



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

MARIA SUELLEN JUCA DA SILVA

**GÊNERO TEXTUAL CONTO: CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Cajazeiras/PB

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

MARIA SUELLEN JUCA DA SILVA

**GÊNERO TEXTUAL CONTO: CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos, sob orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Cajazeiras/PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586g Silva, Maria Suellen Juca da.
Gênero textual conto: caminhos para a ressignificação das práticas de leitura e escrita / Maria Suellen Juca da Silva.- Cajazeiras, 2016.
138p.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Língua portuguesa - ensino. 4. Conto. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3:37(043)

**GÊNERO TEXTUAL CONTO: CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos, sob orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

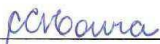
Aprovado em: 11/11/2016

Banca Examinadora



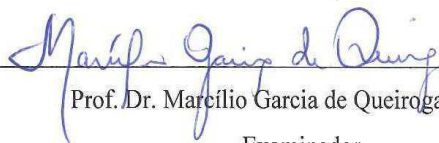
Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)

Orientadora



Prof.^a Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC)

Examinadora



Prof. Dr. Marílio Garcia de Queiroga (UFCG)

Examinador

Prof.^a Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG)

Suplente

“O discurso narrativo constrói, a partir de uma linguagem que tem suas particularidades, uma das muitas janelas para se ver o mundo e o coração dos homens”

(Citelli, 2012, p. 114)

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser superior, por me proporcionar saúde e forças para enfrentar todos os desafios e superar as dificuldades.

À UFCG por ter abraçado o PROFLETRAS, dando oportunidade para muitos professores vislumbrarem a realização de um mestrado, contribuindo com a formação acadêmica e profissional.

À coordenação e todos os professores do PROFLETRAS - UFCG que contribuíram com minha formação em cada disciplina lecionada, aumentando meu aparato teórico.

À minha orientadora, Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pelo apoio durante esse processo de estudo e escrita, por sua dedicação e competência nas correções, revisões e sugestões para esse trabalho.

À minha família, em especial meu pai Cicero e minha mãe Geralda, heróis da minha vida, pelo exemplo de força e pela paciência e dedicação a mim, nos dias mais chorosos, incentivando-me de todas as formas para eu vencer os desafios para cursar as disciplinas e construir essa dissertação.

Às amigas de todas as horas, Jacira e Fabiana, pelo compartilhamento de angústias e pelas palavras que todos os dias revigoravam minhas forças para continuar e concluir esse trabalho.

Aos colegas do curso pelo compartilhamento de conhecimento e experiências durante as disciplinas.

Aos professores, Dr. Marcílio Garcia de Queiroga e Dra. Hérica Paiva Pereira, pelas valiosas contribuições durante a qualificação.

Aos amigos que souberam compreender minhas ausências nesse tempo de dedicação ao mestrado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com minha formação.

RESUMO

As dificuldades para a prática da leitura e da escrita na escola são associadas, muitas vezes, às metodologias sugeridas ao professor, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Diante disso, esse trabalho, seguindo a proposta do PROFLETRAS, apresenta um aparato teórico no qual se baseiam as discussões e análise de livros didáticos, e uma proposta de intervenção para a prática de leitura e escrita, por meio do gênero textual conto moderno. As discussões aqui propostas surgem a partir da observação de como as habilidades de ler e escrever vêm sendo negligenciadas nas salas de aula, pois, nesse nível de ensino, muitas vezes, as práticas de leitura e escrita são basicamente as dispostas no livro didático. Nesse sentido, temos como objetivo principal construir uma proposta didático-metodológica a fim de contribuir com a prática do professor de Língua Portuguesa, para desenvolver a leitura e a escrita de forma crítica, por meio do gênero textual *conto*, explorando suas especificidades e proporcionando leituras que vão além da superficialidade do texto. Para isso, levamos em consideração que ler e escrever são habilidades interdependentes e devem ter a escola como espaço privilegiado para proporcionar o encontro interativo dos alunos com os textos, de modo formativo, fazendo com que eles reflitam e tenham um posicionamento crítico acerca do texto lido, compreendendo suas formas e seus temas. Dessa forma, procuramos aqui discutir como o ensino de Língua Portuguesa, pautado numa concepção sociointeracionista de língua e linguagem, pode contribuir para uma abordagem de leitura e escrita na qual os discentes vivenciem experiências de linguagem em suas várias modalidades, encarando a leitura e escrita como práticas sociais que integram suas vidas em várias realizações de comunicação oral e escrita.

Palavras-chave: Leitura, escrita, ensino, gênero textual conto.

ABSTRACT

The difficulties to practice reading and writing in school are usually associated with the methodologies suggested to the teacher, specifically in the Portuguese Language classes of Elementary School II. Given this fact, this work, following the proposal of PROFLETRAS, presents a theoretic apparatus on which discussions and analysis of textbooks are based and a proposal of intervention for the practice of reading and writing, through the textual genre modern story. The discussions proposed here arise from the observation of how reading and writing skills have been neglected in classrooms, because at this level of teaching, many times, reading and writing practices are basically those set forth in the textbook. In this respect, we have as main objective to construct a didactic-methodological proposal in order to contribute with the practice of the Portuguese Language teacher, to develop reading and writing in a critical way, through the textual tale genre, exploring its specificities and providing readings that go beyond the superficiality of the text. For this, we take into consideration that reading and writing are interdependent abilities and should have the school as a privileged space to provide the interactive encounter of the students with the texts, in a formative way, causing them to reflect and have a critical position on the read text, understanding its forms and its themes. In this way, we try to discuss how the teaching of Portuguese Language, based on a socio-interactionist conception of language and language, can contribute to a reading and writing approach in which students experience language experiences in their various modalities, facing reading and writing as Social practices that integrate their lives into various oral and written communication achievements.

Keywords: Reading, writing, teaching, textual tale genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CONSTRUINDO O APORTE TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO.....	13
1.1 A língua(gem) como mediadora dos processos de leitura e escrita na escola..	13
1.2 O livro didático e as práticas de leitura e escrita.....	21
1.3 Conceituações pertinentes para a compreensão da leitura e escrita.....	27
1.3.1 Texto e gêneros textuais.....	27
1.3.2 Gêneros textuais narrativos.....	35
1.4 O texto literário conto: do surgimento à modernidade.....	38
2 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	46
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	50
3.1 O que revelaram as fichas de análise.....	50
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	68
4.1 Caderno Pedagógico: O conto moderno como instrumento didático para a prática da leitura e da escrita	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE.....	85

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo muitas transformações no decorrer dos anos, e estas acompanharam o avanço das teorias linguísticas do último século, especificamente depois da década de 50. A partir dos anos 80, surgem documentos orientadores que impulsionam a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Dentre esses documentos destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998. Em relação à Língua Portuguesa, esse documento surge para refletir sobre as práticas existentes em nossas escolas e orientar um ensino voltado para uma abordagem sociodiscursiva de língua e linguagem, focada nos eixos do uso e reflexão. Sinaliza ainda que o objetivo para o ensino dessa disciplina é o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes nas habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, tendo em vista que dominar essas habilidades tornou-se necessidade em nossa sociedade letrada e a escola exerce um papel de extrema relevância por ser um espaço privilegiado para desenvolvê-las e praticá-las.

No entanto, mesmo diante de tantas transformações na formação e nas práticas dos professores, ainda presenciamos, em nossas escolas, muitas reclamações em relação às habilidades não desenvolvidas pelos alunos, mais enfáticas em relação à leitura e à escrita, uma vez que os resultados das avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA) revelam que os discentes ainda estão saindo do Ensino Fundamental e Médio sem a proficiência exigida para essas duas modalidades. Esses resultados têm preocupado teóricos, pesquisadores e professores, todos envolvidos com o processo educacional em busca de melhoria no ensino. Nessa perspectiva, as discussões propostas neste trabalho surgem a partir da leitura de um aparato teórico que discute ensino de Língua Portuguesa, bem como da observação de como as práticas de leitura e escrita vêm sendo negligenciadas em sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental II.

Os PCN são embasados com as teorias acerca do uso dos gêneros textuais/discursivos, seguindo os postulados de Bakhtin e seus seguidores. Estes enfatizam que os gêneros devem ser os objetos de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que é por meio deles que a língua se materializa e são eles que regem as atividades humanas no meio social. Nesse sentido, a defesa é para que os alunos de toda educação básica tenham a oportunidade de ler, refletir e produzir um número ilimitado e diversificado de gêneros para que o ensino de

Língua Portuguesa alcance seu objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ao formar leitores e escritores competentes.

Diante disso, observamos que os gêneros textuais já fazem parte da realidade de nossas escolas, inclusive os livros didáticos os contemplam, mesmo que ainda timidamente. No entanto, como professores de Língua Portuguesa, ainda enfrentamos o desafio de encontrar metodologias adequadas para trabalhar esses gêneros, uma vez que cada um tem sua especificidade e não podem ser tratados da mesma forma, como se fossem estáticos. Dessa forma, temos uma proliferação de textos e gêneros que chegam à sala de aula, mas que, pela ausência de metodologias, não têm alcançado o objetivo de melhorar as práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, a presença dos gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula como objeto de ensino condiz com as teorias sociointerativas de língua e linguagem, entretanto, percebe-se que com o avanço das séries escolares, priorizam-se muitos gêneros, mas os da sequência narrativa, fundamentais à experiência humana, caracterizados por Benjamin (1994) como inerentes ao ser humano e que fazem parte de nosso cotidiano, estão cada vez mais afastados da sala de aula. Há diferentes gêneros pertencentes à ordem do narrar: são fábulas, romances, contos, etc, todos com suas especificidades que, conforme o objetivo do professor, podem suscitar leituras, reflexões e expressão por meio de textos orais e escritos.

Nesse contexto, é urgente a necessidade de desenvolver estratégias que orientem o trabalho do professor de Língua Portuguesa em relação à prática de leitura e produção textual com gêneros narrativos, por isso o tema abordado nesta investigação é de ampla relevância para a educação em geral, pois, a partir das reflexões nela levantadas, será possível vislumbrar políticas de enfrentamento às dificuldades em torno dos processos de ler e escrever, como é o caso da proposição de uma intervenção escolar. Levando-se em consideração que contar histórias está na nossa base histórica, essa pesquisa tem objetivo principal construir uma proposta didático-metodológica, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de contribuir com a prática do professor de Língua Portuguesa, no tocante a desenvolver a competência comunicativa em leitura e escrita de forma crítica, por meio do gênero textual *conto*, explorando suas especificidades e proporcionando leituras que vão além da superficialidade do texto.

Especificamente, esse trabalho tem como objetivo discutir acerca das concepções de língua(gem) como mediadora das práticas dos professores em sala de aula, ao promover discussões em torno da concepção sociointeracionista de leitura e escrita, a fim de verificar como esta pode dar suporte ao professor em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa, especificamente, as habilidades de ler e escrever dos alunos.

Evidenciar os possíveis aspectos que têm contribuído com as contrariedades do ensino de Língua Portuguesa, além de analisar de forma comparativa dois livros didáticos de coleções diferentes. Além disso, analisar como o trabalho significativo com os gêneros textuais, em especial, o gênero narrativo *conto*, pode contribuir para desenvolver a competência de leitura e produção textual.

Assim, esse trabalho está organizado por meio de quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o levantamento bibliográfico que sustenta nossa investigação e proposta de intervenção. Inicialmente, no primeiro tópico, tratamos sobre as concepções de língua(gem) a fim de delimitar a concepção na qual este trabalho está fundamentado, tomando como base as reflexões de Koch e Elias (2014), Koch (2006), a fim de verificar como esta concepção pode mediar as práticas de leitura e escrita na escola de forma a obtermos uma verdadeira formação de sujeitos. Para tanto, fizemos uma caracterização sobre as diversas abordagens de leitura e escrita, tomando como base as discussões de Leffa (1996), Koch (2014), Kleiman (2000), dentre outros. Nesse sentido, há muitas abordagens de leitura e escrita, porém, a que enfatiza todos os aspectos envolvidos no processo - leitor, texto, autor - é a sociointerativa. Segundo esta, para efetivação dos processos de ler e escrever, é necessário levar em consideração os três aspectos inter-relacionados.

No segundo tópico, procuramos entender as contribuições do livro didático para as aulas de Língua Portuguesa, à luz dos dados do FNDE. Refletimos como este material didático surgiu e chegou às escolas brasileiras, assim como tem sido sua utilização em sala de aula, tomando como referência pesquisas realizadas por Antunes (2003), Brandão e Micheletti (2011), Oliveira e Antunes (2013), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015). Nessas pesquisas, os autores discutem as negligências em relação às práticas de leitura e escrita na escola.

Após essas reflexões, demos sequência às discussões teóricas no terceiro tópico e nele refletimos sobre alguns conceitos pertinentes para a compreensão da efetivação da leitura e da escrita. Por isso, abordamos as questões relacionadas ao estatuto do texto a partir de discussões de Marcuschi (2008) e Hanks (2008) e das abordagens que versam sobre os gêneros textuais/discursivos, para tanto, partimos de alguns postulados sobre os gêneros discursivos à luz de Bakhtin (2011), bem como os gêneros textuais como atos de fala defendidos por Barzeman (2011), além de teorizações de Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2010), pesquisadores que tratam sobre a importância dos gêneros textuais como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, delimitamos os gêneros escolhidos para este trabalho, por isso caracterizamos os gêneros da sequência narrativa dentre os demais,

partindo de reflexões de Benjamin (1994), Flannery (2011) e Citelli (2012), dentre outros trabalhos.

No quarto tópico, fundamentamos a escolha do gênero *conto* para um trabalho significativo em sala de aula, tratando suas especificidades, baseadas na teoria do conto, e sua importância tanto para os processos de leitura e escrita em sala de aula como fora da escola, para tanto, usamos como fundamento as reflexões de Gotlib (2006), Moisés (2006), Cortázar (2004).

No capítulo subsequente a essas discussões teóricas, delimitamos os passos metodológicos da pesquisa, qual a natureza do trabalho e como foi sua realização até chegar à construção da proposta. Assim, a partir da base teórica dos tópicos anteriores, pudemos analisar, no terceiro capítulo, dois livros didáticos de 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a duas coleções diferentes, uma, *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2012, publicado pela editora Saraiva e, a outra, *Vontade de Saber Português*, de autoria de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, edição 2012, publicado pela editora FTD. Para essa análise, utilizamos como instrumento uma ficha, que aborda aspectos relacionados à leitura e à escrita em tais coleções, com o intuito de verificar como essas habilidades estão sendo abordadas em sala de aula.

Após todas essas discussões, no quarto capítulo, baseamo-nos na concepção sociointeracionista para desenvolvermos uma proposta de trabalho, um Caderno Pedagógico organizado em forma de oficinas em torno do gênero narrativo conto moderno, partindo da ideia de sequência didática promovida por Cosson (2007), por trabalharmos com um gênero literário. A proposta do caderno é o desenvolvimento de atividades nas quais os alunos, na condição de leitores e produtores, são sujeitos que interagem com o texto e seu autor, refletem, criticam e se expressam em textos orais e escritos.

1 CONSTRUINDO O APORTE TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Antes de adentrarmos nas discussões sobre a relevância do gênero textual narrativo *conto* para as práticas significativas de leitura e escrita, que instiguem a formação do leitor/ escritor tão necessárias à escola na conjuntura atual, partiremos, primeiramente, de reflexões teóricas fundamentais para estabelecer conceitos e diferenciações que, além de nos ajudar a compreender práticas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, embasarão a proposta a ser desenvolvida neste trabalho.

1.1 A língua(gem) como mediadora dos processos de leitura e escrita na escola

A leitura e a escrita são partes da competência comunicativa a ser desenvolvida pelos alunos e devem ter a escola como um lugar privilegiado para se praticar essas habilidades que, por natureza, são inter-relacionadas. Isso significa que para ler efetivamente é necessário um trabalho focado em leituras significativas, e estas devem proporcionar reflexões que vão além das informações explícitas nos textos. Por outro lado, para o sujeito desenvolver a competência de escrita, é imprescindível levar em consideração a experiência com a leitura, pois elas são indissociáveis, como bem afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas e que se modificam mutuamente no processo de letramento” (BRASIL, 1998, p. 40).

Nesse sentido, para que o trabalho do professor de Língua Portuguesa seja uma prática significativa em sala de aula, de forma que os alunos progridam na aprendizagem e sejam críticos diante dela, é imprescindível uma ação constante e estratégica com a leitura e a escrita, pois aquela “[...] por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1998, p. 40). Essas práticas são responsáveis por ampliar a competência com a linguagem dos discentes, fazendo-os sujeitos interativos, leitores e escritores críticos e atualizados, em inúmeras situações do cotidiano, para tanto, é necessário delimitar a concepção de língua(gem) adotada pelo professor, uma vez que esta subjaz todo o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste contexto, há diferentes possibilidades de se conceber a linguagem e todas elas estão diretamente relacionadas às concepções de língua que influem nos processos de

leitura e escrita. Segundo Koch e Elias (2014), a língua pode ser vista a partir de três teorias e para delimitá-las é necessário considerar aspectos importantes como o sujeito, o autor e a própria língua, e é a incidência em um desses aspectos que resultará na concepção abordada.

Uma primeira concepção considera a linguagem como a expressão do pensamento, sendo a língua apenas sua representação, ou seja, a forma de exteriorizá-lo. Sobre o autor recai toda atenção de um enunciado que será apenas captado pelo leitor da forma como seu produtor mentalizou. Assim, a criação linguística depende da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento e exteriorizar através de uma língua de forma bem articulada. Ao leitor cabe um papel excessivamente passivo de receptor do texto, sua função é compreender o sentido atribuído pelo seu autor. Nessa concepção, como coloca Bakhtin (2011, p. 270), “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. [...] A linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva.” Esse ideal desconsidera a função comunicativa da linguagem, mas foi esse pensamento que vigorou na linguística do século XIX, apenas quando se passa a real comunicação discursiva, na visão de Bakhtin, os parceiros, falante e ouvinte, soam como ficção, pois o que existe são interlocutores, alternando seus papéis.

Em uma segunda concepção, o foco é a própria língua, considerada apenas como uma estrutura. A linguagem é vista como um instrumento de comunicação, o produtor e receptor têm a mesma relevância de passividade, o primeiro repetindo o sistema, enquanto este o absorve como algo acabado. Assim como na concepção anterior, o leitor não usa suas características sócio-históricas para compreender o que está sendo colocado, pois a língua é estudada como um código desvinculado de seu uso e o que importa é seu funcionamento interno.

Além dessas duas concepções anteriores, há uma terceira concepção de língua(gem) considerada sob a interação autor-texto-leitor, isto é, sua compreensão é explicada pela interdependência dessas três instâncias. Ao fazer uso da língua(gem), o sujeito realiza ações, dialoga com um interlocutor, deixando pistas em seus textos para que haja compreensão. Por sua vez, o leitor agora tem extrema relevância, é um colaborador para a produção de efeitos de sentido dos textos, utilizando-se de seus referentes sócio-histórico e linguísticos, em determinado contexto. Koch (2006) afirma que, nessa concepção:

O caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em

que participam ativamente na definição da situação na qual se acham engajados e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (p. 15).

Neste sentido, temos a comunicação discursiva na qual “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 271). As produções/compreensões que se baseiam nessa concepção trabalham com um leitor interativo e, para haver um processo de leitura e escrita, é necessária a ativação de seus vários conhecimentos. Segundo Antunes (2003, p. 41), “essa é uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculando, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”.

Diante dessa ideia de interação, têm surgido algumas pesquisas que ampliam essa visão e passam a considerar fatores pragmáticos e interacionais como o contexto situacional, interlocutores, intenções comunicativas, função comunicativa dos textos, dentre outros. Segundo Kleiman (2000), nessa concepção, há a combinação de informações linguísticas do texto com os conhecimentos prévios do leitor, assim, a leitura é um processo de formação no qual há construção de sentidos, leitor e texto interagem e se transformam, uma vez que há reflexão sobre o conteúdo, concordando ou discordando dele.

É com essa concepção de língua e linguagem em seu caráter sociointerativo que será desenvolvido este trabalho, pois, consideramo-las, em sua realização social, como um construto social que requer do leitor/escritor uma competência para construir e atribuir significados, ao ver nelas uma atividade significativa para a prática de leitura e escrita, assim, o sentido dos textos é construído na interação entre sujeitos por meio dos textos. Todavia, para a realização de um trabalho sob essa ótica de leitura e escrita, é necessário que o professor tenha clara e delimitada a concepção do que seja ler e escrever, uma vez que isso refletirá na forma como ele as aborda em suas aulas.

Segundo Leffa (1996), há quatro definições de leitura. A primeira, mais ampla, proporciona a base para as demais e considera a leitura um processo de representação por intermédio de outros elementos da realidade e não por acesso direto a esta. A segunda e terceira definições são mais restritas, sendo uma baseada na extração de significado, e a outra em sua atribuição. A segunda concepção volta o olhar para o texto como o polo central, o qual contém um significado completo para ser apreendido pelo leitor, o polo subordinado. Já a

terceira definição tem como foco o leitor e por isso o texto pode provocar diferentes visões, dependendo das experiências prévias e, nesse sentido, a compreensão textual não é um produto final como na anterior, e sim, um processo.

Na quarta concepção de leitura, os elementos das concepções anteriores, o leitor e o texto, são complementares, uma vez que o autor considera a interação entre esses dois elementos como o ponto crucial para a realização do ato de ler. Sobre essa definição, Leffa (1996) afirma:

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente. Esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (p. 18).

Nesta perspectiva, para compreender o ato de ler como o processo responsável pela interação à distância, é necessário considerar o papel do autor, do leitor, e um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e nas diversas estratégias de produção do texto. Em relação ao autor, conforme Kleiman (2000, p. 65) “o homem, autor, usa a linguagem como instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros”. Nesse sentido, não é uma ação isolada, sem planejamento, despreziosa, pois se deve considerar que há uma interação via texto que não é contextualizada imediatamente.

Ao autor, sujeito que detém a palavra por um longo turno, expressando informações claras e relevantes, cabe deixar pistas no seu texto que, por sua vez, serão compreendidas pelo leitor, corresponsável pelo processo de leitura. Ainda segundo Kleiman (op.cit), as pistas deixadas pelo autor envolvem articulação e organização de temas e subtemas por meio do uso de operadores lógicos, a modalização do texto com expressões que indicam seu grau de comprometimento com o que é colocado e uma atitude do autor diante do fato por meio de adjetivação e outros recursos.

Por outro lado, ao sujeito leitor cabe a percepção das marcas deixadas pelo produtor para que possam orientar sua compreensão, levando-o a concordar ou discordar do que é colocado, sempre de forma coerente com o expresso no texto. Para isso, ele fará uso de seus conhecimentos prévios advindos de suas vivências, linguística e textual. Acerca dessa atuação do leitor, Foucambert (1994) salienta que “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa” (p. 30). Portanto, a escola deve estar atenta a essas características que envolvem o ato de ler para que saiba delimitar

objetivos coerentes para o leitor, o discente, levando-se em consideração os aspectos textuais e de contexto, pois é “no desenvolvimento de seu poder sobre si e sobre o mundo que a criança encontra a escrita e, portanto, aprende a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Conforme Geraldi (2010), o processo de leitura envolve conhecimentos que vão além do linguístico, outros textos e contextos já que autor e leitor são envolvidos por outras leituras, assim também como condições concretas para o ato de ler, como objetivos, interesses e relações externas.

Essa concepção leva em consideração a língua conforme a concepção sociointerativa, uma vez que os textos são o lugar da interação, no qual os atores sociais que são os sujeitos do processo constroem o sentido do texto e são construídos por ele. Nesse sentido, a leitura é uma prática social, pois, conforme Koch e Elias (2014),

[...] é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2014, p.11)

Consta, nessa afirmação das autoras, além de uma concepção de leitura, uma indicação para os caminhos a serem trilhados pelo professor para que ele saiba escolher as melhores estratégias com o intuito de explorar essa habilidade de mobilizar os conhecimentos prévios e textuais intrínsecos a cada sujeito. Conhecer profundamente essa concepção é imprescindível para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que crie oportunidades de compreensão e produção de textos.

Essas ideias são corroboradas por Marcuschi (2010) quando salienta que a leitura “é um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negociações bilaterais” (p. 20). Como podemos perceber, essa visão de leitura é comum a muitos pesquisadores de linguagem que a consideram em um caráter discursivo.

Entretanto, é necessário observar um ponto importante dessa consideração de leitura interativa, pois essa visão de interação com o texto é criticada por Orlandi (1988), quando este afirma que a interação ocorrida durante o processo de leitura é entre sujeitos; primeiramente com um leitor virtual criado no momento de sua produção e, em seguida, com o autor, pois a relação, social e histórica, sempre se dá entre homens, mediadas pelo texto. A leitura se torna o momento da produção da unidade textual, no qual os interlocutores se identificam como tais, desencadeando o processo de significação do texto. É aqui que reside a

colaboração, pois “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2003, p. 46). Lajolo (*apud* Geraldi, 2006, p. 91) corrobora essa visão:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia, e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Nessa concepção de leitura, temos um sujeito-leitor que jamais pode ser passivo, para apenas receber o que está sendo expresso como uma verdade absoluta, pois esse ato de ler é carregado com todas as suas vivências e, por isso, pouco tem a ver com um processo de decodificação do texto, no qual há apenas um sentido expresso pelo seu produtor e, a partir de um olhar superficial, seja identificado pelo leitor. Para isso, surge a necessidade de o aluno estar envolvido com a diversidade de textos, desde o início da educação básica. Foucambert (1994) vai além quando afirma que “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com lugares onde as razões para ler são intensamente vividas” (p. 31). Nesse contexto, a responsabilidade da escola é redobrada, pois suas ações devem servir para que os alunos percebam e vivenciem as razões para ler.

Os PCN, como documento orientador e de reflexão, confirmam que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua” (BRASIL, 1998, p. 69). Esse é o leitor previsto nas abordagens sociodiscursivas de linguagem, mas ampliando de leitor ativo para leitor sociointerativo, porém, não é uma tarefa simples, pelo contrário, como coloca Brandão e Micheletti (2011): “o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (p. 18).

Essa interação por meio da palavra é a base para a comunicação humana, mas são muitos os entraves para formar um leitor competente e crítico que consiga se expressar em produções textuais orais e escritas. Seguindo essa mesma concepção, a leitura possui finalidades bem definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, como a que segue:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e formação de referências modalizadoras (BRASIL, 1998, p. 40).

Essas reflexões sugerem a relevância da escola para a promoção de oportunidades de leituras, nas quais os alunos sejam leitores críticos e atualizados diante dos textos. Os objetivos para o trabalho com a escrita, assim como a leitura, são bem definidos, é “formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47). Isso já é um desafio, diante do quadro de aversão à produção textual. Inclusive, há uma controvérsia em relação ao que seja a produção textual na escola. Muitos ainda consideram escrever apenas o momento de produzir uma redação ou algum gênero textual, desconsiderando, dessa forma, a resolução de exercícios como um ato de escrita, mas “o professor precisa perder a visão tradicional que condiciona o ato exclusivo de produzir o trabalho chamado propriamente de ‘redação’, como sendo a única prática de escrita na escola” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 19).

Escrever é um processo e, por isso, nos trabalhos em que se aborda a escrita, é necessário considerar todas as suas especificidades, privilegiando desde a preparação para o tema, a exploração do gênero textual, incluindo a primeira produção, retorno para os alunos, até a reescrita, uma vez que, segundo Antunes (2003):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (p. 54).

As reflexões da autora sugerem a perspectiva do trabalho que deve ser considerado e praticado nas aulas de produção textual, sempre vinculado com a leitura, desde o início da educação básica, primeiramente disponibilizando o acesso a uma diversidade de textos escritos, literários ou não literários. Além disso, é necessário se colocar as questões que envolvem esse processo, que são: para quem, onde e como se escreve. Acreditamos que assim

chegaremos ao sucesso de práticas de leitura e escrita na qual os nossos alunos, transformados em sujeitos, vivenciem essas habilidades básicas. Com essa ideia, ressaltamos a visão de Antunes (2003) quando afirma que:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal (p. 60).

Das reflexões realizadas durante esse trabalho, com base em abordagens sociointeracionistas de leitura e escrita, pensamos essa proposta, considerando como relevante intervenção o uso de um *Caderno Pedagógico* com orientações para o professor trabalhar de forma interativa, fazendo com que os alunos vivenciem leituras de mundo, de outros textos, bem como a escrita na perspectiva reflexiva. Essa ênfase é resultado do reconhecimento do papel fundamental que essas habilidades exercem em nossa sociedade, uma vez que é pela escrita e leitura que “alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga conhecimento produzido pelo grupo” (ANTUNES, 2003, p. 48).

Dessa forma, é necessária uma atenção especial à seleção de textos escolhidos para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, a qual inclui, dentre outros assuntos, a literatura, para que assim o professor garanta uma prática diária de leitura, na qual haja a formação de alunos sujeitos que refletem, concordam ou discordam dos textos, constroem os significados. Além disso, uma prática produtiva de textos, que sejam significativos para eles e não apenas para efeito de obtenção de notas, pois, como destaca os PCN:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendam a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1998, p. 49).

Nesta perspectiva, melhoramos com a leitura quando conseguimos nos envolver com o que é contado, refletir sobre a situação retratada, identificar-se ou não com as vivências sociais. Diante disso, é imprescindível que os alunos entrem em contato, na escola, com textos diversos, pois essa é uma forma de ampliar seu repertório linguístico, seu conhecimento histórico-social, de mundo, das coisas e do ser humano. Nesses textos diversos estão incluídos os gêneros textuais literários, textos com características bem peculiares, como os outros, mas

que possuem vários objetivos de produção, e dentre eles, está justamente um objetivo do ensino de Língua Portuguesa, a formação de sujeitos mais críticos.

Diante disso, como professores de Língua Portuguesa cientes do nosso papel e da função desses textos, devemos, por meio de estratégias adequadas, explorar o que suas leituras podem proporcionar aos nossos alunos, pois, desde seu aparecimento, há muitos anos, vem instigando leitores em todo o mundo, chamando atenção pelos temas abordados e a forma de escrever, uma vez que são determinados pelos valores sócio-histórico-ideológicos de uma sociedade. Assim, como afirma Silva (2009),

[...] reconhecer o não dito, ou o sugerido via metáfora, é tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em estado de alerta e que torna a leitura um processo eminentemente ativo. Ler nas entrelinhas de um texto, desvendar suas intenções, descobrir o que está encoberto é tarefa instigante e prazerosa (p. 71).

São essas leituras que queremos suscitar em nossos alunos, pois assim estaremos baseados em uma concepção sociointerativa, responsável pela formação de sujeitos, pois, no momento em que leitor e texto se tocam, eles se transformam em uma atividade de leitura que é pessoal, mas também social, cultural e histórica. Dessa forma, teremos leitores críticos e reflexivos, capazes de escrever sobre qualquer gênero textual, como prevê os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

1.2 O livro didático e as práticas de leitura e escrita na escola

Dominar as competências de ler e escrever, no contexto vigente, é um sinal de poder, assim confirma os PCN: “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” (BRASIL, 1998, p. 21).

A escola é o ambiente privilegiado para proporcionar aos alunos encontros de leitura e escrita, mediadas pelo professor, que coloquem as ações propostas pelos PCN e as teorias sociointeracionistas em prática, mas nem sempre é isso que presenciamos nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, essa reflexão sobre o ensino de língua será realizado levando-se em consideração o livro didático que, muitas vezes, tem servido de manual para os

professores, contidas nele todas as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas pelos alunos. Para tanto, precisamos conhecer como se deu o surgimento desse material no Brasil.

O livro didático é considerado um suporte textual com características bem peculiares, pois nele estão disponibilizados diversos gêneros textuais. No contexto vigente, os manuais didáticos são ofertados para todos os discentes do Ensino Fundamental e Médio, do ensino público brasileiro. Isso ocorre por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas esse não é um programa tão recente, como se pode perceber pelas informações históricas acerca do programa, disponível no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Ele já existe desde 1929, alterando-se sua configuração e denominação com muitos avanços e regressos. Seu início veio da necessidade de legislar sobre verbas utilizadas para a produção, circulação e disseminação do livro didático para o corpo discente.

Já em 1945, restringiu-se ao professor analisar e escolher o livro adequado a ser utilizado pelos alunos, conforme artigo 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. A partir desse período houve muitas alterações nos órgãos e financiamentos responsáveis por produzir, editar e distribuir o livro didático, antes disponível apenas para os alunos do Ensino Fundamental.

O PNLD, como hoje é conhecido, foi criado em 1985, pela edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85 e trouxe algumas mudanças, tais como:

- Livro didático indicado pelos docentes;
- Possibilidade de reutilização do livro;
- Oferta dos livros expansiva aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- A FAE passa a controlar o processo de decisão, dando fim à participação financeira dos estados,

A distribuição do livro teve mais progressos na década de 1990, sofrendo algumas transformações, uma vez que aumentou o número de distribuição, as verbas e universalização para mais algumas disciplinas, além da criação do primeiro Guia de Livros Didáticos, que estabelece critérios para sua escolha. Assim, há um processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, avaliado pelo MEC conforme esses critérios. Esse procedimento foi aperfeiçoado, e é aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros nas conceituações,

induz a erros, estão com informações desatualizadas, contêm preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Depois dos anos 2000, há uma gradação na distribuição de material didático; a responsabilidade passa a ser do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é publicada resolução que institui livro didático para o ensino médio, atingindo alguns alunos do Norte e Nordeste, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Nos anos posteriores, há uma progressiva universalização para todas as séries e disciplinas do ensino fundamental e médio.

