



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS

IRISLEIDE NERES DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA COESÃO REFERENCIAL EM CONTOS DE
MISTÉRIO E SUSPENSE: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DAS
HABILIDADES DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Araguaína/TO
2021

IRISLEIDE NERES DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA COESÃO REFERENCIAL EM CONTOS DE
MISTÉRIO E SUSPENSE: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DAS
HABILIDADES DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em letras - PROFLETRAS - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Tocantins. Área de Concentração: Leitura e produção textual: como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Leite

Araguaína/TO
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D418c DE OLIVEIRA, IRISLEIDE NERES.

A CONSTRUÇÃO DA COESÃO REFERENCIAL EM CONTOS DE MISTÉRIO E SUSPENSE: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. / IRISLEIDE NERES DE OLIVEIRA. – Araguaína, TO, 2021.

105 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.

Orientador: João de Deus Leite

1. Linguística.. 2. Sequência didática.. 3. Produção de contos.. 4. Progressão referencial.. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

IRISLEIDE NERES DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA COESÃO REFERENCIAL EM CONTOS DE MISTÉRIO E
SUSPENSE: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES DE ESCRITA
PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em letras, da Universidade Federal do Tocantins- UFT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Letras.

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 24/06/2022 14:50:56-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

(Prof. Dr. João de Deus Leite)
(Orientador UFT/TO)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 24/06/2022 14:48:43-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes
Membro externo ESEBA / UFU

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 24/06/2022 14:44:39-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Antônio Cilírio da Silva Neto
Membro externo UEMA / MA

Araguaína / TO, 2021

Dedico essa dissertação a minha família, aos meus amigos, aos colegas de trabalho e aos meus alunos que de alguma forma contribuíram nessa caminhada.

“A língua só se realiza através de textos.”
Irané Antunes

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter conseguido enfrentar os obstáculos que se impuseram nessa jornada.

A minha família pelo apoio incondicional.

Ao meu amigo Carlos que sempre esteve comigo em todos os momentos dessa empreitada.

Aos colegas de curso pela troca de conhecimentos e experiências vividas, em especial à Alice, Angelita, Elitânia, Maria da Luz, José e Rossana.

Aos professores do curso pelo aprendizado adquirido que me fez repensar as práticas de sala de aula.

Ao Professor João de Deus, por ter aceitado ser meu orientador, que com muita sabedoria e paciência me ajudou a concluir esta empreitada.

Aos professores Dr. Antônio Cilírio da Silva e Neto e Dra. Vilma Aparecida Gomes, pelas sugestões apresentadas no momento do exame de qualificação.

Aos colegas de trabalho Marly Mendes, Antônia, Rosimar e Tatiana pelo apoio e incentivo.

À secretária do curso, Alexandra, pela atenção prestada a nós dispensadas.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de pesquisa-ação, de cunho qualitativo interpretativo, a ser desenvolvida por meio de uma sequência didática elaborada a partir do gênero textual conto de mistério e suspense, para ser aplicada nas aulas de língua portuguesa pelo eixo leitura e produção de texto, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Marabá /PA. O objetivo geral desta proposta de intervenção pedagógica é viabilizar o ensino e a aprendizagem da progressão referencial por recurso coesivo de substituição, por meio de situações reais de prática de leitura e escrita do gênero conto de mistério e suspense, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos temos: analisar se é possível aprimorar a escrita do aluno, por meio de uma sequência didática que propicie situações reais de práticas de linguagem por meio da leitura e da escrita; desenvolver uma sequência didática que auxilie os alunos no desenvolvimento das atividades a serem realizadas; acompanhar o processo de reescrita dos textos. Como produto final, sugerir a produção de um livro de contos a partir dos textos produzidos pelos alunos e divulgá-los para a comunidade escolar. Para isso, nos embasamos nas teorias de estudiosos como: Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2005; 2009; 2011), Marcuschi (2008; 2011), Bronckart (2012), Ferrarezi (2011), Costa Val (2011), Koch & Elias (2018), Magalhães (1972), Maria (2005) e Koche et al (2005). A partir do estudo realizado foram elaboradas as atividades que compõem a sequência didática, a lista de constatação e o referencial teórico que sustenta a proposta apresentada.

Palavras-chaves: Sequência didática. Produção de contos. Progressão referencial.

ABSTRACT

The following paper presents a research-action based proposal, of the qualitative interpretative sort, to be developed through a didactic sequence elaborated from the textual genre mystery and thriller stories, to be applied in Portuguese classes taking into account reading and writing, in a 7^o year grade elementary public school in the city of Marabá/PA. The general objective of this pedagogical intervention proposal is to enable the teaching learning referential progression through cohesive substitution resources, by means of real practical situations of reading and writing the genre mystery and thriller, in a 7^o year elementary school class. As for the specific objectives there are: Analyzing whether it is possible to enhance student's writing, by using a didactic sequence that will provide real practical situations of the language through reading and writing; developing a didactic sequence which will auxiliare students in the development of the activities to be performed; accompanying the texts' rewriting process. As a final product, suggest the production of a story book from the texts that will be produced by the students and releasing it in the school community. In order to do that, we took base in the theories of scholars such as: Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008/2011), Koch (2009), Bronckart (2012), Ferrarezi (2011), Antunes (2005,2009,2011), Costa Val (2011), Magalhães (1972), Maria (2005) e Koche et al (2005). Throughout the accomplished study activities which compose the didactic sequence, the list of findings, and the theoretical reference which sustains the presented proposal have been elaborated. **Keywords:** didactic sequence, production of stories, referencial progression.

Keywords: Didactic sequence. Production of stories. Referencial progression.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1: Esquema da sequência didática	42
Imagem 1	60
Imagem 2.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: IDEB: resultados e metas	16
Quadro 2: Capacidades de ação	47
Quadro 3: Capacidades discursivas.....	47
Quadro 4: Capacidades linguístico - discursivas	48
Quadro 5: Lista de constatações	49
Quadro 6: Proposta de Sequência Didática	51
Quadro 7: Características físico-estruturais da escola.....	60
Quadro 8: Organizadores textuais	71
Quadro 9: Cadeia referencial	71
Quadro 10: Atividade sobre a estrutura do conto	71
Quadro 11: Atividade sobre os elementos da narrativa.....	72
Quadro 12: Características da sequência descritivas.....	73
Quadro 13: Características da sequência narrativa	73
Quadro 14: Atividade sobre sequência descritiva.....	74
Quadro 15: Atividades sobre tipologia narrativa	76
Quadro 16: Atividade sobre progressão referencial.....	81

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Curricular Comum

PCN Parâmetros Curriculares Nacional

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SD Sequência Didática

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PERCURSO TEÓRICO	18
2.1 Produção de texto na escola	18
2.2 Relação entre concepção de linguagem e escrita	20
2.3 A construção do texto e a ativação dos conhecimentos prévios	21
2.4 Propriedades do texto	24
2.5 Coesão referencial e progressão textual	25
2.6 Coesão textual por recursos de substituição.....	28
2.6.1 Substituição gramatical.....	28
2.6.2 Substituição lexical.....	30
2.6.3 Substituição por sinonímia.....	31
2.6.4 Substituição por uma expressão descritiva	31
2.6.5 Elipse	32
2.7 O conto de mistério e suspense.....	34
2.7.1 Definição.....	34
2.7.2 A estrutura do conto	36
2.7.3 A linguagem do conto de mistério e suspense	38
3. A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	42
3.1 A sequência didática a partir do gênero conto de mistério: uma proposta de ensino para a escrita.....	42
3.2 O modelo didático do conto	45
3.3 A lista de constatações.....	48
3.4 Reescrita como mecanismo de aprendizagem.....	52
4. PERCURSO METODOLÓGICO	56
4.1 Caracterização da proposta de pesquisa.....	56
4.2 Contexto da proposta de pesquisa	58
4.3 Definição do corpus.....	59
4.4 Caracterização da escola	60

4.5 Participantes da pesquisa	62
4.6 Descrição da sequência didática.....	62
4.6.1 Objetivo geral.....	62
4.6.2 Objetivos específicos	63
4.2.3 Descrição das atividades e procedimentos metodológicos da SD a serem seguidos.....	63
5. ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	66
5.1 Algumas Considerações.....	66
5.2 A elaboração da sequência didática	66
5.2.1 Escrevendo que se aprende a escrever.....	67
5.2.2 Apresentação da situação de comunicação	68
5.2.3 Módulo 01: Elementos da narrativa	70
5.2.4 Módulo 02: Sequências textuais narrativas e descritivas.....	72
5.2.5 Módulo 03: Figuras de Linguagem	77
5.2.6 Módulo 04: Progressão referencial por recursos de substituição	78
5.2.6 Módulo 05: Revisão final dos textos	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	88

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, nas escolas públicas do Brasil, ainda enfrenta as mesmas dificuldades no que se refere ao baixo desempenho dos alunos na leitura e na escrita. Diante desse cenário, muitos docentes realizam alterações em suas metodologias de ensino na tentativa de mudar essa realidade. Para contribuir com os educadores, nessa missão de ajudar a melhorar a qualidade da educação, surgiu o Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras/Programa Nacional de Formação Continuada/ Pós-graduação stricto sensu) cujo objetivo é possibilitar aos professores uma formação que viabilize uma melhoria na qualidade do ensino.

Para tanto, o professor torna-se um pesquisador de sua própria prática de ensino em sala de aula, por meio de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo interpretativo. Dessa forma, se instrumentaliza para viabilizar as ações que permitam uma intervenção sob o problema em análise e assim possa coletar os dados que servirão para confirmar se o trabalho desenvolvido contribui ou não para aprendizagem do aluno. Além disso, é possível o docente avaliar até que ponto sua metodologia favoreceu ou não a aprendizagem de determinada habilidade. Para assim, diante das constatações levantadas, possa traçar novas estratégias de ensino.

Conforme apregoa documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compete ao componente língua portuguesa propiciar ao aluno a participação em diferentes práticas de letramento. Trata-se de preparar o educando para ter as habilidades e competência necessárias para ler e escrever diferentes tipos de textos. Contudo nem sempre esse propósito é alcançado. Isso se revela diante do baixo desempenho que os alunos apresentam na leitura e na escrita. Diante dessa realidade, provocada por diferentes fatores, é atribuída ao professor a função de desenvolver ações que possam mudar esse cenário.

Nesse contexto, envolvendo uma situação problema quanto à leitura e à escrita, o mais recorrente é o emprego de uma sequência de atividades desenvolvida a partir de um gênero textual específico. Trata-se das sequências didáticas, assunto tratado por diferentes teóricos da linguística textual como Dolz e Schneuwly (2004) que desenvolveram um modelo de sequência didática ainda hoje muito utilizado. De acordo com esses pesquisadores, por meio dessa ferramenta é possível viabilizar diferentes ações de leitura e escrita que possam contribuir para a aprendizagem do aluno a partir de uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva.

Diante do exposto, como professora de Língua Portuguesa e discente do PROFLETRAS, foi possível constatar que os alunos de uma turma do 7º Ano do ensino fundamental apresentavam problemas quanto à construção referencial do texto, entre outros

equívocos relacionados à convenção da escrita. Soma-se a isso, o fato de que nos últimos anos, a escola não vem conseguido alcançar as metas projetadas pelo IDEB, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Quadro 1\:\IDEB: resultados e metas

Escola	Ideb observado								Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
E.M.E.F. Felipa Serrão Botelho	3.1	3.2	3.4	3.5	2.9	3.2	3.0	3.6	3.1	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.1

Fonte Inep: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2945302>

A partir dessas constatações, com intuito de contribuir para o aprimoramento da escrita dos alunos e instigá-los para a leitura do texto literário, optamos por desenvolver um trabalho de pesquisa-ação, tendo como instrumento de trabalho uma sequência didática desenvolvida a partir do gênero conto de mistério e suspense. A escolha do gênero a ser estudado se deu em razão desse fazer parte do conteúdo previsto para o 7º Ano. Dessa forma, também esperamos viabilizar um melhor desempenho da escola nas avaliações do Inep.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, nos apoiamos em teóricos da linguística textual como Antunes (2005, 2009, 2011), Mascuchi (2008/2011), Koch e Elias (2018), Bronckart (2012), Ferrarezi (2011), Costa Val (2011), entre outros. A partir desse aporte teórico construímos a sequência didática que seria desenvolvida em turma do 7º Ano, da Escola Municipal Felipa Serrão Botelho, localizada no município de Marabá/PA, isso não ocorreu em razão da suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2019 como consequência da crise sanitária gerada pela Covid-19. Sendo assim, amparados pelo decreto 003/2020 Profletras, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica, por meio dessa, buscamos responder às seguintes questões:

Como o ensino de um gênero textual por meio de uma sequência didática pode promover o aprimoramento da escrita do aluno? Quais aspectos formais constituem gênero conto de mistério e suspense? Qual a função desse gênero? Quais as capacidades de linguagem necessárias para escrever um conto? Quais recursos de reiteração por substituição são recorrentes no conto de mistério e suspense? Quais as funções desses recursos para a construção do texto?

A partir dessas indagações, o objetivo geral desta proposta de intervenção pedagógica é viabilizar o ensino aprendizagem da progressão referencial por recurso coesivo de substituição, por meio de situações reais de prática de leitura e escrita do gênero conto de mistério e suspense, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

Como objetivos complementares temos: propiciar o aprimoramento da escrita do aluno, por meio de uma sequência didática que propicie situações reais de práticas de linguagem por meio da leitura e da escrita; apresentar um modelo de sequência didática a partir do gênero conto de mistério e suspense; viabilizar o entendimento de coesão textual por meio dos recursos de substituição; sugerir o acompanhamento do processo de reescrita dos textos;

O trabalho a ser apresentado está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, tecemos algumas considerações sobre o trabalho com a escrita na escola, apontando como o texto vem sendo trabalhado em sala de aula e quais as implicações dessa prática para a aprendizagem do aluno. Além disso, pontuamos as concepções de linguagem que norteiam as diferentes formas de se compreender o texto, bem como os conhecimentos prévios necessários para se compreender e escrever qualquer gênero textual. Ademais, pontuamos os recursos de reiteração por substituição e finalizamos apresentando as características do gênero conto de mistério e suspense.

No segundo capítulo, fazemos uma discussão sobre a importância da sequência didática e os elementos a serem considerados para a sua construção, segundo Dolz & Schneuwly (2004). Além disso, pontuamos as capacidades de linguagem que o aluno precisa acionar para reconhecer qualquer gênero, segundo Bronckart (2012). Para isso, pontuamos a sequência didática como uma importante ferramenta para o trabalho com a leitura e a escrita a partir de uma situação de comunicação que permita aos alunos vivenciar práticas reais de ações da linguagem. Ademais, apresentamos a proposta de sequência didática e a lista de constatações.

No terceiro capítulo, apresentamos a caracterização da escola e dos alunos que fariam parte da pesquisa que realizaríamos. Além disso, apresentamos algumas orientações para aplicação da proposta de intervenção pedagógica, para que outros professores possam aplicá-las adequando-as a realidade de seus alunos, quando assim julgar necessário.

No quarto capítulo, fazemos uma reflexão a respeito das ações e conhecimentos implicados no processo de elaboração da sequência didática. Também tecemos algumas considerações acerca da importância da prática da escrita em âmbito escolar. Além disso, trazemos uma análise da proposta de intervenção pedagógica, apresentando os objetivos e procedimentos adotados para o desenvolvimento das atividades elaboradas para cada módulo. Por fim, expomos as considerações finais, as referências e os anexos.

2. PERCURSO TEÓRICO

2.1 Produção de texto na escola

A aprendizagem da escrita é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, compete a esse componente curricular propiciar a aprendizagem das habilidades e competências que envolvem o saber escrever. Essas progridem à medida que o aluno avança de segmento, fazendo-se presente durante toda educação básica. Com isso, espera-se que o educando, ao finalizar esse ciclo, tenha adquirido os conhecimentos necessários para escrever diferentes tipos de textos nas mais diversas situações de interação social.

Segundo a BNCC (2017, p. 65-66) ao componente língua portuguesa compete: “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação do letramento, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas / constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. ”

Cabe à escola propiciar ao aluno o contato com diferentes práticas de letramento, pois estamos inseridos em uma sociedade letrada onde cada setor se comunica por meio de gêneros textuais com estruturas e linguagem específica, o que implica processos de escrita distintos. Dessa forma, quanto mais o aluno for exposto às mais variadas formas de manifestação da linguagem maior será seu nível de letramento. Nesse sentido, é necessário que as práticas de produção de textos, em âmbito escolar, contemplem o trabalho com diferentes tipos de textos de forma contextualizada promovendo uma situação de comunicação a mais próxima possível daquelas que ocorrem para além dos muros da escola.

Cada texto que circula no meio social cumpre uma função, ou seja, expressa um tipo de funcionamento da linguagem. Quando o professor opta por trabalhar determinado gênero em sala de aula, deve antes refletir sobre em que prática socialmente contextualizada o gênero a ser estudado ocorre. Por meio dessa percepção, é possível planejar os procedimentos necessários para que ocorra a transposição didática da produção de um determinado gênero textual em âmbito escolar. Toma-se o texto como o instrumento por meio do qual praticamos diferentes ações de linguagem e atuamos sobre o outro no meio social.

Trata-se de pensar o texto a partir de uma concepção interacionista da linguagem, por meio da qual, nos comunicamos de diferentes formas com diferentes propósitos, conforme postulam Koch e Elias (2018, p. 13)

O texto é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional”. É nas diferentes situações de comunicação do dia a dia, que o texto

ganha vida e razão para existir. É por meio deles que a sociedade se comunica, sejam orais ou escritos, formais ou informais. Daí a importância de serem ensinados em âmbito escolar, pois são artefatos por meio dos quais as mais variadas esferas da sociedade se comunicam.

O trabalho com o texto na escola, a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, pressupõe uma situação de comunicação, uma ação por meio da linguagem. Assim como ocorre no meio social, lemos e escrevemos movidos por algum propósito, nos comunicamos por meio de diferentes tipos de textos e assim atuamos no meio social. Nessa perspectiva, se faz relevante que a escola trabalhe com uma variedade de gêneros textuais e as atividades de produção de texto sejam realizadas a partir de um contexto de interação pré-definido.

No entanto, nem sempre o trabalho com a diversidade de gêneros ocorre na escola e o texto geralmente é usado como pretexto para o ensino de análise morfológica e sintática. Como resultado dessa prática, os alunos aprendem apenas a reconhecer as classes gramaticais e a fazer análise sintática. Sendo assim, deixa-se de lado a exploração dos aspectos linguísticos discursivos, funcionais e estruturais que compõem cada gênero. Sem esses conhecimentos o aluno não tem os subsídios necessários para escrever um texto.

Diante desse cenário, resultados de exames que avaliam a aprendizagem dos alunos que concluem o ensino fundamental nos mostram dados abaixo das perspectivas de aprendizagem esperadas. Isso nos faz refletir sobre os motivos que contribuem para que isso aconteça. Entre eles não podemos deixar de citar a ausência de políticas públicas que modifiquem a realidade da educação no Brasil e também a desvalorização do professor. Outro aspecto relevante é a discussão sobre como ocorrem as práticas de ensino aprendizagem da escrita na sala de aula. Será que estamos cobrando de nossos alunos o que de fato foi ensinado.

Segundo Brasil (1998, p. 79) “(...) a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizado num contexto em que se considere também o que foi ensinado e a maneira pela qual isso foi feito”. Sendo assim, é importante que o professor avalie se o modo como está trabalhando determinado conteúdo está contribuindo ou não para aprendizagem do aluno, antes que ocorra o processo de avaliação. Haja vista que não podemos cobrar do educando um conhecimento que não que lhe foi apresentado.

Quando se trata do trabalho com produção de textos na escola não podemos dissociar a sequência: leitura, escrita, revisão e reescrita sob pena de virmos a cobrar de nossos alunos o que não lhes foi ensinado. Pois, o aluno precisa ter claro que essas são etapas que fazem parte de um processo interativo que exige o planejamento daquilo que se pretende dizer. Segundo Koch e Elias (2018) quando um sujeito tem algo a dizer a um interlocutor possível, é necessário

atentar para os seguintes aspectos a fim de alcançar os objetivos pretendidos: Qual o objetivo do texto? Quem será o interlocutor? Onde? Quando o texto será produzido? Qual (is) o (s) suporte (s) de circulação?

Esse planejamento é essencial para que o autor do texto constata quais recursos precisará mobilizar a fim de conseguir alcançar seus objetivos. Conforme já dito, nem sempre o trabalho com a escrita em âmbito escolar ocorre a partir de uma perspectiva interacionista. Torna-se assim uma atividade esporádica, sem planejamento prévio e propósitos claros, isso a torna desmotivadora para o aluno, pois fica claro que terá como único interlocutor o professor. Esse enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem na escola não atua de forma neutra, sua atuação desvela um posicionamento que deixa claro qual concepção de linguagem norteia sua prática de ensino.

2.2 Relação entre concepção de linguagem e escrita

Toda prática pedagógica deixa transparecer a concepção de linguagem que o professor, consciente ou inconscientemente, adota. Trata-se de um posicionamento que irá nortear o modo como ele direciona seu trabalho, seja em relação à leitura, à escrita ou ao ensino de gramática. No que tange ao ensino de produção de textos, Koch e Elias (2018) nos apresentam três concepções de escrita que norteiam diferentes formas de atuação docente.

Na primeira concepção, segundo Koch e Elias (2018, p. 33) “O texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor”, a escrita é vista como um conjunto de regras e saberes ditados pela gramática normativa como: acentuação, pontuação, concordância, ortografia, regência entre outros. Esses são apresentados e exercitados pelos alunos por meio de frases isoladas sem um contexto real e imediato de uso como ocorreria dentro de um texto.

Nessa perspectiva, cabe ao sujeito-escritor apenas dominar o código linguístico para transcrever suas ideias e pensamentos que deverão ser compreendidos pelo leitor/interlocutor da mesma forma como foram construídos. Nesse contexto, os conhecimentos extralinguísticos não são acionados, pois todas as informações estarão explícitas na superfície do texto. Esse modo de compreender a escrita propiciou a ênfase que ainda hoje é dada ao ensino da gramática nas escolas, como se o conhecimento de regras e nomenclaturas fossem o saber essencial para o aluno produzir textos coesos e coerentes, no entanto, trata-se apenas de um dos saberes necessários para que isso ocorra.

Na segunda concepção de escrita, há um sujeito-escrevente que não percebe seu interlocutor como a outra ponta do discurso. Logo “a escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 33).

