

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras

Dissertações

2020

Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o Ensino Fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto

Alves, Adriana Teixeira

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/705>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO
PARANÁ**

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



ADRIANA TEIXEIRA ALVES

**UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE
LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II MEDIADA
PELO GÊNERO DISCURSIVO *CONTO***

Cornélio Procópio-PR
2020

ADRIANA TEIXEIRA ALVES

**UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE
LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II MEDIADA
PELO GÊNERO DISCURSIVO *CONTO***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

TA474p TEIXEIRA ALVES, ADRIANA
UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II MEDIADA PELO GÊNERO DISCURSIVO
CONTO / ADRIANA TEIXEIRA ALVES; orientadora Patrícia
Cristina de Oliveira Duarte - Cornélio Procopio,
2020.
165 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado
Profissional em Letras) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Ensino de Leitura . 2. Plano de Trabalho
Docente. 3. Gênero Conto. 4. Descritores SPARCE. 5.
Responsividade. I. de Oliveira Duarte, Patrícia
Cristina , orient. II. Título.

ADRIANA TEIXEIRA ALVES

**UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE
LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II MEDIADA
PELO GÊNERO DISCURSIVO *CONTO***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
(UENP)
Orientadora

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina - (UEL)

Prof^a. Dr^a: Marilúcia Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná-
(UENP)

Cornélio Procópio, 03 de março de 2020

Dedico este trabalho

A Deus, pela força espiritual sentida em meu percurso de vida.

Aos meus pais, Antônio Teixeira Lucas (in memoriam) que sempre acreditou na minha capacidade de superação e minha mãe, Raimunda Lili Alves Lucas por tudo que fez por mim e pelo meu filho Ítallo.

A minha irmã Francilene Andréa Teixeira Alves por fazer parte da minha vida

A Meus filhos, Ítallo Marcelo e Ívina que me ensinam todo dia o verdadeiro sentido da palavra "AMOR".

Ao meu esposo Ivandir, amigo e incentivador.

AGRADECIMENTOS

A minha avó Maria Adeodato (in memorian), meu tio Renato Alves (in memorian) e Francisco Oliveira (in memorian), por acreditar sempre em mim e ter me dado a oportunidade de ter feito parte da história de vida deles.

A minha mãe de coração, Francisca Maria de Sousa Santos (in memorian) por sua bondade, compaixão e por ter sempre me acolhido com seu carinho e amor.

A minha sogra Joana Marques por seu apoio e carinho.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pela realização do Mestrado.

A minha orientadora, Dr^a. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, por aceitar o desafio de orientar esse trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado Profletras, em especial à secretária Daniela Caetano Cabral Mônica por toda sua ética e dedicação no ofício do seu trabalho.

À banca de qualificação e defesa: Prof^a. Dr^a: Marilúcia Santos Domingos Striquer e Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas por aceitar fazer parte desse momento e pelas contribuições.

Aos colegas do PROFLETRAS, em especial Fernanda O. Pereira, Leda Maria C. C. Lima e Pedro G. Gonçalves por toda ajuda e atenção que a mim foram dadas.

À gestão das escolas EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos e EEFM Sales Campos, Paulo Roberto Ângelo da Silva e Raimundo Júnior, respectivamente e os coordenadores Eduardo Mota e Ramiro pelo apoio neste período de estudos.

À secretária Janylle Capistrano por todo apoio logístico e amizade.

Aos educandos e familiares que participaram dessa pesquisa.

Aos funcionários das escolas EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos e EEFM Sales Campos, ex-gestora Walquíria Leite e em especial, Cleonice Augusta, Iracema Augusta, Maria Cândida, Sr. José dos Santos e Daniel por toda atenção e carinho diário.

À minha amiga Camila Miranda, por sua dedicação, apoio e amizade.

As minhas amigas Ana Paula Ximenes, Daniela Chaves, Alessandra Oliveira e Samira Alves por sempre ter me ouvido nos momentos de aflição e angústia.