Com todos esses avanços e regressos em seu histórico, os livros didáticos chegavam às escolas com muitos problemas, principalmente, em relação aos textos disponibilizados para leitura e exercícios propostos para reflexão. Em análise minuciosa realizada por Marcuschi (2008), nos anos finais da década de 90, percebeu-se que nos livros já tinham inseridos muitos exercícios de análise e compreensão textual, aspectos considerados na leitura e escrita. Porém, foram identificados muitos problemas em relação à natureza dessas questões, as quais não exercitavam o aprofundamento do entendimento do texto, muito menos a reflexão crítica. Segundo Marcuschi (op.cit),

[...] a constatação feita com base nos livros didáticos da época foi bastante melancólica ao descobrirmos que, em sua maioria, esses exercícios não passavam de uma descomprometida ‘atividade de cópiação’ e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica (p. 266).

Dessa forma, não poderíamos falar de formação de leitores e escritores críticos, levando-se em consideração essa prática que, infelizmente, ainda sobrevive em nossas salas de aula. Em relação às leituras realizadas na escola, muitas vezes há apenas a oralização rápida de alguns textos que constam no material didático, seguidas de algumas perguntas que não exploram significativamente o conteúdo do texto, são, por isso, desinteressantes para os alunos. Antunes e Oliveira (2013) consideram essa ação uma negligência de mediação dos atos de leitura, resultando em uma contradição, pois “a leitura mais do que nunca, encontra-se em lugar de destaque no cenário escolar, mas paradoxalmente vem sendo negligenciada por grande parte dos professores”. Isto pode ser explicado por Antunes (2003, p. 27) como:

[...] uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

Por esse ângulo, há pesquisas que almejam estudar os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e elas nos alertam sobre muitas práticas ainda hoje realizadas em nossas aulas. Brandão e Micheletti (2011) fazem uma reflexão sobre como a escola tem enfrentado o desafio de praticar a leitura. Para as autoras, as atividades relacionadas a essa habilidade giram em torno de apenas “cópia e leitura oral com falhas, nas quais não há formação de leitores críticos, uma vez que as perguntas são superficiais para exploração do texto, de forma descontextualizada” (p. 29).

Conforme pesquisa referida por Antunes (2003), umas das alegações para a falta de prioridade da leitura em sala de aula é o pouco tempo que se tem para trabalhar tantos conteúdos, as normas gramaticais, os textos, a literatura. Essa preocupação é mais presente quando o objetivo é concluir os conteúdos trazidos no livro didático, porém, com esse pensamento, acaba-se por negligenciar os processos de aprendizagem dentro da escola. Todos esses conteúdos, leitura e compreensão de texto, literatura e análises gramaticais devem ter como ponto de partida sempre o texto, dessa forma, não há por que trabalhar como se fossem coisas diferentes, pois todos eles devem ser trabalhados com o objetivo de explorar leitura e escrita, desenvolvendo a competência comunicativa.

Em relação aos aspectos relacionados à leitura, Marcuschi (2008), ao fazer uma análise dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, percebe que já há um progresso no tocante aos textos dispostos nos livros, porém,

[...] há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 207)

Como destacamos anteriormente, ler e escrever são habilidades inter-relacionadas, dessa forma, se o trabalho com a leitura, muitas vezes, não tem sido realizado conforme orientação dos PCN e sob sua concepção sociointeracionista, em relação à escrita, apesar de a produção textual estar acompanhando o avanço de teorias e pesquisas linguísticas, com propostas inovadoras, ainda enfrentamos alguns problemas.

Durante muito tempo, vigorou nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, nas aulas de língua, uma vez que o livro funciona como um manual, a prática de escrita de textos baseada em três tipologias: narração, descrição e dissertação. Aprender a escrever resumia-se a fazer uma redação narrativa, descritiva ou dissertativa, nas curtas oportunidades de praticá-las. Isso mudou com as novas abordagens linguísticas, incluindo os gêneros textuais, pois esses já são objeto dos livros didáticos, que os trazem na seção de leitura e de produção textual, e com sugestão de produção, isso já é um progresso, porém, não há muitas reflexões de como abordar a produção. Com isso “o processo de produção textual ainda não é assimilado pelos discentes, isso se deve à forma como essa atividade é apresentada, de forma assistemática, espontaneísta e improvisada” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 82).

Acerca dessa prática, Geraldi (2006, p. 90) destaca que “o trabalho com a língua tem sido de forma artificial tanto de escrita, leitura e análise linguística.” Isso ocorre porque a prática da escrita tem sido sem uma função bem determinada, uma vez que não tem sido considerado o porquê de escrever, para quem, o público alvo do texto, de que forma será a escrita, pois deve seguir determinado gênero e o contexto. Esses aspectos são relevantes no momento de propor uma redação, pois apenas escrever de 20 a 30 linhas sobre tal tema não é uma prática efetiva. Antunes (2003) assim caracteriza essa ação: “a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga”, e o “como se faz” (p. 27).

Diante disso, os alunos saem do Ensino Fundamental para o médio sem superar as deficiências de escrita, e apenas nos anos finais da educação básica é impossível desenvolver a habilidade para produzir textos. Sabemos que desde os anos iniciais em que o aluno entra na escola já deve vislumbrar textos orais e escritos de qualidade, pois “os anos finais do fundamental e o ensino médio deveriam servir apenas para aperfeiçoar a técnica.” [...] As coisas do redigir, as habilidades implicadas na competência do escrever, têm de ser ensinadas de forma sistemática, constante, metódica.” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 16-17).

Nesse sentido, o ato de escrever não é uma tarefa simples, pelo contrário, é um processo complexo que parte das leituras de mundo e de texto vivenciadas pelo aluno, discutidas, refletidas em um momento adequado, levando em consideração a importância, para quem e como escrever. Após isso, pode-se chegar a uma primeira produção, que será analisada pelo professor, tendo como foco, principalmente, a organização coerente das ideias expostas, para que possa dar um retorno para o aluno. Entretanto, além de o professor não

praticar todas essas etapas para a produção, alegando falta de tempo e outros problemas que não cabe aqui destacá-los, as correções para retorno ao aluno prendem-se mais aos aspectos formais do texto. Essa ideia é confirmada por Ferrarezi e Carvalho (2015):

É comum ver um tipo de prática escolar no Brasil que se contenta com a correção da ortografia (uso de letras e acentos, mormente), pontuação (geralmente, há uma preocupação quase doentia com o uso da vírgula), concordância (principalmente nominal) e alguns casos de regência, como forma de avaliação de uma redação escolar. O conteúdo da redação em si, ou seja, aquilo que o texto exprime de socioideológico geralmente fica em segundo plano, ou em plano nenhum (p. 33).

Como destaca os autores, os alunos recebem o texto, geralmente marcado de caneta vermelha, mas não dão a devida importância, alguns nem olham, pois não têm o hábito de refletir sobre o que escreveram e a praticar a reescrita. O retorno tão importante ao aluno sobre suas ideias, muitas vezes não é realizado e, assim, eles não são levados a agir criticamente e responsabilmente diante de seus textos, para que avancem. Os alunos acreditam que o que não está bom é aquilo marcado, mas também não corrigem, em sua maioria, eles não se sentem responsáveis pelo que produzem, fazem apenas para cumprir uma atividade. Essa prática está relacionada à importância da produção textual em sala de aula, pois,

Muitos professores brasileiros estabelecem que as condições de felicidade de um texto dizem muito mais respeito à forma do que ao conteúdo, o que reduz a redação à imagem que os alunos das escolas públicas retratam e que apresentamos logo atrás: a redação que é feita, mas que não será compreendida ou sequer lida. Ela é feita em troca de nota e não para comunicar, para ser lida ou para ensinar algo que sirva para a vida de alguém. Essa é a redação cujo conteúdo como expressão de um ser histórico-cultural não interessa e que não é, portanto, um ato comunicativo, tampouco alvo de nenhum outro tipo de troca além da nota estabelecida pelo “corretor automático de vírgulas” em que se transforma o professor (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 34).

Para confirmar essas práticas com a leitura e escrita, é necessário apenas folhear o livro didático. Há muitos textos, entretanto, não são explorados efetivamente para que o aluno sinta-se leitor e, posteriormente, consiga se expressar de forma oral e escrita competentemente; o objetivo do uso dos textos, muitas vezes, é responder às perguntas dos exercícios e que não colaboram em nada para a formação desse leitor e escritor. A esse respeito, Brandão e Micheletti (2011) asseveram que:

Consequentemente, a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhe impõem (p. 10-11).

Portanto, pelo que se apresentou, essa não é uma realidade alheia ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental, muitas dessas práticas ainda persistem nas aulas e, assim, a escola não tem cumprindo bem o seu papel de ambiente ao qual cabe o desafio de formação do leitor e escritor, como bem dispõem os PCN (BRASIL, 1998, p.21):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os 8 anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas variadas situações.

Esses são os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas que também não deixa de ser de toda a educação básica, previstos nos PCN. Com o intuito de efetivá-los estão surgindo tantas discussões, sugestões e por isso, algumas práticas estão se modificando, algumas sugestões já estão diferentes nos livros didáticos, pois há muitos estudos sobre a língua/linguagem e seu ensino. Esse trabalho é mais uma forma de, dentre tantas, colaborar com as práticas de leitura e escrita que levem em consideração a língua em seu caráter sociointerativo.

1.3 Conceituações pertinentes para a compreensão da leitura e da escrita

1.3.1 Texto e gêneros textuais

Nos tópicos anteriores, discutimos acerca das concepções de língua(gem), leitura e escrita e delimitamos a sociointerativa como essencial para o desenvolvimento desta proposta, pois temos o texto como objeto central que interliga autor e leitor, tornando-se assim um componente essencial para se trabalhar a língua(gem) de forma interativa, na qual todas as atividades devem tê-lo como ponto de partida e de chegada das aulas, especialmente

de Língua Portuguesa. Todavia, o texto ainda não tem uma conceituação bem delimitada, muitas discussões ainda têm como foco o estatuto do texto e, para contribuir com esse debate, é necessário refletir sobre suas definições em alguns marcos teóricos existentes no contexto atual.

Kleiman (2000) afirma que o texto é considerado como uma materialidade linguística organizada, de forma interconectada e que contenha sentido. Assim, ele é disposto como uma unidade semântica na qual os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais. É com esse material linguístico que conseguimos interagir em diversos contextos, pois esses são elementos essenciais para que haja compreensão. Na visão de Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Nessa perspectiva, é imensa a potencialidade exploratória no tratamento linguístico desse artefato, mas é necessária uma atenção e planejamento para não tratá-lo de forma inadequada em sala de aula.

Geraldi (2010) também contribui com a conceituação do texto, afirmando que este não é apenas sequência de frases ou enunciados, mas além de envolver mecanismos de coesão e conexidade que lhe asseguram uma dimensão sequencial, leva ainda em consideração o tema e as apresentações que respondem às escolhas das estratégias do gênero e aos interesses e orientações que o enunciador vai imprimindo. Sobre esses mecanismos, Hanks (2008) faz uma apresentação sobre a definição de texto e o relaciona à textualidade, afirmando que:

O fato da interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso, mas, principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Esse fato também sinaliza uma orientação social segundo a qual o texto, o que quer que este seja, é um fenômeno comunicativo (p. 119).

Nessa concepção, o autor, além de considerar o texto como o local no qual o discurso é produzido e compreendido, introduz também uma reflexão sobre a textualidade, considerada como a qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto. Nesse sentido, para que este seja considerado como tal, deve seguir esses parâmetros da textualidade, coesão e coerência, uma vez que eles são categorias interdependentes.

Tais concepções de texto dependem da concepção de língua(gem) adotada, conforme discutimos anteriormente, e isso influi completamente na compreensão e produção de texto. Segundo Koch (2006):

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto a partir de pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido (p. 19).

Conforme essa caracterização explanada pela autora, o texto é visto sob um caráter sociointeracional, uma vez que ele é considerado como o lugar do diálogo entre os interlocutores, sujeitos que nele se constroem e são construídos. Assim, o texto é o resultado da atividade discursiva oral e escrita de forma expressiva. Essa concepção ganhou destaque nas teorias linguísticas, da segunda metade do século XX, especialmente depois dos anos 1980, nas quais o texto ganha relevância e passa a ser o ponto de partida e de chegada para as aulas de língua, não apenas como um artefato linguístico, mas sim um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. É assim que se devem considerar as práticas de leitura e de escrita por meio de textos, como bem dispõem os PCN: “A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa discussão acerca do estatuto do texto nos remete à linguagem como mediadora de nossas ações nas várias instâncias da vida social e é a forma de materialização dos gêneros textuais. Em relação a estes, há diversos marcos teóricos que pretendem conceituá-los, caracterizá-los, além de averiguar suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, embora os gêneros tenham sido objeto de debate das últimas décadas, não se encerram todas as discussões acerca do tema, sempre necessitam de reflexões que contribuam para fomentar o seu uso em sala de aula.

A ideia de gêneros não é recente, conforme Marcuschi (2008), seu estudo iniciou-se com Platão e Aristóteles, há vinte cinco séculos atrás, com este sistematizando uma teoria sobre os gêneros e a natureza do discurso, entretanto, a perspectiva de análise dos gêneros, no contexto vigente, é diferente e mais abrangente. Assim, são abundantes e diversas as fontes e teorias sobre o assunto, com algumas divergências entre elas, mas todas contribuem com as discussões acerca do tema. A primeira divergência percebida gira em torno da denominação, pois alguns teóricos tratam dos gêneros textuais, outros dos gêneros discursivos. Dessa forma, em sala de aula, os professores tendem a usá-los indiscriminadamente como equivalentes,

dada sua proximidade de conceituação, uma vez que o texto é uma unidade concreta, e o discurso o resultado da manifestação textual em alguma situação discursiva. Nesse sentido, o uso de determinada denominação dependerá do aporte teórico em que se está embasado e, por isso, teceremos algumas ponderações acerca de alguns ramos teóricos sobre o tema.

A movimentação sobre a natureza da linguagem e, sucessivamente dos gêneros discursivos, chega ao Brasil depois da década de 1970, com a publicação das produções de Bakhtin e seu círculo linguístico. Essas são reflexões filosóficas sobre a linguagem de forma ampla e foram produzidas pelo pensador russo entre as décadas de 1920 e 1960. No Brasil, a recepção destes pensamentos teve caráter diferenciado por vários estudiosos e algumas teorizações atuais são apenas releituras de sua teoria. Bakhtin (2011) pontua que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e, como são infinitos os campos de atividade humana, também são multiformes as formas desse uso, pois:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados orais ou escritos concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Percebe-se a natureza discursiva presente nesse pensamento do autor, pois inter-relaciona três elementos para atestar a realização dos gêneros do discurso, assim denominados por considerar o conteúdo, o estilo da linguagem e a construção composicional, essenciais para efetivação da linguagem, elaborados por cada campo de utilização da língua, designado por esferas de circulação. Cada esfera usa determinados enunciados que são mais ou menos estáveis, isto é, têm suas particularidades repetidas. Dessa forma, tudo o que produzimos em nossas atividades diárias são realizadas através de um determinado gênero como afirma Bakhtin (2011, p. 265) “ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Por esse motivo, como afirma o mesmo autor, não é passível de contabilizar os gêneros do discurso, dada sua diversidade:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso,

que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (p. 262).

Bakhtin (2011), no meio de seus pensamentos filosóficos, refletia sobre a linguagem, mas não menciona o uso dos gêneros discursivos em contexto escolar. Todavia, como no ensino trabalhamos com a língua(gem) e a escola é o meio, não o único, mas o principal de reflexão sobre esse objeto, é necessário se considerar, nas aulas de Língua Portuguesa, a heterogeneidade dos gêneros do discurso, pois são várias as formas de manifestação linguística, que vão desde o mais simples ao mais complexo como, por exemplo, as conversas diárias e uma tese de doutorado. Nesse sentido, para Bakhtin (2011), os gêneros podem ser classificados em gêneros primários e secundários. Estes “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (p. 263), e aqueles se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, como o diálogo e o bilhete, assim como afirma o autor:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes) (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Essa discussão nos leva a afirmar que, em todos os estudos acerca dos gêneros, devem-se considerar essas particularidades dos enunciados para compreender a diversidade textual. Assim, a necessidade do trabalho com os gêneros em sala de aula surge da percepção de que é a partir deles e das especificidades dessa variedade que compreendemos o funcionamento da linguagem, pois quando a usamos estamos realizando atos sociais, e é imprescindível que isso seja percebido pelos alunos.

Bernard Schenewly é um dos pesquisadores, no contexto atual que, ao lado de Joaquim Dolz, na Universidade de Genebra, defende a entrada de textos de circulação social no ensino escolar, para que os alunos tenham domínio acerca dos gêneros textuais, como são denominados por eles, podendo produzi-los dentro e fora da escola, e desenvolver capacidades de domínio da linguagem. Dessa forma, os autores contribuem com as discussões em torno desse objeto e sobre a particularidade dos gêneros e sua diversidade em primários e secundários. Schenewly (2004) define as dimensões para o gênero primário a partir de três relações: 1. troca, interação, controle mútuo pela situação; 2. funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; e 3.

nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. Já os secundários são caracterizados pelo autor como não controlados diretamente pela situação, ou seja, sem contexto imediato e precisando de outros mecanismos de controle mais potentes. “A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário.” (p. 26)

Assim, se os gêneros secundários não são espontâneos e sua apropriação necessita de trabalhos de intervenção, baseada em relações formais, mediada pela prática de leitura/escrita, cabe ao ensino, isto é, à aprendizagem escolar, essa responsabilidade. Para os alunos terem domínio sobre os gêneros secundários é necessário o professor partir dos primários; estes não devem ser eliminados, mas sim serem reutilizados, transmutados. Dessa forma, “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.” (SCHNEUWLY, op.cit, p. 31). Para este teórico, o gênero é um instrumento e encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Considerando a perspectiva do interacionismo social, adotada pelo autor, os instrumentos significam as atividades, pois “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (p. 21).

O autor considera ainda o instrumento, isto é, o gênero, como mediador, e para tal, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, pois só tem eficácia se este construir os esquemas de sua utilização. Para isso, a escolha de um determinado gênero obedece a alguns critérios definidos em função de uma ação social, esses são a finalidade, destinatários, conteúdo, dentre outros, aspectos esses que são a base de orientação para uma ação discursiva, pois o que deve ser dito define a escolha de um gênero, e isso deve ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, para que os alunos tenham competência discursiva ao expressar-se em textos orais ou escritos. Nessa perspectiva, o uso dos gêneros assim é definido por Schneuwly e Dolz (2004):

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (p. 24).

Diante desses aspectos, os gêneros são colocados como o instrumento de trabalho do professor de Língua Portuguesa, tanto por ser sua forma de materialização no cotidiano,

mas principalmente por permitir a produção e a compreensão de textos, de forma eficiente e eficaz, no processo escolar. Essa abordagem também é defendida por Marcuschi (2010), que, mesmo com uma linguagem diferente, corrobora alguns postulados de Bakhtin, pois afirma que os gêneros textuais, como são chamados por ele,

[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.[...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (p. 19).

Assim, as peculiaridades linguísticas e estruturais são relevantes para a caracterização de um gênero, porém, são suas características comunicativas, cognitivas e institucionais que atestam sua conceituação. Isso não quer dizer, entretanto, que a forma seja desprezada, ela também é essencial, pois, em algumas situações, influenciam a diferenciação de um gênero para outro, mas que qualquer estudo baseado apenas em aspectos formais do texto falhará na aprendizagem do gênero.

São as atividades socioculturais realizadas no cotidiano, aliadas às necessidades dos sujeitos e grupos sociais, que impulsionam o surgimento de novos gêneros. Segundo o mesmo autor, isso pode ser percebido comparando-se historicamente os gêneros existentes há alguns séculos e os atuais. Um fator de relevante contribuição para a origem de novos gêneros são as inovações tecnológicas.

Marcuschi (2010) afirma que os gêneros textuais não surgem a partir de uma inovação em si mesmo, eles baseiam-se em outros já existentes e, de acordo com a necessidade de uso, são transformados, transmutados, uns deixam de existir e surgem novos. Mas estes sempre terão alguma semelhança, por menor que seja com o antecessor, de forma que um sempre lembrará o outro.

Nesse sentido, baseando-nos nos pensamentos de teóricos e estudiosos podemos delimitar a concepção de gêneros como eventos linguísticos definidos enquanto atividades sóciodiscursivas, históricas e culturais e dominá-los é essencial para a inserção em atividades sociais e para obter competência comunicativa. Assim, tanto para a produção como para a compreensão dos gêneros textuais é relevante que os alunos tenham um conhecimento maior acerca do seu funcionamento.

Bazerman (2011), mesmo com algumas denominações e postulados divergentes acerca dos gêneros, também compôs suas contribuições para o debate em torno dos gêneros, introduzindo o conceito de fatos sociais que, segundo ele:

Consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. (BAZERMAN, 2011, p. 22)

Conforme o autor, estes fatos sociais são produzidos a partir da criação de textos e são realizados em gêneros, caracterizados por ele como formas padronizadas, típicas de realização da linguagem. Levando em consideração as ideias de Bazerman (op.cit) e o papel da escola, é compreendendo os gêneros e o seu funcionamento nas circunstâncias para os quais são produzidos, que ajudará o aluno a satisfazer suas necessidades de desenvolvimento em cada situação. Além disso, “compreender a forma e a circulação de textos nos sistemas de gêneros e nos sistemas de atividades pode até ajudar a entender como interromper ou mudar os sistemas pela exclusão, adição, ou modificação de um tipo de documento” (p. 23). Tal aspecto referente aos gêneros é um fator de participação ativa/interativa dos sujeitos nas situações de comunicação e promover isso é tarefa da escola.

O autor considera os gêneros como formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras que servem para coordenar melhor os atos de fala, isto é, com os gêneros é mais fácil reconhecer o que se está dizendo e o que se pretende realizar, pois são realizados determinados atos em determinadas circunstâncias com linguagem também determinada. Porém, "ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo os gêneros como atemporais e iguais para todos os observadores" (p. 32).

Diante desse panorama, com base na discussão acerca dos gêneros textuais/discursivos abordada pelos autores mencionados, podemos afirmar que esse objeto já está em circulação em nossas escolas, com notícias, reportagens e entrevistas, relatos, debates, seminários, poemas, crônicas, contos, romances, dentre outros. Estes últimos, os literários, eram os mais frequentes na escola desde o início do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, antes eram usados apenas com finalidade de analisar o bom uso da língua, fato que não prima pela formação leitora e escritora que eles são capazes de desenvolver.

Assim, já houve avanços, mas os professores ainda têm muitas dúvidas sobre o tratamento desse objeto. Há a necessidade de propostas efetivas, pois são muitas as inquietações de como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória, de modo que permita aos alunos o progresso em relação às suas

habilidades de leitura e escrita. Essa é uma excelente oportunidade de trabalhar a língua(gem) em seu caráter sociointerativo.

1.3.2 Gêneros textuais narrativos

No contexto vigente, há uma valorização do trabalho com gêneros argumentativos, porque são muito exigidos nas avaliações externas e os alunos irão precisar para ter sucesso nessas provas e alcançar uma vaga nas universidades. Com esse discurso, está subjacente um pensamento de que o ensino de Língua Portuguesa tem alcançado o foco da formação de leitores críticos e conscientes. Todavia, o ensino terá alcançado esse objetivo quando os discentes desenvolverem as habilidades de leitura e escrita competente de qualquer texto, inclusive os orais.

Nesse ínterim, é necessário explorar textos de diferentes gêneros textuais pertencentes a diversas tipologias textuais. Para tanto, escolhemos como foco desse trabalho um gênero da sequência narrativa, pois uma capacidade intrínseca ao ser humano é a de contar, narrar acontecimentos vivenciados por si ou pelo outro, ato que existe desde os primórdios da humanidade, em épocas em que as histórias eram contadas em rodas de conversas durante a noite para fugir da fadiga dos trabalhos ou até mesmo durante os trabalhos manuais de artesãos, momento de compartilhar experiências.

As narrativas são uma das manifestações culturais da humanidade, originárias da oralidade, sobreviviam passando de memória em memória, pela voz dos mais velhos, de geração em geração. Essa ação de contar se prolongou, diferenciando-se suas formas com o tempo, chegando aos textos narrativos escritos que temos hoje. No entanto, para Benjamin (1994), a faculdade de narrar as experiências está em vias de extinção e, por vários motivos, um deles é o processo de modernização no qual o que se valoriza mais são as informações, os fatos. Na verdade, o que está se tornando rara é a habilidade de transformar esses fatos em uma narrativa, uma história contada de forma escrita ou oral, fato que fica registrado na memória, diferente das informações dos noticiários, estas são efêmeras e sua validade é no momento em que acontecem, como destacado por Benjamin (1994). Assim, os gêneros narrativos não têm sido explorados como deveriam em leituras e produções textuais, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e médio, como textos orais e escritos instigantes que nos fazem refletir sobre diversos assuntos, uma vez que um de seus objetivos é a vivência de experiências por meio dos textos. Assim, pontua o autor sobre essa ideia:

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Com tantas informações advindas dos noticiários cotidianos, estamos carentes de narrativas, verdadeiramente capazes de nos envolver, mesmo tendo passado muitos anos, pois segundo o mesmo autor, a “informação só tem valor no momento em que é nova [...] Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Por outro lado, Flannery (2011) defende que a narrativa sobrevive de diversas formas no contexto atual, contrariando a ideia de extinção a que aduz Benjamin (1994). “O nosso viver é interpretado, discutido e compartilhado através de estórias que contamos para ilustrar, exemplificar, argumentar e divertir, dentre outras funções pragmáticas” (FLANNERY, 2011, p. 113). Ela está presente em diversas situações do cotidiano e acompanha as transformações histórico-sociais.

Recapitular nossas experiências depois de um dia de trabalho, de férias, ou de um período de nossas vidas envolve, em muitos casos, contar estórias, apresentar e representar personagens, criando e demonstrando suas vozes, encenando papéis. Além disso, o ato de contar estórias apresenta um duplo contexto para a observação de fenômenos linguísticos, a saber, 1) o que concerne ao universo narrativo propriamente dito, aquele habitado por personagens, onde reside a sequência de eventos de uma narrativa; e 2) o que concerne à interação na qual a estória se origina. Neste espaço interacional, negociamos sentidos e apresentamos o propósito de contar uma estória e é nele que justificamos esta ação (FLANNERY, 2011, p. 113).

É dessa forma, pois, que a narrativa sobrevive há tanto tempo e às inovações na forma de comunicação. É certo que as manifestações narrativas do contexto vigente são bem diferentes, isso é decorrência das mudanças sociais, nas formas de interação e também da tecnologia. Essa autora ainda salienta que o texto narrativo desperta o interesse para múltiplos estudos, pois é um artefato apropriado para análises de fenômenos linguísticos sob vários enfoques, além de refletir o fascínio que as estórias exercem. “O ato linguístico de contar estórias, sobre si e sobre outros, nas quais os personagens figuram agindo e reagindo, falando e ouvindo, reflete o dinamismo próprio da linguagem” (op.cit, p.115).

Assim, o texto narrativo tem sido um promissor espaço para negociação de sentido e criação de especulações de si mesmo e de outros, para tanto, uma abordagem escolar com textos narrativos deve suscitar o desenvolvimento de múltiplas habilidades de leitura e escrita, reafirmando sempre o valor da narrativa, pois é nesse espaço “que criamos para representar, e apresentar, aquilo que nos interessa e que acreditamos poder interessar a outros, recriamo-nos a nós mesmo e damos vida aos personagens com quem interagimos em momentos distantes do presente” (op.cit, p. 113). Para Silva (2009), ler narrativas de ficção é

[...] é exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. E a convivência democrática é isto, é conviver com a diversidade, é respeitar o outro. É ser capaz de assumir outros ângulos de visão (p. 47).

É imprescindível que a escola, por meio de abordagens metodológicas adequadas, saiba usufruir do valor da narrativa para desenvolver e expandir a habilidade de historiar, transformar, em textos orais e escritos, acontecimentos por meio de reflexões, pois, a partir do momento em que o aluno consegue constituir ou reconstituir experiências, na modalidade oral ou escrita, ele será capaz de se expressar diante de qualquer outro gênero, em qualquer situação, desde que haja as intervenções necessárias.

Sendo assim, há muitos gêneros que pertencem à sequência narrativa e estão disponíveis para o trabalho de leitura e escrita na escola, estes são as crônicas, fábulas, os romances, contos, etc. Todos esses gêneros contemplam textos significativos e fazem parte de nossa cultura, fazendo-nos refletir sobre os acontecimentos, sobre nossas ações e dos outros e por isso devem ser aproveitados para realizar leituras e utilizar-se de várias estratégias para praticar a escrita. Os gêneros narrativos têm características que os diferenciam dos demais, como afirma Citelli (2012):

Procuro acentuar a ideia de que o conto ou o romance são compostos de signos verbais que animam a existência de lugares, pessoas, acontecimentos etc. e que a constituição destes elementos passa por alguém – o narrador – que pode acentuar ou arrefecer uma ideia, velar ou desvelar situações e personagens (p. 113).

Esses compostos de signos verbais são histórias criadas para a leitura, para a reflexão e, em consequência, devem-se propor produções acerca delas, pois, segundo Silva

(2009), eles favorecem o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cotejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa e o julgamento crítico.

1.4 O texto literário *conto*: do surgimento à modernidade

Dos gêneros pertencentes à sequência narrativa, o conto é um dos gêneros que mais se destaca. Desde as sociedades primitivas as pessoas se reuniam para narrar acontecimentos, contar casos, porém, houve uma evolução na forma de contar histórias, dessa forma, há muitas modalidades de contos que atravessam nossa cultura e a história da humanidade. Mesmo com essa diversidade, é possível salientar a existência de elementos invariáveis que permitem a identificação de um texto como pertencente ao gênero, como aduz Cortázar (2004): “Tenho a certeza de que existem certas constantes, certos valores que se aplicam a todos os contos, fantásticos ou realistas, dramáticos ou humorísticos” (p. 149).

Após sofrer algumas modificações no decorrer dos anos, o conto na modernidade apresenta características bem peculiares. Nesse tópico, abordaremos essas especificidades, bem como as transformações históricas e formais que esse gênero sofreu. Para Gotlib (2006), “enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam” (p.06).

Segundo essa mesma autora, não é possível contabilizar, no tempo, o início de contar histórias, mas vai além do registro da tradição escrita. A autora afirma que, para algumas pessoas, os contos iniciam-se com os contos egípcios, há mais de 4.000 mil anos antes de Cristo, atravessando os tempos e chegando, no século X, com *As mil e uma noites*, que circulam na Pérsia. Essas histórias atingem o Egito e toda a Europa, no século XVIII, em seguida, alcançando as Américas. Assim, os contos inicialmente eram transmitidos oralmente e depois ganham forma escrita. Segundo Moisés (2006), foi no século XVI que a palavra conto assumiu sentido próprio, contemporaneamente ao surgimento do primeiro contista do idioma português na acepção moderna: Gonçalo Fernandes Trancoso, autor dos *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* (1575).

Gotlib (2006) afirma que o conto avança, no século XVIII, com La Fontaine, um exímio contador de fábulas e, no século XIX, o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Destaca-se,

nesse momento, a criação do conto moderno quando Edgar Allan Poe¹ se afirma enquanto contista e teórico do conto.

Uma discussão que gira em torno desse gênero é a tentativa de definição para o que é conto. O que fazem os exímios contistas como Edgar Alan Poe, Machado de Assis e Lygia Fagundes Telles, dentre outros, em seus textos, para assim serem chamados? Será que seguem algum roteiro, uma receita com as peculiaridades do conto? “o que encontraram, segundo ainda Mário de Andrade, ‘foi a forma do conto indefinível, insondável, irredutível a receitas’ (GOTLIB, 2006, p. 09). Essa ideia é corroborada pelos próprios contistas que tentam explicar o gênero que escrevem. Cortázar (2004), numa tentativa de explicar e definir tal gênero, afirma que não há leis que regem a escrita de um conto. Para ele “[...] no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (p. 150). Essas constantes são caracterizadas pelo autor como “elementos invariáveis que dão a um bom conto a atmosfera peculiar e a qualidade de obra de arte” (p. 149).

Primeiramente, o que diferencia esse texto dos outros gêneros narrativos, tais como romance ou novela é a sua extensão, pois são denominados de histórias curtas, que apresentam poucas personagens envolvidas em uma única trama, em espaços e tempo reduzidos. Cortázar (op.cit) afirma que o conto parte da noção de limite; e utiliza a analogia entre fotografia e o cinema para explicar a diferença entre o conto e o romance.

O romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação (p. 151).