Essa forma de entender a escrita ocorre quando o autor de um texto escreve sem considerar os conhecimentos sociocognitivos compartilhados com seus interlocutores, quando isso ocorre o processo de construção e compreensão do texto pode ficar comprometido. No entanto, o que deve ficar claro é que escrita faz parte de um processo interacional que envolve diferentes conhecimentos e atores, portanto não se limita a um único sujeito detentor de todo conhecimento e senhor da razão. É isso que nos mostra a terceira concepção da escrita segundo a qual:

A escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê e reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH; ELIAS, 2009, p.34)

Em oposição as demais concepções apresentadas, a concepção interacionista toma a escrita como processo que envolve outros saberes além do conhecimento linguístico, a saber o cognitivo e o social. O sujeito escrevente toma o interlocutor como a outra ponta do seu discurso que se constrói dialogicamente, por meio de saberes compartilhados por sujeitos atuantes no mundo. Nessa acepção, o texto é construído por meio de informações explícitas e implícitas que se constroem e desvelam em um processo interacional.

Para tanto, a construção do texto envolverá a ativação de determinados conhecimentos para que os objetivos pretendidos sejam alcançados, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de mundo. Vejamos como opera cada um desses saberes.

2.3 A construção do texto e a ativação dos conhecimentos prévios

O trabalho com a escrita, a partir de uma perspectiva interacionista, também suscita ativação de conhecimentos sem os quais o aluno ficará impossibilitado de produzir um texto, são eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de mundo. Ambos desempenham funções específicas que, em conjunto, propiciam a construção

de um discurso. Na ausência desses, o resultado poderá ser o abandono da proposta de construção do texto. Vejamos a seguir a importância de ambos.

Ao escrever um texto é preciso conhecer o léxico e as regras da gramática normativa socialmente compartilhadas, isso permite que o sujeito escritor possa usar tais conhecimentos para se fazer compreendido em diferentes situações de uso da língua. Para Koch e Elias (2018, p.37):

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às regras da gramática normativa é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH; ELIAS, 2018, p.37)

É possível notar o quão importante são os conhecimentos sobre as regras gramaticais e o léxico, pois observamos que qualquer equívoco quanto a um desses conhecimentos, seja observado em textos impressos ou virtuais, logo provoca uma série de comentários negativos. Isso vem ocorrendo com mais frequência nas redes sociais, nas quais os textos têm maior alcance de público. Quando o “desvio” parte de alguma pessoa pública tal ocorrência chega até mesmo a virar notícia. Isso gera uma imagem negativa para aqueles que cometem tais equívocos, sejam pessoas notórias ou não. Em razão disso, é importante sempre revisar o que se escreve, evitando assim desvios gramaticais e ortográficos que comprometam a compreensão do texto.

Além do conhecimento linguístico, ao escrever, fazemos uso dos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de nossas vidas para subsidiar os discursos que construímos e reconstruímos. Aqui cabe as leituras que realizamos, os eventos dos quais participamos e as situações do dia a dia observadas e vivenciadas. Ninguém escreve do nada, nossa mente aciona informações e memórias que entram em jogo quando estamos em uma situação de produção de texto. Pois:

Em nossa atividade de escrita, recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, constituída com base em conhecimentos que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em nossas vivências e experiências variadas. (KOCH e ELIAS, 2018, p. 41)

Escrever pressupõe se pensar nos conhecimentos socialmente compartilhados, seja para evitar que o texto se torne desnecessariamente extenso, para provocar o riso, para fazer

uma ironia, entre outras coisas. Nesse contexto, entra em cena o leitor que irá acionar seus conhecimentos de mundo para fazer as inferências necessárias e assim compreender a mensagem do texto, quando isso não ocorre, a compreensão do texto fica comprometida.

Isso implica na importância da realização de projetos de leitura na escola, para que, de alguma forma, se possa instigar o aluno a ler, pois a leitura não pressupõe a escrita, mas a atividade de escrita pressupõe a leitura. Quanto mais vasto for o repertório de leitura dos alunos, maior será sua capacidade de realizar inferências, além disso, a possibilidade de conhecer novas palavras e poder escrever e falar sobre diferentes assuntos.

Produzir um texto também implica saber reconhecer o gênero textual com o qual se irá trabalhar, seja em relação à função, à estrutura, ao âmbito de circulação, à linguagem ou ao destinatário. Estamos falando do conhecimento de textos. Se na escola, o professor solicita ao aluno que produza uma fábula ou outro gênero qualquer, podemos presumir que esse aluno, antes, foi exposto a apresentação desse gênero, não que isso seja garantia de que o educando vá automaticamente assimilar e saber reproduzir tudo o que precisaria saber para em seguida ou no dia seguinte escrever um texto similar.

No entanto esta é uma das etapas presentes na sequência de apresentação de um novo gênero textual ao aluno. Quando isso não ocorre, a atividade proposta pode não ser realizada ou ocorrer de forma equivocada, caso o educando não esteja familiarizado com as características do gênero em estudo.

Para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em cena em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação (KOCH; ELIAS, 2009, p. 43)

Não é possível produzir um texto a partir de um gênero com o qual o aluno não tem familiaridade alguma. O mais indicado é que haja antes um primeiro contato e uma necessidade real de produção. As habilidades para se escrever qualquer gênero de texto advêm com a prática, não é uma atividade que se domine por meio da apresentação de uma única sequência didática, mas essa pode ser entendida como o início de um ciclo ao qual o aluno dará continuidade por meio da escola e das eventuais oportunidades fora do âmbito escolar.

Além dos conhecimentos prévios é preciso ter claro, conforme expõe Irandé (2015), que não é qualquer conjunto de frases que irá constituir um texto. É preciso que esse apresente determinadas propriedades que irão lhe conferir essa qualidade. A seguir, veremos a importância da textualidade para a constituição do texto.

2.4 Propriedades do texto

Todo texto é constituído por propriedades que lhe conferem o carácter de textualidade e o faz ser compreendido pelo leitor. Não é qualquer conjunto de palavras que irá constituir um discurso. Para que isso ocorra, é necessário a conexão entre elementos linguísticos e cognitivos, tanto no processo de produção quanto na recepção do texto, que, enquanto unidade linguística comunicativa, em suas diferentes formas e funções, precisa apresentar determinadas características para que seja reconhecido como tal.

Conforme Costa Val (2016, p.05), “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. A textualidade corresponde aos conhecimentos linguísticos e cognitivos que geram a coerência textual bem como os demais aspectos que consideram a situação de comunicação.

A BNCC (2017), elenca os objetivos da construção da textualidade, são eles:

Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

Organizar ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógicas discursivas em jogo: causa /efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição / exemplos.

Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos. (BNCC, 2017, p.75)

O primeiro item retoma a ideia de que não se constrói um texto com frases isoladas ou conjunto de frases desarticuladas, sem uma conexão lógica entre as partes que o compõe. Conexão esta que é propiciada pelo uso dos conectivos, das conjunções, das preposições, dos advérbios e, conforme Irandé (2014), também por meio do léxico que pode assumir a função de promover a conexão lógico- discursiva entre as partes de um texto.

Além dos conectivos temos as diferentes estratégias de referenciação, que serão o foco da sequência didática que apresentaremos, empregadas para evitar repetições desnecessárias, promover a progressão referencial do texto e torna-lo mais informativo, claro e conciso.

O segundo item focaliza a importância da organização das informações em diferentes tipos de textos, pois, isso irá refletir no modo como o leitor compreende e interpreta o que está sendo dito. Quando o texto não apresenta uma sequência lógica entre suas partes, poderá não ser compreendido ou ser parcialmente compreendido. Em uma narrativa, por exemplo, é

importante que haja uma relação de causa e consequência entre as ações a serem relatadas, bem como relação lógica entre o problema a ser apresentado e sua solução.

De acordo com o terceiro item, um texto pode agregar além da parte escrita recursos visuais que dialoguem com o material linguístico. Isso pode ser feito para destacar algum aspecto do texto para o qual um locutor queira chamar atenção do leitor. Tais recursos deixam os textos mais atrativos e tendem a prender a atenção dos interlocutores.

Em suma, para a construção da textualidade de um texto, podemos recorrer a diferentes estratégias que compreendem recursos linguísticos e visuais que se complementam para formar uma unidade de sentido. Tais estratégias, quando exploradas em sala de aula de forma contextualizada, podem aprimorar os conhecimentos linguísticos dos alunos. Estes poderão aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de produção de texto adequando-os às especificidades de cada gênero.

Conforme exposto, a tessitura do texto é assegurada por meio de diferentes recursos linguísticos e multissemióticos que garantem a construção da coesão e conseqüentemente da coerência textual. A coesão pode ser definida como um conjunto de mecanismos linguísticos cuja função é assegurar a conexão entre frases, períodos e parágrafos que estabelecem relações de sentido e promovem a orientação interpretativa do texto.

Segundo Irandé (2005), a coesão de um texto pode ser construída por meio de diferentes relações textuais a saber: reiteração, associação e conexão. Em nosso estudo, nos deteremos a coesão por reiteração a partir dos mecanismos de substituição são eles: substituição gramatical, substituição lexical e elipse. Tais recursos garantem a progressão referencial do texto, vejamos a seguir.

2.5 Coesão referencial e progressão textual

A coesão é o recurso usado para produzir a progressão do texto e manter a sequência lógica das ideias, fatos e ações apresentadas. Isso pode ser feito por meio de mecanismos gramaticais e lexicais que atuam no nível semântico cognitivo. Antunes (2005, p. 48) afirma que a função da coesão textual é “(...) promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade.” Como é sabido, ninguém fala de forma desarticulada, lançando frases e palavras soltas para que o outro as organizem em um todo que faça sentido.

Tais operações de linguagem são de suma importância quando pensamos no processo de ensino aprendizagem da escrita em âmbito escolar. O trabalho com a escrita requer o ensino

de algumas habilidades que precisam ser ensinadas para que o aluno possa escrever com competência. Conforme pontua Ferrarezi e Carvalho (2015, p.16), “Escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades”. Como é sabido, nem sempre os alunos concluem o ensino fundamental com tais habilidades. Sendo assim, cabe aos professores reelaborarem seus planejamentos e práticas para apresentar esses conhecimentos aos educandos.

Para isso, é preciso tomar o texto como objeto de conhecimento, construído por meio de diferentes recursos da linguagem que juntos atuam para formar um todo significativo. Nesse sentido, no processo de ensino de gramática, não cabe uma abordagem descontextualizada, por meio de frases isoladas com o intuito de ensinar conceitos sobre morfologia e sintaxe. Isso em nada contribui para a aprendizagem das habilidades que auxiliarão o aluno na árdua missão de pensar como organizar suas ideias no papel. Nesse processo, vários são os caminhos a serem percorridos pelos aprendizes.

No momento em que o aluno é convidado a escrever um texto, há um conteúdo temático previamente estabelecido sobre o qual versará. Nesse processo, é feita a introdução e retomada de elementos que manterão a unidade temática do enunciado. Para isso, fazemos uso da coesão referencial, recurso responsável por manter a forma e a unidade do texto. Pois, no decorrer do processo de atividade de escrita é necessário que:

Façamos constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; mantenha em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; desfocalizemos referentes e os deixemos em stand by, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso. (KOCH e ELIAS, 2018, p.131)

Tratam-se de ações que executamos tanto na fala quanto na escrita, empregadas para realizamos a focalização ou desfocalização de elementos que fazem parte do universo da temática em discussão. Além disso, podem deixar o texto conciso, trazer novas informações sobre um dado referente e evitar repetições desnecessárias. Segundo Brasil (1998, p.51), quando se trata da produção de textos escritos, uma das atitudes que se espera do aluno é: “a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário. ”

Segundo Koch e Elias (2018), há duas formas de inserir um novo referente no texto. Quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, sem antecedente expresso no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores ocorre uma introdução não ancorada.

Como podemos observar no trecho abaixo retirado do conto “O Grande Mistério” de Stanislaw Ponte preta.

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

Fonte: <https://www.silvanatoazza.com.br/noticias/detalhe/o-grande-misterio> (grifo nosso)

Do contrário, segundo Koch e Elias (2018, p. 135), ocorrerá uma introdução ancorada “sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores.” Podemos observar isso no trecho abaixo, retirado do conto “A menina e o Vampiro”.

Passou por um beco escuro e nem percebeu que dois olhos brilhantes a observavam. A menina ia calmamente pela rua. E do beco escuro saiu um vulto que ia atrás dela. A menina andava tranquila. E o vulto a acompanhava de perto. De repente o vulto pisou no rabo de um gato, que gritou. Patrícia olhou para trás e viu pelo rabo dos olhos o vulto se aproximar. E começou a andar mais rápido. O vulto também começou a andar mais rápido. Patrícia apertou o passo e o vulto também. Patrícia olhou para trás e pode ver o brilho de dois dentes caninos pontiagudos. Agora ela tinha certeza: era **um vampiro** que estava atrás dela! Patrícia começou a correr.

Fonte: http://www.guri.com/story/emilio_09.asp (grifo nosso)

Conforme podemos observar, o texto apresenta algumas pistas que apontam a identificação do referente “um vampiro”. Configura-se nesse caso, um exemplo de introdução de referente ancorada em pistas do cotexto do texto e no contexto sociocognitivo do interlocutor que poderá associar as expressões: dois olhos brilhantes, vulto e dentes afiados a figura folclórica de um vampiro.

Ainda segundo as autoras, a introdução de referentes de forma ancorada configura-se como caso de anáforas indiretas, haja vista que os processos de retroação por meio dos quais se constituem apresentam elementos que funcionam como âncoras que ativarão novos elementos por meio de pistas presentes no cotexto (elementos textuais) ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores. Nessa forma de referenciação, podem ser empregados os seguintes recursos linguísticos: pronomes de 3ª pessoa, numerais, advérbios locativos, sinônimos, elipses, formas nominais reiteradas, hipônimos hiperônimos e nomes genéricos

Os mecanismos de referenciação fazem parte das habilidades que os alunos precisam aprender para produzir textos orais e escritos com competência. No entanto nem sempre os estudantes saem dos anos iniciais da educação básica com os conhecimentos mínimos sobre

esse assunto. Isso se reflete nas produções de texto produzidas nos anos finais do ensino fundamental, nas quais se observa, entre outros problemas, que os alunos ainda não dominam os recursos de referenciação. Assim como Brasil (1998) a BNCC (2017) também enfatiza a referenciação como um dos aspectos de análise linguística que devem estar presentes nas aulas de língua portuguesa, haja vista sua importância no processo de produção de textos orais e escritos.

2.6 Coesão textual por recursos de substituição

Segundo Antunes (2005, p. 51), a coesão textual se efetiva no texto por meio de três tipos de relações textuais: reiteração, associação e conexão, cada uma delas apresentando procedimento e recursos específicos. Focalizaremos aqui, o processo de reiteração por meio dos procedimentos de substituição cujos recursos, segundo a autora, são: “substituição gramatical: retomadas por pronomes e advérbios; substituição lexical: retomadas por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais; substituição por elipse.”

A reiteração é o procedimento por meio do qual podemos manter em foco elementos já citados no texto por meio de diferentes recursos. Tal procedimento é importante na atividade de escrita, pois quando escrevemos fazemos referência a elementos que precisam ser situados em nosso discurso, para que os interlocutores saibam sobre o que se está falando.

A substituição enquanto procedimento de coesão textual serve para nos mostrar que a língua disponibiliza de recursos que nos permitem retomar elementos já presentes em nosso discurso, sem ter que nos determos apenas na repetição propriamente dita. Na escrita de alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental ainda é comum encontrarmos excessos de repetições sem relação com a construção do sentido do texto. Isso pode estar relacionado ao fato de desconhecerem outros mecanismos linguísticos de referenciação.

Vejamos, como ocorre cada um dos recursos de substituição apresentados por Antunes (2005).

2.6.1 Substituição gramatical

É o recurso por meio do qual uma palavra é substituída por um pronome, ou por um advérbio. Os pronomes podem atuar como recurso de substituição formando cadeias referenciais dentro do texto de duas formas, a saber: anáfora e catáfora. A seguir veremos como isso corre:

Anáfora: reitera um elemento já presente no texto. Vemos como isso ocorre, a partir dos exemplos a seguir: i) Não basta elaborar regras, é preciso segui-*las*; ii) Antes de comprar um aparelho eletrônico, verifique se *ele* está funcionando.

No primeiro enunciado, podemos perceber que a forma pronominal *las* de 3ª pessoa *retoma* o sintagma nominal antecedente regras. No segundo, a forma pronominal *ele* retoma o antecedente aparelho eletrônico. O emprego dos pronomes como elementos de retomada segue algumas regras. De acordo com Costa Val (2016), os pronomes devem retomar apenas elementos presentes no cotexto do texto e devem concordar com seu antecedente em gênero e número.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Marcuschi (2008, p.111), é o uso excessivo de pronomes, pois: “o exagero no uso da pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e uma dificuldade crescente de processamento cognitivo”. O emprego excessivo de pronomes em um texto, pode dificultar a localização do referente e seu antecedente gerando ambiguidades. Dessa forma, prejudicando a compreensão do texto.

Outro recurso coesivo por reiteração é a catáfora, mecanismo por meio do qual se faz referência a um elemento que ainda será apresentado no texto. Nos exemplos a seguir, os pronomes *ele* e *elas* fazem referência, respectivamente, aos sintagmas nominais *Mateus* e *As bruxas*. i) Todos os dias *ele* chega atrasado à escola, *Mateus* não sabe mais o que inventar para justificar seus atrasos; ii) À noite, *elas* sempre saíam em suas vassouras sobrevoando o vilarejo, *as bruxas* costumavam assustar a população.

Catáfora: Mecanismo por meio do qual se antecede uma informação sobre um objeto de discurso que ainda não foi apresentado no texto. Esse recurso é empregado para manter a informação inicial em foco. Além disso, pode ser usado para introduzir uma enumeração. Trata-se de uma estratégia que assim como a anáfora, não pode ser estudada por meio de frases ou um conjunto de frases desarticuladas. Trata-se de recursos linguísticos que só fazem sentido quando situados em um contexto real de uso, ou seja, por meio de textos escritos ou verbalizados, em diferentes contextos de uso no meio social.

Além dos pronomes, os advérbios também funcionam como elemento de reiteração, como podemos observar no fragmento do texto “O grande mistério”:

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

Fonte: <https://www.silvanatoazza.com.br/noticias/detalhe/o-grande-misterio>

No trecho acima, o advérbio *ali* reitera a expressão *debaixo da mesa*. Dessa forma, também funciona como um elemento coesivo na cadeia referencial do texto. Assim como os pronomes, os advérbios locativos não têm autonomia referencial, e o termo que reitera é determinado pelo contexto. Apenas os advérbios designados locativos funcionam como recurso de substituição e são restritos a retomada de termos e expressões que indicam lugar.

Em suma, as substituições realizadas por meio de pronomes e advérbios locativos, configuram-se como recursos coesivos que entram em cena quando escrevemos um texto. Tais estratégias são empregadas para deixá-lo mais conciso, evitar repetições desnecessárias e para que os interlocutores possam identificar sem dificuldade o referente e seu antecedente sem equívocos que comprometam a construção dos sentidos do texto. Daí advém a importância do ensino desses recursos coesivos nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, se faz necessário que isso seja feito de forma contextualizada, exemplificando-se por meio de textos, como isso ocorre.

2.6.2 Substituição lexical

Procedimento por meio do qual um dado objeto de discurso é reiterado por meio de um hiperônimo, sinônimo ou expressão descritiva situacional. Apresentaremos a seguir como cada um desses elementos atua para reiterar um termo ou expressão já citados no texto.

Segundo Antunes (2005), a hiperonímia corresponde a relação estabelecida entre um termo de sentido mais específico e outro de conotação mais genérica. É um recurso que dada a sua abrangência e possibilidade de reiterar diferentes elementos por meio de único termo, é muito empregado em textos escritos como forma de substituição. Além disso, é um mecanismo que aciona nosso conhecimento de mundo para verificar se a informação expressa faz sentido.

Ademais, também é empregada para resumir ou recapitular partes do texto, nesse caso, ainda com a possibilidade de expressar uma opinião ou um ponto de vista sobre o elemento ou assunto reiterado. Assim como ocorre na substituição pronominal, quando se trata da substituição por hiperônimos, é preciso atentar-se para que não ocorram equívocos entre o elemento reiterado e seu referente. As associações feitas por meio de hiperonímia devem-se adequar aos parâmetros do aspecto sociocognitivo dos sujeitos da situação de comunicação. Caso contrário, determinados trechos de um dado texto podem causar estranhamento para o leitor. Vejamos um enunciado no qual isso ocorre:

“O papagaio, a arara e o sapo estavam inconformados. As aves não aceitavam a mudança para um novo lar”. Fonte: Elaborada pela autora

Diante desse enunciado, logo rejeitaríamos a segunda informação, pois, de acordo com nosso conhecimento de mundo, sapo não é ave, mas sim, um anfíbio. Nesse contexto, o hiperônimo *ave* não se aplica a todos os elementos. Como todo processo de reiteração, a hiperonímia requer atenção quanto ao seu emprego. Portanto, trata-se de um recurso que também associa o aspecto linguístico e o sociocognitivo, este pode desautorizar aquele. Outra forma de substituição lexical é a que ocorre por meio de sinônimos.

2.6.3 Substituição por sinonímia

Recurso de reiteração por meio do qual empregamos termos cujos valores semânticos se equivalem. No entanto, dada a dificuldade de se encontrar palavras que estabeleçam uma relação de estrita sinonímia, essa estratégia de substituição não é tão recorrente, há limitações quanto ao seu emprego, “(...) esse tipo de substituição envolve muitas restrições de significados, pois nem mesmo aquelas palavras que, no dicionário, são tidas como sinônimas podem, sempre, ser usadas como totalmente equivalentes.” (ANTUNES, 2005, p.100)

O que ocorre se justifica pelo fato de entre duas palavras tidas como sinônimas, o sentido de uma se sobressair em relação ao da outra. É o que acontece entre os termos *lindo/bonito*, empregá-los em um texto, tendo o mesmo referente, causaria estranhamento e deixaria o texto controverso. De acordo com Antunes (2011), por essa razão, seja mais comum o uso de termos e expressões que funcionam como sinônimos consensuais, elementos que encontram sua base interpretativa nas formas de representação do mundo que construímos em sociedade.

Dada a complexidade para o emprego dos sinônimos como recurso de substituição, percebe-se o quão ineficaz são os exercícios de substituição entre palavras sinônimas a partir de frases isoladas. Com isso, a única coisa que o aluno aprende é reconhecer algumas palavras tidas como sinônimas, a ele não é permitido exercitar o emprego desse recurso na construção do texto. Enfim, trata-se de atividades que não contribuem para ampliar o conjunto de habilidades necessárias para se escrever um texto. Além da reiteração por sinonímia, há aquela que ocorre por meio de uma expressão descritiva, conforme veremos na subseção seguinte.

