

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

DA PRONOMINALIZAÇÃO A OUTRAS ESTRATÉGIAS
REMISSIVAS: O DESENVOLVIMENTO DA COESÃO TEXTUAL NA
PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

PATRÍCIA CRISTINA FERREIRA DE ALBUQUERQUE

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**DA PRONOMINALIZAÇÃO A OUTRAS ESTRATÉGIAS
REMISSIVAS: O DESENVOLVIMENTO DA COESÃO TEXTUAL NA
PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO**

PATRÍCIA CRISTINA FERREIRA DE ALBUQUERQUE

Sob orientação da Prof. Dr.
Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SEROPÉDICA, RJ

2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A345p

Albuquerque, Patrícia Cristina Ferreira de, 10/09/1987-
DA PRONOMINALIZAÇÃO A OUTRAS ESTRATÉGIAS
REMISSIVAS: O DESENVOLVIMENTO DA COESÃO TEXTUAL NA
PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO / Patrícia Cristina Ferreira
de Albuquerque. - Duque de Caxias, 2021.
121 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado
PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS, 2021.

1. Pronominalização.. 2. Referenciação.. 3. Fábula..
4. Ensino.. I. Costa, Wagner Alexandre dos Santos ,
1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado
PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

PATRÍCIA CRISTINA FERREIRA DE ALBUQUERQUE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/11/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis (UEG)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA – 2022



Emitido em 2023

TERMO Nº 516/2023 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 15/05/2023 08:09)

GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matricula: ##287#9

(Assinado digitalmente em 11/05/2023 14:22)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CoordCGLpi (12.28.01.00.00.75)
Matricula: ##564#3

(Assinado digitalmente em 16/05/2023 07:54)

ELEONE FERRAZ DE ASSIS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.931-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **516**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **11/05/2023** e o código de verificação: **fec775cabb**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados pais, que tanto me incentivaram a buscar um destino que apenas o caminho da escola poderia oferecer. Aos meus queridos irmãos, sobrinhos e marido, por todo apoio ao longo da jornada, enquanto grandes e importantes companheiros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus por conceder a vida a mim e a todos os que me cercam, às pessoas incríveis que estiveram ao meu lado, representando cada fonte de conhecimento e amizade. Deixo o meu muito obrigada ao meu orientador Wagner Alexandre dos Santos Costa, que pacientemente me atendeu, incentivou-me, ensinou-me e contribuiu amplamente para o meu aprendizado nos estudos da Língua Portuguesa.

Registro o meu agradecimento aos professores que participaram de toda a minha formação até aqui. Sim, hoje reconheço o tamanho da importância de cada momento de aprendizagem que me ofereceram. Sou grata aos professores Gilson Freire e Eleone Assis por aceitarem os convites para membros das bancas de qualificação e de defesa da presente dissertação, obrigada por dedicarem seu tempo pessoal e apontarem tantas propostas importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço aos meus grandes alicerces, meu pai, Gabriel Henrique Ferreira, e a minha irmã, Daniella Ferreira, que durante toda a minha vida estiveram ao meu lado, oferecendo apoio incondicional. Agradeço ao meu irmão, sobrinhos, sogra, tia, que, mesmo de modo tímido, estiveram nos bastidores torcendo por mim e oferecendo o que pude captar de forças para seguir em frente. Agradeço ao meu marido, Douglas Souza de Albuquerque, por toda parceria e incentivo.

De modo muito especial, agradeço o apoio dos meus amigos, que foram importantes durante toda a trajetória do PROFLETRAS: Filipo Tardim, Jacqueline Souza, Cristiane Santos, Juliana Lima, Simone Januário, Mariana de Freitas e Ângela Ferreira. Sou grata por ter feito parte da Turma VI, foi uma turma muito especial para a minha vida, aprendi muito com todo o grupo. O meu especial agradecimento ao secretário do PROPPG-UFRRJ, Victor Teixeira, que com extraordinária educação e cuidado nos atendeu, nunca alheio às nossas angústias e dúvidas. Agradeço, ainda, aos meus amigos do trabalho, que foram uma rede muito importante para o momento intenso que passamos durante a pandemia: Ravelly Güntenperger, Anna Beatriz Dias, Viviane Rocha e George Silva.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

ALBUQUERQUE, Patrícia Cristina Ferreira de. **Da pronominalização a outras estratégias remissivas: o desenvolvimento da coesão textual na produção do texto escrito**. 2021. 121p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

A pronominalização é uma estratégia de coesão bastante empregada cotidianamente. Consiste na retomada por um pronome de um item lexical já ativado no texto, sendo um recurso importante na atividade de manutenção em foco de um determinado referente textual. Ocorre que, para construções textuais mais elaboradas, a pronominalização necessita ser combinada com outras estratégias de coesão, o que pode resultar em um acréscimo de sentidos aos textos produzidos, já que a retomada por pronome, em geral, não promove a evolução tópica do texto. Em grande parte das produções escritas dos estudantes, observados durante as aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual em uma unidade de ensino da rede pública estadual do Rio de Janeiro, verificou-se significativa quantidade de ocorrências da pronominalização, motivando o estudo. O estudo, então, preocupa-se em construir uma proposta didática de ampliação do repertório de mecanismos de referenciação voltada, principalmente, aos aprendizes do sétimo ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero narrativo fábula. Para a condução do trabalho, foram selecionados autores renomados na área dos estudos da Linguística de Texto, como Koch (2005, 2013, 2018), Koch e Elias (2018), Marcuschi (2008, 2016), Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2009). Além disso, recorreremos à valiosa contribuição do filósofo da linguagem Bakhtin (2016), que fundamentou parte considerável dos estudos discursivos. O gênero textual fábula, selecionado para envolver os alunos no processo da leitura até a escrita, oportuniza a proximidade e familiaridade ao texto, dado que o tipo textual narrativo (propício para a observação e tratamento da pronominalização) encontra-se desde o início do contato linguístico escolar.

Palavras-chave: Pronominalização. Referenciação. Fábula. Ensino.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Patrícia Cristina Ferreira de. **From pronominalization to other remissive strategies: the development of textual cohesion in the production of written text.** 2021. 121p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Pronominalization is a cohesion strategy that is widely used in everyday life. It is the retaking by a pronoun of a lexical item already activated in the text, being an important resource in the activity of keeping in focus a particular textual referent. It turns out that, for more elaborate textual constructions, pronominalization needs to be combined with other cohesion strategies, which can result in an addition of meanings to the texts produced, since the pronoun retaking, in general, does not promote the topical evolution of the text. In a large part of the students' written productions, observed during Portuguese Language and Text Production classes at a public school in Rio de Janeiro, a significant number of occurrences of pronominalization were found, motivating this study. The study, then, is concerned in building a didactic proposal to expand the repertoire of referencing mechanisms aimed mainly to learners of the seventh grade of Elementary School, using the narrative genre fable as a starting point. To conduct the work, renowned authors in the field of text linguistics studies were selected, such as Koch (2005, 2013, 2018), Koch and Elias (2018), Marcuschi (2008, 2016), Mondada and Dubois (2003), Cavalcante (2009). In addition, we appeal to the valuable contribution of the language philosopher Bakhtin (2016), who has grounded a considerable part of discourse studies. The textual genre fable, selected to involve students in the process from reading to writing, provides the opportunity for proximity and familiarity to the text, considering that the narrative textual type (conducive to the observation and treatment of pronominalization) is found since the beginning of the school linguistic contact.

Keywords: Pronominalization. Referencing. Genre Fable. Teaching.

Lista de Figuras

Figura 1-Exemplo de Koch	37
Figura 2: Mecanismos de referenciação	38
Figura 3: Esquematização: hiperônimo e hipônimo	44
Figura 4:Esquema de sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly	59
Figura 5: Identificação dos alunos, parte 1	63
Figura 6: identificação dos alunos, parte 2	64
Figura 7: Narrativas na lembrança	65
Figura 8: conheço uma fábula?	65
Figura 9: reconheço uma fábula?	66
Figura 10: Momento de produção	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC	15
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3.1 PRODUÇÃO TEXTUAL	23
3.2 PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO	24
3.3 FÁBULAS	37
4 METODOLOGIA	43
4.1 A ESCOLA	45
4.2 PERFIL DOS ALUNOS	47
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	49
4.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	49
5 DA DIAGNOSE À CONSTRUÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A – Caderno de atividades	64
ANEXO A - Resolução 003/2020	120

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver um bom trabalho como professor de Língua Portuguesa nas salas de aula da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro requer muita atenção e dedicação. É com essa intenção que se sugere construir a proposta de atividades didáticas *Da pronominalização a outras estratégias remissivas: o desenvolvimento da coesão textual na produção do texto escrito*. Inicialmente, pretende-se conduzir o grupo de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental a aplicar novas formas de apresentação dos referentes textuais em suas produções escritas.

A necessidade de abordagem do tema surgiu da observação das inúmeras ocorrências dos pronomes pessoais “ele” e “ela” nos registros escritos dos alunos. Segue um exemplo de uma atividade realizada durante o período de aulas remotas em que a proposta era desenvolver brevemente uma narrativa, utilizando três personagens oferecidos (a formiga, a lagartixa e a lacraia). Reprodução da resposta do aluno:

“Era uma vez uma lagartixa que tinha 4 ano de idade, ela vivia sozinha a proucura de uma familia ela ia de cidade e cidade a preocura da felicidade e derrepente ela chegou em uma Fazenda bem conhecida com bastante animais de todas as espécies (...).

Percebe-se que há uma reduzida escolha em utilizar diferentes formas de retomada dos referentes e uma preferência em eleger frequentemente somente os pronomes citados, o que implica repetição excessiva desses elementos da língua nos textos escritos desses estudantes.

Encontra-se no “Eixo da Produção de Textos” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a seguinte informação contida no tópico “Construção da Textualidade”:

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. (BRASIL, 2018, p.77).

Nota-se, portanto, que a repetição de palavras não é bem-vista, segundo o documento nacional, e o recomendado é “evitar” tais ocorrências. O que se tem como alvo do presente estudo é a ampliação das demais possibilidades de retomada dos referentes textuais, para que o aluno, autor, reflita e escolha as diferentes formas de referenciação. Para isso, serão desenvolvidas propostas para o enriquecimento das estratégias coesivas comumente apresentadas pelos alunos. A BNCC é um documento importante para o direcionamento do trabalho em sala de aula com a Língua Portuguesa.

Pretende-se aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre os variados comportamentos da língua a partir do gênero textual fábula, visto que o texto já era considerado objeto fundamental nos estudos da linguagem em documentos oficiais anteriores à BNCC, conforme Irandé Antunes observa:

Na perspectiva defendida pelos PCNs, os quais, por sua vez, sintonizam com toda a moderna visão dos fatos linguísticos, o texto é o foco, o objeto. Nele se concretizam os saberes necessários para que a comunicação humana aconteça eficazmente. (ANTUNES, 2000, p.13).

O saber relativo ao texto, como se nota, está diretamente ligado às experiências sociais nas quais o aluno se insere. Portanto, o ato de moldar as perspectivas dos estudantes sobre essa ferramenta social nas aulas de Português coloca-se de modo imprescindível à vivência coletiva desses cidadãos, a fim de que esse estudo os posicione eficientemente em sua comunidade.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é elaborar um material didático pelo qual sejam propostos caminhos para aprimorar os conhecimentos em produção textual dos alunos, reduzindo o uso exagerado das formas pronominais e aumentando a qualidade do texto com a inserção de outras formas de referência. O estudo, com isso, oportunizará ao aluno maiores possibilidades de direções em suas escolhas dos recursos linguísticos que a Língua Portuguesa oferece.

A escolha do gênero fábula se deu pela sua tradição nos estudos do tipo narrativo e sua importância histórica ao pensamento humano, além de ser um gênero com o qual os alunos do Ensino Fundamental já estão familiarizados, oportunizando um trabalho interessante. Os alunos farão análise e produção desse gênero narrativo e serão provocados a utilizarem formas distintas de referências textuais.

É importante destacar que o aporte teórico basilar da pesquisa foi construído a partir dos estudos sobre referência no campo da Linguística Textual. Segundo uma das principais fontes consultadas, “Denomina-se **referência** às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes.” (KOCH; ELIAS, 2018, p.123, grifo do autor). O início do presente estudo, junto ao grupo de alunos, deu-se no mês de fevereiro do ano de 2020. As estratégias, aos poucos elaboradas, visavam à aplicação de uma mediação pedagógica em sala de aula, como o esperado de um ano letivo regular. Mas, infelizmente, uma pandemia provocada pela disseminação acelerada do Novo Coronavírus (*Sars-Cov-2*) tornou o percurso, antes idealizado, ameaçado e, dessa forma, redefinido para a atual circunstância. Em vista disso, houve a autorização, por meio regulamentar do PROFLETRAS, de não ser mais obrigatória a

aplicação do trabalho, o documento com essa resolução está disponível no anexo desta dissertação. Elaborou-se, então, um caderno de atividades a fim de servir como produto final da pesquisa desenvolvida ao longo do curso.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira. No capítulo seguinte, apresenta-se “Leitura e produção textual: o que dizem os PCN e a BNCC”, em que se discorre sobre aspectos dos documentos oficiais que estão relacionados ao projeto. Na sequência desenvolve-se a fundamentação teórica, quando se trata dos principais conceitos teóricos envolvidos no estudo. Na parte final, apresenta-se a “Metodologia”, seguida pela “Justificativa”, capítulos direcionados ao perfil didático traçado e ao que se construiu a partir das condições apresentadas e, por fim, as “Considerações finais”.

2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC

A partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível extrair reflexões desses documentos oficiais nacionais que orientam estruturalmente os conceitos da abordagem linguística e pedagógica que cercam o trabalho. O empenho de se aproximar desses textos oficiais dá-se pela preocupação de adequar todo o processo de construção do trabalho às diretrizes nacionais que embasam as aplicações das atividades educacionais brasileiras.

Os Parâmetros foram elaborados e publicados na segunda metade da década de 1990, na intenção de servirem como referenciais nacionais para a orientação da educação brasileira. Segundo o próprio documento, são quatro níveis de organização curricular, sendo os PCN o primeiro desses níveis. Já os outros três são, progressivamente: propostas curriculares dos Estados e Municípios; elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo e, por último, o momento da realização e programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula (BRASIL, 1997, p.29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos. (BRASIL, 1997, p.29).

Ao estabelecer um breve traço comparativo entre os PCN e a BNCC, percebe-se o caráter mais generalizador dos Parâmetros, o que não se reconhece na Base Nacional. Dentro das propostas indicadas pelo primeiro documento, exibem-se conteúdos previstos como referências para a educação brasileira, que antes não dispunha de qualquer documento oficial que direcionasse a algum parâmetro pelo qual todos os estados e municípios se servissem, na intenção da educação nacional seguir um percurso formador mais semelhante em seus conteúdos. No entanto, os PCN não apresentavam o interesse normatizador que a Base Nacional Comum Curricular estabeleceu, posteriormente.

Um fragmento, a seguir, do texto dos PCN aborda a seguinte proposta a ser discutida:

O ensino de qualidade e que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes

de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p.27).

A relevante informação sobre a preocupação dos Parâmetros em, cuidadosamente, propor uma “prática educativa” que seja “adequada às necessidades sociais” dos alunos, cidadãos, envolvidos nos processos educacionais promovidos pela educação formal brasileira, salta no trecho citado. Compreende-se, aqui, como educação formal aquela que provém das instituições de ensino regulamentadas pelas diretrizes legais nacionais. A apresentação realizada pelo texto do que se expressa como “ensino de qualidade” circulará permanentemente no estudo a ser desenvolvido, investigando-se estratégias que desenvolvam as potencialidades intelectuais necessárias para munir um cidadão atuante de forma competente, digna e responsável.

Tratando, ainda, dos PCN, observa-se um dado importante abordado nas “Orientações didáticas” apresentadas no documento:

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção. (BRASIL, 1997, p.61).

A visão exposta no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais está estreitamente relacionada à visão adotada como proposta metodológica do presente projeto. Não há intenção de discutir processo de aprendizagem, aqui, em que o professor seja tomado como detentor do saber que será oferecido ao aluno. Ao professor, segundo o texto revela, pertence o papel de “mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento”. O projeto da disciplina de Língua Portuguesa propõe-se a motivar a interação dos alunos com o estudo linguístico, conduzindo-os a transformar seus conhecimentos sobre a língua, a partir da sua experiência individual com esse objeto. O trabalho coletivo, outro importante aspecto a ser apreciado, será desenvolvido em momentos do percurso da mediação pedagógica a ser apresentada.

Tomando-se alguns desses princípios identificados nos PCN, que norteiam o tratamento a ser oferecido aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, espera-se do trabalho apresentado a permanência da coerência necessária aos bons resultados em todo o seu trajeto. O envolvimento de indivíduos em constante formação salienta a importância de assumir o compromisso com a estruturação de saberes humanos capazes de transformar uma sociedade.

Ainda nos PCN, observa-se, no volume 2 dedicado à Língua Portuguesa, os valores sociais e da reflexão crítica que permanecem ao longo das orientações oferecidas pelo documento. O estudo da Língua Portuguesa, por sua vez, consolida-se com grande relevância por contribuir nas habilidades de leitura e escrita do indivíduo inserido em sociedade. Observa-se a seguir:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.21)¹

O fragmento acima corrobora a relevância do estudo da Língua Portuguesa e sua atribuição social desempenhada. A expectativa do trabalho a ser desenvolvido nos estudos da língua é impulsionar cada envolvido a dominar mais variedades dessa importante ferramenta social que é a linguagem, ampliando seu horizonte linguístico para que se motive a atuar nos contextos de comunicação que julgar pertinentes, seja para se defender ou apontar problemas notados em seu cotidiano. Cabe a essa mediação didática trabalhar de forma responsável com incentivo à exploração do grandioso campo da língua, que oportuniza a “possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1997, p.21).

No que se refere à língua escrita, objeto mais preciso desta pesquisa, os Parâmetros apontam que:

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). (BRASIL, 1997, p.40).

Contempla-se, nesse momento, o traço complementar próprio entre a leitura e a escrita. Embora o projeto incida sobre os usos das formas referenciais a partir da produção escrita de fábulas, o tratamento com a dimensão leitora do aluno estará presente de forma a contribuir para a compreensão do gênero a ser idealmente produzido, mostrando o caminho para essa produção, por meio da observação dos elementos que constituem toda a forma do gênero textual

¹ A ortografia original dos textos foi mantida.

fábula. Portanto, uma das etapas a serem adotadas na proposta de mediação pedagógica é a leitura de fábulas selecionadas, para subsequente produção escrita.

Tratando-se de uma proposta de mediação didática a ser aplicada em uma unidade escolar, é necessário que, como já mencionado, se apresente com compromisso e responsabilidade na intenção de auxiliar na formação de cidadãos: “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito – para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.” (BRASIL, 1997, p.48). Sendo assim, os PCN afirmam o valor transformador da habilidade escrita, capaz de oferecer “condições de assumir a palavra”, “também por escrito”, importante na promoção de um cidadão ativo. Por intermédio da proposta do presente projeto como um “trabalho educativo”, percebe-se a adequação às intenções oriundas dos PCN. Com isso, o exercício da produção textual exibe-se relevante dentro de uma instituição escolar preocupada com a formação complementar dos seus alunos, potencialmente, cidadãos.

Os direcionamentos dos PCN pertinentes à reflexão proposta no presente trabalho foram observados até esse ponto em que se salientaram trechos de volumes do documento dedicados à introdução e ao ensino de Língua Portuguesa voltado ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Considera-se que todos os volumes dos Parâmetros estão em intensa sintonia ao traçarem mutuamente os aportes ideológicos necessários aos que se dedicam aos estudos e trabalhos aplicados na área da educação brasileira. Portanto, todos os volumes desse documento interagem e convergem para direções reflexivas semelhantes ao tratarem das abordagens de ensino.

À respeito do volume dos PCN dedicado à Língua Portuguesa voltado ao segundo ciclo do Ensino Fundamental – fase na qual o estudo julga-se próprio a sua aplicação – mais um fragmento foi observado com atenção ao trazer considerações precisamente da prática da produção escrita a ser desenvolvida por alunos em sala de aula: “Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer.” (BRASIL, 1997, p.76). Os Parâmetros indicam quatro categorias didáticas de práticas de produção de texto escrito que são possíveis de serem realizadas com os alunos: transcrição, reprodução, decalque e autoria. Na transcrição, tanto o plano do conteúdo como o da expressão já estão determinados pelo texto original; na reprodução, apenas o plano do conteúdo vem determinado pelo texto original; no decalque, apenas o plano da expressão vem determinado pelo texto original e, na autoria, os planos da expressão e do conteúdo precisam ser acionados.

Com isso, pode-se constatar que o trabalho a ser desenvolvido alinha-se com a terceira categoria, a do decalque, uma vez que o gênero fábula será oferecido como modelo estruturador das suas produções textuais. O processo de criação do texto, que será uma etapa da pesquisa, envolve uma diversidade de aspectos que não são julgados como simples, mas um desdobramento do “plano do conteúdo”; sendo assim, o aluno disporá dos seus conhecimentos acerca do tema a ser explorado em sua escrita, além dos recursos formais que o processo de escrita da língua exige para que a comunicação seja apresentada de maneira compreensível.

Ao seguir para a apreciação da Base Nacional Comum Curricular, serão explorados os dados propostos por esse documento de caráter normativo que apresentam sintonia com os conceitos já demonstrados a partir dos PCN. Inicialmente, em linhas gerais, é perceptível o alinhamento entre os dois escritos oficiais no que tange ao compromisso social desempenhado pela educação brasileira. Lê-se na BNCC:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13)

A BNCC traz de forma definida as competências importantes a serem desenvolvidas com os alunos, o “saber” e o “saber fazer” agregam valores imprescindíveis à educação atenta de indivíduos que circulam na sociedade. Percebe-se, assim como nos PCN, uma condução desse documento normativo ao papel social das escolas, reafirmando a necessidade de considerar dentro desses saberes “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 13).

Em relação aos PCN, a BNCC apresenta uma proposta diferente no momento em que “[...] está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade [...]” (BRASIL, 2018, p. 23). Segundo a BNCC, são quatro os eixos do ensino da Língua Portuguesa:

I - O Eixo da leitura – “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos orais e multissemióticos e de sua interpretação (...)”. (BRASIL, 2018, p. 71).

II - O Eixo da produção de textos – “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico (...)”. (BRASIL, 2018, p. 76).

III - O Eixo da oralidade - compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face (...)”. (BRASIL, 2018, p. 78)

IV - O Eixo da análise linguística/semiótica – “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.” (BRASIL, 2018, p. 80).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

A partir da análise dos eixos presentes na BNCC, percebe-se que o presente estudo, embora perpassa por mais de um eixo da língua, se insere primeiro no da produção textual, uma vez que possui a intenção de estimular o uso de diferentes estratégias referenciais através da produção do gênero textual fábula. Os outros eixos, da leitura e da análise linguística, são trabalhados em função da complexidade da atividade com a produção escrita, já que, para alcançar essa formalização, o autor necessita dos domínios da compreensão leitora e da consciência linguística.

No que diz respeito ao gênero selecionado na mediação didática para o trabalho com a coesão referencial, foi considerada a sua pertinência à etapa de escolaridade do público-alvo. De fato, observa-se que o contato com a fábula ocorre desde a formação inicial da criança quando ingressa em uma unidade educacional:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2018, p. 42).

O gênero mostra-se junto a um grupo de outros gêneros textuais que “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura”, no momento dos primeiros contatos com a literatura.

Com isso, os alunos podem estabelecer relação com as fábulas ainda crianças. Logo, o gênero escolhido para ser modelo de produção no estudo possivelmente será familiar aos estudantes. No entanto, embora a BNCC indique os gêneros a serem explorados em cada etapa do ensino, o documento diz que “outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados.” (BRASIL, 2018, p. 139). Sendo assim, a Base proporciona a flexibilidade das escolhas dos gêneros realizadas pelo professor diante do que julgar conveniente para promover um bom trabalho no ensino de Língua Portuguesa.