As minhas queridas amigas do Projovem, Ana Paula Albuquerque e Fátima Oliveira por toda dedicação, amizade e amor que sempre me ofereceram.

As professoras Kelynia Farias e Sinara Duarte por serem exemplo de profissionalismo e incentivadora.

Ao meu ex-aluno e amigo Lucas Fernandes por suas orações e apoio.

Ao meu irmão de alma José Pires Braga Neto por sua fé e apoio neste tempo de leituras e renúncias.

Ao Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira, por toda dedicação e sabedoria que me proporcionou novos conhecimentos que ajudaram no meu crescimento intelectual.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

A todos que fazem a caminhada da vida junto a mim: familiares, amigos, educandos e colegas de trabalho.

*“Whether you think you can or think you can’t, you’re right.”
Henry Ford*

ALVES, Adriana Teixeira. **Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo *conto***. 182p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

RESUMO

A leitura é um fator primordial para a formação de pessoas reflexivas e críticas na sociedade contemporânea. O hábito de leitura, em decorrência, deve ser estimulado, no jovem educando, desde cedo, para que ele possa conceber uma significação do mundo que o cerca. Nessa perspectiva, o papel da escola, na educação básica, é estimular a leitura, propiciando a formação e desenvolvimento do leitor ativo e crítico. Para isso, faz-se necessário buscar maneiras de tornar o hábito de leitura uma ação agradável dentro e fora do âmbito escolar. Considerando a dificuldade dos alunos, para compreender e interpretar textos, nesta pesquisa buscou-se apresentar uma possibilidade de aprendizagem de leitura que propicie o desenvolvimento de leitores ativos e críticos, capazes de emitir uma contra palavra aos enunciados com os quais interagem em suas práticas discursivas. Sendo assim, à luz da Linguística Aplicada, a metodologia consistiu em uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo, cujo objetivo geral foi averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo *conto* poderia contribuir para a melhoria das práticas de leitura dos educandos de uma turma de nono (9º) ano do Ensino Fundamental II em uma escola na periferia de Fortaleza-CE. As atividades propostas têm como foco o *conto Tentação* da escritora Clarice Lispector, bem como em algumas atividades elaboradas visando aos descritores D3, D5 e D11 do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Por se tratar de pesquisa que considera as perspectivas de leitura o caráter dialógico dos enunciados, o trabalho fundamenta-se, sobretudo, na teoria do Círculo de Bakhtin, notadamente, no que diz respeito à manifestação de compreensão responsiva (BAKHTIN, 2018), um dos princípios fundantes da teoria dialógica e interativa da linguagem. Nessa direção, considera, ainda, as proposições teórico-metodológicas discutidos por Paulo Freire (2005;2006;2009), Dell'Isola (1996), Solé (1998), Colomer & Camps (2002), ampliadas por Menegassi (1995; 2010). Tratando-se de pesquisa-ação, desenvolvida com jovens de comunidades carentes, optou-se pela didatização por meio do Plano de Trabalho Docente, versão didática da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011b), subsidiada pelo materialismo histórico-dialético e teoria histórico-cultural de Vygotsky. Adotou-se a elaboração de diário reflexivo como instrumento de coleta e análise dos dados. Como final, almejou-se o desenvolvimento de leitores ativos e críticos capazes de compreenderem os enunciados, no processo de leitura, manifestando compreensão responsiva ativa, atendendo, assim, à demanda dos descritores D3, D5 e D11 do SPAECE. Após a implementação da proposta didática elaborada, via Plano de Trabalho Docente (PTD), com foco na mediação do gênero *conto*, foi possível constatar, por meio da análise dos dados, que o gênero discursivo *conto* aliado às etapas do PTD proporcionaram responsividade dos educandos nas práticas leitoras e mais conhecimento do gênero. Assim, o PTD como instrumento orientador do ensino-aprendizagem

da prática pedagógica de leitura, permitiu encaminhar os educandos por uma via que lhes possibilitou melhores condições de compreender o contexto sociocultural da realidade na qual habitam, convivem e tornam-se cidadãos críticos.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Plano de Trabalho Docente. Gênero Conto. Descritores SPAECE. Responsividade.