No entanto, para Moisés (2006), não podemos diferenciar o conto dos demais gêneros narrativos apenas pelo critério quantitativo, pois ele é baseado em conceitos atrelados a formas externas. Além desse critério, a forma interna deve ser colocada em primeiro plano, pois nesta existe “uma camada semântica que não pode ser descartada sem comprometer a função analítica e interpretativa e judicativa que desempenham” (op.cit, p.23).

¹ Edgar Allan Poe foi um poeta, contista, redator e teórico literário norte-americano, nascido em Boston a 19 de janeiro de 1809. Suas narrativas são conhecidas pelo terror e o sombrio, capazes de provocar “aquele arrepio de morte ou aquela impressão de vida” (PAES In POE, 2010, p. 11) nas quais imprime os aspectos de suas teorias, especialmente a técnica da unidade de efeito. Tentou em vida viver de sua arte, por isso passou por muitas privações, tendo uma vida e carreira difíceis, até sua morte. Ganha êxito nacional com a publicação da narrativa *O escarvalho de ouro* e da coletânea *O corvo e outros poemas*.

Por outro lado, esse critério da extensão não é de todo insignificante, mas deve ser empregado apenas como auxiliar do critério qualitativo, pois:

A simples contagem das páginas impossibilita afirmar com precisão o tipo de narrativa em causa. O aspecto numérico pode confundir o observador que relegar a segundo plano o conteúdo e a estrutura das obras. Se é verdade que o conto encerra breve dimensão, também é certo que isso decorre de fatores intrínsecos: os contos não são contos porque têm poucas páginas, mas, ao contrário, têm poucas páginas porque são contos (MOISÉS, 2006, p.24).

Essa ideia corrobora com a teoria de Poe sobre o conto, em seu princípio de uma relação entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa. Segundo Gotlib (2006), esse princípio é baseado em uma característica fundamental na construção do conto: a economia dos meios narrativos. “Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido” (p. 35).

Depreendemos, assim, que para distinguir o conto dentre os demais gêneros narrativos é preciso atentar para o critério qualitativo. Este consiste em analisar a obra de dentro para fora, verificar a forma e disposição do conteúdo, a forma como a trama é construída e desenvolvida, em torno desses elementos: “a ação, as personagens, o tempo, o espaço, a trama, a estrutura, o drama, a linguagem, o leitor, a sociedade, os planos narrativos, etc.” (MOISÉS, 2006, p. 25).

É a forma de organização e articulação desses elementos dentro do texto que diverge o conto dos demais gêneros. Ele é, pois, uma narrativa unívoca: constitui uma unidade dramática, uma vez que gira em torno de uma só ação.

Para bem compreender a unidade dramática que identifica o conto, é preciso levar em conta que os seus ingredientes convergem para o mesmo ponto. A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única "história" ou "enredo", está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global a narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, ou seja, em torno de um único drama, ou ação (MOISÉS, 2006, p. 41).

Essa unidade de ação direciona os demais atributos do conto. Primeiramente a ideia de espaço, caracterizado por ser o lugar onde as personagens circulam, é sempre de âmbito restrito. No geral, uma rua, uma casa, e, mesmo, um quarto de dormir ou uma sala de

estar basta para que o enredo se organize. Em seguida, o atributo tempo segue a ideia de unidade. Ao conto não interessa as digressões de passado ou futuro, apenas o momento em que se realiza o conflito. Nesse panorama, “o tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal [...]” (CORTÁZAR, 2004, p. 152). Interessa-nos também, além dos elementos referidos, a noção de tom do conto, pois “os componentes da narrativa obedecem a uma estruturação harmoniosa, com o mesmo e único escopo, o de provocar no leitor uma só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, ternura, indiferença, etc., seja o seu contrário” (p.46).

Na medida em que se segue a ideia de unidade de efeito e das características já apontadas, são mínimas as personagens que agem no conto, apenas aquelas essenciais à trama. Já em relação à linguagem, ela deve ser bem objetiva, todas as palavras são bem aproveitadas para a compreensão da trama, sem necessidade de abstrações e divagações. Esses elementos, somados a outros como o foco narrativo direcionam a caracterização do conto, condicionado à unidade de tom, de forma que desperte uma forte impressão no leitor. “O conto monta-se, portanto, à volta de uma só ideia ou imagem da vida, desprezando os acessórios e, via de regra, considerando as personagens apenas como instrumentos da ação. Uma narrativa bem resolvida obedece espontaneamente a esse requisito” (p. 65).

O ponto de vista ou o foco narrativo constitui elemento de muita importância na estrutura do conto. Moisés (2006) destaca os seguintes focos narrativos: 1) A personagem principal narra sua história. 2) Uma personagem secundária narra a história da personagem central. 3) O narrador, analítico ou onisciente, conta a história. 4) O narrador conta a história como observador.

Logo, esses elementos do conto pertencem a todas as narrativas de ficção e o que vai diferenciar este gênero dos demais são os critérios sustentados na densidade, intensidade e arranjo desses componentes. Essa ideia está diretamente relacionada ao significado do conto, pois, “o que faz que tanto as obras de Margarida de Navarra quanto as de Tchecov ou Maupassant ou Dalton Trevisan ou Julio Cortázar sejam rotuladas de "contos" decorre de empregarem a mesma estrutura narrativa, apesar de todas as mudanças temáticas, estilísticas ou culturais (MOISÉS, 2006, p. 26). Em relação a essa ideia, Cortázar (2004) afirma que “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta (p. 153).

Para Júlio Casares (*apud* GOTLIB, 2006, p. 11) há três acepções da palavra conto: 1. relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3.

fábula que se conta às crianças para diverti-las. Todas apresentam um ponto comum: são modos de se contar um fato e, enquanto tal, são todas narrativas. Entretanto, o gênero não se refere somente ao acontecido, não é delimitado o compromisso com o evento real. “Nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (GOTLIB, 2006, p. 12).

Nesse ínterim, assim como há várias acepções para seu nome, este gênero recebe várias classificações: popular, fantástico, maravilhoso, moderno. Todos esses são contos, o que os diferenciam são alguns aspectos de sua estrutura e conteúdo. O popular, por exemplo, é texto literário que demonstra a importância que este contar coletivo tem na literatura oral de um país, já que documenta a sobrevivência e o registro de usos e costumes esquecidos no tempo, mas que se atualizam a cada nova contação. Cascudo (2002), teórico que aborda essa modalidade, destaca ainda, também como características desse gênero, a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência – aspectos que sintetizam o conto popular, diferenciando-o dos demais.

Interessa-nos nesse estudo o conto literário denominado moderno, objeto utilizado em nossa proposta de trabalho para a prática da leitura e da escrita. Para Moisés (2006), o chamado “conto moderno”, é uma etiqueta duvidosa por induzir a pensar numa estrutura própria, diversa da que se encontra no “conto tradicional”. Mas, na verdade:

Essas denominações revestem categorias históricas, e a primeira assinala apenas o emprego de técnicas novas para engendrar a velha estrutura. Tratando-se de conto, não importa se escrito em nossos dias, ou nos séculos anteriores, sempre exibirá as mesmas características fundamentais. Ainda que o conflito não seja aparente, ou que o método utilizado pelo contista seja o indireto, por meio de implicações, a narrativa continua sendo conto (MOISÉS, 2006, p. 27).

O uso dessa denominação é apenas para delimitar o nosso objeto de trabalho, diferenciando-o dos demais, por serem contos de autoria determinada, divergindo dos contos populares, maravilhosos e fantásticos que não possuem um autor determinado e os conhecemos a partir da contação de história repassada de geração em geração. “Como ‘forma artística’, o conto seria o literário propriamente dito, por apresentar autor próprio, desligado da tradição folclórica ou mítica para colher na atualidade os temas e as formas de narrar” (MOISÉS, 2006, p. 33).

No século XIX, a palavra conto ainda não era usada apenas como designativo de uma espécie de prosa de ficção, a partir dessa época, é o momento de esplendor do conto e

umenta significativamente tanto o número de contos como de contistas. Como aduz Moisés (2006), o conto, depois dessa época, passa a ser:

[...] uma ‘forma artística’, ao lado das demais até então consideradas, sobretudo as poéticas, passa a ser vastamente cultivado: abandona o estágio de ‘forma simples’, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se torna produto estritamente literário. Mais ainda: ganha estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e seu desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas. A publicação de obras no gênero cresce consideravelmente na segunda metade do século XIX: instala-se o reinado do conto, a dividir a praça com o romance (p. 34).

Essa expansão do conto se deu a partir do advento do movimento denominado Realismo, sobressaindo-se um dos maiores contistas de Língua Portuguesa, Machado de Assis. Este teceu, ainda, considerações sobre a teoria do conto, além de abrir espaço para novos contistas no século XX, ápice de produção desse gênero, “iniciando um processo de requintamento formal que não cessou até os nossos dias. E o vocábulo "conto" passou a ser genericamente utilizado” (MOISÉS, 2006, p. 31).

É com esse objeto de escrita de grandes escritores do século XIX e XX que nos propomos a desenvolver esse trabalho para proporcionar momentos de leitura, reflexão e escrita ao usar o conto como um instrumento capaz de despertar o pensamento crítico dos alunos. Para tanto, consideramos que, para a realização dessa proposta, é necessário tratar o conto em todas as suas especificidades de texto literário, levando em consideração várias estratégias cognitivas, linguísticas e os conhecimentos prévios, isto é, a relação interativa do leitor com o texto, por isso, precisamos refletir acerca dos benefícios do texto literário em sala de aula. Nesse contexto, aduz Silva (2003, p. 04), “é fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula”.

Cabe à escola propiciar momentos em que os alunos enxerguem o texto literário em sua totalidade, como uma construção estética, histórica e social e “[...]a obra literária poderá, assim, ser recriada e reinventada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores” (SILVA, 2003, p. 05). Isso significa que a escola deve criar oportunidades para que o leitor desenvolva a experiência para a leitura do texto literário, de forma que “[...] a literatura possa ser trabalhada como um meio de os alunos ampliarem a

compreensão crítica do mundo, investindo-se na formação de leitores críticos e conscientes de seu papel no ato dinâmico da leitura” (op.cit. p. 6).

Para tanto, é preciso que a escola amplie as atividades de leitura, reflexão e escrita, tratando o texto literário em suas especificidades, visando à construção e reconstrução de sentidos, visto que é através do encontro dos discentes com textos literários que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo, levando-se em consideração a natureza polissêmica dos textos, uma vez que “[...] a escola tem papel primordial na formação de leitores/produtores de textos e a literatura pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos como usuários da língua que ampliarão as estratégias comunicativas, a partir da leitura crítica, compreensão e produção de textos diversos” (SILVA, 2003, p. 09).

Diante dessa visão de um texto literário, integrado a sua dimensão sociocultural, é que o conto será abordado nessa proposta, de forma que os alunos percebam as inúmeras possibilidades de significação, enquanto objeto artístico polissêmico.

Em face dessa perspectiva, o professor tem papel fundamental para o trabalho com o conto em sala de aula e, deve ter, além de domínio das especificidades do gênero, formas adequadas de trabalhar com ele, de forma que explore suas peculiaridades.

Dessa forma, é necessário que, na escola, os professores saibam explorar as reflexões propostas por esse texto literário, para trabalhar a leitura e escrita, levando em consideração o conto como importante texto da ordem do narrar e sua habilidade de contar histórias para formar leitores competentes que refletem sobre o texto e têm habilidades para escrever, por meio de estratégias de produção previamente elaboradas, pois, assim como consta nos PCN (BRASIL, 1998, p. 22) “não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo” e “produzindo linguagem aprende-se linguagem”.

Nesse sentido, o gênero conto pode contribuir com o desenvolvimento da competência leitora e de escrita como defende Silva (2009):

Na leitura da ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer, de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com os personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir com o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão (p. 72).

São essas as habilidades que o aluno deve dominar ao terminar a educação básica, e elas devem ser suscitadas em todos os momentos e vivências dos discentes na escola. Esse é o objetivo também dessa proposta de trabalho a ser construída nas páginas subsequentes.

2 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a efetivação desse trabalho, em relação ao modo de praticar a investigação e dos enfoques assumidos diante do objeto pesquisado, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, descritivo, analítico e qualitativo. Primeiramente, pela natureza das fontes utilizadas, partimos de um estudo bibliográfico, pois segundo Severino (2007), este “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc e na qual [...] o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (p. 122). Nesse sentido, promovemos discussões teóricas acerca do tema abordado, com base em um aparato teórico de Koch (2014), Leffa (1996), Antunes (2003), Brandão e Micheletti (2011), Ferrarezi e Carvalho (2015), dentre outros, além de artigos e sites especializados na temática em destaque, as práticas de ler e escrever e suas implicações. Com esse estudo, privilegamos o aporte teórico baseado na perspectiva sociointeracionista da língua(gem), a fim de suscitar reflexões que servirão de embasamento para a proposta a ser realizada.

Após a leitura do aporte teórico, realizamos uma pesquisa descritiva, caracterizada por Severino (2007) também como explicativa, pois é aquela que registra e analisa os fenômenos estudados, tornando a abordagem qualitativa. Assim, procedemos com a análise reflexiva em torno de dois livros didáticos direcionados ao 9º ano, pertencentes a duas coleções, *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2012, publicado pela editora Saraiva e *Vontade de Saber Português*, de autoria de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, edição 2012, publicado pela editora FTD. Essas coleções são disponibilizadas pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - para que o corpo docente verifique qual a mais adequada para ser adotada nas escolas. Essa análise foi realizada com o intuito de compreender se a abordagem da leitura e da escrita de textos disponibilizados neles está baseada nas concepções de língua(gem) e texto aqui defendidas e se elas contribuem efetivamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes da língua.

Para realizarmos tal análise, aplicamos uma ficha, disponibilizada em anexo, que aborda aspectos relacionados ao trabalho com a leitura e escrita nas coleções em tela, com o intuito de verificar se são contempladas ou não, em tais materiais, propostas que convergem para um ensino dinâmico, interativo e produtivo da Língua Portuguesa. Como exemplo, em relação à escrita, verificamos: se o livro didático apresenta gêneros textuais motivadores para

o trabalho com a escrita; Apresenta orientações para o planejamento textual; Sugere a correção dos textos escritos em sala de aula, dentre outros. E em relação à leitura: se os livros apresentam gêneros textuais motivadores para o trabalho com a leitura; se as questões em torno da compreensão valorizam os conhecimentos prévios, previsões e inferência do aluno; se as questões convergem para a formação de leitor crítico, dentre outras. A utilização dessa ficha de análise facilitou a sistematização dos dados para fazer uma avaliação qualitativa dos materiais e proporcionou mais clareza aos resultados encontrados.

Diante do exposto, para finalizar o trabalho e contribuir com as práticas do professor de Língua Portuguesa, elaboramos uma proposta didática, em forma de um *Caderno Pedagógico*, direcionada a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, com alternativas para a realização de um trabalho construtivo com o gênero textual *conto literário*. Com essa prática, pretendemos desenvolver leituras e escritas significativas para os alunos, na qual eles se sintam sujeitos interativos do seu processo de aprendizagem. Para tanto, não temos como objetivo apenas a prática do gênero, estudando suas características formais. Essas são importantes para sua compreensão, mas o nosso intuito é ir além, explorando a essência desse gênero textual literário, prática que requer reflexão e compreensão sobre o tema abordado, além de propiciar momentos nos quais é necessária a opinião sobre o texto.

Levando-se em consideração que o conto é um gênero textual literário, ele foi escolhido por pertencer à tipologia narrativa, com características peculiares, que são capazes de fazer refletir e se identificar com as vivências das personagens, por isto é imprescindível que a escola explore suas especificidades, observando principalmente suas funções de formação e de fonte de conhecimento. Ele será utilizado para realizar leituras, reflexões e produções textuais. Para o desenvolvimento do caderno, nos baseamos nas propostas de sequência didática, uma vez que esta é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY *et al.* 2004, p. 97), além da proposta de Cosson (2007) que contempla estratégias de organização do trabalho, com sugestões exemplares e não modulares, como afirma o próprio autor.

A proposta de Cosson (op.cit) foi escolhida porque prevê atividades direcionadas especificamente ao texto literário, com um passo a passo de leitura e registro das impressões produzidas pelo texto com: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão. Esses passos são essenciais ao processo de leitura de forma mais significativa, adentrando-se em sua essência na construção dos sentidos dos textos. A proposta do autor será utilizada nas atividades do caderno, completando com outras estratégias, para que os alunos entrem em contato com o gênero, a partir dos passos: motivação, introdução, leitura e

interpretação. Não utilizaremos a proposta expandida porque ela trabalha com a escolha de um texto básico para expandi-lo em vários passos. Privilegiamos a leitura de vários textos do gênero, de autores consagrados para que os alunos conheçam o maior número possível de textos, tenham várias experiências de leitura e interpretação e, no final, tenham desenvolvido habilidade tanto de leitura como de escrita. Essa é uma limitação da proposta do autor, expandir um mesmo texto, por meio de um tema gerador, mas deixa de lado o conhecimento de outros temas e outros textos, também de referência dentro do gênero.

A perspectiva metodológica adotada é a oficina, pois, segundo Cosson (2007), “ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (p. 43). Assim, o uso da sequência básica proposta pelo autor é essencial para as práticas de leitura, uma vez que o gênero textual escolhido é o conto e, por ser literário, é necessário “[...] um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2007, p. 42-43). Essas práticas serão enriquecidas com as sugestões de registro acerca do texto lido e aprofundamento dos conhecimentos sobre o gênero escolhido, pois conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 96), “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”.

Além de praticar a leitura, escrita e compreensão textual, pretendemos enriquecer o repertório textual do aluno, relacionando o texto trabalhado a outras linguagens, incentivando a busca de outras leituras. Por isso, partiremos do conto *Uma vela para Dario*, do escritor paranaense Dalton Trevisan, publicado no livro “Cemitério de elefantes” em 1964. A escolha desse conto inicial foi baseada no tema abordado que propõe muitas reflexões acerca da indiferença das pessoas frente a acontecimentos nos quais o ser humano está vulnerável, e faz pensar sobre os valores da sociedade contemporânea, o esvaziamento das relações sociais, resultando na coisificação do homem. Esse tema é tratado pelo autor de forma singular, com uma linguagem sucinta, enxuta, que nos envolve.

No conto, Dario é o personagem principal, um senhor que aparenta boas condições sociais, pela forma como é construída sua caracterização. Ele passa mal na calçada de uma rua e algumas figuras humanas começam a ajudá-lo, mas acabam abandonando o homem na calçada de uma peixaria por não querer assumir responsabilidades, principalmente financeiras com o desconhecido, e este vem a óbito sem receber nenhum socorro. Com tudo

acontecendo, há a aglomeração de pessoas na rua, casas e no café próximo, todas assistindo ao acontecimento como a um espetáculo. Isso não é suficiente, pois além de não receber socorro, os pertences do protagonista vão desaparecendo, e o leitor é levado a inferir o que está acontecendo. Isso tudo nos é apresentado de forma única e, pela forma como é construída a narrativa, instiga a leitura e o diálogo com outros textos e seus temas.

Dalton Trevisan consolidou sua escrita nesse gênero, ao lado de grandes nomes da escrita literária brasileira, a partir de 1945, acompanhando as grandes transformações sociais, econômicas e políticas, fatores de grande influência na vida cotidiana das pessoas. É justamente nessa atmosfera que Trevisan cria seus contos, de forma única na literatura brasileira e, seguindo o passo a passo da sequência didática, usaremos como objeto de ensino para iniciar as atividades dessa proposta de trabalho, com sugestões de leitura, releituras, registros das impressões sobre os textos e produção do gênero textual.

Dessa forma, o conjunto das oficinas pretende auxiliar a prática do professor de Língua Portuguesa. Essa metodologia foi escolhida por propiciar encontros interativos, de troca entre professores e alunos, por ser uma sequência planejada de atividades, mediada pelo professor para proporcionar a reflexão sobre leitura e escrita, características de um ensino sociointerativo, previsto para esse trabalho. É importante salientar que a proposta é direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas é passível de modificações e adaptações para outras séries, conforme a diversidade e necessidade dos alunos e professores.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que as leituras contribuem para a compreensão e para o processo de escrita, levando-se em consideração as especificidades do gênero conto, a coletânea de atividades relacionadas a este gênero envolvendo leitura, compreensão e produção, no final das oficinas, os alunos terão lido um excelente repertório de textos literários e serão mais competentes e reflexivos diante de qualquer texto, e sujeitos mais ativos e interativos no meio social.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para propor estratégias de trabalho com o texto a fim de desenvolver a competência comunicativa de leitura e escrita, precisamos verificar como estas habilidades têm sido trabalhadas na escola e sob qual concepção se baseia a prática dos professores, tomando por base o livro didático de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, dos livros aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), fizemos a análise de duas coleções disponibilizadas em uma escola de Ensino Fundamental do município de Mauriti/CE, baseando-nos no aporte teórico disposto anteriormente. Para tal análise, tomamos como apoio uma ficha contendo perguntas sobre alguns aspectos relacionados à leitura e à escrita que guiaram a observação e facilitou a sistematização dos dados. Em relação ao procedimento de análise dos livros, verificamos se cada parâmetro está sendo contemplado em cada coleção, assim também como é sua disposição nos manuais. Assim, primeiramente analisamos os aspectos relacionados à leitura, para posteriormente analisar os relacionados à escrita, porém essa divisão foi realizada apenas para melhor compreensão dos dados.

3.1 O que revelaram as fichas de análise

Em relação aos materiais analisados, um dos livros foi o *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2012, publicado pela editora Saraiva, doravante denominada coleção 1. Na apresentação, os autores convidam os leitores a participarem de seu diálogo, dirigindo-se a um público jovem e interativo com os textos. Percebemos nessa apresentação que os autores direcionam o livro para um sujeito sociointerativo que vivencia muitos processos de leitura e escrita, de formas diversas, desenvolvendo sua criatividade. O livro é dividido em quatro unidades, organizadas segundo um tema universal e gerador de discussões – valores, amor, juventude, nosso tempo. Tais temas guiam a escolha de gêneros e textos trabalhados no manual. Essas unidades são subdivididas em três capítulos. Em todos estes são contemplados: estudo do texto, produção de texto, a língua em foco e de olho na escrita. Na seção de **estudo do texto**, colocada logo depois do texto para leitura, há subdivisão de questões em *Compreensão e Interpretação*, *A linguagem dos textos* e *Trocando ideias*, fazendo perguntas de compreensão do texto de diversos tipos. Na seção de **produção de texto**, entramos em contato com o nome do gênero

abordado e mais um texto para leitura, com questões voltadas para sua compreensão, seguida do tópico *Agora é sua vez*, com orientações sobre a produção do gênero abordado. Na seção **A língua em foco** são tratados aspectos relacionados à gramática da língua, e em **De olho na escrita** são abordados exercícios que discutem os aspectos discutidos na seção anterior. Assim, em todas as seções propõe-se abordar leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

O segundo livro selecionado para análise foi *Vontade de Saber Português*, de autoria de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, edição 2012, publicado pela editora FTD, doravante denominada coleção 2. De forma bem sucinta, as autoras apresentam a coleção, destacando como objetivo o desenvolvimento de um leitor e escritor proficientes. Para isso, elas tratam a diversidade de situações do cotidiano para as quais é necessário o emprego de múltiplas linguagens e discursos e, a partir disso, prometem um material com uma seleção de texto diversificada e atraente, dotadas de informações para o aluno/leitor.

O livro em questão é dividido em seis unidades, cada uma delas abre o assunto com uma ou mais imagens do mundo das artes: pintura, música, cinema, poesia ou imagens diversas, com o intuito de expandir o diálogo de forma oral e conversar sobre o assunto. Todas as unidades são subdivididas em dois capítulos os quais abrangem leitura, produção textual e estudo gramatical. Em todas as unidades são contempladas: estudo do texto, interação entre os textos, ampliando a linguagem, produção escrita, produção oral e a língua em estudo.

A seção de **estudo do texto** é composta por *Conversando sobre o texto*: contém perguntas que requerem respostas pessoais, não estão diretamente relacionadas com o texto, por isso não são atividades de compreensão leitora, escolhe um aspecto do texto lido anteriormente para que os alunos exponham seus posicionamentos; *Escrevendo sobre o texto*: aborda questões para interpretação do texto, título, finalidade, conteúdo, dentre outros; *Discutindo ideias, construindo valores*: questões de opinião que tratam um aspecto do texto lido, extrapolando para o dia a dia do aluno; *Explorando a linguagem*: características da linguagem e significados de palavras naquele contexto.

A **Interação entre os textos** aborda o diálogo entre diferentes textos que tratam do mesmo assunto, em diferentes gêneros, entretanto, não há esta seção em todas as unidades. A seção **Ampliando a linguagem** tem o objetivo de ampliar a competência linguística dos alunos, por meio de aspectos linguísticos, estilísticos e funcionais do texto. Em seguida tem a seção **Produção escrita** na qual são propostas o desenvolvimento de um texto de algum gênero textual da seção de leitura, bem como a seção de **produção oral** para que os alunos se

expressem em algum dos gêneros orais. Por último, quanto à seção **A língua em estudo**, esta atenta para explicação de conteúdos gramaticais.

Em relação à competência leitora, o primeiro ponto analisado foi se o livro didático apresenta gêneros textuais motivadores para o trabalho com a leitura. Ao observar o livro da coleção *Português Linguagens*, percebemos que ele apresenta alguns gêneros, como pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA DOS GÊNEROS PRESENTES NO LIVRO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

GÊNEROS	QUANT.	OBJETIVOS
Reportagem	6	Compreensão e interpretação, estudo da linguagem, expansão, características do gênero e produção
Editorial	2	Compreensão de texto e sugestão de produção
Conto	3	Compreensão e interpretação, estudo das características do gênero e sugestão de produção.
Crônica	6	Compreensão e interpretação do texto, baseadas no tema, na linguagem, nas características do gênero
Poemas	4	Abertura das unidades, relaciona-se ao tema abordado.
	11	Explorar conteúdos gramaticais
Tiras	28	Explicação de conteúdos gramaticais e exercícios sobre eles.
Anúncios	23	Exploração de conteúdos gramaticais e exercícios.
Telas	5	Compreensão e interpretação de suas características
Debate regrado público, piada, anedota, bilhete.	1 de cada	Interpretação do texto
Texto dissertativo-argumentativo	5	Compreensão do tema e da estrutura desse tipo textual

Tabela 1. Gêneros presentes no livro *Português Linguagens*

A tabela é uma sistematização dos gêneros presentes no primeiro livro analisado, *Português Linguagens*. Por meio de sua análise, percebemos que os gêneros que são realmente motivadores e explorados no trabalho de leitura, conforme suas especificidades, são

apenas a reportagem, o editorial, o conto e o debate regrado público. Esses são utilizados para realizar leituras, compreensões e produções textuais. Os demais gêneros muitas vezes são apenas figurativos nos livros e servem apenas como pretextos para trabalhar alguns conteúdos gramaticais, por exemplo. Assim, há muitos gêneros no livro, porém, assim como afirmava Marcuschi (2008, p. 207), há quase duas décadas, “são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática”. Essa variedade de gêneros não corresponde à motivação para o trabalho de leitura, sendo pouco exploradas suas especificidades.

Os gêneros que estão em maior quantidade e forma essa variedade presente na tabela são escolhidos e usados porque são curtos, de leitura rápida e muitas vezes chamam a atenção do aluno por conterem humor, mas em sua maioria, não são exploradas questões de compreensão leitora e como também não é analisado conforme suas características, o aluno não adquire nenhum conhecimento acerca do gênero, fazendo apenas aquela leitura rápida em busca das respostas para as questões.

Ainda em relação a esse tópico, um ponto que chama a atenção na obra em análise é que, a partir da unidade 3, depois do trabalho realizado com o debate regrado público, deixa-se de trabalhar gêneros e passa-se a trabalhar aspectos relacionados à tipologia dissertativo-argumentativa. A seção inicia com a leitura de um texto dessa tipologia para responder algumas perguntas e sugere a produção sobre o preconceito racial, com base em textos de apoio. Em seguida, todas as produções textuais são para análise de um ponto, como a informatividade, a qualidade dos argumentos, articulação, continuidade e progressão, sendo propostas quatro produções textuais de algum tema em destaque. Dessa forma, o livro afasta-se um pouco de sua proposta de trabalho dentro da concepção dos gêneros textuais, como práticas mediadoras. Não podemos negar a importância de trabalhar textos que pertencem a essa sequência, para que os alunos construam argumentos e contra-argumentos e assumam posicionamentos em suas produções textuais, orais e escritas. Todavia, todos esses aspectos podem ser explorados com o trabalho com os gêneros textuais - editorial, artigo de opinião, debate regrado, carta do leitor, dentre outros – que se bem explorados, favorecem a formação de leitor crítico e participativo, essenciais para exercer a cidadania.

Já em relação a esse mesmo aspecto do gênero como motivador para o trabalho com a leitura, no segundo livro, *Vontade de Saber Português*, observamos que ele apresenta muitos gêneros, como podem ser sistematizados na tabela abaixo:

TABELA DOS GÊNEROS PRESENTES NO LIVRO *VONTADE DE SABER PORTUGUÊS*

OBJETIVO DO USO DOS GÊNEROS	GÊNEROS
Contempla todas as atividades do estudo do texto: conversando sobre o texto; escrevendo sobre o texto; ampliando a linguagem; discutindo ideias, construindo valores.	Reportagem(4); Roteiro de filmes (2); pintura/escultura(1/2); Notícia(2); Artigo de opinião (1); Entrevista (2); Romance(4); Capa/contracapa de DVD(1); Diário(1); Relato de viagem (2); Crônica (2); Poema (1); Discurso (1); Editorial (1); conto(2)
Produção textual escrita.	Relato de viagem; conto; notícia; roteiro de telejornal; crônica; sinopse; carta argumentativa. (Em relação a esses gêneros que não consta a quantidade, foi encontrada apenas uma ocorrência de cada um deles).
Produção textual oral.	Representação de cena; telejornal; debate; sarau; seminário;
Gêneros apenas para responder algumas perguntas em relação ao conteúdo e à finalidade do texto.	Charge; Horóscopo; Anúncio classificado; Previsão do tempo; Grade de programação televisiva; Anúncio classificado; Agenda cultural;
Estudo de conteúdos gramaticais, explicação e resolução de questões.	Tiras (14); anúncios (3); poema (3); jornal (suporte)(2).

Tabela 2. Gêneros presentes no livro *Vontade de saber Português*

Tal tabela é uma forma de sistematizar e quantificar os gêneros presentes no livro em questão, a fim de facilitar sua visualização e compreender o propósito de seu uso no material. Por meio de sua análise, percebemos que o material apresenta uma variedade de gêneros textuais, tanto escritos como orais, de diversas circulações sociais. Isso está condizente com as teorias acerca dos gêneros que defendem a presença, na escola, de gêneros diversos, como objeto das aulas de Língua Portuguesa. São gêneros literários, jornalísticos, dentre outros, que contribuem para que os alunos vivenciem várias experiências de uso da língua. Todos esses gêneros que são contemplados na seção *estudo do texto* - relato de viagem, notícia, reportagem, dentre outros - são estudados apenas com a resolução de questões que abordam características, função, linguagem, dentre outras.

Entretanto, uma crítica em relação a essa quantidade de gêneros é que não são explorados em relação às suas especificidades, para que o aluno realmente aprenda o que diferencia um gênero do outro. Eles aparecem um logo em seguida ao outro, muitos desses vêm apenas para responder algumas perguntas de compreensão, não há explicações sobre suas características, de forma que, ao invés de servir de aparato para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pode confundí-los, uma vez que não há depois das questões de compreensão nenhum boxe que traga explicações ou sistematização das características de cada gênero. Os demais gêneros que não são contemplados com o *estudo do texto*, no livro, aparecem de forma apenas figurativa, não são explorados em suas especificidades. Como exemplo, podemos citar a charge e o horóscopo, além dos gêneros usados apenas para explicar os conteúdos gramaticais, nestes, o aluno só conhece o nome do gênero porque aparece no comando da questão. É o caso da quantidade de tiras, um gênero muito frequente na vida dos alunos e relevante para despertar as leituras implícitas e críticas dos alunos, mas que não se percebe isso no manual.

Em relação às questões em torno da compreensão leitora, analisamos se valorizam ou não os conhecimentos prévios, previsões e inferência do aluno. A maioria das questões da seção de estudo do texto da coleção 1 é baseada em perguntas objetivas, apenas de transcrição de informações que são inscritas nos textos, como podemos verificar em algumas das questões de compreensão sobre o texto *Pais*, de Luís Fernando Veríssimo, contido no terceiro capítulo do livro.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. c) De modo ligeiro.