Mais um documento a ser considerado no embasamento teórico desse trabalho é o currículo mínimo da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. O modelo publicado em 2012, última versão disponibilizada, apresenta um plano dividido em leitura, uso da língua e produção textual, que considera um eixo base de habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo de cada bimestre (são quatro bimestres anuais). No que tange à proposta do presente estudo, o currículo mínimo recomenda no 2º bimestre para o 7º ano do Ensino Fundamental o seguinte objetivo: “Empregar mecanismos de coesão textual” (SEEDUC-RJ, 2012, p. 8), realçando a importância do projeto, dado que as estratégias referenciais são itens importantes na construção textual, de modo que sua aprendizagem deve ser promovida.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A elaboração da mediação didática aqui proposta foi norteadada por autores considerados referências nos estudos da área de Linguística Textual. O trabalho buscou fontes que permitissem desenvolver as reflexões que surgiram ao longo do percurso deste estudo, que aspirou percorrer renomados títulos sobre os conhecimentos da produção textual e dos processos de referenciação. Alguns autores foram inicialmente selecionados para contribuir nos primeiros passos das análises de uma rica literatura inspirada nas considerações sobre os fenômenos textuais.

Autores filiados a outras perspectivas teóricas foram, também, complementarmente requisitados. Como primeiro grande nome, lê-se Mikhail Bakhtin, no livro “Os gêneros do discurso”, em que diz: “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2016, p.71). Logo, evidencia-se a importância do texto como subsídio fundamental para a “pesquisa e pensamento”, o autor ilustra de maneira grandiosa o lugar primordial do objeto, o texto, a ser explorado no estudo que será construído. A partir de uma visão inicial dos escritos produzidos pelos alunos na dinâmica de sala de aula, escolheu-se expandir os conhecimentos dos envolvidos nessa rotina educacional, considerando, aqui, não somente o aluno, mas inclusive o mediador desse processo, o professor, acerca das possibilidades de referenciação dentro das pretensas escritas do gênero fábula.

Cabe trazer o pensamento, inclusive, de Paul Henry ao tratar da concepção de língua, em “A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso”: “Não importa que se encontre aqui uma concepção muito tradicional do que é uma língua, concepção em que aflora um certo logicismo e que faz da **língua uma ferramenta para a expressão de um pensamento que existe independentemente dela.**” (HENRY, 1992, p.159, grifos nossos). Ao se interessar pela área dos estudos textuais, podemos pensar em reflexões sobre a língua, que se expressa como ferramenta da manifestação do pensamento. O trabalho necessita eleger contribuições sobre a visão de língua, já que se encontra inserido na disciplina de Língua Portuguesa, o que remete à língua como elemento visceral das produções.

Por meio desses dois autores, percebe-se a ligação coerente e indissociável entre a língua e o texto. Já que é no texto, inclusive, que se revelará o pensamento, tendo a língua como ferramenta de registro e, a partir disso, abrem-se novas possibilidades de pensamentos e novas escritas. Percebe-se, assim, a complexidade e amplitude dessas potencialidades humanas, em que se observa a dimensão desses processos tão vastos e incalculáveis.

Dispondo-se em linha com as ideias acima mencionadas, exploram-se autores, a seguir, que colaborem nas visões sobre a produção textual e os processos de referenciação, tendo em vista o contexto de sala de aula, realidade do presente estudo. Nesse momento, serão apreciados, com a devida importância, estudiosos nacionais renomados que possuem numerosas e valiosas produções que servirão de apoio à pesquisa.

3.1 PRODUÇÃO TEXTUAL

No que diz respeito à produção textual, a mediação didática proposta buscou incluir importantes autores que discutem as notáveis formas e objetivos de ensinar leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda que não se trate especificamente de fundamentação teórica, cabe retomar o oportuno fragmento dos PCN em que se observa: “Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento [...]” (BRASIL, 1997, p.40). Ou seja, não se pode abrir mão do caráter indissociável da leitura e da escrita, uma vez que se pretenda trabalhar e orientar os alunos na produção escrita, o processo estará imerso na prática da leitura.

Na publicação de José Carlos de Azeredo, “Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos”, contemplam-se, como o título antecipa, discussões do autor sobre o ensino de Português. Aprecia-se dessa leitura a seguinte declaração do autor ao tratar da importância dos textos: “O primeiro e mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve ou lê. É por meio de textos que nos fazemos entender e compreendemos o que os outros nos comunicam.” (AZEREDO, 2007, p.105-106). Compreende-se, assim, que o papel da escola é preparar leitores, escritores e ouvintes proficientes. Por meio do exercício da leitura, escrita e oratória, os estudantes são preparados à atuação cidadã corriqueiramente despertada na vida em sociedade.

Ao pensar em produção textual, é possível ater-se, primeiramente, ao que se compreende como texto. A seguinte noção aponta: “O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.” (MARCUSCHI, 2008, p.71-72). Configura-se, assim, que a ideia do que é texto envolve a ação linguística que não permanece de maneira isolada, mas é necessário que essa ação esteja em vínculo com um mundo no qual será possível surgir e funcionar como texto. Ou seja, não há texto em matérias linguísticas, sejam fonéticas, morfológicas ou sintáticas, que se realizem de

maneira afastada de um mundo em que essas funcionem, não produzam sentido. Nota-se, com isso, o lugar imprescindível da sociedade que sustentará e dará existência ao texto.

Para dialogar com o fragmento acima, considera-se a fala de Ingedore Vilaça Koch: “[...] textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” (KOCH, 2013, p.26). Certifica-se, portanto, que as definições dos grandes autores se aproximam, observando-se a colocação de Koch ao avaliar que os textos “são resultados” dentro de uma interação social, são produzidos intencionalmente por indivíduos que desejam “alcançar um fim social” em sua produção. Não se abandona a perspectiva de a construção do texto ser dependente de uma interação entre matérias linguísticas, atividade verbal e meio social.

A partir dessas valiosas contribuições, busca-se conduzir à noção de produção textual a promoção da interação social disposta a alcançar os resultados linguísticos significativos e que possibilitem aos envolvidos ampliarem seus domínios referentes à língua. Com isso, oportuniza-se novas possibilidades de reflexão diante das suas necessidades de atuação em sociedade.

3.2 PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

Ao tratar da abordagem a respeito dos processos de referenciação, percebe-se a importância de recorrermos aos estudos de conceituados estudiosos da Linguística Textual, em âmbito nacional e internacional – em que se originou a discussão. Pretende-se apreciar brevemente a imensa contribuição de Lorenza Mondada, que trouxe o conceito de referenciação aqui abordado à superfície, junto à Danièle Dubois e respeitadas autoras nacionais como Ingedore Koch, Mônica Cavalcante, entre outros que se debruçam sobre os estudos da referenciação.

Para dar início à reflexão, observa-se a seguinte definição apresentada por Koch (2018) em sua obra, que explora as concepções linguísticas de maneira didática e acessível aos profissionais e estudiosos da Língua Portuguesa, tornando-se uma das fontes basilares do presente trabalho:

A **referenciação** constitui, portanto, uma **atividade discursiva**. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido (Koch, 1999, 2002). Isto é, as formas de

referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer dizer. (KOCH, 2018, p. 124, grifos do autor).

O fragmento citado aponta, como se observa, a referenciação como atividade discursiva, ou seja, pressupõe-se que dada ocorrência está associada ao movimento, ação, ato da produção do discurso. Com isso, sustenta-se na interação provocada pelo sujeito que “procede a escolhas significativas para representar (...)” e essas representações são eleitas pelo sujeito “em função de um querer dizer”.

Antes de seguir pelas estratégias de referenciação propostas por Koch, abre-se um pequeno espaço ao que Mondada e Dubois (2003) apresentam sobre as considerações linguísticas anteriores notadas como um “tratamento artificial das línguas naturais”:

Pode-se considerar que as ciências cognitivas reatualizam esta questão, com seus pressupostos e dificuldades: os problemas reencontrados pelo tratamento artificial das línguas naturais (quer seja em tradução automática, a propósito do diálogo homem-máquina, ou em robótica) revelam a dimensão problemática de um modelo baseado em um “mapeamento” das palavras sobre as coisas, que avalia as performances discursivas medindo seu grau de correspondência com o mundo exterior. Este ponto de vista pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou “entidades” existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.19).

Os estudos das autoras apontam uma desconstrução da relação anteriormente proposta, construída a partir de um “tratamento artificial” entre palavras e coisas. Como se observa no fragmento acima, há uma problemática sobre essa associação. O mundo, assim considerado, existiria “independente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo”. Sendo assim, não se pensava em construção dos objetos de discurso realizada pelo sujeito no momento de produção do seu texto, já que o sujeito apenas selecionava as terminologias já fechadas em significações pressupostas.

A noção de objeto de discurso aqui abordada pode-se evidenciar em:

Para começar a tratar do emprego de expressões referenciais em textos pertencentes a gêneros variados, precisamos esclarecer a noção de referente que vimos aceitando. Entendemos os referentes como objetos de discurso (MONDADA E DUBOIS, 2003; APOTHÉLOZ, 1995), entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto num cenário discursivo específico. São realidades abstratas, portanto, que podem ou não se manifestar no contexto sob a forma de expressões referenciais. (CAVALCANTE, 2009).

Cavalcante, então, apresenta a maneira como se entende a noção de “objetos de discurso” introduzida por Mondada e Dubois. Evita-se, portanto, a utilização da terminologia “referente” no momento em que serão tratadas essas “entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto num cenário discursivo específico”. No projeto, especificamente, pretende-se abordar como esses objetos de discurso podem ser inseridos e, principalmente, retomados. Trata-se de encaminhar os alunos ao conjunto de possibilidades mais amplo possível e que, como enunciador, esteja disposto a escolher a forma que assume como mais adequada, de maneira a transpor os limites observados.

O presente trabalho alinha-se às novas concepções teóricas, como visto no trecho de Koch (2018), visando ater-se aos processos de referenciação nessa dinâmica percebida no curso da produção textual. Segue mais um fragmento de Lorenza Mondada e Danièle Dubois, que explicita a intenção dos estudos sobre referenciação:

Em resumo, passando de referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente graças às categorias manifestadas no discurso. Isto significa que, no lugar de fundamentar implicitamente uma semântica linguística sobre entidades cognitivas abstratas, ou sobre os objetos *a priori* do mundo, nós nos propomos reintroduzir explicitamente uma pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.20).

As autoras propõem essa transição do que antes se apontava como referência e passa à referenciação. Não serão considerados, neste ponto do trabalho, conceitos mais específicos trazidos pelas estudiosas, mas cabe, neste momento, analisar as novas formas de abordagem da linguística em relação ao que concerne aos estudos da referenciação, à condição do sujeito e dos objetos de discurso, de maneira breve. Portanto, releva-se o modo de construção da referenciação, que parte de questionamentos realizados pelas autoras aos quais se tem em conta a consideração do “sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre discurso e mundo”.

Marcuschi (2016), por sua vez, expressa com clareza, anunciando, sinteticamente, as formas de abordagem de referência já concebidas:

De uma maneira geral, pode-se distinguir na tradição dos estudos semânticos-discursivos duas tendências básicas no tratamento da referência. A **primeira**, mais antiga e ainda predominante nos estudos lógico-semânticos, bem como nas análises naturalistas da linguagem, é a que se funda numa concepção de linguagem

transparente e referencialista, tendo por base uma visão instrumentalista de língua. Esta posição garante uma relação clara entre linguagem e mundo e vem sendo postulada pelas teorias vericondicionais, entre outras. A **segunda** posição postula uma noção de linguagem como atividade sócio-cognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial. (MARCUSCHI, 2016, p.139).

A partir dessas duas posições exibidas pelo autor, o presente estudo situa-se na segunda posição. Como já apresentado anteriormente, parte-se da relação ativa da linguagem em construção pelos indivíduos envolvidos na comunicação, que é atravessada pela “cultura, experiência e aspectos situacionais”.

O trabalho de Koch (2018) sobre as estratégias de referenciação será observado, a seguir, com o objetivo de embasar teoricamente o projeto, oferecendo suas principais contribuições no que se refere às análises desses processos correntes na produção textual. A autora propõe três estratégias de referenciação, como se encontra a seguir:

Na construção da memória discursiva, estão envolvidas, como operações básicas, as seguintes estratégias de referenciação:

- 1) Construção/ativação: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
- 2) Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto do discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
- 3) Desfocalização/ desativação: ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores. Cabe lembrar, porém, que muitos problemas de ambiguidade referencial são devidos a instruções pouco claras sobre com qual dos objetos de discurso presentes na memória a relação deverá ser estabelecida. (KOCH, 2018, p. 68).

Seguindo à compreensão dessas estratégias, pode-se visualizar o exemplo apontado por Koch e Elias (2018):

Figura 1-Exemplo de Koch²

Vejam os mais um exemplo da utilização dessas estratégias no texto a seguir:

Porto

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos. **A apresentadora** está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. **Ela** pretende ficar apenas com *Shambhala*, o trawler de 85 pés que inclui até tv de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil.

Fonte: Folha de S.Paulo, 06 maio 2005.

Legenda

Introdução **Retomada** **Desfocalização**

Fonte: Koch e Vanda Elias, 2018, p. 126.

Seguindo-se à compreensão do exposto, verificamos que “Ana Maria Braga” é o objeto de discurso introduzido no texto, sendo retomado pelos termos “a apresentadora” e “ela”. Em seguida, apresenta-se um novo objeto de discurso, que deixará o primeiro em modo de espera, mudando o foco.

A fim de proporcionar, ao presente trabalho, uma possibilidade de observar as maneiras adotadas pelas autoras de se referirem aos mecanismos referenciais com diferentes termos, ora “construção/ativação, reconstrução/reativação e desfocalização/desativação”, em seguida “introdução, retomada e desfocalização”, há uma preferência pela citação direta. Selecionou-se a definição oferecida pela obra de Koch (2018) por reconhecimento da importância, adequação e clareza descritiva, embora o texto base dos estudos seja Koch e Elias (2018).

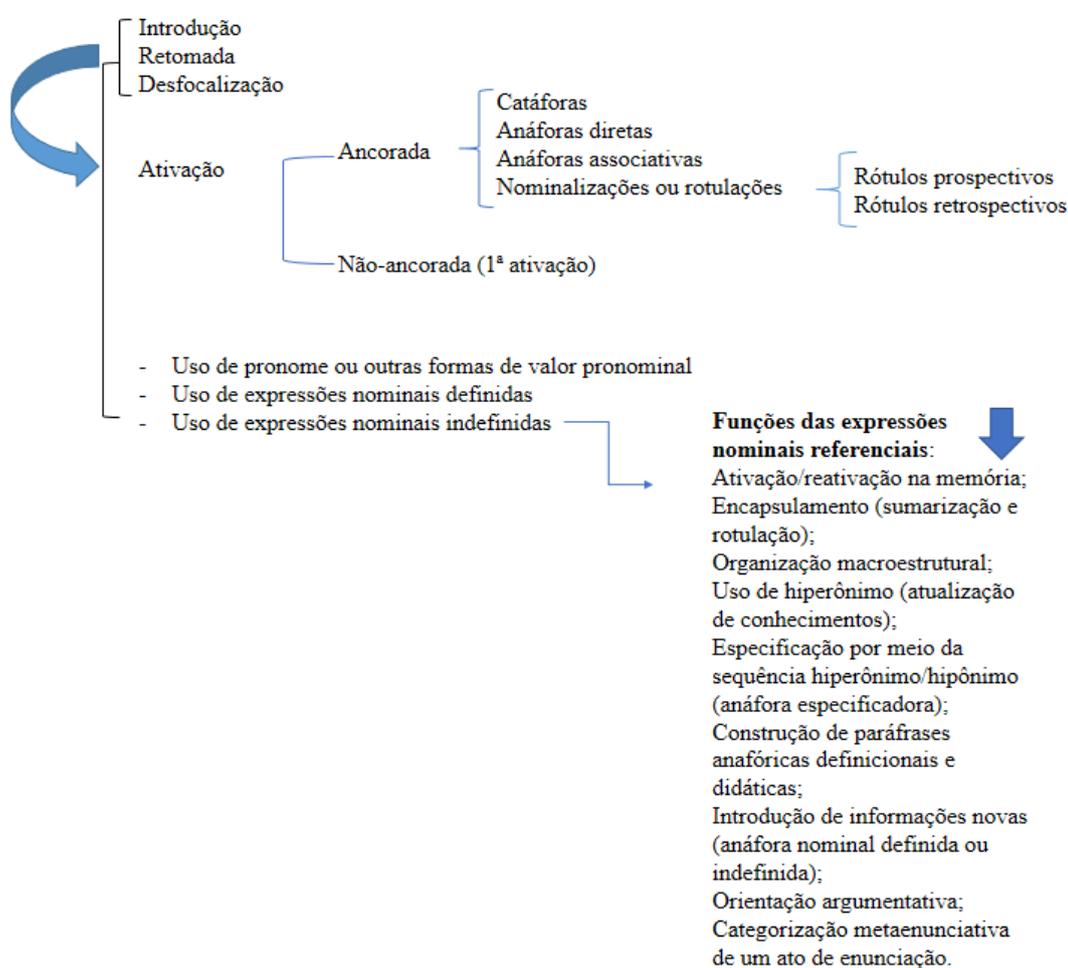
É importante salientar que o presente estudo visa contemplar as formas de retomada dos objetos de discurso produzidos nos textos narrativos dos alunos, as fábulas a serem produzidas. Não cabe, portanto, problematizar as questões relacionadas à desfocalização apresentada pelas autoras. No estudo de Koch e Elias (2018), apresentam-se os mecanismos de retomada, anáfora e catáfora, e seus desdobramentos. No entanto, tais conceituações ultrapassam os limites estabelecidos no projeto, já que não há perspectiva de analisar com profundidade os fenômenos das retomadas, mas apresentar aos alunos a referenciação nesse processo de introdução e

² A partir da leitura dos exemplos, nota-se que os termos utilizados por Koch e Elias sofreram alteração, mas seus conceitos permanecem os mesmos, não alterando o modo de análise do trabalho. O que se lia anteriormente nas três estratégias de referenciação como “construção/ativação, reconstrução/reativação e desfocalização/desativação”, agora se lê “introdução, retomada e desfocalização”.

retomada em suas formas lexicais, conduzindo-os ao máximo aproveitamento dos diferentes recursos oferecidos pela língua para esse fim.

Utiliza-se o livro “Ler e compreender: os sentidos do texto”, de Koch e Elias (2018), proposto como base do presente trabalho para apresentar os diferentes mecanismos de referenciação. Como visto anteriormente, as autoras identificam três estratégias de referenciação: introdução, retomada e desfocalização. Ao discorrerem sobre cada uma delas, é possível observar seguinte estrutura:

Figura 2: Mecanismos de referenciação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

✓ Introdução

Segundo as autoras, há duas maneiras de se introduzir um novo objeto de discurso em um texto: através da ativação ancorada e da não-ancorada. A primeira caracteriza-se pelo modo

de inserção de um objeto de discurso apoiado em um elemento já introduzido anteriormente. E a segunda, introdução não-ancorada, constrói-se a partir da ativação de um novo objeto de discurso. Ainda na ativação ancorada, tem-se a anáfora, estratégia de remissão de um elemento para trás, e a catáfora, a remissão para frente.

Koch e Elias apresentam dois tipos de anáforas: as anáforas indiretas e as anáforas associativas. As indiretas “caracterizam-se pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que se pode denominar de *âncora* e que é decisivo para a interpretação (cf. Koch, 2002)” (KOCH; ELIAS, 2018, p.128, grifo das autoras). Já as associativas introduzem “um referente novo no texto, por meio da exploração de relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que um dos elementos da relação pode ser considerado, de alguma forma, *ingrediente* do outro.” (KOCH; ELIAS, 2018, p.128, grifo das autoras).

Por fim, na ativação ancorada encontram-se as nominalizações ou rotulações que é “o fenômeno pelo qual se transformam enunciados anteriores em objetos de discurso” (KOCH; ELIAS, 2018, p.129). Os rótulos podem sumarizar as informações tanto de maneira prospectiva, quanto retrospectiva, conforme descrevem as autoras.

✓ Retomada

No mecanismo de retomada, observam-se como “**principais estratégias de referenciação textual**” (KOCH; ELIAS, 2018, p.131, grifo das autoras) o uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal, o uso de expressões nominais definidas e o uso de expressões nominais indefinidas. A primeira, “A referenciação realizada por intermédio de formas pronominais foi sempre descrita na literatura linguística como pronominalização(...)” (KOCH; ELIAS, 2018, p.131); a segunda consiste em “*expressões ou descrições nominais definidas*, formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido (artigo definido ou pronome demonstrativo) seguido de um nome (...)” (KOCH; ELIAS, 2018, p.132, grifo das autoras). Já a terceira ocorre “pelo uso de **expressões nominais indefinidas**, com função anafórica (e não como é mais característico, de introdução de novos referentes textuais).” (KOCH e ELIAS, 2018, p.135, grifo das autoras).

Sobre a estratégia de retomada, nota-se uma importante contribuição a seguir:

A eficácia na comunicação depende de vários fatores, a textualidade é um deles. Para se conseguir continuidade em um texto, são necessários procedimentos de retroação a objetos de discurso antes nele introduzidos e também de progressão. Ou seja, como destacamos anteriormente, além da introdução de referentes, faz-se importante a

manutenção do foco de tais referentes, de modo que possam permanecer ativados na memória do interlocutor. De modo contínuo, as informações construídas em um dado momento no texto constituir-se-ão em suporte para novas informações. (COSTA, 2013, p.51).

O modo como as informações são mantidas em uma produção discursiva influencia na eficácia da comunicação, como se pode observar em Costa (2013). Apoiado pelos modos de retomada dos objetos do discurso, o locutor poderá orientar o seu interlocutor à construção das ideias que pretende expressar. E, “a manutenção do foco de tais referentes” produzirá efeito encadeador para novas informações.

O estudo busca direcionar as pretensas atividades a serem desenvolvidas, apoiando-se em quatro estratégias de retomada da progressão textual. São elas:

- A pronominalização
- O uso de expressões nominais definidas
- Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo
- A elipse

Embora existam outros mecanismos descritos nos estudos de referenciação acerca da manutenção dos objetos de discurso, no presente estudo considera-se apropriado elencar esses quatro recursos que, possivelmente, serão apresentados aos estudantes do ensino fundamental de maneira mais adequada à maturidade linguística desse grupo. Com isso, dá-se andamento ao que se encontra em Koch e Elias (2018) a respeito dessas formas de retomada.

Percebe-se nas produções dos alunos vistas em sala de aula que a pronominalização é o recurso mais abundante em seus escritos, como já mencionado anteriormente, o que provoca e estimula a proposta de promoção da ampliação do saber voltado a essas diferentes estratégias textuais. Observa-se a concepção a seguir: “A referenciação realizada por intermédio de formas pronominais foi sempre descrita na literatura linguística como pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais.” (KOCH; ELIAS, 2018, p.131). A retomada por formas pronominais é um recurso contemplado pelos estudiosos no processo de construção do texto, segue um exemplo dessa operação:

Quadro 1: Exemplo de pronominalização

Furioso, Zaratustra foi ter com o juiz da aldeia. **Ele** marcou um dia para a audiência, quando os dois teriam de se apresentar para explicar o assunto.

Embora a pronominalização realizada como manutenção do objeto de discurso na elaboração dos textos seja compreensível e aceitável, outras formas devem ser exibidas aos alunos, já que o pronome traz poucas contribuições para a produção de sentido ao texto. Os valores contidos em itens lexicais do idioma favorecem a expressão significativa contida no termo que serve como suporte da representação ao querer dizer do autor. Por outro lado, não há uma intenção de romper com a importância da pronominalização ou, sequer, condenar o uso da repetição de formas linguísticas por ser percebida como prejudicial à orientação de um bom texto escrito, mas levar o escritor em seu momento de aprendizagem a refletir sobre outras possibilidades que podem servir-lhe nas suas intenções de expressar um pensamento por meio da linguagem escrita.

Escolher entre elipse, pronome, sinônimo (nunca perfeito), hiperônimo, apelidos, por exemplo, faz diferença na compreensão de textos. Na pesquisa de Colamarco (2014), percebemos como, para fazer referência à cigarra, na fábula “A cigarra e as formigas”, nas versões de Esopo e Monteiro Lobato, o uso de “ela” e “Ø” (Esopo) ou “A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros” (Lobato) demonstra um posicionamento favorável de Lobato em relação à cigarra que morre de frio depois de ser ignorada pela formiga. (SANTOS, 2015).