2.6.4 Substituição por uma expressão descritiva

De acordo com Antunes (2005), trata-se da estratégia de reiteração constituída por uma expressão descritiva, que se torna equivalente ao termo que reitera pelo contexto situacional no qual se apresentam. A expressão descritiva apresenta uma característica do objeto referido

relacionada a algum aspecto / comportamento desse. Configura-se ainda como um recurso com abertura para várias possibilidades de uso. Para que tal recurso possa ser empregado de forma eficiente entram em cena os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos dos sujeitos da interação.

Quanto as restrições do emprego desse recurso “(...) seus limites são a fidelidade a uma ou outra particularidade das entidades envolvidas em detrimento do contexto.” (ANTUNES, 2011, p. 85). Nesse sentido, para cada elemento reiterado serão atribuídas características específicas, a partir do contexto da situação e dos aspectos atribuídos ao objeto do discurso em questão. Trata-se de uma estratégia de substituição que pode contribuir para deixar o texto mais informativo, claro e, além disso, evitar repetições desnecessárias. Para exemplificar esse tipo de reiteração, apresentamos a seguir, um trecho do conto “A menina e o Vampiro”.

“Patrícia corria mas não conseguia fugir. O vampiro estava bem perto dela agora. Patrícia estava quase ao alcance das mãos do vampiro. E corria o mais que podia. O vampiro até deu uma risada enquanto ia pra cima da menina.”

Fonte: http://www.guri.com/story/emilio_09.asp

No exemplo acima, o termo *menina*, além de retomar o referente *Patrícia*, atribui uma característica ao elemento reiterado, deixando claro que se trata de uma criança. Dessa forma, o trecho em questão tornou-se mais informativo. Além disso, o emprego de expressões descritivas é um recurso que além de evitar repetições desnecessárias deixa o texto mais informativo.

Outra forma de reiteração por substituição é a elipse cuja função não se limita a promover a progressão referencial do texto, conforme observa-se na subseção seguinte.

2.6.5 Elipse

É uma figura de linguagem empregada como um dos mecanismos que conferem maior expressividade ao texto literário. Além dessa função, também assume a posição de recurso coesivo contribuindo para a formação da cadeia referencial do texto. É representada pela omissão de um termo recuperável pelas marcas linguísticas que configuram determinado tempo verbal e por pistas do contexto da enunciação. Ademais, corresponde a um recurso que exige o reconhecimento de aspectos morfológicos e sintáticos.

Dada a frequência com que esse recurso é empregado, saber usá-lo corretamente torna-se uma competência necessária. “A competência maior que esse recurso exige e que se saiba

onde usá-la, em que ponto do texto, alternando-se entre seu uso e o de outros recursos, de forma a não prejudicar a indicação de por onde vai a continuidade do texto. (ANTUNES, 2005, p. 121). Para evitar possíveis problemas na identificação dos elementos a serem omitidos é necessária uma análise do contexto da escrita, pois o excesso de elipses pode provocar ambiguidades que podem dificultar a compreensão do texto.

Sendo assim, somente por meio do texto é possível uma aprendizagem eficaz do uso desse recurso, pois, permite a reflexão sobre as escolhas que fazemos para nos fazer compreender por meio da linguagem. Para esse propósito, as atividades por meio das quais se desfaz ambiguidade de frases isoladas mostram-se limitadas e ineficientes. É por meio da prática da escrita que aprendemos a empregar corretamente os diferentes recursos linguísticos que nos possibilitam escrever textos coesos e coerentes.

A coesão textual em suas diferentes formas de representação tem por objetivo unir os fios que compõem a tessitura do texto com intuito de evitar que fios soltos tornem o texto incoerente. Costa Val (2016, p. 06) postula que “a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. Sendo responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. ”

Além disso, a coesão textual tem por função, por meios de recursos linguísticos gramaticais e lexicais, fazer com que um dado enunciado tenha uma sequência lógica interna e seja compreendido. É a essa compreensão gerada pelos mecanismos presentes na superfície do texto que atribuímos o nome de coerência textual. Costa Val (2016) enfatiza que a coerência não é determinada apenas por *fatores lógicos* e *semânticos*, pois o compartilhamento de informações entre os interlocutores também é um fator determinante para que haja a compreensão.

Em suma, é por meio dos diferentes recursos linguísticos que as frases se articulam, e mantém-se a unidade temática do discurso. Tudo isso é feito para manter a lógica interna do texto, ou seja, para que faça sentido a quem o leia. Daí advém a importância de se promover, na escola, o ensino dos diferentes mecanismos de coesão textual de forma contextualizada, por meio de textos e não de frases isoladas.

Para tanto, é necessário um planejamento que explicita cada um desses recursos e, assim, o aluno possa compreendê-los como importantes ferramentas que os auxiliarão no processo de escrita de qualquer texto. Para isso, em nossa proposta de intervenção pedagógica, optamos por trabalhar com o gênero conto de mistério e suspense a partir de uma sequência didática apresentando a estrutura, as características, o tipo de linguagem e os recursos

linguísticos que compõem esse gênero. Contudo, o foco do estudo será a aprendizagem dos diferentes recursos de coesão referencial por substituição.

2.7 O conto de mistério e suspense

2.7.1 Definição

O conto é uma narrativa literária curta cujo enredo é breve e apresenta um número limitado de personagens, o que ajuda o leitor a manter o foco na trama. Geralmente apresenta um único ambiente onde a história acontece. Quanto a brevidade desse gênero literário Maria (2004, p. 23) postula que:

Mas não seria um simplicionismo defini-lo apenas pelo tamanho? Não é bem isto. Ocorre, porém, que a forma conto apresenta como sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso. (MARIA, 2004, p. 23).

A brevidade do conto requer que o escritor elabore uma narrativa que apresente elementos que prendam atenção do leitor para o desencadear das ações e especulações sobre o seu desfecho. Isso poderá instigar a leitura daqueles que buscam por narrativas breves e densas. Esse gênero pode receber diversas classificações, no entanto, para essa discussão pontuaremos apenas o conto de mistério e suspense, por se tratar de um texto que chama atenção pela atmosfera de mistério e suspense construída.

Isso é feito com o intuito de induzir e seduzir o leitor para esse tipo de leitura. Corroborando com esse indicativo Irandé (2009, p. 201) pontua que: “o gosto por ler literatura e aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. ” À escola é atribuída a função de desenvolver esse gosto pela leitura literária, o quanto mais cedo isso ocorrer, melhor será para o desenvolvimento do educando. Além disso, é importante o aluno:

Envolver -se em práticas de leitura literárias que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 85).

Nesse sentido, o trabalho com o conto irá despertar a atenção do aluno para o emprego da linguagem na construção da estética do texto literário, para representação de situações que

promovam reflexões sobre a existência humana e para possibilidade de projeção para espaços imaginários onde as narrativas acontecem; além disso, há o aspecto lúdico que fascina diferentes públicos leitores e promove a leitura para fruição. Trata-se de um gênero que pode estimular a criatividade, a sensibilidade para leitura de textos literários, a percepção do lúdico, a empatia, entre outros aspectos.

Por ser um gênero textual muito recorrente no meio social, ele também é bastante presente em âmbito escolar, principalmente nos livros didáticos no qual é empregado para o desenvolvimento de atividades de interpretação e compreensão e para solicitação de produção de textos. No entanto, nem sempre as atividades que abordam esse gênero são apresentadas em uma perspectiva interacionista. Quando se trata de produção de texto, é preciso que haja a preparação do aluno para que possa ir assimilando os aspectos estruturais e linguísticos desse gênero.

Além disso, conforme já exposto, as atividades de escrita realizadas na escola devem considerar a necessidade de um contexto que apresente: um propósito comunicativo, possíveis interlocutores e o ambiente de circulação. São esses aspectos que irão motivar o sujeito escrevente e nortear suas escolhas linguísticas, pois partindo de uma perspectiva interacionista da linguagem ninguém escreve ou fala de forma solitária. Mesmo que não haja a presença física do interlocutor, este se manifesta no inconsciente do locutor que fala ou escreve com o intuito de interagir com o outro.

Ademais, ponderamos que o fato do aluno ler ou ter um contato constante com contos não é garantia de que ele saberá automaticamente escrever esse tipo de texto. Como qualquer outro gênero o conto apresenta características específicas que devem ser ensinadas para que o educando tenha as condições mínimas para se aventurar nessa tarefa. A BNCC (2017) cita as narrativas ficcionais e os elementos que as constituem como conteúdo a serem explanados em sala de aula do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BNCC, 2017, p.169)

Os elementos básicos das narrativas ficcionais representam habilidades que o aluno precisa aprender para que tenha as condições mínimas para produzir um texto narrativo. Trata-

se de aspectos linguísticos e estruturais presentes em diferentes tipos de narrativas como, por exemplo, o conto. Esses devem ser abordados ao longo do ensino fundamental II, levando-se em consideração as especificidades dos diferentes gêneros narrativos. Nos próximos tópicos iremos abordar as características estruturais do conto.

2.7.2 A estrutura do conto

Conforme já dito, tradicionalmente o conto é caracterizado como uma narrativa curta, por isso, densa e centrada em um único conflito, nesse aspecto difere-se do romance, conforme postula Magalhães (1972, p.10-11):

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e as motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. Já o romance em vez de episódico, como o conto, é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios, interligados. E exige do autor tratamento diverso, quer na apresentação dos acontecimentos, quer no estudo dos personagens. (MAGALHÃES, 1972, p.10-11):

O romance é uma narrativa longa na qual o narrador consegue se prolongar no desenvolvimento das ações e na análise psicológica das personagens. É uma narrativa com um número maior de elementos que se dividem em espaços diferente e vivenciam histórias distintas que se interligam. O mesmo não ocorre com o conto que, em razão de ser breve, centra-se na densidade de um único enredo construído com a participação de poucas personagens.

O conto de mistério e suspense, assim como as demais narrativas, é estruturado em um enredo constituído por: introdução, complicação, clímax e desfecho. Geralmente é escrito em prosa, contudo também pode ser escrito em verso. Apresenta um suspense por meio de um mistério que pode ou não ser solucionado. Além desses, há os elementos da narrativa: narrador, enredo personagens, espaço e tempo.

Por ser o conto, um texto no qual predomina a tipologia narrativa - sequência textual marcada pela presença de verbos de ação e estado, advérbios e expressões adverbiais de tempo e lugar – ele irá apresentar diálogos que podem ser representados por meio do discurso direto, discurso indireto ou discurso direto e indireto, a depender do propósito do sujeito autor. Quando a narrativa é construída com diálogos na forma direta, a narrativa torna-se mais expressiva e dinâmica, enquanto no discurso indireto a leitura torna-se mais fluida e o leitor centra-se em identificar a voz das personagens.

A propósito, no que tange a “dialogia e a relação entre textos” uma das habilidades apresentada pela BNCC (2017, p 75) é: “Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. ” Trata-se de uma habilidade que pode ser aplicada a diferentes gêneros narrativos e que pode ser explorada em diferentes seguimentos de ensino, apresentando seus objetivos e os recursos por meio dos quais são empregados.

A apresentação do tipo de discurso da narrativa, além de apresentar uma perspectiva no modo de recepção da leitura, pode ser também uma questão de estilo do sujeito-autor, bem como, a preferência pelo tempo cronológico ou psicológico ou um tipo de ambiente específico. Isso não impede o sujeito autor de empregar todos esses tipos de recursos, haja a vista a escrita literária possuir um caráter criativo. Portanto, mais do que simplesmente apontar os elementos presentes em diferentes tipos de narrativa, se faz pertinente explicar as implicâncias da escolha de um tipo de elemento por outro, por exemplo, qual a diferença entre construir um conto com discurso direto ou com discurso indireto, com tempo cronológico ou tempo psicológico, ou mesclar os tipos de discursos e tempo etc.

Reiteramos que a proposta de intervenção a ser desenvolvida a partir do gênero “Conto de Suspense e Mistério”, levará em consideração o ano da turma, bem como as especificidades que venham a ser apresentadas. Os tópicos aqui discutidos, serão apresentados aos alunos em linguagem adaptada ao entendimento desses.

Na construção da sequência didática que propomos, tendo como gênero escolhido o conto de mistério e suspense, as características anteriormente descritas serão trabalhadas para que o aluno possa ir se familiarizando quanto à estruturação e ao emprego dos recursos linguísticos presentes nesse tipo de texto. Isso inicialmente ocorrerá por meio da leitura de alguns contos e na sequência partiremos para o apontamento de tais características e recursos nele presentes. Como postula Lopes-Rossi (2011, p. 72):

A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características do gênero que produzirão. É por isso que um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72)

Nesse sentido, a leitura se apresenta como a primeira etapa para apresentação de determinado gênero diante de uma proposta de produção de texto. O objetivo é que o aluno possa ir se familiarizando com a estrutura e os aspectos linguísticos do texto de referência a ser

reproduzido. Lembrando que apenas o contato e a leitura de determinado gênero textual não garantem ao educando as habilidades necessárias para reproduzir um texto similar.

Isso só poderá ocorrer mediante um conjunto de ações que propiciem a leitura e a prática de escrita e reescrita de determinado gênero. Além disso, a intervenção do professor apontando para o aluno de forma específica os problemas do texto a serem solucionados para que esse se adeque ao propósito comunicativo definido. É nesse momento que a reescrita do texto é importante para que o aluno possa refletir sobre sua escrita.

Outro aspecto a ser levantado sobre a estrutura do conto é que, assim como qualquer outro gênero, nem sempre ele se apresenta com os mesmos aspectos com os quais é comumente reconhecido. O conto pode sofrer alterações na sua estrutura e ser escrito em verso ou ser associado a outro gênero em um contexto específico. Nesse sentido conforme, postula Marcushi (2011, p.19), os gêneros textuais:

[...] não são classificáveis como forma puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas no interior da cultura. Eles mudam-se, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSHI, 2011, p.19)

Em determinados contextos, os gêneros textuais podem sofrer alterações em sua estrutura e linguagem, podem ser mesclados com outros textos e até mesmo ficar em segundo plano e ainda assim, nesse contexto, exercer sua função. Em razão da flexibilidade dos gêneros de textos ser recorrente em determinadas esferas de comunicação, esse aspecto pode ser abordado em sala de aula como um dos recursos que podem ser usados pelo aluno na construção de um texto.

Reiteramos que em nossa proposta de intervenção pedagógica, as características da estruturação do conto bem como os recursos linguísticos nele presentes irão compor o quadro de avaliação das atividades de escrita dos alunos. Outro importante aspecto do conto a ser considerado é a sua linguagem, conforme veremos a seguir.

2.7.3 A linguagem do conto de mistério e suspense

O conto é um texto literário e como tal apresenta alguns aspectos comuns a qualquer texto desse grupo. Segundo Brasil (1998), o texto literário apresenta uma forma peculiar de representação do mundo, pois não tem o compromisso de representar a realidade de forma factual, objetiva, pois a mostra com outra roupagem a partir de uma perspectiva literária,

metafórica e subjetiva que se associa a reflexões sobre o cotidiano da sociedade e também nos apresenta realidades possíveis de acontecer.

Quanto ao aspecto linguístico, também ocorre um trabalho peculiar com a linguagem que atende a propósitos distintos daqueles presentes em textos não literários.

[...] o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico, na exploração da sonoridade e do ritmo, na composição e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade , pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. (BRASIL, 1998, p.27)

Conforme exposto, o texto literário se permite desconstruir regras da gramática, da fonologia, da sintaxe e do léxico e, empregar recursos da semiótica para elaborar uma linguagem poética que expresse de forma singular, as reflexões, os sentimentos e formas de perceber o mundo daquele que dela faz uso. É essa singularidade que o aluno precisa aprender a reconhecer, a saber qual sua função e empregar em seus textos de cunho literário. Para tanto, a escola deverá propiciar ao aluno a aprendizagem das habilidades que propiciam a aquisição desses conhecimentos. Nessa perspectiva, percebemos o quão ineficaz são as atividades que usam o texto literário apenas para explorar aspectos da gramática e da sintaxe de forma descontextualizada.

Os aspectos gramaticais presentes no texto literário, que nem sempre seguem normas e regras pré-estabelecidas, tem por função a construção da linguagem poética; conativa e subjetiva por expressar emoções, sentimentos e um modo particular de interpretar e ressignificar a realidade. Trata-se de um trabalho peculiar com os signos linguísticos que pode ser explorado em sala de aula de forma significativa, ou seja, apontando no texto os recursos que contribuem para a produção de determinados efeitos de sentido.

Para produzir um texto literário como o conto, por exemplo, é preciso que o aluno realize leituras desse gênero textual bem como que o professor apresente em sala de aula os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que podem ser mobilizados diante de uma situação de produção escrita desse gênero.

No conto de mistério e suspense a linguagem é elaborada pensando-se na construção de um ambiente misterioso, na descrição de personagens com atitudes suspeitas ou movidas

pelo interesse em desvendar um mistério. Para isso, recorre-se ao emprego dos adjetivos adequados a esse propósito. Além desses, outros recursos linguísticos presentes nesse gênero são: advérbios de tempo e lugar que irão demarcar o tempo e o espaço onde ocorrem as ações; verbos conjugados no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito: sendo o primeiro empregado para descrever o espaço onde a narrativa ocorrerá ou as ações que eram habituais no passado: o segundo é usado para a progressão dos fatos narrados. Ademais, há a presença de figuras de linguagem e expressões de sentido denotativo para tornar o texto mais expressivo.

Na construção do conto de mistério e suspense há ainda um recurso que pode contribuir para a construção do clima de mistério e suspense: a referenciação por substituição. Vejamos a seguir, como isso ocorre.

Em um conto de mistério e suspense, quando um elemento é reiterado, por meio de uma expressão descritiva situacional - que caracteriza o objeto referido com um aspecto que lhe confere um caráter sombrio, assustador ou suspeito - contribui-se para a construção de um clima de mistério e suspense. O mesmo ocorre com a omissão do agente das ações apresentadas em uma narrativa, efeito provocado pela elipse. Isso faz com que o leitor especule sobre a autoria das ações, mantendo assim um clima de mistério. O mesmo ocorre quando empregamos palavras de sentido genérico a algum elemento do texto, pois, isso causa no leitor o levantamento de suposições

A presença das marcas linguísticas que constituem o gênero conto de mistério e suspense nos faz refletir que a atividade de escrita envolve um trabalho com a linguagem que exige do sujeito escritor conhecimentos que vão muito além do reconhecimento de conceitos e nomenclaturas gramaticais. O processo de produção de qualquer texto também é uma atividade analítica e reflexiva, pois, ao escrever e reescrever buscamos adequar o emprego do léxico e dos recursos linguísticos, bem como a seleção do gênero textual a ser usado para atender um dado propósito. Nesse sentido trata-se de um trabalho de análise linguística.

Nesse sentido, Mendonça¹ (2016, p. S/P) pontua que:

Diferentemente do trabalho das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e expressões discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao propósito de dizer, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.

¹ Mendonça, Márcia. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. Revista na Ponta do Lápis. Edição número 27, julho de 2016

No entanto, para que essa fase do processo de escrita seja relevante para a aprendizagem do aluno, conforme pontua Mendonça, não basta apenas apontar de forma genérica qual seja o problema do texto, pois as ponderações do professor frente a atividade de escrita dos seus alunos precisam ser esclarecedoras para que esses possam reescrever seus textos de acordo com os critérios esperados, considerando os aspectos lexicais, linguísticos e também extralinguísticos.

Como já exposto, o conto de mistério e suspense é de natureza literária e tem uma forma peculiar de empregar a linguagem. Para que o aluno consiga escrever um texto desse gênero é preciso que o professor o insira em atividades práticas nas quais possa exercitar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos necessários. Nesse cenário, o professor como intermediador irá apontar as intervenções necessárias para que o aluno perceba o que ainda precisa ser trabalhado para que seu texto atenda as características do gênero a ser produzido.

Para tanto, é necessário um trabalho sistemático que considere as diferentes etapas necessárias para que o aluno conheça o gênero a ser estudado em seus diferentes aspectos. Após essa fase, inicia-se o processo de escrita e reescrita. Dessa forma, a atividade de escrita é entendida como processo, o gênero como uma importante ferramenta de aprendizagem por meio do qual o aluno vivência situações reais de práticas de linguagem. Para isso, a sequência didática, na perspectiva apresentada por Dolz et al (2004), configura-se como uma importante ferramenta que pode auxiliar o professor no trabalho com diferentes tipos de textos.

No próximo capítulo, pontuamos a importância da sequência didática para o trabalho com os gêneros. Além disso, apresentamos uma proposta de Sequência Didática (SD, doravante) desenvolvida a partir do gênero conto de mistério e suspense para ser aplicada em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental. Ademais, discorreremos sobre a importância da lista de constatações no acompanhamento da aprendizagem dos alunos e sobre a reescrita como parte do processo de produção de textos.

3. A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3.1 A sequência didática a partir do gênero conto de mistério: uma proposta de ensino para a escrita

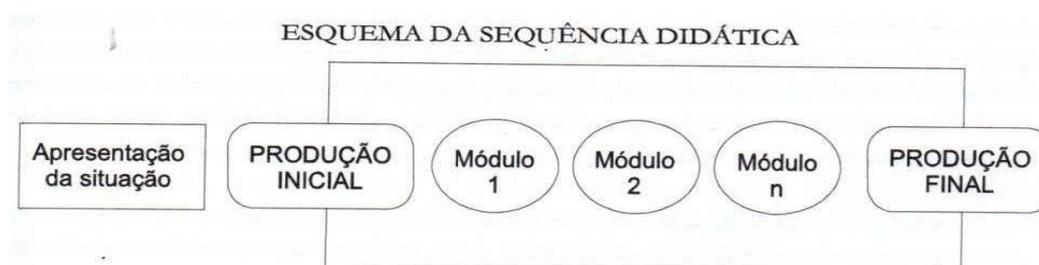
Dolz et al. (2010, p.38), ao discorrer sobre o texto como unidade de trabalho postula que “[...] o texto é considerado como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura. Nessa perspectiva, eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita. ”

De acordo com o autor, o texto é a unidade básica por meio da qual nos comunicamos, sendo assim, não faz sentido o ensino da escrita por meio de frases isoladas. A aprendizagem da escrita só pode se dá por meio do contato com os textos, é por meio deles que iremos aprender diferentes formas de empregar a linguagem e agir por meio dela. Trata-se de saberes históricos e culturalmente constituídos perpassando o espaço escolar e propiciando a aprendizagem da escrita.

Além disso, por meio deles, apresenta-se situações reais de práticas de linguagem por meio da leitura, haja vista que o trabalho com o texto também a pressupõe. É nessa mesma perspectiva que o trabalho com as sequências didáticas ocorre, tendo o texto como ferramenta de aprendizagem e considerando leitura e a escrita como partes desse processo.