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

Numa igreja, durante uma cerimônia de casamento.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?

b) Em quanto tempo ela se passa? Durante alguns minutos.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 49)

Esse tipo de questão, que é maioria no livro, é baseada em informações explícitas do texto. Essas são de fácil identificação e, para respondê-las, os alunos não precisam de muita reflexão, isto é, não precisam de conhecimentos prévios e fazer inferências, pois são de pura decodificação. Conforme Marcuschi (2008, p. 267), “trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto, quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: o quê, quem, quando, onde, qual, como, para quê”. Entretanto, essas questões não são prescindíveis, perguntas nesse estilo servem para compreender aspectos

mais superficiais do texto, antes de adentrar nas informações implícitas. No entanto, mesmo em minoria, há questões que além de precisar de conhecimentos anteriores, os alunos devem fazer inferências para compreendê-las e respondê-las. Temos como exemplo as questões finais de compreensão sobre o conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector:

7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
- Por quê? Esperava-se que a narradora, após ler o livro em suas mãos, fosse "devorá-lo" em pouco tempo, mas não foi o que aconteceu.
 - Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois "achava-o"? Porque isso aumentava o prazer dela de se ver com o livro nas mãos.
 - Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título "Felicidade clandestina", dado ao conto? Professor: Sugermos abrir a discussão com o caso, pois há mais de uma interpretação possível. Sugestão: A felicidade, para a narradora, não é algo que se encontra em um livro, mas sim em um "momento", "instantâneo", "inescrutável"; daí ela sentir uma "felicidade clandestina", como

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 73)

Para responder tal questão, o aluno deve ler e interpretar o texto, relacioná-lo ao seu título, usando os seus conhecimentos adquiridos anteriormente e, durante a leitura do texto, para analisar as informações, fazer inferências e chegar à compreensão textual. Questões de compreensão desse tipo são poucas no livro em questão, sinalizando que é necessária uma reflexão e análise desses aspectos nos livros antes de serem aprovados pelo PNLD e chegar até as escolas, pois as habilidades de fazer inferências e previsões sobre o texto precisam ser exploradas com mais frequência nas atividades, pois não podemos ficar apenas na análise superficial do texto; é necessário que os alunos se sintam sujeitos participantes da sua construção, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e de inferências, pois compreender o texto vai além das suas informações explícitas.

Em relação à coleção 2, ao observar esse mesmo aspecto da compreensão leitora nas questões, observamos que há também perguntas denominadas objetivas, como é o caso das perguntas sobre a entrevista abaixo:

Escrevendo sobre o texto Anote no caderno

Uma entrevista é organizada em forma de perguntas e respostas, composta por dois participantes. 6. Resposta esperada: ele preparou a entrevista antes. Informe aos alunos que isso é necessário porque, para obter um resultado satisfatório, uma entrevista deve ser preparada antecipadamente.

- Quem são os participantes do texto apresentado? pois o entrevistador deve fazer um roteiro sobre o que será questionado, além de ter conhecimento prévio sobre a pessoa entrevistada. Com isso, a entrevista fica mais atrativa e enriquecedora para o leitor.
- Quem faz as perguntas? A escritora Ana Maria Machado e um representante do jornal Folha de S. Paulo.
- Quem dá as respostas? O representante da Folha de S. Paulo.
- Você sabe qual é a denominação dada aos participantes de uma entrevista? A escritora Ana Maria Machado.

Quem pergunta é o entrevistador e aquele que responde é o entrevistado.

(ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 77)

Entretanto, esse tipo de questões nesse livro é em menor frequência ao comparar com o livro anterior. Na seção *Escrevendo sobre o texto* o foco maior é sobre perguntas como

a finalidade do texto, veículo de circulação, objetivos do uso de determinadas palavras e expressões, efeitos de alguns discursos, como pode ser percebido nesta questão acerca do gênero roteiro de filme:

4 O texto dramático, produzido para direcionar os atores em um espetáculo teatral, tem algumas semelhanças com roteiros de filmes, pois ambos apresentam rubricas e as falas dos personagens são em discurso direto.

- a) Que efeito proporciona o emprego do discurso direto?
- b) De que forma as rubricas podem contribuir para a fala expressiva dos atores? *As rubricas indicam as expressões que os atores devem assumir.*



Fotografia da estação Central

(ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 22)

A interpretação do título também converge para a compreensão leitora, pois valoriza a inferência dos alunos acerca do conteúdo do texto. Essas questões focam em outro aspecto analisado em nossa ficha, o contexto de produção do texto, uma vez que estes elementos variam de gênero para gênero e não podemos mais considerar as leituras fora de seus contextos de produção, pois eles são determinantes para os sentidos do texto. Tendo isso em mente, verificamos se as questões dos livros aqui referidos focam no contexto de produção do texto. No livro *Vontade de Saber Português*, esse aspecto é analisado junto com as perguntas de compreensão leitora para que os alunos identifiquem o contexto a partir das características do gênero, enquanto que, no *Português Linguagens*, constatamos que são explorados aspectos relacionados ao gênero textual, incluindo os do contexto de produção, na seção de produção textual. Neste, as questões são em torno de fatos da esfera de circulação, se é jornalística, como o editorial e a reportagem, a sequência discursiva, se pertence à ordem do narrar como o conto ou se é gênero argumentativo, como o debate regrado público. Há questões para análise das características de cada gênero antes da produção textual, como as que seguem, acerca da reportagem:

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.

- a) Em que a reportagem difere da notícia? *Enquanto a notícia relata um fato de forma mais ligera e impessoal, a reportagem dá a conhecer um fato com maior profundidade, ampliando-o não só com dados estatísticos, fotografias, entrevistas, etc., mas também com a opinião do jornalista e de pessoas envolvidas com o assunto.*
- b) Em que veículos aparecem as reportagens? *Em jornais escritos e falados, em revistas e na Internet.*

2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem? *À informação e ao comentário.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 19)

As perguntas anteriores visam refletir sobre situação e esferas sociais nas quais os textos são usados, veículos em que podem circular, se é internet, jornais, revistas, dentre outros. Quanto a esses aspectos, as perguntas são específicas a cada gênero, por exemplo, quando se trata de textos narrativos, envolvem narrador, personagens, tempo, espaço, fatores que contribuem para a construção textual. Assim, constatamos que os dois livros contemplam o estudo acerca do contexto de produção, em forma de questões que fazem refletir sobre os aspectos referentes a cada gênero.

Um dos objetivos da escola deve ser a formação de um leitor crítico, que reflete sobre o que está lendo, opinando, concordando ou discordando das informações. Diante disso, observamos se nos livros analisados as questões convergem para a formação desse leitor crítico. Nesse aspecto, no livro *Português Linguagens* há um tópico denominado ‘Trocando ideias’ que aborda questões opinativas sobre o tema tratado, como na crônica *O amor por entre o verde* de Vinícius de Moraes em que se pergunta:



1. A crônica faz um retrato singelo do namoro — talvez o primeiro namoro — entre dois adolescentes e da descoberta do amor. Nos dias de hoje, com o hábito de “ficar” que se propagou entre os adolescentes, você acha que esse tipo de relacionamento está fora de moda?
2. Você concorda com a opinião do narrador de que “É um tal milagre encontrar, nesse infinito labirinto de desenganos amorosos, o ser verdadeiramente amado”?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 110)

Nesse tipo de questão, os alunos devem colocar seu posicionamento sobre algum fato destacado do texto. Assim como nesse primeiro livro, o segundo, *Vontade de saber Português*, também apresenta perguntas nas quais os alunos devem colocar suas opiniões acerca do tema ou texto. Há também seções específicas com questões pessoais para discutir as ideias, como o *Conversando sobre o texto*, bem como na parte *Discutindo ideias, construindo valores*. Neste, é escolhido algum aspecto do texto para que os alunos opinem e extrapolem para o seu dia a dia. Um exemplo são as questões abaixo contempladas no estudo da reportagem:

Discutindo ideias, construindo valores resposta oralmente

1 Os pré-requisitos básicos para fazer parte do grupo de artistas que integra o *Cirque du Soleil* é ter talento, pontualidade e disciplina.

a) Em sua opinião, por que essas características são importantes?

b) E no dia a dia, essas características também devem ser valorizadas? Por quê?

2 Em um trecho é dito que “O *Cirque* jamais usou animais em seus espetáculos.” Em sua opinião, por que isso é importante? Pessoal. Auxilie os alunos nessa questão, explicando a eles que se constitui em um fato positivo, pois, muitas vezes, os animais são maltratados e colocados em risco, além de estarem fora de seu *habitat* natural.

(ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 13)

Essas questões seguem um modelo subjetivo e, segundo Marcuschi (2008, p. 271), em sua tipologia de perguntas de compreensão, elas “têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”. Por serem subjetivas, elas não contribuem para fazer inferências sobre o texto, porém, o leitor deve expor sua opinião sobre os temas abordados, concordar ou não com a opinião do narrador, desenvolvendo a oralidade em sua exposição, bem como respeitar a opinião dos colegas. Nesses momentos, nos livros, há fuga das questões mais objetivas e o leitor-aluno pode expressar seu ponto de vista. As reflexões são suscitadas pela leitura dos textos, permite a troca de opiniões e o posicionamento, por isso elas poderão favorecer a criticidade dos alunos, caso sejam bem exploradas pelo professor.

Um dos nossos objetivos com essa análise de livros didáticos é verificar quais as concepções de língua, leitura e escrita abordada por eles, por isso, um dos questionamentos que orientaram a análise é se a concepção de língua(gem) que sustenta o trabalho com a leitura é clara, bem definida. Na parte direcionada aos professores no final de cada manual, os autores fazem uma apresentação do livro e, nesta, deixam claro o conhecimento acerca do avanço dos estudos da linguística e análise do discurso e tem como objetivo habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social, isto é, formar leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social. Percebemos na fala dos autores uma concepção sociointeracionista de língua(gem) na qual os leitores são sujeitos que formam sua aprendizagem e opiniões em contato com textos e com o outro. Como já observamos em aspectos discutidos anteriormente, muitas das questões de compreensão de texto propostas nos dois livros não estão de acordo com essa concepção adotada, pois consideram a leitura apenas como decodificação das informações explícitas. Todavia, tanto nessa seção *Trocando ideias*, do livro *Português Linguagens*, como nas *Conversando sobre o texto* e *Discutindo ideias, construindo valores* do livro *Vontade de Saber Português*, temos a sinalização de um momento oportuno para desenvolver a expressão

e argumentação oral com algumas perguntas pessoais/subjetivas, nas quais o leitor deve extrapolar os limites do texto.

Esse estilo de perguntas são denominadas de “vale-tudo” por Marcuschi (2008), por indagarem sobre questões que permitem qualquer resposta, e o texto não tem função nenhuma para a resposta. Porém, conforme orientações dos autores, o objetivo delas é extrapolar as reflexões realizadas sobre o texto, ouvir e respeitar as opiniões alheias, desenvolvendo certos comportamentos de expressão diante dos colegas.

Assim, para que essas perguntas tenham alguma função e sejam bem trabalhadas, devem ser discutidas oralmente para alcançar os objetivos previstos. Para isso, é importante que o professor saiba direcionar as discussões, relacionando sempre com o texto, que é o ponto de partida.

Bakhtin *apud* Barros e Fiorin (2011) já defendia em sua teoria sobre o dialogismo que as palavras de um falante perpassam e estão perpassadas pelo discurso do outro. O diálogo entre discursos, entre textos, entre temas, é um ponto importante para a reflexão leitora, essencial para ampliar os referentes textuais dos alunos, além de extrapolar os limites dos textos. Por isso, um dos tópicos de análise dos livros selecionados é se as perguntas debatem/preveem a intertextualidade. Nesse sentido, no *Português Linguagens*, algumas questões de compreensão abordam dois textos, dando destaque para semelhanças e divergências no tratamento das informações, dos discursos. Por exemplo, para iniciar o estudo da reportagem, a obra propõe a leitura de dois textos e aborda questões do tipo:

7. Embora foquem assuntos diferentes, os dois textos têm aspectos em comum. Para concluir o estudo, indique entre os itens a seguir aquele que apresenta uma afirmação falsa a respeito dos textos.
- a) Tanto o texto 1 quanto o texto 2 tratam da existência de padrões estéticos de beleza e da pressão que eles exercem sobre os adolescentes.
 - b) Enquanto o texto 1 só mostra preocupação com o problema das modelos profissionais, o texto 2 discute o padrão de beleza das adolescentes em geral.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 15)

Na seção “Cruzando linguagens” há questões de comparação de temas em diferentes linguagens para que o leitor associe (des)semelhanças em seu tratamento. Isso pode ser percebido na seguinte questão de compreensão da crônica *Pais* de Veríssimo, a qual compara o tema com a pintura estudada no início do capítulo:

Cruzando linguagens

1. A crônica "Pais", de Luis Fernando Verissimo, mostra uma oposição entre os valores dos filhos e os dos pais.
 - a) Pelo modo como se posicionam, o que os pais mais parecem prezar no casamento? Prezam a parte social: a cerimônia, as aparências.
 - b) E suas filhas? Prezam a liberdade: a liberdade de não se casar, a liberdade de se juntar sem se casar ou a liberdade de se casar numa cerimônia não convencional.
2. Compare a crônica de Verissimo à pintura *O casal Arnolfini*, estudada na abertura da unidade.
 - a) Quais eram os valores em destaque na cerimônia de casamento dos noivos retratados na pintura? A família, a igreja e a sociedade.
 - b) Mais de 500 anos depois, que diferença você nota entre os valores destacados na pintura e os valores dos jovens retratados na crônica de Verissimo? Os valores destacados na pintura de Van Eyck não são sequer lembrados pelos jovens da crônica de Verissimo. Os jovens de hoje não têm tanta fé na cerimônia: casaram sem casar e se casaram sem casar.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 51)

A importância dessas questões é favorecer o desenvolvimento da competência leitora, identificando o que diz cada texto, mas, infelizmente, não há a seção “Cruzando linguagens” em todos os tópicos, fato que prejudica as leituras, pois ela é fundamental para a ampliação do tema. No que se refere ao livro *Vontade de Saber Português* também há uma seção denominada *Interação entre textos* que também não consta em todas as unidades. O objetivo dessa seção é estabelecer o diálogo entre textos que abordam o mesmo tema em diferentes gêneros, relações temáticas, estilísticas, estruturais entre diferentes textos. Isso pode ser percebido no exemplo abaixo:

Interação entre os textos

Veja uma charge do cartunista Angeli.

DIVERSÕES ELETRÔNICAS



Angeli. Extraído de: http://noticias.uol.com.br/numero/0807_album/htm/fabrefoto-2-. Acesso em: 11 maio 2010.

2. No editorial, os argumentos são colocados com base em uma ideia de que a maioria dos brasileiros sofre de “amnésia eleitoral”. Na charge, o voto é mostrado como um exercício banal, descompromissado, similar um jogo eletrônico.

1. O texto da *Leitura 2* e a charge de Angeli tratam do mesmo assunto? Explique qual é o posicionamento dos autores. Sim. Os textos tratam das eleições. Ambos mostram a forma descompromissada com que as pessoas encaram as eleições.
2. Explique de que forma os dois textos buscam levar o leitor à reflexão.
3. Embora abordem a mesma temática, os textos empregam recursos diferentes para despertar a reflexão no leitor. Por quê? No editorial, foram empregados vários argumentos baseados em fatos e estatísticas. No cartum, ao comparar uma urna eletrônica

(ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 58)

Essas questões são relevantes para que o aluno, de forma comparativa, reflita sobre o que aborda cada texto, perceba os pontos comuns e divergentes entre eles, às vezes, textos de mesmo gênero, abordando o tema com opiniões e focos diferentes.

Em relação à competência leitora, nossa última pergunta era sobre a Pedagogia de Projeto, se os livros em destaque a apresentam para o trabalho com a leitura, semestralmente ou anualmente. No livro *Português Linguagens*, a cada fim de unidade, é proposto um projeto

acerca dos temas discutidos. Este envolve pesquisa, leitura de textos e produções para serem divulgadas em jornal, livros de contos, apresentação, entrevistas e mural. Nessas propostas, o aluno é compreendido como um sujeito sociointerativo e protagonista e, por isto, são excelentes momentos para que ele se desenvolva mais, ampliando as leituras, participando de debates, trabalhando em grupos, pesquisando e tendo seus trabalhos valorizados por meio da divulgação, pois é relevante que todo o trabalho produzido pelo aluno seja conhecido pelos outros colegas e pela comunidade escolar. Isto instiga mais o desejo por estar na escola e pertencer a esse ambiente de aprendizagem. Exemplos dessas ações são os projetos “Quem conta um conto aumenta um ponto”, “Nosso tempo” e “O sonho acabou?”, com a preparação de livro, jornal mural e mostra, respectivamente. Este último projeto é orientado da seguinte forma:



(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 64)

Portanto, as seções de projetos são boas ideias que devem ser exploradas pelo professor, com as adaptações necessárias, conforme a realidade de sua turma, pois a pedagogia de projetos é ferramenta eficaz para relacionar o tema discutido à situação concreta, vivenciada pelo aluno. Essas ações têm valor pedagógico, no que se refere à leitura de outros textos para ampliar os conhecimentos, produção textual com objetivos definidos, tendo em vista a divulgação para determinado público, aprofundamento do conhecimento acerca do gênero produzido, favorecendo também a contextualização dos trabalhos realizados na escola. Diante disso, os alunos serão beneficiados com o desenvolvimento desses projetos sugeridos. Entretanto, infelizmente, no livro *Vontade de Saber Português* não há nenhuma proposta de projetos nem com a leitura, nem com a escrita. As situações de leitura são as apresentadas nas unidades.

Além da leitura, temos como objetivo de análise do livro didático verificar como estão as sugestões para a escrita nesses manuais, e assim como o primeiro componente, este

foi baseado em perguntas que orientaram nossas discussões. A primeira pergunta já foi respondida em relação à leitura: se os livros didáticos apresentam gêneros textuais motivadores para o trabalho com a escrita. No livro *Português Linguagens*, como salientamos na apresentação geral, há um tópico denominado *Produção de texto*. Neste, há sempre um texto para trabalhar o gênero seguido de questões, para refletir sobre as características e depois praticar a produção. É nesse momento que o aluno entra em contato com o nome do gênero textual, pois até esse ponto era a leitura do texto e questões de compreensão. Já é avanço o trabalho com gênero para praticar a produção, no entanto, há apenas quatro sugestões de gêneros, em mais de uma produção cada, são elas: duas reportagens, um editorial, dois contos, dois debates regrado público. Como se pode perceber, são poucos os gêneros para praticar a produção textual durante o ano. Entretanto, no livro, deveria contemplar outros gêneros de forma progressiva.

Já no livro *Vontade de Saber Português*, há a seção Produção textual escrita e oral. Antes da proposta, há sempre um exemplo do gênero a ser produzido para leitura e resolução de algumas questões. Há sete propostas de produção textual nesse livro: relato de viagem; conto; notícia; roteiro de telejornal; crônica; sinopse; carta argumentativa. Todavia, nem sempre os gêneros propostos para produção textual são os analisados nas atividades de leitura nas quais contemplam o conhecimento do gênero. Exemplos disso são os gêneros roteiro de telejornal e a sinopse, sobre os quais não há estudo, mas há proposta de produção.

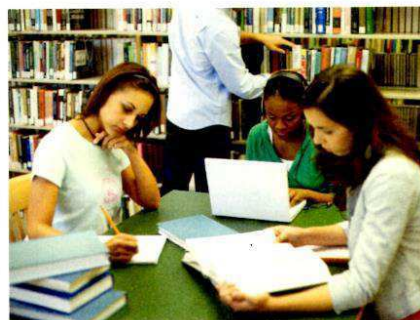
Muitos livros que chegam às escolas, aprovados pelo MEC, já apresentam os gêneros textuais para o trabalho com produção textual, mas nem sempre há orientações de como o aluno e o professor devem proceder para sua efetivação. Diante disso, o nosso segundo ponto de análise é se os livros apresentam orientações para o planejamento textual. No livro *Português Linguagens*, após as questões de análise, há o momento *Agora é a sua vez*. Este se inicia com orientações que podem ser leitura de textos, formação de grupos, pesquisa e resumo sobre o gênero.

Depois dessa introdução, há orientações para o planejamento textual, algumas vezes estas vêm em forma de perguntas. O aluno respondendo-as facilitará a organização das ideias em seu texto. Percebe-se isso na sugestão de produção da reportagem:

Agora é a sua vez

Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto. Na pesquisa, procurem respostas para as seguintes perguntas:

- As bibliotecas são utilizadas principalmente para pesquisas escolares ou para lazer?
- Elas estão bem localizadas? Têm acesso para deficientes?
- O que falta nelas?



(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 20)

Essas perguntas são importantes para o planejamento textual, pois além de aprofundar o conhecimento do aluno sobre o assunto, fazendo-o ter mais conteúdo para construir o texto, dá a ideia sobre a sequência de informações no texto. Tais orientações estão dispostas conforme cada gênero, não sendo, necessariamente, perguntas, mas em todas as sugestões têm pontos para chamar a atenção do leitor e guiá-lo na escrita.

No livro *Vontade de Saber Português*, em relação a esse aspecto do planejamento textual, a seção de produção textual é subdividida em três partes. A primeira delas é denominada *Pensando na produção do texto*, parte na qual há um comando com instruções para os alunos de como proceder para organizar o texto:

Pensando na produção do texto

própria história de vida; postumas: esta relacionado a pós-morte, por isso o personagem se denomina defunto autor. Memórias postumas é uma autobiografia narrada depois da morte.

Agora, você e seus colegas farão o papel de roteiristas. Para isso, deverão escolher um conto ou uma crônica e adaptá-lo(a) para o cinema. Quando o roteiro estiver pronto, será apresentado na **Produção oral**, por meio de uma encenação dramática, para seus colegas de sala.

Veja a seguir algumas instruções.

- a) Forme um grupo com três ou quatro colegas e pesquisem um conto ou uma crônica para servir como argumento do roteiro, isto é, a ideia, o assunto, a história que será contada.
- b) Anotem as principais características de cada personagem do texto escolhido, pois, antes de escrever o roteiro, é preciso conhecer bem os personagens.
- c) Façam um esboço das cenas dramáticas, indicando o tipo de cena (interna ou externa), o local e em que período a cena se passa, de noite ou de dia.

(ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 28)

Essas instruções são baseadas em seleção de material, pesquisa e organização das informações que vão constar no texto e faz com que os alunos pensem em possível título. A segunda parte é o *Produzindo o texto*, também com orientações para produzir, em relação à sistematização do conteúdo, linguagem e para fazer em rascunho.

Muitos alunos não têm o hábito de revisar e reescrever o texto, muitas vezes porque não são orientados e quando escrevem um texto, muitas vezes, só pensam em entregá-lo ao professor e “ficar livre”. Diante disso, um dos pontos de análise foi para verificar se o livro apresenta orientações para os processos de revisão e reescrita textual, para sabermos como essas práticas estão pensadas e orientadas. No livro *Português Linguagens*, nas orientações do que deve contemplar cada produção do gênero, a última observação sempre é para que o aluno faça uma revisão cuidadosa do texto, seguindo as orientações do box e, caso seja necessário, reescrevê-lo.

Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avaliem a reportagem**. Modifiquem o que for necessário.

Avaliem a reportagem

Verifiquem se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observem se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, estabelecidas por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Examinem se a linguagem está de acordo com o gênero e com o perfil do leitor e se segue a norma-padrão da língua.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 21).

Esse é um exemplo de como é sugerida a revisão e reescrita. Esse box contempla os aspectos pertencentes a cada gênero, para o aluno verificar se o seu texto está adequado em relação à linguagem, à disposição das informações, dentre outros. Entretanto, não está presente em todas as sugestões de produção textual, apenas em algumas como reportagem, no conto e nas produções do texto dissertativo-argumentativo. Em relação ao debate como gênero oral, há sugestões de avaliação, se alguns aspectos foram contemplados no momento do debate, se as regras foram obedecidas e se os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos. Em relação à reescrita, não há orientação para sua efetivação, apenas indicação para o aluno refazer quantas vezes achar necessário, depois da revisão.

Assim como nesse primeiro livro, o segundo, *Vontade de Saber Português*, também contempla, na produção textual, uma parte denominada *Avaliando a produção* para que os alunos avaliem se seu texto está adequado às características do gênero. Essa avaliação

é baseada em perguntas, por meio delas o aluno é levado a refletir se o texto contempla o que requer em cada gênero, como pode ser observado nesta proposta do gênero relato:

Avaliando a produção

Após finalizar seu relato, faça a seguinte avaliação:

- Os fatos relatados aconteceram em uma época passada?
- Os acontecimentos foram relatados em 1ª pessoa?
- Ficou claro onde, quando e quem participou da história?
- Foram empregados trechos descritivos?
- A linguagem está adequada e compreensível ao público a que se destina?

(ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 216)

Nessa perspectiva, verificamos ainda se os livros sugerem a correção dos textos escritos em sala de aula (em grupo, por exemplo). Constatamos que não há sugestão para que o professor proceda com a correção dos textos dos alunos, nem individual nem em grupo, apenas indica ao próprio aluno que reveja seu texto, verificando se está adequado ao boxe sobre o gênero, no caso do livro *Português Linguagens* e na seção avaliando a produção no livro *Vontade de Saber Português*, se caso não estiver, o discente deve fazer as correções. Entretanto, caso o texto do aluno não esteja condizente, não há nenhuma orientação para o professor de como seguir a orientação, apenas diz para o aluno revisar.

Em face do panorama apresentado, percebemos que a revisão é sugerida nos dois livros analisados, mas não orienta o professor de como corrigi-los diante dos textos dos alunos e isto se configura em um problema a ser debatido pelos pesquisadores, autores de livros, analisados pelos técnicos do MEC e professores para elaboração de orientações sobre a correção do texto dos discentes, como previstos pelos documentos oficiais e teorias acerca da produção textual, de forma a instrumentalizar os professores, profissionais que estão no dia a dia com os alunos, com maneiras adequadas para tratar seus textos.

Constatamos que, tanto no livro *Português Linguagens* como no *Vontade de Aprender Português* a proposta das obras prima por um aluno interativo com colegas e com os temas abordados. Uma oportunidade para isso são os momentos em que ele lê, reflete sobre os textos, escreve, reescreve e depois os divulga. Isso está claro tanto na apresentação como no manual direcionado ao professor, no qual contém toda a fundamentação teórica para as abordagens que os autores fazem sobre a língua(gem) como um instrumento de interação social e não apenas um código. Entretanto, no desenvolvimento do manual, em exemplos já discutidos anteriormente, ele se afasta dessa característica, mas segue muitos fatores de língua interativa. Muitas das sugestões contidas nesse manual já podem ser consideradas avanços do

ensino de Língua Portuguesa, da formulação e aprovação dos manuais pelo MEC. É necessário que esses avanços sejam progressivos, que os livros atendam às suas orientações e fundamentações nas teorias mais recentes sobre língua(gem).

No entanto, tendo em vista que em alguns dos parâmetros contemplados na ficha para análise do livro didático, a seleção de gêneros para leitura, as perguntas propostas para sua interpretação, bem como as sugestões para a prática de produção textual, mesmo com alguns progressos, ainda precisam de orientações metodológicas e sugestões para as leituras e escritas, de forma que explore e desenvolva mais a competência de ler e escrever dentro da perspectiva dos gêneros discursivos, como mediadores das práticas sociais, fazendo com que os alunos sejam mais reflexivos diante dos textos. Pensando nisto, essa proposta foi elaborada, vislumbrando essa perspectiva, tendo o conto literário como aporte para o trabalho, consoante as peculiaridades do gênero, contemplando orientações para as práticas de leitura, questionamentos e proposta de registro das impressões sobre os temas trabalhados, bem como escrita conforme o gênero.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme discussões anteriores, precisamos de ações pontuais para o trabalho com leitura e escrita na escola, sendo ela o lugar privilegiado para desenvolver essas habilidades e, mais do que isso, incentivar sua prática constante, conscientizando os alunos sobre a importância de exercê-la como atividade formadora e enriquecedora. Para tanto, essa proposta de intervenção foi desenvolvida, a partir do gênero conto moderno, de forma que as atividades possam promover reflexões críticas a respeito dos temas abordados, e possamos obter como resultado uma formação de sujeitos, como prevê a concepção sociointerativa de leitura e escrita, segundo Koch e Elias (2014), uma leitura e escrita como prática social na qual os sujeitos constroem os sentidos do texto e são construídos por ele.

4.1 Caderno pedagógico: o *conto* moderno como instrumento didático para a prática da leitura e da escrita

Este caderno é a organização das oficinas que abordam o gênero conto em suas especificidades, propondo leituras significativas, reflexões em torno dos temas abordados e da construção do gênero, dando destaque para seus elementos, e ainda fomentando o registro em torno do conto, como prática de escrita. Essas oficinas são desenvolvidas à luz da abordagem sociointerativa e com base no modelo proposto por Cosson (2007). Neste tópico, faremos uma explanação de uma das oficinas, com fundamentações para as atividades propostas, justificando o porquê de sua importância. A proposta completa consta no apêndice, de forma mais didática para o professor aplicar em sala de aula, com objetivos e o passo a passo.

OFICINA 1: A ARTE DE CONTAR

Objetivos:

- Entrar em contato com o gênero conto, percebendo sua estrutura narrativa e a forma de tratar as temáticas abordadas;

Essa primeira oficina é o momento de entrarmos em contato com a arte de contar, baseando-nos no passo a passo sugerido por Cosson (2007). Para tanto, ela será subdividida em dois passos e utilizaremos o conto *Uma vela para Dario*, escolhido pela sua capacidade de prender a atenção dos leitores ao acontecimento, pela forma como a narrativa é

construída, na qual presenciamos uma junção de forma e conteúdo, além de ser um conto que reflete sobre as ações humanas no contexto social, e, levando-se em consideração que tratamos de um gênero literário, tem o papel de desencadear emoções e produzir conhecimento por meio da ativação do nosso intelecto, como salienta Brandão e Micheletti (2011):

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (p. 23).

Diante dessas características, o texto nos faz refletir quem somos nós, onde está o ser social, a falsa solidariedade humana, acontecimento aparentemente banal, mas frequente nas ruas de nossas cidades. Afinal, o que nós, enquanto seres humanos, fazemos diante da tragédia, do sofrimento do outro? Desde a antiguidade, nas próprias tragédias clássicas, somos colocados diante de sofrimentos, de ações do outro, mas que não deixa de ser nossas também. O que esse texto desperta em nós? Isto é ótimo para discutir com os alunos. Assim, trabalhar o assunto é uma excelente forma de refletir sobre o texto e seu conteúdo, formando-nos e transformando-nos.

PASSO 1: Motivação – 30 minutos

Objetivos:

- Preparar os alunos para a leitura do conto;
- Entrar em contato com a temática abordada no texto a ser lido;

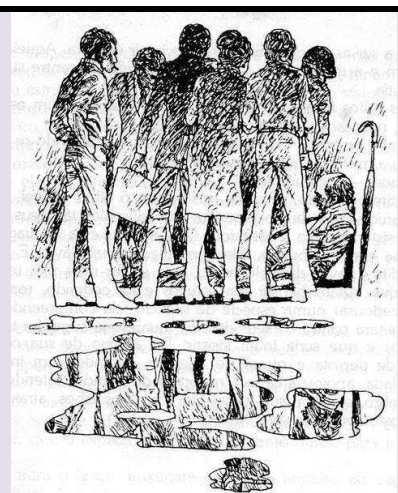
Em todas as atividades de leitura e/ou escrita é necessária uma preparação para o texto, para que os alunos estejam motivados e abertos a novas aprendizagens, aproveitando-se seus conhecimentos prévios para levantar hipóteses sobre o tema ou texto, posicionar-se diante de questionamentos. Diante disso, o primeiro passo dessa oficina é uma motivação para adentrar no conto escolhido. Segundo Cosson (2007), esse é o momento de preparar o aluno para entrar em contato com o texto, para que eles estejam receptivos ao que será contado. O

importante nesse momento é que os discentes expressem sua visão sobre indagações destacadas pelo professor e socializem para a turma.

Inicialmente, propomos algumas perguntas acerca de alguns comportamentos cotidianos para que o professor direcione aos alunos, aguçando seus questionamentos e opiniões, de extrema importância nesse processo. Para isto, escolhemos perguntas acerca do tema abordado no texto, pois “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2007, p. 55):

PERGUNTAS PARA MOTIVAÇÃO

- a) Pense no dia a dia: quando acontece algum problema nas ruas com alguém, confusão, acidente, tragédia, qual o comportamento das pessoas em redor? O que a população costuma fazer?
- b) O que mais chama a atenção das pessoas quando ocorre alguma tragédia nas ruas?
- c) Qual seu posicionamento sobre as ações das pessoas diante de algum problema ocorrido com outros seres humanos?



Com tais indagações, os alunos certamente falarão sobre a aglomeração de pessoas ao presenciarem algum problema, que quanto maior for a tragédia, maior o acúmulo de pessoas. Eles podem ainda mensurar o uso de aparelhos tecnológicos para registrar e repassar esses momentos, e o professor deve aproveitar para interpelar acerca da opinião dos alunos sobre tal postura.

Com o intuito de dar continuidade à preparação para o conto, após as discussões anteriores, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o pequeno vídeo de nome *Uma vela para Dario* - Dalton Trevisan, com duração de 4 minutos e 42 segundos, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=Pq3Or-Qw9zo>. O vídeo trata-se de uma encenação do conto de mesmo nome, no qual aparece um homem que passa mal em uma calçada e aos poucos todos os seus objetos e roupas vão desaparecendo.