Depreende-se do fragmento obtido no artigo de Leonor Werneck as diferentes formas de construção de sentido, observadas pela autora, a partir de uma análise das distintas abordagens do objeto “formiga” contido na fábula. Aqui, torna-se relevante observar a diferenciação entre o item gramatical “ela”, em que, no texto de Esopo, não se percebe um favorecimento na construção ou desconstrução significativa do autor acerca da personagem. Por sua vez, como aponta a autora, o item lexical inserido na fábula “demonstra um posicionamento favorável de Lobato em relação à cigarra (..)”. Com isso, nota-se que a diversificação das estratégias de coesão pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, que poderá optar por novas formas de inserção em suas produções, conferindo, assim, acréscimos semânticos aos seus textos.

É comum encontrar em livros didáticos orientações para escrever um bom texto do tipo: evite repetições, substitua palavras repetidas, use pronomes. Quase nunca encontramos orientações contrárias, como use repetições, evite pronomes. Isso decorre da ideia equivocada de que repetir palavras causa problemas de coesão nos textos e que, para evitá-los, os pronomes usados servem como mecanismos de coesão. Isso não é totalmente mentira, mas também não é totalmente verdade. E, se observarmos bem, veremos que este parágrafo está cheio de repetições...estaria com problemas de coesão? (SANTOS, 2015).

A reflexão de Santos conduz o projeto à consideração sobre a forma de abordagem dos materiais didáticos, conseqüentemente das aulas de Língua Portuguesa, no tratamento aos efeitos do uso repetitivo de elementos coesivos. Segundo a autora, os manuais voltados ao ensino da língua carregam uma “ideia equivocada de que repetir palavras causa problemas de coesão nos textos (...)”, logo, como mencionado anteriormente, o professor deve estar atento no momento em que for expor a importância de apreciar os mecanismos de referenciação, lançando mão de formas de inserção e retomada do objeto de discurso não por causar impressões negativas ao texto, mas pelos aspectos positivos que as diversificações possibilitadas por esses termos podem alcançar.

Ao explorar a concepção de coesão textual na obra “A coesão textual”, entende-se que esse conceito diz respeito a todos os processos de sequencialização, utilizados para a recuperação dos elementos da superfície textual (KOCH, 2005, p.18). O subtítulo do presente trabalho antecipa a proposta de “desenvolvimento da coesão textual na produção do texto escrito”, com isso, o reconhecimento de que há uma ligação entre os processos de referenciação e a coesão textual mostra-se relevante.

Por vezes, os artigos acadêmicos e livros levam à confusão entre os conceitos de coesão textual e referenciação, podendo conduzir à indistinção entre um e outro, como aponta Santos (2015). A estudiosa problematiza os conceitos e assevera: “(...) constatamos que a referenciação estabelece uma relação entre coesão e coerência, colaborando para criar efeitos de sentido.”. Nota-se, portanto, que os efeitos de sentido promovidos pelas estratégias de referenciação estão atrelados ao funcionamento da coesão e coerência textuais, com isso, os três conceitos articulam-se na produção textual.

O uso de expressões nominais definidas, segundo Koch e Elias (2018) consiste em formas linguísticas compostas por determinante definido e um nome. Vejamos o exemplo a seguir:

Quadro 2: Exemplo do uso de expressões nominais definidas**A rã e o rato**

Desejava um rato passar um rio; porém tinha medo, não saber nadar. Ofereceu-lhe uma rã os seus serviços, pronta a levá-lo para outra banda, se quisesse atar-se com ela. Consentiu o rato, e com um cordel amarrou uma das suas patas, e atou na outra ponta o pé da rã. Entraram na água; a maliciosa rã, escarnecendo do companheiro, procurava, mergulhando, puxá-lo para o fundo e afogá-lo. O rato forcejava em resistir-lhe. Nesta lida estavam, quando vem voando um gavião; dá com eles, e de ambos faz seu almoço.

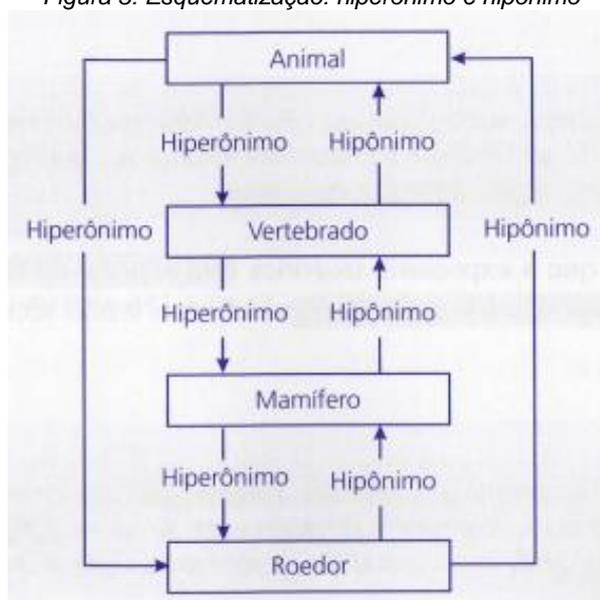
MORALIDADE: Raramente **os maus** triunfam; se conseguem prejudicar **os bons** que neles se fiam, acham logo outro mal que os castiga.

Fonte: ROCHA, Justiniano José da. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>.

Como é possível notar por meio do exemplo extraído da moral da fábula “A rã e o rato”, o produtor da história, ao optar pelo uso de “os maus” e “os bons”, acrescenta ao texto suas contribuições subjetivas sobre o que considera positivo e negativo em relação aos comportamentos apresentados. Segundo Koch e Elias (2018, p.134), o uso de expressões definidas contribui na captura de informações sobre crenças e atitudes do autor pelos leitores, acrescentando dados para a construção de sentido. Nota-se, portanto, que, diferentemente da pronominalização, o interlocutor receberá um acréscimo significativo que promove a construção ou a desconstrução do objeto selecionado, realçando, assim, o posicionamento do locutor em relação ao que está sendo produzido.

Seguindo a mais um dos itens das estratégias de retomada da progressão textual a ser trabalhado, observa-se a definição e, posteriormente, um esquema: “Hiperônimos e hipônimos **são termos de um mesmo campo de sentido, em que um deles designa o gênero e o outro, a espécie.**” (KOCH; ELIAS, 2018, p.143, grifos das autoras).

Figura 3: Esquemática: hiperônimo e hipônimo



Fonte: Koch e Vanda Elias, 2018, p.143.

Compreendendo-se a relação semântica entre hiperônimos e hipônimos, parte-se para a discussão dessa maneira de retomada de um objeto de discurso em evidência. Nota-se na imagem apresentada por Koch e Elias uma esquematização que facilita o entendimento da associação entre os termos: animal, vertebrado, mamífero e roedor. Vê-se que “animal” é hiperônimo de “vertebrado, mamífero e roedor”; “vertebrado” é hipônimo de “animal” e hiperônimo de “mamífero e roedor”; “mamífero” é hipônimo de “animal e vertebrado” e hiperônimo de “roedor”; já “roedor” é hipônimo de “animal, vertebrado e mamífero”. As autoras alertam, ainda, que a relação entre hipônimos e hiperônimos não é absoluta, havendo a possibilidade de um termo ser hipônimo de um termo mais genérico e hiperônimo de outro mais específico. (KOCH E ELIAS, 2018). Como vemos na relação entre “mamífero”, como hipônimo de animal, no entanto, hiperônimo de “roedor”.

Para Ingedore Koch, a estratégia de manutenção por hiperônimo/hipônimo envolve uma “anáfora especificadora”:

Trata-se aqui da *anáfora especificadora*, que ocorre nos contextos em que se faz necessário um refinamento da categorização. Esse tipo de expressão anafórica é frequentemente introduzido pelo artigo indefinido, fato pouco registrado na literatura linguística e que vem sendo objeto de estudo de pesquisadores da Unicamp (Koch, Ilari, Lima, entre outros). Embora de certa forma condenado pela norma (que prefere a sequência hipônimo/hiperônimo), este tipo de anáfora permite trazer, de forma compacta, informações novas a respeito do objeto de discurso [...]. (KOCH, 2018, p. 79, grifos da autora).

Koch aborda, como visto no fragmento acima, a maneira como se estrutura a manutenção do objeto de discurso através de hiperônimo/hipônimo, ressaltando, ainda, a reprovação da norma, “que prefere a sequência hipônimo/hiperônimo”. No entanto, como bem define a autora, a ordem hiperônimo/hipônimo é utilizada em “contexto em que se faz necessário um refinamento da categorização”, conforme mostra o exemplo a seguir:

Quadro 3: Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

[...] -Pare, Temístocles! O que é isso?
 Parece **um animal** grande! Espero que não seja uma fera!
 Temístocles nem tinha acabado de falar, a mata já se abria, a poucos passos deles, dela saindo um vulto escuro, enorme, que se balançava como se dançasse.
 -Por todos os deuses do Olimpo! **Um urso!** – exclamou Temístocles. – Pegue o cajado, Xenofonte: vamos parti-lo ao meio! – e voltou-se para o amigo, que caminhara todo o tempo ao seu lado. [...]

Fonte: DRUMOND, 1996, p. 75, grifos nossos.

É possível observar no exemplo acima que o objeto de discurso “Um animal” está introduzido por um artigo indefinido, como aponta Koch, bem como a retomada do objeto em “Um urso”. Além disso, como se constata, a manutenção realiza-se por acréscimo de informações novas desse objeto, inicialmente, apresentado; logo, o dado novo amplia o conhecimento do interlocutor acerca do que se pode construir desse objeto.

Ao apresentar tal estratégia aos alunos do Ensino Fundamental, pretende-se explorar as relações já concebidas por eles através da experiência linguística adquirida anteriormente e, inclusive, abrir espaço para novas descobertas a partir de leituras e pesquisas que viabilizem a aprendizagem da construção na retomada por hiperônimo/hipônimo. Não há, contudo, intenção de exigir tais terminologias específicas, mas abordá-las apropriadamente durante a fase escolar contemplada.

Para tratar do último mecanismo de referência, a elipse, seleciona-se o fragmento da fábula “A rã e o rato”, já lida anteriormente: “Desejava um rato passar um rio; porém (~~elipse~~) tinha medo(...)”. Embora a elipse, no exemplo citado, não ofereça grande complexidade ou provoque incerteza para a compreensão do texto, a intenção primeira é apenas ilustrar e definir o conceito da estratégia coesiva. A ausência do sujeito anteposto ao verbo, no entanto, preenchido pelo falante com o termo “rato”, mencionado anteriormente, exemplifica o fenômeno elíptico desse sujeito.

Cabe trazer uma análise do trabalho de Justino (2019), que, embora pertença a outro quadro teórico, enriquece com grandes contribuições o olhar que é importante possuir no momento de propor as atividades para os alunos. A autora observa uma questão apresentada por um livro didático e avalia:

Percebe-se na atividade o caráter tradicional de metalinguagem em que o aluno é levado, mecanicamente e sem maiores reflexões acerca do fenômeno, ao apagamento do sujeito de terceira pessoa representado pelo sintagma nominal “a raposa”. Ao analisar o comando da questão, é patente a percepção de que o exercício explora o tema de maneira superficial, sem chamar atenção para o fenômeno de variação no preenchimento/apagamento do sujeito. Primeiramente porque parece ignorar que o apagamento do sujeito não é o único recurso com o propósito de evitar a repetição de um SN, visto que na última oração a fábula apresenta o uso do pronome sujeito <elas> com a mesma finalidade (“**E**las estão verdes mesmo...”); além disso, não é explorado, por parte dos autores, o emprego da forma pronominal <eu> preenchendo a posição de sujeito em uma oração com verbo cuja desinência número-pessoal é específica de primeira pessoa (“**E**u nem estou ligando para as uvas”). (JUSTINO, 2019, p.27-28).

O estudo aponta a atenção necessária para tornarem-se eficazes as atividades a serem realizadas pelos alunos. Como se pode observar nas palavras de Justino, o comando da questão precisa ser claro e refletir os fenômenos linguísticos que circulam pelo item discutido.

3.3 FÁBULAS

O gênero textual escolhido para o desenvolvimento das leituras e produções escritas dos alunos é a fábula. A tradição e o prestígio desse gênero acrescentam ao trabalho noções de valores sociais e críticos pertinentes à linha traçada pelos estudos que cercam o projeto.

Entende-se o prestígio do gênero a ser trabalhado a partir da leitura dos seguintes fragmentos contidos no livro “Os gregos e seu idioma”, em que a autora explica que a palavra mito, para os gregos, “aplica-se a toda e qualquer história que se conte, quer seja o assunto de uma tragédia, ou o trecho de uma comédia, ou mesmo o tema de uma fábula de Esopo.” (HORTA, 1991, p.383). A fábula, como se compreende do texto da helenista, pertence ao que está contido no que se determinava aos helenos como mito. Em seguida, a autora, tratando ainda sobre o conceito de mito, diz:

Por certo, não há exagero em afirmar que essa generalização do mito, essa libertação de seus poderes foram uma das contribuições fundamentais – talvez a contribuição essencial – do Helenismo ao pensamento humano. (HORTA, 1991, p. 384).

Com isso, a escolha da fábula como modelo de texto a ser produzido é vista pela sua relação histórica com a construção do pensamento humano, conforme se depreende das palavras de Guida Barata Parreira Horta. Propõe-se, assim, que os alunos façam contato com as fábulas existentes na Língua Portuguesa, sejam conduzidos às análises pertinentes ao gênero e produzam suas narrativas no objetivo de se assemelhem aos moldes de fábulas estudadas. Portanto, além da promoção dos estudos da língua, a proposta visa enaltecer os valores contidos nesse gênero fábula, que por milhares de anos circula na sociedade.

Partindo-se para a reflexão do que aqui se compreende como gênero textual, veja-se uma definição:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155, grifos do autor).

O autor apresenta o que se tomará como referência do conceito de gênero textual situado neste estudo. Observa-se, a partir do fragmento, o aspecto usual e frequente dos gêneros textuais, sendo assim, torna-se apropriado assumir a relevância da ciência que atravessa esse conceito. Para os integrantes que realizarão a construção do trabalho, cabe estabelecer o formato composicional do gênero fábula e, ainda, cercá-los das informações históricas embutidas no que se conhece sobre o gênero. Na didatização do gênero selecionado, compreende-se a importância de localizar os aspectos orais que envolvem a fábula, já que se tem a noção convencional da trajetória narrativa e seu compartilhamento através da oralidade. Com isso, pretende-se conduzir os alunos pelas orientações do presente trabalho, em que se espera desde a apreciação do caráter oral até a formalização escrita do gênero textual, a fim de que os envolvidos percebam as características sociais e funcionais que acompanham a fábula por milhares de anos.

Após tomar conhecimento do que se refere ao conceito de gênero aqui abordado, segue-se outra importante concepção extraída do mesmo autor:

Tipo textual designa uma espécie construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição,*

descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154 e 155, grifos do autor).

De acordo com a definição do autor, o “tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas [...] do que como textos materializados [...]”, sendo assim, toda produção textual apresentará em sua estruturação composicional evidências que direcionarão a um tipo textual, contudo, um gênero não estará preso a apenas um determinado tipo, mas um deles se manifestará prevalentemente. Segundo aponta Marcuschi, os tipos textuais apresentam-se em seis categorias, no entanto, o presente trabalho visa comentar apenas dois: o narrativo e o descritivo, porque na fábula (predominantemente narrativa) esses dois tipos são evidenciados em sua composição.

O estudioso revela uma preocupação relevante em relação à diferenciação entre gênero e tipo textual:

[...] não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. Como ainda veremos, toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela. (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

A partir desse esclarecimento, identifica-se o caráter indispensável do uso de gêneros textuais a partir de uma necessidade do sujeito de transmitir suas intenções e o tipo textual que acompanhará a produção desse gênero. É importante, segundo o autor, que a distinção entre gênero e tipo textual não forme uma visão dicotômica, já que os dois são partes constitutivas do funcionamento da língua. Ainda que os alunos não tenham tomado a consciência das formalizações teóricas dos muitos gêneros textuais existentes, o aluno, como usuário da linguagem, recorre a um desses gêneros conforme atendam às suas urgências comunicativas e os tipos textuais servirão em conjunto à construção do texto que estabelecerá a comunicação. Segue um exemplo de fábula:

Quadro 4: Fábula “Os dois burros de carga”

Entre Atenas e a planície da Ática, havia um certo comerciante que abastecia os aldeões de sal, peixe e outros produtos, trocando-os por lã, óleos e queijos. Utilizava dois burros para transportar a mercadoria de um lado para outro. Os pobres animais viajavam sempre muito carregados e, como se isso não bastasse, tinham de percorrer atalhos pedregosos, subir e descer por caminhos difíceis e atravessar rios a nado, já que, naquela época, quase não existiam pontes.

Certa vez, a pequena caravana atravessava um rio, quando o mais velho dos burros escorregou numa pedra coberta de musgo, perdeu o equilíbrio e caiu na parte mais funda da água.

O mercador correu imediatamente em seu socorro e começou a puxá-lo pela rédea. Apesar dos seus esforços, custou a colocá-lo de pé outra vez. E constatou um fato surpreendente: sua carga estava reduzida à metade do que era antes!

É que o velho burro transportava sacos de sal – que dissolveu, naquele mergulho inesperado.

E seguiram seu caminho...

Algumas horas depois, chegaram a outro riacho. O jovem burro, que até então suportara o cansaço com paciência, sentiu que não podia mais com tanto peso e, vendo seu companheiro leve e fresco, teve uma ideia, que lhe pareceu maravilhosa:

- E se eu fingisse escorregar? – pensou ele. – Meu dono não vai desconfiar de que foi de propósito, e eu me livrarei de uma parte desse peso!

Quando chegaram bem ao meio do riacho, o burro parou um instante, vacilou, tropeçou e caiu como uma pedra na água.

Aconteceu exatamente como ao outro burro: seu dono veio em seu socorro, puxando-o pela rédea, mas ele fincou os cascos no fundo, fazendo resistência, por achar que havia muito pouco tempo na água...

Foi então que ele percebeu uma coisa estranha: sentia-se cada vez mais pesado, e o fardo parecia ter um peso insuportável, puxando-o para baixo, cada vez mais para o fundo...

E o jovem burro morreu afogado, por não saber que sua carga era de peixe seco e esponja, e não de sal, como a do amigo.

Moral da história:

Aquilo que é bom para um, nem sempre é o melhor para o outro.

Fonte: DRUMMOND, 1996, p. 70-72.

Por meio do texto atribuído a Esopo, observa-se a estrutura tradicional do gênero fábula que circula nos materiais escolares há um longo período. Inicialmente, é possível notar os tipos narrativos mencionados anteriormente como constituintes do gênero. Já no primeiro parágrafo da narrativa, têm-se as breves descrições: do espaço, onde se desenrola a história, e dos personagens integrantes da fábula.

Entre Atenas e a planície da Ática, havia um certo comerciante que abastecia os aldeões de sal, peixe e outros produtos, trocando-os por lã, óleos e queijos. Utilizava

dois burros para transportar a mercadoria de um lado para outro. Os pobres animais viajavam sempre muito carregados e, como se isso não bastasse, tinham de percorrer atalhos pedregosos, subir e descer por caminhos difíceis e atravessar rios a nado, já que, naquela época, quase não existiam pontes. (DRUMMOND, 1996, p. 70)

Percebe-se que no mesmo parágrafo introdutório há traços do tipo textual narrativo, ainda que a descrição esteja presente. O texto transmite o seu caráter intencional, que é o de contar uma história nesse lugar e com essas personagens apresentados. Ao longo da narrativa, encontram-se outros elementos que a identificarão como uma fábula. Os estudos acerca do gênero fábula são datados de muitos séculos, como vemos em Neves (2014, p.2): “Encontramos as primeiras considerações sobre a fábula na *Retórica* de Aristóteles (ARISTÓTELES, 1967), o que significa que, para ele, a fábula é um componente da ‘arte retórica’. Caberá ao projeto buscar vias de considerar os dois aspectos da fábula: “Ao examinar a noção de fábula, podemos vê-la do ponto de vista de sua estrutura (estrutura de texto narrativo) e do ponto de vista de sua função.” (NEVES, 2014, p. 4). Para dar sequência ao estudo, veja-se uma estruturação desses elementos que compõem esse gênero, encontrada em um *site* voltado à educação:

Estrutura da fábula

Embora a fábula transite pelos gêneros literários, trata-se de um texto curto em que os personagens estabelecem uma reflexão acerca de algum assunto moral. Pode utilizar-se de diversas figuras de linguagem, no entanto é preciso sempre escolher personagens inanimados ou animais para nortear o enredo. Veja os elementos principais da estrutura de uma fábula!

- Narrador: em primeira pessoa ou terceira pessoa. A manifestação de narrador em 3ª pessoa costuma ser mais comum.
- Personagens: animais com comportamentos humanos, ou seja, antropomorfização.
- Tempo e espaço: em grande parte das fábulas, o tempo é cronológico. O espaço costuma ser manifestado por meio de florestas, bosques etc.
- Moral: a fábula pode ser estruturada em prosa ou em verso. Mas lembre-se: é preciso apresentar uma moral, explícita ou implicitamente. (SARTEL. Fonte: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/fabula.htm#:~:text=Estrutura%20da%20f%C3%A1bula,animais%20para%20nortear%20o%20enredo.>>>).

Pode-se notar a partir da estrutura proposta que o gênero fábula apresenta características comuns a outros gêneros narrativos, como “narrador, personagens, tempo e espaço”. No entanto, um único elemento, tradicionalmente, está presente na fábula, diferenciando-a dos demais, a presença de uma “moral”. Tendo em vista a complexidade das teorias que cercam os estudos sobre as fábulas, o presente estudo não possui intenção de promover grande reflexão sobre a estrutura do gênero, mas se valer de formatos recorrentes que estão disponíveis em materiais acessíveis, como *sites* de pesquisa escolar na internet.

O estudioso Alceu Dias Lima expõe um relevante apontamento sobre a fábula:

É constitutiva da fábula a instalação no seu texto de atores 1. não-humanos, ainda que por vezes antropomorfos, os quais respondem por ações não-humanas, e 2. humanos, por mais que figurativizados, responsáveis por ações – virtuais – humanas. Atores não-humanos são os da história e atores humanos, os da moral. (LIMA, 1984, p.66)

Ao analisar o exemplo “Os dois burros de carga”, nota-se que, embora os personagens burros, “atores não-humanos”, tenham sofrido as consequências de seus atos na história, a moral revelada: “Aquilo que é bom para um, nem sempre é o melhor para o outro.”, direciona-se às particularidades das atitudes e pensamentos “humanos”. Sendo assim, a fábula citada corrobora o que Dias Lima aborda.

Retornando à fábula, mais uma vez, é possível analisar o décimo parágrafo: “Foi então que **ele** percebeu uma coisa estranha: sentia-se cada vez mais pesado, e o fardo parecia ter um peso insuportável, puxando-o para baixo, cada vez mais para o fundo...”. (DRUMMOND, 1996, p.72, grifo nosso), em que o pronome “ele”, em destaque, possibilita a leitura como uma estratégia de retomada do objeto “burro mais jovem”, uma vez que o “ele” do parágrafo anterior traz informações que remetem ao animal, “ele fincou os cascos no fundo”. No entanto, a distância do referente lexical “outro burro”, possibilita a retomada do objeto “dono/mercador”, visto que a atitude do personagem foi a de puxar o animal, sendo assim, o personagem mercador pode ter, a partir dessa ação, percebido “uma coisa estranha [...]”. Com isso, o “fardo” que “parecia ter peso insuportável” pode ser preenchido pelo “outro burro” ou pelo “seu dono”.

Ao se considerar que “Ler, então, é levantar hipóteses” (SANTOS, 2015, p. 2), nota-se a relevância de recorrermos a elementos linguísticos que favoreçam a construção dos sentidos que o locutor pretende transmitir. Sendo assim, constata-se na pronominalização uma via para o desenvolvimento de ambiguidades, o que realça a importância de conhecer outras estratégias de referenciação.