A sequência didática é uma importante ferramenta de aprendizagem por meio da qual trabalha-se com determinado gênero textual, por meio de módulos que se complementam, tendo como produto final a produção de um texto do mesmo gênero. Nas palavras Dolz et al (2004, p.83) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. ”

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Informações retiradas de: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY,2004, p.83)

Partindo das ideias apresentadas pelos autores, para explicar o quadro acima, temos no primeiro momento, a apresentação da situação de comunicação. Nessa fase inicial, todas as etapas a serem desenvolvidas devem ser explicadas de forma clara e os alunos sensibilizados a participar da proposta. No segundo momento, ocorre o contato da turma com o gênero, seja por meio da leitura, apresentação de vídeo ou áudio. Em seguida, o professor realiza o levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o gênero discursivo em análise.

A etapa seguinte é a produção inicial, nessa fase o aluno terá que produzir uma primeira versão do gênero abordado, considerando as informações dadas nas primeiras aulas. É importante que nesse momento o aluno perceba o professor como um leitor experiente que está ali para lhe auxiliar nessa atividade, não como alguém que vai apenas corrigir o texto. Nessa fase, o educando demonstra o que assimilou sobre os elementos apresentados na situação inicial. Além disso, demonstra o que já sabe, o que precisa melhorar e o que ainda deve aprender

É por meio desse diagnóstico inicial que o professor irá partir para elaboração dos conteúdos a serem trabalhados nos módulos.

Para o professor, essas primeiras produções - que não receberão, evidentemente uma nota - constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. (Dolz et al, 2004, p. 87)

Conforme pontuam os autores, trata-se da avaliação formativa, uma forma de avaliar os conhecimentos já adquiridos e aqueles que ainda precisam melhorar ou ainda não se tem.

Após a fase diagnóstica promovida pela produção inicial, se iniciam os trabalhos com os módulos, nestes serão trabalhados os conteúdos que tratam das dificuldades apresentadas pelos alunos. Nessa etapa, é preciso desenvolver atividades que os façam aprender de forma contextualizada, o que ainda não sabem. Sobre a execução dos módulos, Dolz et al (2004, p. 94) ainda pontuam “o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras.”

Há conteúdos que se complementam e podem ser abordados em um mesmo módulo, enquanto outros precisam vir numa ordem determinada para que se façam compreender. Logo, eles devem ser apresentados em uma sequência que faça sentido para aprendizagem do aluno. Caso contrário, isso poderá gerar algumas lacunas que podem dificultar a apreensão de determinados tipos de conhecimentos. Daí a importância quanto ao cuidado na ordem em que os conteúdos serão trabalhados.

Quando determinado gênero de texto é trabalhado em sala de aula, ele sofre um processo de transposição didática, ou seja, há um conjunto de ações preparadas de forma sistemática para que isso aconteça. Para tanto, é necessário que se analise quais conteúdos podem ser trabalhados por meio da sequência didática conforme demonstrado no item anterior. Quais conhecimentos devem ser considerados para a construção de um “modelo didático”? De acordo com Dolz et al (2004, p. 151), “a construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação do conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados quando esses estão disponíveis”. Ainda nas palavras dos autores:

Certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluida e genérica);
Os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
A determinação das capacidades mostradas pelos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir, uma *zona proximal de desenvolvimento*, mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos). (DOLZ et al, 2004, p. 151)

A partir do exposto, podemos inferir que o primeiro item diz respeito às expectativas de aprendizagem presentes em documentos oficiais como os PCN, a BNCC, e as orientações de especialistas nessa área. O segundo item pontua os conhecimentos linguísticos e psicológicos envolvidos no processo de reconhecimento do gênero. O terceiro, as capacidades de linguagem que o aluno precisa reconhecer para produzir determinado gênero de texto. Para implementar esses conhecimentos, a escolha do gênero a ser didatizado, deve considerar as necessidades dos alunos, ou seja, partir daqueles mais recorrentes ao contexto imediato desses.

Quanto as capacidades de linguagem requeridas, Bronckart (2012) as apresenta como os conhecimentos necessários para que o aluno consiga reconhecer um gênero em uma dada situação de comunicação. Trata-se das capacidades de linguagem de ação, as capacidades de linguagem discursivas e as capacidades de linguagem linguístico discursivas. Pontuaremos a seguir cada uma delas.

A capacidade de ação: corresponde ao reconhecimento do contexto de produção: identificar locutor, interlocutor, função social do texto, suportes e meio de circulação; as capacidades discursivas: tratam do aspecto formal, da organização textual e aspectos semânticos, ou seja, a organização global do texto, tema, tipos de discurso, sequências linguísticas, organizadores textuais e tempos verbais; capacidades linguístico discursivas: compreendem o emprego de recursos linguísticos e suas funções no texto: estilo de linguagem, a escolha lexical, as vozes empregadas e os elementos de referência.

Ainda segundo o autor, o reconhecimento dessas capacidades de linguagem nos diferentes tipos de textos pode auxiliar o aluno a reconhecer um dado gênero. Nesse sentido, quando ocorre o processo de transposição didática de um gênero, considerá-las, torna-se essencial. Quando um texto é trabalhado por meio da sequência didática, é possível explorar os diferentes aspectos das capacidades de linguagem.

Diante do exposto até aqui, é possível constatar o quão importante é, para o professor, ter uma base teórica sobre sua área de atuação e saber aplicá-la na prática, no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, segundo Swiderski e Costa-Hübes (2009, p.117):

[...] é preciso levar o conhecimento teórico até a prática docente, pois só quando houver a relação efetiva entre teoria e prática é que o educador poderá ter parâmetros para mensurar os resultados do processo de formação, bem como os resultados da atuação prática como docente, e então posiciona-se como profissional qualificado para um trabalho significativo com a linguagem.

Nem sempre o professor possui uma base teórica satisfatória com qual possa definir parâmetros para o desenvolvimento de suas atividades ou a tem, mas não consegue transformá-la em ações práticas, isso ocorre em razão de diferentes fatores. Trata-se de um problema que afeta o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Concordamos com as pesquisadoras quanto a importância de o professor ter o saber científico sobre sua área de atuação e que também saiba aplicá-lo na prática.

O processo de construção de uma sequência didática já configura uma ação cuja elaboração exige algum conhecimento teórico sobre a linguagem e processos de aprendizagem. Partindo da premissa de que o texto é o ponto de partida para a aprendizagem da escrita, toda sequência didática parte da apresentação do modelo didático de determinado gênero. Sendo assim, para a realização da nossa pesquisa desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica a partir do gênero conto de mistério e suspense. Vejamos quais aspectos desse gênero podem ser ensinados por meio de sua sistematização.

3.2 O modelo didático do conto

O conto, conforme já dito, é uma narrativa curta, centrada em um único conflito, por isso, apresenta poucas personagens e geralmente um único espaço onde as ações acontecem. É uma narrativa cuja brevidade é compensada por meio de um enredo denso que prende a atenção do leitor. Como toda narrativa, tem um enredo constituído pelos seguintes elementos: situação inicial, complicação, clímax e desfecho, além dos elementos da narrativa: narrador,

personagens, espaço e tempo. Como todo texto, o conto cumpre funções no meio social. De acordo com Borba (2011)²:

A função social do conto, em geral, é preencher os momentos de lazer, propor aos ouvintes modelos de comportamento, transmitir os valores e concepções do mundo, próprios de determinada sociedade. Para atingir esses objetivos através da escrita, parte-se de modelos que servirão de base para outros relatos. Mas, apenas apresentar modelos pode não bastar para a captura de suas características pelos alunos. Assim, levá-los a identificar as características desse gênero textual de forma explícita é, no nosso entender, uma forma mais eficaz de auxiliá-los no desenvolvimento de sua escritura, conseguindo, assim, atingir os propósitos sociais desse gênero textual.

Quando um dado gênero, como o conto é didatizado por meio de uma SD, considerar sua função social é uma forma de facilitar o seu reconhecimento pelos alunos e tornar o processo de ensino relevante. O professor traz para a sala de sala a apresentação de uma situação real de ação pela linguagem. Além disso, ao propiciar a aprendizagem dos elementos que constituem o texto, possibilita-se sua identificação bem como os subsídios necessários para que o aluno possa se arriscar na atividade de escrita.

Conforme pontuam Dolz et al (2004), os gêneros utilizados na escola como objeto de ensino, sofrem um processo de transposição didática, para que possam ser ensinados, mas, ainda assim, mantendo sua função social. Nesse processo, são considerados os conhecimentos necessários, para que o aluno possa reconhecer e produzir determinado gênero de texto. Conforme exposto no tópico anterior, segundo Bronckat (2012), para reconhecer e até mesmo produzir um dado gênero, o aluno mobiliza diferentes tipos de capacidades³ de linguagem. Seguindo o esquema apontado pelo autor, podemos destacar o reconhecimento dessas capacidades por meio das características do conto.

O primeiro plano apontado por Bronckat (2012) é o que envolve as capacidades de ação, estas correspondem as informações do contexto de produção do texto como: locutor/interlocutor, função social do texto, local de produção, momento de produção, suporte de veiculação e local(is) de circulação. Tais aspectos correspondem aqueles apresentados na fase da apresentação de situação de comunicação de uma sequência didática.

Todo texto é construído a partir de uma situação real de ação por meio da linguagem. Sendo assim, toda forma de interação ocorre em um contexto específico que determinará os elementos do plano de ação. Esquematizamos o plano de ação abaixo apresentado de acordo

² BORBA, Valquíria C.M. Instrução e Produção Textual: um estudo com Contos de Assombração. V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.

³ Segundo Bronckat (2012) as capacidades de linguagem correspondem aos elementos textuais, discursivos e linguísticos que constituem qualquer texto.

com a situação de comunicação a ser desenvolvida em uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

Quadro 2: Capacidades de ação

PLANO DE AÇÃO	
Emissor	Alunos do 7º ano
Destinatário	Professores, pais, alunos, comunidade escolar
Objetivo	Entreter / Promover práticas de leitura e escrita
Suporte	Livro
Local de produção	Escola
Momento da produção	Nas aulas de língua portuguesa
Lugar de circulação	Escola, comunidade escolar.

Fonte: Adaptado de: MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CONTO – COLÉGIO – Disponível em: <http://www.qnlsaojudas.seed.pr.gov.br> >

O quadro acima representa os conhecimentos implicados nas capacidades de ação. Trata-se do reconhecimento do contexto de produção, da identificação do produtor do texto, do emissor, dos objetivos atribuídos ao gênero bem como o momento de produção e lugar de circulação. Tais informações constituem as primeiras pistas para a apresentação/reconhecimento de um dado gênero. Portanto, devem constar entre os conhecimentos a serem apresentados aos alunos no decorrer da aplicação da sequência didática. Essas informações ajudarão a compor a cena da situação de comunicação na qual o gênero em estudo situa-se.

No plano das capacidades linguístico discursivas, temos os elementos linguísticos que conferem ao texto uma linguagem e estilos específicos. Quanto ao plano das capacidades discursivas temos:

Quadro 3: Capacidades discursivas

CAPACIDADES DISCURSIVAS	
✓	Gênero textual narrativo literário
✓	Enredo constituído por quatro etapas: situação inicial, complicação, clímax e desfecho
✓	Apresenta sequência textual narrativa (predominante), descritiva (secundária)
✓	Presença de diferentes tipos de discurso: direto, indireto, indireto livre.
✓	Apresenta marcadores de tempo e lugar (advérbios)
✓	Presença de conectivos
✓	Tempos verbais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Fonte: Baseado em Koche, Marinello e Boff (2015).

No quadro das capacidades discursivas, há os elementos que contribuem para a construção do plano global do texto. Além disso, apresentam recursos de carga semântica como os advérbios e expressões adverbiais. Esse quadro traz as informações que irão auxiliar na esquematização do texto, diante de uma atividade de escrita ou ainda para o reconhecimento do gênero. Portanto, tais aspectos podem ser abordados em um dos módulos da sequência didática. O mesmo se pode dizer das capacidades linguístico-discursivas descritas a seguir:

No quadro das capacidades linguístico discursivas, temos os elementos que irão contribuir para a construção do aspecto literário do conto. Trata-se da capacidade de linguagem que, irá nos permitir pontuar o principal foco da proposta de intervenção pedagógica: a construção da progressão referencial do texto. Vejamos quais conhecimentos correspondem a essa capacidade de linguagem:

Quadro 4: Capacidades linguístico - discursivas

CAPACIDADES DISCURSIVAS: ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	
✓	Emprego de figuras de linguagem
✓	Linguagem conativa / plurissignificativa
✓	Emprega linguagem formal e informal de forma alternada.
✓	Vozes: utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso para narrar os fatos.
✓	Elementos de reiteração.
✓	Organizadores textuais: advérbios e conjunções
✓	O emprego do vocabulário será determinado pela temática do conto.
✓	Predominância do pretérito perfeito e imperfeito na apresentação das ações e cenários.

Fonte: Baseado em Koche, Marinello e Boff (2015)

As capacidades linguísticos-discursivas apresentam o modo particular como cada gênero ou grupos de gêneros trabalha com a linguagem. Os textos literários, como o conto, por exemplo, empregam recursos que possibilitam representar o mundo de forma particular, que vai além da representação objetiva das coisas. Cada tipo de capacidade de linguagem aborda conhecimentos específicos que constituem aspectos a serem abordados quando o gênero se torna objeto de aprendizagem na escola. Sendo assim, é possível inseri-las no esquema da sequência didática.

A partir das representações sobre as capacidades de linguagem e das demais informações sobre as características do conto, é possível realizar um levantamento dos dados que irão compor a lista de constatações e os elementos a serem abordados nos módulos da sequência didática.

3.3 A lista de constatações

O trabalho com produção de textos na escola também perpassa a fase de revisão e avaliação dos textos. Conforme Ruiz (2010), a forma como essa intervenção é realizada pode contribuir ou não para o aprimoramento do texto dos alunos. Quando o trabalho com a escrita é conduzido por meio de uma sequência didática, segundo Dolz et al (2004), a cada módulo finalizado é necessário avaliar os conhecimentos adquiridos. Nesse processo, entra em cena a lista de constatação.

Trata-se de um recurso desenvolvido a partir dos conhecimentos apresentados aos alunos. É a ferramenta empregada pelo professor para avaliar a aprendizagem daqueles. Contudo, nem sempre os educandos conseguem reescrever seus textos apenas com os dados da lista de constatações, nesse caso, o professor pode intervir empregando também o uso de bilhetes para complementar a correção e pontuar o que for necessário.

Ainda segundo Dolz et al (2004, p. 91), independentemente do tipo de grade de correção usada pelo professor: “O importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem seguir como critérios de avaliação.” Além disso, o emprego da lista de constatações permite aos alunos se familiarizarem com termos até então desconhecidos e que frequentemente são empregados nas correções dos textos. Ademais, a partir dos dados levantados, o professor pode elaborar estratégias de intervenção e rever os conteúdos a serem abordados em sala.

Portanto, a lista de constatações corresponde a grade de correção por meio da qual os professores se orientarão para constatar as habilidades já adquiridas pelos alunos e aquelas que ainda precisam aprimorar ou aprender. É a partir desses dados que os conteúdos e as atividades previamente elaborados para a aplicação da sequência didática podem ser modificados. Dessa forma, o trabalho se desenvolve a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos que serão abordadas por meio do texto. Com isso, o aluno poderá perceber que a aprendizagem da leitura e da escrita só pode ocorrer por meio de textos, pois é por meio deles que nos comunicamos, sejam orais ou escritos.

Apresentamos a seguir, a lista de constatações desenvolvida para nossa propositura.

Quadro 5: Lista de constatações

Conto de Mistério e Suspense				
Critério	Descrição	Sim	Não	Observação
Adequação ao tema	O conto apresenta um enredo que constitui um mistério a ser revelado?			
	O título do texto chama atenção do leitor?			
	É constituído por situação inicial, complicação clima e desfecho			

Adequação ao gênero Organização textual	O texto apresenta uma complicação que desencadeia a apresentação de um mistério?			
	Apresenta os elementos da narrativa: narrador, personagem, espaço e tempo			
	O texto apresenta sequências textuais narrativas?			
	O texto apresenta sequências textuais descritivas?			
	Há marcadores de tempo e de lugar e conectivos?			
	Há predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.			
Linguagem do texto Aspectos linguísticos Discursivos	O texto apresenta o emprego de figuras de linguagem ou outras expressões de sentido figurado relacionadas ao contexto da narrativa?			
	O texto é narrado em 1º ou 3º pessoa?			
	Na escrita do texto há o emprego de palavras ou expressões que contribuem para a construção do clima de mistério e suspense?			
	Os elementos de referência foram empregados de forma adequada?			
	O texto apresenta substituições realizadas por pronomes ou advérbios?			
	O texto apresenta substituições realizadas por expressões explicativas situacionais?			
	O texto apresenta substituições realizadas por hiperonímia?			
	Algum elemento de reiteração empregado no texto contribuiu para a construção do clima de mistério e suspense?			
Convenções da escrita	O conto atende as convenções da escrita: ortografia, acentuação, sintaxe, concordância nominal, concordância verbal?			

Fonte: Baseado no Manual de Orientações para Comissão Julgadora Escolar da “Olimpiada de Língua Portuguesa” Escrevendo o Futuro.

Podemos perceber que a lista de constatações apresenta aspectos característicos do plano enunciativo, linguístico e discursivo do gênero conto. Isso nos permite inferir que o professor deve conhecer bem o gênero com o qual irá trabalhar. Outro aspecto importante desse instrumento de avaliação é que ele permite explorar não apenas os desvios linguísticos presentes na superfície do texto, mas também aqueles que comprometem a adequação do gênero ao seu propósito comunicativo.

Nesse sentido, a lista de constatações opera como uma ferramenta por meio da qual o aluno realiza um trabalho de adequação da linguagem a uma dada situação de comunicação. Além disso, esse recurso didático complementa outras formas de intervenção propostas ao longo da SD como aquelas realizadas pelo professor ou as trocas de textos para correção entre a turma. Dessa forma, os alunos não escreverão somente para o professor com o objetivo de

obter uma nota, mas também para interagir com um leitor real diante de uma dada situação de ação por meio da linguagem.

Em suma, trata-se de um instrumento que atua paralelamente ao emprego da sequência didática, auxiliando o trabalho do professor e contribuindo para aprendizagem do aluno. Além disso, permite um ciclo contínuo de análises que determinam a avaliação formativa. Portanto, é um recurso cuja elaboração perpassa o desenvolvimento da SD, pois, o que é abordado nessa deve aparecer naquela. A partir do exposto até aqui, elaboramos uma proposta de sequência didática a ser aplicada em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental. Conforme quadro a seguir.

Quadro 6: Proposta de Sequência Didática

Cronograma das atividades a serem desenvolvidas		
Apresentação da Situação		
Encontros	Atividades	Objetivos
1ª	Leitura e conversa dirigida sobre o gênero a ser estudado.	Apresentar a proposta de trabalho a ser desenvolvida com o gênero conto de mistério. Sensibilizar os alunos quanto a importância da participação de todos no projeto. Levantar hipóteses sobre o conto de mistério.
2ª	Dinâmica em sala de aula. Sistematizar no quadro branco as palavras que os alunos relacionam a ideia de mistério.	Motivar os alunos para a temática do conto. Construir o conceito de mistério. Conhecer alguns aspectos do conto de mistério
3ª	Apresentação do vídeo “A menina e o vampiro.”	Apresentar um conto multimodal. Fazer a distinção entre o texto multimodal e o texto não multimodal. Destacar os elementos da narrativa no conto “A menina e o vampiro”.
4ª)	Escrita da versão inicial do conto.	Solicitar aos alunos a produção inicial do conto.
Módulo 1		
5ª	Elementos da narrativa. Análise dos contos: “A coisa”, “A menina e o vampiro”.	Reconhecer os elementos da narrativa e analisar a implicância desses para a construção dos sentidos do texto.
Módulo 2		
6º	A tipologia textual descritiva e seus recursos linguísticos.	Conhecer as marcas linguísticas da tipologia descritiva. Conhecer a função dos adjetivos e locuções adjetivas em contos de mistério.
7ª	A tipologia narrativa e suas marcas linguísticas; A função do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito para a construção da narrativa.	Identificar as marcas linguísticas da tipologia narrativa. Identificar a função dos tempos verbais para a construção do enredo da narrativa
Módulo 3		
8ª	Figuras de linguagem: Análise de trechos de contos.	Construir o conceito de figuras de linguagem e identificar os efeitos desse recurso em contos de mistério.

9º	Escrita da versão intermediária do conto	Conduzir o processo de reescrita
Módulo 4		
10º	Análise dos elementos de referência presentes no texto “O grande mistério”	Conhecer os recursos coesivos de substituição e suas contribuições para a construção do conto.
11ª	Análise dos elementos de referência presentes no texto “O grande mistério”	Identificar como os recursos coesivos podem contribuir de diferentes formas para a construção referencial do conto de mistério.
Módulo 5		
12º	Escrita da versão final do conto	Levar os alunos a refletirem sobre a produção de texto como um processo. Orientar os alunos quanto a reescrita do texto.
13ª	Revisão final.	Promover o compartilhamento da leitura dos textos entre os alunos. Solicitar a troca de textos entre os alunos para revisão.
14ª	Os alunos irão digitar os textos,	Os alunos deverão ser direcionados para o laboratório de informática para digitarem seus textos sob supervisão da professora.
Após serem digitados, os textos serão encaminhados para uma gráfica.		
15ª	Culminância do projeto	Realizar a culminância do projeto.

Fonte: Autoria própria.

A sequência didática descrita está sujeita a alterações, pois os dados levantados a partir da produção inicial dos alunos podem exigir um redirecionamento das ações planejadas. Dessa maneira, esperamos que o professor possa apresentar de forma satisfatória as características linguísticas e discursivas do gênero conto de mistério e suspense por meio de uma situação real de comunicação. Além disso, o intuito dessa proposta de atividades é viabilizar a aprendizagem dos subsídios necessários para que os educandos possam escrever um conto e nesse percurso aprimorem a escrita.

Após a finalização dos trabalhos com os módulos propomos a análise dos textos, por meio da lista de constatações constituída por aspectos relacionados as capacidades de linguagem do gênero analisado, bem como aspectos da convenção da escrita. Nessa fase, temos o processo de reescrita, momento que permite aos alunos refletirem sobre o que escreveram. Corresponde ao processo por meio do qual eles são convidados a lançarem um olhar crítico para a escrita. Com isso, adequam suas ideias a um propósito comunicativo pré-determinado, assumindo assim a posição de sujeito autor, capaz de determinar a escolha dos aspectos linguísticos que venham a ajudá-los a construir e a reconstruir o texto.