Após assistirem ao vídeo, alguns questionamentos podem ser feitos:

- a) O que podemos depreender a partir do vídeo?
- b) O que você supõe que está acontecendo com a personagem central?
- c) Qual a função da vela ao final?
- d) Por que a vela se apaga?
- e) É comum esse comportamento das pessoas no contexto atual?



Outros questionamentos podem surgir ao longo da discussão e o professor pode explorar o ponto de vista dos alunos sobre o assunto para levantar hipóteses sobre o texto a ser lido. Conforme orientação da proposta de Cosson (op.cit), esse momento de motivação deve ser breve, para não ficar cansativo para os alunos e ter efeito contrário, ao invés de motivá-los, desestimulá-los. O importante é que eles entrem em contato com a abordagem do texto.

PASSO 2: INTRODUÇÃO - CONHECENDO O AUTOR E OBRA – 20 minutos

Objetivo:

- Conhecer um pouco sobre Dalton Trevisan, autor do conto escolhido para introduzir esse trabalho, destacando informações pertinentes sobre sua vida e sua obra, por meio de discussão, vídeo, pesquisa e apresentação dos resultados encontrados;

Antes da leitura do texto, é necessário que os alunos entrem em contato com o autor e obra a ser lida, momento denominado de introdução por Cosson (op.cit). Esse passo deve ser realizado de forma sucinta, só para que os alunos tenham uma apresentação com informações básicas de quem é o escritor e que obra é essa que trataremos na leitura. É importante, nesse momento, que o professor faça uma justificativa da escolha desse texto, qual sua importância, deixando espaço para que o aluno tire suas conclusões ao final. Essa apresentação pode ser feita sob o título: “Quem é Dalton Trevisan”?

Uma sugestão para esse momento é o breve documentário disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Pw95xcqIbVI>, com duração de 3 minutos, cujo título é *Dalton Trevisan: o silêncio do vampiro*. Esse vídeo é um excelente ponto de partida para indicar uma pesquisa sobre o autor e sobre o que dizem acerca do livro no qual o conto escolhido foi publicado. Uma pergunta para instigar a pesquisa é: Por que Dalton é considerado “O Vampiro de Curitiba”?

QUEM É O VAMPIRO DE CURITIBA?



Dalton Jerson Trevisan é um escritor pertencente à “geração de 45”, também conhecida como pós-moderna. Escritor e advogado, nasceu em 1925 na cidade de Curitiba, estado do Paraná. Ele faz de sua cidade natal o ambiente no qual se desenrola seus contos. Sua carreira inicia-se em 1945, mas sua consagração na literatura veio em 1959, com a publicação do livro *Novela nada exemplares*.

O autor recebeu o título de ‘vampiro de Curitiba’ por optar pela distância do público, não gostar de entrevistas ou fotos e ainda pela obsessão pelos temas de suas obras. Ele falou sobre o apelido numa das poucas entrevistas criada a partir de trechos do conto Retrato 3x4

“Vampiro, sim, de almas. Espião dos corações solitários. Escorpião de bote armado, eis o contista”.

HOHLFELDT, Antônio. **Conto brasileiro contemporâneo**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

O professor poderá levar para sala alguns livros do autor para trabalhar os títulos e ilustrações com os alunos, neles há sempre explicações sobre suas obras, sua escrita, é uma ótima forma de contribuir com o conhecimento sobre o autor.

SUGESTÕES DE OBRAS DO AUTOR



1959



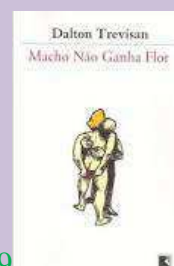
1964



1965



1969



2006

Para a realização da pesquisa, o professor deve verificar, previamente, se na sua escola tem um laboratório de informática ou multimeios, ambientes colabores da sala de aula, com a finalidade de agendar e combinar com responsáveis, os computadores ou o espaço para a pesquisa, ao passo que deve combinar com os alunos a atividade a ser realizada, orientando-os como deve proceder para encontrar informações sobre o autor e obra.

Todas as atividades das oficinas deverão conter um registro, para esta, os alunos devem anotar suas descobertas no caderno e farão uma breve socialização das pesquisas, em forma de resumo, em dia previamente combinado com o professor. Este gênero foi escolhido porque é uma atividade muito praticada no dia a dia e mesmo na escola, mas que não é explorado em sala de aula, como pontua Marcuschi (2008):

O resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse. É possível fazer resumos diferentes do mesmo texto. É impressionante observar que, apesar de a produção de resumos ser uma das atividades mais comuns na escola e na vida diária, quase nunca treinamos a produção de resumos, resenhas ou avaliações. É bom não esquecer que para resumir um texto temos antes que compreender o texto.[...]Trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos.

Dessa forma, é necessário trabalhar o resumo como forma de registro dessa atividade, pois como defende Cosson (op. cit.), toda atividade de leitura deve corresponder uma atividade de registro e é imprescindível que o professor abra espaço para explicar cada gênero requisitado com a finalidade de registrar e socializar as impressões dos alunos, explicando como produzi-los. Nesse sentido, para que a pesquisa seja socializada em forma do gênero resumo, o professor deve explicá-lo, pois nesta série, muitos alunos ainda não conseguem sintetizar ideias importantes. Após essa explanação sobre a vida e obra do autor, será a oficina de leitura do conto escolhido para trabalhar o gênero, *Uma vela para Dario*.

DICA: COMO FAZER UM RESUMO?

O resumo tem como objetivo apresentar os fatos essenciais contidos em um texto. É importante para seleção, apresentação de ideias importantes do texto.

Deve reproduzir as opiniões do autor do texto, a ordem que elas são apresentadas e as articulações lógicas do texto, sem emitir comentários ou juízos de valor. É uma redução do texto de sua extensão original, mantendo sua estrutura e seus pontos essenciais.

Uma maneira de iniciar é: “No texto... escrito por... autor aborda...o tema, destacando...”

É essencial manter-se fiel às ideias do autor. Não é permitido colar uma parte do texto.

Alguns passos:

- 1)ler atentamente o texto a ser resumido, assinalando nele as ideias que forem parecendo significativas à primeira leitura;
- 2)identificar o gênero a que pertence o texto,;
- 3)identificar a ideia principal;
- 4)identificar a organização - articulações e movimento - do texto;
- 5) identificar as ideias secundárias e agrupá-las em subconjuntos;
- 6)esquematizar o resultado desse processamento;
- 7)redigir o texto.

Disponível em: <http://pucrs.br/manualred/resumos.php>. Acesso em: 27 jul 2016.

PASSO 3: Leitura orientada

Objetivo:

- Ler o conto *Uma vela para Dario*, de forma interativa com os alunos, chamando atenção para sua construção e informações pertinentes para sua compreensão;

A leitura é o momento chave nessa proposta, pois “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (COSSON, 2007, p. 27). Para tanto, ela precisa ser acompanhada pelo professor para que não se perca a direção, os objetivos da leitura, pois, assim como defende Kleiman (2000), o papel do professor, nesse contexto, é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento cognitivo. Diante disso, esse é o momento essencial para verificar as dificuldades dos alunos e poder agir para auxiliá-los.

O título é um elemento de importância substancial para a compreensão do texto, por isso, o professor deve explorar sua carga semântica, para levantar hipóteses acerca do assunto tratado no texto, uma vez que essa ação é fundamental para o processo de leitura, como salienta Oliveira e Antunes (2013):

A leitura deve ser um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto. Daí a necessidade de estabelecer previsões antes da leitura. As previsões sobre o conteúdo do texto podem ser estabelecidas partindo-se de aspectos textuais como a superestrutura, o título, as ilustrações e também por meio das próprias experiências e conhecimentos do leitor (p. 77).

Partindo-se das previsões dos alunos por meio do título, estamos trabalhando suas inferências, confirmando o que preveem os PCN acerca do ato de ler: “A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações” (BRASIL, 1998, p. 38). No caso do conto *Uma vela para Dario*, o professor deve chamar a atenção dos alunos para este título.

Todas as discussões realizadas até esse momento terão o intuito de preparar o aluno para entrar no texto, a partir da valorização de seus conhecimentos prévios e habilidade

ATENÇÃO!

DICAS DE PERGUNTAS

Professor, você poderá fazer perguntas sobre o que o título significa, o que podemos depreender a partir dele, sobre o que poderá falar o texto, o porquê da vela; a resposta a essas interrogações serão previsões dos alunos sobre o texto, devendo ser confirmadas ou refutadas durante a leitura.

para fazer inferências. Após esse momento, o professor deve iniciar a leitura propriamente dita do conto escolhido, todos os alunos devem ter o texto em mãos e o professor orientá-los a apreciar o texto individualmente, entretanto, o docente como mediador desse processo, deve ler o conto em voz alta, com entonações adequadas, parando em pontos estratégicos para interpelar o que está acontecendo e quais as suposições para o que acontecerá em seguida, confirmando ou refutando as hipóteses levantadas na análise do título.

TEXTO I: (4 horas/aula)

Uma vela para Dario (Dalton Trevisan)

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

descansar os cotovelos.

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

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

TREVISAN, Dalton. Cemitério de Elefantes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (adaptado).

PASSO 4: IMPRESSÕES SOBRE O TEXTO

Objetivos:

- Fazer uma apreciação global sobre o conto;
- Destacar partes do conto que mais chamou atenção e tecer comentários acerca desses acontecimentos, posicionando-se sobre eles;
- Enunciar uma resposta para a obra lida, por meio da identificação com alguma personagem do conto, mantendo o registro escrito sobre o texto e apreendendo-o de forma ampla.

O momento da interpretação após a leitura é crucial para a construção de sentidos dos textos, mas para que ele seja efetivado e alcance seu objetivo, é imprescindível que o professor trabalhe as inferências dos alunos sobre o que acabaram de ler, mostrando suas impressões e compreensões de leitores, pois “um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguística e tematicamente por um leitor” (BRANDÃO e MICHELETTI, 2011, p. 18-19). Nesse momento, como afirma Cosson (2007), o mais importante é compartilhar as próprias visões acerca da leitura, suas interpretações para ampliar os sentidos construídos, o princípio dessa interpretação deve ser a externalização da leitura de cada um. Conforme Oliveira e Antunes (2013)

ATENÇÃO!!

DICA AO PROFESSOR

Os alunos devem ser instigados a falar sobre suas impressões acerca do conto, o que sentiram, as suas percepções, o fato que mais chamou atenção durante a leitura.

O momento pós-leitura é muito importante, pois proporcionará ao professor subsídios para verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o espaço em que se passa a história, se tiveram uma percepção crítica dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um reconto da história lida (p. 78-79).

Uma sugestão para uma primeira interpretação do conto lido é o professor organizar a turma em um círculo para estudo dirigido. Sem imposição de ponto de vista, o professor deve ser o mediador da discussão, pois “o ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível” (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p. 64). Para organizar esse momento de compreensão, sugerimos algumas perguntas que poderão ser respondidas pelos alunos, oralmente ou de forma escrita no caderno. O importante é que o professor explore o conhecimento dos alunos acerca do conto e eles podem tecer questionamentos e comentários divergentes, que devem ser aproveitados pelo professor para a construção dos sentidos do texto e da compreensão leitora, pois “na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2007, p. 66), formando assim, uma comunidade de leitores.

SUGESTÃO DE PERGUNTAS:

- a) O que chama a atenção das pessoas para se aglomerarem tanto na rua?
- b) Que sentimentos levam o público a se aglomerar em torno de Dario?
- c) Por que Dario fica a mercê de tantos olhos, e morre sem ninguém socorrê-lo?
- d) Qual o significado da vela ao final do conto? Suas hipóteses foram confirmadas?
- e) Depreenda do texto: O fato de ser o menino de cor e descalço a entregar o último alento para Dario, a vela, tem algum significado? Argumente.
- f) Um dos fatos que chama atenção é que, de repente, o café ficou vazio e as janelas fecharam-se uma a uma. Que fato fez isso acontecer?
- g) Em que momentos se percebem humanidade e falta de solidariedade no conto lido?
- h) Podemos inferir que, no conto, há degradação da morte em um ambiente público? Explique.
- i) Levando-se em conta o sentido global do texto, explique se o título expressa a essência do conto.
- j) O fato ocorrido com Dario e a reação das pessoas são comuns em nosso dia a dia?

Essas perguntas são apenas algumas sugestões que podem ser usadas e adaptadas conforme características da turma, e outras podem surgir no momento da discussão e opiniões dos alunos. É importante que o professor saiba aproveitar esse momento para praticar a oralidade dos alunos na defesa de seus pontos de vista. As ponderações de Cosson (op.cit) para esse momento é que seja realizado em sala e individualmente, buscando vislumbrar a compreensão do aluno, e pode ser realizada de diferentes formas, de modo que não se distancie desse objetivo. Para finalizar esse momento, é importante que o professor mantenha o registro durante toda a atividade, pois são ótimas formas de praticar a escrita. Uma sugestão é o professor propor que os alunos se identifiquem com um dos personagens destacados no conto: um senhor gordo, o rapaz de bigode, a velhinha de cabelos grisalhos, um senhor piedoso, o menino de cor e descalço e relatem o acontecimento em um depoimento,

demonstrando como se sentiu diante do fato. Isso é importante para que os alunos enunciem uma resposta para a obra lida, como defende Cosson (2007), “momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel” (p.84). Com essa atividade se estará seguindo um princípio básico dessa interpretação, conforme o autor, a apreensão global da obra. Ao propô-la, o professor deve fazer uma explanação acerca das características do gênero depoimento, explicando sua construção para os alunos. Durante a produção, o professor deve orientá-los, tirar as dúvidas em relação à escrita e coerência do texto, indicando as possíveis revisões e reescritas a serem feitas. Para orientar essa reescrita, o professor deve escolher, juntamente aos alunos, um dos textos escritos por eles para analisar no quadro, indicando os pontos positivos e negativos do depoimento, para que eles também possam observar em cada um de seus textos.

Essa oficina e as demais propostas estão dispostas no apêndice de forma mais objetiva e didática para o professor, como deve ser um caderno pedagógico, pois neste tópico exemplificamos o porquê de cada passo, mostrando sua importância e fundamentações com base nos autores pesquisados. É de extrema importância o professor saber as bases que sustentam tal trabalho, as atividades e cada passo e, para isso, esse tópico poderá ser usado como consulta para estas informações.

COMO FAZER UM DEPOIMENTO?

O depoimento é um gênero textual em que se narram fatos reais vividos por uma pessoa. Esse formato textual apresenta os elementos básicos da narrativa: sequências de fatos, pessoas, tempo e espaço. O narrador é onipresente e sempre o protagonista da história. Verbos e pronomes são empregados predominantemente na 1ª pessoa. Os verbos oscilam entre o pretérito perfeito e o presente do indicativo. Emprega-se o padrão culto formal da língua.

EXEMPLO:

No dia 25/03/2013, na primeira aula do período vespertino, eu e meus colegas nos dirigimos ao laboratório de informática acompanhados do professor Málder. No momento em que cheguei ao local senti muito calor, e logo percebi que o ar condicionado estava desligado, o calor escaldante da região castigava a todos os alunos que, mesmo agoniados, continuavam a jogar sem se preocupar com o trabalho. Porém, a aula era de somente 50 minutos e infelizmente passaram muito rápido e tivemos que voltar para a terrível sala de aula, onde a tortura continuou!

Dispinível

em:

<http://portgeneros.blogspot.com.br/2013/03/depoimento.html>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita são habilidades imprescindíveis para a atuação das pessoas de forma interativa na sociedade. Diante disso, elas foram selecionadas para a realização desse trabalho e, com o presente estudo, pudemos aprofundar o conhecimento teórico sobre questões relacionadas a essas habilidades, sua realização por meio de textos e sua materialização no gênero textual *conto*. Esse gênero literário, como objeto polissêmico, propicia o encontro do leitor com inúmeras situações cotidianas, muitas vezes passadas despercebidas, e proporciona a reflexão e construção de seu significado, por meio de leituras aprofundadas, nas quais os alunos/leitores terão oportunidade de realizar uma compreensão crítica acerca dos seres e suas ações.

É imprescindível que, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos tenham oportunidade de experimentar vários momentos de leitura, de entrar em contato com o texto, vivenciá-lo, apreciar sua construção, refletir sobre os temas, opinar sobre eles, isto é, sair daquela leitura superficial para adentrar na essência do que o texto produz.

Nessas ações se refletem a importância desse trabalho, pois com ele tivemos a oportunidade de ampliar o conhecimento bibliográfico, refletir sobre as discussões teóricas que abordam a leitura, escrita e o texto como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, destacamos a importância do conto, texto literário, para suscitar reflexões por meio da leitura, registros e apresentações propostas.

Além do aprofundamento teórico, realizamos a análise de dois livros didáticos de coleções diferentes e esta foi importante para percebermos as sugestões de leitura e escrita propostas no manual, aporte para as aulas de Língua Portuguesa. Pudemos perceber que, na construção desses manuais, já estão seguindo algumas sugestões sobre as concepções de língua e linguagem de forma sociodiscursiva, mas que ainda precisam repensar algumas sugestões em relação tanto à leitura como à escrita e às questões propostas para interpretação.

Nesse ínterim, tivemos como objetivo geral desse trabalho o desenvolvimento da competência leitora e de escrita, por meio da construção de uma proposta à luz da abordagem sociointerativa, baseada na sequência didática proposta por Cosson (2007). Essa intervenção é vinculada à proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Programa que almeja a formação dos docentes em todo o Brasil, com um aparato teórico, reflexão sobre as práticas de sala de aula e elaboração de uma proposta que vislumbre o enfrentamento de dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa, em especial, no Ensino Fundamental.

Sua elaboração foi baseada na prática da leitura e da escrita, fazendo com que os alunos aprofundem suas leituras e as pratiquem em momentos orais e escritos, relacionando os textos lidos com poemas, canção, charges, isto é, com outras linguagens, percebendo o diálogo entre elas. Por isso, escolhemos como metodologia a realização de oficinas com atividades para praticar essas habilidades, desenvolvendo a compreensão leitora e de escrita.

Cada momento/passo das atividades tem sua importância. Por exemplo, as motivações são meios de os alunos entrarem em contato com o texto, começar a pensar sobre alguma ideia destacada, desenvolver hipóteses para confirmar ou refutá-las depois. As práticas sugeridas aqui são simples, não são extraordinárias e nem precisam de muitos recursos para realização, muitas das atividades são realizadas no cotidiano, e, nesse material, estão fundamentadas o porquê do seu uso. Elas colocam o aluno em situação de destaque, não são meros coadjuvantes de sua aprendizagem, mas, sim, sujeitos interativos que interagem com o texto, com o autor, com os temas, em um diálogo constante. Por isso, o conjunto das atividades coloca os alunos para pesquisar, apresentar, ler, registrar, encenar, pois os alunos devem ser despertados para falar em sala de aula e fora dela, expressar opinião, e o professor deve explorar essas sugestões para fazer com que os alunos leiam realmente, reflitam sobre o que estão lendo, interajam com o texto, se coloquem como autor, uma vez que apenas ler e responder perguntas objetivas não desenvolve a competência comunicativa.

No trabalho, destacamos a leitura e a escrita, mas nessas simples atividades que propomos, os alunos terão oportunidade de desenvolver as quatro habilidades propostas nos PCN: *falar, ouvir*, nos momentos de discussão, expressão oral, apresentação das impressões sobre os textos; *ler e escrever* com os contos propostos para leitura, bem como os outros textos para estabelecer o diálogo. A escrita é realizada durante todo o processo, por meio de registro de todas as atividades, nas quais os alunos devem mostrar suas impressões sobre os textos e compreensões sobre o gênero, além dos momentos de escreverem outros gêneros, bem comuns na escola, só que de forma orientada, como resumo, resenha, depoimento, bem como a produção do gênero conto mesmo, por meio da criação e continuação de enredo. Essas são práticas necessárias em sala de aula, espaço de interação e múltiplas aprendizagens.

Na proposta constam quadros informativos sobre o aparato teórico e onde ampliar seu conhecimento sobre os assuntos, além de diálogos com o professor, pois é preciso que este domine tais informações, planeje sua aplicação em sala de aula e formas de adaptar a atividade conforme as particularidades de sua turma. É necessário que o professor, para realizar as atividades, compreenda o porquê de sua efetivação, por isso, cada passo das

oficinas contempla objetivos definidos para que o docente possa avaliar o processo, sua efetivação ou não, no final.

Portanto, esse trabalho fomenta as discussões em torno do tema e proporciona reflexões aos professores, contribuindo com sua prática, tão carente de propostas e sugestões para trabalhar o gênero conto. Deixamos claro que a proposta é uma sugestão, podendo ser adaptada pelos professores, conforme necessidade e peculiaridades de sua turma. As oficinas são construídas em ordem crescente, de uma apresentação do gênero, partindo para o aprofundamento sobre este e seus elementos, tendo sempre o texto como base.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. O homem que enxergava a morte. In: AZEVEDO, Ricardo. *Contos de enganar a Morte*. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*. (org.) Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Aprender e Ensinar com Textos; v.7)
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 18 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- MEIRELES, C. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa, argumentação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Col. Aprender e Ensinar com Textos).
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- FLANNERY, Mércia Regina de Santana. *Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.46, n.1, p. 112-119, jan./mar. 2011.
- FOUCAMBERT, Jean. Por uma política de leiturização... dos 2 aos 12 anos. In *A Leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Guia do PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 14 de out. 2015.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- GOTLIB, Nádía. *Teoria do conto*. 11 .ed. São Paulo Ática, 2006
- HANKS, Willian F. Texto e textualidade. In: BENTES, A. C.; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco A.R. (org.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-168.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- JUNQUEIRA, Ivan. *Machado de Assis e a arte do conto*. Porto Alegre: Navegações, v. 2, n. 2, p. 116-120, jul./dez. 2009.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOISÉS, Massaud. O conto. *A criação literária: prosa I*. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 29-101.
- OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Artigo apresentado aos Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I. Disponível em: www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.../5.2_Ivanda.pdf. Acesso em 27 jun 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária e outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

TREVISAN, Dalton. *Cemitério de Elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (adaptado).

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*; seleção, apresentação e tradução José Paulo Paes. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: FICHA PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS – 9º ano

TABELA 1: LEITURA

	ASPECTOS ANALISADOS	COLEÇÃO 1	COLEÇÃO 2	Observações
1	O livro didático apresenta gêneros textuais como enquanto motivadores para o trabalho com a leitura			
2	Os textos possuem imagens, ilustrações			
3	As questões em torno da compreensão leitora valorizam os conhecimentos prévios, previsões e inferência do aluno			
4	As questões consideram o texto como o pretexto para ensinar gramática			
5	As questões convergem para a formação de leitor crítico			
6	As questões debatem/preveem a questão intertextualidade			
7	As questões focam no contexto de produção do texto			
8	A concepção de linguagem que sustenta o trabalho com a leitura é clara, definida			
10	O livro apresenta Pedagogia de Projeto para o trabalho com a leitura semestralmente ou anualmente			

TABELA 2: ESCRITA

Nº	ASPECTOS ANALISADOS	COLEÇÃO 1 Para Viver Juntos – Ed. SM	COLEÇÃO 2 Português Linguagens – Ed. Saraiva	Observações
1	O livro didático apresenta gêneros textuais como enquanto motivadores para o trabalho com a escrita			

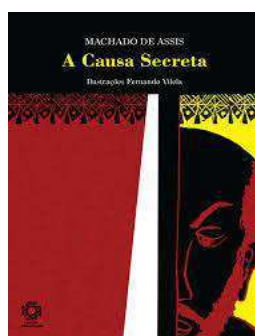
2	Apresenta orientações para o planejamento Textual			
3	Sugere e/ou valoriza escrita coletiva ou espontânea			
4	Apresenta orientações para os processos de revisão e reescrita textual			
5	Valoriza a autoria do aluno			
6	Sistematiza os aspectos formais da língua com fins a melhoria da escrita			
7	Sugere a correção dos textos escritos em sala de aula (em grupo, por exemplo)			
8	Apresenta Pedagogia de Projeto para o trabalho com a escrita semestralmente ou anualmente			
9	Entende a língua como forma de interação social			
10	Sugere formas de avaliação do texto escrito ao professor			

APÊNDICE B: Caderno Pedagógico

CADERNO PEDAGÓGICO

O *CONTO* MODERNO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Maria Suellen Juca da Silva



O CONTO MODERNO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

OFICINA 1: A ARTE DE CONTAR

Objetivos:

- Entrar em contato com o gênero conto, percebendo sua estrutura narrativa e a forma de tratar as temáticas abordadas;

Essa primeira oficina é o momento de entrarmos em contato com a arte de contar, baseando-nos no passo a passo sugerido por Cosson (2007). Para tanto, ela será subdividida em dois passos e utilizaremos o conto *Uma vela para Dario*. Com ele, os alunos serão levados a perceber a falsa solidariedade humana representada no conto.

PASSO 1: Motivação – 30 minutos

Objetivos:

- Preparar os alunos para a leitura do conto;
- Entrar em contato com a temática abordada no texto a ser lido;

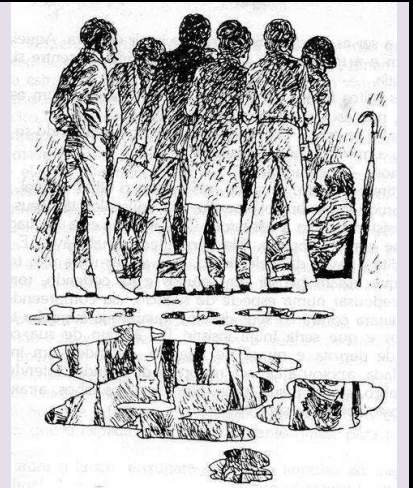
Inicialmente, propomos algumas perguntas acerca de alguns comportamentos cotidianos para que o professor direcione aos alunos, aguçando seus questionamentos e opiniões, de extrema importância nesse processo. Para isto, escolhemos perguntas acerca do tema abordado no texto.

ATENÇÃO!!!

Professor, na motivação, você deve motivar os alunos com indagações que levem em consideração seus conhecimentos prévios.

PERGUNTAS PARA MOTIVAÇÃO

- a) Pense no dia a dia: quando acontece algum problema nas ruas com alguém, confusão, acidente, tragédia, qual o comportamento das pessoas em redor? O que a população costuma fazer?
- b) O que mais chama a atenção das pessoas quando ocorre alguma tragédia nas ruas?
- c) Qual seu posicionamento sobre as ações das pessoas diante de algum problema ocorrido com outros seres humanos?

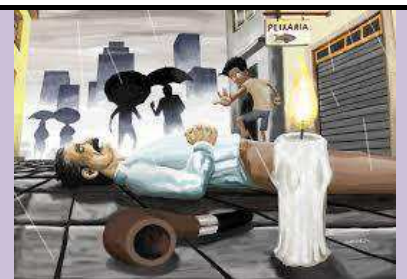


Com tais indagações, os alunos certamente falarão sobre a aglomeração de pessoas ao presenciarem algum problema, que quanto maior for a tragédia, maior o acúmulo de pessoas. Eles podem ainda mensurar o uso de aparelhos tecnológicos para registrar e repassar esses momentos, e o professor deve aproveitar para interpelar acerca da opinião dos alunos sobre tal postura.

Com o intuito de dar continuidade à preparação para o conto, após as discussões anteriores, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o pequeno vídeo de nome *Uma vela para Dario* - Dalton Trevisan, com duração de 4 minutos e 42 segundos, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=Pq3Or-Qw9zo>. O vídeo trata-se de uma encenação do conto de mesmo nome, no qual aparece um homem que passa mal em uma calçada e aos poucos todos os seus objetos e roupas vão desaparecendo.

Após assistirem ao vídeo, alguns questionamentos podem ser feitos:

- a) O que podemos depreender a partir do vídeo?
- b) O que você supõe que está acontecendo com a personagem central?
- c) Qual a função da vela ao final?
- d) Por que a vela se apaga?
- e) É comum esse comportamento das pessoas no contexto atual?



Outros questionamentos podem surgir ao longo da discussão e o professor pode explorar o ponto de vista dos alunos sobre o assunto para levantar hipóteses sobre o texto a ser lido.

PASSO 2: INTRODUÇÃO - CONHECENDO O AUTOR E OBRA – 20 minutos

Objetivo:

- Conhecer um pouco sobre Dalton Trevisan, autor do conto escolhido para introduzir esse trabalho, destacando informações pertinentes sobre sua vida e sua obra, por meio de discussão, vídeo, pesquisa e apresentação dos resultados encontrados;

Este momento é essencial antes da leitura do texto para que os alunos entrem em contato com o autor e obra a ser lida. Esse passo deve ser realizado de forma sucinta, só para que os alunos tenham uma apresentação com informações básicas de quem é o escritor e que obra é essa que trataremos na leitura. É importante, nesse momento, que o professor faça uma justificativa da escolha desse texto, qual sua importância, deixando espaço para que o aluno tire suas conclusões ao final. Essa apresentação pode ser feita sob o título: “Quem é Dalton Trevisan”?

Uma sugestão para esse momento é o breve documentário disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Pw95xcqIbVI>, com duração de 3 minutos, cujo título é *Dalton Trevisan: o silêncio do vampiro*. Esse vídeo é um excelente ponto de partida para indicar uma pesquisa sobre o autor e sobre o que dizem acerca do livro no qual o conto escolhido foi publicado. Uma pergunta para instigar a pesquisa é: Por que Dalton é considerado “O Vampiro de Curitiba”?

QUEM É O VAMPIRO DE CURITIBA?



Dalton Jérson Trevisan é um escritor pertencente à “geração de 45”, também conhecida como pós-moderna. Escritor e advogado, nasceu em 1925 na cidade de Curitiba, estado do Paraná. Ele faz de sua cidade natal o ambiente no qual se desenrola seus contos. Sua carreira inicia-se em 1945, mas sua consagração na literatura

veio em 1959, com a publicação do livro *Novela nada exemplares*.

O autor recebeu o título de ‘vampiro de Curitiba’ por optar pela distância do público, não gostar de entrevistas ou fotos e ainda pela obsessão pelos temas de suas obras. Ele falou sobre o apelido numa das poucas entrevistas criada a partir de trechos do conto Retrato 3x4

“Vampiro, sim, de almas. Espião dos corações solitários. Escorpião de bote armado, eis o contista”.

HOHLFELDT, Antônio. *Conto brasileiro contemporâneo*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

O professor poderá levar para sala alguns livros do autor para trabalhar os títulos e ilustrações com os alunos, neles há sempre explicações sobre suas obras, sua escrita, é uma ótima forma de contribuir com o conhecimento do autor.



Para a realização da pesquisa, o professor deve verificar, previamente, se na sua escola tem um laboratório de informática ou multimeios, ambientes colabores da sala de aula, com a finalidade de agendar e combinar com responsáveis, os computadores ou o espaço para a pesquisa, ao passo que deve combinar com os alunos a atividade a ser realizada, orientando-os como deve proceder para encontrar informações sobre o autor e obra.

Todas as atividades das oficinas deverão conter um registro, para esta, os alunos devem anotar suas descobertas no caderno e farão uma breve socialização das pesquisas, em forma de resumo, em dia previamente combinado com o professor.

Após essa explanação sobre a vida e obra do autor, será a oficina de leitura do conto escolhido para trabalhar o gênero, *Uma vela para Dario*.

ATENÇÃO

Professor, abra espaço durante a aula para fazer uma explanação sobre o gênero resumo, como deve ser sua produção e sistematização das informações, bem como faça orientações para possíveis revisões e reescrita.

DICA: COMO FAZER UM RESUMO?

O resumo tem como objetivo apresentar os fatos essenciais contidos em um texto. É importante para seleção, apresentação de ideias importantes do texto.

Deve reproduzir as opiniões do autor do texto, a ordem que elas são apresentadas e as articulações lógicas do texto, sem emitir comentários ou juízos de valor. É uma redução do texto de sua extensão original, mantendo sua estrutura e seus pontos essenciais.

Uma maneira de iniciar é: “No texto... escrito por... autor aborda...o tema, destacando...”

É essencial manter-se fiel às ideias do autor. Não é permitido colar uma parte do texto.

Alguns passos:

- 1) ler atentamente o texto a ser resumido, assinalando nele as ideias que forem parecendo significativas à primeira leitura;
- 2) identificar o gênero a que pertence o texto;
- 3) identificar a ideia principal;
- 4) identificar a organização - articulações e movimento - do texto;
- 5) identificar as ideias secundárias e agrupá-las em subconjuntos;
- 6) esquematizar o resultado desse processamento;
- 7) redigir o texto.

Disponível em: <http://puhrs.br/manualred/resumos.php>. Acesso em: 27 jul 2016.

PASSO 3: Leitura orientada

Objetivo:

- Ler o conto *Uma vela para Dario*, de forma interativa com os alunos, chamando atenção para sua construção e informações pertinentes para sua compreensão;

A leitura desse é o momento essencial para verificar as dificuldades dos alunos e poder agir para auxiliá-los.

O título é um elemento de importância substancial para a compreensão do texto, por isso, o professor deve explorar sua carga semântica, para levantar hipóteses acerca do assunto tratado no texto, pois, partindo-se das previsões dos alunos por meio dele, estamos trabalhando suas inferências. No caso do conto *Uma vela para Dario*, o professor deve chamar a atenção dos alunos para este título.

