade, linearidade, logicidade ou congruência morfológica –, essas pistas, esses indícios sozinhos constituem-se em formantes ainda mais frágeis da produção de sentidos, porque não há explicitude entre essas relações.

### **3.2 Implícitos inferenciais**

Koch (2014) define inferência como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em certo contexto” (p. 143). Define ainda que a maior parte das informações semânticas de vários níveis fica implícita no texto.

As inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações (p. 143).

Assim, quanto maior for a parcela de informação semântica precedente explícita e cognitivamente disponível, maior será a quantidade de pontos de referência para a produção de inferências. Em consequência disso, a organização textual tem incidência proporcional sobre os níveis de produção de sentido atingidos durante a leitura.

No artigo “Texto e Discurso: os processos de desvendamento dos implícitos inferenciais”, Pauliukonis (2007), esclarece que

em todos os atos interativos, que se processam por meio de diferentes gêneros textuais, os interlocutores necessitam fazer suposições para desvendar diferentes graus de implícitos nos textos. Esse

preenchimento das lacunas no sentido do texto é realizado tanto por intermédio de dados expressos linguisticamente, quanto pelos que estão implicados no discurso (p. 2).

Dessa maneira, quanto mais lacunas tiver o texto, menos pontos de referência o leitor terá previamente para produzir inferências e, conseqüentemente, sentido (op. cit. p. 151). Isso não significa que quanto mais lacunar for o texto menor será a quantidade de inferências possíveis. Mas significa que informações explícitas e prévias são capazes de proporcionar muito mais pontos de referências, criando uma rede de relações implícitas inferenciais que propiciará a coerência textual. É muito importante ressaltar que essas relações não estão previamente estabelecidas em nenhum dos casos. Tudo se dá na interação, porque, como já apontamos, os significados das expressões referenciais são apenas um dos formantes da produção de sentidos.

Fundamentado nesse pressupostos, o professor precisa sensibilizar os alunos para o fato de que os textos trazem informações em diferentes níveis de implicitude, a fim de que esses desenvolvam competências leitoras para se tornarem leitores críticos dos mais diversos gêneros textuais. Essa é a perspectiva sociocognitiva-interacionista, que postula que

uma leitura consciente verifica que todo texto pode dizer mais coisas do que parece estar dizendo e que, além do que está expresso na superfície, há dados que estão subentendidos ou pressupostos (op. cit.).

### **3.2.1 Implícitos pressupostos e implícitos subentendidos**

Todos os objetos do discurso recuperados por meio de relações implícitas – de maneira indireta – são veiculados por lacunas que são preenchidas pelo leitor. As relações baseadas em informações recuperadas linguisticamente são denominadas pressupostos linguísticos, aquelas que estão relacionadas à situação constituem os subentendidos.

Para se produzir sentido a partir de implícitos pressupostos, devem ser consideradas como verdadeiras tanto as causas quanto suas conseqüências. Essas são “relações de ordem lógica que pertencem às ocorrências do enunciado em qualquer

situação”. Esses implícitos pressupostos que se baseiam em informações, por estarem inseridos na própria língua, não podem ser negadas pelo enunciador e nem desconsiderados pelo leitor do texto (op. cit, p. 3). Já os implícitos subentendidos não são marcados linguisticamente, por isso são recuperados por meio das relações inferenciais implícitas, das redes inferenciais e da análise da situação discursiva como um todo. Pauliukonis esclarece ainda que

Enquanto nos pressupostos a informação é estabelecida como indiscutível, portanto não pode ser negada e serve de base para uma posterior argumentação, nos subentendidos, há somente raciocínios indiretos, que podem não ser aceitos ou reconhecidos pelo ouvinte e por isso, contestados.

[...]

Fundamentalmente esse processo inferencial trata de uma proposição tirada a partir do sentido de outra proposição, que esteja baseada no contexto e que pode ser intuída, negociada ou simplesmente refutada pelo interpretante. (op. cit, p. 5 e 8).

Concluimos, assim, que o leitor não tão consciente, muito provavelmente, ao não “aceitar ou reconhecer” implícitos subentendidos não fará as relações implícitas inferenciais necessárias e conseqüentemente não recuperará os objetos do discurso construídos por meio de anáforas indiretas. Estamos em consonância com o que defende Maria Aparecida Pauliukonis

O ato de compreensão / interpretação desses enunciados envolve, portanto, diferentes processos, o que significa dizer que o leitor crítico deve estar atento não só às questões consideradas de ordem lógico-demonstrativa como também às outras de ordem retórica ou argumentativa e, portanto, valorativas, que podem ocorrer em diversos gêneros e tipos de discursos; todas essas operações trazem conseqüências para a construção do sentido (p. 11).

A falta de criticidade e perspicácia do leitor é uma barreira para a produção de sentidos que a conscientização acerca das estratégias de referenciação poderá romper.

No capítulo seguinte tratamos do estudo do gênero conto, mais especificamente do subgênero miniconto – e de como a abordagem referencialista acerca das relações implícitas inferenciais pode contribuir como estratégia de produção de sentidos na interpretação desse subgênero textual.

#### 4. O CONTO E A REFERENCIAÇÃO

##### *Para sentir seu leve peso*

*Guardava o rouxinol numa caixinha. tudo que queria era andar com o rouxinol empoleirado no dedo. Mas se abrisse a caixinha, ah! certamente fugiria.*

*Então amorosamente cortou o dedo. E, através de uma mínima fresta, o enfiou na caixinha.*

(Marina Colasanti)

#### 4.1. Gêneros textuais

Há vários séculos, desde Platão pelo menos, observa-se a observação sistemática do estudo dos gêneros. O filósofo, inclusive, estabeleceu as mais antigas categorização e definição a que se tem acesso dos diferentes gêneros literários. Nas últimas décadas do século passado, esse tema entrou em voga – expandindo-se – e muitas das teorias que se conhecem hoje partem das perspectivas de análise feitas a partir daí.

Atualmente os estudos dos gêneros não dizem respeito apenas à Literatura. Marcuschi (2008, p.147) esclarece que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Apesar da precariedade de seu emprego, na prática em sala de aula, no que se refere à definição, categorização e fundamentação teórica, o trabalho de leitura e produção textual com base na perspectiva dos gêneros textuais já está normatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999). Conseqüentemente, os currículos de diversas instituições de ensino públicas e privadas da Educação Básica passaram a estabelecer seus conteúdos – nem sempre

adequadamente – o trabalho com gêneros textuais. Todavia, os PCN não orientam qual é a teoria sobre gênero textual que deve nortear o trabalho em sala de aula. Talvez se deva a essa falta de orientação a abordagem normatizadora com que o trabalho com gêneros geralmente é realizado nas escolas.

Diversos segmentos das ciências da linguagem têm se interessado pelo estudo de gêneros textuais devido ao importante caráter sociolinguístico que apresentam, uma vez que a sociedade se organiza por meio de textos pragmaticamente estruturados. Em seu artigo *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2003), estabeleceu princípios fundamentais para diversos pressupostos sobre a natureza do enunciado e o necessário enfoque histórico-social da linguagem, rebatendo os trabalhos pautados apenas no código linguístico. Segundo o autor:

o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as **relações da língua com a vida**. (BAKHTIN, 2003, p. 265, grifos nossos).

Vários autores basearam-se nas ideias de Bakhtin para o desenvolvimento de conceitos relacionados aos gêneros difundidos nas escolas da Educação Básica Brasil a fora. Baseados nos pressupostos da Linguística do Texto e seguindo Bakhtin (1992, apud KOCH E ELIAS, 2006), tanto Koch e Elias (2006) quanto Marcuschi (2008) defendem que cada enunciado é individual, mas todos eles são apresentados em uma forma padrão relativamente estável de estruturação, a qual se denomina gênero do discurso. Marcuschi (2008) pontua ainda que “toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero”, porque é impossível realizar comunicação verbal fora de algum gênero, bem como é impenável realizá-la a não ser por meio de texto (p. 154). Enquanto Koch e Elias (2006) salientam que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica” e, de acordo com a suas interações nas diversas práticas sociais, lhes possibilita as realizem de forma convincente (p. 102). Bakhtin (2003) postula que a língua se estrutura em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos,

proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261 e 262).

Dessa maneira elenca três elementos indissociavelmente ligados no discurso e igualmente determinados pela especificidade de cada segmento da atividade comunicativa: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos são característicos e definidores dos padrões sociocomunicativo de cada gênero textual.

Já o estudo dos gêneros textuais de Bazerman (2005) tem fundamento numa Linguística de enfoque funcionalista. Essa visão funcionalista da linguagem preconiza uma visão dialética complementar entre sistema e uso. Tal proposta concebe a linguagem como um sistema de comunicação pautado no uso e na função (NEVES, 2013). A partir desses conceitos, as propostas metodológicas dos funcionalistas focam o ensino funcional da língua em diversas situações de uso, ou seja, em contextos funcionais reais e que deve ser desenvolvido em sala de aula.

Nota-se que a inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem se intensificado nas últimas décadas (MARCUSCHI, 2008, p. 148), mas sem ainda se notar o resultado esperado; a simples discussão teórica não tem demonstrado substancial avanço para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, sobretudo sua capacidade de interpretar diferentes gêneros textuais. Percebe-se que ainda a teoria anda distanciada da prática.

O abismo entre língua na escola e língua no mundo parece intransponível, insuperável. Esse entrave deve-se, em grande parte, ao esforço que requer a análise metacognitiva – e metalinguística em muitos casos – necessária à estruturação do discurso monitorado.

Segundo Moura Neves (2013), os participantes de uma interação negociam o universo do discurso, por meio de um “contrato” que define sobre o que falam. Por isso quanto maior o arcabouço estrutural do usuário, maiores serão suas possibilidades de escolha de sentido diante desse universo. Na interação dos participantes do discurso, a intenção linguística é atingida mais eficientemente, quando dispõem das habilidades necessárias à construção discursiva e ao domínio de seus mecanismos. Quando isso falta, a intenção de um pode não ser apreendida pelo outro, casos correntes verificados nas más interpretações de texto.

A construção de objetos do discurso em contos e minicontos – objeto desta pesquisa – deriva de um mecanismo de construção intencional utilizado pelo autor do gênero – e do subgênero – e que requer dos participantes o estabelecimento de um contrato linguístico-discursivo. As noções de texto/ intencionalidade e situacionalidade, basilares dos estudos dos gêneros textuais, formam um fundamental caminho para a construção dos objetos discursivos. Moura Neves (2013) denomina esse contrato como uma rede de referentes, na qual são introduzidos os objetos.

A leitura “autorizada” requer dos participantes o domínio de quais sejam as estratégias utilizadas para introduzir esses objetos propostos, a fim de que as relações referenciais sejam acessadas pelos participantes do discurso, que precisam dominar todo o processo da referenciação.

Faz-se necessário, portanto, que o estudo da língua contemple esses preceitos, visto que a confusão no reconhecimento dos objetos discursivos prejudica toda a compreensão textual. Por isso o estudo das relações referenciais constitui-se como uma importante ferramenta no desenvolvimento da competência leitora de qualquer gênero textual.

O item seguinte tratará das especificidades do gênero conto e do subgênero miniconto e do imbricamento dessas com os pressupostos sobre estratégias de referenciação, principalmente acerca das relações implícitas inferenciais que norteiam nossa pesquisa.

#### **4.2. O gênero conto literário**

Para Walter Benjamin (1994), narrar é contar uma história, uma vez que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (p. 198). O hábito de ouvir e de contar histórias é tão antigo quanto a história da humanidade em sua trajetória no espaço e no tempo. Todos os povos, em todas as épocas, cultivavam e transmitiam suas narrativas, suas histórias, seus contos. Preservados pela tradição – principalmente oral –, as narrativas, mantiveram valores e costumes e, até hoje, ajudaram a explicar a História.

De acordo com Labov & Waletzky (1967 apud BASTOS, 2005), o enredo de uma narrativa pode ser dividido em:

O resumo inicial (não obrigatório) é seguido pela orientação, que informa sobre tempo, lugar, pessoas envolvidas na história. Em geral, mas não necessariamente sempre na mesma ordem, segue-se o único elemento obrigatório da narrativa, a ação complicadora, que consiste de, no mínimo, duas orações narrativas com verbos de ação no passado, ou narrativa mínima. As orações narrativas são séries ordenadas de enunciados no passado (p. 75).

O gênero textual conto é fruto dessa tradição narrativa e caracteriza-se como narração/relato de, geralmente, um único episódio, uma única ação; com início, meio e fim. Compreende um dado espaço físico, em um reduzido lapso temporal. Sua organização estabelece a cadeia de acontecimentos que centralizam o conflito (ação complicadora), por meio das ações dos personagens, da descrição desses e do espaço, estruturado, na maioria das vezes, em diálogos.

É, portanto, um texto de extensão curta a média, tendo por isso o objetivo de conduzir o leitor para além do narrado (escrito). Dada sua configuração, a participação do leitor na construção do sentido é fundamental. Ele tem o importante papel de identificar as pistas textuais – entre eles os objetos do discurso construídos e recategorizados explícita e implicitamente – que propiciam a produção de sentidos do conto.

Benjamin (1994) distingue a narrativa da informação, ao destacar a efemeridade desta em contraponto à perenidade daquela.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (p. 204).

Ele defende que sua força se incide justamente nessa perenidade, porque o tempo é o propulsor de seu desenvolvimento. Além disso, estabelece que sua extensão e concisão são fatores que propiciam sua perpetuação.

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assinalará à sua própria existência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de reconta-la um dia (op. cit.)

De acordo com Alfredo Bosi (1995),

o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força (p. 9).

Esses, entre outros teóricos, não fixam com precisão sua especificidade, entretanto ser fictício e conciso são suas características mais pertinazes. Certo é que um conto apresenta um grupo reduzido de personagens e um conflito geralmente não muito complexo, pois a economia de recursos narrativos deveria, como preceitua Benjamin (1994), ser uma de suas características, em oposição às narrativas mais extensas e complexas, como romance e novela.

Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1974) expõe que

o conto é alheio à intenção romanesca de representar o fluir do destino humano e a formação e o amadurecimento de uma personagem, pois a sua concentração estrutural não comporta a análise minudente das vivências do indivíduo e das suas relações com os outros. Um curto episódio, um caso humano interessante, uma recordação, etc., constituem o conteúdo do conto (p. 105).

Segundo Todorov (2007),

a intriga completa consiste na passagem de um equilíbrio a outro. A narrativa ideal, a meu ver, começa por uma situação estável que será perturbada por alguma força, resultando num desequilíbrio. Aí entra em ação outra força, inversa, restabelecendo o equilíbrio; sendo este equilíbrio parecido com o primeiro, mas nunca idêntico (p. 109).

Assim que as características formais do conto são:

- modo de organização discursivo – narrativo ficcional;
- extensão de curta a média, narrativa breve;
- estrutura fechada e concisa;
- geralmente apresenta apenas um conflito, em uma única ação;
- espaço limitado, em unidade de tempo;
- número restrito de personagens.

No início nos anos 70, foram surgindo, na América Latina, contos de extensão bem menor, mas com as mesmas características que os outros: os minicontos. Aqui, nessa época, Dalton Trevisan marcava seu estilo intenso, condensado e elíptico, sendo o precursor brasileiro desse tipo de conto. Esse modo de escrever contos se popularizou,

nas últimas décadas, nas redes sociais, mas, segundo Evandro Affonso Ferreira, escritor de vários minicontos, alguns romances do século XIX, como “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, já traziam alguns minicontos.