4 METODOLOGIA

O projeto desta pesquisa iniciou-se no ano de 2019, na intenção de ser aplicado no ano de 2020. Com isso, a metodologia inicial apresentava uma proposta que, durante seu percurso, no ano de efetiva aplicação, foi repensada em virtude dos desvios da regularidade de um ano atingido por fatores determinantes ao inesperado contexto de existência. A pandemia que afligiu numerosa parte da população mundial redirecionou a organização do trabalho.

A abordagem metodológica do então projeto desenvolveria, inicialmente, uma “Pesquisa-Ação”, por notadamente possuir como modelo de aplicação a colaboração do coletivo para a estruturação do trabalho, o que aproxima as pretensões do estudo em questão. No texto “Pesquisa-ação: uma metodologia do ‘conhecer’ e do ‘agir’ coletivo”, verifica-se:

A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilidade e de conscientização. (BALDISSERA, 2001, p.8).

O fragmento mostra o dinamismo entre o grupo alvo da pesquisa e os pesquisadores envolvidos. Para o resultado dos estudos serem alcançados, é necessária a ação de todos os envolvidos e essa ação é percebida através da “organização, mobilização, sensibilidade e da conscientização de todos”. Sendo assim, a pesquisa-ação promove a relação proporcional de importância a cada um que participa do trabalho a ser realizado. É a partir dessa consciência que o então projeto “Da pronominalização a outras estratégias remissivas: o desenvolvimento da coesão textual na produção do texto escrito” pretendia crescer.

Ainda que o método de ação julgado no princípio, que seria adotado e mais adequado à proposta, não pudesse mais estruturar o projeto, outros conceitos fundamentais à pesquisa foram mantidos. O estudo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por exemplo, que traz uma proposta de reflexão e construção das sequências didáticas, mantém o seu devido valor no trabalho. Já o formato de pesquisa-ação que tinha como propósito ser um pilar no desenvolvimento do projeto, infelizmente, não se adequava ao novo caminho adotado.

A pesquisa, com seu caráter bibliográfico, pauta-se nas referências teóricas existentes e de grande relevância, principalmente nacional, como Koch e Elias. Define-se a seguir: “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...)”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.183).

O ano de 2020 trouxe aos brasileiros um novo contexto de existência. No mês de março, iniciou-se no estado do Rio de Janeiro um isolamento social condicionado pela pandemia provocada pela disseminação do Novo Coronavírus (*SARS-CoV-2*), ocasionando, assim, a suspensão das aulas presenciais em todo o estado. As medidas restritivas foram propostas para evitar o aumento do contágio do vírus, que é letal para um grupo de indivíduos ainda indefinido, transformando o cotidiano ao lucro de manter a vida dos cidadãos.

Outras medidas de prevenção, no decorrer da quarentena estabelecida, ao contágio do vírus são a higienização das mãos com água e sabão, além da limpeza de objetos e superfícies que podem circular entre indivíduos, o uso de álcool 70% etc., como podemos observar nos dados abaixo, retirados do site no ministério da saúde:

Como se proteger

As recomendações de prevenção à COVID-19 são as seguintes:

- Lave com frequência as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão, ou então higienize com álcool em gel 70%.
- Ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com o braço, e não com as mãos.
- Evite tocar olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas.
- Ao tocar, lave sempre as mãos como já indicado.
- Mantenha uma distância mínima de cerca de 2 metros de qualquer pessoa tossindo ou espirrando.
- Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto.
- Higienize com frequência o celular e os brinquedos das crianças.
- Não compartilhe objetos de uso pessoal, como talheres, toalhas, pratos e copos.
- Mantenha os ambientes limpos e bem ventilados.
- Evite circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas. Se puder, fique em casa.
- Se estiver doente, evite contato físico com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos, e fique em casa até melhorar.
- Durma bem e tenha uma alimentação saudável.
- Utilize máscaras caseiras ou artesanais feitas de tecido em situações de saída de sua residência. (BRASIL, 2020).

Observam-se as recomendações do Ministério da Saúde, evidenciam-se dados que tornam indispensáveis as mudanças na vivência escolar. Com o isolamento social efetivado, a Secretaria de Estado de Educação adotou estratégias que promovessem um novo formato de ensino para que não suspendessem o ano letivo. A estratégia traz um modelo de estudo não presencial, dirigido através de ferramentas em conexão via internet e materiais impressos enviados a um grupo de alunos. Percebe-se, assim, uma situação-problema em que essa rede de educação foi inserida, ao considerar as mais diversas condições de vida pertencentes a cada indivíduo envolvido. O ensino, nesse momento, sofre abalos movidos por todos esses fatores.

Para tratar das questões relacionadas à forma de aplicação da mediação elaborada, este trabalho visou apreciar aspectos que realçassem e provocassem a mobilização de todo o grupo de pesquisa atuante durante sua elaboração. A proposta tratou com elevado nível de importância os elementos humanos e humanizadores que envolveram todo o processo constitutivo do trabalho. Ao falar em humanização, salta-se um fragmento de Antônio Cândido ao escrever “O direito à literatura”:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 2004, p.180, grifo do autor).

Ao partir-se da definição proposta pelo autor sobre “humanização”, expressa-se ainda mais o caráter harmônico do projeto, ou seja, tratar da participação de cada indivíduo, que produzirá contribuições altamente relevantes ao trabalho, como prioridade é oferecer ao grupo “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo [...]”. Sendo assim, o projeto desenvolve uma atividade “humanizadora”, como é possível observar a partir da visão de Cândido.

E o que se percebe por meio da prática nos atuais modelos de ensino é a necessidade de “humanização”, principalmente daqueles pertencentes às margens sociais, trata-se de alunos e professores que são afastados desses importantes processos humanizadores. Professores que não conseguem tempo para refletir, aprender, perceber a complexidade do mundo, porque são pressionados a copiarem modelos prontos, já que o tempo é curto em virtude do excesso de trabalho. Os alunos, por sua vez, afastam-se ainda mais dessa humanização, porque a eles é negado, através do pouco que restou ao professor, o direito de conhecer e perceber todas essas essências da vida citadas por Antônio Cândido. Espera-se, contudo, que o presente trabalho envolva e devolva o que é de direito aos homens que estão presentes nessa jornada de estudos e construção de aprendizado.

4.1 A ESCOLA

O espaço onde se iniciou a produção do material fundamental ao andamento do projeto é uma unidade pertencente à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, localizada na Baixada

Fluminense. A escola, embora pertença à rede estadual de ensino³, contempla um elevado número alunos do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano. O perfil dessa unidade não se distancia das demais escolas locais, já que a prefeitura não oferece unidades de ensino suficientes à demanda da região, tornando, assim, as salas de aula do Ensino Fundamental cheias, preenchidas com a capacidade máxima autorizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Com isso, nota-se um caráter etário diverso no perfil da unidade, já que ali convivem turmas de alunos das três séries do Ensino Médio e das quatro do Ensino Fundamental Anos Finais.

Dentro da referida unidade, circulam professores moradores da região e professores que residem em outras áreas, situadas a média e longas distâncias, como a Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Por outro lado, os alunos são, em grande maioria, residentes do bairro da escola ou bairros vizinhos, com isso, suas experiências e rotinas são bastante próximas. Nota-se que o público atendido pela escola é de origem carente e apresenta, por vezes, dificuldades financeiras que não permitem a aquisição da vestimenta ou material elementar ao cotidiano escolar.

Ao refletir-se sobre tais condições da unidade escolar e do público frequentador dessa escola, é evidenciada a grande dificuldade desse grupo de enfrentar e conviver com as limitações e condições provocadas pela pandemia do COVID-19. Já que as bases para prevenção do contágio viral são o distanciamento, a higiene e acessórios constituídos por materiais que precisam ser adquiridos, comprados, por essas pessoas. É relevante, sobretudo, considerar que o principal meio escolhido pela rede estadual de educação para sanar a ausência de aulas presenciais durante o período de isolamento é a internet, o que não se mostra acessível à maior parcela do público local.

O projeto desdobrou-se, inicialmente, na intenção de envolver um grupo de alunos que convivem nesse quadro escolar brevemente descrito. A intenção era mostrar caminhos, a partir de um diagnóstico do comportamento linguístico dos alunos, considerando que as capacidades individuais podem ser afetadas pelo contexto social dessas pessoas. Cada envolvido seria respeitado dentro das suas experiências e contextos, por exemplo, independentemente da cadeia idade-série existente nas diretrizes escolares, por isso, a construção do saber a ser alcançado pelo trabalho esteve cercada pelo respeito ao indivíduo e não aos preconceitos que maculam sua trajetória escolar. Dessa forma, considera-se toda a experiência desenvolvida pelos alunos

³ Comumente, as escolas estaduais oferecem, preferencialmente, o Ensino Médio; enquanto as municipais, o Ensino Fundamental.

ao longo do seu percurso formativo mais relevante do que as formas generalizantes e negativas de tratamento dos que se atêm, sobretudo, à relação idade-série do indivíduo, o que implicaria uma perspectiva de redução da capacidade do aluno.

Com o redirecionamento necessário ao caminho que o presente trabalho precisou seguir, compreende-se a importância de manter o registro das intenções iniciais do projeto, contudo, tendo consciência das alterações às quais foi sujeito, já que o perfil escolar traçado pode ser definido de acordo com a futura escolha daqueles que, um dia, possuirão interesse em aplicar as orientações de mediações pedagógicas apresentadas no estudo. Agora, não se estabelece com precisão um delineamento de instituição escolar, mas cabe apreciar alguns aspectos refletidos nas intenções iniciais do trabalho sobre a escola envolvida que podem contribuir para outros contextos.

4.2 PERFIL DOS ALUNOS

O projeto visou, inicialmente, seu desenvolvimento com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, que é composta por um grupo de alunos que possuem faixa etária superior ao esperado na série frequentada. Em virtude de a maioria ter passado por retenção em alguma fase escolar, são alunos que seguem na mesma turma desde séries precedentes, em uma iniciativa pedagógica da escola de reunir um grupo com perfis semelhantes. Trata-se de uma turma que já atuou em trabalhos anteriores com a professora-pesquisadora, que acompanha o grupo pelo segundo ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa.

Embora a turma apresente um aspecto considerado negativo por alguns, o grupo dispõe-se a trabalhar junto à professora sempre que motivado. Por meio da pesquisa, esperou-se oferecer aos alunos um acréscimo aos seus estudos de Língua Portuguesa. Pretendeu-se conduzir os alunos ao aprofundamento do saber acerca da referência, partindo do gênero fábula para a produção escrita que considerasse variadas formas de referências textuais, com isso, reduzindo a pronominalização repetidamente contida em seus textos.

Após a reformulação dos caminhos pelos quais o estudo seguiu, espera-se que o trabalho esteja voltado aos alunos iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As propostas tratadas no projeto permitiram, inicialmente, sua aplicação em séries finais do Ensino Fundamental, já que a BNCC abre a possibilidade ao trânsito de conteúdos ao longo das etapas. Estima-se que a execução das atividades a serem exploradas enquadre-se, ao menos, para o sétimo ano do Ensino Fundamental.

Cumpra-se destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2018, p.86)

Depreende-se do fragmento contido na BNCC que os “agrupamentos propostos” na organização do possível arranjo “não devem ser tomados como modelos obrigatórios”, o que corrobora a ideia anteriormente expressa sobre a flexibilidade curricular. Há, portanto, a segurança de tratarmos, na etapa do sétimo ano do Ensino Fundamental, um gênero possivelmente familiar aos alunos dessa fase, pertencente a um tipo textual que integra o currículo escolar desde o início de sua trajetória.

O trabalho pretendeu abordar com o gênero narrativo fábula algumas estratégias de referenciação, na intenção de ampliar os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e produção textual. Sendo assim, buscou-se estabelecer um alinhamento às orientações curriculares estabelecidas para a etapa do sétimo ano do Ensino Fundamental, nacional e estadual (Estado do Rio de Janeiro), dado que os gêneros narrativos iniciam as bases de formação leitora e escritora dos alunos, e os processos referenciais começam a ser apreciados, também, nessa fase escolar, junto aos mecanismos de coesão textual.

A seguir, o quadro resumitivo das habilidades a serem desenvolvidas no sétimo ano do Ensino Fundamental direcionado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, por meio do caderno de atividades autorreguladas:

Quadro 5: Caderno de atividades 7º ano

Disciplina	Curso	Bimestre	Ano
Produção Textual	Ensino Fundamental	2º	7º
Habilidades Associadas			
1. Identificar a finalidade e as características específicas que diferenciam cada gênero em questão.			
2. Empregar mecanismos de coesão textual.			
3. Elaborar e reescrever uma notícia.			
4. Elaborar questões relevantes para uma entrevista a ser realizada.			

Fonte: SEEDUC/RJ, 2013, p.1.

Como é possível observar no quadro referente às “habilidades associadas”, o segundo item corresponde ao emprego dos mecanismos de coesão textual. Sendo assim, nessa etapa

escolar da rede estadual de educação, propõe-se que os alunos tenham contato com esses processos estruturadores do texto, assim como o presente estudo visou contemplar.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Como já exposto no capítulo que trata da fundamentação teórica da mediação didática, precisamente na seção “Processos de referenciação”, a ampliação das estratégias de inserção de variadas formas de referenciação dos objetos do discurso, através do uso de expressões nominais definidas e da especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo, que visasse explorar, promove o favorecimento da construção dos sentidos nos textos.

Dado que se pretenda desenvolver essas novas estratégias que selecionam termos lexicais, os quais realizam maiores efeitos de significação em um enunciado, o projeto teve em vista explorar, especificamente, os contextos em que há a retomada dos personagens na narrativa do gênero textual fábula, que será desenvolvida pelos alunos, tanto na apreciação da leitura, quanto na elaboração dos textos escritos. Assim como foi mencionado anteriormente, na seção “Fábulas”, a escolha da pronominalização como recurso único para a referenciação pode ocasionar ambiguidades, além da pouca contribuição significativa acerca do objeto de discurso em evidência.

Como já visto no exemplo do fragmento da fábula: “Foi então que **ele** percebeu uma coisa estranha: sentia-se cada vez mais pesado, e o fardo parecia ter um peso insuportável, puxando-o para baixo, cada vez mais para o fundo...”. (DRUMMOND, 1996, p.72, grifo nosso), é possível expor ao aluno que se o autor do texto selecionasse uma das outras estratégias, por exemplo, o termo “quadrúpede”, eliminaria a possibilidade de se preencher o pronome “ele” com a retomada do outro personagem “seu dono”. Ainda que a literatura permita a inserção de múltiplos significados aos textos, ao aluno pode ser oferecido o reconhecimento de algumas possibilidades linguísticas que lhe servirão no propósito que desejar posteriormente aplicar em suas necessidades sociais.

4.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Ao se iniciar uma jornada, seguem-se uns princípios sugeridos para que seja possível alcançar o destino com sucesso: o preparo na realização do percurso, caminhos mais adequados ou que se ajustem da melhor forma às condições encontradas, ferramentas que podem ser úteis e, o que pode ser fundamental que é o estímulo para embarcar na aventura. No momento em

que um grupo se dispõe a estar presente durante todo o caminho, os envolvidos merecem o respeito em suas características individuais e o companheirismo, espírito de coletividade, provavelmente, tornará os momentos que envolvem o processo mais agradáveis. É com intenção semelhante que o presente trabalho buscará construir-se, considerando o planejamento, que está sujeito a ajustes de acordo com o clima e necessidades encontrados.

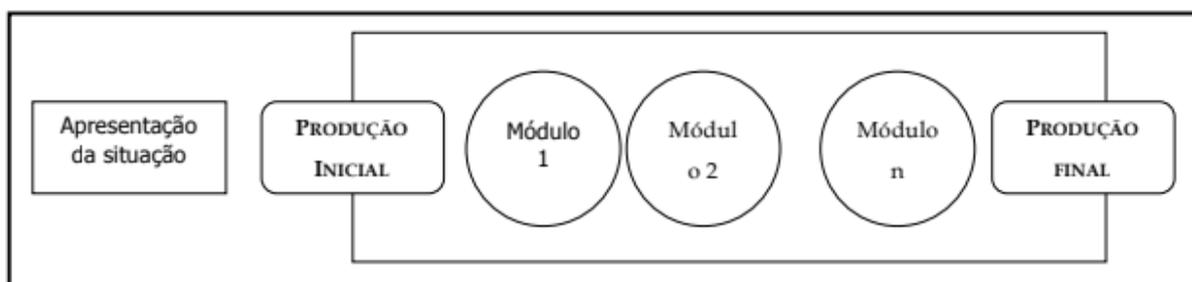
Quando o professor preocupa-se (sic) em como ensinar um aluno, está implícito o processo ensino-aprendizagem, pois eles estão conectados. Quando ensino algo a alguém, parto do pressuposto de que quero que esse alguém aprenda o que será ensinado. Para isso, penso e elaboro o modo como esse aprendizado será transmitido. (SCARPATO, 2004, p.18).

A partir da reflexão da autora, pode-se compreender que a conexão efetivada no processo educacional pressupõe uma preocupação do mediador desse processo e, ainda, na iniciativa de alcançarem um lugar desejado, é necessária a elaboração dos traços que almejam direcionar os caminhos favoráveis. O professor está incumbido de pensar e elaborar o “modo como esse aprendizado será transmitido” (SCARPATO, 2004, p.18).

O trabalho “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” foi utilizado como base orientadora do projeto. Segundo o estudo, “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). E, dessa maneira, delinea-se o presente trabalho em que se pretende desenvolver uma sequência didática proposta a realizar, como fim, o gênero escrito fábula.

Abaixo, segue a “estrutura de base de uma sequência didática” proposta pelos autores:

Figura 4: Esquema de sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97.

O esquema criado pelos estudiosos representa os momentos de abordagem de cada fase constituinte do desenvolvimento do projeto. Inicialmente, tem-se a apresentação da situação,

de acordo com os autores: “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está direcionado.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.100). Sendo assim, exhibe-se aos envolvidos no processo qual é a proposta de gênero textual que estará voltada como alvo de interesse, para que sigam uma produção inicial.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.101).

Observa-se no fragmento apresentado a preocupação dos autores em salientar o que se deve esperar da produção inicial, visto que, nesta etapa, os alunos ainda não seguiram os trajetos esperados para que suas produções alcancem a realização final, “em toda sua riqueza e complexidade”. Dessa maneira, “a produção inicial pode ser simplificada”, ou seja, trata-se de conduzir os estudantes a uma primeira criação que servirá de registro avaliador para os seguintes passos.

Em seguida, encontram-se os módulos: “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.102, grifo dos autores). Atentando-se à informação dos módulos como fases que serão submetidas a inserções de estratégias convenientes aos ajustes observados como necessários a partir da produção inicial, é possível constatar que um módulo não é elaborado de maneira fechada, mas construído à medida que segue o percurso iniciado. Os módulos são definidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) como “constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.”. Com isso, cada módulo oportunizará, sustentado por exercícios e formalizações, um aprofundamento nos estudos que cercam o gênero textual eleito para ser apreciado, na intenção de dar os instrumentos percebidos como essenciais ao fim planejado.

Por fim, “A sequência é finalizada com uma produção que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106). Trata-se do momento da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do caminho, de verificar no produto resultante “toda sua

riqueza e complexidade”, como apontado anteriormente ao que se visa alcançar nessa etapa, para além do gênero fábula, buscando-se levar os alunos ao emprego das diferentes estratégias remissivas para coesão referencial. Assim, a jornada planejada exhibe seus resultados que podem marcar novos destinos aos saberes que cabem direcionar-se.

5 DA DIAGNOSE À CONSTRUÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

O contorno do presente estudo desenvolveu-se a começar das inquietações da professora geradas pelas constantes repetições dos pronomes “ele/ela” nas produções escritas dos alunos. Observando-se o fenômeno, atentou-se à possibilidade de os escritores em formação representarem seus objetos de discurso a partir de uma forma corrente do idioma, conduzindo-se ao excesso desse mesmo termo e levando ao questionamento da propriedade que esses alunos possuem em relação às outras possibilidades de representação.

Nesta seção, apresenta-se a proposta de atividade que foi realizada por alguns dos alunos pertencentes à turma previamente escolhida para integrar o projeto “Da pronominalização a outras estratégias remissivas: o desenvolvimento da coesão textual na produção do texto escrito”.

O questionário compartilhado com a turma via Google Formulário já se inseria no período da quarentena vivenciada pelos brasileiros. Infelizmente, o formato das atuais condições de políticas públicas oferecidas à população oportunizou o fracasso do que se espera como ideal proposta de ensino na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. O número de respostas muito abaixo da quantidade de alunos da turma participante da atividade evidenciou a impossibilidade de pensar em manter um projeto que necessitaria da interação entre alunos e professora.

Foi possível observar a partir dos dados obtidos que apenas 7 alunos de uma turma composta por 38 responderam à atividade. O grupo pertencia ao nono ano do Ensino Fundamental e era formado, em maior número, por alunos que estavam fora da idade esperada na série em que se encontravam, como foi observado na informação sobre a idade de cada participante fornecida por eles. As informações apresentadas pelos alunos oportunizam a reflexão sobre as condições que delineiam o perfil da turma, sendo assim, é importante que o mediador reconheça seus alunos integrantes do projeto, na intenção de traçar estratégias que alcancem o estímulo do grupo.

Com base em objetivos de ensino bem definidos, apoiados em consistente caracterização dos alunos, o professor pode realizar uma seleção adequada de conteúdos de ensino. Com objetivos bem formulados e conteúdos bem eleitos, por sua vez, ele seleciona procedimentos de ensino e de avaliação compatíveis e envolventes. Por decorrência, esses componentes do plano de ensino, de forma harmônica e integrada, orientam o trabalho do professor em direção à necessária qualidade. (SCARPATO, 2004, p. 29).

O fragmento retirado de um livro fruto de estudos acerca dos procedimentos de ensino, ilustra a importância do ajuste dos conteúdos a ser realizada pelo professor, viabilizando-se a partir da caracterização dos alunos envolvidos no trabalho. Compreende-se, assim, a relevância do tratamento adequado para o alcance do sucesso do projeto. Examinando-se, por exemplo, o perfil de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental em que frequentavam alunos de 18 anos de idade, torna-se importante pesar a maturidade presente nesses indivíduos, o que servirá ao compromisso do professor em elaborar estratégias mais atrativas e que se valham dessa característica. A seguir, a imagem do formulário construído para a atividade:

Figura 5: Identificação dos alunos, parte 1



The image shows a screenshot of a Google Forms survey. The browser address bar displays 'docs.google.com/forms/d/'. The form title is 'Diagnose 9º ano'. Below the title, there are tabs for 'Perguntas' and 'Respostas' (7). A banner image of an open book is visible. The current section is 'Seção 1 de 5'. The main heading of the section is 'Diagnose - 9º ano do Ensino Fundamental'. Below the heading, there is a descriptive text: 'Pretende-se, com essa atividade, abordar alguns aspectos que servirão de análise para um trabalho futuro.' The first question is 'Endereço de e-mail *', with a sub-label 'Endereço de e-mail válido'. At the bottom, there is a note: 'Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)'.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 6: identificação dos alunos, parte 2

Nome completo *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta curta

Turma *

Texto de resposta curta

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Após solicitar respostas às questões relacionadas à identificação, o formulário segue para a questão 1, que trata da relação estabelecida, inicialmente, pelo indivíduo, em sua memória, com as narrativas orais. Esperou-se promover a recordação desses alunos dos seus primeiros contatos com textos narrativos através da linguagem compartilhada pelo outro.

Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer. Os primeiros anos dele nos haviam deixado em estado de graça. O deslumbramento absoluto diante dessa vida nova nos deu uma espécie de inspiração. Para ele, nos transformamos em contador de histórias. Desde o seu desabrochar para a linguagem, nós lhe contamos histórias. E essa era uma aptidão em que nos desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego. [...]

Quem não se lembra dessa intimidade, incomparável.

[...] Assim era a dupla que formávamos na época, ele leitor, e tão sagaz, e nós o livro, e tão cúmplice! (PENNAC, 1993, p.17-18).

O trecho, extraído de uma bela obra que trata da relação com a leitura, apresenta a narração daquele que um dia serviu de “livro” para uma criança em fase de “desabrochar para a linguagem”. Compreende-se que o narrador se define como “livro” por apresentar ao seu interlocutor parte das manifestações da linguagem que a leitura é capaz de fornecer, papel que assume um livro para aqueles que já são leitores. Nos momentos em que lia, era porta-voz desse universo de representações que o texto escrito oportuniza. Por meio dessa ilustração, pode-se abordar o aspecto da memória dessas épocas de compartilhamento do texto através da linguagem do outro, que, segundo a obra de Pennac é “incomparável”.