Todas as discussões realizadas até esse momento terão o intuito de preparar o aluno para entrar no texto, a partir da valorização de seus conhecimentos prévios e habilidade para fazer inferências. Após esse momento, o professor deve iniciar a leitura propriamente dita do conto escolhido, todos os alunos devem

DICAS DE PERGUNTAS

Professor, você poderá fazer perguntas sobre o que o título significa, o que podemos depreender a partir dele, sobre o que poderá falar o texto, o porquê da vela; a resposta a essas interrogações serão previsões dos alunos sobre o texto, devendo ser confirmadas ou refutadas durante a leitura.

ter o texto em mãos e o professor orientá-los a apreciar o texto individualmente, entretanto, o docente como mediador desse processo, deve ler o conto em voz alta, com entonações adequadas, parando em pontos estratégicos para interpelar o que está acontecendo e quais as suposições para o que acontecerá em seguida, confirmando ou refutando as hipóteses levantadas na análise do título.

TEXTO I: (4 horas/aula)

Uma vela para Dario (Dalton Trevisan)

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TREVISAN, Dalton. *Cemitério de Elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (adaptado).

PASSO 4: IMPRESSÕES SOBRE O TEXTO

Objetivos:

- Fazer uma apreciação global sobre o conto;
- Destacar partes do conto que mais chamou atenção e tecer comentários acerca desses acontecimentos, posicionando-se sobre eles;
- Enunciar uma resposta para a obra lida, por meio da identificação com alguma personagem do conto, mantendo o registro escrito sobre o texto e apreendendo-o de forma ampla.

O momento da interpretação após a leitura é crucial para a construção de sentidos dos textos, mas para que ele seja efetivado e alcance seu objetivo, é imprescindível que o professor trabalhe as inferências dos alunos sobre o que acabaram de ler, mostrando suas impressões e compreensões de leitores.

Uma sugestão para uma primeira interpretação do conto lido é o professor organizar a turma em um círculo para estudo dirigido. Sem imposição de ponto de vista, o professor deve ser o mediador da discussão. Para organizar esse momento de compreensão, sugerimos algumas perguntas que poderão ser respondidas pelos alunos, oralmente ou de forma escrita no caderno. O importante é que o professor explore o conhecimento dos alunos acerca do conto e eles podem tecer questionamentos e comentários divergentes, que devem ser aproveitados pelo professor para a construção dos sentidos do texto e da compreensão leitora.

ATENÇÃO!!

Professor, os alunos devem ser instigados a falar sobre suas impressões acerca do conto, o que sentiram, as suas percepções, o fato que mais chamou atenção durante a leitura.

SUGESTÃO DE PERGUNTAS:

- a) O que chama a atenção das pessoas para se aglomerarem tanto na rua?
- b) Que sentimentos levam o público a se aglomerar em torno de Dario?
- c) Por que Dario fica a mercê de tantos olhos, e morre sem ninguém socorrê-lo?

- d) Qual o significado da vela ao final do conto? Suas hipóteses foram confirmadas?
- e) Depreenda do texto: O fato de ser o menino de cor e descalço a entregar o último alento para Dario, a vela, tem algum significado? Argumente.
- f) Um dos fatos que chama atenção é que, de repente, o café ficou vazio e as janelas fecharam-se uma a uma. Que fato fez isso acontecer?
- g) Em que momentos se percebem humanidade e falta de solidariedade no conto lido?
- h) Podemos inferir que, no conto, há degradação da morte em um ambiente público? Explique.
- i) Levando-se em conta o sentido global do texto, explique se o título expressa a essência do conto.
- j) O fato ocorrido com Dario e a reação das pessoas são comuns em nosso dia a dia?

Essas perguntas são apenas algumas sugestões que podem ser usadas e adaptadas conforme características da turma, e outras podem surgir no momento da discussão e opiniões dos alunos. É importante que o professor saiba aproveitar esse momento para praticar a oralidade dos alunos na defesa de seus pontos de vista.

Para finalizar esse momento, é importante que o professor mantenha o registro durante toda a atividade, pois são ótimas formas de praticar a escrita. Uma sugestão é o professor propor que os alunos se identifiquem com um dos personagens destacados no conto: um senhor gordo, o rapaz de bigode, a velhinha de cabelos grisalhos, um senhor piedoso, o menino de cor e descalço e relatem o acontecimento em um depoimento, demonstrando como se sentiu diante do fato. Isso é importante para que os alunos enunciem uma resposta para a obra lida.

COMO FAZER UM DEPOIMENTO?

O depoimento é um gênero textual em que se narram fatos reais vividos por uma pessoa. Esse formato textual apresenta os elementos básicos da narrativa: sequências de fatos, pessoas, tempo e espaço. O narrador é onipresente e sempre o protagonista da história. Verbos e pronomes são empregados predominantemente na 1ª pessoa. Os verbos oscilam entre o pretérito perfeito e o presente do indicativo. Emprega-se o padrão culto formal da língua.

EXEMPLO:

No dia 25/03/2013, na primeira aula do período vespertino, eu e meus colegas nos dirigimos ao laboratório de informática acompanhados do professor Málder. No momento em que cheguei ao local senti muito calor, e logo percebi que o ar condicionado estava desligado, o calor escaldante da região castigava a todos os alunos que, mesmo agoniados, continuavam a jogar sem se preocupar com o trabalho. Porém, a aula era de somente 50 minutos e infelizmente passaram muito rápido e tivemos que voltar para a terrível sala de aula, onde a tortura continuou!

Disponível em: <http://portgeneros.blogspot.com.br/2013/03/depoimento.html>

Ao propô-la, o professor deve fazer uma explanação acerca das características do gênero depoimento, explicando sua construção para os alunos. Durante a produção, o professor deve orientá-los, tirar as dúvidas em relação à escrita e coerência do texto, indicando as possíveis revisões e reescritas a serem feitas.

OFICINA 2: A ARTE DE CONTAR: ESPECIFICIDADES DO GÊNERO - (4 aulas)

Objetivo:

- Conhecer as características do gênero conto e perceber como estas contribuem para a construção da história.

Para uma atividade com linguagem ser realizada com maestria, deve-se contemplar o gênero em sua completude, por isso, após esse processo de leitura e compreensão do conto *Uma vela para Dario*, é oportuno aprofundar o estudo sobre a estrutura e composição da obra, cabendo aqui, a explicação sobre as especificidades do gênero conto.

Sugerimos um trabalho com o gênero de forma ampla, abordando todas as características que o identifica, por isto, salientamos, nessa proposta, a necessidade de oficinas que versem sobre as especificidades formais e composicionais do gênero, para que haja compreensão do gênero conto e se alcance o objetivo de trabalhar a linguagem de forma discursiva, propiciando encontros de leitura e escrita. Assim, o conto é um gênero literário, pertencente à tipologia narrativa; esta assim é considerada por Marcuschi (2010) por designar “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição” (p. 23), e por este motivo, apresenta a divisão tradicional dos momentos daquela tipologia: introdução, conflito, clímax e desfecho, além de elementos caracterizadores da narrativa ficcional, tais como ação, personagens, espaço, tempo e narrador. Esses elementos serão abordados nestas oficinas com o intuito de fazer os alunos compreenderem a função deles dentro dos textos, ou seja, como eles contribuem para a construção de cada história.

Até o nono ano, os alunos já tiveram oportunidade de vivenciar a leitura de algumas narrativas e já entraram em contato com os nomes: personagens, narrador, espaço, tempo, conflito, clímax, desfecho. Esses elementos fazem parte da construção composicional do conto e serão analisados em cada texto lido. Antes de chegar nessa análise, o professor

ATENÇÃO: DE OLHO NA INFORMAÇÃO

Os autores Schneuwly e Dolz (2004), defendem que para definição do gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões deverão ser consideradas: conhecimentos proferidos por ele; elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; e, por último, as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos de sequências textuais e tipos que formam sua estrutura.

Bakhtin (2011), pontua que a estrutura composicional é um dos elementos constituintes do gênero discursivo, responsável também por sua definição como tal.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

deverá fazer uma revisão sobre tais elementos e para isso poderá partir do miniconto *Bala perdida* do autor Wilson Freire.

BALA PERDIDA

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...

(Disparos)

... passou tão rápida.

FREIRE, Wilson. In: FREIRE, Marcelino. *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2004, 100 p

A escolha desse texto se deve a sua extensão. O professor poderá dispô-lo para que os alunos percebam com mais facilidade alguns elementos da narrativa, pertencentes também ao conto, principalmente, a ideia de um conflito e do reduzido espaço, tempo e número de personagens. Além disso, é uma excelente oportunidade para trabalhar a inferência com os alunos. Inicialmente, o professor deve escrever o miniconto sem o título na lousa, para verificar as inferências dos alunos sobre o que está acontecendo.

SUGESTÃO DE PERGUNTAS

- a) O que está acontecendo na história? Qual sua complicação?
- b) Quem é esta pessoa que acorda, levanta e vai ganhar a vida? Ela é denominada no texto?
- c) O que são esses disparos? Até esse momento no texto, dar para compreender o que de fato está acontecendo?
- d) O que significa esse fim “passou tão rápida”?
- e) Levante hipóteses: como poderia se chamar esse texto? Que título daria certo?
- f) Como é percebida a voz do narrador? Ele participa da história, envolve-se com ela, ou apenas narra o que viu?
- g) Há alguma menção ao local onde se passa a história? Como ele pode ser compreendido?
- H)E em relação ao tempo, há alguma palavra que faça referência a ele? Como podemos compreendê-lo?
- i) Em que consiste o clímax do miniconto, isto é, qual seu ponto máximo de tensão?
- j) Como se explica o desfecho da narrativa?

De forma interativa, o professor deve instigar os alunos a participar, respondendo oralmente essas perguntas e outras que podem surgir na hora. Com as respostas dos alunos, o professor deve comentar os elementos que fazem parte do texto, fazendo um diagrama na lousa para completar com a explicação dos elementos e estrutura do conto, de forma a relembrar os alunos em que consiste cada um.

DE OLHO NA INFORMAÇÃO!

NO CONTO, TEMOS AS SEGUINTE CARACTERÍSTICAS:

Nó/complicação: é o fato que interrompe o fluxo da situação inicial da narrativa, criando um problema ou obstáculo que deverá ser resolvido. O nó é o que dá origem ao conflito dramático de uma narrativa. Ele evidencia que só há uma história a ser contada, porque uma crise se instalou em determinada situação, exigindo que se tente resolvê-la de modo a reequilibrar o que ela desestabilizou. (p. 44)

Clímax: é o elemento que marca o auge do conflito dramático, momento do tudo-ou-nada entre as forças contrárias que agem e se defrontam na narrativa (geralmente representadas pelas personagens e pelos valores a elas ligados), engendrando e desenvolvendo a história. Diferentemente do desfecho, o clímax caracteriza um momento em que a expectativa em relação à resolução do conflito central da narrativa ignora qual das forças contrárias vencerá.

Desfecho: é a resolução do conflito central da narrativa, momento em que uma das forças contrárias vence e se afirma sobre a sua oponente. Normalmente, liga-se à situação final da história. (p. 45)

Personagens: podem ser caracterizados segundo o grau de importância para o desenvolvimento do conflito dramático presente na história narrada pelo texto narrativo em:

Principal: é classificada como principal quando suas ações são fundamentais para a constituição e desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente, desempenha a função de herói na narrativa, reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor.

Secundária: é classificada como secundária quando suas ações não são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente desempenha uma função subalterna, atraindo menos a atenção e o interesse do leitor.

Narrador: quando utiliza a 1ª pessoa do discurso (Eu/nós) seria classificado como narrador participante, já que a primeira pessoa evidenciaria a sua participação na história narrada. Por sua vez, o narrador que utiliza a 3ª pessoa do discurso (ele/eles) seria classificado como narrador observador, pois a 3ª pessoa evidenciaria o seu distanciamento em relação à história.

Espaço: compreende o conjunto de referência de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história. Ele se materializa, portanto, como uma referência material marcada pela tridimensionalidade que situa o lugar onde personagens, situações e ações são realizadas. (p. 45)

Ambiente: é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é o resultado de determinado quadro de relações e “jogos de força” estabelecidos, normalmente entre as personagens que ocupam determinado espaço na história. O ambiente é, portanto, clima, a atmosfera que se estabelece entre as personagens em determinada situação dramática. (p. 45, 46)

Tempo: São as menções a momentos do acontecimento, quando ocorreram os fatos, e pode ser cronológico ou psicológico, pela única ação, o tempo também é reduzido.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

Após esse momento, com os alunos compreendendo os elementos da narrativa, o professor fará a diferenciação do miniconto e conto, mostrando o que é comum e diferente aos dois gêneros. Para essa distinção, o professor deverá retornar ao texto base, *Uma vela para Dario*. Para tanto, o professor dividirá a turma em grupos e entregará as tabelas abaixo para que eles completem com sua percepção acerca do conto.

TABELA I:

VOZ DO NARRADOR	O QUE DEMONSTRA SOBRE AS PERSONAGENS?	IMPORTÂNCIA PARA O CONFLITO?
“Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo; Descansa na pedra o cachimbo; Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta; Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso; O endereço na carteira é de outra cidade. Resta na mão esquerda a aliança de ouro”.		
“Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem”		
“O senhor gordo, de branco, ”		
“O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar”		
“Os moradores da rua conversam de uma porta a outra”		
“As crianças de pijama acodem à janela”		
“A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo”		
“Um grupo o arrasta para o táxi da esquina.”		
“protesta o motorista: quem pagará a corrida?”		
“Alguém informa da farmácia na outra rua”		
“Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados”		
“Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.”		
“O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo”		
“Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça”		
“Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver”.		

TABELA II:

VOZ DO NARRADOR	O QUE REVELA SOBRE O ESPAÇO?	COMO CONTRIBUI PARA O CONFLITO?
“Assim que dobra a esquina”		
“encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.”		
“Ele reclina-se mais um pouco,		

estendido na calçada,”		
“Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela”		
“Um grupo o arrasta para o táxi da esquina.”		
“Alguém informa da farmácia na outra rua.”		
“Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso.”		
“É largado na porta de uma peixaria.”		
“Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente.”		
“O endereço na carteira é de outra cidade.”		
“Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas.”		
“Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.”		
“Fecham-se uma a uma as janelas.”		

TABELA III:

VOZ DO NARRADOR	O QUE AS EXPRESSÕES REVELAM?	COMO SINALIZA O DESFECHO DA HISTÓRIA?
“Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado.”		
“Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.”		
“Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.”		
“O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo - os bolsos vazios.”		
“A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança.”		

TABELA IV:

VOZ DO NARRADOR	O QUE A EXPRESSÃO REVELA SOBRE TEMPO?	QUAL O SIGNIFICADO PARA O CONFLITO?
“Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede.”		
“Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.”		
“as crianças de pijama acodem à janela”		
“Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite.”		
“Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia.”		
“Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim.”		
“Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.”		
“Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção.”		

O professor disponibilizará um tempo para que os alunos completem as tabelas nos grupos. Terminada essa parte, o professor exibirá em datashow as tabelas para que cada grupo apresentem suas conclusões. Durante as apresentações, o professor deve chamar a atenção dos alunos para que percebam como cada parte do texto tem sua relevância para o conto como um todo. Ao fim da atividade, espera-se que os alunos compreendam como cada elemento funciona dentro do conto e sua importância para o desfecho. Para sistematizar essas informações, o professor deve propor essas perguntas:

SUGESTÕES DE PERGUNTAS

- a) Por que os personagens envolvidos no conflito não têm nomes no conto, apenas uma indicação de uma característica, a velhinha de cabeça grisalha, o menino negro e descalço, um senhor piedoso?
- b) O que podemos depreender sobre a personagem Dario?
- c) Pelas expressões do texto, o que está acontecendo com os pertences de Dario? Podemos afirmar que está ocorrendo a mesma coisa com a vida desse personagem?
- d) Como o narrador se coloca diante dos acontecimentos? Ele se envolve na narrativa?

- e) Como o espaço sinalizado pelas expressões do conto contribuem para a compreensão do clima/atmosfera da história?
- f) O tempo é colocado no texto por meio de algumas expressões, qual o significado do conjunto delas para o desfecho da história?
- g) Qual a crítica implícita no decorrer do conto?

Após análise do conto, por meio do quadro e as respostas às perguntas, espera-se que os alunos tenham uma maior compreensão da história, bem como da caracterização do gênero conto. Por exemplo, com a primeira questão os alunos devem compreender é que os personagens não são denominados porque representam apenas tipos, um senhor piedoso, um menino de cor e descalço, uma velha de cabeça grisalha, dentre outros. Esses são os que demonstraram alguma piedade. Fora estes, ainda há os que são citados no plural, demonstrando total indiferença: alguns moradores, uns duzentos, os moradores. No conto, não importam os seus nomes, quem é a pessoa, apenas a sua ação e a contribuição desta para o conto como um todo. Apenas Dario tem nome, mas as ações configuram para deixá-lo anônimo, assim como os demais, em especial, o menino de cor e descalço.

Em relação à segunda questão, os alunos devem compreender que Dario é um pobre homem rico, e isso é percebido pela menção aos seus pertences, anel de ouro, alfinete de pérola e às suas vestimentas – paletó, gravata, dentre outros, mas, no conto, seu recurso não tem serventia; aos poucos seus pertences são subtraídos, e, no final, a pessoa que tem um ato de solidariedade é um menino de cor e descalço; depreendemos que uma pessoa pobre, à margem da sociedade. Esse é o retrato de Dario ao final do conto, no qual temos a coisificação do homem; Dario perde sua caracterização de ser humano.

Com a terceira questão, é necessário que os alunos reflitam sobre a construção do conto. No decorrer do texto, o narrador sinaliza os objetos de Dario, mas, sem afirmar claramente, esses objetos são subtraídos. Não resta nem o anel que ele só retirava molhando o dedo com sabão. Subentendemos com isso que as pessoas ao redor de Dario podem não se esforçar para socorrê-lo, mas se esforçam para roubá-lo. Assim como seus pertences, sem que as pessoas esforcem-se realmente para socorrê-lo, a vida de Dario também é subtraída, chegando ao final a ser “apenas o retrato de um defunto desbotado pela chuva” (Trevisan, 1964).

Com a quarta questão, os alunos poderão refletir sobre o foco narrativo, como o narrador se posiciona em relação aos acontecimentos. Ele narra em terceira pessoa, como se estivesse contando um depoimento jornalístico, numa linguagem muito objetiva, sem se envolver com a história, não interfere nas ações. O tempo da narrativa é apenas sinalizado

juntamente com o espaço, a partir do momento do ataque e depois por meio de expressões “Assim que dobra a esquina”, “**Quando** lhe tiram os sapatos”, “gozam as delícias **da noite**”, “**a essa hora**, ocupam toda a rua e as calçadas”, “Dario levou **duas horas** para morrer”, “**Três horas depois**”. Todas essas expressões dão a ideia da sequência dos acontecimentos e do quanto tempo Dario ficou à mercê de todas as pessoas e morreu sem receber socorro. O espaço é colocado por meio de expressões que compõem um lugar qualquer, o fato poderia ocorrer em qualquer parte desse espaço, é uma rua qualquer da cidade. Esse espaço contribui para o clima, a atmosfera da situação dramática, pois se o fato tivesse ocorrido com Dario em outro lugar, no meio dos seus familiares, de seus conhecidos, o desfecho seria outro. Assim, expressões como “ocupam **toda a rua e as calçadas**”, “acodem **à janela**”, “**O endereço na carteira é de outra cidade**”, contribuem para o clima de desolação da personagem, desconhecida nas ruas da cidade.

Com a última questão, os alunos terão uma compreensão maior acerca do conto, depreendendo a crítica realizada no texto, pois este apresenta uma crítica às ações das pessoas nas sociedades modernas, visão crítica da realidade, sinalizada por meio da desumanização tanto de Dario, como dos que o rodeiam. O infortúnio de Dario gera um mal-estar ao redor, mas isso não solidariza, efetivamente, as pessoas para sua causa, gera uma expectativa de ações das pessoas ao redor, mas estas são sinalizadas, mas não concluídas, isso é o que gera a reflexão no conto. A morte de Dario é encarada com naturalidade, como uma banalidade.

OFICINA 3: DIÁLOGOS COM O TEXTO – (2 horas/aula)

Objetivo:

- Estabelecer o diálogo entre o conto lido e uma canção, chamando atenção para a forma como estes textos tratam a mesma temática, destacando semelhanças e divergências.

Esse momento é essencial para aumentar as leituras dos alunos, extrapolação do texto, centrado nas relações textuais. Como sugestão, propomos a intertextualidade temática com a canção *De frente pro crime* do cantor e compositor João Bosco de Freitas. Nesta, presenciemos a mesma reação das pessoas diante de um ser humano morto, estendido no chão da rua. A indiferença diante do fato é um ótimo fator de diálogo com o conto *Uma vela para Dario*.

Canção: De frente pro crime (João Bosco)

Tá lá o corpo
 Estendido no chão
 Em vez de rosto uma foto
 De um gol
 Em vez de reza
 Uma praga de alguém
 E um silêncio
 Servindo de amém...
 O bar mais perto
 Depressa lotou
 Malandro junto
 Com trabalhador
 Um homem subiu
 Na mesa do bar
 E fez discurso
 Prá vereador...
 Veio o camelô
 Vender!
 Anel, cordão
 Perfume barato
 Baiana
 Prá fazer
 Pastel
 E um bom churrasco
 De gato
 Quatro horas da manhã
 Baixou o santo
 Na porta bandeira
 E a moçada resolveu
 Parar, e então...
 Tá lá o corpo
 Estendido no chão
 Em vez de rosto uma foto
 De um gol
 Em vez de reza
 Uma praga de alguém
 E um silêncio
 Servindo de amém...
 Veio o camelô
 Vender!
 Anel, cordão
 Perfume barato
 Baiana
 Prá fazer
 Pastel
 E um bom churrasco
 De gato
 Quatro horas da manhã
 Baixou o santo
 Na porta bandeira
 E a moçada resolveu
 Parar, então... (2x)



DE OLHO NA INFORMAÇÃO

FIQUE POR DENTRO!

No campo musical, o Brasil também vivia, nos meados dos anos 50, um período de renovação e modernização com o surgimento da Bossa Nova, movimento que exerceu, durante três décadas, forte influência sobre a produção de compositores, instrumentistas e intérpretes consagrados do nosso cancionário. Neste cenário, já na década de 70 surge a parceria João Bosco/Aldir Blanc, cujo trabalho, nitidamente urbano, busca, muitas vezes, discutir os acontecimentos do cotidiano dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro. A música foi gravada no disco *Caça à raposa*, gravado pela RCA em fevereiro de 1975.

TOLEDO; BINATO. Tá lá o corpo estendido no chão.: *Um estudo sobre intertextualidade*. (Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP)

Tá lá o corpo
Estendido no chão...

BOSCO, João & BLANC, Aldir. *Nova História da Música Popular Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

Esse diálogo entre textos deve ser comparativo, assim, após a escuta da canção, com os alunos acompanhando o texto, deve deixar os alunos mostrarem suas percepções, como identificam as relações textuais e o professor poderá completar com as seguintes perguntas:

PERGUNTAS PARA COMPREENSÃO

- a) O que você compreendeu a partir da canção?
- b) Em relação a ação das pessoas, como elas se comportam diante do corpo estendido no chão?
- c) Ela tem alguma semelhança com o conto *Uma vela para Dario*? Quais são?
- d) É importante a contextualização histórica para ler a obra conforme o período que ela encerra, relacionando o texto com a sociedade que o gerou e com a qual ele aborda. Pesquise a época de publicação dos dois textos, e diga como essa época influenciou a temática abordada.
- e) O conto e canção são gêneros diversos, como cada texto aborda a temática? Quais são suas divergências?

No final, os alunos devem registrar, no caderno, o que compreenderam com o estudo do texto, colocando se o tema influenciou de alguma forma sua visão de mundo e lhe acrescentou conhecimentos sobre as relações sociais. O registro deve ser socializado e, inclusive, publicado no blog da escola, se tiver, pois é importante que outras pessoas tenham acesso à percepção e construção dos alunos. Para isso, é importante que o professor corrija e oriente a revisão e reescrita dos textos dos alunos.

OFICINA 4: MESTRE DOS CONTOS: AMPLIANDO AS LEITURAS

Objetivos:

- Aprofundar o conhecimento acerca do gênero, por meio da leitura de um conto de Machado de Assis;
- Entrar em contato com a obra do escritor conhecido como o mestre dos contos, Machado de Assis, destacando as peculiaridades de seu estilo.

Nesta oficina, os alunos terão oportunidade de entrar em contato com a obra de Machado de Assis, escritor brasileiro da segunda metade do século XIX e início do XX. Ele, além de exímio contista, foi também teórico do conto. Sua escrita de contos chega a 200, escritos desde o início de sua produção literária até perto de sua morte. Muitos teóricos tratam da obra de Machado, dentre eles, John Gledson destaca a tendência do autor para tratar aspectos aparentemente triviais da vida social, mas que lançam uma visão não antes vista sobre assuntos capitais.

Essa oficina é para que entremos em contato com uma dessas naturezas do conto machadiano, e podem inspirar os alunos a buscar outros contos nos quais possam deleitar sua imaginação e percepção da natureza humana.

Com o conto escolhido para ser lido e compreendido nessa oficina, os alunos poderão degustar um pouco do estilo do autor, dialogar com ele, tecer comentários sobre o tema abordado, vivenciar os dramas das personagens, posicionar-se em registros escritos sobre a obra, enfim, ter uma experiência interativa de leitura.

PASSO 1: MOTIVAÇÃO – (20 minutos)

Objetivo:

- Fazer inferências sobre o conto a ser lido por meio do título do texto;
- Conhecer um pouco sobre o autor Machado de Assis, sua vida e produção das obras, por meio de vídeo e discussão.

Para motivar os alunos para essa próxima atividade de leitura, a sugestão é partir da análise do título *A causa secreta*. Tal título é muito chamativo,

DE OLHO NA INFORMAÇÃO!!!

Segundo Junqueira (2009), há muitos assuntos abordados pela pena do ‘bruxo do Cosme Velho’, como ficou conhecido, dentre estes, destacam-se algumas vertentes de que se nutre o conto machadiano, como as do humorismo, da ironia, do ceticismo, da análise psicológica dos tipos, da crítica de costumes, da dúvida, da hesitação, da ideia fixa de perfeição, da loucura, do sadomasoquismo, do antagonismo entre a aparência e a realidade, dos conflitos da dupla personalidade, da avarícia e de muitos outros temas de perene universalidade.

JUNQUEIRA, Ivan. *Machado de Assis e a arte do conto*. Porto Alegre: Navegações, v. 2, n. 2, p. 116-120, jul./dez. 2009.

ATENÇÃO!!


Professor, para auxiliar essa motivação, mostre essa imagem de uma passagem importante do conto, com os três personagens principais: disponível em: [www.youtube.com/1280 x 720 A Causa Secreta - Machado de Assis | The Sims™ 3 Machinima](http://www.youtube.com/1280x720/A+Causa+Secreta+-+Machado+de+Assis+|+The+Sims+3+Machinima)



pois envolve um suspense em torno dessa causa e o leitor é instigado a descobrir qual é ela, a que se refere.

Diante disso, propomos uma motivação explorando esse elemento textual para proporcionar mais um encontro de leitura.

O professor deve organizar os alunos em duplas para que eles discutam sobre o título, o que eles compreendem a partir da ‘causa secreta’. As duplas devem escrever suas sugestões em cartões coloridos. Quando todos tiverem terminado, deve haver uma socialização para a turma, averiguando se há coincidências de ideias entre as duplas. Esses cartões devem ser guardados em uma caixinha para confirmar ou refutar as hipóteses após a leitura do conto na íntegra.

<p>CONHECECENDO O AUTOR!</p>  <p>Joaquim Maria Machado de Assis, nascido dia 28/06/1839 e falecido em 29/09/1908, conhecido como “o bruxo do Cosme Velho” ou “o mestre da periferia”.</p>	<p>Perguntas para orientar a motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você compreende sobre este título ‘causa secreta’? - Temos neste conto três personagens principais: Fortunato, Maria Luiza e Garcia, suponha o que pode ser essa causa secreta. - O que você já sabe sobre o escritor Machado de Assis? <p>Para conhecimento do autor, https://www.youtube.com/watch?v=ycGtRZrs3YQ, duração de 2 minutos e 54 segundos. Nesse vídeo, em forma de animação, é narrada a vida, ingresso do autor na literatura e morte. Por ser de curta duração, é uma boa forma de os alunos entrarem em contato com o autor do conto.</p>
--	---

Após a socialização sobre as discussões dos alunos em torno do título e do autor, eles já estarão sensibilizados para realizar a leitura do conto. Assim, o professor iniciará a leitura e parará em ponto estratégico, ou seja, lerá os dois primeiros parágrafos quando sinaliza um acontecimento para a atual situação dos personagens. Ao parar, ele deve instigar os alunos a demonstrarem o que compreenderam, a sinalização das personagens, suas ações nesse início lido e deve fazer perguntas sobre o que poderá acontecer em seguida. Nesse momento, por causa da extensão do conto, o professor deve entregar o conto para todos os

alunos e pedir que terminem a leitura em casa, fazendo suas afirmações sobre as partes que chama mais atenção. Essa estratégia será necessária para que, na aula seguinte, eles já tenham lido e possam participar ativamente da roda de leitura, mostrando o conhecimento sobre o conto para que possa proceder com a atividade. Para isso, a roda de leitura é proposta, pois com a turma organizada em círculo, o conto em mãos lido e com impressões gerais, será mais proveitoso e fácil de prender a atenção dos alunos durante toda a leitura que deve ser compartilhada, bem orientada pelo professor, que deve solicitar anteriormente a organização e atenção dos alunos para que possam demonstrar seu conhecimento por meio da leitura, confirmando ou refutando as afirmações destacadas no início.

TEXTO II:

A causa secreta (Machado de Assis)

Garcia, em pé, mirava e estalava as unhas; Fortunato, na cadeira de balanço, olhava para o tecto; Maria Luísa, perto da janela, concluía um trabalho de agulha. Havia já cinco minutos que nenhum deles dizia nada. Tinham falado do dia, que estivera excelente, — de Catumbi, onde morava o casal Fortunato, e de uma casa de saúde, que adiante se explicará. Como os três personagens aqui presentes estão agora mortos e enterrados, tempo é de contar a história sem rebuço.

Tinham falado também de outra cousa, além daquelas três, cousa tão feia e grave, que não lhes deixou muito gosto para tratar do dia, do bairro e da casa de saúde. Toda a conversação a este respeito foi constrangida. Agora mesmo, os dedos de Maria Luísa parecem ainda trêmulos, ao passo que há no rosto de Garcia uma expressão de severidade, que lhe não é habitual. Em verdade, o que se passou foi de tal natureza, que para fazê-lo entender é preciso remontar à origem da situação.

Garcia tinha-se formado em medicina, no ano anterior, 1861. No de 1860, estando ainda na Escola, encontrou-se com Fortunato, pela primeira vez, à porta da Santa Casa; entrava, quando o outro saía. Fez-lhe impressão a figura; mas, ainda assim, tê-la-ia esquecido, se não fosse o segundo encontro, poucos dias depois. Morava na rua de D. Manoel. Uma de suas raras distrações era ir ao teatro de S. Januário, que ficava perto, entre essa rua e a praia; ia uma ou duas vezes por mês, e nunca achava acima de quarenta pessoas. Só os mais intrépidos ousavam estender os passos até aquele recanto da cidade. Uma noite, estando nas cadeiras, apareceu ali Fortunato, e sentou-se ao pé dele.

A peça era um dramalhão, cosido a facadas, ouriçado de imprecações e remorsos; mas Fortunato ouvia-a com singular interesse. Nos lances dolorosos, a atenção dele redobrava, os olhos iam avidamente de um personagem a outro, a tal ponto que o estudante suspeitou haver na peça reminiscências pessoais do vizinho. No fim do drama, veio uma farsa; mas Fortunato não esperou por ela e saiu; Garcia saiu atrás dele. Fortunato foi pelo beco do Cotovelo, rua de S. José, até o largo da Carioca. Ia devagar, cabisbaixo, parando às vezes, para dar uma bengalada em algum cão que dormia; o cão ficava ganindo e ele ia andando. No largo da Carioca entrou num tálburi, e seguiu para os lados da praça da Constituição. Garcia voltou para casa sem saber mais nada.

Decorreram algumas semanas. Uma noite, eram nove horas, estava em casa, quando ouviu rumor de vozes na escada; desceu logo do sótão, onde morava, ao primeiro andar, onde vivia um empregado do arsenal de guerra. Era este que alguns homens conduziam, escada acima, ensanguentado. O preto que o servia acudiu a abrir a porta; o homem gemia, as vozes eram confusas, a luz pouca. Deposto o ferido na cama, Garcia disse que era preciso chamar um médico.

— Já aí vem um, acudiu alguém.

Garcia olhou: era o próprio homem da Santa Casa e do teatro. Imaginou que seria parente ou amigo do ferido; mas rejeitou a suposição, desde que lhe ouvira perguntar se este tinha família ou pessoa próxima. Disse-lhe o preto que não, e ele assumiu a direção do serviço, pediu às pessoas estranhas que se retirassem, pagou aos carregadores, e deu as primeiras ordens. Sabendo que o Garcia era vizinho e estudante de medicina pediu-lhe que ficasse para ajudar o médico. Em seguida contou o que se passara.