Ainda no século XIX, Edgar Allan Poe, em seu ensaio “A filosofia da composição” (1999), reflete sobre seu próprio processo de escrita do famoso poema “O corvo”. Propõe, como fundamentos dessa poética, a busca pela brevidade, pela escrita eficiente e funcional, pelo absoluto controle formal e pelo final surpreendente. Esses seriam os procedimentos que garantiriam a intensidade e a unidade de efeito que permitiriam que “a alma do leitor” estivesse “sob o controle do escritor” durante a leitura. A fim de se obter o efeito desejado sobre o leitor, Poe alertava fundamentalmente para a necessidade de um rígido controle da extensão do texto (POE, 2004, p.213). Ele não estava tratando de minicontos, mas estava postulando sua tônica: aquilo que seria o efeito propulsor da popularização dos minicontos na contemporaneidade.

Assim nos idos dos anos 1950, esses fundamentos passaram a fazer parte de manuais prescritivos de produção de contos, pois, nesse tempo, a maior parte das produções era publicada em jornais e a brevidade passou a ser uma regra cega. Ernest Hemingway (1932, apud MOSCOVICH, 2006) se levantou como oposição aos constantes cortes e omissões exigidos pelos editores. Ele defendia que o escritor tem a autonomia sobre o que deve ou não ser eliminado em um conto e que força e valor de uma obra estão fundamentados nas escolhas que faz. Ele é o autor da premissa: “Corte todo o resto e fique no essencial”. Com isso propôs que, no conto, o mais importante nunca seja contado e a história seja “construída com o não dito, com o subentendido e a alusão, ao fazer a comparação entre o conto e o iceberg” (p. 17):

Se um escritor de prosa sabe o suficiente sobre o que está escrevendo, ele pode omitir coisas que sabe e o leitor, se o escritor estiver escrevendo com verdade suficiente, sentirá tais coisas tão forte quanto se o escritor as tivesse declarado. A dignidade do movimento de um iceberg é devida ao fato de apenas um oitavo de seu volume estar acima da água (HEMINGWAY, 1932 apud MOSCOVICH, 2006, p. 18).

Em 1959, o escritor Augusto Monterroso, da Guatemala, publicou o brevíssimo conto “El dinosaurio”, o mais famoso microconto da história da literatura. Entretanto o mais conhecido escritor a dar início a esse movimento na América Latina foi o argentino Julio Cortázar. Em seu texto “Do conto breve e seus arredores”, ele relembra

o estilo de conto que nasce com Edgar Allan Poe, baseado na intensidade e na tensão, o qual “se propõe como uma máquina infalível destinada a cumprir sua missão narrativa com a máxima economia de meios” (CORTÁZAR, 2006, p. 228). Segundo ele já estava em Poe a ideia de relacionar o tempo de que o leitor tem disponível para a leitura à extensão do texto, devido à escassez de tempo imposta pelas grandes transformações por que passavam o mundo.

Em Terras Tupiniquins, em 1968, Marina Colasanti publica seu primeiro livro. Já 1975, publica o livro *Zoológico*, composto por 53 minificções. Hoje são mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior. Colasanti é reconhecida como uma das precursoras brasileiras do gênero miniconto, por realizar publicações desse subgênero, no Jornal do Brasil, desde 1972. Segundo Francilene Maria Ribeiro Alves Cechinel (2013), em sua dissertação de mestrado sobre a microficcção de Marina Colasanti,

nessa obra já estão claramente expostas as características que se tornariam marca registrada da minificção de Colasanti, como a brevidade e concisão extremas obtidas através de elipses e **artificiosidade linguística**, a dimensão estrutural especial do título, o final surpreendente e implícito, o fortalecimento da participação do leitor, a intertextualidade, o humor e a ironia (CECHINEL, 2013, p. 51, grifos nossos).

Seguindo o que postula Bakhtin (2003) acerca das características que inserem dois ou mais textos em um mesmo gênero e de acordo com que defende Cechinel (2013) acerca dessa microficcção, o miniconto ainda guarda o conteúdo temático do conto, por ser uma narrativa ficcional de estrutura fechada e concisa, narrada em ação única, com espaço e tempo reduzido. Quanto ao estilo, mantém a especificidade de ser preciso e complexo, dentro dessa estrutura reduzida, mas desenvolve construção composicional que o particulariza dentro do gênero.

Com isso se sedimentou como subgênero de:

- grande concisão;
- natureza lacunar;
- fragmentariedade;
- personagens, espaço e tempo raramente descritos;
- início in media res;
- desfecho inferível.

Aquilo que literariamente Cechinel chama de artificiosidade linguística, em termos de referenciação, poderíamos denominar de habilidade em construir relações implícitas inferenciais.

Nesse viés, analisar essas estratégias de referenciação é fundamental para o trabalho de leitura desse gênero, uma vez são elas que ajudam a manter "no texto" os objetos do discurso, sempre renovados com novas enunciações – por meio de redes de inferências – que vão fazendo o texto progredir. Por possuir estrutura tão concisa e lacunar, o miniconto apresenta redes bastante complexas de implícitos inferenciais. Essas redes vão construindo e recategorizando objetos discursivos, o que propicia a progressão referencial e temática do texto. A falta de conscientização do leitor acerca dessas estratégias, geralmente, resulta na incompreensão do desfecho, uma vez que ele é inferível e não explicitamente narrado.

A teoria dos gêneros fornece subsídios para a compreensão do texto como uma sequência do tipo narrativo, por exemplo, com uma temática bem demarcada. Um miniconto é uma história, logo haverá sempre a sequenciação de ações dos personagens e caracterização de cada um deles por meio de suas ações que vão se repetindo, com novas categorizações, durante todo o desenrolar da história, ainda que muitas dessas informações sejam implicitamente apresentadas. O mesmo se dá com o espaço – o fundo – que é narrado segundo o foco narrativo adotado, de acordo com desenvolvimento dos acontecimentos. Assim, todo o texto se constrói pelo equilíbrio entre objetos introduzidos ou retomados, ancorados ou não, que vão sendo construídos como um mosaico diante do leitor. O texto é um tecido formado por fios que vão se entrelaçando, por meio de estratégias de referenciação, durante todo seu desenrolar. Isso ocorre, na maioria das vezes, até o clímax. A partir daí, as cadeias de sentido que o leitor estabeleceu o conduzirão ao desfecho.

Entender quais elementos compõem e orbitam o texto é fundamental para que se alcance um nível proficiente de leitura. Pauliukonis, no artigo *Texto e Contexto* (2007), trata dos conceitos de texto e cotexto e da integração desses conceitos da superficialidade textual com o contexto, os implícitos do discurso; ela propõe uma revisão das noções de coerência e coesão, englobando-as, além de sinalizar que se pode focalizar referenciação como processo de coesão e sequenciação textual. Também Werneck (2011, et al) propõem modelos de análises de texto em que a referenciação é fator relevante para a interpretação textual.

Todos esses conceitos analisados por esses autores alicerçam nosso trabalho e norteiam nossas investigações e propostas metodológicas, constituindo um meio para auxiliar as aulas de interpretação do texto. Essencialmente no Ensino Fundamental, o que importa aos alunos é ler e conseqüentemente compreender o texto como um processo de construção de sentido, e mais ainda, como uma reconstrução da realidade. Assim cabe ao professor transformar teoria em prática de ensino.

### **4.3. Leitura literária e referenciação**

Seguindo as proposições de Souza e Cosson (2011), tornam-se muito mais adequados à nossa visão de linguagem, língua, texto, leitura e compreensão textual já explicitadas, utilizarmos o termo letramento literário, ao invés de leitura de texto literário.

De maneira mais ampla, os usos e interações com textos escritos que fazemos em nossa sociedade são caracterizados como formas de letramento. Contudo letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever, “designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (SOUZA & COSSON, 2011, p. 102).

Já o letramento literário, diferentemente das outras formas, guarda uma estrita relação com a escrita, devido às características formais dos textos literários, materializados, geralmente, em textos verbais escritos. Configura-se como um tipo de letramento singular porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, por sua função poética, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (ibid., p. 102).

O letramento realizado a partir de textos literários, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma, proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Souza e Cosson (2011) também afirmam que, o letramento literário profícuo não se concretizará sem a intervenção da escola, uma vez que “demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (ibid.).

Devido a isso, os autores definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ressaltam que

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (ibid., p. 103).

A produção dos sentidos do texto literário constrói-se ao se fazer indagações ao texto relacionadas à função de suas formas de expressão, à estruturação dos sentidos, as correlações entre as partes, as retomadas necessárias e a sequenciação das ideias na construção do “mundo literário”. Todos esses processos corroboram os pressupostos que apresentamos sobre o trabalho com a referenciação. E, quanto aos minicontos escolhidos como *corpus* desta pesquisa, a conscientização acerca das relações implícitas inferenciais será fundamental no processo.

Souza e Cosson (2011) estabelecem algumas perguntas que devem ser feitas ao texto durante a construção literária de sentidos:

- Quem diz?
- Quando diz?
- O que diz?
- Como diz?
- Para que diz?

Esses procedimentos de conscientização diante das estratégias de referenciação e dos objetos do discurso têm o objetivo de contribuir para uma leitura mais consciente, mais reflexiva dos alunos, por meio da qual se estabeleçam como participantes do processo de produção de sentidos.

Assim, durante a leitura, ocorre um processamento cognitivo que propicia conexões entre o que já se conhece e o novo, quando o leitor infere o que vai acontecer na narrativa dos textos literários. Por isso a função do professor é “tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem” (ibid., p. 104). O professor é o mediador. Aquele que proporá atividades de reflexão sobre o texto e a linguagem que moldem o ato de ler.

Algumas habilidades ou estratégias no ato de ler o texto literário, de acordo com os autores, são:

- conhecimento prévio;
- conexão;
- inferência;
- visualização;
- sumarização;
- síntese.

Durante a leitura elas são acessadas conforme a necessidade do leitor e de acordo com a ordem com que os novos objetos do discurso são construídos no texto. Ao longo dos anos realizando atividades de leitura de texto literário em sala de aula, percebemos que, de todas essas estratégias, as relações implícitas inferenciais são aquela que mais causam problemas para a produção de sentidos. Ela é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, ou seja, não possui ancoragem direta em expressões referenciais anteriores ou posteriores a ela. É uma oferta de informação que pode estar implicitamente ancorada no contexto nem no cotexto.

Consequentemente quanto mais pistas, indícios o cotexto oferecer para que a relação entre objetos do discurso se processe, mesmo que não haja âncoras explícitas no co(n)texto, menor será a dificuldade do aluno de compreender o texto. Na mesma proporção, quanto mais relação implícita houver entre novos objetos do discurso e expressões referenciais anteriores à sua introdução no texto, maiores serão os problemas de produção de sentido.

A escolha de minicontos como *corpus* dessa pesquisa ocorreu basicamente por permitir tratar de um problema: a falta de habilidade dos alunos em acessar as relações implícitas inferenciais. Devido à sua estrutura concisa e lacunar os minicontos trabalhados apresentam um grande número de redes inferenciais que constroem objetos do discurso com ancoragem implícita em objetos prévios.

A leitura de um miniconto caracteriza-se por ser fluida e breve, por isso requer muita reflexão por parte do leitor, que precisa conhecer estratégias de leitura próprias de textos tão lacunares. Apesar de sua curta extensão, textos desse subgênero conservam toda força e muitas das características de contos de extensão maior. Devido a isso, esse

subgênero não pode ser caracterizado como narrativa menor. Além disso, escrever um miniconto pode requerer tanta ou mais dedicação do que escrever um conto, uma vez que há a exigência de se condensar um enredo e as características dos personagens em algumas frases. É sempre dizer mais com menos.

Os adolescentes (nossos alunos do segundo seguimento do Ensino Fundamental) vivem hoje na era da informação rápida e concisa. Tão acostumados a *post* em redes sociais e abreviações próprias do “internetês”, muitos veem como enfadonha e cansativa a leitura de um conto maior ou de um romance. Boa parte dos adolescentes com que lidamos nas escolas públicas não tem esse hábito. Alguns sequer leram um romance em toda a vida. A escola é a responsável – feliz ou infelizmente – por inserir esses adolescentes no mundo do texto literário. A extensão do miniconto se torna uma vantagem em relação aos outros contos, por superar esse tipo de rejeição. O professor pode oferecer literatura de qualidade aos alunos, a qual será uma porta de entrada para outros gêneros do domínio literário. Isso será muito mais um propulsor para o interesse pela literatura.

## **5. METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Guapimirim, na qual ingressei em 2017. Na turma 01 havia 31 alunos matriculados e na turma 02, 32 alunos matriculados. Nas duas turmas há alguns alunos com baixa assiduidade e é notória a evasão devido à grande quantidade de alunos que ingressam no 6º ano e não chegam ao 9º. Essa escola teve, em 2017, 11 turmas de 6º anos e apenas 3 turmas de 9º anos.

A escola é grande, com mais de 1400 alunos, mas não tem muitos recursos. Na comunidade em que está inserida, a maioria dos alunos é pobre e não tem acesso a espaços de lazer e menos ainda à cultura literária, por isso eles estão pouco habituados à leitura literária.

Ingressei na rede no início do ano letivo de 2017, essas turmas foram as primeiras com que trabalhei nessa nova escola e esse fator foi importante, uma vez que tudo era novo para nós. Com o passar das aulas, fui percebendo que também não estavam nem habituados a ter aulas de leitura conforme defendemos nessa pesquisa.

### **5.1. Pesquisa de intervenção pedagógica – Teoria norteadora**

Utilizamos como norte os pressupostos metodológicos ventilados no artigo “Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica” (DAMIANI et al, 2013), que trata desse tipo de pesquisa. Pesquisas de intervenção pedagógica são pesquisas que envolvem planejamento e visam a produzir avanços no processo de aprendizagem do público-alvo da pesquisa. Na academia as pesquisas intervencionistas são comuns nas áreas de Psicologia, Medicina e Administração. Na área pedagógica, esse tipo de pesquisa tem sido desenvolvido especialmente nos mestrados profissionais, contudo o uso do termo pesquisa de intervenção pedagógica não é muito difundido no meio acadêmico.

Por visarem à solução de problemas práticos primordialmente das salas de aula, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica preocupam-se não apenas com ampliação dos conhecimentos, mas também com a criação de metodologias e com resultado de sua aplicação, bem como com os benefícios práticos resultantes do processo.

Citando Colin Robson, Magda Floriana Damiani et al (2013), explicam que as pesquisas aplicadas são realizadas com pessoas e sobre pessoas fora do mundo hipotético das teorias acadêmicas, por isso as denominam como pesquisa do mundo real. Elas se constituem em importante instrumento de avanço das práticas acadêmica e pedagógica, por “subsidiarem tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promoverem melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliarem inovações” (p. 58).

O potencial das pesquisas de intervenção pedagógica é enfatizado ao se verificar o pouco avanço da produção acadêmica da área da Educação, ao longo dos anos, na prática dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino. Sem a preocupação de avaliar os impactos que as teorias desenvolvidas nas pesquisas efetivamente produzem nos estudantes, muitos docentes simplesmente repetem práticas realizadas por seus colegas, sobre as quais têm apenas informações superficiais. (DAMIANI et al, 2013). De fato, o fraco desempenho dos estudantes da educação básica no Brasil aferido pelas avaliações externas tem demonstrado o abismo existente entre academia e a escola. Os autores ainda citam Lev Vygotski, autor que argumentava que “[a] prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. A prática dita a maneira de construir conceitos e formular leis” (2013, p. 59, tradução dos autores).

Os autores esclarecem os objetivos de uma pesquisa de intervenção pedagógica:

(...) não há preocupação com o controle das outras variáveis que poderiam afetar os efeitos da intervenção, pois ela não visa a estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações ou previsões exatas a partir dos seus achados, como os experimentos. Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes (ibid., p.59).

Assim as especificidades desse tipo de pesquisa, as quais utilizamos como norteadoras, fundamentalmente, são:

- 1) O intuito de produzir mudanças;
- 2) A tentativa de resolução de um problema;
- 3) O caráter aplicado;

- 4) A necessidade de diálogo com um referencial teórico;
- 5) A possibilidade de produzir novo conhecimento (ibid., p. 59 e 60).