Figura 7: Narrativas na lembrança

Seção 2 de 5

Questão 1

Descrição (opcional)

Quem foi que contou para você uma história pela primeira vez? *

Texto de resposta curta

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A partir das respostas dos alunos, tornou-se viável aproximar a afetividade atrelada ao momento de reconhecimento de uma narrativa. Compreende-se que a inserção desse tipo de texto vincula-se ao momento que um ente o promove, desenvolvendo habilidades linguísticas desses indivíduos.

Conforme já dito, o gênero textual escolhido inicialmente para ser apreciado no presente trabalho foi a fábula. Tal escolha deu-se pela tradição, nos ambientes educacionais, dessa narrativa que contribui para a edificação do pensamento humano. A segunda e a terceira questões da atividade fazem o levantamento do reconhecimento desse gênero textual.

Figura 8: conheço uma fábula?

Seção 3 de 5

Questão 2

Descrição (opcional)

Recorda-se de algum momento em que leu ou escutou a narrativa de uma Fábula? *

sim

não

talvez

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 9: reconheço uma fábula?

Seção 4 de 5

Questão 3

Descrição (opcional)

O que significa Fábula para você? *

Texto de resposta longa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Embora não tenham revelado, majoritariamente, que conheciam o gênero determinado, os alunos expressaram o reconhecimento ao se mencionar o termo fábula, no momento em que formularam suas definições, com base naquilo que possivelmente se aproxima do significado do gênero, levaram, assim, informações adequadas ao que se estreita com a concepção do que é fábula. Logo, evidenciou-se a presença dessa narrativa em algum momento da vivência linguística desses alunos.

Figura 10: Momento de produção

Seção 5 de 5

Questão 4

Descrição (opcional)

Agora, irei oferecer a você três personagens e gostaria que criasse uma pequena narrativa utilizando as três, busquem alcançar 10 linhas. São elas: a formiga, a lagartixa e a lacraia. *

Texto de resposta longa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Apoiando-se nos dados coletados, fase inicial da pesquisa, pretendia-se debruçar sobre as particularidades dos textos produzidos pelos alunos, observando as ocorrências da pronominalização na primeira amostra da produção do gênero fábula. Em todo caso, a partir da diagnose, construiu-se uma mediação didática como produto final desta pesquisa, representada por um caderno de atividades pedagógicas para trabalhar com as estratégias remissivas por meio do gênero fábula. Dentro do caderno de atividades pedagógicas encontram-se oito aulas planejadas, de modo a favorecer o direcionamento dos docentes e de todos os envolvidos no estudo dos quatro diferentes tipos de estratégias referenciais, ditos anteriormente. Esse material é voltado para o sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo assim, opera com a adequação oportuna ao nível que um grupo etário do ensino regular permite. Logo, houve interferência no material utilizado para adequá-lo às restrições da linguagem que é possível de trabalhar com as crianças. Embora não tenha sido possível a aplicação prática da proposta de mediação pedagógica que aqui ainda será apresentada, espera-se que o material planejado seja fonte de consulta para professores que desejarem promover o desenvolvimento desses conteúdos de Língua Portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho iniciou-se como projeto de pesquisa no ano de 2019, considerando uma metodologia de pesquisa-ação, que não foi possível de ser mantida em razão da pandemia, momento que trouxe muita angústia e sofrimento marcado pelo desrespeito à vida humana. É importante registrar que todo um formato de trabalho, estudo, lazer etc. precisou ser reconstruído para que fosse possível sobreviver diante de um vírus letal. Ainda assim, muitas vidas foram perdidas.

A resolução do PROFLETRAS, já mencionada anteriormente, redefiniu o trabalho para uma proposta de caderno pedagógico. Com isso, o que teve o seu início com um grupo de alunos no ano de 2020, ano do começo de uma contaminação nacional pelo Coronavírus e momento de decreto da pandemia, redirecionou-se para a produção do material didático.

O estudo buscou meios de promover o olhar do aluno para os mecanismos de referenciação (pronominalização, elipse, uso de expressões nominais definidas e especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo) através da leitura e produção escrita do gênero textual fábula, uma vez que foi observada a frequência no uso da pronominalização pelos alunos, o que acarreta em uma menor contribuição semântica à expressão textual dos autores.

Todo o plano de desenvolvimento do gênero textual em questão pressupôs uma inserção no universo histórico do gênero, ou seja, valorizando sua origem e condições de produção. E, ainda, tomou-se um outro gênero próximo do contexto histórico dos alunos – a canção (cf. aula 2 do Caderno de atividades) – na tentativa de ambientá-los ao que se aproximasse do que um dia foi ou pôde ser o modo de manifestação do gênero textual fábula.

Na intenção de contribuir para o direcionamento do olhar do aluno para as estratégias referenciais, o caderno oferece aulas com a formalização dessas estratégias e exercícios voltados especificamente ao uso desses recursos. Dar atenção ao uso dos mecanismos nas atividades do caderno pedagógico proposto é um início ou alternativa para estimular o aluno a essa prática.

As análises iniciais que motivaram o projeto sobre o olhar dos alunos para alguns novos mecanismos referenciais, por meio da produção e leitura de fábulas, buscavam meios de investir nos aspectos linguísticos envolvendo conjuntamente a leitura e produção de textos. Espera-se que o caderno produzido mantenha a coerência original, orientando professor e aluno ao aprimoramento e gosto pelo gênero textual fábula e pelos recursos linguísticos que pretendem contribuir para um desenvolvimento da expressão verbal dos envolvidos.

Ao longo do período de construção e elaboração do caderno de atividades pedagógicas, constatou-se a relevância de um programa de formação docente como o PROFLETRAS, que propicia o elo entre as teorias acadêmicas – desde as tradicionais e fundamentais até as mais recentes – e a sociedade. É evidente o crescimento e ganho tanto na maturidade teórica da área de Língua Portuguesa, quanto na profissional, enquanto responsável pela aplicação didática dos conteúdos curriculares. Sendo assim, o espaço aberto para a oportunidade de inserir professores da educação básica que necessitam pesquisar teorias e elaborar práticas é consideravelmente positivo.

O caderno elaborado poderá ser aplicado, contribuindo para os resultados de futuras pesquisas aos interessados na área dos estudos da Língua Portuguesa e professores dispostos a ampliarem para outros materiais que ofereçam caminhos de aprimoramento para futuros profissionais. Além disso, artigos e outros trabalhos para eventos acadêmicos podem ser derivados da presente realização.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé C. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilda. (org.). **Língua e Ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio de notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 18 de nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavirus**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger>>. Acesso em: 1 de jul. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, ME/SEF, 1998.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio (reorg.). **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação e uso. **Repositório Institucional UFC**. Fortaleza. [2009] Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26454/1/2009_eve_mmcavalcante.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2020.
- COSTA, Wagner A. dos Santos. **Do título ao texto/ Do texto ao título: o processo de estabilização da referência em notícias do jornal Meia Hora**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís

Sales. Trad. E Org. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DRUMOND, Regina. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Paulus, 1996.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Tradução de Maria Fausta P. de Castro; com posfácio de Oswald Ducrot. Campinas: Unicamp, 1992.

HORTA, G. N. B. P. **Os gregos e seu idioma: manual prático de língua grega clássica e de cultura helênica para os cursos universitários de letras**. Rio de Janeiro: Editora J. Di Giorgio & Cia, 1991.

JUSTINO, Keittimere Aparecida. **Da fala para a escrita: preenchimento e apagamento do sujeito em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 123p. Dissertação (Mestrado em Letras – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Alceu Dias. A forma da fábula. **Revista Significação**, n. 4, p. 61-69, 1984. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/issue/view/7029>>. Acesso em: 23 de jan. 2020.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Lafonte, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Revista do Gelne**, v. 2, n. ½, p. 1-11, 22 de fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9306>>. Acesso em: 27 de jul. 2020.

MIRANDA, Regina Lúcia de; SANTOS, Pensilvania Diniz Guerra; LACERDA, Nilma Gonçalves. **A língua portuguesa no coração de uma nova escola**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.

B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Linguística).

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática pela fábula. Ou: a fábula pela gramática. **Revista Linguística**, v. 30, n. 1, p. 165-196, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124850>>. Acesso em: 23 de jan. 2020.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Edíouro, 2009.

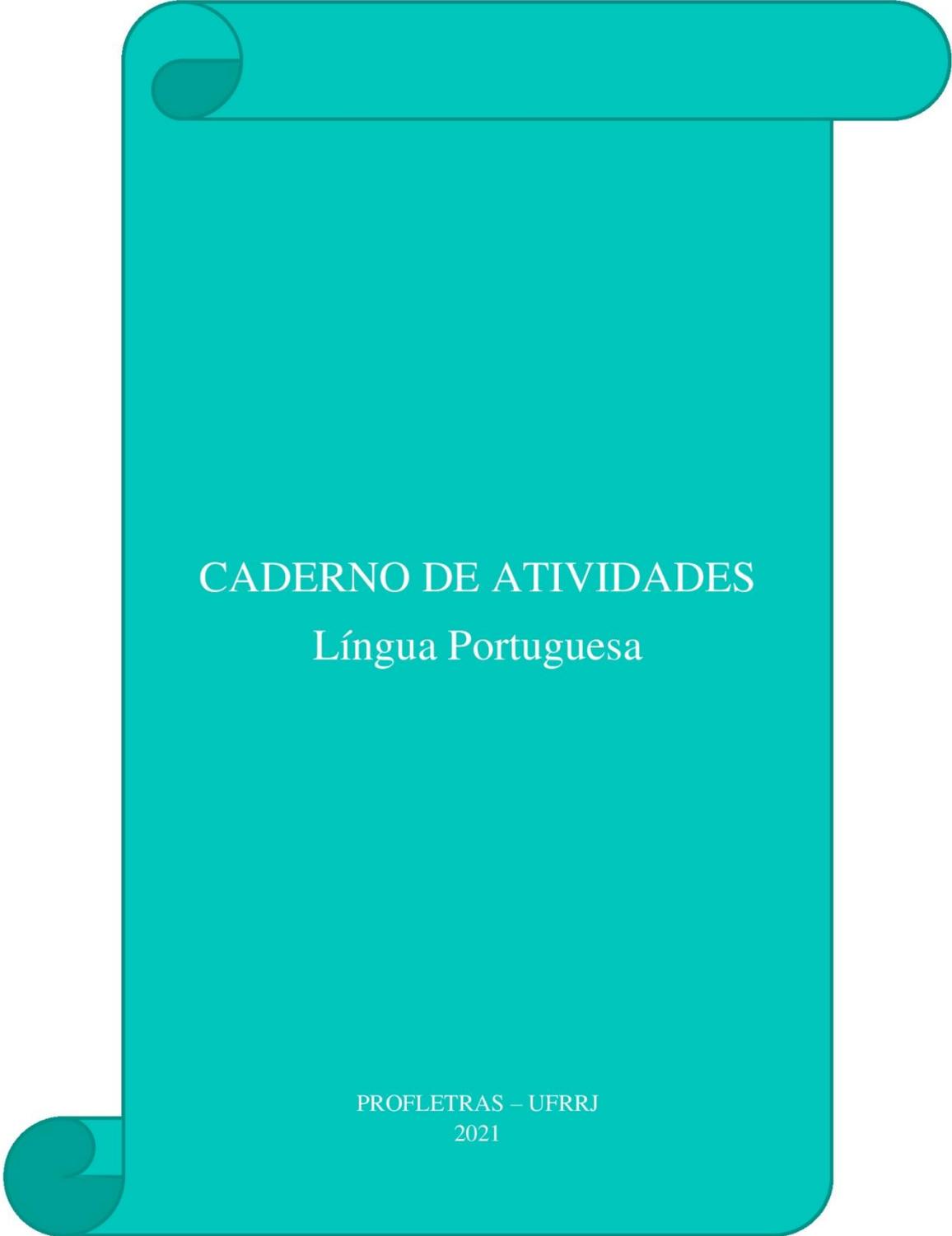
SANTOS, Leonor Werneck. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=37>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

SARTEL, Marcelo. **Fábula**. Mundo Educação Uol. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/fabula.htm#:~:text=Estrutura%20da%20f%C3%A1bula,animais%20para%20nortear%20o%20enredo.>>. Acesso em: 03 de nov. 2020.

SCARPATO (Org.); CARLINI, A. L.; CARICATTI, A. M. C.; FORONI, Y. M. D.; GUIMARÃES, L. T. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

SEEDUC-RJ. **Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas – caderno do aluno – Produção Textual – 7º ano do Ensino fundamental – 2º bimestre**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013.

SEEDUC-RJ. **Currículo mínimo 2012 – Língua Portuguesa e Literatura – 6º ao 9º ano do Ensino fundamental**. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2012.

APÊNDICE A – Caderno de atividadesA large teal graphic resembling a scroll, with rounded corners and a shadow effect, containing the title and publisher information.

CADERNO DE ATIVIDADES
Língua Portuguesa

PROFLETRAS – UFRRJ
2021

SUMÁRIO

1	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	02
2	APRESENTAÇÃO.....	03
3	ATIVIDADES PROPOSTAS.....	05
3.1	Aula 1.....	05
3.2	Aula 2.....	16
3.3	Aula 3.....	22
3.4	Aula 4.....	30
3.5	Aula 5.....	31
3.6	Aula 6.....	33
3.7	Aula 7.....	39
3.8	Aula 8.....	44
4	REFEÊNCIAS.....	46
	ANEXO A – Canções narrativas.....	47

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título	Da pronominalização a outras estratégias remissivas: o desenvolvimento da coesão textual na produção do texto escrito
Autora	Patrícia Cristina Ferreira de Albuquerque
Disciplina/Área	Língua Portuguesa/Linguagens
Professor orientador	Wagner Alexandre dos Santos Costa
Instituição de Ensino Superior	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Público alvo	Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

Em princípio, não é demais lembrar que a ação didática é uma prática social que acontece em determinado contexto e orientada por ideais de escola e de sociedade. É fruto de certos pressupostos e propósitos, deixando transparecer a cada ato, fala ou silêncio, o que somos, acreditamos e defendemos. (FARIAS et al., 2011, p. 40).

O presente caderno de atividades foi desenvolvido ao longo dos estudos da discente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Trata-se de um material idealizado para a sala de aula brasileira, com propostas de atividades que buscam contemplar os estudos linguísticos do nosso idioma vernáculo, centrando-se no gênero textual fábula e em algumas estratégias referenciais.

“Compartilhar ‘com’ as crianças as suas experiências possibilitou transformar a prática da pesquisa na construção de minhas próprias experiências.” (OLIVEIRA, 2011, p. 105). A partir do fragmento da obra intitulada “Crianças narradoras e suas vidas cotidianas”, é possível observar a relação que a autora estabelece entre sua prática docente, que se desdobra em uma pesquisa, as experiências das crianças envolvidas nessa prática e as experiências que todo o envolvimento provocado pela atenção à contribuição de cada um foi capaz de desencadear a docente. Com isso, percebe-se a importância da devida consideração do professor ao que o aluno possui como bagagem para contribuir ao processo de aprendizagem, dessa maneira, o professor abrirá caminho para o seu próprio enriquecimento. Vale mencionar que essa é a perspectiva condutora do presente estudo, que se anseia transmitir através das sequências de aulas a serem produzidas.

Abaixo se encontra um quadro que tem por objetivo apresentar o plano de aulas planejadas, a fim de cumprir a proposta de sequenciamento didático considerável à obtenção dos propósitos do estudo:

Aula 1	Apreciação do gênero fábula através da leitura e de exercícios de escrita.
Aula 2	Inserção no universo histórico das fábulas para sua contemplação como um gênero promovido pela oralidade.
Aula 3	Leitura coletiva de fábulas.
Aula 4	Observação e formalização da estrutura do gênero fábula.
Aula 5	Personagens: trabalhando a referenciação. Apresentar o conceito de referenciação e as estratégias referenciais contempladas na proposta.
Aula 6	Exercícios com atenção ao uso das estratégias de referenciação.
Aula 7	Produção coletiva. Auxiliando o fabulista.
Aula 8	Percepção da aprendizagem.

Observações:

A progressão das aulas busca orientar-se de modo a cumprir a estrutura base proposta por Dolz *et al.* Desse modo, as propostas se distribuem da seguinte maneira:

- A aula 1 e, por extensão, a aula 2 centram-se na apresentação da situação. Nesse momento o professor exhibe o gênero textual escolhido para ser desenvolvido, partindo da leitura e exercícios voltados ao gênero e às formas referenciais que conduzirão à primeira produção dos alunos. Considera-se que, embora a atividade envolvendo a produção se insira na primeira aula, espera-se que essa produção seja comentada na aula seguinte, para darem continuidade à contemplação das fábulas.
- Já as aulas 3, 4, 5 e 6 fazem parte dos módulos. As atividades serão dispostas de maneira que ofereçam as ferramentas necessárias para compreensão do funcionamento das fábulas e das estratégias referenciais estudadas.

- Na aula 7 o “aluno pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos” (DOLZ *et al.*, 2004). Esta aula é dedicada à produção final da fábula. Note-se que se tratando de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, a perspectiva é de uma produção parcial, apoiada em atividades que oportunizam a escrita, mas esteja consciente da fase escolar do aluno.
- Por fim, a aula 8, planejada com a intenção de chegar à avaliação de todo o processo de aprendizagem, alimentada pela produção final dos alunos já realizada. Em Dolz *et al.*, a avaliação não se insere na estrutura base de maneira fixa, observa-se que o momento de mensurar o conhecimento adquirido é opcional, portanto, não está presente na exposição das sequências didáticas (seção 4.4).

ATIVIDADES PROPOSTAS

Aula 1 - Apreciação do gênero fábula através da leitura e de exercícios de escrita.

Tempo estimado: 4 tempos de aula, distribuídos em 2 dias.

Materiais necessários: Material impresso e dicionários.

Objetivo: Promover uma apreciação do gênero fábula através da leitura e exercícios de escrita, apontando seus traços estruturais históricos e incentivando a produção escrita que viabilize a observação das formas referenciais, especificamente dos personagens da narrativa.

Detalhamento:

- 1º passo – Fazer a leitura da fábula “Dois viajantes e um urso¹”.

Dois viajantes e um urso

Um homem precisava ir à aldeia comprar uma foice nova. Como, porém, o caminho não era seguro, ele resolveu procurar companhia:

-Por acaso você não está precisando comprar algo na aldeia, Xenofonte? – perguntou o vizinho.

-Nossa, Temístocles! – exclamou o outro. –Você deve ter lido meu pensamento! Ontem acabou a lã que minha mulher estava tecendo e preciso comprar mais. Quando partimos?

-Amanhã, ao nascer do sol. O caminho é longo; por isso devemos sair cedo. Só chegaremos ao final da tarde.

E no dia seguinte, bem cedinho, puseram-se a caminho. Tagarelavam à toa, falando o que lhes vinha à cabeça, apenas para passar o tempo. E conseguiram fazê-lo tão bem que, com uma pequena pausa para o almoço, nem sentiram a longa caminhada.

O sol já se punha no horizonte, quando eles avistaram as casinhas brancas da aldeia. Faltava só atravessar o bosque de carvalhos que ladeava o caminho. Então ouviram um grande barulho de ramos quebrados e estranhas rosnadas.

Xenofonte exclamou:

-Pare, Temístocles! O que é isso?

Parece um animal grande! Espero que não seja uma fera!

Temístocles nem tinha acabado de falar, a mata já se abria, a poucos passos deles, dela saindo um vulto escuro, enorme, que se balançava como se dançasse.

-Por todos os deuses do Olimpo! Um urso! – exclamou Temístocles. – Pegue o cajado, Xenofonte: vamos parti-lo ao meio! – e voltou-se para o amigo, que caminhara todo o tempo ao seu lado.

Qual não foi seu espanto, porém, ao ver que o amigo tinha desaparecido.

O urso, entretanto, estava cada vez mais perto e rosnava de um jeito cada vez mais ameaçador... Fugir era impossível, mas enfrentar a fera sozinho significava ser feito em pedaços. Que fazer?

Temístocles lembrou-se de que ouvira contar que os ursos só atacam o que se mexe, e teve uma ideia. Vencendo o medo, fechou os olhos e colocou as mãos na cabeça, caindo bem morto, no meio do caminho.

O urso aproximou-se e, curioso, começou a andar em volta do “cadáver”. Tocou-o com a pata, cheirou-o demoradamente, encostando o focinho em sua cabeça. Olhou-o. Por fim, virou-lhe as costas e tornou a mergulhar no bosque. Quando teve certeza de que ele já ia longe, Temístocles abriu os olhos; primeiro um, depois o outro. Espreguiçou, estirando os músculos, e só então sentou-se, sentindo o coração na garganta e um suor frio escorrendo pelo corpo.

Nisso ouviu um chamado. Vinha de cima:

- Temístocles! – Temístocles!

Levantou a cabeça e viu, empoleirado num galho como se fosse macaco, seu amigo Xenofonte.

-Você está bem? Vou descer.

Temístocles ouviu um ruído de galhos afastados, de uma queda leve, de passos sobre folhas secas. E viu o amigo ao seu lado, tentando, gentilmente, ajudá-lo a levantar-se.

-Tudo bem, Temístocles?

-Sim...

-Eu vi o urso sussurrando alguma coisa ao pé do seu ouvido... Ele falou alguma coisa? O que foi que ele disse?

-Ele não... Bem, ele disse algo, sim... – respondeu Temístocles, lentamente.

-E o que foi? Conte... Você sabe que sou muito curioso...

-Se você quer mesmo saber, vou contar. Ele disse: “Amigo, da próxima vez que

você viajar, escolha um bom companheiro, não um covarde, que o abandona e o deixa sozinho, ao menor sinal de perigo”.

Moral da história:

Nos momentos de aperto é que se distinguem os verdadeiros amigos.

Fonte: DRUMOND, 1996, p. 73-76.

- Comentário: Professor, a leitura pode ser realizada coletivamente, para que as contribuições do grupo sejam compartilhadas. Alguns comentários podem ser realizados: vocês esperavam a conduta de Xenofonte? O que consideram sobre a atitude de Temístocles? O urso certamente falou com Temístocles?

➤ 2º passo – Atividade 1.

Questão 1: Releia o primeiro parágrafo da fábula:

“Um homem precisava ir à aldeia comprar uma foice nova. Como, porém, o caminho não era seguro, ele resolveu procurar companhia.”

É possível substituímos o termo destacado por uma das opções a seguir. Aponte a que melhor se adequa:

- o urso
- o camponês
- o Xenofonte
- o caminho

Gabarito comentado: **opção d**. Professor, note que a ferramenta “foice” mencionada anteriormente poderá servir de pista para o aluno.

Questão 2: No fragmento a seguir, também é possível substituímos o termo em destaque. Aponte a melhor opção:

“O sol já se punha no horizonte, quando eles avistaram as casinhas brancas da aldeia. Faltava só atravessar o bosque de carvalhos que ladeava o caminho. Então ouviram um grande barulho de ramos quebrados e estranhas rosnadas.”

- a) os ramos
- b) os ursos
- c) os inimigos
- d) os amigos

Gabarito comentado: **opção b.** Os amigos avistaram as casinhas brancas... Pronome pessoal “eles” retomando “amigos”.

Questão 3: A partir da leitura da fábula, podem-se estabelecer aspectos que configuram características dos dois personagens: Xenofonte e Temístocles. Com isso, torna-se possível que essas características retomem os personagens do texto. A sua tarefa, agora, é alterar o termo “amigo”, utilizado pelo autor nos fragmentos abaixo, por outro que seja possível inserir, diante do que se pôde inferir da narrativa.

Modelo:

“-Por todos os deuses do Olimpo! Um urso! – exclamou Temístocles. – Pegue o cajado, Xenofonte: vamos parti-lo ao meio! – e voltou-se para o amigo (o vizinho), que caminhara todo o tempo ao seu lado.”

- a) “-Por todos os deuses do Olimpo! Um urso! – exclamou Temístocles. – Pegue o cajado, Xenofonte: vamos parti-lo ao meio! – e voltou-se para o amigo (_____), que caminhara todo o tempo ao seu lado.”
- b) “Qual não foi seu espanto, porém, ao ver que o amigo (_____) tinha desaparecido.”