3.4 Reescrita como mecanismo de aprendizagem

A reescrita corresponde a fase na qual o aluno é levado a refletir sobre sua escrita, e a perceber que esse processo não se limita a correção dos desvios as regras da gramática normativa. Sendo assim, é uma prática que deve ser trabalhada em sala de aula, visando ao

aprimoramento da escrita dos alunos. Dessa forma, o texto é reescrito considerando-se não apenas sua adequação aos aspectos gramaticais, mas, além desses, o contexto histórico e sociocognitivo dos interlocutores da situação de comunicação. Caso contrário, conforme JESUS (2004, p.102), ocorrerá apenas a “higienização do texto”, ou seja, a correção dos aspectos que afetam as convenções da escrita.

De acordo com Brasil (1998), a reescrita é uma das etapas do processo de produção de um texto, pois a atividade de escrita pressupõe revisão e reformulação das ideias até que se obtenha o produto final. Sendo assim, trata-se de uma fase de aprendizagem por meio da qual o aluno, com a intermediação do professor, irá adequar seu discurso a uma dada situação de comunicação considerando diferentes fatores, para além dos aspectos linguísticos. Com a prática dessa atividade, espera-se que os educandos possam adquirir as habilidades necessárias para reescrever um texto de forma autônoma.

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL, 1998, p.77)

Quando a atividade de escrita ocorre por meio de uma sequência didática, haverá os momentos de reescrita até que o aluno produza a versão final do seu texto. Nessa fase, as intervenções do professor enquanto leitor experiente é de suma importância para que o aluno consiga atingir os critérios estabelecidos reconstruindo seu texto, para além dos aspectos linguísticos. Pois, como é sabido, o texto é constituído por diferentes saberes e estes precisam ser ajustados aos conhecimentos compartilhados por seus interlocutores.

Na fase da produção final dos textos da sequência didática, o aluno terá que reescrever seu texto quantas vezes forem necessárias até que esteja adequado as características do gênero e a situação de comunicação. Sobre a prática da reescrita, Dolz et. al (2004, p. 95) argumenta que “o aluno precisa aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.”

É nesse momento que os conhecimentos apresentados se revelam necessários, por meio de uma situação real de prática de linguagem envolvendo leitura e escrita. É na construção e reconstrução dos textos que os conhecimentos linguísticos e sobre gêneros se concretizam, ganham vida; é na aplicação prática desses conhecimentos constituídos histórico e culturalmente. Trata-se também de um processo no qual o conhecimento de mundo dos sujeitos

entra em cena interligando informações que se complementam a fim de expressar um dado discurso seja por meio da leitura ou da escrita.

Dessa forma, corrigir um texto pontuando apenas os equívocos quanto a convenção da escrita não é o suficiente para levar os alunos a escreverem de forma autônoma. Conforme pontua Jesus (2004), é preciso ir além dos aspectos linguísticos. Para tanto, é preciso pontuar que o texto, enquanto artefato cultural, envolve outros saberes de cunho histórico, social e cultural. Ambos permeiam os diferentes gêneros com os quais lidamos no nosso dia a dia.

No entanto, nem sempre a ação de reescrever o texto ocorre em sala de aula, o mais recorrente é a atividade escrita se limitar a primeira versão e ter como único destinatário o professor. Sendo assim, o aluno, na maioria das vezes, escreve seu texto de qualquer forma sem se preocupar com as convenções da escrita, com as características do gênero em uso e os aspectos sociocognitivos compartilhados pelos interlocutores. Isso pode ocorrer em decorrência da falta de uma preparação prévia para a produção do texto, além disso a ausência de um contexto de situação comunicativa.

Portanto, a reescrita corresponde a uma fase de suma importância para o aprimoramento da escrita do aluno. É por meio dela que o educando irá perceber que o estudo das regras da gramática só faz sentido quando empregado em situações reais de prática de linguagem. Além disso, o aluno irá perceber que a adequação do texto a demanda da situação de comunicação não se limita a sua adequação às convenções da escrita.

Em suma, neste capítulo foi pontuado que todo gênero ao ser empregado na escola como elemento de aprendizagem sofre um processo de transposição de didática. Para tanto, deve-se preservar a sua função social para que os alunos possam o identificar como uma ferramenta de comunicação empregada no meio social. Para o processo de transposição didática de um dado gênero a SD é um recurso que pode possibilitar a apresentação dos subsídios necessários para que os alunos possam aprender a escrever um dado texto.

Contudo, reiteramos que nem sempre apenas com a apresentação de uma sequência didática os alunos conseguem apreender todos os conhecimentos necessários para escrever um texto como aquele que lhe é apresentado. É comum alguns alunos conseguirem e outros não. Esses, no entanto, podem acumular conhecimentos que se complementarão a outros a cada nova situação de produção de textos, com isso, consigam ir desenvolvendo as habilidades de escrita necessárias para escrever um texto com autonomia. Aprender a escrever de forma autônoma é um processo gradativo que se aprimora com a prática.

No próximo capítulo, apresentamos algumas informações sobre a escola onde seria realizada a pesquisa e também dos sujeitos que dela participariam. Para tanto, coletamos dados

do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Além disso, consultamos informações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização da pesquisa

A sequência didática elaborada por nós, a partir do gênero conto de mistério e suspense, é a ferramenta a ser usada para realização da proposta de intervenção pedagógica apresentada, cujo objetivo é buscar compreender e interpretar como ocorre o processo de aprendizagem dos recursos de reiteração textual por substituição que promovem a progressão referencial do texto. Além disso, apresentar aos alunos as características funcionais, estruturais e linguísticas que constituem o gênero conto. Segundo a ótica de Silveira e Córdova:

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanente inacabado. Processa-se por meio de aproximação sucessiva da realidade, fornecendo-nos subsídios para intervenção no real. (2009, p.31).

Por meio da pesquisa, é possível uma aproximação com a realidade a ser investigada e com os participantes desse estudo. Tudo isso possibilita ao pesquisador obter mais informações para abordar o tema com mais propriedade e assim possa constatar qual a melhor maneira de transformar a realidade em análise. Assim, partimos dessa concepção por acreditarmos que o objetivo do nosso estudo é de alguma forma contribuir para uma transformação do meio no qual atuamos.

Quanto às técnicas de análise, propomos a pesquisa qualitativa, pois, segundo Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos,

[...] faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador, é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade. (2009, p. 84)

Nossa pesquisa seria realizada a partir do contexto de vivência e experiências dos alunos, para que com isso pudéssemos desenvolver um trabalho que nos permitisse obter o material para análise que seriam as diferentes versões de um mesmo texto até sua produção final. Após a conclusão das produções dos alunos, iríamos elaborar uma coletânea de contos que seria distribuída entre os participantes da pesquisa, os pais dos alunos e a comunidade escolar. Como material para análise, teríamos as diferentes versões de três textos por meio dos quais os dados seriam analisados.

Como bem conceituou Engel (2000, p.182), nesse tipo de pesquisa há união entre pesquisa e ação prática:

É desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p.07).

Por meio dessa forma de pesquisa, o professor por ser o participante que trabalha com a prática no ambiente pesquisado, poderá refletir sobre seus métodos de ensino e perceber de que forma poderá aprimorar suas ações pedagógicas e contribuir para uma melhor aprendizagem dos seus alunos. Além disso, é uma forma de demonstrar que o professor pode produzir conhecimento a partir da análise de sua prática em sala de aula. Trata-se também de uma forma de demonstrar que o trabalho docente requer habilidades e competências específicas, portanto não pode ser desenvolvido por qualquer pessoa.

A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo torna-se um importante movimento na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido pelos docentes. (PIMENTA; FRANCO, 2012, p.113)

Nessa perspectiva, a pesquisa na prática docente pode ainda contribuir para pôr fim a resistência que muitos professores ainda demonstram pela leitura de teorias sobre sua área de atuação. Dessa forma, produzir mudanças na qualidade do ensino nas escolas públicas, além disso, é uma forma de o professor ampliar seus conhecimentos para além dos conteúdos específicos da disciplina que leciona. Sendo assim, por meio da pesquisa-ação, o educador terá os subsídios necessários para desenvolver um trabalho com o intuito de viabilizar a solução de uma dada situação problema no contexto da sala de aula. Segundo Thiollent (2009, p. 17):

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT,2009, p. 17),

Na pesquisa-ação temos a problematização de uma situação de grande relevância para o grupo social que a vivencia, com o objetivo de planejar e executar estratégias que possam solucionar o problema vivenciado. Para tanto, como qualquer pesquisa é necessário que haja embasamento teórico que possa sustentar os métodos de investigação, metodologias e intervenções. Além disso, também é preciso que pesquisadores e pesquisados estejam

empenhados e envolvidos o suficiente com a pesquisa, para que, com a colaboração de todos, os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 11)

Na pesquisa-ação, pesquisadores e participantes atuam juntos para a resolução de um problema a ser superado. No caso de nossa proposta de pesquisa, professor e alunos serão respectivamente pesquisadores e participantes trabalhando em conjunto para resolver um dado problema. Outro importante benefício da pesquisa-ação é a mudança que ela pode propiciar na prática pedagógica do professor. A experiência com a pesquisa-ação, conforme já dito, pode vir a transformar a prática docente, pois modifica o modo de atuação do professor por meio da execução de ações planejadas e com propósitos definidos que podem motivar os alunos a participarem das aulas.

Além disso, outros professores podem se sentir motivados a fazer o mesmo e contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos alunos e ajudar a transformar a realidade do seu ambiente de trabalho.

A propositura apresentada deverá ser posta em prática em duas etapas: a primeira, de base empírica, na qual o professor executa as ações da SD, a fim de coletar os dados necessários; e a segunda, que corresponde a fase de análise dos dados.

4.2 Contexto da pesquisa

A sequência didática aqui proposta, intitulada “A construção da Progressão Referencial em Contos de Mistério e Suspense: uma proposta de ampliação das habilidades de escrita para alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. ”, conforme já dito, teria como público alvo alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 12 e 15 anos, na Escola Municipal Professora Felipa Serrão Botelho no município de Marabá/PA

Para tanto, elaboramos atividades de leitura e escrita, a partir do gênero textual conto de mistério e suspense, com objetivos definidos que se complementam, para que assim pudessemos elaborar o produto final, um livro de contos produzido pelos alunos. Entre os objetivos dessa proposta destacam-se aprimorar a escrita dos alunos e propiciar o contato desses com o gênero literário conto de mistério. Além disso, esperamos de alguma forma contribuir

para um melhor desempenho da escola no IDEB, haja vista que nos últimos anos essa não tem conseguido alcançar as metas projetadas.

A escola onde seria aplicada a sequência didática aqui apresentada atende alunos de baixo poder aquisitivo, além disso, alguns deles vivem em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, a partir da proposta de intervenção aqui apresentada, pretendíamos de alguma forma instigá-los não apenas para leitura de textos literários, mas também para a leitura de outros gêneros de textos. Ademais, por meio das atividades de análise linguística tínhamos por objetivo ampliar as habilidades e competências de escrita dos educandos para que pudessem gradativamente escrever de forma autônoma.

A proposta de trabalho apresentada, baseou-se em uma concepção de linguagem interacionista, por entender o texto como um artefato cultural, por meio do qual nos expressamos, interagimos com o outro e somos induzidos a tomar atitudes e a executar ações. Por isso, ao escrever, levamos em conta os possíveis interlocutores de nossos discursos, pois como coprodutores na atividade escrita, determinam algumas de nossas escolhas. Portanto, quando escrevemos um texto, não atuamos sozinhos nesse processo.

4.3 Definição do corpus

As atividades de intervenção aqui propostas, giram em torno do Gênero Conto de Mistério e Suspense, a escolha por esse gênero se deu em razão deste fazer parte da grade curricular do 7º Ano do Ensino Fundamental e por apresentar uma estrutura simples e de fácil assimilação. Além disso, apresenta recursos linguísticos com os quais os alunos do segmento em questão ainda não estão familiarizados ou costumam apresentar dificuldades para empregá-los.

Sendo assim, propomos uma sequência didática que visa a produção de textos em função de uma situação de comunicação a partir de cinco fases: *contextualização*, compõe os elementos contextuais; *tematização*, fase em que os alunos têm contato com textos do gênero em estudo; *Planificação*, fase de organização da estrutura do texto, disposição das partes que o compõem, bem como do emprego de outras formas de linguagem; *revisão*, nesta fase o aluno é orientado quanto às adequações necessárias para que seu texto atenda as características do gênero e os propósitos comunicativos da situação de comunicação.

A proposta didática que elaboramos tem por objetivos levar o aluno a: conhecer os elementos textuais, a forma de organização e os recursos linguísticos empregados na construção de um conto de mistério e suspense. Além desses, apresentar os recursos da linguagem que

conferem a esse gênero seu caráter literário. Dessa forma, esperamos contribuir para o aprimoramento da escrita dos educandos e ampliar o nível de letramento desses.

O corpus da pesquisa se constituiria da análise de três produções de textos quanto à construção da progressão referencial por meio dos mecanismos de substituição. Além disso, seriam levados em consideração os aspectos estruturais e linguísticos que compõem o conto e, conforme já dito, os recursos de linguagem que conferem a esse gênero seu caráter literário. A seguir apresentamos a caracterização da escola onde a pesquisa seria realizada.

4.4 Caracterização da escola

Imagem 1



Imagem 2



Fotos arquivo pessoal.

Conforme já dito anteriormente, a proposta de sequência didática que estamos propondo seria desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Felipa Serrão Botelho, situada no município de Marabá / PA, Folha 11, Quadra 09, Lote Especial, Bairro Nova Marabá. A instituição apresenta um quadro de 26 funcionários, sendo: 04 agentes de portaria, 04 agentes de serviços gerais, 01 secretária e 14 professores de diferentes disciplinas.

Atualmente a escola atende 200 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e funciona nos turnos Matutino e Vespertino. Para tanto conta com a seguinte estrutura:

Quadro 7: Características físico-estruturais da escola

A escola apresenta:
04 salas de aula;
01 secretaria;
01 sala de diretoria
01 almoxarifado;
03 banheiros;

01 depósito de merenda;
01 pátio descoberto
01 cozinha.

Fonte: Autoria própria.

A escola não dispõe de sala de leitura, os livros ficam dispostos em um armário na secretaria. Esses são utilizados em sala de aula e também disponibilizados para empréstimo aos alunos. O acervo é pequeno, mas apresenta uma diversidade de gêneros, além disso, há professores que trabalham com seu acervo particular de livros e jogos didáticos, haja vista o material disponível nem sempre atender as necessidades das atividades a serem desenvolvidas.

A secretaria da escola também funciona como sala de professores nos horários de intervalo, haja vista esses não terem um espaço próprio para se reunirem. Trata-se de uma sala pequena e refrigerada que não acomoda todos os educadores ao mesmo tempo e quando acontece alguma reunião essa ocorre em uma das salas de aula. A ausência de um espaço específico para os professores inviabiliza a realização de algumas atividades, mas esses se organizam como podem dentro do espaço escolar.

A escola também não possui quadra de esportes e as atividades de educação física são realizadas em um terreno descoberto ao lado das salas de aula. Isso, por vezes, atrapalha o andamento das aulas nas salas de aula. Além disso, também não há laboratório de informática, e a instituição dispõe apenas de 01 notebook e um computador de mesa usados para serviços administrativos e 01 notebook para uso dos professores.

Entre os projetos desenvolvidos pela escola ao longo do ano letivo há: Projeto de leitura e escrita (livros paradidáticos); Feira do conhecimento (meio ambiente) e o Projeto Cidadania. Entre as datas comemorativas abordadas temos: carnaval; Dia internacional da mulher; Aniversário de Marabá; Semana do folclore; Semana da pátria; Dia das crianças; Dia dos professores; Dia da família na escola e Natal.

Quanto à forma de avaliação adotada pela escola temos: avaliações bimestrais elaboradas por meio de questões objetivas e subjetivas, atividades de classe e extraclasse desenvolvidas em grupo ou individualmente. No segundo e quarto bimestre ocorre a aplicação de simulados que têm peso (3) para a nota final bimestral, as demais pontuações são obtidas por meio da participação em eventos e atividades de classe e extraclasse. A escola não exerce outra função social além da oferta de ensino.

4.5 Participantes da pesquisa

Os alunos que estudam nessa escola são pré-adolescentes e adolescentes com idade entre 11 e 15 anos, alguns com histórico de repetência. Ali começam a estudar a partir do 6º ano do ensino fundamental. Em sua maioria pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo e moram próximos à escola. Essas informações são provenientes de um levantamento de dados realizado pela escola no início do ano letivo.

A proposta de sequência didática apresentada por nós foi elaborada a partir da realidade de uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da escola onde seria desenvolvida a pesquisa. Geralmente esta turma recebe alunos com idade entre 12 e 15 anos, e tem em média 25 alunos matriculados. Entre esses, geralmente alguns já pertencentes ao quadro de estudantes da escola, outros são novatos. Também é recorrente 1 ou 2 alunos com distorção série / idade, conforme já dito, geralmente há casos de alunos com histórico de repetência. Essa diversidade de casos específicos, além dos já esperados, se deve também pelo fato de a escola ser pequena e comportar apenas uma turma de 7º Ano no período da tarde.

A opção por uma turma do 7º Ano se deu em razão de termos percebido que os alunos desse segmento costumam apresentar muita dificuldade para produzir textos e em suas produções realizarem muitas repetições desnecessárias ou empregarem excessivamente pronomes, o que dificulta a compreensão daquilo que escrevem. Soma-se a isso, aspectos associados a desvios das convenções da escrita e a resistência e falta de concentração para leitura.

Diante dos problemas constatados, o 7º Ano seria a turma na qual realizaríamos esta pesquisa. Isso não quer dizer que as demais turmas não apresentem situações que necessitem de uma intervenção. Contudo, no segmento em questão, as dificuldades quanto à escrita e a leitura tendem a se apresentar com maior intensidade. Com isso, a proposta da pesquisa era trabalhar com os alunos desse segmento na perspectiva interacionista da linguagem por meio de uma sequência didática na tentativa de contribuir para o aprimoramento da escrita desses e propiciar o contato com o texto literário a fim de sensibilizá-los para esse tipo de leitura entre outras.

4.6 Descrição da sequência didática

4.6.1 Objetivo geral

Desenvolver uma sequência didática a partir do gênero conto de mistério e suspense direcionada ao 7º ano do ensino fundamental, a partir de uma concepção de linguagem interacionista, com o intuito de viabilizar a aprendizagem da coesão referencial por meio dos recursos de substituição.

4.6.2 Objetivos específicos

- ✓ Analisar se é possível aprimorar a escrita do aluno, por meio de uma sequência didática que propicie situações reais de práticas de linguagem por meio da leitura da escrita;
- ✓ Instigar os alunos para leitura do texto literário;
- ✓ Acompanhar o processo de reescrita dos textos.
- ✓ Apresentar um modelo de sequência didática a partir dos contos e do modelo investigado e que viabilize o entendimento de coesão textual.

Para realização dessa propositura, recorreremos ao aporte de teóricos da linguística textual e da literatura. A partir desse conjunto de informações foram desenvolvidos o referencial teórico e a sequência didática proposta. Apresentaremos a seguir o percurso proposto para o desenvolvimento da sequência didática.

4.2.3 Descrição das atividades e procedimentos metodológicos da SD a serem seguidos

Para o desenvolvimento da sequência didática, seguimos as diretrizes apresentadas por Dolz et al (2004), segundo os quais uma sequência didática obedece a seguinte estrutura: apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final. Nessa perspectiva a proposta da sequência didática que elaboramos seguirá o seguinte esquema:

Para a apresentação da *Situação Inicial* propomos cinco aulas, sendo duas delas destinadas à produção inicial do conto. As demais, à apresentação da proposta de trabalho e ao primeiro contato com o gênero. Nessa fase sugerimos a análise da narrativa “A menina e o vampiro”. Como recurso material, se possível, usar datashow, notebook e caixa de som. Após a conclusão das etapas da situação inicial, deverá ser proposto aos alunos a produção da primeira versão do texto.

Após a fase da produção inicial do conto o professor fará um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero a ser estudado com o intuito de constatar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. A priori, como conteúdo a ser

apresentado no módulo 01, propomos um estudo sobre os elementos da narrativa, por ser um aspecto comum a todos os textos narrativos.

Para a realização do módulo nº 01, se possível, usar datashow, notebook e cópias do conto “A menina e o vampiro”, texto por meio do qual se estudará os elementos da narrativa sob orientação do professor. Posteriormente deverá ser aplicada a lista de exercícios sobre o assunto estudado.

No módulo 02 propomos o estudo das sequências textuais narrativa e descritiva a partir do texto “Conto de mistério” haja vista que a primeira tipologia aparece nas narrativas de forma predominante e a segunda de forma secundária. Além disso, sugerimos a exploração da função do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito em textos narrativos. Ademais, uma análise sobre o emprego dos adjetivos e expressões adjetivas na construção da caracterização dos ambientes e personagens nos contos de mistério e suspense. Para isso, atentando-se para o fato de que os adjetivos são uma marca da tipologia descritiva e também podem contribuir para progressão referencial do texto.

Para o módulo 03, propomos um estudo sobre as figuras de linguagem e sua implicância para a construção do clima de mistério e suspense no conto. Para isso, selecionamos quatro narrativas que deverão ser lidas em sala de aula pelo professor: “A coisa” de Ruth Rocha; “A menina e o vampiro” de Emílio Carlos; “Conto de mistério” e “O grande mistério” estas últimas de Stanislaw Ponte Preta. Na sequência, por meio do datashow, é feita apresentação das figuras de linguagem nos contos lidos e em diferentes tipos de textos, em seguida o módulo é finalizado com a aplicação de uma lista de exercícios.

Após o desenvolvimento do módulo 03, deverá ser feita uma pausa para a correção intermediária da produção inicial, para essa fase sugerimos duas aulas. Para isso, os alunos devem observar em seus textos a presença ou a ausência dos elementos já estudados nos módulos anteriores consultando a lista de constatações ou o professor, quando julgar necessário. Posteriormente devem reescrever o texto fazendo as correções necessárias.

No módulo 04, sugerimos um estudo sobre a progressão referencial por meio dos recursos de substituição. Para tanto, selecionamos alguns trechos do conto “O grande mistério” de Stanislaw Ponte Preta. Além desse texto, trechos de outros contos já lidos pelos alunos. O objetivo desse módulo é apresentar as diferentes formas de retomar elementos já citados no texto e perceber como esses recursos podem contribuir para o clima de mistério e suspense no conto.

No último módulo, deverá ser priorizado o processo de reescrita final do texto. Nessa fase, os alunos deverão ser orientados pelo professor a fazer uso da lista de constatações. Além

disso, também sugerimos a troca de textos entre os alunos que apresentarem o mesmo nível de aprendizado quanto a escrita, dessa forma um possa corrigir o texto do outro. Após a conclusão dessa fase, os educandos devem ser direcionados a um laboratório de informática para que possam digitar seus textos sob supervisão do professor.