O caráter intervencionista desta pesquisa foi norteado por esses pressupostos teóricos, bem como a análise dos dados orientou-se pela metodologia apresentada no citado artigo ao observar o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (VYGOTSKY, 1997, 1999) por ele apresentados.

## **5.2. Sobre o *corpus***

Iniciamos a pesquisa objetivando investigar como a reflexão acerca das estratégias de referenciação poderia auxiliar os alunos da última etapa do Ensino Fundamental nas aulas de leitura. Segundo os PCN, nessa etapa o aluno deve ser um leitor proficiente de textos dos mais diversos gêneros e domínios que circulam na sociedade. Assim iniciamos a pesquisa investigando como essa reflexão seria capaz de contribuir como estratégia de leitura desses 63 alunos do 9º ano da rede municipal de Guapimirim.

Por isso, estabelecemos como objetivo primeiro dessa pesquisa o levantamento de quais estratégias de referenciação os alunos das turmas trabalhadas menos eram capazes de acessar, durante a leitura, para produzir sentido e de que maneira a conscientização acerca dessas estratégias os auxiliaria nessa produção de sentidos.

Era necessário, por isso, aplicarmos proposta de leitura que servisse como diagnose, a fim de que o trabalho que viria a ser desenvolvido também considerasse as especificidades das turmas, uma vez que minha relação com as turmas era recente. Com a diagnose buscamos averiguar com que dinâmica as turmas realizavam tarefa de leituras e interpretação textual, qual era o nível de proficiência leitora dos alunos e como desenvolviam a escrita formal em respostas às perguntas.

Tal levantamento foi feito com uma atividade de leitura de diagnose, sobre o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. A escolha do gênero conto foi orientada pelo currículo, que previa o trabalho com o gênero, no segundo bimestre de 2017. Utilizamos um texto literariamente mais denso e extenso, pois partimos da

hipótese de que eles encontrariam diversos tipos de dificuldade, que a atividades de leitura permitiriam diagnosticar.

Nesse texto Clarice caracteriza suas personagens sem nome, seu cenário; e constrói seu enredo, construindo e recategorizando objetos do discurso principalmente com o procedimento de adjetivação. Isso requer que o leitor acesse informações pouco evidentes no texto.

Após a aplicação da diagnose, concluímos, com base nos resultados, que os alunos não demonstravam muitos problemas em produzir sentido de objetos do discurso construídos/introduzidos por relações explícitas.

Os resultados apontaram que eles não conseguiam produzir sentido, quando os objetos eram construídos por meio de relações implícitas inferenciais. O resultado da diagnose serviu também de norte para as etapas seguintes da pesquisa e principalmente para a escolha dos textos que foram trabalhados nas etapas seguintes da pesquisa. A partir de então selecionamos textos que proporcionassem o trabalho mais profícuo com estratégias de referenciação inferencialmente baseadas.

Com isso, a fim de conscientizar os alunos acerca das estratégias, desenvolvemos e aplicamos propostas de intervenção didática que exponham a tessitura de três minicontos de Marina Colasanti. Por isso, estabelecemos que o trabalho com minicontos seria bem mais eficiente por tratar-se de um subgênero bastante lacunar. Assim, dedicamo-nos a trabalhar com minicontos devido à brevidade e à concisão extremas desse subgênero, construídas por lacunas (implícitos), as quais o leitor só acessa por meio da conscientização acerca das redes de implícitos inferenciais que essas lacunas constroem no texto.

Os minicontos escolhidos foram retirados do livro “Contos de Amor Rasgados”, composto por 99 minificções “nas quais as estratégias de brevidade extrema, as características da vertente literária pós-moderna e a discussão da situação das mulheres no Brasil aparecem fortemente associadas em uma forma brevíssima que já atingiu estabilidade na escrita da autora” (CECHINEL, 2013, p. 55).

Nele Marina trata do universo feminino em várias vertentes. Sempre de maneira extremamente complexa, mas coesa. Esses textos formam um material muito expressivo para se tratar de construção de objetos do discurso ancorados por redes inferenciais. Os minicontos escolhidos oferecem ao leitor uma narrativa densa sobre o tema amor, por meio da representação do universo feminino e seus dissabores, sempre

em uma pequena extensão de texto. Assim a autora lançou mão de uma grande teia de relações implícitas inferenciais para construção de objetos discursivos e, conseqüentemente, com uso de poucas expressões referenciais. Isso requer do leitor esforço e trabalho para compreender essa teia e produzir sentido, para entender o desfecho da narrativa.

Os minicontos selecionados para serem trabalhados em sala de aula são estes:

- Como um filho querido;
- De água nem tão doce;
- Nunca descuidando do dever.

Reiteramos Lev Vygotski (1927, 1997 apud DAMIANI et al, 2013), porque defendemos que a “prática estabelece tarefas e serve como juiz supremo da teoria, como seu critério de verdade. A prática dita a maneira de construir conceitos e formular leis” (p. 59). Assim as etapas de trabalho que seguimos durante a pesquisa estão fundamentadas nessas premissas.

Cada um dos textos foi analisado de maneira diversa, perfazendo as etapas previstas da pesquisa. Assim, durante um mês, distribuídos em 14 tempos de 50 minutos para cada turma, os participantes realizaram atividades de leitura, com ou sem a intervenção da professora-pesquisadora, dos textos selecionados. Assim, analisamos as estratégias principalmente de construção de objetos do discurso ancorados por redes inferenciais, os quais conferem ao texto coerência e progressão referencial e temática.

Seguimos o seguinte roteiro para o trabalho em sala de aula:

- Diagnose: propostas de atividades;
- Análise dos resultados;
- Primeira proposta de leitura de um miniconto;
- Análise dos resultados;
- Intervenção didática;
- Segunda proposta de leitura de um miniconto;
- Análise dos resultados;
- Formulação de questões na última proposta de leitura de miniconto, com base nas análises;
- Análise dos resultados.

### 5.3. Diagnose: propostas para a leitura de “Felicidade Clandestina”

A seguinte proposta de leitura foi um procedimento de aferição, a fim de que fosse possível fazer o levantamento de quais processos de referenciação os alunos dessa etapa da Educação Básica são capazes de apreender, ao lerem um texto de característica e extensão com as quais não estão habituados, mas com especificidades literárias semelhantes à dos que foram trabalhados posteriormente, como:

- a caracterização dos personagens por suas ações;
- o antagonismo revelado pela ação dos personagens;
- a peculiaridade das relações entre os personagens;
- a paradoxal relação de aproximação e, ao mesmo tempo, afastamento das relações dos personagens comparadas com as que vivemos cotidianamente.

#### Texto da atividade:

#### *Felicidade Clandestina*

*Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com sua letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.*

*Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía as Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.*

*Era um livro grosso, meu Deus, era um livro pra se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.*

*Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.*

*No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nem uma vez.*

*Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.*

*E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes eu aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.*

*Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.*

*Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas, houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!*

*E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.*

*Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.*

*Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só pra depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre*

*iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.*

*Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.*

*Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.*

*LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.*

### 5.3.1. Relatório da prática

No início da aula, foi informado aos alunos que, naquela turma, seria aplicada uma pesquisa, cujo objetivo, entre outras coisas, era proporcionar a eles, no momento oportuno, ferramentas que os auxiliassem no trabalho de interpretação de textos com os quais eles não estão habituados. A atividade foi ministrada individualmente. Uma das turmas apresentou maior disposição para realização do trabalho. Alguns alunos reclamaram da extensão do texto, por não estarem habituados com nenhum tipo de leitura literária.

Os alunos realizaram a atividade individualmente. Foi entregue uma fotocópia com o texto e as questões, com espaço para respondê-las. Alguns, por hábito buscavam minha ajuda para responder às questões, por não saberem como formular as respostas. Insisti que os aspectos formais relacionados à produção textual, inclusive das questões, não fariam parte da pesquisa. Inicialmente, apresentaram dificuldades de citar os personagens, pois não são nomeados no texto. Esclareci que deveriam ser nomeados por suas características.

Não podemos ignorar, portanto, que a inabilidade em formular respostas às questões de maneira clara e eficiente também implica o resultado da atividade. Durante o levantamento dos dados, essa questão foi ignorada, visto que uma pesquisa de intervenção que objetivasse abordar os aspectos formais das respostas requereria muito mais tempo, do qual não dispúnhamos.

<b>Realização da tarefa</b>	<b>Total de participantes</b>
Turma 01	29 alunos
Turma 02	23 alunos

A atividade foi realizada em 3 tempos alternados de 50 minutos: 2 tempos – intervalo – 1 tempo, na turma 01 e 1 tempo – intervalo – 2 tempos, na turma 02.

➤ **Pré-leitura – Tempestade de ideias**

Constitui o momento de preparação e motivação para a leitura. Como professora da turma, busquei conhecer o que os alunos já sabiam sobre o assunto leitura. Quais eram suas preferências e de que maneira lidavam com os livros como entretenimento, instrumento de prazer. Busquei ativar seus conhecimentos, oralmente, e eles foram convidados a falar sobre o assunto. O momento de pré-leitura é importante para que os alunos se preparem para a leitura propriamente dita, ativem seus conhecimentos prévios e se motivem para o assunto abordado. Por isso, foi importante explicar os termos desconhecidos por contextualização, como uma estratégia de leitura aplicada a esse público-alvo. Assim, inicialmente, exploramos o título “Felicidade Clandestina”, definindo cada um dos termos separadamente e indagando qual a inferência que provém do emprego dos dois termos juntos.

➤ **Leitura do texto**

Após a atividade de pré-leitura, os alunos fizeram a primeira leitura do texto individualmente em silêncio e depois fiz a leitura em voz alta com a turma.

➤ **Atividade Oral**

Após a leitura do conto, foi desenvolvida uma atividade oral de checagem com a turma, com o objetivo de identificar o enredo, as personagens, o tempo e o espaço da narrativa, a progressão temática e as estratégias de construção e recategorização de objetos discursivos observados, com base nas seguintes perguntas:

A história fala sobre o quê? (Contexto)	Sobre uma menina que queria um livro e outra que possuía o livro, mas não queria emprestar.
Local dos acontecimentos? (Referente espacial)	Não há precisão do espaço. A Cidade de Recife é citada e as meninas moram próximo.
Tempo? (Referente temporal)	Em algum momento do passado da personagem principal.

Quem conta a história? (Principal referente)	A menina que queria o livro – a protagonista.
--	---

➤ **Progressão temática do texto - Estrutura da narrativa e paragrafação**

Por ser o conto uma breve narrativa fictícia, uma sequência de fatos (enredo), constituídos por ações que pressupõem um princípio, um meio e um fim, inicialmente, propusemos aos alunos que refizessem mentalmente essa linha cronológica, de acordo com a estrutura da narrativa definida por Labov & Waletzky (1967 apud BASTOS, 2005, p. 75).

Parágrafo	Conteúdo
1º e 2º	Apresentação da antagonista – Orientação.
3º	Estabelecimento do antagonismo e apresentação da protagonista (narradora) – Introdução.
4º a 6º	Desenvolvimento do enredo – A protagonista vai à casa da filha do dono da livraria para receber o livro por empréstimo. Início da “tortura chinesa” – Conflito.
7º a 11º	A menina que queria o livro ia todos os dias à casa de sua algoz na esperança de que ela lhe emprestasse o tão sonhado livro. Mas o plano secreto era fazê-la sofrer.
12º e 13º	Surge a bondosa mãe da menina má para dar fim a todo aquele sofrimento – Clímax e resolução do conflito.
15º a 17º	A protagonista vive sua felicidade clandestina com seu amante: o livro – Desfecho.

➤ **Aprofundamento da leitura**

O conto “Felicidade Clandestina” inicia-se com a descrição da antagonista: “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados”. A

estratégia de referenciação utilizada para a introdução desse objeto discursivo (antagonista) no início do conto é importantíssimo para a progressão temática que constrói a personalidade da antagonista da narrativa, uma vez que é pela caracterização (adjetivação) dessa personagem que se inicia o antagonismo do conto. O leitor, além de seus conhecimentos linguísticos, precisa acessar informações do seu conhecimento de mundo para compreender o papel de cada uma das personagens. Assim, relações implícitas inferenciais, o leitor compreenderá que “ela” é a filha do dono da livraria que fez sofrer a protagonista, pois a nenhum dos personagens é atribuído um nome próprio. Esse procedimento de leitura exige atenção do leitor, uma vez que, apesar de o pronome que inicia o texto ser um processo anafórico, não apresenta ancoragem direta no conto. Devido a isso foram feitas perguntas que buscavam invocar os conhecimentos prévios, com indagações sobre outros textos – intertextualidade – sobre relações antagônicas, lembranças de algumas frustrações, amizades falsas, inveja, “bulling” diversos etc., a fim de que os alunos pudessem acessar mais facilmente, de acordo com seus conhecimentos enciclopédicos, a relação das duas personagens principais.

#### ➤ **Progressão sequencial – Linearidade**

Conforme exposto no capítulo anterior, segundo Labov & Waletzky (1967 apud BASTOS, 2005, p. 75), o enredo de uma narrativa pode ser dividido em partes:

☐ orientação – “Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.”;

☐ conflito – “Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.”;

☐ desfecho – “Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo E para mim: ‘E você fica com o livro por

quanto tempo quiser. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.”.

➤ **Usos de itens linguísticos relacionados à progressão temática**

O Modo narrativo é marcado, principalmente por:

- verbos de ação no tempo pretérito perfeito- “**Disse**-me que eu **passasse** pela sua casa no dia seguinte e que ela o **emprestaria**.” (descrição dos personagens e de fatos cotidianos no passado).
- uso de advérbios (circunstâncias de modo) – “Eu ia **diariamente** à sua casa, **sem faltar** um dia sequer.”;
- conjunções temporais (circunstâncias de marcação do tempo cronológico ou não) – “Ela sabia que era tempo indefinido, **enquanto** o fel não escorresse todo de seu corpo grosso.”.

➤ **Atividades de leitura de base inferencial**

A fim de oferecer meios de desenvolver com os alunos uma leitura mais aprofundada do conto estudado, foram apresentadas questões de acordo com a Matriz de habilidades em Língua Portuguesa, estabelecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, sobre leitura, principalmente acerca dos implícitos inferenciais, proposta para este gênero textual. Essas questões não esgotam as possibilidades de abordagem do texto, apenas, no nosso caso, buscavam aferir quais estratégias de referenciação poderiam ser identificados pelos alunos.

1 – Quem são as personagens do conto?

2 – Características da menina que queria o livro.

a) Quais são suas características pessoais? E psicológicas?

b) Por quem as características são apresentadas?

3 – Sobre o narrador.

a) Você consegue identificar quem está contando a história?

b) Quais foram as palavras que o ajudaram a identificá-lo?

4 – Sobre a outra menina.

a) Quais são as características da filha do dono da livraria apresentadas no decorrer do texto?

b) Por quem elas são apresentadas?

c) Quais palavras permitiram identificá-la, no texto, sabendo-se que se trata de outra menina, além da personagem principal?

5 – “Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma **tortura chinesa**”. Explique o sentido da expressão destacada e relacione-a com o trecho “Mas que talento tinha para **crueidade**”.

a) A partir disso, responda: qual seria o papel da filha do dono da livraria na narrativa?

6 – A “tortura chinesa” à qual a filha do dono da livraria submeteu a menina que queria *As reações de Narizinho* é parte de seu “plano secreto”. Retire do texto elementos que confirmem essa afirmativa.

7 – Com base nas características das duas meninas apresentadas no conto, comente: qual seria o motivo pelo qual a filha do dono da livraria não queria emprestar o livro?

8 – Esse “plano secreto” fez sofrer a menina que ansiava pelo livro. Como esse sofrimento teve fim?

9 – Relacione o título com o último parágrafo do conto. Comente essa relação de retomada do “título” ao final do conto.

a) Qual é a relação possível entre a palavra “**amante**”, no último parágrafo, e a palavra “**clandestina**” usada do título?