- c) “Levantou a cabeça e viu, empoleirado num galho como se fosse macaco, seu amigo Xenofonte (_____).”
- Comentário – Professor, observe que para o aluno preencher com um termo adequado para fazer a retomada dos personagens, é necessário o conhecimento de vocabulário. Nesse momento, apresente a oportunidade do uso do dicionário ao buscarem opções de termos para a substituição.

Gabarito comentado: O aluno terá algumas opções para selecionar. O dicionário pode favorecer nas escolhas. Seguem sugestões:
companheiro/aldeão/parceiro/camarada

Questão 4: Releia o parágrafo a seguir:

“O urso aproximou-se e, curioso, começou a andar em volta do “cadáver”. Tocou-o com a pata, cheirou-o demoradamente, encostando o focinho em sua cabeça. Olhou-o. Por fim, virou-lhe as costas e tornou a mergulhar no bosque.”

Observa-se o destaque do autor no termo “cadáver”. É possível substituir o termo em destaque por “homem”? O sentido permaneceria o mesmo? Por que o autor, possivelmente, escolheu essa palavra?

- Comentário – O aluno será direcionado a refletir sobre a referenciação, observando que o autor possui uma intenção ao selecionar um termo lexical para a realização de uma determinada produção significativa.

A seleção do termo *cadáver* realizada pelo fabulista entre as aspas caracteriza a intenção do autor em insinuar ao seu leitor uma perspectiva do personagem, que se apresenta morto como um cadáver, mas de fato é uma manipulação de sua condição física para escapar do perigo oferecido pelo urso. Optar pela palavra *homem*, por exemplo, não configuraria a expressão significativa que o autor deseja produzir ao seu interlocutor, realçando o aspecto cognitivo do “processamento referencial”, que, segundo Cavalcante: “é cognitivamente motivado, estratégico no sentido de que os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando para tanto o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua “bagagem” mental.” (p.13).

Gabarito comentado: Espera-se que o aluno identifique que **não** é adequado fazer a substituição do termo, já que a seleção vocabular do autor possui uma intenção, pois ao tratar o personagem como cadáver contribui significativamente à ideia de que é um fingimento/ estratégia para se salvar do urso.

Questão 5: Você concorda com a atitude do companheiro de viagem de Temístocles? Como você agiria estando no lugar de Xenofonte?

Gabarito comentado: **Resposta pessoal.** O aluno terá a oportunidade de refletir sobre a atitude do personagem e preencher a narrativa com as suas próprias hipóteses de escolha.

- 3º passo – Fazer a leitura da fábula “O corvo e o pavão”.

O corvo e o pavão

O pavão, de roda aberta em forma de leque, dizia com desprezo ao corvo:

-Repare como sou belo! Que cauda, hein? Que cores, que maravilhosa plumagem! Sou das aves a mais formosa, a mais perfeita, não?

-Não há dúvida que você é um belo bicho – disse o corvo. – Mas perfeito? Alto lá!

-Quem quer criticar-me! Um bicho preto, capenga, desengraçado e, além disso, ave de mau agouro... Que falha você vê em mim, ó tição de penas?

O corvo respondeu:

-Noto que para abater o orgulho dos pavões a natureza lhes deu um par de patas que, faça-me o favor, envergonharia até a um pobre-diabo como eu...

O pavão, que nunca tinha reparado nos próprios pés, abaixou-se e contemplou-os longamente. E, desapontado, foi andando a seu caminho sem replicar coisa nenhuma.

Tinha razão o corvo: *não há beleza sem senão.*

-Que quer dizer “senão”, vovó?

-Aqui nesta frase quer dizer defeito.

E por que senão é defeito?

Porque o modo de botar um defeito nalgum ou nalguma coisa era sempre por meio do “senão” – e por fim essa palavra ficou sinônima de defeito. “Fulana seria muito bonitinha, se não fosse aquele nariz de coruja.” “Esse doce estaria ótimo, se não fosse estar doce demais” – e assim por diante.

-Mas é verdade, vovó, que não há mesmo beleza sem senão?

-A fábula diz que não há e as fábulas sabem...

-São sabidíssimas, sim! – continuou Emília. – E a dos filhos da coruja é a mais sabida de todas. Quem é que andou inventando as fábulas, Dona Benta? Foram os animais mesmo?

Dona Benta riu-se.

-Não, Emília. Quem inventou a fábula foi o povo e os escritores as foram aperfeiçoando. A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo, adquirida à força de experiências.

-Mas não haverá mesmo beleza sem senão, vovó? – insistiu a menina.

-Há sim, minha filha. Para mim, por exemplo, você é uma belezinha sem senão.

Emília torceu o nariz. Depois prometeu escrever uma fábula com o título: “Os netos da coruja”.

Fonte: LOBATO, 2019, p. 77-78.

- Comentário: Assim como a leitura do primeiro texto, incentive a colaboração do grupo para o enriquecimento interpretativo da fábula. Levante alguns questionamentos, caso seja necessário: As duas fábulas possuem semelhanças e diferenças? Quais? Atualmente utilizamos o “senão”? Exemplifiquem. O que identificam, a partir das características dos personagens corvo e pavão, no cotidiano de vocês?

➤ 4º passo – Atividade 2.

Questão 1: Observamos na fábula de Monteiro Lobato algumas palavras diferentes ao se realizar a retomada dos personagens. Identifique os termos utilizados pelo autor no processo de referência dos personagens “corvo” e “pavão” no fragmento abaixo:

“O pavão, de roda aberta em forma de leque, dizia com desprezo ao corvo:

-Repare como sou belo! Que cauda, hein? Que cores, que maravilhosa plumagem!
Sou das aves a mais formosa, a mais perfeita, não?

-Não há dúvida que você é um belo bicho – disse o corvo. – Mas perfeito? Alto lá!

-Quem quer criticar-me! Um bicho preto, capenga, desgraçado e, além disso, ave de mau agouro... Que falha você vê em mim, ó tição de penas?

O corvo respondeu:

-Noto que para abater o orgulho dos pavões a natureza lhes deu um par de patas que, faça-me o favor, envergonharia até a um pobre-diabo como eu...”

Gabarito comentado: Corvo – **bicho, ave, tição de penas e pobre diabo.**

Pavão – **ave e bicho.**

Questão 2: Observando a fala de Dona Benta: “-Não, Emília. Quem inventou a fábula foi o povo e os escritores as foram aperfeiçoando. A sabedoria que há nas fábulas é a mesma sabedoria do povo, adquirida à força de experiências”. Notamos que a personagem apresenta a fábula como sabedoria adquirida à força de experiências. E na primeira fábula estudada, temos: “Temístocles lembrou-se de que ouvira contar que os ursos só atacam o que se mexe, e teve uma ideia. Vencendo o medo, fechou os olhos e colocou as mãos na cabeça, caindo bem morto, no meio do caminho.”, o que nos conduz à reflexão sobre a sabedoria que é transmitida pelas vozes experientes do povo. Como você considera a sabedoria popular? Se Temístocles não possuísse a lembrança do que “ouvira contar” sobre o comportamento dos ursos, de que forma poderia ser a história? Você possui a memória de algum acontecimento em que aplicou a aprendizagem adquirida com as pessoas ao seu redor? Compartilhe com os seus colegas.

- Comentário: Professor, os alunos podem desenvolver sua criatividade em duplas ou da maneira que se organizar melhor a interação do grupo para desenvolverem suas produções escritas. Oriente-os à localização dos desfechos das narrativas.

Gabarito comentado: **Resposta pessoal.** O grupo pode ser incentivado outra vez ao uso de dicionários. É importante avaliar o desenvolvimento da coerência narrativa dos alunos. Atente-se, principalmente, ao uso dos pronomes como estratégias de retomada.

Aula 2 - Inserção no universo histórico das fábulas para sua contemplação como um gênero promovido pela oralidade.

Tempo estimado: 2 tempos de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: Ferramentas multimídia, instrumentos musicais e material impresso.

Objetivo: Tomar consciência do modo como os gêneros orais permanecem na cultura humana desde a antiguidade e como, ao longo da história, contribuem com a divulgação dos valores percebidos nas sociedades por onde atravessam, auxiliando na construção do imaginário popular.

Detalhamento:

- 1º passo – conduzir a turma para um ambiente em que seja possível fazer uso de instrumentos musicais e/ou equipamento de áudio.

- Comentário: Professor, é interessante, para esta aula, estabelecer parcerias com outros professores e/ou alunos que tenham conhecimento de algum instrumento musical, possibilitando o acompanhamento de uma narrativa. Seguem algumas sugestões de canções para serem trabalhadas:

Faroeste Caboclo (Legião Urbana)
 Diário de um detento (Bob Rum)
 Rap do Silva (Racionais MC's)
 Vacina Butantan (MC Fioti)

Observação: todas as letras das canções estão no anexo.

- 2º passo – distribuir as letras das canções para serem acompanhadas.
- Comentário: Professor, distribua as letras das canções para que os alunos acompanhem as narrativas contidas nas composições musicais. Além da musicalidade presente em cada obra, ofereça espaço para as questões e valores sociais abordados.

Propostas de assuntos a serem discutidos:

- ✓ Faroeste Caboclo (Legião Urbana)
 - O personagem central da narrativa é João de Santo Cristo. Vocês consideram a escolha do nome apropriada?
 - Vocês conhecem alguém que possua uma história de vida semelhante à história de João de Santo Cristo?
 - Qual frase você diria ao Presidente da República no lugar de Santo Cristo?
 - Vocês gostariam de elaborar um outro final para a vida de João? Como seria?

- ✓ Diário de um detento (Bob Rum)
 - A narrativa trata de parte do funcionamento do sistema carcerário, a partir do ponto de vista de um detento. Vocês perceberam que até na organização da cadeia há diferentes grupos, com diferentes posições de

vantagens e desvantagens?

- O que vocês observam, através do olhar do narrador, quando ele trata das situações de tristeza, abandono e desilusão presentes naquele ambiente?
- Quais palavras da letra de música carregam em si símbolos de violência?

✓ Rap do Silva (Racionais MC's)

- Vocês acham que, ainda hoje, existe preconceito com o funk?
- O “Rap do Silva” retrata uma prática bastante atual de uma parcela da população socialmente e economicamente marginalizada. O trabalhador possui o direito de lazer e de escolha do seu modo de vida ou enfrenta obstáculos que são impostos por determinadas regras sociais?
- A ideia de uma oposição entre “pai de família” e “funkeiro” carrega um peso negativo que não deveria existir. Vocês gostariam de ser frequentemente discriminados em razão das suas escolhas?

✓ Vacina Butantan (MC Fioti)

- A narrativa traz um tema muito importante, principalmente, para o ano de 2021, marcado pelo início da vacinação no Brasil contra o coronavírus. Por que na letra de música existe um pedido para as pessoas se vacinarem, quando deveria ser uma ação natural?
- De que maneira este funk pode influenciar na conscientização das pessoas sobre a vacinação?
- O Instituto Butantan é o principal produtor de imunobiológicos do Brasil e foi a primeira instituição envolvida com as vacinas contra a covid-19. Se você fosse um artista consagrado, ofereceria a sua música para prestigiar uma ação tão importante quanto essa em que o Butantan esteve a frente, salvando vidas?

- Comentário: É muito importante, professor, dar grande destaque para a o Gênero textual canção que carrega um tipo narrativo e traz uma reflexão social, pois essa informação convergirá com o gênero fábula. Embora sejam modos diferentes de discussão sobre as vivências e experiências que atravessam o cotidiano social, os

dois gêneros buscam, através da oralidade, transmitir esses conhecimentos aos que, possivelmente, terão contato com seus textos.

- 3º passo – Atividade: correlacionando as morais.

Detalhamento da atividade: Apresentar morais construídas para cada canção e propor que os alunos estabeleçam as correspondências com cada letra de música.

- Comentário: Professor, o objetivo dessa proposta é trazer o grupo aos poucos para o universo das fábulas, fazendo-os reconhecer os valores que circulam por trás de cada discurso.

Moral 1: “É melhor prevenir do que remediar.”
Moral 2: Precisamos lutar pelo que queremos ser e não pelo que querem fazer de nós.
Moral 3: “A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena.”
Moral 4: Algumas vezes precisamos cair no buraco para saber a sua profundidade.

Gabarito comentado:

Moral 1	Vacina Butantan
Moral 2	Rap do Silva
Moral 3	Faroeste Caboclo
Moral 4	Diário de Um Detento

- 4º passo – formalizar a origem das fábulas.

- Comentário: Professor, agora é o momento de apresentar aos alunos a origem do gênero fábula. É interessante que os estudantes acompanhem a leitura da definição proposta, para que observem os traços de semelhança entre a história da fábula

presente na tradição com o gênero canção e que seja realçado o valor da oralidade ao longo da civilização humana.

Origem da fábula

Originada no Oriente, a fábula foi tradição entre os assírios, sumérios e babilônios. Por volta de 1500 a.C. os sumérios já utilizavam narrativas com animais que possuíam características humanas, além de trazer uma lição moral em suas mensagens.

Apesar de existir desde as primeiras civilizações, a fábula foi desenvolvida na Grécia Antiga, onde foi cultivada por Esopo, Hesíodo e Arquíloco. Nessa época, onde a liberdade de expressão era limitada. Esse tipo de narrativa foi utilizado para se opor à opressão, para criticar usos, costumes, governos.

Os autores usavam animais como personagens de suas histórias para escapar da repressão que poderia haver por parte de quem fosse criticado. Assim, a fábula servia como um código para que as críticas fossem feitas de maneira subjetiva.

Ainda pertencente ao gênero oral, as fábulas de Esopo são repletas de mensagens que apresentam contraposição entre mais fracos e mais fortes, nas quais na maioria das vezes os mais os mais fracos vencem os mais fortes utilizando a astúcia.

Por volta do século I a.C., o romano Fedro aperfeiçoou a fábula dando um toque estilístico [...]. Mais tarde, aproximadamente no século XVI, Leonardo da Vinci a reinventou, no entanto, seus textos não ganharam repercussão fora da Itália.

Por volta do século XVII a fábula foi recriada. O francês La Fontaine reescreveu e propagou as fábulas de Esopo, atribuindo a elas uso educativo. Além disso, Fontaine caracterizou personagens de acordo com sua aparência. Algumas das composições mais conhecidas de todos os tempos são: a cigarra e a formiga, a raposa e as uvas, e a lebre e a tartaruga.

A fábula possui um caráter moral e é utilizada com fins educativos. Ao longo dos anos, a moral desses textos chegou a se transformar em provérbios que pregam ensinamentos sobre alguns aspectos da vida cotidiana.

Fonte: DIAS, Fabiana. Disponível em:

<<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/fabula>>.

- 3º passo – Estrutura da narrativa.
- Comentário: Por estarmos desenvolvendo o tipo narrativo, Professor, é muito interessante e importante que seja vista ou revista, mesmo que brevemente, a estrutura da narrativa. Segue um resumo que está disponível no portal do MEC:

Narrativa: São textos nos quais se contam um ou mais fatos, envolvendo certas personagens. A narrativa pode se manifestar em diferentes gêneros: notícia de jornal, conto de fada, romance, novela, crônica, lendas etc.

- Elementos da narrativa: - Enredo: conjunto dos fatos narrados. O autor organiza as informações de modo a criar algum suspense ou a intensificar a emoção de seu leitor. O enredo desencadeia-se com base em um conflito. É o conflito que possibilita, quase sempre, a divisão do enredo em partes: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

- Tempo e espaço: são duas categorias importantes, pois revelam quando e onde ocorrem os fatos narrados.

- Personagens: se movimentam, agem, conversam, provocando nos leitores as mais diversas emoções. A personagem principal é o protagonista, a quem quase sempre se opõe um antagonista. Em torno deles atuam as personagens secundárias.

- Foco narrativo: pode ser entendido como o ponto de vista a partir do qual o texto nos é apresentado: pelo narrador ou por uma das personagens, em primeira pessoa, ou por um narrador em terceira pessoa, que não participa da história.

Fonte: PESSOA, Isabella F. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8165>>

Aula 3 - Leitura coletiva de fábulas.

Tempo estimado: 2 tempos de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: Material impresso e dicionários.

Objetivo: Apreciação do gênero textual fábula através da leitura coletiva.

Detalhamento:

- 1º passo - condução à primeira leitura das fábulas indicadas no presente material.
- Comentário: Professor, ao realizar a primeira leitura da fábula “A rã e o rato”, informe aos alunos que se trata de uma tradução, com isso, observa-se a diferença da linguagem entre as outras fábulas já vistas e as a serem lidas também. É muito importante o uso do dicionário para que o grupo pesquise os vocábulos desconhecidos e, assim, possam seguir para a releitura do texto. Solicite que os participantes grifem as palavras desconhecidas, a fim de que busquem seus significados em seguida.

A rã e o rato

Desejava um rato passar um rio; porém tinha medo, não saber nadar. Ofereceu-lhe uma rã os seus serviços, pronta a levá-lo para outra banda, se quisesse atar-se com ela. Consentiu o rato, e com um cordel amarrou uma das suas patas, e atou na outra ponta o pé da rã. Entraram na água; a maliciosa rã, escarnecendo do companheiro, procurava, mergulhando, puxá-lo para o fundo e afoga-lo. O rato forcejava em resistir-lhe. Nesta lida estavam, quando vem voando um gavião; dá com eles, e de ambos faz seu almoço.

MORALIDADE: Raramente os maus triunfam; se conseguem prejudicar os bons que neles se fiam, acham logo outro mal que os castigam.

ROCHA, Justiniano José da. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>

O contador de vantagens

Há muitos séculos, os gregos inventaram as Olimpíadas. Realizavam-se de quatro em quatro anos, como em nossos dias, e sempre na mesma cidade, Olímpia, de onde tiraram o nome. Na verdade, naquela época as Olimpíadas não eram assim tão especiais, mas apenas uma das muitas ocasiões em que se competia. Os atletas antigos tinham verdadeira paixão pela competição e gostavam de participar de diversas modalidades: a luta, o lançamento do disco e do dardo, corridas. Competir era um divertimento.

Havia um atleta chamado Vassílis, que se gabava de ser muito bom. Só que ninguém nunca se lembrava de tê-lo visto vencendo... Ele, é claro, contava mil histórias, de modo que aqueles que ouviam pensavam que ele fosse rápido como um raio, forte como um touro, ágil como o macaco. Pena que sempre acontecia uma desgraça para atrapalhá-lo...

- Eu estava em primeiro, quando Empédocles me empurrou...

- Já havia imobilizado as espáduas dele no chão, quando...

- No momento do lançamento, tropecei e...

Enfim, garganta ele tinha – e muita! Resultados é que lhe faltavam...

Os vizinhos e conhecidos passaram o fugir dele, pois ninguém aguentava mais ouvir as histórias de seus fracassos. E ficaram felizes quando ele anunciou:

- Adeus, pessoal! Vou embora, competir em outros lugares. Aqui, como vocês já devem saber, não há mais adversários à minha altura... Preciso também de um público mais vasto!

O sossego durou um ano. E ele voltou, contando mais vantagens do que quando tinha ido!

E descrevia as competições em que participara, os concorrentes com os quais competira, os lugares onde disputara, mostrando força e coragem. E foram tantas bobagens que falou, que as pessoas não tinham sequer paciência de ouvir. Então ele soltou uma pérola:

- Olhem que há dois meses, em Rhodes, no dia da festa de Poseidon, saltei mais alto do que Filípedes!

Ora, Filípedes era, tão somente, o campeão das últimas Olimpíadas!

Um homem explodiu:

- Vá contar outra! Como você quer que acreditemos nisso?

Ele manteve um ar sério:

- Compreendo que seja difícil para vocês creditar, mas tenho testemunhas. Naquele dia, havia umas trinta mil pessoas no estádio. No dia em que algum de vocês quiser viajar comigo para Rhodes, facilmente encontraremos alguém que comprove o que estou dizendo.

Fez-se um silêncio. Ninguém soube o que responder. Ele falava com tanta segurança...

Um homem esperto, porém, desafiou-o:

- Testemunhas? Para que precisamos nós de testemunhas? Você só precisa imaginar que está em Rhodes e repetir o salto, aqui e agora!

Moral da história:

Quando os fatos podem demonstrar algo, é inútil tentar fazer com que as pessoas acreditem só no que foi dito.

Fonte: DRUMOND, 1996, p. 83-85.

A coruja e a águia

Corujas e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

- Basta de guerra – disse a coruja. – O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

- Perfeitamente – respondeu a águia. – Também eu não quero outra coisa.

- Nesse caso combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

- Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

- Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

- Está feito – concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três mostrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.

- Horríveis bichos! – disse ela. – Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

- Quê? – disse esta, admirada. – Eram teus filhos aqueles mostrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

- Para mim, vovó – comentou Narizinho – esta é a rainha das fábulas. Nada mais verdadeiro. Para os pais os filhos são sempre uma beleza, nem que sejam feios como só filhos da coruja.

- E esta fábula se aplica a muita coisa, minha filha. Aplica-se a tudo que é produto nosso. Os escritores acham ótimas todas as coisas que escrevem, por piores que sejam. Quando um pintor pinta um quadro, para ele é sempre bonitinho. Tudo quanto nós fazemos é “filho de coruja”.

- Mostrengo ou monstrengo, vovó? – quis saber Pedrinho. – Vejo essa palavra escrita de dois jeitos.

- Os gramáticos querem que seja mostrengo – coisa de mostrar: mas o povo acha melhor “monstrengo” – coisa monstruosa, e vai mudando. Por mais que os gramáticos insistam na forma “mostrengo”, o povo diz “monstrengo”.

- E quem vai ganhar essa corrida, vovó?

- Está claro que o povo, meu filho. Os gramáticos acabarão se cansando de insistir no “mostrengo” e se resignarão ao “monstrengo”.

- Pois eu vou adotar o “monstrengo” – resolveu Pedrinho. – Acho mais expressivo.

Fonte: LOBATO, 2019, p.12-13.

- Comentário: Professor, aponte a relação entre as características da coruja presente na fábula “A coruja e a águia” e o suposto título de fábula “Os netos da coruja” mencionado pela personagem Emília na fábula “O corvo e o pavão”. Se necessário, retorne ao texto que está presente na Aula 1.

A lebre e a tartaruga

Os animais do bosque estavam reunidos sob os belos galhos do Grande Carvalho. Era uma manhã de primavera e eles conversavam à toa, trocando ideias para matar o tempo.

Ninguém sabe dizer como começou aquela acalorada discussão. Alguns dizem que a culpa foi da lebre Gertrudes, quando comentou distraída:

- Felizmente, já estou curada da picada daquele espinho. Imaginem que, na semana passada, eu nem conseguia correr... Parecia uma tartaruga!

A tartaruga Penélope botou a cabeça para fora da sua carapaça e retrucou, ofendida:

- Uma tartaruga? Que temos nós, as tartarugas, a ver com a ferida da sua pata?

- Eu disse que parecia uma tartaruga e é isso mesmo! Não venha, agora, me dizer que vocês, as tartarugas, correm tanto quanto as lebres! – E completou, debochada: - Vocês mal sabem andar... Aliás, quase nem têm pernas!

Ressentida, Penélope ficou furiosa:

- Que desaforo! Veja se não tenho pernas! – e, esticando as patas anteriores sobre uma pedra, levantou o rabo o mais que pôde e puxou as patas traseiras, fazendo com que saíssem totalmente da carapaça. Entretanto, apesar de seu esforço, o resultado foi, no mínimo, engraçado, e a risada foi geral.

Ai, Penélope, tenha dó... Admita que quase não tem pernas... – era a voz do veadinho Téó.

- Isso mesmo! Admita que a natureza pregou uma pequena peça nas tartarugas! – zombou Gertrudes.

- Ei, cuidado com a língua! – gritou Clotilde, a serpente. Eu não fico muito simpática quando me zango!

- Não importa. Mesmo não sendo uma campeã, tenho certeza de que poderei me sair muito bem numa corrida contra qualquer um de vocês! – desafiou a tartaruga. – Vocês são muito convencidos.

- Ah, ah, ah, ah, veja se me pega! – cantarolou Gertrudes, saltitando.