Em razão da escola onde atuamos não possuir um laboratório de informática, solicitaríamos por meio de ofício, o uso do laboratório da instituição de ensino mais próxima, para que os alunos pudessem digitar seus textos sob supervisão da professora. Concluída essa etapa faríamos os encaminhamentos necessários para produção dos livros e culminância do projeto.

Reiteramos que a sequência didática aqui proposta está sujeita a alterações, pois o percurso a ser seguido só poderá ser definido, após um primeiro contato com os alunos. No entanto, os conteúdos até aqui apresentados poderão ser trabalhados. O que poderá ocorrer é uma alteração na forma de apresentá-los e o acréscimo de assuntos que não foram contemplados na SD proposta.

A seguir, apresentamos uma análise sobre o processo de construção da sequência didática bem como das aulas que compõem seus módulos. Reiteramos que em razão da Covid-19, não foi possível aplicar a sequência didática, portanto não haverá análise de dados. Contudo esperamos que a proposição didática aqui apresentada possa ser usada por outros professores em suas práticas pedagógicas.

5. ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1 Algumas Considerações

Neste capítulo, faremos a análise da proposta de intervenção pedagógica, em razão da impossibilidade de sua aplicação diante do cenário pandêmico que se agravou em março de 2020. Também amparados pelo decreto 003/2020 Profletras que, considerando o contexto de crise sanitária, aprovou a apresentação de propostas de intervenção pedagógica enquanto trabalho de conclusão de curso.

Para isso, em nossa proposta de intervenção, produzimos uma sequência didática fundamentada nos pressupostos de Dolz et al (2004) a partir do gênero conto de mistério e suspense com foco no processo de reiteração por meio dos recursos linguísticos de substituição cuja função é promover a progressão referencial do texto. Além disso, abordaremos outros conteúdos referentes ao gênero em estudo.

Inicialmente fazemos uma breve contextualização sobre a elaboração da sequência didática, apresentando os conhecimentos necessários para sua elaboração e os desafios enfrentados pelo professor nesse processo. Também falamos sobre uma importante função social da escola, ampliar as práticas de letramento dos alunos, possibilitando a participação desses em diferentes situações de interação por meio de diferentes gêneros discursivos nos mais variados setores da sociedade.

Para finalizar, apresentamos a análise da sequência didática, pontuando a relevância dos conteúdos a serem trabalhados, bem como, os objetivos e os procedimentos a serem adotados nas aulas que constituem cada módulo.

5.2 A elaboração da sequência didática

A sequência didática, conforme já dito anteriormente, é um recurso que propõe um trabalho sistemático de um dado gênero do discurso propiciando uma análise das capacidades já adquiridas pelos alunos e aquelas que ainda precisam adquirir. Para isso, ocorre um processo de didatização do gênero a ser estudado, o qual exige um planejamento dos aspectos a serem abordados nos módulos e assim o texto seja tomado como objeto de ensino.

A elaboração da sequência didática exige do professor a aplicação do conhecimento científico na prática pedagógica e, além disso, tempo para o planejamento das ações a serem desenvolvidas e para seleção dos textos a serem utilizados. No entanto, muitos educadores em

razão de uma formação deficiente e do excesso de carga horária de trabalho não conseguem dedicar o tempo necessário para sua atualização profissional e o planejamento de suas atividades pedagógicas. Sendo assim, temos dois fatores que podem vir a limitar as ações do professor.

Concordamos com Nath (2010)⁴, quando postula que, é por meio do conhecimento científico que o professor poderá abordar um objeto de ensino, para além do senso comum, mostrando toda sua complexidade e historicidade. Sendo assim, de acordo com a pesquisadora, a ausência da leitura para o trabalho docente é “(...) quase uma mutilação”. Trata-se de um cenário cuja modificação exige tanto mudanças nas políticas públicas educacionais quanto uma tomada de consciência do professor em relação a forma como irá se organizar para desenvolver seu ofício dando o seu melhor dentro das suas possibilidades até que lhe sejam garantidas melhores condições de trabalho.

Possibilitar ao aluno o conhecimento e a reflexão sobre as diversas formas de manifestação da linguagem nas interações humanas, por meio do texto, torna-se uma forma de “inclusão textual”. Isso possibilitará ao aluno agir por meio da linguagem nas mais diversas situações de interação social exercendo o seu papel de sujeito histórico-social transformador do meio em que vive.

A sequência didática configura -se como uma ferramenta por meio da qual o aluno exercitará a prática da escrita a partir de uma situação de comunicação real por meio da qual realizará atividades de leitura e escrita. A partir desse processo, esperamos contribuir para que o aluno desenvolva o comportamento de escritor autônomo enfrentando os desafios da ação de escrever.

5.2.1 Escrevendo que se aprende a escrever

Para que o aluno possa se tornar um escritor autônomo é necessário um trabalho que exige ações tanto do professor, enquanto agente responsável por oportunizar situações de interação por meio da escrita, quanto do educando. Pois, é por meio da prática da escrita que se adquire as habilidades necessárias para se comunicar e interagir por meio dos diferentes gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas da sociedade.

Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola sejam fundamentadas em uma concepção de linguagem interacionista, conforme pontuam Koch e

⁴NATH, Margareth Aparecida. A leitura na formação do professor. Aspectos históricos políticos. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/39%20Margarete%20Aparecida.pdf>. Acessado em 23/10/2010

Elias (2018). A escrita é uma atividade cuja produção exige o acionamento de diferentes conhecimentos como: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de textos. Ambos se complementam nesse processo interativo. Por isso, conforme Antunes (2013) o ensino da gramática não pode ocorrer por meio de frases isoladas, desconsiderando -se seu contexto global, somente percebido por meio do texto.

Quando nos comunicamos com o outro por meio da escrita somos movidos por propósitos comunicativos pré-estabelecidos e por possíveis interlocutores e ambos determinam a escolha do gênero discursivo e dos recursos linguísticos a serem mobilizados. Além disso, quando se trata do texto escrito, é preciso ter claro que dada a abrangência de possíveis leitores, esse deve passar por processos de revisão e reescrita até que esteja adequado para publicação. Trata-se de uma sequência de escolhas que ocorre em diferentes situações de comunicação envolvendo diferentes gêneros de texto.

No entanto, nem sempre o trabalho com o texto na sala de aula leva em consideração essa sequência de escolhas e ações, para que a produção de texto na escola, mesmo passando por um processo de didatização, se aproxime ao máximo das reais situações de interação que ocorrem no espaço extraescolar. Sendo assim, acreditamos que o trabalho com a sequência didática, possa auxiliar na sistematização dos conhecimentos necessários para que o aluno possa produzir determinado gênero de texto e compreender que escrever é uma tarefa que se aprende por meio da prática, levando -se em consideração as diferentes etapas de produção.

A seguir, faremos uma análise dos módulos e das aulas que compõem a sequência didática. Por trata-se de uma propositura, nesta fase, manteremos os verbos a ela relacionados no presente e no futuro.

5.2.2 Apresentação da situação de comunicação

O primeiro passo para a execução da sequência didática é a contextualização da situação de comunicação. Trata-se da apresentação da proposta de trabalho a ser desenvolvida pelos alunos com o auxílio do professor. Nesta fase, os alunos deverão saber: O que vão escrever? Para quem vão escrever? Com que finalidade escreverão? Como vão escrever? Qual a duração do projeto? Onde o texto circulará?

Aula 1: esta aula tem por objetivo compartilhar a proposta de trabalho com os alunos, apresentar o plano de ação e responder as dúvidas que possam surgir. Além disso, sensibilizá-los a participar da pesquisa. Para isso, propomos uma roda de conversa com a participação da

coordenação da escola. Como recurso sugerimos a utilização de datashow e cópias do conto a ser usado.

Aula 2: Tem por objetivo averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero conto de mistério e suspense. Para isso, iniciaremos a aula lendo em voz alta, um conto de mistério e suspense, apontando seus aspectos característicos: termos e expressões recorrentes no conto e suas funções. Além disso, devem ser analisados os elementos que formam a cadeia referencial do texto e que segundo Antunes (2005) contribuem para progressão referencial.

Antes da leitura do texto, algumas perguntas podem ser dirigidas aos alunos com o objetivo de levantar hipóteses sobre o enredo da narrativa e ativar o conhecimento prévio desses sobre alguns elementos presentes no conto. Vejamos a seguir: Vamos ler um conto cujo título é “A Menina e o Vampiro” i) Você sabe o que é um vampiro? ii) Geralmente, as pessoas têm medo de vampiro? iii) Caso, sim, por quê? iv) Levante hipóteses: qual será o mistério presente na narrativa? v) O texto que vamos ler é um conto de mistério e suspense, você já leu antes um texto como esse? vi) Caso sim, onde e quando? vii) Quais características nos fazem identificar um texto como conto?

As perguntas iniciais têm por objetivo antecipar algumas informações sobre o enredo da narrativa e ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto. Após a realização das perguntas iniciais, o professor fará duas leituras do texto. A primeira voltada para a apresentação da narrativa, a segunda para comentar os aspectos funcionais, estruturais e linguísticos presentes no conto lido. Os aspectos pontuados pelos alunos e também pelo professor serão anotados no quadro branco para que todos possam anotar formando um mapa mental. Em seguida, partiremos para o 3º momento da apresentação da situação de comunicação, a exibição de um vídeo sobre o conto “A menina e o vampiro”.

Aula 3: Na terceira aula, os alunos assistirão ao vídeo “A Menina e o Vampiro”, baseado no conto de mesmo nome. Trata-se da representação multimodal do texto, pois conforme aponta Marcuschi (2011) os textos não apresentam uma estrutura e forma de representação imutável. Eles podem ser mesclar e serem representados em diferentes suportes.

O terceiro momento tem por objetivos fazer a distinção entre o texto multimodal, sendo apresentado como um novo formato de leitura e, o texto não multimodal; ademais, identificar a infraestrutura geral do texto (os elementos da narrativa). Após a exibição do vídeo será solicitado aos alunos que relatem, oralmente, o que há de misterioso e qual o suspense na história do vídeo; quem são as personagens; quais suas características; qual o momento de maior tensão da narrativa; e o espaço (caracterização). Considerando a associação entre as diferentes

formas de representação do mesmo gênero discursivo e a explanação de ambas, partiremos para a sistematização e revisão das informações apresentadas.

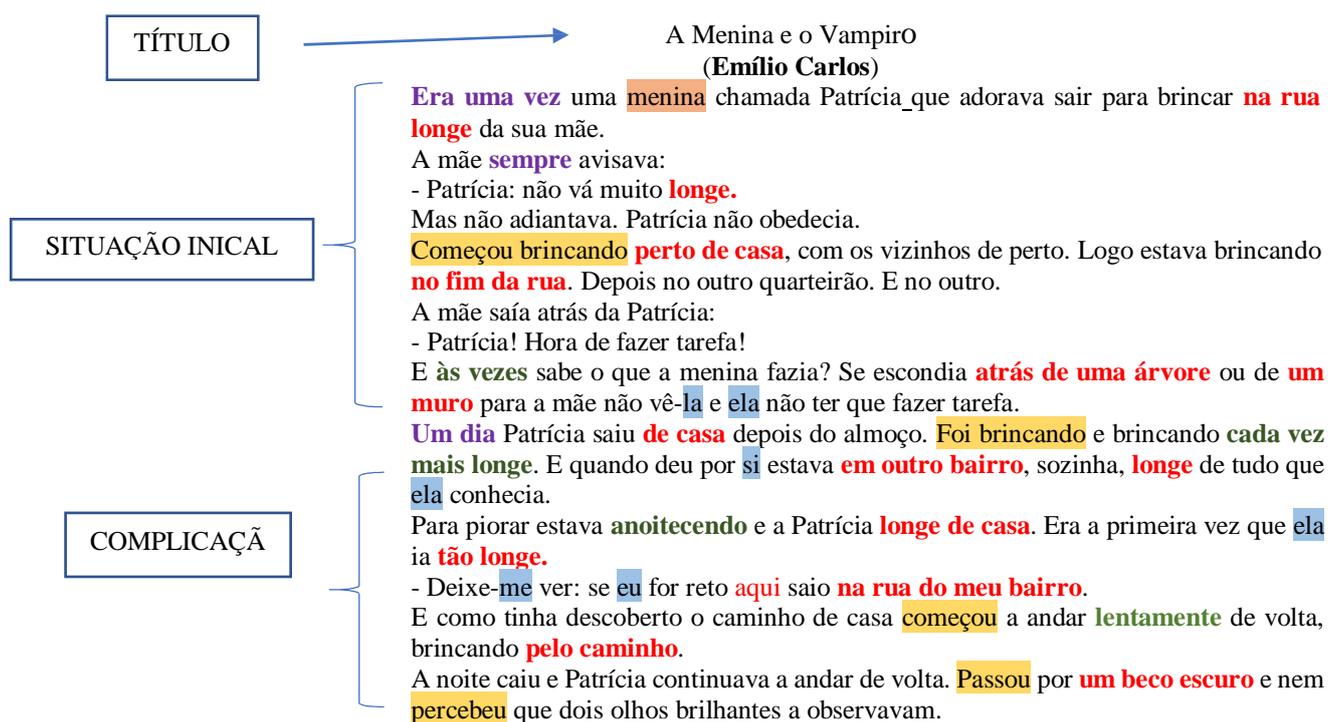
Aulas 04 e 05- Estas aulas têm por objetivo propor a produção inicial de um conto de mistério e suspense, para que se possa identificar as habilidades já adquiridas pelos alunos e aquelas que ainda precisam adquirir. A etapa seguinte é a análise dos textos, para que se obtenha um diagnóstico cuja função é auxiliar no processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, orientar a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos módulos da sequência didática. Dessa forma, contribuir para que os educandos possam superar suas dificuldades em relação à escrita.

No primeiro módulo, pontuaremos a estrutura e os elementos da narrativa, aspectos que compõem qualquer texto de cunho narrativo como o conto.

5.2.3 Módulo 01: Elementos da narrativa

Aula 5: O objetivo desta aula é possibilitar ao aluno reconhecer a estrutura e os elementos da narrativa e analisar a implicância desses para a construção dos sentidos do texto.

Para isso, propomos a análise de dois textos: “A Coisa” de Ruth Rocha e “A menina e o vampiro” de Emílio Carlos. Em ambos os textos se analisará os aspectos funcionais, estruturais e linguísticos que os compõem com ênfase na análise dos elementos da narrativa. Apresentaremos aqui, apenas a análise do primeiro texto, conforme veremos a seguir: Inicialmente deverá ser realizada apenas uma análise sobre a estrutura e as marcas linguísticas do conto.



CLÍMAX	<p>A menina ia calmamente pela rua. E do beco escuro saiu um vulto que ia atrás dela. A menina andava tranquila. E o vulto a acompanhava de perto. De repente o vulto pisou no rabo de um gato, que gritou. Patrícia olhou para trás e viu pelo rabo dos olhos o vulto se aproximar. E começou a andar mais rápido. O vulto também começou a andar mais rápido. Patrícia apertou o passo e o vulto também. Patrícia olhou para trás e pode ver o brilho de dois dentes caninos pontiagudos. Agora ela tinha certeza: era um vampiro que estava atrás dela! Patrícia começou a correr. E o vulto também corria. Só que como ele era adulto corria mais que ela. E estava se aproximando rápido. Rápido. Cada vez mais rápido. Patrícia corria, mas não conseguia fugir. O vampiro estava bem perto dela agora. Patrícia estava quase ao alcance das mãos do vampiro. E corria o mais que podia. O vampiro até deu uma risada enquanto ia pra cima da menina. Por sorte nessa hora o vampiro pisou numa casca de banana e caiu de cabeça no chão. Ficou meio tonto e Patrícia conseguiu chegar na rua de sua casa.</p>
DESFECHO	<p>Entrou em casa como um foguete e fechou a porta atrás dela. Contou toda história para sua mãe e prometeu: - De hoje em diante só brinco no portão de casa.</p>

Fonte: http://www.guri.com/story/emilio_09.asp

Quadro 8: Organizadores textuais

Organizadores Textuais	
	Expressões de tempo
	Expressões de lugar
	Expressões de modo

Fonte: Autoria própria

Quadro 9: Cadeia referencial

Cadeia referencial / Patrícia	
	Pronomes
	Adjetivos
	Elipses

Fonte: Autoria própria

Para o desenvolvimento desta aula, sugerimos o uso de um datashow e cópias do conto a ser usado. Durante a apresentação da análise da narrativa, é importante o professor apresentar a definição dos elementos que compõem o enredo e os alunos instigados a fazer a identificação desses no texto. Finalizada essa etapa, os educandos devem anotar no quadro abaixo as respostas correspondentes a primeira atividade que compõe a lista de exercícios deste módulo.

Quadro 10: Atividade sobre a estrutura do conto

Enredo	
Situação inicial	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	

Fonte: Autoria própria

Ao abordar cada um desses itens, também propomos a análise dos organizadores textuais presentes na narrativa e a cadeia referencial formada a partir do tema “Patrícia”, personagem principal do conto. Isso deverá ser feito, para que os alunos já possam ir se

familiarizando com os recursos linguísticos que contribuem para a organização e progressão referencial do texto. Ressaltamos que nesse primeiro momento apenas deverá ser pontuado alguns dos recursos usados no processo de constituição do plano organizacional do texto e sua progressão referencial, haja vista que teremos um módulo específico para tratar desse assunto.

Na segunda etapa dessa atividade, deverão ser abordados os elementos da narrativa, aspectos de suma importância para produção de qualquer texto narrativo. Para isso, também propomos uma apresentação dos conceitos e exemplos desses recursos por meio de trechos de outros contos. Após a finalização da apresentação, sugerimos que seja entregue aos alunos um material de apoio para auxiliá-los em seus estudos. Em seguida, também sugerimos que sejam repassadas as orientações necessárias para que os educandos possam responder a continuação do exercício sobre o texto “A menina e o Vampiro”. Conforme quadro abaixo:

Quadro 11: Atividade sobre os elementos da narrativa

<p>2ª) Quem são as personagens que compõem a narrativa?</p> <p>3ª) Como é descrita Patrícia, a personagem principal do conto? Qual a implicância dessa descrição para a construção do enredo?</p> <p>4ª) Como é descrito o ambiente em que Patrícia percebe está sendo seguida? Qual a importância dessa descrição para a narrativa.</p> <p>5ª) O conto apresenta um mistério? Justifique sua resposta.</p> <p>6ª) No conto lido, temos um narrador personagem ou um narrador observador? Justifique sua resposta com elementos do texto?</p> <p>7ª) Qual a implicação desse tipo de narrador para a construção da narrativa?</p> <p>8ª) O tempo em que ocorre a narrativa é determinado ou indeterminado? Comprove com elementos do texto. Com qual objetivo foi empregado esse tipo de tempo na narrativa?</p> <p>9ª) Em quais parágrafos do texto podemos encontrar exemplos de discurso direto? Qual recurso foi empregado para a introdução desses enunciados na narrativa? Além desse, que outro mecanismo pode ser utilizado com essa função.</p> <p>10ª) Observe os exemplos de discurso direto retirados dos do texto. Caso o narrador houvesse optado pelo discurso indireto, como esses trechos estariam escritos.</p> <p>A mãe sempre avisava: - Patrícia: não vá muito longe.</p> <p>R. _____ - De hoje em diante só brinco no portão de casa.</p>

Fonte: Autoria própria

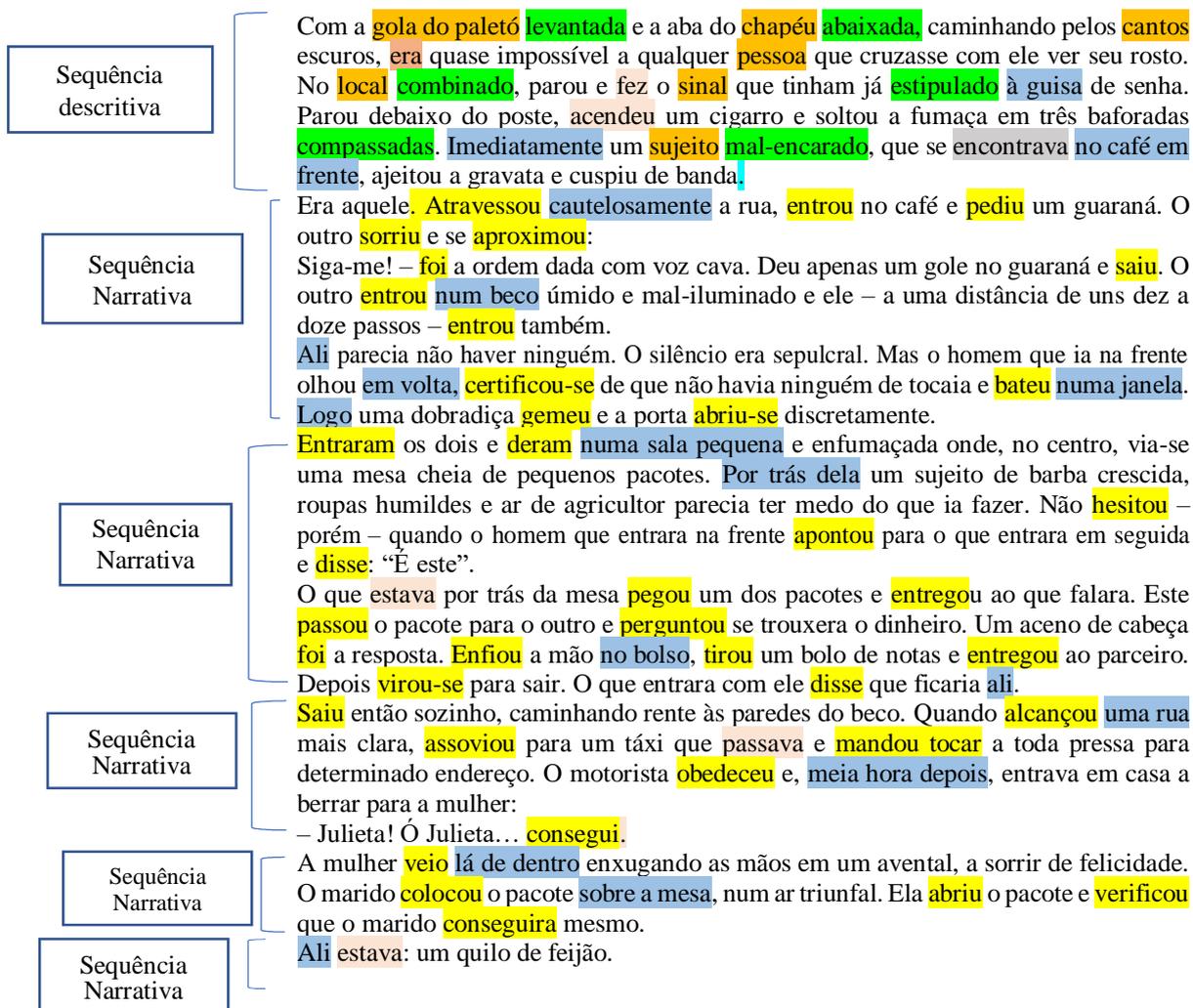
Após o tempo estabelecido para os alunos responderem aos exercícios propostos, o professor realizará a correção. Caso os alunos demonstrem dificuldade na compreensão de alguns dos aspectos apresentados deverá ser realizada uma nova abordagem para que as dúvidas sejam esclarecidas e, assim, eles possam iniciar o módulo seguinte no qual se abordará as tipologias textuais narrativa e descritiva.