10 – Analise o trecho.

“Até que veio para ela o **magno dia** de começar a exercer sobre mim **uma tortura chinesa**”

I – O adjetivo “**magno**” possui significado mais próximo de:

- a) terrível
- b) inesperado
- c) feliz
- d) grande
- e) triste

11 – O termo “**magno**” é um adjetivo, um elemento caracterizador. Esse termo é mais apropriado ao sintagma “**dia**”, no texto de Clarice Lispector, do que o adjetivo **grande**. Assim ele não poderia ser substituído sem prejuízo para o sentido do texto. Você concorda com a afirmação? Justifique sua resposta.

12 – “Ela nos **espiava em silêncio**: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife.”

De acordo o Dicionário Online Priberam (2017), **espiar** remete à ideia de:

1. Observar secretamente.
2. Espreitar.
3. Seguir ocultamente os passos de.
4. Associação a *Mar*. Segurar com espias (navio).

Fonte: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

a) – Qual seria o significado mais adequado para o termo no texto?

b) O verbo está conjugado no pretérito imperfeito do indicativo. Esse tempo poderia ser alterado para pretérito perfeito sem prejuízo para a progressão temática do texto?

Justifique sua resposta.

c) O termo “**em silêncio**” possui relação semântica pleonástica (de repetição de ideias) com o verbo espiar. Comente essa afirmação.

13 – “Até que um dia, **quando** eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe.”.

a) É possível identificar em que momento da vida das personagens se passaram os acontecimentos?

b) Substitua o termo destacado por outro de valor semelhante.

#### ➤ Sequência didática de investigação – Proposta de leitura

Estabelecemos que a conscientização acerca dos elementos abaixo discriminados resultaria em uma leitura proficiente para a produção de sentidos do conto.

<b>Enredo</b>	Amor pela Leitura
<b>Gênero textual</b>	Conto
<b>Personagens</b>	A menina que queria o livro, a filha do dono da livraria e sua mãe.
<b>Espaço e Tempo da Narrativa</b>	Narrativa de tempo predominantemente cronológico. O espaço não é bem definido, mas pode-se localizar uma vizinhança do Recife. Assemelha-se a um relato de memória da infância.
<b>Modo de organização discursiva</b>	Narrativo com muitos trechos descritivos.
<b>Processos de referenciação e recursos linguísticos mais usados</b>	➤ Predominância de verbos no pretérito imperfeito do indicativo e no pretérito perfeito. Estabelece linearidade por ser um referente temporal mais ou menos preciso: fato

### na sequência narrativa

ocorrido na adolescência da narradora.

- Narrativa em primeira pessoa – focaliza a visão da protagonista. O foco narrativo revela um procedimento de referenciação contextual bastante importante para desvendar a tessitura do texto.
- Salvo a cidade de Recife, não há substantivos próprios. As personagens são identificadas por suas características físicas, emocionais e por suas ações. Essas características, muito mais do que serem reflexos de pessoas reais, são construídos como objetos do discurso apoiados em elementos contextuais e valorativos fundamentais para produção de sentidos do texto.
- Vocabulário qualificativo valorativo e referencial – o uso dos adjetivos desenha/caracteriza as personagens e suas personalidades, criando um antagonismo. Isso cria um modelo de referência de construção de antagonismo à personagem principal. Os adjetivos são, no texto, elementos que se configuram como peças-chave para compreensão dos papéis da protagonista e da antagonista.

Exemplo: *Ela era **gorda, baixa, sardenta** e de cabelos excessivamente **crepos, meio arruivados**. Tinha um busto **enorme**; enquanto nós todas ainda éramos **achatadas**.*

*(...) nós que éramos imperdoavelmente **bonitinhas, esguias, alinhas, de cabelos livres**.*

- A autora usa descrições por antonímia para estabelecer a dialética herói/ vilão.
- A composição substantivo/ adjetivo (referentes cotextuais) parece estranha e incômoda, criando uma ideia muito peculiar do que seja o amor da personagem principal pela leitura. Essas estratégias de referenciação propiciam a progressão temática do conto.

Exemplo: *Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre*

*mim uma tortura chinesa.*

### 5.3.2. Análise dos resultados

Os alunos, de maneira geral, apreenderam bem os objetos do discurso construídos por relações explícitas e não apresentaram dificuldades em reconhecer a progressão textual por meio da correferencialidade.

Na identificação dos personagens, a maioria dos alunos inseriu o dono da livraria entre os personagens. Alguns poucos citaram a filha do dono da livraria e mais uma personagem, com características distintas – “a menina gorda e a filha do dono da livraria” ou a menina má e a filha do dono da livraria”. Quase todos conseguiram distinguir a narradora da antagonista. Apenas um aluno citou a narradora como “amiga” da antagonista – “a filha do dono da livraria e amiga”. Dois outros citaram as amigas da protagonista como personagens – “as meninas bonitinhas”. Ainda três alunos não citaram a narradora, como personagem, apenas a antagonista e seus pais.

**Tabela 01 – Identificação dos personagens**

Diagnose - "Felicidade clandestina", Clarice Lispector.			
Introdução de objeto discursivo - Identificação dos personagens			
	Turma 01	Turma 02	
4 personagens	7	<b>11</b>	# A protagonista # A antagonista # A mãe da antagonista # O pai da antagonista
3 personagens (1)	<b>10</b>	8	# A protagonista # A antagonista # A mãe da antagonista
3 personagens (2)	1	1	# A protagonista # A antagonista # O pai da antagonista
2 personagens	9	1	# A protagonista # A antagonista
2 personagens	1	2	# A antagonista # A antagonista
não responderam	2	0	
<b>TOTAL</b>	<b>29 ALUNOS</b>	<b>23 ALUNOS</b>	

Quanto à retomada e ampliação dos objetos discursivos, a maioria dos alunos também não apresentou problemas em identificar. Na turma 01, 55% dos alunos conseguiram diferenciar a narradora e suas características da antagonista e suas características (questões 2 a 4). Na turma 02, foram 53%.

**Figura 01**

a) Você consegue identificar quem está contando a história?

Sim, quem está contando a história é a menina que queria o livro

**Figura 02**

4 - Sobre a outra menina.

a) Quais são as características da filha do dono da livraria apresentadas no decorrer do texto?

gorda, baixa, cabelo crespo, meio arrebitados busto enorme, cruel.

As relações implícitas inferenciais representaram um grande desafio nas respostas às (questões 5 a 12). Poucos alunos interpretaram o título ou conseguiram relacioná-lo à relação da “menina que queria o livro” com o livro e com a “filha do dono da livraria”. Apenas 21% dos alunos da turma 01 relacionaram a crueldade da antagonista à expressão referencial “tortura chinesa”. Na turma 02 foram também apenas 26%.

A partir dessa sequência didática e da análise, ficou estabelecido que o enfoque da pesquisa seria a conscientização dos alunos acerca das estratégias de construção e

recategorização dos objetos do discurso por meio de relações implícitas inferenciais, pois a correferencialidade, no geral, não é um problema que costuma ser analisado em turma dessa etapa escolar e com esse nível de conhecimento linguístico, conforme constatamos nas turmas da pesquisa.

**Figura 03**

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa". Explique o sentido da expressão destacada e relacione-a com o trecho "Mas que talento tinha para crueidade".

a) A partir disso responda: qual seria o papel da filha do dono da livraria na narrativa?

tortura a menina que queria o livro

---

6 - A "tortura chinesa" à qual a filha do dono da livraria submeteu a menina que queria *As reinações de Narizinho* é parte de seu "plano secreto". Retire do texto elementos que confirmem essa afirmativa.

"era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o dormindo-o e completamente acima da minha posse".

**Figura 04**

7 - Com base nas características das duas meninas apresentadas no conto, comente: qual seria o motivo pelo qual a filha do dono da livraria não quisesse emprestar o livro?

Para tortura a menina que queria o livro.

---

8 - Esse "plano secreto" fez sofrer a menina que ansiava pelo livro. Como esse sofrimento teve fim?

ela pode ficar com o livro o tempo que quiser.

---

9 - Relacione o título com o último parágrafo do conto. Comente essa relação de retomada do "título" ao final do conto.

a) Qual é a relação entre a palavra "amante", no último parágrafo e a palavra "clandestina" do título?

Por que os dois tem como significado escondido. um amor que se esconde.

#### 5.4. Primeira Proposta de Leitura de miniconto

A primeira atividade de leitura foi realizada por 45 alunos, com duração de 1 tempo de 50 minutos para cada turma.

<b>Realização da tarefa</b>	<b>Total de participantes</b>	<b>Total de textos produzidos</b>
Turma 01	18 alunos	08
Turma 02	27 alunos	10

A proposta consistia em desenvolver um texto com todas as informações apreendidas do texto, redigindo uma espécie de reescritura do texto. Para isso os alunos deveriam ser capazes de apreender as estratégias de construção e recategorização dos objetos do discurso por meio de relações implícitas inferenciais, porque muitos objetos são introduzidos no texto com ancoragem implícita em objetos prévios, como é o caso dos objetos “banheira”, “trabalho”, “aquisição dos peixes” etc.

. Todavia, nessa etapa da pesquisa e para fins de comparação posterior dos dados, não houve qualquer atividade interventiva do professor antes ou depois da leitura do texto. Assim os alunos leram o texto sem qualquer intervenção ou auxílio. O texto que produziram é o produto dessa leitura. A única intervenção foi a explicação do significado de três palavras – “aquisição”, “melopeias” e “recrudescer” –, cujo sentido os alunos não assimilaram sozinhos.

Não houve proposição quanto ao gênero textual a ser produzido, assim a análise dos textos produzidos pelos alunos não considera em que gênero foram desenvolvidos. Ainda nenhum desvio ortográfico ou sintático foi analisado ou considerado para a presente análise.

#### **Texto da atividade:**

##### **De água nem tão doce**

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição dos peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos.

Cantava. Melopéias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos.

Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loura” dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel.

Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da calda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do instinto. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espumas caíam dos seus olhos. .

Marina Colasanti

#### **5.4.1. Relatório da prática**

O estranhamento quanto à extensão e concisão do texto foi um fator muito importante. A maioria das duplas e trios empenhou bastante tempo na leitura e na releitura do texto. A realização da atividade em duplas ou trios foi um fator facilitador, uma vez que os componentes dos grupos puderam corrigir os desvios de compreensão, ampliar conceitos, acessar informações que sozinhos provavelmente alguns não conseguiriam.

Fiz questão de percorrer as mesas dos grupos durante toda a realização da atividade para observar a interação dos alunos.

A temática do enredo também provocou estranhamento. A turma 02 é composta por uma maioria feminina, enquanto na turma 01 a quantidade de meninas e meninos é mais ou menos equivalente. Esse aspecto das turmas pode ter sido determinante para realização da tarefa por influenciar a aceitação do texto. As duplas e trios da turma 02, de maioria feminina, se dedicaram muito mais à atividade. Devido a isso elencaram, de maneira geral, um número muito maior de informações. Nessa turma não houve grande discrepância na quantidade de informação que os grupos foram capazes de elencar acerca do texto.

Já na turma 01, em que não há predominância de nenhum dos sexos, houve uma enorme discrepância. Curiosamente um trio de meninos produziu o texto que elencou

mais informações. Mas houve um grupo misto que extrapolou muito a interpretação do texto, elencando informações totalmente injustificáveis no texto.

#### 5.4.2. Análise dos resultados

Esquematizamos uma tabela comparativa, com dados das duas turmas, com o número de ocorrências nos textos produzidos pelos grupos de alunos com a menção a objetos do discurso, principalmente aqueles construídos ou recategorizados por relações implícitas inferenciais.

**Tabela 02 – Menção a objetos do discurso no texto dos alunos**

Reconhecimento das estratégias de progressão temática e textual				Turma 01 - 08 textos	Turma 02 - 10 textos
Expressão referencial	Introdução pura	Relações correferenciais	Relações implícitas inferenciais	% de reconhecimento	
(alguém) Criava	X			40%	50%
uma sereia	X			90%	100%
Banheira			X	63%	70%
Trabalho			X	12%	20%
Aquisição dos peixes			X	25%	30%
Mansa			X	63%	60%
Pequena		X		40%	40%
rede de camarão			X	40%	40%
vida entre azulejos			X	25%	50%
o rádio	X			25%	20%
ele		X		40%	40%
músicas de Roberto Carlos		X		63%	90%
pálido ouro		X		90%	100%
loura		X		90%	100%
tinta e água oxigenada.			X	50%	50%
Ela		X		100%	100%
negros cachos		X		90%	90%
o pincel		X		40%	50%
anos todos em que viveram juntos			X	0%	1%
a praia	X			90%	100%
a <u>coleira</u>	X			12%	20%
o <u>instinto</u> .			X	12%	20%
o vidro		X		63%	70%
ar de maresia		X		40%	30%
as ondas			X	12%	20%
flocos de espumas			X	12%	40%

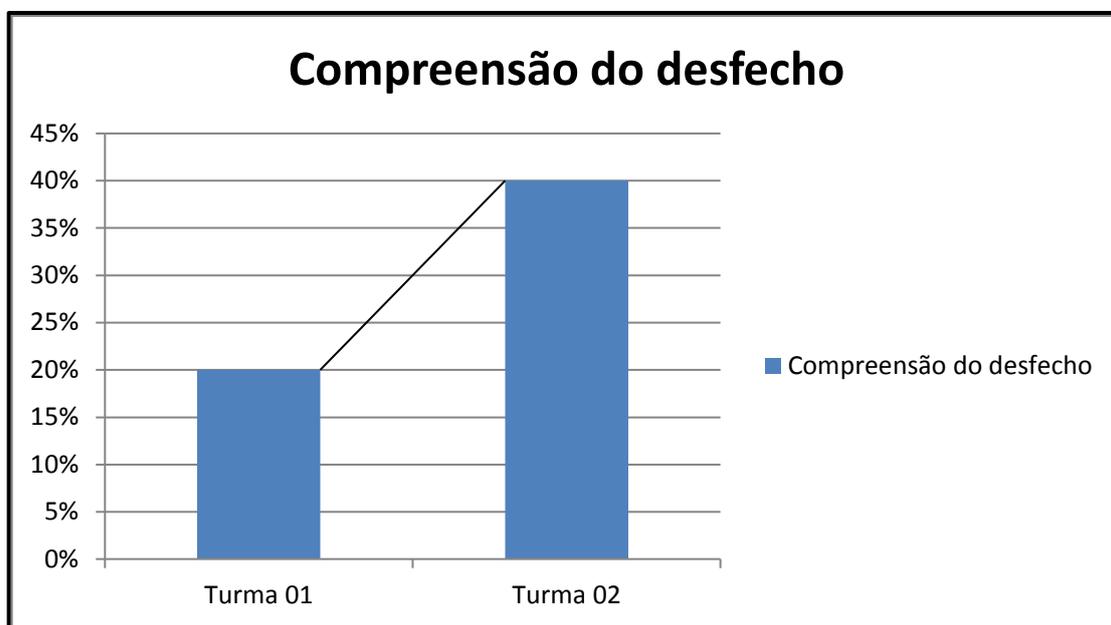
Um dos textos da turma 01 me chamou a atenção por fugir quase que totalmente do texto em análise. Em conversa com o grupo, eles revelaram que não leram todo o texto. Como já esperávamos, os alunos não tiveram muitas dificuldades para citar informações claramente introduzidas no texto ou ancoradas no cotexto. Todos os textos das duas turmas citaram dois personagens: um homem e uma sereia. Quanto à caracterização desse homem e à relação que tinha com a sereia, houve algumas variações. Alguns poucos alunos interpretaram a relação como amigável, além de saudável e feliz para a sereia – modalizaram a ação de cantar (“cantava alegre”, “cantava feliz”). A grande diferença percebida entre os textos das duas turmas é o relato do desfecho da narrativa. Poucos grupos da turma 01 relataram a tristeza da sereia dentro do carro e seu conseqüente choro. Já na turma 02, 40 % dos grupos relataram o desfecho como melancólico para a sereia e citaram seu choro.