Penélope não se abalou:

- Assim é muito fácil! Não tenho dúvidas de que você ganharia de mim numa corrida curta. Entretanto, para mim, uma verdadeira corrida é a maratona.

- Ah, ah, ah! – Gertrudes não se cansava de rir. – Vamos lá: eu quero que você me desafie! Que tal me convidar para uma corrida, Penélope? – zombou Gertrudes, continuando a saltitar.

- Pelo visto, uma corrida resolveria a questão – sentenciou Téó, sacudindo seus grandes chifres ramificados.

- Eu, a raposa Siringe e a serpente Clotilde seremos o júri. O percurso pode ser uma volta completa ao pico do Jaguaré. O que vocês acham? Muito comprido, Penélope?

Penélope nem piscou:

- Está ótimo.

- E para você, Gertrudes, está bem?

- O quê?! Vocês devem estar loucos! Imaginem se vou competir com uma tartaruga! – pensou um pouco e mudou de ideia: - Ah, já que vocês querem... – e deu os ombros com indiferença.

Téo pediu:

As duas concorrentes, por favor, alinhem-se perto do Grande Carvalho.

- Que bobagem! – pensou Gertrudes, obedecendo.

- Bom, vamos lá! – pensou Penélope, esforçando-se para movimentar-se mais depressa.

- Estão prontas? Já! – gritou Téo.

Penélope levantou lentamente uma pata e, quando voltou a colocá-la no chão, Gertrudes já desaparecera na curva do caminho.

E Gertrudes correu, correu e correu. Pela altura do sol no céu, achou que já fosse mais de meio dia e pensou:

- Já devo ter tirado uma boa dianteira dessa tartaruga maluca... Vou aproveitar e descansar um pouco, comendo deliciosas e macias cenouras, que estou morrendo de fome... Depois, acho que dá até para dormir um soninho...

Parou, espreguiçou-se, comeu e, ajudada pelo calor da primavera, dormiu profundamente.

Noite cerrada, Gertrudes acordou. O silêncio era absoluto. Só a lua pendurada no céu, parecia ter vida: uma grande foice penteada e brilhante.

O coração da lebre batia forte:

- Essa agora! – exclamou ela. – Dormi! Por quanto tempo? O que terá acontecido enquanto isso? Espero não estar chegando tarde demais... – e pôs-se a correr bem depressa, as grandes orelhas soltas ao vento.

As árvores corriam junto com ela. O mundo virou um redemoinho, onde tudo corria velozmente. Gertrudes, porém, nem olhava para os lados: corria, corria, quase sem fôlego, saltando por cima das moitas e troncos caídos, de pequenos riachos, de

insetos e folhas secas. Nem barulho fazia mais. Chegando ao pico do Jaguaré, rodeou-o e tomou o caminho de volta.

Seu esforço, porém, foi inútil. De longe ela ouviu os gritos, latidos, sibilos, miados, gemidos e urros festivos, comemorando a vitória de Penélope que, cansada e feliz, ultrapassava a linha de chegada, no Grande Carvalho, e era agora mimada por todos os amigos...

Moral da história:

Devagar se vai ao longe...

Fonte: DRUMOND, 1996, p. 38-42.

- Comentário: Professor, é interessante fazer uma comparação entre o atleta Vissíles e a lebre. Ambos sustentam uma característica comum nos seres humanos: a vaidade.

O leão e o rato.

Curvo Semedo (Trad.)

Saiu da toca aturdido
Daninho pequeno rato,
E foi cair no insensato
Entre as garras de um leão.

Eis o monarca das feras
Lhe concedeu liberdade,
Ou por ter dele piedade.
Ou por não ter fome então.

Mas essa beneficência
Foi bem paga, e quem diria
Que o rei das feras teria
De um vil rato precisão!
Pois que uma vez indo entrando
Por uma selva frondosa,
Caiu em rede enganosa

Sem conhecer a traição

Rugidos, esforços, tudo
Balda sem poder fugir-lhe:
Mas vem o rato acudir-lhe
E entra a roer-lhe a prisão.
Rompe com seus finos dentes
Primeira e segunda malha;
E tanto depois trabalha,
Que as mais também rotas são.

O seu benfeitor liberta,
Uma dívida pagando,
E assim à gente ensinando
De ser grata à obrigação.
Também mostra aos insofridos,
Que o trabalho com paciência
Fez mais que a força, a imprudência
Dos que em fúria sempre estão.

Fonte: La Fontaine, 2005, p. 65-64.

- 2º passo - momento da releitura.
- Comentário: Ao se tratar de um texto literário, a releitura das fábulas, após os primeiros comentários e pesquisa do vocabulário, mostra-se conveniente para um segundo olhar mais cuidadoso, na intenção de guiar o leitor a um texto com outro formato, modificado, transformado.

Aula 4 - Observação e formalização da estrutura do gênero fábula.

Tempo estimado: 2 tempos de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: caderno de atividades

Objetivo: Formalizar a estrutura do gênero textual fábula.

Detalhamento:

- 1º passo - apresentar a estrutura da fábula.

O que é uma fábula?

Fábula é uma composição narrativa em que os personagens são animais que apresentam características humanas, principalmente a fala. A fábula tem caráter educativo e ao final traz um ensinamento, fazendo analogia com o cotidiano. A mensagem educativa é chamada moral da história.

Bastante utilizada na literatura infantil, a fábula busca passar, através de histórias vivenciadas pelos personagens irracionais, ensinamentos para os seres humanos. Esse tipo de texto geralmente apresenta uma narrativa curta e é escrita em prosa ou em poema épico. Ela faz parte do gênero textual que se encaixa nos tipos de textos narrativos, apresentando os elementos estruturais da narração como: personagens, narrador, tempo, espaço e enredo.

Em uma fábula, os personagens são chamados de personagens tipo. Isso ocorre porque eles representam um modo de ser de um conjunto de pessoas e não a cada um individualmente. Assim, os animais simbolizam aspectos dos seres humanos, como por exemplo, a raposa representa a astúcia, o leão representa a força.

Características da fábula

Por se tratar de uma tradição oral, uma mesma fábula pode ganhar roupagem diferente em diferentes épocas e regiões. As fábulas são histórias que buscam construir explicações sobre as manifestações da natureza, as relações entre as pessoas, seus defeitos, suas paixões, seus comportamentos, suas virtudes e as relações entre a humanidade e a natureza.

Algumas características dessa vertente de gêneros textuais são:

- Apresenta uma narrativa alegórica em prosa ou em poema épico;
- Seus personagens são antropomórficos, ou seja, animais com características ou comportamentos humanos;

- Através do comportamento dos animais, representa virtudes, qualidades e defeitos dos seres humanos;
- Por se tratar de um gênero transmitido oralmente, as fábulas costumam ter muitas versões;
- Presença de “personagens tipo”, ou seja, personagens que representam o comportamento humano de forma coletiva e não de maneira individual;
- Traz uma lição moral no final da história.

Fonte: DIAS, Fabiana. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/fabula>>

Aula 5 - Personagens: trabalhando a referenciação. Apresentar o conceito de referenciação e as estratégias referenciais.

Tempo estimado: 2 tempos de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: Material impresso, quadro branco, caderno (material do aluno) e dicionários.

Objetivo: Expor aos alunos as estratégias referenciais de introdução e retomada de um personagem em uma fábula. Em seguida, mostrar como funciona a manutenção desses elementos através da pronominalização, elipse, formas nominais definidas e especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo.

Detalhamento:

- 1º passo - Observar como as estratégias de introdução e retomada de um personagem apresentam-se na fábula.
- Comentário: Professor, embora sejam três estratégias de referenciação, segundo Koch e Elias (2018) - introdução, retomada e desfocalização - para este momento de aprendizagem, do sétimo ano do ensino fundamental, não será abordada a desfocalização.

Vamos reler um trecho da fábula “O contador de vantagens”, atentos aos termos em negrito:

“Havia um **atleta chamado Vassílis**, que se gabava de ser muito bom. Só que ninguém nunca se lembrava de tê-lo visto vencendo... **Ele**, é claro, contava mil histórias, de modo que aqueles que ouviam pensavam que **ele** fosse rápido como um raio, forte como um touro, ágil como o macaco. Pena que sempre acontecia uma desgraça para atrapalhá-lo...”

Observe que, nesse momento da história, um personagem novo aparece “atleta chamado Vassílis”, certo?

Dentro dos estudos textuais, nomeamos essa forma de inserção de um elemento novo como **introdução**. Ou seja, nessa fábula, quando o narrador apresentou o personagem Vassílis pela primeira vez, observamos a estratégia referencial chamada introdução.

Em seguida, o personagem Vassílis é retomado ao longo da história de diversas formas, mas, para nós, o importante é analisarmos apenas as formas em que o atleta reaparece através do pronome pessoal “ele”. Assim, vemos que o autor do texto utiliza o recurso da **retomada**. Bom, o uso do pronome “ele” não é a única maneira de fazermos a manutenção de um elemento em um texto, a seguir, veremos alguns outros recursos.

- 2º passo - Analisar exemplos de manutenção do referente textual através das quatro estratégias: pronominalização, elipse, formas nominais definidas e especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo.
- Comentário: Professor, coloque os exemplos no quadro branco para que os alunos e você visualizem e comentem com calma e atenção cada um deles.

Pronominalização:

Os **animais** do bosque estavam reunidos sob os belos galhos do Grande Carvalho. Era uma manhã de primavera e **eles** conversavam à toa, trocando ideias para matar o tempo.

Elipse:

[...]O sossego durou um ano. E ele voltou, contando mais vantagens do que quando Ø tinha ido! [...]

Formas nominais definidas:**A rã e o rato**

Desejava um rato passar um rio; porém tinha medo, não saber nadar. Ofereceu-lhe uma rã os seus serviços, pronta a levá-lo para outra banda, se quisesse atar-se com ela. Consentiu o rato, e com um cordel amarrou uma das suas patas, e atou na outra ponta o pé da rã. Entraram na água; a maliciosa rã, escarnecendo do companheiro, procurava, mergulhando, puxá-lo para o fundo e afoga-lo. O rato forcejava em resistir-lhe. Nesta lida estavam, quando vem voando um gavião; dá com eles, e de ambos faz seu almoço.

MORALIDADE: Raramente **os maus** triunfam; se conseguem prejudicar **os bons** que neles se fiam, acham logo outro mal que os castigam.

Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo:

[...] -Pare, Temístocles! O que é isso?

Parece **um animal** grande! Espero que não seja uma fera!

Temístocles nem tinha acabado de falar, a mata já se abria, a poucos passos deles, dela saindo um vulto escuro, enorme, que se balançava como se dançasse.

-Por todos os deuses do Olimpo! **Um urso!** – exclamou Temístocles. – Pegue o cajado, Xenofonte: vamos parti-lo ao meio! – e voltou-se para o amigo, que caminhara todo o tempo ao seu lado. [...]

Aula 6 - Exercícios com atenção ao uso das estratégias de referência.

Tempo estimado: 2 tempos de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: Material impresso e dicionários.

Objetivo: Exercitar a teoria vista anteriormente, para que haja maior oportunidade de assimilação e clareza, incluindo a manifestação de possíveis dúvidas.

Detalhamento:

- 1º passo – leitura da fábula “A velhinha e o médico”.

A velhinha e o médico

Numa aldeia do Oriente, morava uma velha viúva chamada Zenóbia. Vivia sozinha, pois seus dois filhos viajavam muito e só de vez em quando vinham visitá-la.

De fato, isso nem tinha muita importância, já que a velha estava ótima: nunca lhe faltava dinheiro, a cabeça estava lúcida, as pernas andavam bem e seu estômago era capaz de digerir pedras! Assim, ela levava uma vida muito agradável.

Infelizmente, com os anos, costumam chegar algumas doenças e pequenos problemas, e logo sua vista começou a enfraquecer. No começo ela nem deu muita importância ao fato, mas como o mal aumentasse, achou melhor consultar o médico da vila, o doutor Zaratustra.

Apesar de competente na sua profissão, Zaratustra era ambicioso e desonesto. Ainda mais que, naquela época, os doentes eram poucos – as pessoas gozavam de uma saúde de ferro! Nem bem lhe chegou aos ouvidos que a velhinha queria falar com ele, ele mesmo foi correndo ao encontro dela.

- Bom dia, querida Zenóbia! Posso ser-lhe útil em alguma coisa?

E, enquanto falava, seus olhos agudos iam vasculhando em volta.

Nunca entrara naquela casa. E que casa! Decorada com objetos de valor: aqui uma pequena ânfora de alabastro, ali uma lâmpada de ouro, no quarto um tapete de seda bordado com palmeiras e leões, sobre o qual descansavam pantufas enfeitadas com fios de prata...

Zenóbia ficou contente em vê-lo:

- Olá, doutor, como vai? Eu estou ótima, mas acho que a minha vista é que não está boa. A cada dia que passa vejo pior, e fiquei preocupada: se continuar deste jeito, logo não poderei fazer os serviços mais simples!

- Chegue aqui perto da luz. Olhe para cima... Isso, assim mesmo. Agora, procure seguir meu dedo com o olhar... Isso... Muito bem!

Zaratustra logo deu-se conta de que a doença não era grave. A velha viúva tinha apenas cansado os olhos mais do que o normal ao tecer à noite, à luz fraca da candeia. Seriam suficientes um pouco de descanso e um colírio. A ocasião, porém, era demasiado boa. Ele não podia desperdiçá-la.

- Olhe, Zenóbia: grave não é, mas vai demorar um pouco para sarar – afirmou. – A partir de amanhã, passarei todos os dias e aplicarei nos seus olhos um remédio inventado por mim. Você deverá mantê-los fechados por uma hora, e é tudo.

Aliviada, Zenóbia agradeceu e eles se despediram.

Na manhã seguinte, Zaratustra bateu à porta. Trazia na mão um pequeno frasco com o remédio fantástico. Mandou que a velhinha se deitasse, medicou-a e despediu-se. Ao chegar à porta, porém, voltou na ponta dos pés e pegou a pequena ânfora de alabastro. Então foi embora.

No dia seguinte, fez a mesma coisa. E foi a vez da lâmpada de ouro. Depois, desapareceram o tapete, um punhal com cabo de marfim, algumas meadas de seda, um grande prato de bronze...

Zenóbia, que de fato ia recuperando a visão, percebeu que seu quarto ia ficando cada vez mais despido...

Um mês depois, o médico declarou que ela estava boa e pediu seus honorários: 20 moedas de ouro.

Zenóbia respondeu, tranquilamente:

- Não pago.

Por mais que o médico reclamasse e argumentasse, ela não cedeu.

Furioso, Zaratustra foi ter com o juiz da aldeia. Ele marcou um dia para a audiência, quando os dois teriam de se apresentar para explicar o assunto.

- Eu curei esta mulher! – exclamou Zaratustra, em tom colérico. – Por isso reclamo meus honorários, mas ela recusa-se a pagar.

- É verdade ou não, senhor juiz, que apenas se pagam os serviços prestados? – perguntou Zenóbia, sem se abalar.

- Com certeza, boa mulher... – concordou o juiz.

- Pois bem: eu não pago nada a este senhor porque ele não me curou, como afirma; ao contrário, posso lhe assegurar que estou muito pior do que antes! – afirmou Zenóbia, com toda segurança de quem sabe o que diz.

- Pode provar isso? Seus vizinhos, aqui presentes, contam que a senhora anda direita como um fuso e veloz como um raio.

- A prova é que, antigamente, eu via todos os objetos de valor que tinha dentro de casa. Depois que ele me tratou, porém, deixei de vê-los. Não distingo um deles sequer!

O público desatou a rir e Zaratustra, envergonhado, teve de devolver todos os objetos que roubara.

Moral da história:

É a própria pessoa desonesta que fornece os melhores argumentos contra si mesma.

Fonte: DRUMOND, 1996, p. 66-69.

➤ 2º passo – atividades.

Questão 1 – Identifique qual a estratégia de manutenção do referente textual que foi utilizada nos termos em destaque dos fragmentos da fábula “A velhinha e o médico”.

Fragmento 1: “Numa aldeia do Oriente, morava uma velha viúva chamada Zenóbia. **Ø** Vivia sozinha, pois seus dois filhos viajavam muito e só de vez em quando vinham visitá-la.”

- a) Pronominalização
- b) Elipse
- c) Forma nominal definida
- d) Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

Fragmento 2: “De fato, isso nem tinha muita importância, já que a velha estava ótima: nunca lhe faltava dinheiro, a cabeça estava lúcida, as pernas andavam bem e seu estômago era capaz de digerir pedras! Assim, **ela** levava uma vida muito agradável.

- a) Pronominalização
- b) Elipse
- c) Forma nominal definida
- d) Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

Gabarito comentado:

Fragmento 1 – **opção b;**

Fragmento 2 – **opção a;**

As análises dos Fragmentos 1 e 2, provavelmente, serão mais claras para os alunos.

Questão 2 – Comente:

“Nem bem lhe chegou aos ouvidos que **a velhinha** queria falar com ele, ele mesmo foi correndo ao encontro dela.”

Qual personagem o termo em destaque retoma? Você concorda que essa palavra suporta intencionalmente a ideia de fragilidade contida na percepção do desonesto Zaratrusta? Por quê?

Gabarito comentado: **Zenóbia**. Sim. A palavra no diminutivo traz a ideia de uma fragilidade ainda maior da pessoa idosa. O aluno poderá comentar com maior liberdade essa questão.

Questão 3 – Caça-palavras:

Marque um x ao lado da estratégia referencial utilizada em cada fragmento abaixo e, em seguida, busque as palavras em destaque no quadro.

a) “O **animal**, que nunca tinha reparado nos próprios pés, abaixou-se e contemplou-os longamente. E, desapontado, o **pavão** foi andando a seu caminho sem replicar coisa nenhuma.”

- Pronominalização
- Elipse
- Forma nominal definida
- Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

b) “Ofereceu-lhe uma **rã** os seus serviços, (...) se quisesse atar-se com ela.”

- Pronominalização
- Elipse
- Forma nominal definida
- Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

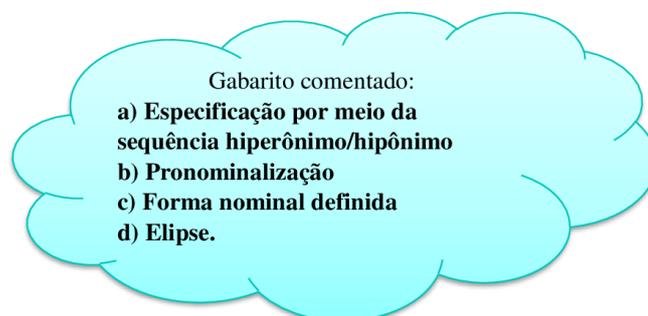
c) “(...)O **homem esperto**, porém, desafiou-o(...)” (adaptado)

- Pronominalização
- Elipse
- Forma nominal definida
- Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

d) “Os **escritores** acham ótimas todas as coisas que Ø escrevem, por piores que sejam.”

- Pronominalização
- Elipse
- Forma nominal definida
- Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo

E	F	D	A	U	N	J	T	R	A
B	S	U	O	B	Q	D	C	U	N
M	J	C	F	G	B	P	A	Q	I
E	P	S	R	D	P	A	V	O	M
M	S	I	H	I	L	V	D	I	A
O	A	P	X	H	T	A	G	A	L
H	T	N	E	I	S	O	B	X	N
A	V	Q	B	R	O	T	R	C	P
Z	B	B	T	C	T	E	X	E	M
L	H	C	F	Z	A	O	P	O	S



Aula 7 - Produção coletiva. Auxiliando o fabulista.

Tempo estimado: 2 tempos de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: Material impresso e dicionários.

Objetivo: Incentivar os alunos a produzirem trechos de uma fábula, considerando os aspectos do gênero e as estratégias referenciais.

Detalhamento:

- 1º passo – Listar as fábulas já vistas durante todo o percurso do presente caderno de atividades.
 - ✓ Dois viajantes e um urso
 - ✓ O corvo e o pavão
 - ✓ A rã e o rato
 - ✓ O contador de vantagens
 - ✓ A coruja e a águia
 - ✓ A lebre e a tartaruga
 - ✓ O leão e o rato.
 - ✓ A velhinha e o médico
- 2º passo – Os alunos se dividirão em equipes para a execução da tarefa.
- 3º passo – Propostas de produção.

Proposta 1 - A partir dos conhecimentos desenvolvidos ao longo das últimas aulas, selecione uma das fábulas já trabalhadas e, com o auxílio do professor, recorte partes do desenvolvimento da história para que você o reconstrua, podendo, quando necessário, alterar o fim da história. Segue um modelo:

Fábula escolhida: A lebre e a tartaruga

Apontando os recortes e a reescrita:

A lebre e a tartaruga

Os animais do bosque estavam reunidos sob os belos galhos do Grande Carvalho. Era uma manhã de primavera e eles conversavam à toa, trocando ideias para matar o tempo.

Ninguém sabe dizer como começou aquela acalorada discussão. Alguns dizem que a culpa foi da lebre Gertrudes, quando comentou distraída:

- Felizmente, já estou curada da picada daquele espinho. Imaginem que, na semana passada, eu nem conseguia correr... Parecia uma tartaruga!

A tartaruga Penélope botou a cabeça para fora da sua carapaça e retrucou, ofendida:

- Uma tartaruga? Que temos nós, as tartarugas, a ver com a ferida da sua pata?

~~- Eu disse que parecia uma tartaruga e é isso mesmo! Não venha, agora, me dizer que vocês, as tartarugas, correm tanto quanto as lebres! — E completou, debochada: — Vocês mal sabem andar... Aliás, quase nem têm pernas!~~

~~Ressentida, Penélope ficou furiosa:~~

~~- Que desaforo! Veja se não tenho pernas! — e, esticando as patas anteriores sobre uma pedra, levantou o rabo o mais que pôde e puxou as patas traseiras, fazendo com que saíssem totalmente da carapaça. Entretanto, apesar de seu esforço, o resultado foi, no mínimo, engraçado, e a risada foi geral.~~

~~Ai, Penélope, tenha dó... Admita que quase não tem pernas... — era a voz do veadinho Téu.~~

~~- Isso mesmo! Admita que a natureza pregou uma pequena peça nas tartarugas! — zombou Gertrudes.~~

~~- Ei, cuidado com a língua! — gritou Clotilde, a serpente. Eu não fico muito simpática quando me zango!~~

- Não importa. Mesmo não sendo uma campeã, tenho certeza de que poderei me sair muito bem numa corrida contra qualquer um de vocês! – desafiou a tartaruga. – Vocês são muito convencidos.

- Ah, ah, ah, ah, veja se me pega! – cantarolou Gertrudes, saltitando.

Penélope não se abalou:

- Assim é muito fácil! Não tenho dúvidas de que você ganharia de mim numa corrida curta. Entretanto, para mim, uma verdadeira corrida é a maratona.

- Ah, ah, ah! – Gertrudes não se cansava de rir. – Vamos lá: eu quero que você me desafie! Que tal me convidar para uma corrida, Penélope? – zombou Gertrudes, continuando a saltitar.

- Pelo visto, uma corrida resolveria a questão – sentenciou Téó, sacudindo seus grandes chifres ramificados.

- Eu, a raposa Siringe e a serpente Clotilde seremos o júri. O percurso pode ser uma volta completa ao pico do Jaguaré. O que vocês acham? Muito comprido, Penélope?

Penélope nem piscou:

- Está ótimo.

- E para você, Gertrudes, está bem?

- O quê?! Vocês devem estar loucos! Imaginem se vou competir com uma tartaruga! – pensou um pouco e mudou de ideia: - Ah, já que vocês querem... – e deu os ombros com indiferença.

Téó pediu:

As duas concorrentes, por favor, alinhem-se perto do Grande Carvalho.

- Que bobagem! – pensou Gertrudes, obedecendo.

- Bom, vamos lá! – pensou Penélope, esforçando-se para movimentar-se mais depressa.

- Estão prontas? Já! – gritou Téó.