— Foi uma malta de capoeiras. Eu vinha do quartel de Moura, onde fui visitar um primo, quando ouvi um barulho muito grande, e logo depois um ajuntamento. Parece que eles feriram também a um sujeito que passava, e que entrou por um daqueles becos; mas eu só vi a este senhor, que atravessava a rua no momento em que um dos capoeiras, roçando por ele, meteu-lhe o punhal. Não caiu logo; disse onde morava e, como era a dois passos, achei melhor trazê-lo.

— Conhecia-o antes? perguntou Garcia.

— Não, nunca o vi. Quem é?

— É um bom homem, empregado no arsenal de guerra. Chama-se Gouvêa.

— Não sei quem é.

Médico e subdelegado vieram daí a pouco; fez-se o curativo, e tomaram-se as informações. O desconhecido declarou chamar-se Fortunato Gomes da Silveira, ser capitalista, solteiro, morador em Catumbi. A ferida foi reconhecida grave. Durante o curativo ajudado pelo estudante, Fortunato serviu de criado, segurando a bacia, a vela, os panos, sem perturbar nada, olhando friamente para o ferido, que gemia muito. No fim, entendeu-se particularmente com o médico, acompanhou-o até o patamar da escada, e reiterou ao subdelegado a declaração de estar pronto a auxiliar as pesquisas da polícia. Os dous saíram, ele e o estudante ficaram no quarto.

Garcia estava atônito. Olhou para ele, viu-o sentar-se tranquilamente, estirar as pernas, meter as mãos nas algibeiras das calças, e fitar os olhos no ferido. Os olhos eram claros, cor de chumbo, moviam-se devagar, e tinham a expressão dura, seca e fria. Cara magra e pálida; uma tira estreita de barba, por baixo do queixo, e de uma têmpora a outra, curta, ruiva e rara. Teria quarenta anos. De quando em quando, voltava-se para o estudante, e perguntava alguma coisa acerca do ferido; mas tornava logo a olhar para ele, enquanto o rapaz lhe dava a resposta. A sensação que o estudante recebia era de repulsa ao mesmo tempo que de curiosidade; não podia negar que estava assistindo a um ato de rara dedicação, e se era desinteressado como parecia, não havia mais que aceitar o coração humano como um poço de mistérios.

Fortunato saiu pouco antes de uma hora; voltou nos dias seguintes, mas a cura fez-se depressa, e, antes de concluída, desapareceu sem dizer ao obsequiado onde morava. Foi o estudante que lhe deu as indicações do nome, rua e número.

— Vou agradecer-lhe a esmola que me fez, logo que possa sair, disse o convalescente.

Correu a Catumbi daí a seis dias. Fortunato recebeu-o constrangido, ouviu impaciente as palavras de agradecimento, deu-lhe uma resposta enfasiada e acabou batendo com as borlas do chambre no joelho. Gouvêa, defronte dele, sentado e calado, alisava o chapéu com os dedos, levantando os olhos de quando em quando, sem achar mais nada que dizer. No fim de dez minutos, pediu licença para sair, e saiu.

— Cuidado com os capoeiras! disse-lhe o dono da casa, rindo-se.

O pobre-diabo saiu de lá mortificado, humilhado, mastigando a custo o desdém, forcejando por esquecê-lo, explicá-lo ou perdoá-lo, para que no coração só ficasse a memória do benefício; mas o esforço era vão. O ressentimento, hóspede novo e exclusivo, entrou e pôs fora o benefício, de tal modo que o desgraçado não teve mais que trepar à cabeça e refugiar-se ali como uma simples ideia. Foi assim que o próprio benfeitor insinuou a este homem o sentimento da ingratidão.

Tudo isso assombrou o Garcia. Este moço possuía, em germen, a faculdade de decifrar os homens, de decompor os caracteres, tinha o amor da análise, e sentia o regalo, que dizia ser supremo, de penetrar muitas camadas morais, até apalpar o segredo de um organismo. Picado de curiosidade, lembrou-se de ir ter com o homem de Catumbi, mas advertiu que nem recebera dele o oferecimento formal da casa. Quando menos, era-lhe preciso um pretexto, e não achou nenhum.

Tempos depois, estando já formado e morando na rua de Matacavalos, perto da do Conde, encontrou Fortunato em uma gôndola, encontrou-o ainda outras vezes, e a frequência trouxe a familiaridade. Um dia Fortunato convidou-o a ir visitá-lo ali perto, em Catumbi.

— Sabe que estou casado?

— Não sabia.

— Casei-me há quatro meses, podia dizer quatro dias. Vá jantar conosco domingo.

— Domingo?

— Não esteja forjando desculpas; não admito desculpas. Vá domingo.

Garcia foi lá domingo. Fortunato deu-lhe um bom jantar, bons charutos e boa palestra, em companhia da senhora, que era interessante. A figura dele não mudara; os olhos eram as mesmas chapas de estanho, duras e frias; as outras feições não eram mais atraentes que dantes. Os obséquios, porém, se não resgatavam a natureza, davam alguma compensação, e não era pouco. Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airosa, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, à segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor. Um dia, estando os três juntos, perguntou Garcia a Maria Luísa se tivera notícia das circunstâncias em que ele conhecera o marido.

— Não, respondeu a moça.

— Vai ouvir uma ação bonita.

— Não vale a pena, interrompeu Fortunato.

— A senhora vai ver se vale a pena, insistiu o médico.

Contou o caso da rua de D. Manoel. A moça ouviu-o espantada. Insensivelmente estendeu a mão e apertou o pulso ao marido, risonha e agradecida, como se acabasse de descobrir-lhe o coração. Fortunato sacudia os ombros, mas não ouvia com indiferença. No fim contou ele próprio a visita que o ferido lhe fez, com todos os pormenores da figura, dos gestos, das palavras atadas, dos silêncios, em suma, um estúrdio. E ria muito ao contá-la. Não era o riso da dobrez. A dobrez é evasiva e oblíqua; o riso dele era jovial e franco.

"Singular homem!" pensou Garcia.

Maria Luísa ficou desconsolada com a zombaria do marido; mas o médico restituiu-lhe a satisfação anterior, voltando a referir a dedicação deste e as suas raras qualidades de enfermeiro; tão bom enfermeiro, concluiu ele, que, se algum dia fundar uma casa de saúde, irei convidá-lo.

— Valeu? perguntou Fortunato.

— Valeu o quê?

— Vamos fundar uma casa de saúde?

— Não valeu nada; estou brincando.

— Podia-se fazer alguma cousa; e para o senhor, que começa a clínica, acho que seria bem bom. Tenho justamente uma casa que vai vagar, e serve.

Garcia recusou nesse e no dia seguinte; mas a ideia tinha-se metido na cabeça ao outro, e não foi possível recuar mais. Na verdade, era uma boa estreia para ele, e podia vir a ser um bom negócio para ambos. Aceitou finalmente, daí a dias, e foi uma desilusão para Maria Luísa. Criatura nervosa e frágil, padecia só com a ideia de que o marido tivesse de viver em contato com enfermidades humanas, mas não ousou opor-se-lhe, e curvou a cabeça. O plano fez-se e cumpriu-se depressa. Verdade é que Fortunato não curou de mais nada, nem então, nem depois. Aberta a casa, foi ele o próprio administrador e chefe de enfermeiros, examinava tudo, ordenava tudo, comprava e caldos, drogas e contas.

Garcia pôde então observar que a dedicação ao ferido da rua D. Manoel não era um caso fortuito, mas assentava na própria natureza deste homem. Via-o servir como nenhum dos fâmulos. Não recuava diante de nada, não conhecia moléstia aflitiva ou repelente, e estava sempre pronto para tudo, a qualquer hora do dia ou da noite. Toda a gente pasmava e aplaudia. Fortunato estudava, acompanhava as operações, e nenhum outro curava os cáusticos.

— Tenho muita fé nos cáusticos, dizia ele.

A comunhão dos interesses apertou os laços da intimidade. Garcia tornou-se familiar na casa; ali jantava quase todos os dias, ali observava a pessoa e a vida de Maria Luísa, cuja solidão moral era evidente. E a solidão como que lhe duplicava o encanto. Garcia começou a sentir que alguma coisa o agitava, quando ela aparecia, quando falava, quando trabalhava, calada, ao canto da janela, ou tocava ao piano umas músicas tristes. Manso e manso, entrou-lhe o amor no coração. Quando deu por ele, quis expeli-lo para que entre ele e Fortunato não houvesse outro laço que o da

amizade; mas não pôde. Pôde apenas trancá-lo; Maria Luísa compreendeu ambas as coisas, a afeição e o silêncio, mas não se deu por achada.

No começo de outubro deu-se um incidente que desvendou ainda mais aos olhos do médico a situação da moça. Fortunato metera-se a estudar anatomia e fisiologia, e ocupava-se nas horas vagas em rasgar e envenenar gatos e cães. Como os guinchos dos animais atordoavam os doentes, mudou o laboratório para casa, e a mulher, compleição nervosa, teve de os sofrer. Um dia, porém, não podendo mais, foi ter com o médico e pediu-lhe que, como cousa sua, alcançasse do marido a cessação de tais experiências.

— Mas a senhora mesma...

Maria Luísa acudiu, sorrindo:

— Ele naturalmente achará que sou criança. O que eu queria é que o senhor, como médico, lhe dissesse que isso me faz mal; e creia que faz...

Garcia alcançou prontamente que o outro acabasse com tais estudos. Se os foi fazer em outra parte, ninguém o soube, mas pode ser que sim. Maria Luísa agradeceu ao médico, tanto por ela como pelos animais, que não podia ver padecer. Tossia de quando em quando; Garcia perguntou-lhe se tinha alguma coisa, ela respondeu que nada.

— Deixe ver o pulso.

— Não tenho nada.

Não deu o pulso, e retirou-se. Garcia ficou apreensivo. Cuidava, ao contrário, que ela podia ter alguma coisa, que era preciso observá-la e avisar o marido em tempo.

Dois dias depois, — exatamente o dia em que os vemos agora, — Garcia foi lá jantar. Na sala disseram-lhe que Fortunato estava no gabinete, e ele caminhou para ali; ia chegando à porta, no momento em que Maria Luísa saía aflita.

— Que é? Perguntou-lhe.

— O rato! O rato! Exclamou a moça sufocada e afastando-se.

Garcia lembrou-se que na véspera ouvira ao Fortunato queixar-se de um rato, que lhe levara um papel importante; mas estava longe de esperar o que viu. Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado.

— Mate-o logo! disse-lhe.

— Já vai.

E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata ao rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer. Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia. Faltava cortar a última pata; Fortunato cortou-a muito devagar, acompanhando a tesoura com os olhos; a pata caiu, e ele ficou olhando para o rato meio cadáver. Ao descê-lo pela quarta vez, até a chama, deu ainda mais rapidez ao gesto, para salvar, se pudesse, alguns farrapos de vida.

Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo para fixar a cara do homem. Nem raiva, nem ódio; tão-somente um vasto prazer, quieto e profundo, como daria a outro a audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética. Pareceu-lhe, e era verdade, que Fortunato havia-o inteiramente esquecido. Isto posto, não estaria fingindo, e devia ser aquilo mesmo. A chama ia morrendo, o rato podia ser que tivesse ainda um resíduo de vida, sombra de sombra; Fortunato aproveitou-o para cortar-lhe o focinho e pela última vez chegar a carne ao fogo. Afinal deixou cair o cadáver no prato, e arredou de si toda essa mistura de chamusco e sangue.

Ao levantar-se deu com o médico e teve um sobressalto. Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida.

"Castiga sem raiva", pensou o médico, "pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem".

Fortunato encareceu a importância do papel, a perda que lhe trazia, perda de tempo, é certo, mas o tempo agora era-lhe preciosíssimo. Garcia ouvia só, sem dizer nada, nem lhe dar crédito. Relembrava os atos dele, graves e leves, achava a mesma explicação para todos. Era a mesma troca das teclas da sensibilidade, um diletantismo *sui generis*, uma redução de Calígula.

Quando Maria Luísa voltou ao gabinete, daí a pouco, o marido foi ter com ela, rindo, pegou-lhe nas mãos e falou-lhe mansamente:

— Fracalhona!

E voltando-se para o médico:

— Há de crer que quase desmaiou?

Maria Luísa defendeu-se a medo, disse que era nervosa e mulher; depois foi sentar-se à janela com as suas lãs e agulhas, e os dedos ainda trêmulos, tal qual a vimos no começo desta história. Hão de lembrar-se que, depois de terem falado de outras coisas, ficaram calados os três, o marido sentado e olhando para o teto, o médico estalando as unhas. Pouco depois foram jantar; mas o jantar não foi alegre. Maria Luísa cismava e tossia; o médico indagava de si mesmo se ela não estaria exposta a algum excesso na companhia de tal homem. Era apenas possível; mas o amor trocou-lhe a possibilidade em certeza; tremeu por ela e cuidou de os vigiar.

Ela tossia, tossia, e não se passou muito tempo que a moléstia não tirasse a máscara. Era a tísica, velha dama insaciável, que chupa a vida toda, até deixar um bagaço de ossos. Fortunato recebeu a notícia como um golpe; amava deveras a mulher, a seu modo, estava acostumado com ela, custava-lhe perdê-la. Não poupou esforços, médicos, remédios, ares, todos os recursos e todos os paliativos. Mas foi tudo vão. A doença era mortal.

Nos últimos dias, em presença dos tormentos supremos da moça, a índole do marido subjugou qualquer outra afeição. Não a deixou mais; fitou o olho baço e frio naquela decomposição lenta e dolorosa da vida, bebeu uma a uma as aflições da bela criatura, agora magra e transparente, devorada de febre e minada de morte. Egoísmo aspérrimo, faminto de sensações, não lhe perdoou um só minuto de agonia, nem lhos pagou com uma só lágrima, pública ou íntima. Só quando ela expirou, é que ele ficou aturdido. Voltando a si, viu que estava outra vez só.

De noite, indo repousar uma parenta de Maria Luísa, que a ajudara a morrer, ficaram na sala Fortunato e Garcia, velando o cadáver, ambos pensativos; mas o próprio marido estava fatigado, o médico disse-lhe que repousasse um pouco.

— Vá descansar, passe pelo sono uma hora ou duas: eu irei depois.

Fortunato saiu, foi deitar-se no sofá da saleta contígua, e adormeceu logo. Vinte minutos depois acordou, quis dormir outra vez, cochilou alguns minutos, até que se levantou e voltou à sala. Caminhava nas pontas dos pés para não acordar a parenta, que dormia perto. Chegando à porta, estacou assombrado.

Garcia tinha-se chegado ao cadáver, levantara o lenço e contemplara por alguns instantes as feições defuntas. Depois, como se a morte espiritualizasse tudo, inclinou-se e beijou-a na testa. Foi nesse momento que Fortunato chegou à porta. Estacou assombrado; não podia ser o beijo da amizade, podia ser o epílogo de um livro adúltero. Não tinha ciúmes, note-se; a natureza compô-lo de maneira que lhe não deu ciúmes nem inveja, mas dera-lhe vaidade, que não é menos cativa ao ressentimento. Olhou assombrado, mordendo os beiços.

Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver; mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.



PASSO 2: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Objetivo:

- Aprender o sentido global do conto lido, destacando os fatos que mais chamaram a atenção;
- Confirmar ou refutar as hipóteses levantadas durante a motivação;
- Verificar a compreensão leitora dos alunos.

Nessa primeira interpretação, os alunos devem fazer uma apreciação global sobre o texto, o que sentiram ao ler, como compreendem as ações de Fortunato, o que acharam do desfecho, cada aluno deve externalizar sua compreensão leitora nesse primeiro momento, levando-se em consideração suas reflexões da leitura realizada em casa e em sala juntamente ao professor.

O professor deve instigar os alunos a participarem de forma oral, para isso, deve guiar a compreensão dos alunos e poderá seguir as seguintes perguntas:

- a) Qual a ideia principal do conto?
- b) O que compreenderam por meio da ação das três personagens principais?
- c) Destaque o trecho que mais chamou sua atenção e tecer um comentário acerca dele. Caso coincida com os colegas, o professor deve ajudar os alunos a dialogar se foram pelos mesmos motivos que chamou sua atenção.
- d) Como compreendem o título, relacionando com os fatos narrados? Essa é a hora de retornar à caixa com as hipóteses das duplas para averiguar as respostas mais aproximadas.

COMPREENSÃO DO CONTO

- 1) A caracterização de Fortunato nos é apresentada pela percepção de Garcia. Como ele nos apresenta a personalidade do sócio?
- 2) O que demonstra o comportamento de Maria Luíza em relação à Fortunato?
- 3) Temos um ponto alto no conto denominado clímax, em que consiste este momento no conto lido?
- 4) A personalidade de Fortunato nos é apresentada por sua caracterização em relação aos gestos, olhar, atitudes. Como isso nos revela a ‘causa secreta’?
- 5) No boxe ao lado trata do comportamento sádico. Como o tema do sadismo é demonstrado no conto? Manifestações do caráter sádico Fortunato no conto:
- 6) O que instiga a curiosidade de Garcia pela pessoa de Fortunato?

7) O comportamento de Fortunato esconde uma máscara, funciona como uma máscara social, um homem de boas condições sociais, médico bem sucedido que gosta de atender as pessoas, de ajudá-las.

a) Que fato cria essa imagem de Fortunato?

b) O que Fortunato esconde por trás dessa máscara social?

8) O ponto máximo da personalidade de Fortunato é realizado por meio da oposição semântica – prazer x sofrimento – em dois ambientes para sua efetivação. Quais são esses dois ambientes? Como podemos analisar Fortunato levando-se em consideração suas ações nesses dois ambientes?

9) Que fato fez Garcia perceber a verdadeira personalidade de Fortunato?

10) Qual a satisfação de Fortunato ao ver Garcia chorando por sua esposa?

11) No conto nós temos dois tempos: da enunciação e o da narrativa. Como é percebido esses dois tempos no conto?

Essas perguntas poderão ser respondidas pelos alunos, no caderno, de forma oral ou escritas, e devem ser socializadas para toda a turma.

PASSO 3: AS VOZES DO NARRADOR: COMO PODE SER SUA CONSTRUÇÃO NO CONTO?

Objetivo:

- Aprofundar o conhecimento sobre o foco narrativo, destacando como o narrador direciona a construção e apresentação dos demais elementos do conto;
- Identificar como a construção da voz narrativa contribui para a compreensão da história.

Em todas as narrativas, um dos elementos de sua organização é o foco narrativo, no conto, como um desses gêneros, não é diferente. O narrador é de extrema relevância no conto, pois é a partir de sua visão que entramos em contato com os fatos. Esse ponto de vista é essencial para compreender a construção do conto e realizar uma

DE OLHO NA INFORMAÇÃO!!!

Franco Júnior (2009), sistematizando estudos de alguns teóricos trata da focalização e afirma: a focalização corresponde, como o próprio nome sugere, à posição adotada pelo narrador para narrar a história, ao seu ponto de vista. O foco narrativo é um recurso utilizado pelo narrador para enquadrar a história de um determinado ângulo ou ponto de vista. O foco narrativo evidencia o propósito do narrador (e, por extensão, do autor) de mobilizar intelectual e emocionalmente o leitor, manipulando-o para aderir às ideias e valores que veicula ao contar a história. (p. 42)

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

leitura mais detalhada do texto, pois o ângulo escolhido pelo narrador traduz significados e sua alteração pode alterar completamente a condução da história.

Diante disso, para aprofundar o conhecimento acerca do gênero e compreender melhor o conto *A causa secreta*, nesse momento da oficina, vamos verificar o posicionamento do narrador nesse texto, partindo de alguns pressupostos de Friedmam *apud* Franco Junior (2009), com o intuito de analisar como essa escolha do foco contribui para a narrativa.

DE OLHO NA INFORMAÇÃO!!!

ATENÇÃO: Professor, essas são informações para você poder analisar melhor o conto, não necessariamente você precisa levar essa denominação para sala de aula, dependendo da idade e maturidade dos alunos. É necessário que você faça com que os alunos percebam a voz narrativa e como ela se coloca no texto.

TIPOS DE FOCOS NARRATIVOS

Autor onisciente intruso: esse foco narrativo caracteriza o narrador que adota um ponto de vista divino, para além dos limites de tempo e espaço. Tal narrador cria a impressão de que sabe tudo da história, das personagens, do encadeamento e do desdobramento das ações e do desenvolvimento do conflito dramático. Como canais de informação predominam suas próprias palavras, pensamentos e percepções. Seu traço característico é a intrusão, ou seja, seus comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral, que podem ou não estar entrosados com a história narrada. (p. 42)

Narrador protagonista: esse foco caracteriza um narrador que narra necessariamente em 1ª pessoa, limitando-se ao registro de seus pensamentos, percepções e sentimentos. Narra, portanto, de um centro fixo, vinculado necessariamente à sua própria experiência, já que, como o próprio nome diz, é o protagonista da história narrada.

Eu como testemunha: caracteriza um narrador que narra de perspectiva menos exterior em relação ao fato narrado. Faz uso da 1ª pessoa do discurso, mas ocupando uma posição secundária e/ou periférica em relação à história que narra.[...] seu ângulo de visão, entretanto, é necessariamente limitado. Por situar-se na periferia dos acontecimentos, esse narrador tem de restringir-se à sua condição de testemunha, ou seja, não sabe de fato senão aquilo que presenciou, limitando a fazer suposições, inferências, deduções etc daquilo que lhe escapa.

Narrador onisciente neutro: caracteriza-se pelo uso da 3ª pessoa do discurso. Reserva-se, normalmente, o direito à caracterização das personagens, descrevendo-as e explicando-as para o leitor. Distingue-se do foco narrativo onisciente intruso “pela ausência de instruções e comentários gerais ou mesmo sobre o comportamento das personagens, embora sua presença, interpondo-se entre leitor e a história, seja sempre muito clara.” (p. 43)

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

Para iniciar essa atividade, o professor deve mostrar um trecho retirado do conto lido anteriormente, projetado em datashow, para que todos os alunos o visualizem, como o apresentado abaixo. Deve chamar atenção para a diferença entre autor e narrador.

Garcia, em pé, mirava e estalava as unhas; Fortunato, na cadeira de balanço, olhava para o tecto; Maria Luísa, perto da janela, concluía um trabalho de agulha. Havia já cinco minutos que nenhum deles dizia nada. Tinham falado do dia, que estivera excelente, — de Catumbi, onde morava o casal Fortunato, e de uma casa de saúde, que adiante se explicará. Como os três personagens aqui presentes estão agora mortos e enterrados, tempo é de contar a história sem reбуço.

Por meio de perguntas, o professor deve instigar a participação dos alunos e pedir que atentem para a voz narrativa.

SUGESTÃO DE PERGUNTAS

- a) Quem é essa voz que está contando essa história?
- b) Como ela se coloca no texto?
- c) Qual foco ela escolhe para contar a história?
- d) Como você a percebe? Ela participa da história?

Com a leitura do trecho acima e as perguntas, o professor deve chamar a atenção para essa voz que narra a história, como ela se impõe no texto. Fica claro no final desse trecho que o narrador dialoga com o leitor/interlocutor. Isso é uma característica recorrente nas obras de Machado de Assis e o professor deve aproveitá-la para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o estilo do autor. Uma sugestão é investigar: Por que esse narrador se coloca assim no texto? Por que opta por dialogar com o leitor? Antes dessa investigação é preciso averiguar, no conto em questão, a postura do narrador e os momentos em que isso ocorre.

Pela extensão do conto, o professor deve dividi-lo em parágrafos e entregá-los as mesmas duplas de alunos que realizaram a motivação. Os alunos irão analisar e escrever o comentário no caderno. Poderá seguir essas perguntas na hora da análise:

- a) Como o narrador se refere às personagens?
- b) Como ele trata o espaço?
- c) Como ele se coloca em relação ao tempo?
- d) Há alguma passagem na qual ele se refere ao leitor?
- e) Como eles percebem a voz do narrador nesse trecho?

O professor deve orientar a socialização da percepção das duplas e ir construindo com os alunos a compreensão acerca do foco narrativo. De acordo com as respostas dos discentes, o professor poderá mostrar o quadro com os tipos para que eles verifiquem qual o tipo de narrador se realiza no conto lido. Mas isso dependerá da turma, como disse antes, tal classificação deve ser trabalhada com cautela por causa da maturidade dos alunos de nono ano. Um aspecto a observar nesse conto é que no diálogo com o leitor, o narrador o prepara para a história, contextualizando-a em relação aos acontecimentos anteriores e posteriores para poder compreender os momentos do conto.

PASSO 4: PERSONAGEM - COMO SUA CONSTRUÇÃO INTERFERE NA COMPREENSÃO DO CONTO?

Objetivo:

- Compreender como as personagens agem na história e como a construção de suas ações é relevante para a compreensão do conto.

Os seres da narrativa que vivenciam o conflito são denominados de personagem, “um ser construído por meio de signos verbais, no caso do texto narrativo escrito[...] As personagens são, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas ações e /ou estados” (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 38). Eles são bem reduzidos, apenas aqueles que são realmente importantes para a trama, característica do gênero conto. Como o espaço para descrições são escassos, percebemos a construção dessas personagens por meio de suas ações. Assim, elas são de extrema importância para o conhecimento da personalidade dos seres da trama, por isso, averiguaremos como a construção dos três personagens do conto *A causa secreta* contribui para o desenrolar e desfecho da história.

Para envolver os alunos nessa atividade, é necessário dar uma função a eles, dividindo-os em grupos; cada grupo ficará responsável por um dos personagens: Maria Luíza, Garcia e Fortunato. Cada grupo averiguará, no decorrer do conto, sobre a construção de cada personagem, às vezes em que o narrador se refere a eles em relação às características físicas e de personalidade. Após essa averiguação, eles irão discutir e anotar no caderno para socialização, um comentário de como essa caracterização é relevante para o conflito e o desfecho. Para auxiliar nessa socialização e sistematizar as informações, o professor mostrará o quadro abaixo, com algumas situações nas quais o narrador apresenta alguma característica dos personagens para construir na lousa com os alunos, conforme apresentação.

ATENÇÃO!!

Professor, temos apenas três personagens principais e dependendo do tamanho da turma, cada personagem ficará com mais de um grupo, isso contribuirá com o diálogo, pois a percepção de um grupo poderá ser diferente do outro e as respostas enriquecerão e completarão a compreensão.

VOZ DO NARRADOR			O QUE REVELA SOBRE AS PERSONAGENS	COMO CONTRIBUI COM O CONFLITO
Garcia	Maria Luíza	Fortunato		
“Garcia tinha-se formado em medicina, no ano anterior”	“em companhia da senhora, que era interessante.”	“O desconhecido declarou chamar-se Fortunato Gomes da Silveira, ser capitalista, solteiro, morador em Catumbi.”		
“Morava na rua de D. Manoel.”	“Maria Luíza é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airosa, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove.”	“Os olhos eram claros, cor de chumbo, moviam-se devagar, e tinham a expressão dura, seca e fria. Cara magra e pálida; uma tira estreita de barba, por baixo do queixo, e de uma têmpera a outra, curta, ruiva e rara. Teria quarenta anos.”		
“Uma de suas raras distrações era ir ao teatro de S. Januário”	“e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor.”	“Correu a Catumbi daí a seis dias. Fortunato recebeu-o constrangido”.		
“Tudo isso assombrou o Garcia. Este moço possuía, em gérmen, a faculdade de decifrar os homens, de decompor os caracteres, tinha o	“Maria Luíza ficou desconsolada com a zombaria do marido”	“— Casei-me há quatro meses, podia dizer quatro dias.”		

amor da análise, e sentia o regalo, que dizia ser supremo, de penetrar muitas camadas morais, até apalpar o segredo de um organismo.”				
“Tempos depois, estando já formado e morando na rua de Matacavalos, perto da do Conde”	“Aceitou finalmente, daí a dias, e foi uma desilusão para Maria Luísa. Criatura nervosa e frágil, padecia só com a ideia de que o marido tivesse de viver em contato com enfermidades humanas, mas não ousou opor-se-lhe, e curvou a cabeça.”	“Fortunato deu-lhe um bom jantar, bons charutos e boa palestra,”		
“Manso e manso, entrou-lhe o amor no coração.”	“ali observava a pessoa e a vida de Maria Luísa, cuja solidão moral era evidente.”	“A figura dele não mudara; os olhos eram as mesmas chapas de estanho, duras e frias; as outras feições não eram mais atraentes que dantes.”		
“Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo para fixar a cara do homem.”	“quando ela aparecia, quando falava, quando trabalhava, calada, ao canto da janela, ou tocava ao piano umas músicas tristes.”	“Contou o caso da rua de D. Manoel. A moça ouviu-o espantada. Insensivelmente estendeu a mão e apertou o pulso ao marido, risonha e agradecida, como se acabasse de descobrir-lhe o coração. Fortunato sacudia os ombros, mas não ouvia com indiferença.”		
	“e a mulher, compleição nervosa, teve de os sofrer.”	“Aberta a casa, foi ele o próprio administrador e chefe de enfermeiros, examinava tudo, ordenava tudo, compras e caldos, drogas e contas.”		
	“Ele naturalmente achará que sou criança. O que eu queria é que o senhor, como médico, lhe dissesse que isso me faz mal; e creia que faz...”	“Não recuava diante de nada, não conhecia moléstia aflitiva ou repelente, e estava sempre pronto para tudo, a qualquer hora do dia ou da noite.”		
	“Tossia de quando em quando; Garcia perguntou-lhe se tinha alguma coisa, ela respondeu que nada.”	“Fortunato estudava, acompanhava as operações, e nenhum outro curava os cáusticos.”		
	“Maria Luísa	“E com um sorriso único,		

	defendeu-se a medo, disse que era nervosa e mulher;”	reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas.”		
	“Ela tossia, tossia, e não se passou muito tempo que a moléstia não tirasse a máscara.”	“Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia.”		
		“Nem raiva, nem ódio; tão-somente um vasto prazer, quieto e profundo, como daria a outro a audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética.”		
		“Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida. "Castiga sem raiva", pensou o médico, "pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem".”		
		“Só quando ela expirou, é que ele ficou aturdido. Voltando a si, viu que estava outra vez só.”		
		“Não tinha ciúmes, note-se; a natureza compô-lo de maneira que lhe não deu ciúmes nem inveja, mas dera-lhe vaidade, que não é menos cativa ao ressentimento.”		

Nesse quadro, estão destacadas as passagens que fazem referência aos personagens, por isso, o quadro é extenso. O professor deve analisar a percepção dos alunos, e completar o quadro com eles. Após a socialização, o professor poderá propor a resolução das seguintes questões de compreensão:

SUGESTÃO DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO

- 1) Leia o trecho: “Tudo isso assombrou o Garcia. Este moço possuía, em germen, a faculdade de decifrar os homens, de decompor os caracteres, tinha o amor da análise, e sentia o regalo, que dizia ser supremo, de penetrar muitas camadas morais, até apalpar o segredo de um organismo.” Esse é um dos poucos momentos no qual o narrador trata da personalidade de Garcia, e nessa caracterização está envolto o conflito. Qual a relação dessa característica de Garcia com o título?
- 2) Leia: “Fortunato ouvia-a com singular interesse. Nos lances dolorosos, a atenção dele redobrava, os olhos iam avidamente de um personagem a outro, a tal ponto que o estudante suspeitou haver na peça reminiscências pessoais do vizinho. No fim do drama, veio uma farsa; mas Fortunato não esperou por ela e saiu;” Esse trecho contém o primeiro fato que chamou atenção de Garcia para Fortunato, analise-o e responda:
- Que sinais esse trecho demonstra sobre o conflito do conto?
 - Esse fato tem relação com o título ‘A causa secreta’?
 - O que esse trecho demonstra sobre a personalidade de Fortunato?
 - Que fato chamou atenção de Garcia para o vizinho?
- 3) Relembre o trecho: Fortunato serviu de criado, segurando a bacia, a vela, os panos, sem perturbar nada, olhando friamente para o ferido, que gemia muito.” Até esse momento no conto, Garcia ainda não compreendia o real interesse de Fortunato. Agora que você já leu o conto por completo, explique o significado desse trecho.
- 4) Releia o trecho e responda as questões: “Garcia estava atônito. Olhou para ele, viu-o sentar-se tranquilamente, estirar as pernas, meter as mãos nas algibeiras das calças, e fitar os olhos no ferido. Os olhos eram claros, cor de chumbo, moviam-se devagar, e tinham a expressão dura, seca e fria. Cara magra e pálida; uma tira estreita de barba, por baixo do queixo, e de uma têmpera a outra, curta, ruiva e rara. Teria quarenta anos.”
- Explique o motivo de Garcia estar atônito.
 - O trecho apresenta uma caracterização de Fortunato, como essa caracterização expressa a personalidade desse personagem?
 - Qual a relação dessa descrição de Fortunato com o conflito da história?
 - Que fato chama tanto a atenção de Garcia para a personagem Fortunato?
- 5) Leia novamente o trecho: “Fortunato saiu pouco antes de uma hora; voltou nos dias seguintes, mas a cura fez-se depressa, e, antes de concluída, desapareceu sem dizer ao obsequiado onde morava.” No trecho, “mas a cura fez-se depressa” como esse fato contribuiu para o desaparecimento de Fortunato?
- 6) Releia o trecho e responda as perguntas a seguir: “Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airosa, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, à segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor.”
- Em um trecho do conto, Maria Luíza é caracterizada com ‘olhos meigos e submissos’. Como isso explica suas ações durante o conto?
 - Como essa construção da personagem Maria Luíza contribui para o desenrolar e desfecho da história?
- 8) No trecho a seguir, há informações que caracterizam a personagem Maria Luíza. Releia para responder os itens abaixo: “Aceitou finalmente, daí a dias, e foi uma desilusão para Maria Luísa. Criatura nervosa e frágil, padecia só com a ideia de que o marido tivesse de viver em contato com enfermidades humanas, mas não ousou opor-se-lhe, e curvou a cabeça.”