**Figura 05**

O Texto fala sobre um garoto que cuidava de uma sereia no banheiro de casa, o Texto diz que a sereia não dava trabalho, somente comia muito peixe, a sereia era muito mo-  
na e de pequena foi estorva Treinada para viver por vários dias em lugares fechados, no começo ela cantava melodias com o tempo aprendeu a cantar de Roberto Carlos mais lento para não encasmodar a Vozinho antes ela tinha o cabelo negro e cacheado e um tempo depois pinto para lavar uma vez a cada ano os dois iam até o praia (ela) incendiou a cauda umonda muito para coltir, ele mesmo coltava uma caheira nela para que ela não fugisse para o mar abriu um pouco a curtidor para entrar e para entrar e cheirar de mar. mais ela não fugia. ouvia musica e olhar o os ondas do mar e chorava lem saudades do mar

No texto da figura 05, o trio de alunos da turma 01 chama o homem que cuidava da sereia de “garoto”. Eles relatam que a sereia pintou o cabelo, não citando a imposição do homem que a criava. Assim como interpretam que a sereia escondia a cauda por vontade própria. Eles, no entanto, assimilam que a expressão referencial “flocos de espuma caíam dos seus olhos” se refere a um objeto do discurso construído por meio de relações implícitas inferenciais com objetos prévios explícitos – “ar de maresia”, “ondas” – e implícitos – a tristeza da sereia. Isso lhes permitiu produzir sentido e compreender o desfecho do miniconto.

**Gráfico comparativo 01– compreensão do desfecho**



O gráfico aponta um comparativo entre o percentual de alunos das turmas que produziram sentido de maneira proficiente e compreenderam o desfecho, pois citaram o choro da sereia no texto que produziram.

#### **5.4.3. Intervenção didática**

Após essa etapa, houve uma aula com um tempo de 50 minutos, sobre reflexão teórica e posterior esquematização com a tabela a seguir, em mais 50 minutos de aula. A nossa maior preocupação ao planejar e aplicar essa atividade interventiva era induzir os

alunos a refletirem sobre os as estratégias de referenciação que nos auxiliam a traçar estratégias de leitura, sem focar na nomenclatura. O importante nessa atividade não é etiquetar os processos de referenciação do miniconto, mas descrevê-los. Adotamos essa nomenclatura com o intuito de facilitar a descrição.

Antes de tratar de teoria, relemos o miniconto. Após a leitura, levantamos uma discussão sobre as informações do texto que poucos – ou nenhum – dos grupos citaram. Operamos oralmente as estratégias de leitura anteriormente elencadas, a fim de sanar dúvidas de interpretação.

A aula expositiva foi fundamentada na seguinte teoria:

- Seres e/ou objetos da narrativa – pessoas, coisas, emoções – tudo que se substantive.

Esses objetos aparecem no texto, por meio de “palavras”, sob forma de:

- Introdução pura – dado novo;
  - Construção de informação por associação ou dedução – relação associativa com um objeto já presente no texto e/ou na situação de comunicação ou que requer outros conhecimentos para se compreender;
  - Retomada – por meio de sinônimo, pronome etc.
- O grau de informatividade do objeto também demonstrou ser um fator determinante para que se consiga compreender a informação.
    - Baixo - informação previsível – muita clareza para o leitor.
    - Médio - informação não previsível – clareza média.
    - Máximo - informação inesperada – pouca ou nenhuma clareza.

Após a explanação desses conceitos, procedemos ao preenchimento da tabela a seguir. Os alunos mantiveram as duplas ou trios da atividade anterior. Durante a realização da atividade, os alunos elencaram quais seriam os objetos do discurso do miniconto sobre os quais refletiriam. Depois classificaram a forma de introdução e o nível de informatividade e justificaram a classificação que deram a cada objeto do discurso elencado.

**Figura 06 – Análise textual – Mecanismo para Interpretação de texto**

Seres e/ou objetos da narrativa	Introdução	Grau de informatividade	Justificativa
	Retomada	Baixo - previsível	
	Ampliação- Associação	Médio – não previsível	
	Ampliação- Dedução	Máximo – inesperada	

Os grupos realizaram essa atividade de reflexão e por meio dela puderam perceber muitas das estratégias de leitura necessárias para se sentido de textos tão lacunares como os minicontos. Ao justificar a classificação, os alunos precisaram descrever a ancoragem ou não dos objetos introduzidos e recategorizados no miniconto. Ainda para justificar as estratégias de associação ou dedução (implícitos inferenciais), os alunos precisaram descrever a que dados dentro ou fora do co(n)texto relacionaram essas expressões referenciais, a fim de produzirem sentido.

Concluimos, por meio dos resultados dessa atividade, que o conceito de objeto do discurso como dado, informação foi assimilado de maneira satisfatória. Verificamos que ações e outras informações que não são objetos do discurso foram elencadas na atividade. Todavia o objetivo da atividade não era teorizar os conceitos, mas proporcionar conscientização acerca das redes de implícitos que propiciam a progressão referencial e temática do miniconto.

Figura 07

Seres e objetos da narrativa	Introdução	Grau de informatividade	Justificativa
	Retomada	Baixo - previsível	
	Ampliação- Associação	Médio - não previsível	
	Ampliação- Dedução	Máximo - inesperada	
Sereia	Introdução	Baixo - previsível	Porque é a primeira vez que esse personagem aparece no texto. É previsível porque dá pra saber o que significa sereia.
Trabalho	Dedução	Máximo - Imprevisível	Porque fica deduzido que como a sereia que era criada ela que não tinha trabalho algum. Porque sereia e trabalho não fazem sentido juntos.
Mansa	Dedução	Máximo - Imprevisível	Porque não dá pra deduzir que a sereia é mansa.
Trinada	Dedução	Máximo - Imprevisível	Porque nós deduzimos que como ela ficava presa desde pequena, ela já estava acostumada a ser criada na banheira.
Colhida em rede de camarão	Ampliação- dedução	Médio - previsível	Como sabemos que ela foi criada, fica fácil saber que ela já tinha sido colhida.

Cotidiano da vida entre azulejos	Associação	Médios	Ela servia para em um lugar fechado entre azulejos numa banheira.
Cantava melopéias, a princípio	Retoma da	Baixos	Porque cantava desde pequena. em casa com a mãe.
Ele ouvia	Retoma da	Baixos	Porque ele é o homem que se refere ao pronome de quem cria a serva.
Roberto Carlos	Associação	Médios	Porque Roberto Carlos é o cantor que ela escuta.
Assim se ocupava	Associação	Médios	Porque a serva se ocupava cantando música.
Com os cabelos, palidos ouros	Associação	Médios	Porque os cabelos dourados eram da serva.
Louira	Retomada	Baixos	Porque não tem nada falando que o cabelo dela era loiro.
Tinta se água oxigenada	dedução	Médios	Porque foi usado no cabelo da serva para descolorir.

## 5.5. Segunda proposta de leitura de miniconto

O segundo miniconto trabalhado com os alunos foi “Como um filho querido”. Participaram dessa atividade 27 alunos da turma 01 e 28 da turma 02. A atividade foi toda realizada oralmente. Apesar de não estarem divididos em duplas ou grupos, não houve ressalva ou proibição de que conversassem para responder às questões propostas. A única exigência foi que todas as repostas dadas deveriam ser justificadas com base no texto. Todas as perguntas foram escritas na lousa.

A atividade foi idealizada com o objetivo de proporcionar aos alunos a utilização das estratégias de leitura anteriormente abordadas. Em todas as etapas dessa atividade eu, como professora-pesquisadora, fiz intervenções, a fim de evidenciar aos alunos quais eram os procedimentos necessários para se compreender cada informação do miniconto; como os objetos do discurso eram introduzidos e atualizados, ou seja, quais eram as estratégias de referenciação utilizadas na produção de sentidos.

No início da atividade, cada aluno individualmente realizou uma leitura silenciosa do texto. Após isso, eu li o texto para a turma em voz alta, com entonação que já oferecia pistas para a compreensão.

### **Texto da atividade:**

#### *Como um filho querido*

*Tendo agradado ao marido nas primeiras semanas de casados, nunca quis ela se separar da receita daquele bolo. Assim, durante 40 anos, a sobremesa louvada compôs sobre a mesa o almoço de domingo, e celebrou toda data em que o júbilo se fizesse necessário.*

*Por fim, achando ser chegada a hora, convocou ela o marido para o conciliábulo apartado no quarto. E tendo decidido ambos, comovidos, pelo ato solene, foi a esposa mais uma vez à cozinha assar a massa açucarada, confeitando a superfície.*

*Pronto o bolo, saíram juntos para levá-lo ao tabelião, a fim de que se lavrasse ato de adoção, tornando-se ele legalmente incorporado à família, com direito a prestigioso sobrenome Silva, e nome Hermógenes, que havia sido do avô.*

*Fonte: COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p.57.16*

Essa análise não foi apresentada aos alunos inicialmente, mas construída com eles, através da confirmação/correção das respostas e suas justificativas dadas às perguntas feitas.

Foi proposto aos alunos que respondessem às seguintes perguntas, apenas com base no primeiro parágrafo do conto:

- 1 – Quem são os personagens do conto?
- 2 – Quem narra a história?
- 3 – Qual a relação que existe entre os personagens? Quem é o protagonista?
- 4 – O que acontece na história inicialmente? O que os personagens fazem, falam?

As perguntas foram feitas com o objetivo de proporcionar a compreensão de alguns elementos da narrativa presentes nesse miniconto, como:

- ✓ Foco narrativo;
- ✓ Personagens;
- ✓ Enredo.

Em seguida focalizamos as estratégias de referenciação presentes ainda no 1º parágrafo. Para isso foram feitas as perguntas:

5 – Observe o trecho: “nunca quis ela se separar da receita daquele bolo”.

A – Quem se refere o pronome “ela”?

B – O referente do pronome demonstrativo “daquele” pode ser anteriormente identificado no texto?

C – Explique por que, segundo o texto, ela nunca quis se separar da receita.

Essas perguntas visavam aferir a compreensão dos alunos sobre:

<p><b>Anáfora indireta – 5ª – relação implícita inferencial.</b></p>	<p>Apenas associando-se o fato de que a personagem agradara alguém que é seu marido, é possível compreender que “ela” possui uma ancoragem associativa com o termo “marido”.  <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">“tendo agradado ao marido” → “ela” = esposa.</span></p>
<p><b>Anáfora indireta – 5B – relação implícita inferencial.</b></p>	<p>É necessário relacionar o fato de que a esposa “ela” agradara ao marido e acessar o conhecimento enciclopédico para relacionar o bolo “receita daquele bolo” ao objeto do agrado.</p>

<p><b>Rede inferencial – 5C – relação implícita inferencial.</b></p>	<p>É necessário relacionar o fato de que, por ter a receita agradado ao marido no início do casamento, ela a guardara com apreço. Para produzir esse sentido o aluno precisa acessar seu conhecimento de mundo sobre como um bolo pode ser um presente agradável, pode significar um ato de carinho; e que geralmente as esposas cozinham para agradar seus maridos e que isso as satisfaz.</p>
--	---

Sobre o 2º parágrafo, as perguntas foram:

6 – A expressão “por fim”, que inicia o 2º parágrafo, estabelece com o 1º uma relação de:

A – oposição e poderia ser substituída por “mas”, sem prejuízo para a coerência do texto.

B – explicação e poderia ser substituída por “porque”, sem prejuízo para a coerência do texto.

**C – consequência e poderia ser substituída por “consequentemente”, sem prejuízo para a coerência do texto.**

D – proporcionalidade - e poderia ser substituída por “à medida que”, sem prejuízo para a coerência do texto.

7 – Sobre o trecho do 2º parágrafo “Convocou ela o marido para o conciliábulo apartado no quarto” entende-se que:

A – A mulher chamou o marido para uma conversa séria no quarto a fim de convencê-lo de que era preciso realizar o “ato solene”.

**B – A mulher convidou o marido para uma breve reunião no quarto do casal na qual, emocionados, decidiram juntos pelo “ato solene”.**

C – A esposa determinou ao marido que fosse ao quarto a fim de convencê-lo de realizar o “ato solene”, por meio de uma comemoração íntima.

D – A esposa pediu para o marido que a acompanhasse até o quarto onde decidiram realizar o “ato solene”, por meio de uma assembleia geral.

8 – Relacione os termos “a sobremesa louvada” e “a massa açucarada”.

9 – A expressão “mais uma vez” evidencia que a esposa foi novamente à cozinha fazer “a receita daquele bolo” como fora tantas outras vezes durante quarenta anos. Isso sugere que a esposa tenha um papel de destaque na relação do casal com o bolo?

As perguntas sobre o 2º parágrafo objetivavam evidenciar as estratégias de leitura que permitem:

- esclarecer a cronologia dos fatos narrados no 1º e no 2º parágrafos;
- compreender a focalização da expressão “por fim” e da relação de consequência que ela estabelece com os fatos narrados no 1º parágrafo;
- evidenciar que o afeto pelo bolo era compartilhado tanto por ela esposa, como pelo marido;
- confirmar o protagonismo da esposa.

Por último, sobre o 3º parágrafo, as perguntas foram:

10 – No último parágrafo há um fato que quebra a expectativa do leitor.

A – Que fato é esse?

B – Relacione os termos “ato solene” e “ato de adoção”.

11 – Apesar da quebra de expectativa que provoca, o ato de adoção do bolo já vinha sendo anunciado no texto, antes do 3º parágrafo. Indique termos ou expressões que confirmem essa afirmação.

12 – O termo “legalmente incorporado” retoma a ideia de que o bolo já era parte da família, mas amplia essa informação. Por quê?

Esse último bloco de perguntas buscou provocar a reflexão dos alunos quanto objetos discursivos que construídos e/ou recategorizados por meio de relações implícitas inferenciais ou por redes de implícitos, que não há expressões referenciais que os refira – o termo “legalmente incorporado” não é um objeto do discurso, mas remete a um: o ato de adoção. Ao fazermos a relação entre os termos “ato solene” e “ato de adoção”, verificamos que já no 2º parágrafo o acontecimento “adoção do bolo” é apresentado. Quanto ao termo “legalmente incorporado”, verificamos que ele retoma a ideia de que o bolo já era parte da família, já apresentada no 1º parágrafo – “celebrou toda data em que o júbilo se fizesse necessário”, mas amplia a ideia por esclarecer que agora a “incorporação” era legal, ou seja, registrada em cartório.

### Análise proposta

A análise a seguir é uma proposta possível de leitura do miniconto que não extrapola o co(n)texto. Não pretendemos, com ela, esgotar as possibilidades de leitura do texto.

<p>O miniconto é composto de três parágrafos que abordam momentos diferentes e sequenciais da narrativa. A progressão dos acontecimentos é um importante fator para a produção de sentido. Os acontecimentos do primeiro parágrafo justificam os do segundo, que justificam os do terceiro.</p>	
<p><b>1º parágrafo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trata do passado mais distante dos personagens.</li> <li>✓ São apresentados os personagens:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ marido</li> <li>○ mulher</li> <li>○ bolo (ainda não é possível confirmá-lo como personagem).</li> </ul> </li> <li>✓ Constam informações sobre a relação familiar dos personagens e a justificativa para a importância do bolo – “sobremesa louvada” – para a família – casal.</li> </ul>
<p><b>2º parágrafo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trata do passado bem próximo ao tempo da narrativa.</li> <li>✓ Configura-se como um fato resultante dos fatos narrados no 1º parágrafo – “por fim”.</li> <li>✓ Evidencia que o afeto pelo bolo era compartilhado tanto ela esposa, como pelo marido – “tendo decidido ambos”; “comovidos”.</li> <li>✓ Confirma o protagonismo da esposa, como preparadora (gestante) do filho – “foi a esposa mais uma vez à cozinha assar a massa” – e impulsionadora do ato de adoção – “convocou ela o marido para o conciliábulo apartado no quarto”.</li> </ul>
<p><b>3º parágrafo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trata do tempo presente da narrativa.</li> <li>✓ Confirma o bolo como personagem.</li> <li>✓ Narra o ato de adoção do bolo, que, de tão querido, recebeu o sobrenome da família e o nome do avô.</li> <li>✓ Justifica o título.</li> </ul>

### 5.5.1. Relatório da prática

Os alunos da turma 02 participaram mais massivamente da atividade, quase todos os presentes interagiram e responderam às questões. Já na turma 01, dos 27 presentes, apenas 15 respondiam e/ou justificaram a maior parte das questões. O restante da turma teve uma participação mais passiva: permaneceu, tão somente, atento às minhas explicações e às colocações dos colegas.