~~Penélope levantou lentamente uma pata e, quando voltou a colocá-la no chão, Gertrudes já desaparecera na curva do caminho.~~

~~E Gertrudes correu, correu e correu. Pela altura do sol no céu, achou que já fosse mais de meio dia e pensou:~~

~~– Já devo ter tirado uma boa dianteira dessa tartaruga maluca... Vou aproveitar e descansar um pouco, comendo deliciosas e macias cenouras, que estou morrendo de fome... Depois, acho que dá até para dormir um soninho...~~

~~Parou, espreguiçou-se, comeu e, ajudada pelo calor da primavera, dormiu profundamente.~~

~~Noite cerrada, Gertrudes acordou. O silêncio era absoluto. Só a lua pendurada no céu, parecia ter vida: uma grande foice penteada e brilhante.~~

O coração da lebre batia forte:

- Essa agora! – exclamou ela. – Dormi! Por quanto tempo? O que terá acontecido enquanto isso? Espero não estar chegando tarde demais... – e pôs-se a correr bem depressa, as grandes orelhas soltas ao vento.

As árvores corriam junto com ela. O mundo virou um redemoinho, onde tudo corria velozmente. Gertrudes, porém, nem olhava para os lados: corria, corria, quase sem fôlego, saltando por cima das moitas e troncos caídos, de pequenos riachos, de insetos e folhas secas. Nem barulho fazia mais. Chegando ao pico do Jaguaré, rodeou-o e tomou o caminho de volta.

Seu esforço, porém, foi inútil. De longe ela ouviu os gritos, latidos, sibilos, miados, gemidos e urros festivos, comemorando a vitória de Penélope que, cansada e feliz, ultrapassava a linha de chegada, no Grande Carvalho, e era agora mimada por todos os amigos...

Moral da história:

Devagar se vai ao longe...

- ✓ **Proposta 2** – A fábula “O contador de vantagens” possui em sua construção uma sequência de pronominalizações, com isso, revela-se desafiadora para uma reescrita que considere os outros modos de retomada dos elementos textuais. Chegou o momento de exibir os seus conhecimentos sobre o assunto e reescrever os fragmentos retirados dessa fábula.

O contador de vantagens

Há muitos séculos, os gregos inventaram as Olimpíadas. Realizavam-se de quatro em quatro anos, como em nossos dias, e sempre na mesma cidade, Olímpia, de onde tiraram o nome. Na verdade, naquela época as Olimpíadas não eram assim tão especiais, mas apenas uma das muitas ocasiões em que se competia. Os atletas antigos tinham

verdadeira paixão pela competição e gostavam de participar de diversas modalidades: a luta, o lançamento do disco e do dardo, corridas. Competir era um divertimento.

Havia um atleta chamado Vassilis, que se gabava de ser muito bom. Só que ninguém nunca se lembrava de tê-lo visto vencendo... Ele, é claro, contava mil histórias, de modo que aqueles que ouviam pensavam que ele fosse rápido como um raio, forte como um touro, ágil como o macaco. Pena que sempre acontecia uma desgraça para atrapalhá-lo...

- Eu estava em primeiro, quando Empédocles me empurrou...

- Já havia imobilizado as espáduas dele no chão, quando...

- No momento do lançamento, tropecei e...

Enfim, garganta ele tinha – e muita! Resultados é que lhe faltavam...

~~Os vizinhos e conhecidos passaram o fugir dele, pois ninguém aguentava mais ouvir as histórias de seus fracassos. E ficaram felizes quando ele anunciou:~~

~~—— Adeus, pessoal! Vou embora, competir em outros lugares. Aqui, como vocês já devem saber, não há mais adversários à minha altura... Preciso também de um público mais vasto!~~

~~—— O sossego durou um ano. E ele voltou, contando mais vantagens do que quando tinha ido!~~

~~—— E descrevia as competições em que participara, os concorrentes com os quais competira, os lugares onde disputara, mostrando força e coragem. E foram tantas bobagens que falou, que as pessoas não tinham sequer paciência de ouvir. Então ele soltou uma pérola:~~

- Olhem que há dois meses, em Rhodes, no dia da festa de Poseidon, saltei mais alto do que Filípides!

Ora, Filípides era, tão somente, o campeão das últimas Olimpíadas!

Um homem explodiu:

- Vá contar outra! Como você quer que acreditemos nisso?

Ele manteve um ar sério:

- Compreendo que seja difícil para vocês creditar, mas tenho testemunhas. Naquele dia, havia umas trinta mil pessoas no estádio. No dia em que algum de vocês quiser viajar comigo para Rhodes, facilmente encontraremos alguém que comprove o que estou dizendo.

Fez-se um silêncio. Ninguém soube o que responder. Ele falava com tanta segurança...

Um homem esperto, porém, desafiou-o:

- Testemunhas? Para que precisamos nós de testemunhas? Você só precisa imaginar que está em Rhodes e repetir o salto, aqui e agora!

Moral da história:

Quando os fatos podem demonstrar algo, é inútil tentar fazer com que as pessoas acreditem só no que foi dito.

Aula 8 - Percepção da aprendizagem.

Tempo estimado: 1 tempo de aula, distribuídos em 1 dia.

Materiais necessários: Material impresso e dicionários.

Objetivo: Avaliação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Dar espaço ao aluno para uma reflexão dos próprios êxitos e obstáculos.

- Comentário: Professor, esse é o último momento: o da avaliação. Faça uma mediação entre os alunos e as suas percepções a respeito do que conseguiram desenvolver até aqui. É importante dar atenção para cada passo dado, considerando os diversos aspectos textuais estudados.

Detalhamento:

➤ 1º passo – Questionário.

1. Qual foi a fábula que vocês acharam mais interessante e por quê?
2. Você usou quais nomes para os seus personagens? Quando fez menção a eles utilizou quais termos?
3. Você observou diferença na sua escrita do primeiro texto da Aula 1 para o último da Aula 7, em relação à repetição do pronome “ele/ela”?

REFERÊNCIAS

DIAS, Fabiana. **Fábula**. Educa mais Brasil. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/fabula>>. Acesso em: 8 de mai. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DRUMOND, Regina. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Paulus, 1996.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LA FONTAINE. **Fábulas**. Vários tradutores. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Lafonte, 2019.

OLIVEIRA, M. Terezinha de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

PESSOA, Isabella F. **Elementos da narrativa**. Portal do professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8165>>. Acesso em: 8 de mai. 2021.

ROCHA, Justiniano José da. **Fábulas de imitadas de Esopo e La Fontaine**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 19 de abr. 2020.

ANEXO A – Canções narrativas

Faroeste Caboclo**Legião Urbana (adaptada)**

Não tinha medo o tal João de Santo
Cristo
Era o que todos diziam quando ele se
perdeu
Deixou pra trás todo o marasma da
fazenda
Só pra sentir no seu sangue o ódio que
Jesus lhe deu

Quando criança só pensava em ser
bandido
Ainda mais quando com um tiro de
soldado o pai morreu
Era o terror da sertania onde morava
E na escola até o professor com ele
aprendeu

Ia pra igreja só pra roubar o dinheiro
Que as velhinhas colocavam na
caixinha do altar
Sentia mesmo que era mesmo diferente
Sentia que aquilo ali não era o seu lugar

Ele queria sair para ver o mar
E as coisas que ele via na televisão
Juntou dinheiro para poder viajar
De escolha própria, escolheu a solidão

Conhecia todas meninas da cidade
De tanto brincar de médico, aos doze
era professor
Aos quinze, foi mandado pro
reformatório
Onde aumentou seu ódio diante de tanto
terror

Não entendia como a vida funcionava
Discriminação por causa da sua classe e
sua cor
Ficou cansado de tentar achar resposta

E comprou uma passagem, foi direto a
Salvador

E lá chegando foi tomar um cafezinho
E encontrou um boiadeiro com quem foi
falar
E o boiadeiro tinha uma passagem e ia
perder a viagem
Mas João foi lhe salvar

Dizia ele: Estou indo pra Brasília
Neste país lugar melhor não há
Tô precisando visitar a minha filha
Eu fico aqui e você vai no meu lugar

E João aceitou sua proposta
E num ônibus entrou no Planalto
Central
Ele ficou bestificado com a cidade
Saindo da rodoviária, viu as luzes de
Natal

Meu Deus, mas que cidade linda
No Ano Novo eu começo a trabalhar
Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro
Ganhava cem mil por mês em
Taguatinga

Na sexta-feira ia pra zona da cidade
Gastar todo o seu dinheiro de rapaz
trabalhador
E conhecia muita gente interessante
Até um neto bastardo do seu bisavô

Um peruano que vivia na Bolívia
E muitas coisas trazia de lá
Seu nome era Pablo e ele dizia
Que um negócio ele ia começar

E Santo Cristo até a morte trabalhava
Mas o dinheiro não dava pra ele se
alimentar
E ouvia às sete horas o noticiário

Que sempre dizia que o seu ministro ia ajudar

Mas ele não queria mais conversa
E decidiu que, como Pablo, ele iria se virar
Elaborou mais uma vez seu plano santo
E sem ser crucificado, a plantação foi começar

Logo, logo os maluco da cidade souberam da novidade
Tem bagulho bom aí!
E João de Santo Cristo ficou rico
E acabou com todos os traficantes dali

Fez amigos, frequentava a Asa Norte
E ia pra festa de rock pra se libertar
Mas de repente
Sob uma má influência dos boyzinhos da cidade
Começou a roubar

Já no primeiro roubo ele dançou
E pro inferno ele foi pela primeira vez
Violência e estupro do seu corpo
Vocês vão ver, eu vou pegar vocês!

Agora o Santo Cristo era bandido
Destemido e temido no Distrito Federal
Não tinha nenhum medo de polícia
Capitão ou traficante, playboy ou general

Foi quando conheceu uma menina
E de todos os seus pecados ele se arrependeu
Maria Lúcia era uma menina linda
E o coração dele, pra ela o Santo Cristo prometeu

Ele dizia que queria se casar
E carpinteiro ele voltou a ser
Maria Lúcia, pra sempre vou te amar
E um filho com você eu quero ter

O tempo passa e um dia vem na porta
Um senhor de alta classe com dinheiro na mão
E ele faz uma proposta indecorosa
E diz que espera uma resposta, uma resposta do João

Não boto bomba em banca de jornal
Nem em colégio de criança, isso eu não faço, não
E não protejo general de dez estrelas
Que fica atrás da mesa com o giz na mão

E é melhor o senhor sair da minha casa
Nunca brinque com um Peixes de ascendente Escorpião
Mas antes de sair, com ódio no olhar, o velho disse
Você perdeu sua vida, meu irmão

Você perdeu a sua vida, meu irmão
Você perdeu a sua vida, meu irmão
Essas palavras vão entrar no coração
Eu vou sofrer as consequências como um cão

Não é que o Santo Cristo estava certo
Seu futuro era incerto e ele não foi trabalhar
Se embebedou e no meio da bebedeira
Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar

Falou com Pablo que queria um parceiro
E também tinha dinheiro e queria se armar
Pablo trazia o contrabando da Bolívia
E Santo Cristo revendia em Planaltina

Mas acontece que um tal de Jeremias
Traficante de renome, apareceu por lá
Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
E decidiu que com João ele ia acabar

Mas Pablo trouxe uma Winchester-22
E Santo Cristo já sabia atirar
E decidiu usar a arma só depois
Que Jeremias começasse a brigar

Jeremias, maconheiro sem-vergonha
Organizou a Rockonha e fez todo
mundo dançar
Desvirginava mocinhas inocentes
Se dizia que era crente, mas não sabia
rezar

E Santo Cristo há muito não ia pra casa
E a saudade começou a apertar
Eu vou-me embora, eu vou ver Maria
Lúcia
Já tá em tempo de a gente se casar

Chegando em casa então ele chorou
E pro inferno ele foi pela segunda vez
Com Maria Lúcia, Jeremias se casou
E um filho nela ele fez

Santo Cristo era só ódio por dentro
E então o Jeremias pra um duelo ele
chamou
Amanhã às duas horas na Ceilândia
Em frente ao lote 14, e é pra lá que eu
vou

E você pode escolher as suas armas
Que eu acabo mesmo com você, seu
porco traidor
E mato também Maria Lúcia
Aquele menina falsa pra quem jurei o
meu amor

E o Santo Cristo não sabia o que fazer
Quando viu o repórter da televisão
Que deu notícia do duelo na TV
Dizendo a hora e o local e a razão

No sábado então, às duas horas
Todo o povo sem demora foi lá só para
assistir
Um homem que atirava pelas costas

E acertou o Santo Cristo começou a
sorrir

Sentindo o sangue na garganta
João olhou pras bandeirinhas e pro povo
a aplaudir
E olhou pro sorveteiro e pras câmeras
E a gente da TV que filmava tudo ali

E se lembrou de quando era uma
criança
E de tudo o que vivera até ali
E decidiu entrar de vez naquela dança
Se a Via-Crucis virou circo, estou aqui

E nisso o Sol cegou seus olhos
E então Maria Lúcia ele reconheceu
Ela trazia a Winchester-22
A arma que seu primo Pablo lhe deu

Jeremias, eu sou homem, coisa que você
não é
E não atiro pelas costas, não
Olha pra cá *seu assassino*, sem-
vergonha
Dá uma olhada no meu sangue e vem
sentir o teu perdão

E Santo Cristo, com a Winchester-22
Deu cinco tiros no bandido traidor
Maria Lúcia se arrependeu depois
E morreu junto com João, seu protetor

E o povo declarava que João de Santo
Cristo
Era santo porque sabia morrer
E a alta burguesia da cidade
Não acreditou na história que eles viram
na TV

E João não conseguiu o que queria
Quando veio pra Brasília com o diabo
ter
Ele queria era falar pro presidente
Pra ajudar toda essa gente que só faz

Sofrer

Composição de Renato Russo

Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/legiao-urbana/faroeste-caboclo/letra/>>.

Acessado em 22/07/2021.

Rap do Silva

Bob Rum

Todo mundo devia nessa história se
ligar
Porque tem muito amigo que vai pro
baile dançar
Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o Dj
detonar
(E essa é uma homenagem a todos os
Silvas do Brasil)

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
É só mais um Silva que a estrela não
brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era um domingo de Sol, ele saiu de
manhã
Pra jogar seu futebol, deu uma rosa pra
irmã
Deu o beijo das crianças, prometeu não
demorar
Falou pra sua esposa que ia vir pra
almoçar

Mas era só mais um Silva que a estrela
não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
É só mais um Silva que a estrela não
brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era trabalhador, pegava o trem lotado
Tinha boa vizinhança, era considerado
E todo mundo dizia que era um cara
maneiro

Outros o criticavam porque ele era
funkeiro
O funk não é modismo, é uma
necessidade
É pra calar os gemidos que existem
nessa cidade

Todo mundo devia nessa história se
ligar
Porque tem muito amigo que vai pro
baile dançar
Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
E entender o sentido quando o Dj
detonar

E era só mais um Silva que a estrela não
brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
É só mais um Silva que a estrela não
brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

E anoitecia, ele se preparava
É pra curtir o seu baile que, em suas
veias, rolava
Foi com a melhor camisa, tênis que
comprou, suado
E, bem antes da hora, ele já estava
arrumado
Se reuniu com a galera, pegou o bonde
lotado
Os seus olhos brilhavam, ele estava
animado
Sua alegria era tanta ao ver que tinha
chegado
Foi o primeiro a descer e, por alguns,
foi saudado

Mas, naquela triste esquina, um sujeito
apareceu
Com a cara amarrada, suando, estava
um breu
Carregava um ferro em uma de suas

mãos
 Apertou o gatilho, sem dar qualquer
 explicação
 E o pobre do nosso amigo, que foi pro
 baile curtir
 Hoje, com sua família, ele não irá
 dormir

Porque era só mais um Silva que a
 estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família
 É só mais um Silva que a estrela não
 brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família
 Era só mais um Silva que a estrela não
 brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família
 Só mais um Silva que a estrela não
 brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era só mais um Silva

<https://www.vagalume.com.br/bob-rum/rap-do-silva.html>

Diário de Um Detento

Racionais MC's (adaptado)

São Paulo, dia 1º de Outubro de 1992,
 oito horas da manhã
 Aqui estou, mais um dia
 Sob o olhar sanguinário do vigia
 Você não sabe como é caminhar com a
 cabeça na mira de uma HK
 Metralhadora alemã ou de Israel
 Estraçalha ladrão que nem papel
 Na muralha, em pé, mais um cidadão
 José
 Servindo o Estado, um PM bom
 Passa fome, metido a Charles Bronson

Ele sabe o que eu desejo
 Sabe o que eu penso
 O dia tá chuvoso, o clima tá tenso
 Vários tentaram fugir, eu também quero
 Mas de um a cem, a minha chance é
 zero
 Será que Deus ouviu minha oração?
 Será que o juiz aceitou a apelação?
 Mando um recado lá pro meu irmão
 Se tiver usando droga, tá ruim na minha
 mão
 Ele ainda tá com aquela mina
 Pode crer, moleque é gente fina

Tirei um dia a menos ou um dia a mais,
sei lá
Tanto faz, os dias são iguais
Acendo um cigarro, e vejo o dia passar

Mato o tempo pra ele não me matar
Homem é homem, mulher é mulher
Estuprador é diferente, né?
Toma soco toda hora, ajoelha e beija os
pés
E sangra até morrer na rua 10
Cada detento uma mãe, uma crença
Cada crime uma sentença
Cada sentença um motivo, uma história
de lágrima
Sangue, vidas inglórias, abandono,
miséria, ódio
Sofrimento, desprezo, desilusão, ação
do tempo
Misture bem essa química
Pronto, eis um novo detento

Lamentos no corredor, na cela, no pátio
Ao redor do campo, em todos os cantos
Mas eu conheço o sistema, meu irmão,
hã
Aqui não tem santo
Rátátátá preciso evitar
Que um safado faça minha mãe chorar
Minha palavra de honra me protege
Pra viver no país das calças bege
Tic, tac, ainda é 9 e 40
O relógio da cadeia anda em câmera
lenta

Ratatátá, mais um metrô vai passar
Com gente de bem, apressada, católica
Lendo jornal, satisfeita, hipócrita
Com raiva por dentro, a caminho do
centro
Olhando pra cá, curiosos, é lógico
Não, não é não, não é o zoológico

Minha vida não tem tanto valor
Quanto seu celular, seu computador
Hoje tá difícil, não saiu o Sol
Hoje não tem visita, não tem futebol
Alguns companheiros têm a mente mais
fraca
Não suportam o tédio, arruma quiaca
Graças a Deus e à Virgem Maria
Faltam só um ano, três meses e uns dias
Tem uma cela lá em cima fechada
Desde Terça-feira ninguém abre pra
nada
Só o cheiro de morte e Pinho Sol
Um preso se enforcou com o lençol

Qual que foi? Quem sabe? Não conta
Ia tirar mais uns seis de ponta a ponta
Nada deixa um homem mais doente
Que o abandono dos parentes
Aí moleque, me diz, então, cê quer o
quê?
A vaga tá lá esperando você
Pega todos seus artigos importado
Seu currículo no crime e limpa o *ralo*
A vida bandida é sem futuro

Sua cara fica branca desse lado do muro
 Já ouviu falar de Lúcifer?
 Que veio do Inferno com moral
 Um dia no Carandiru, não, ele é só mais um
 Comendo rango azedo com pneumonia
 Aqui tem mano de Osasco, do Jardim
 D'Abril, Parelheiros
 Mogi, Jardim Brasil, Bela Vista, Jardim
 Ângela
 Heliópolis, Itapevi, Paraisópolis

Ladrão sangue bom tem moral na
 quebrada
 Mas pro Estado é só um número, mais nada
 Nove pavilhões, sete mil homens
 Que custam trezentos reais por mês,
 cada
 Na última visita, o neguinho veio aí
 Trouxe umas frutas, Marlboro, Free
 Ligou que um pilantra lá da área voltou
 Com Kadett vermelho, placa de
 Salvador
 Pagando de gatão, ele xinga, ele abusa
 Com uma nove milímetros embaixo da
 blusa

Aí neguinho, vem cá, e os manos onde é
 que tá?
 Lembra desse cururu que tentou me
 matar?
 Aquele puta ganso, pilantra corno
 manso

Ficava muito doido e deixava a mina só
 A mina era virgem e ainda era menor
 Agora faz *careta* em troca de *só*
 Esses papos me incomoda
 Se eu tô na rua é *soda*
 É, o mundo roda, ele pode vir pra cá
 Não, já, já, meu processo tá aí
 Eu quero mudar, eu quero sair
 Se eu trombo esse fulano, não tem pá,
 não tem pum
 E eu vou ter que assinar o 121

Amanheceu com Sol, dois de Outubro
 Tudo funcionando, limpeza, jumbo
 De madrugada eu senti um calafrio
 Não era do vento, não era do frio
 Acertos de conta tem quase todo dia
 Tem outra logo mais, hã, eu sabia

Lealdade é o que todo preso tenta
 Conseguir a paz, de forma violenta
 Se um salafrário sacanear alguém
 Leva ponto na cara igual Frankenstein
 Fumaça na janela, tem fogo na cela
Choveu, foi além, se pã, tem refém
 Na maioria, se deixou envolver
 Por uns cinco ou seis que não têm nada
 a perder
 Dois ladrões considerados passaram a
 discutir
 Mas não imaginavam o que estaria por
 vir
 Traficantes, homicidas, estelionatários
 Uma maioria de moleque primário

Era a brecha que o sistema queria
 Avise o IML, chegou o grande dia
 Depende do sim ou não de um só
 homem
 Que prefere ser neutro pelo telefone
 Ratatatá, caviar e champanhe

Fleury foi almoçar, que se *soda* a minha
 mãe
 Cachorros assassinos, gás lacrimogêneo
 Quem mata mais ladrão ganha medalha
 de prêmio
 O ser humano é descartável no Brasil
 Como modess usado ou Bombril
 Cadeia? Guarda o que o sistema não
 quis
 Esconde o que a novela não diz
 Ratatatá sangue jorra como água
 Do ouvido, da boca e nariz
 O Senhor é meu pastor
 Perdoe o que seu filho fez
 Morreu de bruços no Salmo 23
 Sem padre, sem repórter
 Sem arma, sem socorro
 Vai pegar *infecção grave da boca do*
 cachorro
 Cadáveres no poço, no pátio interno
 Adolf Hitler sorri no inferno
 O Robocop do governo é frio, não sente
 pena
 Só ódio e ri como a hiena
 Ratatatá, Fleury e sua gangue
 Vão nadar numa piscina de sangue

Mas quem vai acreditar no meu
 depoimento?
 Dia 3 de Outubro, diário de um detento

 Composição: Mano Brown / Josemir
 Prado.

<https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63369/>

Vacina Butantan

MC Fioti

É a vacina envolvente que mexe com a mente
De quem tá presente
A vacina é saliente
Vai curar nós do virus e salvar muita gente

Aí eu falei assim pra ela, óh
(Aí eu falei assim pra ela)

Vai, vai no Bubutantã
Vem no Bubutantã, tã
Vai, vai no Bubutantã
Vem, vem no Bubutantã, tã, tã
Vai, vai no Bubutantã
Vem, vem no Bubu
Vai no Bubu
Vem no Bubu
(No Bubu)
(No Bubu)

Vai, vem no Bubutantã, tã, tã, tã, tã
(vem)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vai)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vem)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vai)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vem)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vai)
Tã, tã, tã

Autenticamente falando
Se vacina aí, pô
Nóis tá tipo como?
Instituto Butantã
E aê, Fioti?

É a vacina envolvente que mexe com a mente
De quem tá presente
A vacina é saliente
Vai curar nós do virus e salvar muita gente

Aí eu falei assim pra ela, óh
(Aí eu falei assim pra ela)

Vai, vai no Bubutantã
Vem no Bubutantã, tã
Vai, vai no Bubutantã
Vem, vem no Bubutantã, tã, tã
Vai, vai no Bubutantã
Vem, vem no Bubu
Vai no Bubu
Vem no Bubu
(No Bubu)
(No Bubu)

Vai, vem no Bubutantã, tã, tã, tã, tã
(vem)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vai)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vem)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vai)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vem)
Tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã (vai)
Tã, tã, tã

Autenticamente falando
Se vacina aí, pô
Nóis tá tipo como?
Instituto Butantã
E aê, Fioti?

Composição: MC Fioti.

ANEXO A - Resolução 003/2020

1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:



Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN | Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (Rede Nacional) | 1º andar, Campus Universitário, s/n Lagoa Nova, CEP 59078-970, Natal/RN
Telefone: (64) 3342.2282 / 99224.0006 | E-mail: contato@profletras.ufrn.br | <http://www.profletras.ufrn.br/>



2/2

Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProFletras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