2.4 Módulo 02: Sequências Textuais Narrativas e Descritivas

Aula 6: tem por objetivo apresentar as marcas linguísticas da tipologia textual descritiva e a função desses recursos para elaboração do conto de mistério e suspense. Neste módulo, será analisado o texto “Conto de mistério” de Stanislaw Ponte Preta. Vejamos a seguir a análise que poderá ser apresentada aos alunos por meio do datashow.

Conto de mistério – Stanislaw Ponte Preta

Conto de Mistério



Fonte: PONTE PRETA, Stanislaw, Dois amigos e um chato. – 3ª Ed.- São Paulo: Moderna, 2013.

Quadro 12: Características da sequência descritivas Quadro 13: Características da sequência narrativa

Características da Sequências Descritivas	
	Substantivos
	Adjetivos e verbos no particípio
	Advérbios e expressões adverbiais
	Verbos de estado
	Verbos no pretérito imperfeito

Fonte: Autoria própria

Características da Sequência Narrativa	
	Verbos no passado perfeito
	Advérbios e expressões adverbiais de lugar e tempo
	Verbos no pretérito imperfeito

Fonte: Autoria própria

Na primeira etapa desta aula, propomos uma breve apresentação do autor do texto para a turma, em seguida, que sejam dirigidas perguntas prévias aos alunos para que possam formular hipóteses sobre o enredo da narrativa. Apresentamos algumas sugestões de perguntas a serem realizadas antes da leitura: Vamos ler um texto cujo título é “Conto de Mistério”. Você sabe o que é mistério? Na sua opinião, em qual ambiente essa história irá ocorrer? Por quê?

Na segunda etapa, sugerimos a averiguação das hipóteses levantadas pelos alunos, seguida da análise dos aspectos linguísticos que caracterizam a tipologia descritiva. Além disso, também propomos uma análise do uso e da função dos adjetivos e locuções adjetivas na descrição dos ambientes e personagens do conto. Inicialmente, deverá ser solicitado aos alunos que identifiquem no texto lido, esses recursos e os elementos a que se referem.

Na terceira etapa, propomos um momento de análise sobre o uso dos adjetivos e expressões adjetivas para construção do clima de mistério e suspense dentro da narrativa. Dessa forma, é importante expor que a utilização desses recursos quando bem empregados no texto podem nos remeter a ambientes obscuros e soturnos tão recorrentes em contos de mistério e suspense. Além disso, a análise da descrição do modo como as personagens se vestem e se comportam também complementam esse cenário que prende a atenção do leitor.

Ademais, sugerimos pontuar que os adjetivos e expressões descritivas são recursos linguísticos cujo emprego também podem deixar o texto mais informativo e rico em detalhes. Também podem promover a progressão referencial do texto, evitando repetições desnecessárias. No quadro abaixo, apresentamos as questões que tratam dos aspectos linguísticos das sequências descritivas presentes no conto em estudo. Trata-se da continuação da sequência da lista de exercícios deste módulo.

Quadro 14: Atividade sobre sequência descritiva

2ª) Sobre o PRIMEIRO PARÁGRAFO do texto, responda:

A) Quais termos o autor utilizou para descrever a forma como uma das personagens usava a gola do paletó e o chapéu? Com que objetivo fez isso?

B) Como o autor caracteriza o sujeito citado no final do primeiro parágrafo? Ao usar essa expressão que impressão da personagem o autor quis criar?

3ª) Quais expressões o autor utilizou para descrever os espaços onde ocorre a narrativa? Ao usar essas expressões qual impressão desses lugares o autor cria no leitor? Com que objetivo fez isso?

4ª) Em qual parágrafo começa a ocorrer uma quebra de expectativa em relação a ambientação da narrativa? Quais expressões comprovam isso?

Aula 07: esta aula tem por objetivo levar o aluno a identificar as marcas linguísticas da tipologia textual narrativa e a perceber a função do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito na apresentação das ações que compõem o enredo.

Para a primeira etapa desta aula, propomos uma explanação sobre as marcas linguísticas da tipologia narrativa presentes no conto “O grande Mistério”. Em seguida, pontuar, a função dos diferentes tipos de pretérito presentes em trechos de outras narrativas, para que os alunos possam perceber a diferença entre ambos e posteriormente aplicá-los em seus textos, percebendo os efeitos de sentido produzidos.

Destacamos a seguir, dois trechos do conto “Onde andam os didangos?” de José J. Veiga (2002), os quais serão apresentados aos alunos, por meio do datashow, para que possam analisar com a ajuda do professor a diferença entre o passado perfeito e o passado imperfeito.

Trecho 1:

A noite era perigosa no rancho, muitos bichos lá fora, alguns conhecidos, outros inventados, deduzidos dos barulhos que vinham da mata; mas, encostado no corpo sadio da mãe, ele não tinha medo de nada e os bichos ficavam mansos, distantes, incapazes de fazer mal. (VEIGA, 2002, p. 37, grifo nosso)

Trecho 2:

“Sem querer, ele levantou os olhos para o lugar onde a parede tinha um buraco, viu dois olhos olhando para dentro do rancho. Não vendo nenhuma saída, começou a chorar baixinho, tomou gosto e acabou chorando alto. O choro espantou os dois olhos, mas ele continuou chorando, sabia que os índios não tinham ido embora, deviam estar combinando o ataque.” (VEIGA, 2002, p. 39, grifo nosso)

No primeiro trecho, deverá se enfatizado que os verbos conjugados no pretérito imperfeito contribuem para a apresentação do cenário onde se passa a história e também das ações que eram contínuas ou habituais no passado. No segundo, o foco da análise será a presença dos verbos conjugados no passado perfeito promovendo a progressão das ações, dando ao leitor a percepção de movimentação dentro da narrativa. Dessa forma, fazemos uma reflexão sobre o uso desses recursos da língua em situações de produção de texto.

Para finalizar esta aula, os alunos responderão às questões abaixo referentes à tipologia narrativa e que também fazem parte do bloco de atividades do módulo 2. Assim, os educandos poderão exercitar mais uma vez os conceitos apresentados. Nesta etapa, também é importante o auxílio do professor. O momento da correção da atividade será mais uma oportunidade para esclarecer os aspectos que ainda não estiverem bem assimilados pelos alunos.

Quadro 15: Atividades sobre tipologia narrativa

Tipologia Narrativa
<p>5ª) Releia os três parágrafos a seguir retirados do conto lido.</p> <p>1- Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:</p> <p>2- Siga-me! – foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele – a uma distância de uns dez a doze passos – entrou também.</p> <p>3- Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.</p> <p>A) Analise cada parágrafo e informe qual a sequência textual presente em cada um deles.</p> <p>B) Qual a tipologia textual do primeiro parágrafo (narrativa ou descritiva)? Quais as marcas linguísticas que a caracterizam?</p> <p>C) Qual a tipologia textual predominante no conto que você leu? Quais as marcas linguísticas que a caracterizam?</p> <p>6ª) Leia novamente os trechos acima, retirados do texto “Conto de Mistério” e responda: Os verbos nele presentes, em sua maioria, estão no pretérito perfeito ou pretérito imperfeito? Qual o efeito desse tipo de pretérito para a narrativa?</p> <p>A- Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:</p> <p>B- Siga-me! – foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele – a uma distância de uns dez a doze passos – entrou também.</p> <p>C- Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.</p> <p>R.: _____</p> <p>7ª) Com a ajuda da professora, reescreva em seu caderno, os parágrafos que você analisou, passando os verbos que estão conjugados no pretérito perfeito para o pretérito imperfeito e diga que mudança isso causou.</p> <p>R.: _____</p> <p>_____</p>

Baseado em: <https://novaescola.org.br/conteudo/6196/gramatica-com-textos-6-ano-preterito-perfeito-e-imperfeito>

Conforme podemos perceber, o ensino de Língua Portuguesa não se limita a apresentar regras, pois, também é de suma importância refletir sobre os usos e potencialidades da língua em diferentes situações de leitura e escrita. Sendo assim, se faz relevante o desenvolvimento de atividades que permitam tal reflexão e dessa maneira o aluno veja sentido na aprendizagem desses conteúdos.

Também podemos observar que as sequências tipológicas se caracterizam por apresentarem marcas linguísticas distintas que entram em cena no processo de construção do texto o qual pode apresentar mais de uma sequência textual havendo o predomínio de uma sobre as demais formando a sequência de base. Ambas são interligadas formando uma estrutura que também contribui para a produção da coesão do texto.

Portanto, é de suma importância que o aluno saiba identificar as sequências tipológicas por meio das marcas linguísticas que as caracterizam e interligá-las formando um todo coeso.

Essas fazem parte do conjunto de habilidades que o sujeito escrevente deve dominar para se tornar um escritor competente. O mesmo podemos dizer das figuras de linguagem, recursos que também são mobilizados na elaboração de um conto. No módulo 3, veremos como isso ocorre.

5.2.5 Módulo 03: Figuras de Linguagem

Neste módulo, abordaremos as “Figuras de Linguagem”, recursos empregados principalmente em texto literários, para tornar a linguagem mais expressiva. Pois, possibilita ao sujeito escrevente expressar suas ideias por meio de uma linguagem conativa, poética, que vai além do sentido denotativo expresso por um termo ou expressão. Sendo assim, consideramos relevante abordar esse assunto, nesta sequência didática.

Aula 08: O objetivo desta aula é construir o conceito de figuras de linguagem e identificar os efeitos de sentido desses recursos em contos de mistério e suspense.

Na primeira etapa, será construído o conceito de figuras de linguagem, para isso, será realizada a apresentação de trechos de diferentes tipos de textos que apresentam esses recursos em sua composição como: letras de músicas, charges, tiras e poemas. Na segunda etapa, partiremos para análise de trechos de alguns contos já trabalhados na sequência didática.

Na terceira etapa, os alunos deverão observar três imagens e descrevê-las fazendo o emprego de uma ou mais figuras de linguagens que propiciem a produção de um clima de mistério e suspense.

Após a conclusão das três etapas, sugerimos a distribuição de um material sobre figuras de linguagem para auxiliar os alunos nos estudos. Para finalizar, propomos que seja enfatizado para os educandos que, o mais importante para nós, enquanto leitores, não é memorizar as classificações e definições das figuras de linguagem, mas sim, percebê-las em diferentes tipos de textos, interpretando-as de acordo com o contexto em que são empregadas. Trata-se de um aprendizado que se amplia na medida em que também ampliamos nosso repertório de leitura e a exercitamos por meio da escrita.

Aula 09: tem objetivo promover o primeiro momento de reescrita da produção inicial. Como é sabido, para que um texto fique adequado ao seu propósito comunicativo é necessário um árduo trabalho de revisão e reescrita. É o momento no qual o sujeito-autor pode perceber o que não está claro em seu texto, se aquilo que quis dizer está dito de forma clara. Trata-se de um processo que se torna mais eficaz quando intermediado por um segundo colaborador que pode ser o professor, um colega de classe ou qualquer outra pessoa com o mínimo de conhecimento necessário para essa ação.

As orientações para o processo de reescrita podem ocorrer de diversas maneiras, aqui sugerimos duas formas para o processamento dessa etapa: na primeira, tomando um texto como referência, o qual apresente problemas comuns às demais produções, o professor irá destacar os desvios linguísticos observados, esses deverão ser reelaborados pelo professor com o auxílio dos alunos. Outra opção de correção é aquela realizada por meio de bilhetes adicionados ao corpo do texto apontando os aspectos já bem desenvolvidos e aqueles que ainda precisam ser revisados e reescritos.

Após essa fase, os alunos devem ficar sem contato com o texto por determinado período, até a próxima reescrita. Na sequência, o professor segue com o desenvolvimento da sequência didática. Na próxima seção, apresentamos as sugestões para o desenvolvimento do módulo 04 cujo assunto é o foco principal de nossa proposta de intervenção pedagógica, pois trata da coesão textual por recursos de substituição

5.2.6 Módulo 04: Progressão referencial por recursos de substituição

Neste módulo, focaremos no principal assunto de nossa proposta de intervenção pedagógica. Trata-se da coesão textual por meio dos recursos de substituição. A seguir apresentamos algumas orientações para o desenvolvimento das atividades propostas.

Aulas nº 10 e 11: os objetivos destas aulas é viabilizar o conhecimento e o emprego da progressão referencial por meio dos recursos de substituição; levar os alunos a pensarem sobre a potencialidade desses recursos da língua em uma situação real de leitura e produção de texto.

Dada a dificuldade que os alunos geralmente encontram em realizar o processo de referenciação por substituição, empregando na maioria das vezes apenas a pronominalização, cujo emprego em demasia provoca trechos ambíguos, decidimos ao longo desta sequência didática abordar a coesão referencial por substituição. A fim de solucionar esse problema, também optamos por dedicar um módulo desta proposta pedagógica a esse assunto.

Cada aula deste módulo terá 50 minutos. Para realização da primeira aula selecionamos o texto “O Grande Mistério” de Stanislaw Ponte Presta. Antes de iniciar a leitura, sugerimos mais uma vez que sejam dirigidas perguntas prévias aos alunos, sobre o título do texto e a imagem que o acompanha. Vamos ler um texto cujo título é “O grande Mistério”. i) Há alguma relação entre o título do texto e a imagem que o acompanha? ii) Por que o homem que aparece na imagem usa um prendedor no nariz? iii) Possivelmente em qual ambiente essa história se passa? iv) A partir do título do texto e da imagem que o acompanha é possível deduzir qual é o assunto do texto?

Após a finalização da leitura, o professor deverá dedicar um momento para averiguar se as hipóteses levantadas pelos alunos se confirmaram ou não, em seguida, também propomos um levantamento sobre os elementos da narrativa, para que os alunos possam verbalizar oralmente a identificação desses. Feitas essas considerações iniciais, no terceiro momento da primeira aula orientamos que seja realizado o início da apresentação dos recursos de substituição presentes no conto “O Grande Mistério”. Vejamos a seguir a análise a ser compartilhada com os alunos.

O GRANDE MISTÉRIO

(Stanislaw Ponte Preta)



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

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

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

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

À noite, quando o dono da casa chegou, passou uma espinhação geral e, vítima da leitura dos jornais, que folheara na lotação, chegou até a citar a Constituição na defesa de seus interesses.

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

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

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

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

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

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

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

— Madame apelou para a ignorância.

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

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

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

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

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

Não fazer mais na jarra, é lógico.

Fonte: <https://www.silvanatoazza.com.br/noticias/detalhe/o-grande-misterio>

Após a leitura da narrativa, propõe-se aos alunos que destaquem no texto, com lápis coloridos, as seguintes expressões: os odores esquisitos, debaixo da mesa, os empregados, a arrumadeira, o dono da casa, a patroa e Giselinha. Em seguida, com o auxílio do professor, os educandos identificarão os elementos que retomam cada uma das expressões já destacadas. Para isso, utilizarão novamente lápis coloridos. A próxima etapa será agrupar os termos e expressões localizados de acordo com as características que possuem em comum, conforme solicitado na lista de exercícios do módulo 4.

Para finalizar, pontuaremos a importância dos recursos de coesão por substituição no processo de elaboração de um texto como: promover a progressão referencial, tornar o texto mais informativo, evitar repetições desnecessárias e ocorrências de ambiguidades, em fim cooperar para elaboração de um texto coeso e coerente.

A aula nº 11, deverá ter como foco o desenvolvimento da sequência de atividades elaboradas para este módulo. Para tanto, o professor auxiliará os alunos nesta etapa. Após o tempo estabelecido para a realização da lista de exercícios, que pode vir a ultrapassar o prazo estabelecido, caso seja necessário, deverá ser realizada a correção do exercício. Trata-se de um momento no qual o professor poderá mais uma vez realizar a explanação do assunto em foco.

Vejamos a seguir a continuação da sequência de atividades sobre a progressão referencial.

Quadro 16: Atividade sobre progressão referencial

PROGRESSÃO REFERENCIAL

2ª) Releia a primeira frase do texto, transcrita a seguir:

Há dias já que buscavam uma explicação para os odores esquisitos que vinham da sala de visitas.

Com a ajuda da professora, localize e destaque, no texto, as palavras e expressões que retomam a expressão sublinhada.

3ª) Com qual objetivo as palavras e expressões que você localizou na questão anterior foram usadas?

Quais recursos de substituição foram empregados?

4ª). Localize no texto, os elementos e recursos que evitam a repetição das expressões abaixo, em seguida, agrupe os de acordo com a classificação do quadro abaixo:

A) os empregados: _____

B) debaixo da mesa: _____

C) a arrumadeira: _____

D) a patroa: _____

E Giselinha: _____

Substituição gramatical: pronomes e advérbios	Substituição Lexical	Elipse

5ª) Leia os parágrafos abaixo extraídos do texto.

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

— Madame apelou para a ignorância.

A) Quais recursos de substituição foram empregados para retomar a expressão em negrito?

B) Quais desses recursos foi mais empregado? Qual seu efeito para a construção do texto?

C) Na terceira linha do parágrafo, qual problema surgiria, caso o pronome “ela” fosse omitido?

Para o desenvolvimento da questão nº 07, os alunos receberão novamente uma cópia do texto “Conto de mistério

6ª) Releia o texto “Conto de mistério, para responder às questões a seguir:

No decorrer do texto, as personagens principais, hipoteticamente: “um vendedor” e “um comprador”, não são nomeados no texto, mas são referenciados por meio de diferentes recursos. No texto:

A) destaque de azul os elementos que fazem referência à “o comprador”.

B) destaque de vermelho os elementos que fazem referência à “o vendedor”.

C) destaque de verde o elemento que faz referência à “o comprador e o vendedor”.

7ª) Em relação à questão anterior, quais foram os recursos de substituição que o autor utilizou para não dá nome às personagens? Qual desses foi mais utilizado? Por quê?

Fonte: elaboração da autora.

Em suma, por trata-se de um dos processos essenciais para construção de um texto coeso e coerente e conforme já dito, ser recurso com o qual os alunos encontram dificuldade em operar, consideramos relevante construir uma proposta de sequência didática com foco na progressão referencial por substituição. Além disso, apresentando outros recursos que entram em cena na construção do gênero conto de mistério e suspense.

Para avaliar se os alunos construíram ou não um repertório de conhecimento sobre a progressão referencial por substituição, propomos que seja feito um paralelo entre as avaliações produzidas pelos alunos ao longo da sequência didática. Ressaltamos, mais uma vez que nem sempre os educandos conseguem assimilar o conhecimento apresentado de forma plena, mas aquilo que conseguem assimilar, pode ser aprimorado diante de outras oportunidades na qual possam exercitar a leitura e a escrita e assim adquirir um repertório de habilidades que possam torná-los escritores autônomos.

5.2.6 Módulo 05: Revisão final dos textos

As aulas 12 e 13, têm por objetivo o desenvolvimento dos processos de reescrita dos textos dos alunos.

Para isso, mais uma vez propomos o uso da lista de constatações que orientará os alunos quanto aos aspectos a serem observados nas produções de texto. Nesta fase, também orientamos a explanação dos conteúdos com os quais os educandos ainda apresentarem dificuldades em operar como, por exemplo: acentuação, ortografia, pontuação, concordância entre outros desvios percebidos. Além disso, nesta etapa sugerimos que os alunos sejam orientados a realizar a troca de textos para que um colega faça a correção do texto do outro.

Ademais, orientamos ainda que os apontamentos que um aluno realizar no texto do outro não sejam realizados diretamente no corpo do texto, mas sim em uma folha extra, para facilitar a compreensão daquele que irá receber as sugestões de correção. Propomos ainda que esse procedimento seja realizado apenas pelos alunos com as condições mínimas para realizar tal ação, pois, nem sempre eles apresentam os mesmos níveis de conhecimento.

A aula nº 14: O objetivo desta aula é fazer os alunos digitarem seus textos.

Como é sabido, nem sempre todas as escolas possuem um laboratório de informática, como por exemplo, o espaço onde esta pesquisa seria desenvolvida. Nesse caso, solicitaríamos a cedência do laboratório de informática da escola mais próxima, para que os alunos pudessem digitar seus textos. Nesta etapa, sugerimos que o próprio aluno digite seu texto, pois, trata-se de momento de reflexão sobre a escrita, haja vista que outras reformulações de ideias podem ocorrer. Esse momento também precisa ser supervisionado pelo professor que mais vez terá que reler os textos dos alunos para uma última correção antes de serem encaminhados para impressão.

A aula nº 15: Terá por objetivo promover a culminância do projeto, momento no qual os textos dos alunos, serão divulgados para os pais e a comunidade escolar. Por meio desse

evento, esperamos que os educandos possam perceber que qualquer texto que produzimos tem um propósito e um leitor esperado. Isso exige do sujeito autor o desenvolvimento de uma série de ações que vão desde a escolha do gênero adequado ao propósito comunicativo até um árduo trabalho com a escrita.

Após a finalização desta sequência didática, também esperamos que os alunos consigam adquirir as habilidades necessárias para escrever um conto de mistério e suspense considerando seus aspectos funcionais, estruturais e linguísticos. Como é sabido, tais conhecimentos nem sempre são assimilados pelos educandos da mesma forma, mas acreditamos que possam ser exercitados e consolidados pelos alunos ao longo de sua vida escolar nas diferentes situações de produção de texto que lhe serão oportunizadas pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de sequência didática intitulada a “A Construção da progressão referencial em contos de mistério e suspense: uma proposta de ampliação das habilidades de escrita para o 7º ano do ensino fundamental”, é a ferramenta por meio da qual realizaríamos uma pesquisa-ação de cunho qualitativo interpretativo com o intuito de promover o aprimoramento da escrita dos alunos de uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Felipa Serrão Botelho, localizada no Município de Marabá /PA.

No que se refere aos objetivos complementares, tínhamos por objetivos: aplicar a sequência didática; acompanhar o processo de reescrita dos textos dos alunos; propiciar o engajamento dos educandos para a leitura de textos literários; contribuir para um melhor desempenho da referida escola nas avaliações do INEP e produzir uma coletânea de contos.