<b>Realização da tarefa</b>	<b>Total de participantes</b>	<b>Participante ativos</b>
Turma 01	27 alunos	15
Turma 02	30 alunos	27

Este é um traço comum à turma 01 turma. Dois grupos de adolescente dessa turma, um de meninos e outro de meninas, só participam de quaisquer atividades orais se obrigados, devido à timidez.

Após a leitura individual e silenciosa do texto, nenhum aluno relatou ter compreendido todo o enredo do conto. Alguns citaram a adoção de um filho, porém nenhum concluiu que o filho era o bolo.

Os alunos das duas turmas apresentaram dúvidas quanto ao vocabulário e relataram que isso prejudicava a produção de sentidos do texto.

Após a minha leitura, uma aluna da turma 01 e um grupo de 05 alunos da turma 02 concluíram que o bolo era o “filho querido”, mas tiveram dificuldades em ancorar essa informação em expressões referenciais nos parágrafos 1 e 2.

No decorrer da atividade, os alunos relatavam compreender a relação das partes do texto apenas após serem conscientizados acerca de quais estratégias de leitura eram necessárias para se produzir sentido.

As estratégias não foram abordadas de maneira sistemática. Apenas ressaltava, durante a atividade, que para se compreender a sequência narrativa e a relação entre as informações explícitas e implícitas era necessário:

- acessar conhecimento linguísticos – relações morfossintático-semânticas;
- acessar conhecimentos enciclopédicos – relações lexicais, histórico-sociais, cognitivas;
- acessar interacionais – relações discursivas e situacionais;

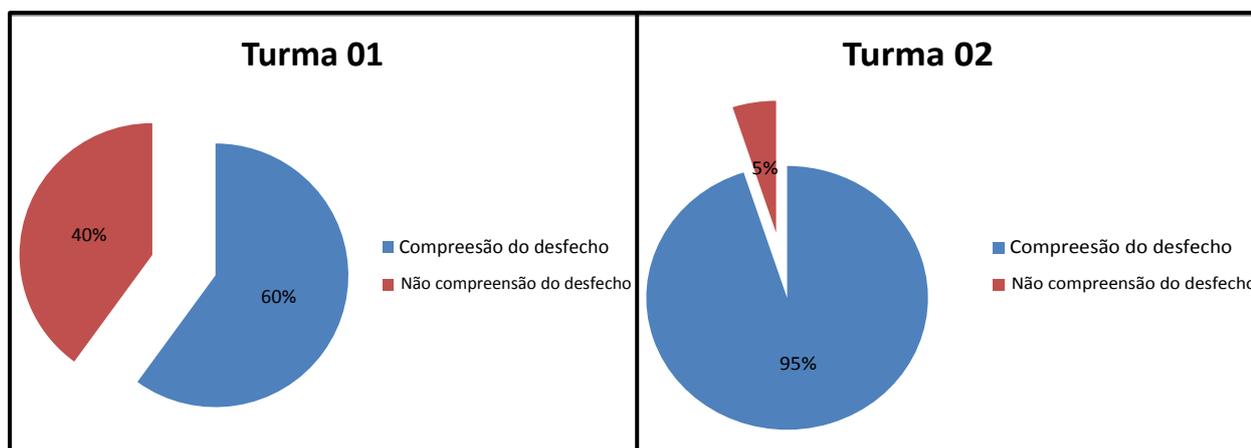
- acessar conhecimentos relacionados a estratégias de referenciação – introdução pura, construção, recategorização e retomada de objetos do discurso, introduzidos de forma explícita ou implícita.

Não fiz referência a nenhum desses pressupostos, a não ser de maneira conceitual. Assim, na maioria das vezes, eles apresentavam respostas erradas às perguntas ou se diziam incapazes de justificar a resposta correta. Somente depois que eu explicava qual era a relação estabelecida entre as expressões referenciais (estratégia de referenciação) e a justificava, eles respondiam e justificavam corretamente as perguntas. Isso foi evidenciado nas duas turmas.

Em nenhum momento apresentei resposta pronta para qualquer questão proposta. Desse modo, as respostas foram construídas, após a atividade de exposição da tessitura do texto. Concluímos que as respostas dos alunos às perguntas propostas são produto da reflexão que fizeram em decorrência da análise apresentada.

Ao fim da atividade, cada uma das perguntas foi corretamente respondida por, no mínimo, 1 aluno em cada uma das turmas. Como teve maior número de participantes ativos, a turma 02 apresentou mais possibilidades de respostas e justificativas corretas às perguntas.

#### Gráfico comparativo 02 – compreensão do desfecho após a atividade



#### 5.5.2. Análise dos resultados

Por se tratar de uma atividade oral, o objetivo maior da análise dos resultados não é a demonstração de resultados quantitativos. Assim, os resultados observados após

a aplicação dessa atividade se configuram como um panorama de como o público-alvo da pesquisa foi capaz de utilizar algumas estratégias de leitura, quando direcionados e instruídos. Constatamos que, quando são instruídos ou conscientizados quanto às várias estratégias de referenciação e, conseqüentemente, de leitura presentes no texto, os alunos conseguiram melhores resultados no entendimento da tessitura do texto.

Ficou provado também, no decorrer da realização da atividade, que eles têm mais dificuldade de captar relações implícitas inferenciais, justamente por falta de conscientização do emprego das relações indiretas entre os elementos do texto; eles não encontram tantos problemas quando devem reconhecer as relações diretas. Por isso o texto, composto de muitas associações e anáforas indiretas, possibilitou verificar essas dificuldades. A intervenção didática objetivou lançar luz sobre a ancoragem dos objetos do discurso (relações explícitas ou implícitas). Verificamos que, ao serem provocados à reflexão, os alunos foram capazes de apreender tanto as relações implícitas inferências quanto as redes inferenciais. Isso não significa que se tenha conseguido conscientização plena do emprego dessas relações entre os objetos do discurso, mas que há estratégias que podem auxiliá-los na construção dessa conscientização.

A utilização das estratégias elencadas é um dos objetivos de se compreender a referenciação como chave para produção de sentidos. Como já mencionado, todas as perguntas propostas foram corretamente respondidas, após a intervenção. Desse modo concluímos que a atividade provocou a reflexão quanto às relações indiretas dos elementos textuais e produziu conscientização, pelo menos em alguns alunos.

Não podemos ignorar que a integração entre eles também foi fator importante na realização da atividade. A troca de informações que faziam, principalmente sobre conteúdos do conhecimento enciclopédico, muitas vezes, foi mais esclarecedora que a explicação que eu oferecia, devido ao convívio, ao interesse e à idade comum.

### **5.6. Terceira proposta de leitura de miniconto**

Nesta última proposta utilizamos o texto “Nunca descuidando do dever”. Essa atividade objetivou verificar se os alunos desenvolveram algum nível de conscientização após a realização da atividade anterior. Assim, na aula seguinte, os alunos receberam o texto fotocopiado e uma folha de questões. Nenhuma leitura prévia foi realizada, bem como qualquer intervenção foi feita, salvo a definição do termo

“celuloide”. A atividade foi realizada individualmente. Assim os alunos deveriam, individualmente e em silêncio, ler o texto e responder às questões, sem qualquer auxílio ou consulta.

<b>Realização da tarefa</b>	<b>Total de participantes</b>	<b>Duração</b>
Turma 01	29 alunos	1 aula de 2 tempos de 50 minutos para cada turma.
Turma 02	22 alunos	

### **Texto da atividade:**

#### ***NUNCA DESCUIDANDO DO DEVER***

*Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide. Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um dia notou a mulher um leve afrouxar-se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos. Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável. Sem nada dizer, ela esperou a noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.*

*COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgados.*

#### ➤ **Análise proposta**

Esta análise é uma proposta possível de leitura do miniconto que não extrapola o co(n)texto. Não pretendemos, com ela, esgotar as possibilidades de leitura do texto.

<b>Enredo</b>	Obstinação da esposa no cumprimento do dever.
<b>Personagens</b>	Esposa (principal), marido (secundário e, posteriormente, antagonista) e tempo.
<b>Espaço e Tempo da Narrativa</b>	Casa do casal.
<b>Modo de organização discursiva</b>	Narrativo-descritivo.
<b>Recursos linguísticos mais usados na</b>	➤ Início in media res, com uso de verbos no condicional. Predominância de verbos no pretérito perfeito do

**sequência narrativa**

indicativo, com alguns usos do presente do indicativo, que caracteriza a narração descritiva e estabelece linearidade e a gradação das ações da esposa.

- Narrativa em terceira pessoa – focaliza a ação da protagonista. O foco narrativo revela um procedimento de referenciação cotextual bastante importante para justificar, desde o início, a ação final da esposa.
- Uso de verbos que caracterizam – as formas nominais são importantes elementos da progressão temática, por permitirem a caracterização e proporcionarem a sequenciação dos fatos.

Exemplo: “**Debruçada** sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, **aplainando** punhos e peitos, **afiando** o vinco das calças. E a poder de ferro e goma, **envolta** em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte **ao arrancar** dos colarinhos liso brilho de celuloide. Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora **respeitando** ternos e camisas”.

➤ **Progressão sequencial – Linearidade**

□ início *in media res* – “Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide. Impecável, transitava o marido pelo tempo.”;

□ conflito – “Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um dia notou a mulher um leve afrouxar-se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos. Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável.”;

□desfecho – “*Sem nada dizer, ela esperou a noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.*”.

➤ **Atividade de leitura**

1 – Quais os personagens apresentados na primeira frase do texto?

2 – A atividade da mulher é considerada uma arte.

A – Transcreva do texto termos que confirmem essa afirmação.

B – Explique, com suas palavras, qual era o “o ponto máximo da sua arte”?

3 – O tempo pode ser considerado um dos personagens do conto? Explique sua resposta.

4 – Como o tempo agia? E como foi ele o desencadeador do “conflito”?

5 – Indique a transformação ocorrida na face do marido com a passagem do tempo.

6 – Observe o trecho: “homem dormia o mais pesado dos sonos”.

A – A que personagem se refere essa informação?

B – A maneira como o homem dormia (profundamente) é um fator relevante?

Explique sua resposta.

7 – A última ação narrada da esposa é ligar o ferro. Essa ação é semelhante à do início do conto, mas diferente em um aspecto.

A – Explique a diferença, apresentando indícios das duas ações.

B – Essa última ação é coerente com o seu trabalho cuidadoso anterior?

Explique sua resposta.

<p><b>QUESTÃO 01</b> <b>Relação implícita inferencial.</b></p>	<p>Personagens principais do conto – marido e esposa (1ª frase).</p> <p>✓ Objeto do discurso “marido” introduzido com ideia de posse de um objeto posteriormente introduzido – “esposa”.</p> <p>✓ Relação entre os personagens compreendida por associação.</p>
<p><b>QUESTÃO 02</b> <b>Relação implícita inferencial.</b></p>	<p>Analogia da tarefa da esposa com o trabalho do artista – empenho, dedicação, busca pela perfeição, esforço.</p> <p>A – Identificação das expressões referenciais que evidenciam o</p>

	<p>trabalho “artístico”, a busca pela perfeição (2ª frase).</p> <p>B – Identificação do “ponto máximo” decorrente da gradação de ações que evidenciam a busca pela perfeição (3ª frase).</p>
<p><b>QUESTÃO 03</b></p> <p><b>Relação implícita inferencial.</b></p>	<p>“Tempo” como personagem desencadeador do conflito (4ª e 5ª frases).</p> <p>✓ Informação compreendida por inferência – relação entre causa e efeito.</p>
<p><b>QUESTÃO 04</b></p> <p><b>relação implícita inferencial.</b></p>	<p>Compreensão da relação entre a ação do personagem “tempo” e a busca que a esposa realizava pela perfeição (6ª, 7ª e 8ª frases).</p>
<p><b>QUESTÃO 05</b></p> <p><b>Relação implícita inferencial.</b></p>	<p>Identificação da gradativa ação do personagem “tempo” no rosto do marido (6ª, 7ª e 8ª frases).</p>
<p><b>QUESTÃO 06</b></p> <p><b>Relação explícita e implícita inferencial.</b></p>	<p>Apreensão do termo modalizador – “o mais pesado dos sons”.</p> <p>A – Referenciação por anáfora de ancoragem direta – “homem” = “marido” (10ª frase).</p> <p>B – Relação do elemento modalizador com a ação da esposa – “sem nada dizer” / “esperou a noite” (9ª e 10ª frases).</p>
<p><b>QUESTÃO 07</b></p> <p><b>Relação implícita inferencial.</b></p>	<p>Relação de causa e efeito entre ações semelhantes da esposa, diversas devido à ação do tempo, no segundo momento (última frase).</p> <p>A – Identificação do fator modificador e diferenciador das duas ações da esposa – ação do personagem “tempo” sobre o rosto do marido, relacionada à aversão a pregas da esposa.</p> <p>B – Compreensão da relação entre a tarefa da mulher, sua busca pela perfeição e sua aversão a pregas; e a ação do tempo no rosto do marido.</p>

### 5.6.1. Relatório da prática

No tempo da aula, cada aluno individualmente leu e respondeu às questões propostas. Quase 90% dos alunos das duas turmas, mesmo após a explicação de como deveria ser realizada a atividade, foi à minha mesa pedir auxílio. Devido ao hábito de sempre terem o meu auxílio com as atividades de interpretação de textos, alguns poucos se disseram incapazes de realizar a atividade sem minha intervenção. Foi mais fácil para alguns e mais difícil para outros essa mudança de prática pedagógica. Alguns da turma 01 não conseguiram responder a todas as questões devido ao tempo. Não por ter sido insuficiente, mas porque perderam muito tempo, insistentemente indo à minha mesa perguntar alguma coisa. Ao que eu sempre respondia que nenhuma intervenção seria feita.

Verificamos que, muito provavelmente devido ao pouco contato que tiveram com atividades de reflexão sobre as relações indiretas dos elementos textuais, comuns nesse miniconto, alguns alunos da turma 01, principalmente, se diziam incapazes de refletirem sem a intervenção do professor. Quase 50% desses realmente ficaram travados nessa dificuldade e não responderam nenhuma das questões que exigiam maior uso das estratégias de leitura com base nos processos de anáforas indiretas e associativas. Assim não foram capazes de produzir sentido para a interpretação do texto. Disseram-se incapazes de responder a essas questões e declararam não ter entendido nada sobre o texto. Apenas parte dos alunos foi um pouco mais além e respondeu a quase todas as questões, com exceção da última questão. Um aluno não respondeu a nenhuma questão.

Os alunos da turma 02 se mostraram bem mais preparados. Talvez isso se deva ao fato de que essa turma foi geralmente bem mais participativa, enquanto, na outra, havia grupos que não participavam das atividades – perguntando ou respondendo –, conforme já exposto. Mesmo com a dificuldade em realizar sozinhos a atividade, todos os alunos da turma 02 responderam a todas as questões. Concluímos que a insegurança inicial deu lugar à reflexão e à análise. Ainda que um ou outro insistisse em fazer perguntas, todos foram capazes de realizar completamente a atividade em tempo.