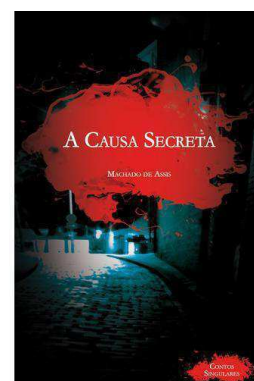
- a) O que esse medo de Maria Luíza afirma sobre a personalidade do marido?
- b) O porquê do sofrimento de Maria Luíza?
- c) O fato de Maria Luíza não ousar opor-se diz alguma coisa sobre sua personalidade?
- 9) Releia o trecho do conto a seguir para responder os itens abaixo: “Ao levantar-se deu com o médico e teve um sobressalto. Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida.
"Castiga sem raiva", pensou o médico, "pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem””.
- a) A afirmação sobre o segredo do homem tem relação sobre a causa secreta que dá nome ao conto?
- b) O que essa afirmação confirma sobre a personalidade de Fortunato?
- c) Qual a função das aspas nesse trecho?

Essas perguntas são algumas sugestões e podem ser adaptadas, conforme a turma e a disponibilidade do professor. Elas são uma oportunidade de os alunos refletirem sobre como as ações são importantes, no conto, para criar e caracterizar as personagens.

Uma sugestão para registro final dessa leitura é uma reação dos alunos diante dos acontecimentos, tornando-os interativos. No conto, o personagem Garcia como observador/investigador de Fortunato, mantém-se estático em relação aos acontecimentos, não age diante de suas descobertas. Para que os alunos reajam ao texto de forma criativa, uma oportunidade é interferir nas ações dos personagens. Por isso, o professor deve solicitar aos alunos que criem ações para Garcia, de forma a interferir nos planos de Fortunato, alterando o final do conto.

Essa atividade deverá ser orientada pelo professor e realizada em sala, esclarecendo para os alunos suas dúvidas em relação à escrita e coerência do texto. O professor deve receber a produção textual para analisar a criatividade da escrita dos alunos e se eles obedeceram à lógica do conto. Na aula seguinte entregá-los para possíveis correções orientadas. Depois de concluída, deverá ser socializada para que a turma conheça as versões produzidas pelos seus colegas. O professor deve organizar com os alunos uma coletânea denominada: ‘Minhas versões sobre os contos’. A capa deve ser sugerida em sala, caso tenha alunos que gostem de desenhar, poderá solicitar para que ele ilustre.

**Minha versão
sobre o conto**



OFICINA 5: DO CONTO, MAIS UM POUCO

Objetivo:

- Entrar em contato com conto da contemporaneidade, século XXI, desenvolvendo a percepção sobre o estilo do autor;
- Desenvolver a compreensão leitora por meio da análise do conto e da reflexão sobre temáticas destacadas, posicionando-se sobre as ações construídas na história.

Nas atividades anteriores, foram desenvolvidas propostas que abordam um conto do final do século XIX, de Machado de Assis, e outro do início do XX, de Dalton Trevisan, não necessariamente nesta ordem. Nesta oficina, a proposta será em torno de um conto mais da contemporaneidade, do século XXI. O conto pertence a uma coletânea de Ricardo Azevedo denominada *Contos de enganar a morte* (2005). O conto escolhido, *O homem que enxergava a morte*, trata de um tema complexo, a morte e a transitoriedade do tempo, de forma descontraída e leve, promovendo reflexões acerca da vida. Sua escolha se deve a esses aspectos, pois pretendemos uma atividade de leitura mais prazerosa e que proporcione aos alunos reflexões, registros, intertextualidades, desenvolvendo sua compreensão e percepção acerca dos temas e textos.

PASSO 1: MOTIVAÇÃO: 20 minutos

Objetivo:

- Refletir sobre a temática abordada no conto a ser lido, construindo posicionamentos acerca desta.

Para essa motivação, faremos uma reflexão sobre uma temática destacada no próximo conto a ser lido, a transitoriedade do tempo, tema destacado em muitos textos, tanto em poemas, como em canções.

Inicialmente, o professor deve propor uma reflexão em torno das expressões destacadas do texto: “Mas ninguém consegue colocar rédeas no tempo”; “O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê”; e “Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação”. Deve escrevê-las na lousa e perguntar aos alunos o significado de cada uma e o que podemos depreender destas afirmações. Todas elas fazem uma afirmação sobre a passagem do tempo e a impossibilidade de controlá-lo, fazendo com que todas as coisas também se tornem transitórias. Para ampliar essa reflexão, o professor deve passar o vídeo da canção *Tempo*

perdido, da banda Legião Urbana, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=3PqdkfmXtl4>, com duração de 3h52m.

O professor deve perguntar se há alguma relação das expressões iniciais com a canção e qual é essa relação. Para melhorar a análise, é necessário que os alunos tenham em mãos a letra da canção, a qual deve ser lida pausadamente após assistir ao vídeo e, a cada estrofe ou verso, perguntar aos alunos sua compreensão, fazendo as relações com as expressões destacadas acima. Depois da discussão, pedir que eles escrevam um comentário em um cartão, respondendo a seguinte pergunta: O que podemos fazer para aproveitar bem o tempo? Essas respostas devem ser socializadas e anexadas em uma parte da coletânea construída pela turma, junto com os registros das outras reflexões. O professor pode iniciar com sua resposta para incentivar e em seguida escolhe um aluno para continuar, este fará o mesmo e assim sucessivamente, até que todos tenham apresentado.

PASSO 2: LEITURA DO TEXTO III

Antes de iniciar a leitura, o professor deve chamar a atenção para o título do texto: Será possível um homem enxergar a morte? O que podemos prever sobre esse título? O que poderá acontecer no texto? O professor deve instigar a participação do aluno e convidá-lo à leitura do texto para confirmar ou refutar as hipóteses. Uma sugestão é realizar a leitura dramatizada. O professor fará a voz do narrador para guiar a leitura e convidar dois alunos, um fará a voz da morte e outro do senhor. Com esta forma de ler, os alunos ficarão mais atentos às ações e perceberão a mudança de vozes no texto. A seguir, o conto em tela:

O homem que enxergava a morte (Ricardo Azevedo)

Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.

Um dia, sua esposa sentiu um inchaço na barriga e descobriu que estava grávida de novo. Assim que o sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

– Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.

Vestiu o casaco e saiu de casa com ar preocupado. Temia que ninguém quisesse ser padrinho da criança recém-nascida. Arranjar padrinho para o sexto filho já tinha sido difícil. Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?

E lá se foi o homem andando e pensando e quanto mais pensava mais andava inconformado e triste.

Mas ninguém consegue colocar rédeas no tempo.

O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, voltava para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso.

– Se quiser, posso ser madrinha de seu filho – ofereceu-se a figura, com voz baixa.

– Quem é você? – perguntou o homem.

– Sou a Morte.

O homem não pensou duas vezes:

– Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim – continuou ele com voz firme –, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho!

E assim foi. No dia combinado, a Morte apareceu com sua capa escura e sua bengala de osso. O batismo foi realizado. Após a cerimônia, a Morte chamou o homem de lado.

– Fiquei muito feliz com seu convite – disse ela. – Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal de mim, me xingam e amaldiçoam. Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar lugar para as crianças que iam nascer! Na verdade – confessou a Morte –, você é a primeira pessoa que me trata com gentileza e compreensão.

E disse mais:

– Quero retribuir tanta consideração. Pretendo ser uma ótima madrinha para seu filho.

A Morte declarou que para isso transformaria o pobre homem numa pessoa rica, famosa e poderosa.

– Só assim – completou ela –, você poderá criar, proteger e cuidar de meu afilhado.

O vulto explicou então que, a partir daquele dia, o homem seria um médico.

– Médico? Eu? – perguntou o sujeito, espantado. Mas eu de Medicina não entendo nada!

– Preste atenção – disse ela.

Mandou o homem voltar para casa e colocar uma placa dizendo-se médico. Daquele dia em diante, caso fosse chamado para examinar algum doente, se visse a figura dela, a figura da Morte, na cabeceira da cama, isso seria sinal de que a pessoa ia ficar boa.

– Em compensação – rosnou a Morte –, se me enxergar no pé da cama, pode ir chamando o coeiro, porque o doente logo, logo vai esticar as canelas.

A Morte esclareceu ainda que seria invisível para as outras pessoas.

– Daqui pra frente – concluiu a famigerada –, você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão.

Dito e feito.

O homem colocou uma placa na frente de sua casa e logo apareceram as primeiras pessoas adoentadas.

O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê. Enquanto isso, sua fama de médico começou a crescer.

É que aquele médico não errava uma.

O doente podia estar muito mal e já desenganado. Se ele dizia que ia viver, dali a pouco o doente estava curado.

Em outros casos, às vezes a pessoa nem parecia muito enferma. O médico chegava, olhava, examinava, coçava o queixo e decretava:

– Não tem jeito!

E não tinha mesmo. Não demorava muito, a pessoa sentia-se mal, ficava pálida e batia as botas.

A fama do homem pobre que virou médico correu mundo. E com a fama veio a fortuna. Como muitas pessoas curadas costumavam pagar bem, o sujeito acabou ficando rico.

Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação.

O sétimo filho do homem, o afilhado da Morte, cresceu e tornou-se adulto.

Certa noite, bateram na porta da casa do médico. Dessa vez não era nenhum doente pedindo ajuda. Era uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala feita de osso. A figura falou em voz baixa:

– Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Seu filho já é homem feito. Estou aqui para levar você.

O médico deu um pulo da cadeira.

– Mas como! – gritou. – Fui pobre e sofri muito. Agora que tenho uma profissão, ajudo tantas pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece pra me levar! Isso não é justo!

A Morte sorriu.

– Vá até o espelho e olhe para si mesmo – sugeriu. – Está velho. Seu tempo já passou.

Mas o médico não se conformava. E argumentou, e pediu, e suplicou tanto que a Morte resolveu conceder mais um pouquinho de tempo.

– Só porque somos compadres, só por ser madrinha de seu filho, vou lhe dar mais um ano de vida – disse ela antes de sumir na imensidão.

O velho médico continuou a atender gente doente pelo mundo afora.

Um dia, recebeu um chamado. Era urgente. Uma moça estava gravemente enferma. Disseram que seu estado era desesperador. O homem pegou a maleta e saiu correndo. Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote.

O médico sentou-se na beira da cama e examinou a moça. Era muito bonita e delicada. O homem sentiu pena. Uma pessoa tão jovem, com uma vida inteira pela frente, não podia morrer assim sem mais nem menos. "Isso está muito errado", pensou o médico, e tomou uma decisão. "Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre." E rápido, de surpresa, antes que a Morte pudesse fazer qualquer coisa, deu um jeito de virar o corpo da menina na cama, de modo que a cabeça ficou no lugar dos pés e os pés foram parar do lado da cabeceira. Fez isso e berrou:

– Tenho certeza! Ela vai viver!

E não deu outra. Dali a pouco, a linda menina abriu os olhos e sorriu como se tivesse acordado de um sonho ruim.

A família da moça agradeceu e festejou. A Morte foi embora contrariada, e no dia seguinte apareceu na casa do médico.

– Que história é essa? Ontem você me enganou!

– Mas ela ainda era uma criança!

– E daí? Aquela moça estava marcada para morrer – disse a Morte. – Você contrariou o destino. Agora vai pagar caro pelo que fez. Vou levar você no lugar dela!

O médico tentou negociar. Disse que queria viver mais um pouco.

– Nós combinamos um ano – argumentou ele.

– Nosso trato foi quebrado. Não quero saber de nada – respondeu a Morte. – Venha comigo!

– Lembre-se de que até hoje eu fui a única pessoa que tratou você com gentileza e consideração!

A Morte balançou a cabeça.

– Quer ver uma coisa? – perguntou ela.

E, num passe de mágica, transportou o médico para um lugar desconhecido e estranho. Era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos.

– O que é isso? – quis saber o velho.

– Cada vela dessas corresponde à vida de uma pessoa – explicou a Morte. As velas grandes, bem acesas, cheias de luz, são vidas que ainda vão durar muito. As pequenas são vidas que já estão chegando ao fim. Olhe a sua.

E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.

– Mas então minha vida está por um fio! – exclamou o homem assustado. – Quer dizer que tudo está perdido e não resta nenhuma esperança?

A Morte fez "sim" com a cabeça. Em seguida, transportou o médico de volta para casa.

– Tenho um último pedido a fazer – suplicou o homem, já enfraquecido, deitado na cama. – Antes de morrer, gostaria de rezar o Pai-Nosso.

A Morte concordou.

Mas o velho médico não ficou satisfeito.

– Quero que me prometa uma coisa. Jure de pé junto que só vai me levar embora depois que eu terminar a oração.

A Morte jurou e o homem começou a rezar:

– Pai-Nosso que...

Começou, parou e sorriu.

– Vamos lá, compadre – grunhiu a Morte. – Termine logo com isso que eu tenho mais o que fazer.

– Coisa nenhuma! – exclamou o médico saltando vitorioso da cama. – Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza...

Ao perceber que tinha sido enganada mais uma vez, a Morte resolveu ir embora, mas antes fez uma ameaça:

– Deixa que eu pego você!

Dizem que aquele homem ainda durou muitos e muitos anos. Mas, um dia, viajando, deu com um corpo caído na estrada. O velho médico bem que tentou, mas não havia nada a fazer.

– Que tristeza! Morrer assim sozinho no meio do caminho! Antes de enterrar o infeliz, o bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso.

Mal acabou de dizer amém, o morto abriu os olhos e sorriu. Era a Morte fingindo-se de morto.

– Agora você não me escapa!

Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.

AZEVEDO, Ricardo. O homem que enxergava a morte. In: AZEVEDO, Ricardo. *Contos de enganar a Morte*. São Paulo: Ática, 2003.

Após a leitura, o professor deve instigar os alunos a fazerem uma apreensão global do texto destacando: o que mais gostaram na história? Que parte mais chamou sua atenção? Como compreendem a ação das personagens? Essa discussão deve ser realizada oralmente; é um momento de eles mostrarem sua primeira impressão sobre o conto. As perguntas a seguir são uma forma de aprofundar a compreensão sobre o conto lido.

COMPREENSÃO DO CONTO

- 1) Qual o conflito vivenciado pelo senhor, protagonista da história?
- 2) Que fato desencadeou o conflito da história?
- 3) Releia: “Desanimado, voltava para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso.” Nesse trecho, temos uma apresentação da figura da morte. Compare com a imagem que aparece nesta tira e responda:



- a) Há alguma semelhança entre a descrição da figura da morte no conto e a imagem que aparece nessa tira?
- b) Há alguma divergência em relação a sua apresentação?
- c) Qual a temática dessa tira?
- d) Reveja a fala do fantasma da tira: “Parece que aquele machado ali é mais perigoso que a sua foice!”. Ao analisar a fala do fantasma, como podemos relacionar o papel da morte representada e a ação do homem na tira?
- 4) No trecho: “- Caro compadre, tenho uma notícia triste: **sua hora chegou.**” O que essa expressão destacada sinaliza sobre a vida do médico?
- 5) Releia o seguinte trecho: “Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote.” Dentro do conto, esse local onde se encontra a morte tem um importante significado. Qual é ele?
- 6) Leia e responda: “Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre.” O que expressa as aspas nesse trecho? Qual o desafio a sua comadre?
- 7) No trecho: “A Morte esclareceu ainda que seria invisível para as outras pessoas.” Como essa parte explica o título do texto?
- 8) Reveja o trecho: “Era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos.” Qual o significado dessa variedade de velas?
- 9) “Olhe a sua. E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.” Qual o significado dessa vela do médico?
- 10) Explique: “- Pai-Nosso que...” qual o significado da reticência nesse trecho?
- 11) Tudo no conto é importante, releia: “Antes de enterrar o infeliz, o bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso.” Como esse fato contribuiu para o desfecho da história?
- 12) Releia a fala da morte: “Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal de mim, me xingam e amaldiçoam. Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação.” Depreenda a partir de seu conhecimento de mundo, o porque dela ser sempre tratada assim.
- 13) No trecho: “Em compensação – rosnou a Morte –, se me enxergar no pé da cama, pode ir chamando o coveiro, porque o doente logo, logo **vai esticar as canelas.**” “E não tinha mesmo. Não demorava muito, a pessoa sentia-se mal, ficava pálida e **batia as botas.**” As expressões destacadas são muito usadas no dia a dia. Cite outras formas de se referir à morte utilizadas em seu cotidiano.

14) Depreenda: “Daqui pra frente – concluiu a **famigerada** –, você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão.” Qual o significado dessa palavra, levando-se em consideração a personagem a quem se refere.

15) Releia o trecho e responda: “Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, **pronta para dar o bote**”.

a) Qual o significado desse trecho, levando-se em consideração a orientação da personagem morte?

b) O que significa esse trecho destacado? Como surgiu essa expressão?

16) Releia: “Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.” Explique o significado desse desfecho.

Essas perguntas são algumas sugestões de aspectos semânticos a serem trabalhados no texto para que se realize uma efetiva compreensão do conflito do conto. O professor poderá escolher algumas para passar para os alunos responderem oralmente e outras escritas, conforme disponibilidade.

PASSO 3: DIÁLOGOS COM O TEXTO

Objetivo:

- Expandir a discussão sobre uma temática abordada no conto, a transitoriedade da vida.

Esse é o momento de extrapolar as leituras, de forma a manter o diálogo com o texto base, aprofundando os temas ao utilizar a intertextualidade. Por isso, sugerimos a leitura do poema *Retrato* da escritora Cecília Meireles.

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

MEIRELES, C. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

Após a leitura, pedir aos alunos que demonstrem sua percepção sobre o texto, como a caracterização utilizada contribui para a forma como se sente o eu-lírico. Em seguida, o professor deve reler o trecho do conto “O homem que enxergava a morte”: “– Vá até o espelho e olhe para si mesmo – sugeri. – Está velho. Seu tempo já passou.” Essa afirmação apresenta alguma relação com o poema lido anteriormente?

Essa interpretação é um exemplo para a próxima atividade a ser realizada pelos alunos. Esta tem o objetivo de aprofundar a interpretação, fazendo uma expansão sobre temáticas abordadas no conto. O professor dividirá a turma em equipes e a cada uma delas dará uma função:

Equipe 1: pesquisar a vida e obra do autor Ricardo Azevedo: fazer painel com informações recolhidas, com fotos, capas de livros, notícias sobre ele.

Equipe 2: procurar um poema que aborde algum aspecto destacado no conto. O professor pode deixar livre ou indicar alguns como a temática da morte, do tempo ou outro aspecto. Tem que analisar e dizer as partes relacionadas com o conto.

Equipe 3: procurar ditados populares, provérbios que falem sobre o tempo e sobre a morte. ilustrar em um painel para apresentar.

Equipe 4: procurar música relacionada às temáticas. Trazer áudio ou vídeo além da letra escrita, destacada as partes que têm alguma relação com o conto;

Equipe 5: procurar charges, tirinhas ou cartuns que mantenham alguma relação com o tema discutido no conto. O painel com elas para apresentação e divulgação depois na escola é uma forma de valorizar a pesquisa;

O professor orientará as equipes para a forma como deve realizar essa atividade, todas as equipes deverão escrever um comentário sobre a relação encontrada no gênero pelo qual ficou responsável para ser lido no dia da apresentação e deve combinar com o professor os recursos que precisarão, como o datashow, caixa de som, cópias de material, dentre outros. Em dia previamente agendado, o professor deverá organizar a turma em círculo e orientará a

ordem de apresentação, chamando a atenção para compreenderem as exposições. Todas as reflexões e registros devem ser anexados na coletânea da turma.

OFICINA 6: LEITOR – COAUTOR: UM DIÁLOGO COM O AUTOR

Objetivo:

- Compreender o conflito da narrativa para dar continuidade à produção;
- Desenvolver a escrita e autoria por meio da continuação de contos de autores consagrados.

No decorrer das oficinas anteriores, os alunos tiveram oportunidade de ler alguns contos, compreendê-los, posicionar-se em relação aos acontecimentos e ações, colocar-se no lugar de algum personagem, relacionar assuntos e registrar suas impressões acerca dos textos. Essa oficina tem como objetivo despertar nos alunos o gosto pela arte do conto, fazendo-os dialogar com o autor, à medida que, por meio de introduções de contos, possam desenvolvê-los, criar sua própria versão, dando sequência à insinuação do conflito. Esse é um excelente momento para que os alunos exercitem sua criatividade e mostre sua compreensão sobre o gênero, contribuindo para a criação de contos. Para essa atividade, o professor deve disponibilizar a introdução de um conto, interrompida em ponto estratégico para que os alunos deem continuidade.

ORIENTAÇÃO PARA ESCRITA

Professor, chame atenção para as características do conto, apenas personagens relevantes para o conflito. Única ação na qual esses personagens vivenciam o conflito, espaços e tempo reduzidos.

SUGESTÃO

I-

A mulher do vizinho (Fernando Sabino)

Contaram-me que na rua onde mora (ou morava) um conhecido e antipático general de nosso Exército morava (ou mora) também um sueco cujos filhos passavam o dia jogando futebol com bola de meia. Ora, às vezes acontecia cair a bola no carro do general e um dia o general acabou perdendo a paciência, pediu ao delegado do bairro para dar um jeito nos filhos do sueco.

Essa é uma sugestão de introdução, mas o professor poderá colocar outras para que os alunos escolham e deve entregar uma cópia contendo o quadrinho a todos os alunos para ler com eles. Durante a leitura deve perguntar se está faltando alguma informação nessa

introdução, se o sentido está completo. Analisar com eles se o trecho já contém o conflito, o que poderá acontecer com eles, chamar a atenção para o espaço onde se passa cada um, qual o foco narrativo sinalizado em cada introdução, o que afirma sobre as personagens. Essas reflexões devem ser escritas na lousa e a partir delas o professor orientar a produção. Os alunos escolherão das introduções, uma que mais gostou e chamou sua atenção para continuar a história, levando-se em consideração a análise realizada e escrita na lousa, mas usando sua criatividade. Durante o processo, o professor fará orientações, tirando possíveis dúvidas em relação às características do conto, trabalhadas nas oficinas anteriores. O professor deve receber para fazer uma apreciação mais detalhada, lendo cada uma. Em dia posterior, o professor entregará os contos, fará as observações e elogios necessários, bem como a reescrita. Com essa fase terminada e a turma organizada em círculo, cada um será convidado a ler sua versão para os colegas, organizados de acordo com a introdução escolhida.

ATENÇÃO!!!

Professor, lembre-se de orientar os alunos a planejar o texto:

- Observe o que as personagens estão fazendo no início do conto para dá sequência com coerência.
- Qual o espaço onde se passa a história? Observe-o, lembre-se que no conto os espaços são reduzidos.
- O narrador da introdução do conto que você escolheu é observador ou personagem? Atente-se para esse detalhe.
- Use a sua imaginação para articular o que terá acontecido com essas personagens após o momento em que para a introdução.
- Construa um clímax surpreendente para seu conto
- Pense em um desfecho surpreendente para o conto.

Em seguida, o professor fará a leitura dos contos originais para que os alunos conheçam e comparem com a versão criada para os mesmos. Os alunos irão se divertir e aprenderão com os finais inusitados e distantes ou próximos do original, além disso, estarão exercendo seu protagonismo, colocando-se como autores, coautores do conto, praticando assim, as habilidades de leitura, escrita e oralidade. Esses contos criados farão parte da coletânea da turma, intitulada ‘Minhas versões sobre os contos’, criada na oficina anterior, juntamente com o conto original.

**MINHAS
IMPRESSÕES
SOBRE O
CONTO...**

OFICINA 7: AUMENTANDO O REPERTÓRIO: EM BUSCA DE CONTOS

Objetivo:

- Despertar o gosto pela leitura de contos, escolhendo-os conforme gosto individual de cada aluno;

- Desenvolver a oralidade por meio da expressão das impressões acerca dos contos lidos.

Nas oficinas anteriores, os alunos já leram alguns contos escolhidos pelo professor, analisou-os, realizou a compreensão do texto, investigou a sua construção por meio dos elementos pertencentes ao gênero, deixou registrado suas impressões sobre eles, realizou papel de coautoria, produzindo alguma parte dos contos, colocando sua visão sobre eles, praticando, assim, a escrita e desenvolvendo a criatividade.

Esse é o momento de estimulá-los a buscar contos, escolhê-los conforme seu gosto e visão, para isso, a biblioteca é um espaço de relevância insubstituível na escola, mas que muitas vezes não tem sido usada devidamente. Diante disso, o professor deve planejar estratégias para explorar esse ambiente, fazendo com que ele seja realmente um espaço de leituras, de desenvolver aprendizagens, um lugar onde os alunos possam adquirir e mostrar seu conhecimento. Por isso, essa oficina terá como um dos centros de atividade a biblioteca da escola, a ser explorada pelos alunos, sob orientação do professor.



Biblioteca escolar - Secretaria da Educação do Estado de Goiás
www.educacao.go.gov.br550 x 363

DICA AO PROFESSOR!

Professor, caso a escola não tenha uma biblioteca, pode adaptar a atividade, propondo visita à biblioteca municipal ou então poderá levar para a sala de aula variados contos para os alunos escolherem.

Para sua realização, precisa-se do apoio do regente de multimeios, pessoa responsável pela biblioteca. Inicialmente, o professor deve visitar o ambiente, verificar o acervo de livros de contos e conversar com o regente sobre disponibilidade do espaço para levar os alunos. Após essa visita, o professor deve instigar a leitura dos discentes, incentivando-os que quanto mais lemos, mais desenvolvemos a compreensão de todo tipo de texto.

Com o dia combinado para a ida à biblioteca, o professor deve orientar os alunos sobre a visita, explicitando previamente o objetivo dessa atividade. Com

SUGESTÃO DE CONTISTAS

Machado de Assis, Ricardo Ramos, Moacyr Scliar, Edgar Allan Poe, Raquel de Queirós, Marina Colasanti, José J. Veiga, Fernando Sabino, Lima Barreto, Dalton Trevisan, dentre outros.

a ajuda do líder e vice-líder da turma, deve conduzi-los ao ambiente e lá deverá ser apresentada a parte destinada aos contos e os alunos irão escolher um livro desse gênero para selecionar o que quer realizar a leitura. É importante o professor deixar a escolha livre, mas deve orientar a atividade, como devem ler e caso não gostarem, fiquem livres para trocar.

Eles farão cadastro na biblioteca, caso não tenham, levarão o livro de contos, escolherão um que mais chamar sua atenção para ler em casa. O professor deve manter também uma ficha de controle do que os alunos estão lendo. Para verificar e incentivar a leitura dos contos escolhidos, nas aulas seguintes à visita, o professor deve fazer uma sondagem para saber da efetivação da leitura dos alunos, perguntando se estão gostando, como é o nome da personagem principal, o que acha dela, isso de forma bem informal, pois esse ainda não é o momento da impressão de leitura.

Com essa leitura, pretendemos ir além das respostas a uma ficha de leitura com questões objetivas, elas podem sim serem aproveitadas para adentrar no texto, mas o professor deve instigar os alunos a realizarem uma leitura mais profunda, na qual eles demonstrem uma compreensão leitora, por meio de suas impressões sobre o texto. Uma sugestão é seguir essas perguntas:

- a) Como eles compreendem as ações das personagens?
- b) Como explicar a escolha do tipo de narrador, e como essa escolha contribui para o conflito do conto?
- c) Como a personagem principal é construída no texto?
- d) Como o desfecho é sinalizado no decorrer do conto por meio das ações das personagens?
- e) Fale um pouco sobre a temática abordada no conto lido.

Essas são algumas sugestões de perguntas para serem utilizadas na construção das impressões de leitura. O professor deve orientar os alunos a forma de analisar o texto, seguindo essas perguntas e outras para construção de seu comentário. Nessa interpretação, o importante é que os alunos possam refletir sobre o que acabaram de ler e demonstrem suas percepções de alguma forma. Segundo Cosson (2007), o uso da resenha é muito benéfico, pois é “exercício de escrita dentro de um gênero com predominância de estratégias argumentativas e condições de enunciação bem determinadas”. Além disso, o texto poderá ter uma circulação maior entre os alunos, livrando-se da artificialidade das atividades de escrita na escola. Por isso, como atividade de registro, após essa compreensão global do texto, o professor deve solicitar uma resenha do conto, na qual os alunos devem tecer comentário

ATENÇÃO!!!!

Professor, antes de solicitar a resenha, é necessário fazer uma abordagem sobre tal gênero.

sobre a sua percepção do texto, posicionando-se sobre as ações das personagens com indícios do conto, sua visão sobre o texto, o que descobriram sobre o autor, o que mais chamou atenção no que leu e fazer uma reflexão sobre o tema tratado, relacionando com fatos atuais. O professor deve marcar com os alunos uma data para receber a resenha e fazer as orientações, retornando-a para os discentes, encaminhando para revisão e reescrita. Esse passo, além de ser importante nas práticas de escrita, será importante para dá sequência às próximas atividades.

Em seguida, acertará o dia para que os alunos apresentem suas impressões sobre o conto lido, lendo sua resenha para os colegas. A resenha dos alunos deve ser anexada à coletânea iniciada no início das oficinas com os registros de suas leituras, e essa parte pode ser intitulada ‘Minhas impressões sobre o conto’, ou outro escolhido pela turma.

Para culminância dessa atividade, após todos os alunos conhecerem o conto lido pelos colegas, o professor deve combinar com eles a realização de um sarau literário. Para tanto, deve dividir a turma em grupos para a realização das tarefas do sarau:

GRUPO 1- Escolher um dos contos lidos para fazer uma pequena encenação. A escolha pode ser baseada na extensão ou no enredo que chame mais atenção;

GRUPO 2- Escolher um conto para procurar uma música ou um poema que tenha alguma relação com o tema tratado neles. O ideal é que a canção seja cantada pelos próprios alunos, caso não tenha, na sala, alunos que se disponham a cantar, pode chamar alguém da escola. Caso seja a declamação, deve ser realizada também por um aluno.

GRUPO 3- Escolher um autor dos lidos pelos alunos para homenagear, fazendo um painel com informações recolhidas acerca dele e de sua obra; Na leitura dos alunos, muitas vezes, pode repetir o autor, o critério pode ser esse, o autor mais citado nas leituras;

GRUPO 4- Escolher dois minicontos ou contos mesmo de pequena extensão, para que os alunos leiam;

Outras sugestões para apresentação no sarau podem surgir após a leitura dos alunos. Esse momento do sarau é uma oportunidade de expor a coletânea construída ao longo das oficinas com as reflexões, registros dos alunos sobre os textos lidos, bem como os produzidos por eles. É um passo da atividade que requer planejamento e disponibilidade do professor, bem como muito incentivo para que os alunos participem ativamente tanto da elaboração, como das apresentações. A importância da realização do sarau é primeiramente valorizar as leituras dos alunos, pois com esta atividade eles terão oportunidade de ver os

textos escolhidos para leitura em outras linguagens, por isso a comunidade escolar deve ser convidada para apreciar as apresentações. Além disso, o sarau é um momento de expressão dos alunos, aprender e ouvir de forma leve, descontraída, com declamação, leitura, encenação. Assim, eles serão os protagonistas do evento, culminância dessa oficina, mas também um fechamento para todas as atividades desenvolvidas durante o caderno.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. A causa secreta. In *A Cartomante e outros contos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- AZEVEDO, Ricardo. O homem que enxergava a morte. In: AZEVEDO, Ricardo. *Contos de enganar a Morte*. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOSCO, João & BLANC, Aldir. *Nova História da Música Popular Brasileira*. 2a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.
- FREIRE, Wilson. In: FREIRE, Marcelino. *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2004, 100 p.
- HOHLFELDT, Antônio. *Conto brasileiro contemporâneo*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- JUNQUEIRA, Ivan. *Machado de Assis e a arte do conto*. Porto Alegre: Navegações, v. 2, n. 2, p. 116-120, jul./dez. 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MEIRELES, C. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- SABINO, Fernando. *Obra Reunida – Vol.01*, Editora Nova Aguilar - Rio de Janeiro, 1996, pág. 872.
- TOLEDO; BINATO. Tá lá o corpo estendido no chão. In: *Um estudo sobre intertextualidade*. (Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP)
- TREVISAN, Dalton. *Cemitério de Elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (adaptado).