No entanto, a pesquisa não foi desenvolvida, em sala de aula, em razão da crise sanitária que motivou a suspensão das aulas presenciais em março de 2020. Sendo assim, amparados pelo decreto 003/2020 Profletras, a sequência didática que produzimos foi apresentada como uma proposta de intervenção pedagógica, para que outros professores possam inseri-la em suas práticas pedagógicas, realizando as adequações que julgarem necessárias, de acordo com a realidade dos seus alunos.

Dessa forma, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica para o 7º ano do ensino fundamental, em razão de que, na escola onde atuamos, esse segmento geralmente apresentar uma maior quantidade de alunos com distorção série/idade, bem como apresenta mais problemas relacionados à escrita e resistência quanto à leitura. Diante desse cenário, objetivamos, por meio dessa proposta didática, contribuir para mudar essa realidade, na expectativa de que esses alunos possam superar suas dificuldades quanto à leitura e a escrita e, assim, possam atuar no meio social no qual estão inseridos por meio de ações concretizadas por meio da linguagem.

Portanto, esperamos contribuir para um melhor desempenho dos educandos nas diversas situações de interação realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Pois, conforme pontua a BNCC, compete ao componente língua portuguesa ampliar o nível de letramento dos alunos propiciando a esses o contato com diferentes práticas de linguagem por meio dos textos.

A escolha por esse gênero se deu em razão desse fazer parte dos conteúdos previstos para o 7º ano e apresentar uma estrutura simples e de fácil assimilação. A opção por realizar essa intervenção por meio de uma sequência didática se justifica por essa ser uma ferramenta que possibilita explorar diferentes aspectos que constituem um texto. Para isso, seguimos o

modelo de SD apresentado por Dolz et al (2004), pois além de permitir a abordagem das capacidades de linguagem que constituem qualquer texto, parte da perspectiva de uma avaliação formativa por meio da qual os conteúdos a serem trabalhados são selecionados de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em suma, esperamos que a proposta de intervenção pedagógica apresentada possa ser desenvolvida por outros professores e contribua para que os alunos consigam obter avanços na aprendizagem da progressão referencial por mecanismos de substituição; bem como, oportunizar a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre as capacidades de linguagem as quais se manifestam em diferentes tipos de textos e não apenas no gênero textual nos contos. Dessa forma, o educando tenha autonomia para identificá-las e empregá-las no planejamento e produção de diferentes gêneros de textos operando com esses recursos como um escritor autônomo e competente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Língua texto e ensino: Outras estratégias possíveis**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. – São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula** – São Paulo Parábola Editora, 2012.
- BROCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**.4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2010.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso & DE CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer** - 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (organização); MARCUSHI, Luiz Antônio... (et al.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino** – 4 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- KOCH, Ingedore Vilaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed., 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCHE, Vanilda; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 2. Ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- JESUS, C. A. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: CHIAPPINI, Ligia. (Org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto**. Edições Bloch. Rio de Janeiro, 1972.
- MARIA, Luiza de. **O que é um conto?** São Paulo: Braziliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos;135)

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**, volume 1. 2ª edição- São Paulo. Edições Loyola, 2012.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Dois amigos e um chato**. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

ROCHA, Ruth. Quem vai Salvar a Vida? Editora Salamandra. (s/d).

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola? uma proposta textual interativa**. São Paulo, Contexto, 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa científica. In: **Métodos de Pesquisa** [Organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva & COSTA-H6UBES, Terezinha da Conceição. **Abordagem sociointeracionista & Sequência Didática: Relato de uma Experiência**. Línguas & Letras. ISSN: 1517-7238, vol. 10 nº 18, ° sem. 2009, p. 113-128.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 17. ed- São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa ação).

VEIGA, José J. **Histórias Fantásticas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

http://www.guri.com/story/emilio_09.asp: acessado em 15/02/2020

<https://www.silvanatoazza.com.br/noticias/detalhe/o-grande-misterio>

APÊNDICE

CADERNO PEDAGÓGICO DE ATIVIDADES DE LEITURA E PRÁTICA DE ANÁLISE LÍNGUISTICA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA.

Gênero textual: Conto de Mistério e Suspense

Atividades para aplicação na pesquisa-ação sobre “A construção da progressão referencial em contos de mistério e suspense: uma proposta de ampliação das habilidades de escrita para o 7 ano do ensino fundamental”, para coleta dados e formação do *corpus* de uma pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. João de Deus Leite.

Elaboração: Irisleide Neres de Oliveira

Orientação: Professor Dr. João de Deus Leite

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Apresentação da Situação de Comunicação.

1ª Atividade

Apresentação do projeto para os alunos, a explanação será feita por meio de slides.

(1 aula de 50 minutos)

2ª levantamento prévio sobre os conhecimentos dos alunos sobre o gênero conto de mistério e suspense.

Perguntas dirigidas aos alunos:

O que é um conto?

Quais tipos de contos você conhece?

Já leu algum conto de mistério/ suspense?

Em quais ambientes você costuma ter acesso a esse tipo de texto?

Já assistiu a algum filme ou leu outra história de mistério e suspense que não seja um conto?

Qual (is)?

Como geralmente são os lugares onde essas histórias acontecem?

E as personagens como costumam serem descritas?

Quem conta essas histórias?

Na sua opinião o que atrai as pessoas para a leitura desse tipo de texto?

Que palavras você associa a ideia de mistério / suspense. (As respostas dos alunos serão escritas no quadro para que todos possam anotar).

(1 aula de 50 minutos)

3ª) Apresentação do vídeo “A menina e o vampiro” seguido das seguintes perguntas dirigidas aos alunos.

Quem conta a história? Quem são as personagens? Onde a história se passa? Quando tudo aconteceu? O tempo da história é determinado ou indeterminado? Qual a situação inicial? Qual o elemento complicador? A história apresenta algum mistério? Qual é o mistério a ser desvendado? O mistério é revelado no desfecho da história? Qual o momento de maior tensão (clímax)? Qual o desfecho da história?

(1 aula de 50 minutos)

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: ____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

4ª Atividade / (02 aulas de 50 minutos)

Produção inicial: escrevendo seu primeiro conto.

Considerando-se que você já estudou algumas das características do conto de mistério e suspense, agora já pode produzir seu primeiro texto desse gênero. Antes de iniciar seu texto, atente-se para as seguintes instruções:

- ✓ Use sua criatividade e crie o enredo de mistério e suspense que norteará a narrativa.
- ✓ Seu texto pode ser narrado em 1ª pessoa, ou seja, a história é narrada do ponto de vista de uma das personagens, ou em 3ª pessoa, foco narrativo no qual o narrador, na posição de observador, narra as ações apresentadas.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

18 _____

19 _____

20 _____

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Módulo 1 Atividade de leitura e análise linguística

Conteúdo: **Características estruturais, físicas e funcionais do conto.**

Iniciaremos esta atividade questionando os alunos oralmente sobre o título do texto com o objetivo de antecipar e ativar os conhecimentos prévios sobre o texto.

Vamos ler um texto cujo título é: A coisa.

O que você entende desse título?

Qual a sensação produzida pelo título do texto? Por quê?

Levante hipóteses: O que seria “A coisa”?

Leia o texto a seguir:

A COISA

A casa do avô de Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.

Um dia Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam. Pegou uma lanterna, porque as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado.

No que foi, voltou aos berros:

– Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga.

Ninguém acreditou, está claro! Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga? Nem em filme de guerra nas estrelas!

Então o vovô foi ver o que havia. E voltou correndo, como o Alvinho.

– A Coisa! - ele gritava. – A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça uns tufos espetados pra todos os lados!

Nessa altura a família toda começou a acreditar. E tio Gumercindo resolveu investigar. E voltou, como os outros, correndo e gritando:

– A Coisa! É uma Coisa! Com uma cabeça muito grande, um fogo na boca. É muito horrorosa!

O Alvinho já estava roendo as unhas de tanto medo. Dona Julinha, a avó de Alvinho, era a única que não estava impressionada.

– Deixa de bobagem, Alvinho. Pra que este medo? Fantasmas não existem!

– Mas o meu existe! – disse-Alvinho.

– Tá bem, tá bem, eu vou – disse Dona Julinha. Eu vou ver o que há...

E Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo. Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.

A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, alma penada, fosse ele o que fosse. Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era... um espelho!

Dona Julinha tinha levado o espelho para baixo e tinha coberto com um lençol (Dona Julinha não tinha medo de fantasmas, mas tinha medo de raios...).

Um dia o lençol desprendeu e caiu e se transformou na... Coisa...

Cada um que descia as escadas, no escuro, via uma coisa diferente no espelho. E todos eles pensavam que tinham visto... a Coisa.

A Coisa eram eles mesmos!

Não ria, não! Você já reparou como um espelho no escuro é esquisito?

Texto retirado do livro “As Aventuras de Alvinho”, Ruth Rocha, ed. Melhoramentos.

Após a leitura do texto, responda ao exercício a seguir com a ajuda da (o) professor (a):

- 1ª) Qual o gênero do texto lido?
- 2ª) Quais elementos presentes no texto fazem você chegar a essa conclusão?
- 3ª) A qual setor de comunicação pertence o texto lido (jornalístico, religioso, publicitário, literário etc.)?
- 4ª) Em quais locais esse texto pode circular?
- 5ª) A qual prática social o gênero está associado (instruir, persuadir, distrair etc.)?
- 6ª) Em quais suportes esse gênero geralmente é veiculado?
- 7ª) Como está organizado o conteúdo do texto (lista, verso ou prosa)?
- 8ª) Quem é a autora do texto?
- 9ª) Você conhece ou já ouviu falar dessa autora?
- 10ª) Descreva o espaço onde ocorre a narrativa?
- 11ª) O narrador também participa da história ou apenas conta o que aconteceu? Como você chegou a essa conclusão?
- 12ª) O texto apresenta um mistério? Justifique sua resposta.
- 13ª) Qual o desfecho da narrativa?
- 14) Pense em um outro fim para o conto e compartilhe com a turma.

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: ___/___/_____

Disciplina: Língua Portuguesa

Módulo 1- Atividade de leitura e análise linguística / Elementos da narrativa

2ª) Leia o conto a seguir:

A Menina e o Vampiro
(**Emílio Carlos**)

Era uma vez uma menina chamada Patrícia que adorava sair para brincar na rua longe da sua mãe.

A mãe sempre avisava:

- Patrícia: não vá muito longe.

Mas não adiantava. Patrícia não obedecia.

Começou brincando perto de casa, com os vizinhos de perto. Logo estava brincando no fim da rua. Depois no outro quarteirão. E no outro.

A mãe saía atrás da Patrícia:

- Patrícia! Hora de fazer tarefa!

E às vezes sabe o que a menina fazia? Se escondia atrás de uma árvore ou de um muro para a mãe não vê-la e ela não ter que fazer tarefa.

Um dia Patrícia saiu de casa depois do almoço. Foi brincando e brincando cada vez mais longe.

E quando deu por si estava em outro bairro, sozinha, longe de tudo que ela conhecia.

Para piorar estava anoitecendo e a Patrícia longe de casa. Era a primeira vez que ela ia tão longe.

- Deixe-me ver: se eu for reto aqui saio na rua do meu bairro.

E como tinha descoberto o caminho de casa começou a andar lentamente de volta, brincando pelo caminho.

A noite caiu e Patrícia continuava a andar de volta. Passou por um beco escuro e nem percebeu que dois olhos brilhantes a observavam.

A menina ia calmamente pela rua. E do beco escuro saiu um vulto que ia atrás dela. A menina andava tranquila. E o vulto a acompanhava de perto.

De repente o vulto pisou no rabo de um gato, que gritou. Patrícia olhou para trás e viu pelo rabo dos olhos o vulto se aproximar. E começou a andar mais rápido.

O vulto também começou a andar mais rápido. Patrícia apertou o passo e o vulto também. Patrícia olhou para trás e pode ver o brilho de dois dentes caninos pontiagudos. Agora ela tinha certeza: era um vampiro que estava atrás dela!

Patrícia começou a correr. E o vulto também corria. Só que como ele era adulto corria mais que ela. E estava se aproximando rápido. Rápido. Cada vez mais rápido.

Patrícia corria, mas não conseguia fugir. O vampiro estava bem perto dela agora. Patrícia estava quase ao alcance das mãos do vampiro. E corria o mais que podia.

O vampiro até deu uma risada enquanto ia pra cima da menina. Por sorte nessa hora o vampiro pisou numa casca de banana e caiu de cabeça no chão. Ficou meio tonto e Patrícia conseguiu chegar na rua de sua casa.

Entrou em casa como um foguete e fechou a porta atrás dela. Contou toda história para sua mãe e prometeu:

- De hoje em diante só brinco no portão de casa.

Enredo da Narrativa

1ª) Identifique no texto, as partes que compõem o enredo da narrativa.

ENREDO	
Situação inicial	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	

Elementos da Narrativa

2ª) Quem são as personagens que compõem a narrativa?

3ª) Como é descrita Patrícia, a personagem principal do conto? Qual a implicância dessa descrição para a construção do enredo?

4ª) Como é descrito o ambiente em que Patrícia percebe estar sendo seguida? Qual a importância dessa descrição para a narrativa.

5ª) O conto apresenta um mistério? Justifique sua resposta.

6ª) No conto lido, temos um narrador personagem ou um narrador observador? Justifique sua resposta com elementos do texto?

7ª) Qual a implicação desse tipo de narrador, para a construção da narrativa?

8ª) O tempo em que ocorre a narrativa é determinado ou indeterminado? Comprove com elementos do texto. Com qual objetivo foi empregado esse tipo de tempo na narrativa?

9ª) Em quais parágrafos do texto podemos encontrar exemplos de discurso direto? Qual recurso foi empregado para a introdução desses enunciados na narrativa? Além desse, que outro mecanismo pode ser utilizado com essa função.

10ª) Observe os exemplos de discurso direto retirados do texto. Caso o narrador houvesse optado pelo discurso indireto, como esses trechos estariam escritos.

A mãe sempre avisava:

- Patrícia: não vá muito longe.

R: _____

- De hoje em diante só brinco no portão de casa.

R: _____

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Módulo 2- Atividade de leitura e análise linguística / Tipologias textuais

Iniciaremos esta atividade questionando os alunos oralmente sobre o título do texto com o objetivo de antecipar e ativar os conhecimentos prévios sobre a narrativa.

Vamos ler um texto cujo título é “O Conto de Mistério”

- ✓ O que é um mistério?
- ✓ Levante hipóteses, em qual ambientes uma história de mistério pode acontecer?
- ✓ Por quê?
- ✓ Qual será grande mistério da narrativa?

Questionar os alunos quanto a presença dos elementos da narrativa presentes no conto lido.

Conto de mistério – Stanislaw Ponte Preta

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

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

Siga-me! – foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu.

O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele – a uma distância de uns dez a doze passos – entrou também.

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

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

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

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

– Julieta! Ó Julieta... consegui.

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

Ali estava: um quilo de feijão.

Fonte: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2013/10/11/stanislaw-ponte-preta-conto-de-misterio/>

Atividade de Leitura e Análise Linguística

Tipologia Descritiva

2ª) Sobre o PRIMEIRO PARÁGRAFO do texto, responda:

A) Quais termos o autor utilizou para descrever a forma como uma das personagens usava a gola do paletó e o chapéu? Com que objetivo fez isso?

B) Como o autor caracteriza o sujeito citado no final do primeiro parágrafo? Ao usar essa expressão que impressão da personagem o autor quis criar?

3ª) Quais expressões o autor utilizou para descrever os espaços onde ocorre a narrativa? Ao usar essas expressões qual impressão desses lugares o autor cria no leitor? Com que objetivo fez isso?

4ª) Em qual parágrafo começa a ocorrer uma quebra de expectativa em relação a ambientação da narrativa? Quais expressões comprovam isso?

5ª) Releia os três parágrafos a seguir retirados do conto lido.

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

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

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

A) Analise cada parágrafo e informe qual a sequência textual presente em cada um deles.

B) Qual a tipologia textual do primeiro parágrafo (narrativa ou descritiva)? Quais as marcas linguísticas que a caracterizam?

C) Qual a tipologia textual predominante no conto que você leu? Quais as marcas linguísticas que a caracterizam?

R.: _____

Tipologia Narrativa

6ª) Leia novamente os trechos, retirados do texto “Conto de Mistério”:

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

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

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

Responda:

Os verbos neles presentes, em sua maioria, estão no pretérito perfeito ou pretérito imperfeito?

R.: _____

Qual o efeito desse tipo de pretérito para a narrativa?

R.: _____

7ª) Com a ajuda da professora, reescreva em seu caderno, os parágrafos que você analisou, passando os verbos que estão conjugados no pretérito perfeito para o pretérito imperfeito e diga qual o efeito de sentido produzido.

R.: _____

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Módulo 3 / Figuras de Linguagem (02 aulas de 50 minutos)

Para esta aula, realizaremos previamente uma explanação sobre Figuras de Linguagem por meio de exemplos retirados de diferentes tipos de textos.

Para a realização da atividade os alunos deverão ler novamente os contos “A coisa”, “A menina e o vampiro” e “Conto de mistério”.

1ª) Quanto ao emprego das figuras de linguagem, temos a seguir alguns trechos retirados dos contos: “A coisa”, “A menina e o vampiro” e “Conto de mistério”. Leia-os atentamente, em seguida, identifique a figura de linguagem presente em cada frase e explique o sentido de ambas no contexto em que foram empregadas.

1- – A Coisa! - ele gritava. – A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro!

R. _____

2-A noite caiu e Patrícia continuava a andar de volta.

R.: _____

3-Entrou em casa como um foguete e fechou a porta atrás dela.

R.: _____

4-Patrícia olhou para trás e viu pelo rabo dos olhos o vulto se aproximar.

R.: _____

5-Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

R.: _____

2ª) Com que objetivo essas figuras de linguagem foram empregadas nos contos de mistério?

R.: _____

3ª) Agora que você já sabe qual a função das figuras de linguagem nos contos de mistério e suspense, observe atentamente as imagens abaixo. Em seguida, imagine que elas fazem parte de um conto de mistério que você irá escrever. Descreva essas imagens fazendo emprego da (s) figura (s) de linguagem que você achar adequada (s). Após a realização desta atividade as respostas serão socializadas com a turma.

Para a realização dessa atividade você poderá consultar a tabela sobre figuras de linguagem.







Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Escrita intermediária do conto

Levando em consideração os aspectos já discutidos sobre as características e funções do gênero conto, reescreva a primeira versão do texto que você produziu, levando em consideração as orientações da lista de constatações.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____
- 12 _____
- 13 _____
- 14 _____
- 15 _____
- 16 _____
- 17 _____
- 18 _____
- 19 _____
- 20 _____
- 21 _____
- 22 _____
- 23 _____
- 24 _____
- 25 _____
- 26 _____
- 27 _____

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: ___ Data: ___/___/___

Disciplina: Língua Portuguesa

Módulo 4: **Atividade de Leitura e Análise Linguística / Progressão Referencial**

Iniciaremos esta atividade questionando os alunos oralmente sobre o título do texto com o objetivo de antecipar e ativar os conhecimentos prévios sobre a narrativa

Vamos ler um texto cujo título é “O grande Mistério”. Levante hipóteses:

- ✓ Há alguma relação entre o título do texto e a imagem que o acompanha?
- ✓ Por que o homem que aparece na imagem usa um prendedor no nariz?
- ✓ Possivelmente em qual ambiente essa história se passa?
- ✓ A partir do título do texto e da imagem que o acompanha, na sua opinião, qual é o mistério da história?

Leia o texto a seguir:

O GRANDE MISTÉRIO (Stanislaw Ponte Preta)



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

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

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

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

À noite, quando o dono da casa chegou, passou uma espinafração geral e, vítima da leitura dos jornais, que folheara na lotação, chegou até a citar a Constituição na defesa de seus interesses.

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

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

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

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

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

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

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

— Madame apelou para a ignorância.

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

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

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

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

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

Não fazer mais na jarra, é lógico.

Fonte: <https://www.silvanatoazza.com.br/noticias/detalhe/o-grande-misterio>

1ª) (Questões dirigidas.) **Após a leitura do texto, responda às perguntas a seguir:**

- A) O título do texto tem relação com o enredo da narrativa? Justifique sua resposta.
- B) O título do texto e a imagem que o acompanha se complementam? Justifique sua resposta.
- C) Quem são os personagens da narrativa?
- D) Que expressão indica quando tudo aconteceu?
- E) Em que lugar os fatos aconteceram?

- F) Qual é o mistério que norteia a narrativa?
 G) Quem conseguiu desvendar o mistério? Como isso ocorreu?

Atividade de Leitura e Análise Linguística

Progressão Referencial

2ª) Releia a primeira frase do texto, transcrita a seguir:

Há dias já que buscavam uma explicação para os odores esquisitos que vinham da sala de visitas.

Com a ajuda da professora, localize e destaque, no texto, as palavras e expressões que retomam a expressão sublinhada.

3ª) Com qual objetivo, as palavras e expressões que você localizou na questão anterior, foram usadas? Quais recursos de substituição foram empregados?

4ª). Localize, no texto, os elementos que evitam a repetição das expressões abaixo, em seguida, agrupe-os de acordo com a classificação do quadro em destaque

- A) os empregados: _____
 B) debaixo da mesa: _____
 C) a arrumadeira: _____
 D) a patroa: _____
 E Giselinha: _____

Substituição gramatical: pronomes e advérbios	Substituição Lexical	Elipse

5ª) Leia os parágrafos abaixo extraídos do texto.

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

— Madame apelou para a ignorância.

Responda:

- A) Quais recursos foram empregados para retomar a expressão em negrito?
 B) Quais desses recursos foi mais empregado? Qual seu efeito para a construção do parágrafo?
 C) Na terceira linha do parágrafo, qual problema surgiria, caso o pronome “ela” fosse omitido?

Para o desenvolvimento da questão nº 06, os alunos receberão novamente uma cópia do texto “Conto de mistério

6ª) Releia o texto “Conto de mistério, para responder às questões a seguir:

No decorrer do texto, as personagens principais, hipoteticamente: “um vendedor” e “um comprador”, não são nomeados no texto, mas são referenciados por meio de diferentes recursos. No texto:

A) destaque de azul os elementos que fazem referência à “o comprador”.

B) destaque de vermelho os elementos que fazem referência à “o vendedor”.

C) destaque de verde o elemento que faz referência à “o comprador e o vendedor”.

7ª) Em relação à questão anterior, quais foram os recursos de substituição que o autor utilizou para não dá nome às personagens? Qual desses recursos foi mais utilizado? Por quê?

R.: _____

Escola: _____

Professor (a): _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: /_/_/ _____

Disciplina: Língua Portuguesa

Módulo 5: Prática de análise Linguística na reescrita do texto da produção inicial

Essa atividade de escrita será realizada a partir do texto da produção inicial e terá atendimento individualizado para a reescrita do conto.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

18 _____

19 _____

20 _____

21 _____

22 _____

23 _____

24 _____

25 _____

26 _____

27 _____