### 5.6.2. Análise dos resultados

A seguir apresentamos análise do que constatamos a respeito das respostas dos alunos às questões.

#### Turma 01

- **Questão 01** – Quase todos os alunos foram capazes de identificar os objetos do discurso “marido” e “esposa”, como personagens da narrativa. Aquele introduzido, posteriormente, com ideia de posse desse. Entretanto, quase 40% dos alunos incluíram “os colegas” entre os personagens. Um dos alunos não respondeu nenhuma das questões. Outro, ao que parece, entendeu que “ela” era uma empregada. Isso demonstra baixo nível de conscientização acerca da relação entre objetos do discurso e expressões referenciais, uma vez que o substantivo “esposa” está claramente associado a “marido”.
  
- **Questão 02** – Quase todos os alunos copiaram partes do texto na questão 02-B (que era para ser explicada), apenas aproximadamente 60% dos alunos:
  - ❑ compreendeu a analogia da tarefa da esposa com o trabalho do artista – empenho, dedicação, busca pela perfeição, esforço.Apenas 07 alunos responderam que a esposa passava e costurava roupas. E 03 produziram sentido bastante distante do que evidenciam as expressões referenciais, ao responderem que a esposa era costureira.
  
- **Questões 03 e 04** – Somente aproximadamente 30% dos alunos foram capazes de compreender a ação do “tempo” como personagem desencadeador do conflito. A maioria ou respondeu e não justificou ou não respondeu. Ainda assim, mesmo identificando o “tempo” como personagem e desencadeador do conflito, poucos foram capazes de relacionar a ação do tempo no rosto do marido à obstinação da esposa por “desfazer” rugas. Boa parte compreendeu que o conflito seria apenas o envelhecimento do marido.
  
- **Questão 05** – Apenas 09 alunos identificaram a gradativa ação do personagem “tempo” no rosto (do marido ou da mulher). O restante, 20 alunos, não respondeu a essa questão.

➤ **Questão 06 – A** – Quase 75% dos alunos identificaram a referência por anáfora direta. Não há outra expressão referencial próxima que possa causar confusão entre objetos do discurso. Há correferencialidade entre “homem” = “marido”.

B – Pouco mais de 30% apreenderam a relação do elemento modalizador com a ação da esposa – “sem nada dizer” / “esperou a noite”. E quase todos o relacionaram apenas ao zelo da esposa com as roupas do marido.

➤ **Questão 07** – Aproximadamente 80% dos alunos demonstraram um nível inadequado de conscientização acerca do emprego das relações indiretas (implícitos inferenciais) entre os elementos textuais. Por isso não compreenderam o desfecho da narrativa. Apenas 06 alunos entre 29 compreenderam a relação entre a tarefa da mulher, sua busca pela perfeição e sua aversão a pregas; e a ação do tempo no rosto do marido.

## Turma 02

➤ **Questão 01** – A maioria dos alunos foi capaz de identificar os objetos do discurso “marido” e “esposa”, como personagens da narrativa. Aquele introduzido, posteriormente, com ideia de posse desse. Entretanto quase 30% dos alunos incluíram “os colegas entre os personagens. Provavelmente não tenham compreendido a ideia de finalidade (ou não finalidade) entre as orações. Assim o narrador cita um fato hipotético, que apenas seria possível caso a esposa fosse descuidada e permitisse que o marido fosse ao trabalho com a roupa mal passada.

Apesar de parecer fácil identificar os personagens – e a relação que há entre eles –, na primeira frase do conto, essa tarefa requer do leitor certa reflexão e análise, ao relacionar o cuidado da esposa à maneira como o marido se apresentava vestido no trabalho. A relação entre os personagens foi compreendida por associação.

➤ **Questão 02** – Apesar de alguns copiarem partes do texto na questão 02-B (que era para ser explicada), mais de 90% dos alunos, portanto a maioria:

- compreendeu a analogia da tarefa da esposa com o trabalho do artista – empenho, dedicação, busca pela perfeição, esforço.

- ❑ Na questão 02-A – Identificou as expressões referenciais que evidenciam o trabalho “artístico”, a busca pela perfeição.
- ❑ Na questão 02-B – Identificou o “ponto máximo” decorrente da gradação de ações que evidenciam a busca pela perfeição.

Apenas 01 aluno respondeu que a esposa passava e costurava roupas. Provavelmente a inferência feita a partir da expressão referencial “desfazia pregas” o tenha remetido à ação de costurar. Não é possível assegurar que foi esse o desvio que o levou a essa construção de sentido desautorizada pelo texto, todavia, essa é uma hipótese bastante provável, uma vez que o termo pregas está relacionado aos dois contextos. Para compreender a gradação das ações da esposa que levam ao “ponto máximo de sua arte”, o leitor precisa valer-se de seu conhecimento enciclopédico. A depender da vivência, adquirida ao longo do tempo, e da subjetividade de cada leitor; os esquemas cognitivos resultantes podem conduzi-lo a produção de sentido desautorizada pelo texto.

➤ **Questões 03 e 04** – Boa parte dos alunos foi capaz de compreender a ação do “tempo” como personagem desencadeador do conflito. Para tanto o leitor precisa relacionar objetos do discurso que não possuem, por meio de expressões referenciais, ancoragem direta. Assim seria necessário fazer inferencialmente a relação entre causa e efeito – ação do tempo no rosto do marido, provocando pregas e rugas. Quase 40% da turma, no entanto, mesmo identificando o “tempo” como personagem e desencadeador do conflito, como explicamos mais detalhadamente na análise da questão 07, não foi capaz de relacionar a ação do tempo no rosto do marido à obstinação da esposa por “desfazer” rugas. Desse modo o conflito seria apenas o envelhecimento do marido.

O mesmo aluno que nas questões 01 e 02 incorreu em análise não autorizada também o fez nas questões 03 e 04. Ainda que a maioria dos alunos tenha sido capaz de compreender que o tempo agiu no rosto do marido, nos períodos que tratam da ação do tempo, não há referência direta ao alvo da ação. Dessa maneira, essa compreensão requer do leitor a atenção para perceber que “o tempo” é o agente da ação verbal “começou sub-repticiamente”. Além disso, o narrador oferece a pista (não ancorada, mas associada) “ternos e camisas”, por exemplo, vai apontar o objeto da ação do tempo – “o marido” usa terno. Observe que os períodos que se seguem deixam aberta a possibilidade de o alvo ser tanto o marido, quanto a esposa:

- “Um dia **notou a mulher** um leve afrouxar-se das pálpebras.” – No seu rosto ou de seu marido?
- “Semanas depois **percebeu** que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos.”. – Quem percebeu?
- “Mas foi só muitos meses mais tarde que **a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca** tornou-se inegável.”. – No rosto de quem?

Supomos que essa interpretação não autorizada pelo texto, resultante da relação equivocada entre objetos do discurso e expressões referenciais ocorra devida ao baixo nível de conscientização desses alunos acerca do emprego das relações indiretas entre os elementos textuais.

➤ **Questão 05** – Todos os alunos identificaram a gradativa ação do personagem “tempo” no rosto (do marido ou da mulher). De acordo com as respostas anteriores, concluímos que o aluno que respondeu que o tempo produziu rugas no rosto da esposa também tenha citados esses períodos pelos motivos explicados e exemplificados na questão anterior.

➤ **Questão 06** – A – Todos os alunos identificaram a referenciação por anáfora direta. Não há outra expressão referencial próxima que possa causar confusão entre objetos do discurso. Há correferencialidade entre “homem” = “marido”.

B – Todos os alunos apreenderam a relação do elemento modalizador com a ação da esposa – “sem nada dizer” / “esperou a noite”. Entretanto 03 deles relacionaram-no apenas ao zelo da esposa com as roupas do marido.

➤ **Questão 07** – Aproximadamente 70% dos alunos demonstraram um nível adequado de conscientização acerca do emprego das relações indiretas entre os elementos textuais. Assim compreenderam a relação de causa e efeito entre ações semelhantes da esposa, diversas devido à ação do tempo, no segundo momento. Por isso compreenderam a relação entre a tarefa da mulher, sua busca pela perfeição e sua aversão a pregas e sua tentativa de conter a ação do tempo no rosto do marido.

A metodologia adotada na proposição de atividades teve como objetivo oferecer aos alunos diferentes formas de realizar a leitura de textos. Acreditamos que, nas aulas de leitura, o texto não deve ser pretexto, mas material de análise.

Buscamos, fundamentados em Souza e Cosson (2011), apresentar um roteiro de atividades de leitura que desenvolvessem habilidades ou estratégias para o ato de ler o texto literário: conhecimento prévio; conexão; inferência; visualização; sumarização; síntese. Objetivamos também levar os alunos à conscientização acerca das estratégias de referenciação, afim de que desenvolvam as estratégias de leitura apontadas por Koch e Elias (2006), para a produção de sentidos dos textos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa objetivamos testar estratégias para o trabalho com estratégias de referenciação, por entendermos que esse método é bastante eficaz para o aprimoramento da competência leitora dos alunos, principalmente do Ensino Fundamental II.

Com base nos pressupostos teóricos sobre língua e linguagem/texto apresentados por Marcuschi (2008), Koch & Elias (2006) e Koch (2014), propusemos atividades de leitura aos alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Guapimirim. Em primeiro lugar, estabelecemos um enfoque teórico e metodológico, a fim de investigarmos apenas expressões referenciais com ou sem ancoragem (correferencialidade) no texto. Dessa forma, baseamo-nos em conceitos apresentados por Marcuschi (2005), Koch & Elias (2006), Cavalcante (2011) e Koch (2014) e mais especificamente em Pauliukonis (2006), para trabalharmos em sala de aula com construção de objetos do discurso por meio de relações implícitas inferenciais.

A partir desse recorte, estabelecemos que nosso *corpus* seria três minicontos de Marina Colasanti, publicados no livro “Contos de Amor Rasgados” (1986), uma vez que os minicontos trabalhados, devido à sua característica fluida e breve e à sua estrutura concisa, apresentam um grande número objetos construídos e recategorizados por meio de relações implícitas inferenciais. A leitura desse subgênero requer muita reflexão por parte do leitor, que precisa conhecer estratégias de leitura próprias de textos tão concisos e lacunares.

Após a aplicação da diagnose, estabelecemos que cada um dos contos seria trabalhado com atividades diversas. Na primeira atividade, os alunos desenvolveram um texto, em que deveriam, em grupo, colocar todas as informações apreendidas pela leitura. Essa atividade nos permitiu avaliar o enfoque que cada um dos grupos atribuiu ao texto, porque não havia direcionamento anterior com perguntas sobre o texto. Ainda assim, verificamos que, salvo alguns poucos grupos, a maioria elencou basicamente as mesmas informações do texto. Concluímos, dessa forma, que boa parte dos alunos das duas turmas assimilaram relativamente os mesmos objetos do discurso. Essa atividade

nos permitiu realizar uma atividade de intervenção, em que os grupos trabalharam a reflexão e conscientização acerca do emprego das relações associativas e indiretas entre objetos do discurso e expressões referenciais, num trabalho de metacognição.

A segunda proposta de leitura objetivou conscientizá-los sobre essas relações por meio das práticas de leitura e de interpretação. A atividade foi realizada oralmente. Durante a atividade, utilizamo-nos das estratégias de leitura preconizadas por Koch & Elias (2006). Os resultados demonstraram que a reflexão produziu conscientização, visto que, na turma mais participativa, todas as perguntas foram adequadamente respondidas.

Com a atividade sobre leitura, proposta como terceira e última, aqui exposta, almejamos aferir se as atividades anteriores foram capazes de proporcionar algum nível satisfatório de conscientização dos processos para esses alunos. Cabe ressaltar que as duas turmas apresentaram um perfil bastante heterogêneo. Isso propiciou resultados bastante diferentes para cada uma delas. A participação dos alunos da turma 01 nas atividades foi, quase sempre, inferior a 70%, porque parte da turma, devido à timidez de alguns grupos, não desenvolveu trabalho efetivo nas atividades de interação e reflexão.

Em contraposição, mais de 85% dos alunos da turma 02, em dias de atividade, participaram efetivamente. Provavelmente, por causa disso, ao menos com base nas atividades propostas, apresentaram excelentes resultados.

Concluimos que o “corpus”, composto de muitas de relações implícitas inferenciais e redes inferenciais, possibilitou verificar dificuldades relacionadas à leitura, que talvez sejam muito frequentes. Apenas uma pesquisa mais aprofundada poderá estabelecer se o fenômeno observado serve como regra geral, no processo de leitura e compreensão. Verificamos, pelas análises, em nossas turmas, que há muita dificuldade de apreensão dos implícitos de um texto e que faltam atividades que os contemplem nos exercícios de interpretação propostos nos livros didáticos.

Os resultados apresentados às questões evidenciaram que as propostas de intervenção, com vistas à reflexão, à conscientização acerca das relações implícitas inferenciais, à relação com o conhecimento prévio dos alunos mostraram-se ferramentas fundamentais para melhoria no ensino de leitura. Os minicontos de Marina Colasanti não são de fácil interpretação, pelas características já citadas. Depreendemos, com isso que a proposta, ao menos entre o público-alvo, foi fator preponderante para a apreensão

das relações associativas e inferenciais entre as expressões referenciais e os objetos do discurso dos minicontos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. In: *Calidoscópio*, vol.3 (2) .São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith C. Hoffnagel (orgs.); trad. de Judith C. Hoffnagel; revisão técnica de Ana Regina Vieira *et al.* São Paulo: Cortez, 2005.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 97-221.

BERNARDO, Gustavo. Introdução In: FLUSSER, Vilém. *Língua e Realidade* (org. Gustavo Bernardo). São Paulo: Annablume, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialeto. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79: 9-32. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1984.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. 2000. 204 f. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

\_\_\_\_\_. *Expressões referenciais – uma proposta classificatória*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, nº 44, jan/jun, 2003. p.105-18.

\_\_\_\_\_. *Processos de referenciação – uma revisão classificatória*. IX ANPOLL, 2004.

\_\_\_\_\_. *Anáforas encapsuladoras: Traços peculiares aos rótulos*. XXI ANPOLL, 2006.

\_\_\_\_\_. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Coerência e referenciação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e ELIAS, Vanda Maria (org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães & COSTA, Maria Helenice Araújo. *Cognição e função referencial*. Congresso sobre Linguística e Cognição, Unicamp, Campinas, 2006.

CECHINEL, Francilene Maria Ribeiro Alves. *Uma nova mulher na minificação brasileira: os miniespelhos de Marina Colasanti em Contos de Amor Rasgados*. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) – Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

COLASANTI, Marina. *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

\_\_\_\_\_. Chegar com concisão ao âmago das coisas. Entrevista concedida a Kátia Persovisan, em junho 2013. Disponível em: <http://www.marinacolasanti.com/2013/cheGAR-com-concisao-ao-amago-dascoisas.html>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CORTÁZAR, Julio. *Do conto breve e seus arredores*. In: Valise de Cronópio. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 227-238.

DAMIANI, Magda et al. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: [45] 57–67, maio/agosto, 2013.

ESPIAR. In: Dicionário Online Priberam, Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acessado em 09 de março de 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*. Calidoscópio, vol.3, n.3. Unisinos. 2005.

GERHARDT, Ana Flávia L. Magela. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 45, p. 21-31, jul./dez. 2003.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e Cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: Dino Preti (org.). *Fala e Escrita em Questão*. 1ªed. São Paulo: Humanitas, 2000, p. 191-240.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). Referenciação e discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDANA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma Abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGES, Bernadete, BIASI; CIULLA, Alena (orgs.). Clássicos da Linguística: *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICH, Cíntia. De *Poe a Piglia*: em busca das teorias sobre o conto e o encontro de uma gramática do silêncio. *Veredas*, v. 8, n. 124, out. 2006. Disponível em: <http://minicontos.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NEVES, Maria Helena Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2013.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e discurso: processos de desvendamento dos implícitos inferenciais. In: IX Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_097.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_097.pdf) > Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Texto e Contexto*. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 239-258.

\_\_\_\_\_ & GAVAZZI, Sigrid. (org.) *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia. 2001, p. 65-80.

POE, Edgar Allan. POE, Edgar Allan. *Poemas e Ensaios*. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999, 3ª ed. rev.

\_\_\_\_\_. Terceira resenha de Edgar Allan Poe sobre *Twice-told tales*, de Nathaniel Hawthorne. In: KIEFER, C. *A poética do conto*. Porto Alegre: Nova Prova, 2004. p. 202-216.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *A estrutura do romance*. Coimbra: Almedina, 1974.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUSA FILHO, Danilo Marcondes de. *Filosofia, Linguagem e Comunicação*. São Paulo: Cortez, 1983.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos.

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich (1927). *Obras Escogidas*. v. 1, 2ed., Moscú: Editorial Pedagóguika, 1997, p. 495.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. v. 6, New York: Plenum, 1999, 334p.

WERNECK, Leonor dos Santos et alii. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto 2011.

## 7. ANEXOS

### 7.1. Diagnose

#### *Felicidade Clandestina*

*Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.*

*Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com sua letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudades".*

*Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.*

*Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía as Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.*

*Era um livro grosso, meu Deus, era um livro pra se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.*

*Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.*

*No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem cai: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não cai nem uma vez.*

*Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo. E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes eu aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.*

*Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.*

*Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas, houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!*

*E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.*

*Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o*

livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só pra depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

1 - Quem são as personagens do conto?

A filha do dono da livraria, a menina que queria o livro e a mãe da filha do dono da livraria.

2 - Características da menina que queria o livro.

a) Quais são suas características pessoais? E psicológicas?

bonitinha, esguia, altinha, e de cabelos soltos.

Psicológicas: delicada, humilde.

b) Por quem as características são apresentadas?

pela mãe dela

3 - Sobre o narrador.

a) Você consegue identificar quem está contando a história?

Sim, quem está contando a história é a menina que queria o livro.

b) Quais foram as palavras que o ajudaram a identificá-lo?

Comigo, eu.

4 - Sobre a outra menina.

a) Quais são as características da filha do dono da livraria apresentadas no decorrer do texto?

gorda, baixa, cabelo crespo, meio arrepiados busto enorme, cruel.

b) Por quem elas são apresentadas?

c) Quais palavras permitiram identificá-la, no texto, sabendo-se que se trata de outra menina, além da personagem principal?

ela, mas.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma **tortura chinesa**". Explique o sentido da expressão destacada e relacione-a com o trecho "Mas que talento tinha para **crudelidade**".

a) A partir disso responda: qual seria o papel da filha do dono da livraria na narrativa?

tortura a menina que queria o livro

6 - A "**tortura chinesa**" à qual a filha do dono da livraria submeteu a menina que queria *As reinações de Narzinho* é parte de seu "plano secreto". Retire do texto elementos que confirmem essa afirmativa.

"era um livro para se ficar vivendo com ele comendo-o dormindo-o e completamente acima da minha posse".

7 - Com base nas características das duas meninas apresentadas no conto, comente: qual seria o motivo pelo qual a filha do dono da livraria não quisesse emprestar o livro?

Para tortura a menina que queria o livro.

8 - Esse "**plano secreto**" fez sofrer a menina que ansiava pelo livro. Como esse sofrimento teve fim?

ela pode ficar com o livro o tempo que quiser.

9 - Relacione o título com o último parágrafo do conto. Comente essa relação de retomada do "título" ao final do conto.

a) Qual é a relação entre a palavra "**amante**", no último parágrafo e a palavra "**clandestina**" do título?

Por que as duas tem como significado escondido, um amor que só ela sabe.

10 - Analise o trecho.

"Até que veio para ela o **magno dia** de começar a exercer sobre mim **uma tortura chinesa**"

I - O adjetivo "**magno**" possui significado mais próximo em:

a) terrível

b) inesperado

c) feliz

grande

d) triste

I - O termo "**magno**" é um adjetivo, elemento caracterizador. Esse termo é mais apropriado ao sintagma **dia**", no texto de Clarice Lispector, do que o adjetivo **grande**. Assim não poderia ser substituído sem prejuízo para o sentido do texto. Você concorda com a afirmação? Justifique sua resposta.

Sim. Por que a palavra "grande" nesta frase daria o mesmo sentido, esperado.

12 – “Ela nos **espiava em silêncio**: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife.”

**Espiar.**

1. Observar secretamente.
2. Espreitar.
3. Seguir ocultamente os passos de.
4. *Mar.* Segurar com espias (navio).

Fonte: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

a) – Qual seria o significado mais adequado para o termo no texto?

2 espieitar

b) O verbo está conjugado no pretérito imperfeito do indicativo. Esse tempo poderia ser alterado para pretérito perfeito sem prejuízo para a progressão temática do texto? Justifique sua resposta.

não por que "em silêncio" se encaixa naturalmente.

c) O termo “**em silêncio**” possui relação semântica pleonástica com o verbo espionar. Comente essa afirmação.

não ela se encaixa normal

13 – “Até que um dia, **quando** eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe.”

a) É possível identificar em que momento da vida das personagens se passou os acontecimentos?

sim

b) Substitua o termo destacado por outro de valor semelhante.

“Até que um dia, eu lá estava a porta de sua casa...”

## 7.2. Primeira proposta de leitura de miniconto

O Texto fala sobre um garoto que cuidava de  
 uma rezeira no lancheiro de casa, O Texto  
 diz que a rezeira não dava Trabalho, somente  
 comia muito peixe, a rezeira era muito mo-  
 ma e de pequena foi estorva Treinada  
 para viver por vários dias em lugares fecho-  
 dos, no começo ela cantava melodias com o  
 Tempo aprendeu a cantar de Roberto Carlos  
 mais mais para não encasmoda a Vizinha  
 antes ela Tinha o cabelo negro e cacheados  
 e um Tempo depois pinto para lavar,  
 uma vez o cabelo era os dois um até o  
 final (ela) encasmoda a cauda umanda muito  
 para calhar, ela mesmo colocava uma  
 calceira nela para que ela não fugisse para  
 o mar abriu um pouco a ~~curva~~ para  
 entrar ~~o~~ para entrar o cheiro de mar  
 mais ela não fugia. ouvia musica e abentava  
 os ombros do mar e chorava com saudade de  
 mar

## 7.3. Proposta de intervenção

Análise textual – Mecanismo para Interpretação de texto

210 J.

Seres e objetos da narrativa	Introdução	Grau de informatividade	Justificativa
	Retomada	Baixo - previsível	
	Ampliação- Associação	Médio - não previsível	
	Ampliação- Dedução	Máximo - inesperada	
Sereia	Introdução	Baixo - previsível	Porque é a primeira vez que esse personagem aparece no texto. É previsível porque dá pra saber o que significa Sereia.
Trabalho	Dedução	Máximo - Imprevisível	Porque fica deduzido que como a sereia que ela criada ela que não dá trabalho algum. Porque sereia e trabalho não fazem sentido juntos.
Mansa	Dedução	Máximo - Imprevisível	Porque não dá pra deduzir que a sereia é mansa.
Trinada	Dedução	Máximo - Imprevisível	Porque nós deduzimos que como ela ficou presa desde pequena, ela já estava acostumada a ser criada na banheira.
Colhida em rede de Camará	Ampliação- Dedução	Médio - previsível	Como sabemos que ela foi criada, fica fácil saber que ela foi tirada da rede.

Costuras da vida entre aqueles	Associação	Médias	Ela usava prasa em um lugar fechado entre aqueles numa banheira.
Cantava melopéias, a princípio	Retoma da	Baixas	Porque cantava desde pequena. que ela cantava, tocou de arte, de.
Ele usava	Retoma da	Baixas	Porque ele é o homem que se refere ao pronome de quem criava a serua.
Roberto Carlos	Associação	Médias	Porque Roberto Carlos é o cantor que ela escuta.
Assim se ocupava	Associação	Médias	Porque a serua se ocupava cantando música.
Os cabelos, palidos ouros	Associação	Médias	Porque os cabelos dourados eram da serua.
Loira	Retomada	Baixas	Porque não tem nada falando que o cabelo dela era loiro.
Tinta se água oxigenada	dedução	Médias	Porque foi usado no cabelo da serua para descolorir.

#### 7.4. Terceira proposta de leitura de miniconto

##### NUNCA DESCUIDANDO DO DEVER

Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide. Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um dia notou a mulher um leve afrouxar-se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos. Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável. Sem nada dizer, ela esperou a noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.

COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgados.

Responda às questões com base no texto.

1 – Quais os personagens apresentados na primeira frase do texto?

O homem e a esposa.

2 – A atividade da mulher é considerada uma arte.

A – Transcreva do texto termos que confirmem essa afirmação.

ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide.

E a poder de ferro e goma, envolta em vapores alcançava o há  
vno ponto de sua arte

B – Explique, com suas palavras, qual era o “o ponto máximo da sua arte”?

O ponto Máximo da arte dela era o jeito cuidadoso com que  
apanhava as roupas do marido, era o cuidado Máximo que ela  
tinha

3 - O tempo pode ser considerado um dos personagens do conto? Explique sua resposta.

Sim, porque ele também faz parte da história

Como?

4 - Como o tempo agia? E como foi ele o desencadeador do "conflito"?

Ele agia bem rápido envelhecendo o homem. Ao perceber a esposa que o homem estava ficando velho

5 - Indique a transformação ocorrida na face do marido com a passagem do tempo.

Um dia a mulher notou um leve apertar-se das pálpebras, no lábio se franziam. Se funde em pontos dos olhos, menos mais tarde percebeu duas fortes pregas nos lados do nariz até a boca

6 - Observe o trecho: "homem dormia o mais pesado dos sonos".

A - A que personagem se refere essa informação?

O marido

B - A maneira como o homem dormia (profundamente) é um fator relevante? Explique sua resposta.

Sim, porque enquanto ele dormia, mais uma vez ela partia para as roupas dele

7 - A última ação narrada da esposa é ligar o ferro. Essa ação é semelhante à do início do conto, mas diferente em um aspecto.

A - Explique a diferença, apresentando indícios das duas ações.

No início ela estava passando as roupas e no final ela estava ligando o ferro

B - Essa última ação é coerente com o seu trabalho cuidadoso anterior? Explique sua resposta.

Sim, porque mais uma vez ela foi passar as roupas do marido

### NUNCA DESCUIDANDO DO DEVER

Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide. Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um dia notou a mulher um leve afrouxar-se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos. Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável. Sem nada dizer, ela esperou a noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.

COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgados.

Responda às questões com base no texto.

1 - Quais os personagens apresentados na primeira frase do texto?

O marido, os colegas e a esposa.

2 - A atividade da mulher é considerada uma arte.

A - Transcreva do texto termos que confirmem essa afirmação.

"E a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide."

B - Explique, com suas palavras, qual era o "o ponto máximo da sua arte"?

Ponto máximo = Ela era tão cuidadosa com as roupas do marido, passou o tempo todo com ele que chegou ao máximo do seu trabalho. As roupas estavam tão bem passadas que não tinham mais o que passar, ela deu o máximo de si.

3 - O tempo pode ser considerado um dos personagens do conto? Explique sua resposta.

Sim, transitava o marido pelo tempo. O tempo passava e ele transitava sempre na mesma rotina ou seja ele envelhecia.

4 - Como o tempo agia? E como foi ele o desencadeador do "conflito"?

De forma que embora respitando ternos e camisas, começou a sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. (Ele começou a envelhecer).

5 - Indique a transformação ocorrida na face do marido com a passagem do tempo.

Um dia notou a mulher um leve apertar-se de pálpebras. Semanas depois percebeu que no sorriso, frangiam-se fundos os cantos das Olhas, mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo das laterais do nariz até a boca tornou-se inegável.

6 - Observe o trecho: "homem dormia o mais pesado dos sonhos".

A - A que personagem se refere essa informação?

O marido

B - A maneira como o homem dormia (profundamente) é um fator relevante? Explique sua resposta.

Sim, por que se ele não estivesse dormindo profundamente ela não teria conseguido ligar o ferro.

7 - A última ação narrada da esposa é ligar o ferro. Essa ação é semelhante à do início do conto, mas diferente em um aspecto.

A - Explique a diferença, apresentando indícios das duas ações.

No início ela foi cuidadosa pra passar a roupa.  
No final ela foi cuidadosa pra não acordar o marido.

B - Essa última ação é coerente com o seu trabalho cuidadoso anterior? Explique sua resposta.

não, ela teve cuidado ao passar a roupa do marido para que os colegas não dissessem que ela era descuidada.  
E no final ela teve cuidado para não acordar o marido.

### NUNCA DESCUIDANDO DO DEVER

Jamais permitiria que seu marido fosse para o trabalho com a roupa mal passada, não dissessem os colegas que era esposa descuidada. Debruçada sobre a tábua com olho vigilante, dava caça às dobras, desfazia pregas, aplainando punhos e peitos, afiando o vinco das calças. E a poder de ferro e goma, envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide. Impecável, transitava o marido pelo tempo. Que, embora respeitando ternos e camisas, começou sub-repticiamente a marcar seu avanço na pele do rosto. Um dia notou a mulher um leve afrouxar-se das pálpebras. Semanas depois percebeu que, no sorriso, franziam-se fundos os cantos dos olhos. Mas foi só muitos meses mais tarde que a presença de duas fortes pregas descendo dos lados do nariz até a boca tornou-se inegável. Sem nada dizer, ela esperou a noite. Tendo finalmente certeza de que o homem dormia o mais pesado dos sonos, pegou um paninho úmido e, silenciosa, ligou o ferro.

COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgados.

Responda às questões com base no texto.

1 - Quais os personagens apresentados na primeira frase do texto?

Inimigos, os colegas e a esposa.

2 - A atividade da mulher é considerada uma arte.

A - Transcreva do texto termos que confirmem essa afirmação.

Com o poder de ferro e goma envolta em vapores, alcançava o ponto máximo da sua arte ao arrancar dos colarinhos liso brilho de celuloide.

B - Explique, com suas palavras, qual era o "o ponto máximo da sua arte"?

O ponto máximo da sua arte era que ela era bastante cuidadosa com as roupas do marido.

3 - O tempo pode ser considerado um dos personagens do conto? Explique sua resposta.

Sim, através dele é feita uma transição de juventude e velhice.

4 - Como o tempo agiu? E como foi ele o desencadeador do "conflito"?

no conto o tempo se manifesta através das expressões faciais, como rugas etc.

5 - Indique a transformação ocorrida na face do marido com a passagem do tempo.

Um dia notou a mulher um leve apertar-se dos pálpebras, sem os depois percebeu que as sobrancelhas franziam-se fundo as cantos das olhos.

6 - Observe o trecho: "homem dormia o mais pesado dos sonhos".

A - A que personagem se refere essa informação?

O marido.

B - A maneira como o homem dormia (profundamente) é um fator relevante? Explique sua resposta.

Sim, é importante para a esposa porque ela queria perceber a roupa do marido, sem ele perceber.

7 - A última ação narrada da esposa é ligar o ferro. Essa ação é semelhante à do início do conto, mas diferente em um aspecto.

A - Explique a diferença, apresentando indícios das duas ações.

no início ela foi bastante cuidadosa com o roupa do marido, e no final ela fez bem cuidadosa, porque ela não queria acordar o marido.

B - Essa última ação é coerente com o seu trabalho cuidadoso anterior? Explique sua resposta.

Sim, porque agora ela está pronta para começar seu trabalho cuidadoso mais uma vez.

A mulher estava trabalhando seu marido dormia bem pesado e para um dia não, pois ela não gostava de modo de trabalhar e de trabalhar.