ALVES, Adriana Teixeira. **A theoretical-methodological proposal for reading for elementary school mediated by the discourse genre short story.** 182p. Mastership Dissertation (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2020.

ABSTRACT

Reading is a major factor in the formation of reflective and critical people in contemporary society. The reading habit, as a result, should be stimulated, in young, from an early age, so that he can conceive a meaning of the world around him. In this perspective, the role of the school, in basic education, is to stimulate reading, providing the formation and development of the active and critical reader. For that, it is necessary to look for ways to make the habit of reading a pleasant action inside and outside the school environment. Considering the students' difficulty in understanding and interpreting texts, this research sought to present a possibility of learning to read that enables the development of active and critical readers, capable of issuing a counter word to the statements with which they interact in their discursive practices. Thus, in the light of Applied Linguistics, the methodology consisted of action research, of a qualitative-interpretative nature, whose general objective was to ascertain whether a proposal for reading mediated by the discourse genre short story could contribute to the improvement of students' reading practices. of a class of ninth (9th) year of Elementary School II in a school on the outskirts of Fortaleza-CE. The proposed activities focus on the short story *Tentação* by the writer Clarice Lispector, as well as on some activities designed for the descriptors D3, D5 and D11 of the Permanent Evaluation System for Basic Education in Ceará (SPAECE). As this is a research that considers reading perspectives as the dialogical character of the statements, the work is based, above all, on Bakhtin's Circle theory, notably with regard to the manifestation of responsive understanding (BAKHTIN, 2018), an of the founding principles of dialogic and interactive language theory. In this sense, it also considers the theoretical and methodological propositions discussed by Paulo Freire (2005; 2006; 2009), Dell'Isola (1996), Solé (1998), Colomer & Camps (2002), expanded by Menegassi (1995; 2010). In the case of action research, developed with young people from underprivileged communities, we opted for didacticization through the Teaching Work Plan, didactic version of Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2011b), subsidized by historical-dialectical materialism and historical theory -cultural of Vygotsky. The elaboration of a reflective diary was adopted as an instrument for data collection and analysis. Finally, the aim was to develop active and critical readers capable of understanding the statements, in the reading process, showing active responsive understanding, thus meeting the demand of SPAECE descriptors D3, D5, and D11. After the implementation of the didactic proposal worked out, by the Teaching Work Plan (PTD), with a focus on mediation of the short story genre, it was possible to verify through the data analysis, that the short story genre combined with the stages of the PTD facilitated the learning process of the students. students and provided responsiveness in the reading practices with more knowledge, having the PTD as a guiding tool for teaching-learning in the pedagogical practice of reading,

allowed the students to be guided through a path that would enable them to become active and critical readers, with better conditions to understand the sociocultural context of the reality in which they live, live and become citizens.

Key words: Reading Teaching. Teaching Work Plan. Genre short story.
Descriptors SPAECE. Responsiveness

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz de referência de Língua Portuguesa.....	79
Figura 2: Resultados do SPAECE 2017.....	81
Figura 3: Resultado da escola que será campo de pesquisa.....	83
Figura 4: Descritores de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental do SPAECE.....	84
Figura 5: Mediação professor, aluno e conhecimento.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: ATD 4- Respostas questão 1	118
Gráfico 2: ATD 4- Respostas questão 2.....	119
Gráfico 3: ATD 4- Respostas questão 3.....	120
Gráfico 4: TD 04- Respostas questão 4.....	121
Gráfico 5: ATD 4- Respostas questão 5.....	122
Gráfico 6: ATD 5 - Respostas da questão 4.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Níveis de responsividade adaptada para discentes.....	34
Quadro 2- Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-critica desenvolvido na pesquisa-ação.....	52
Quadro 3- Estratégias de leitura com base nos PCN.....	64
Quadro 4- Perguntas de leitura.....	65
Quadro 5- O que é leitura (pesquisa).....	67
Quadro 6- Razão para a leitura (pesquisa).....	68
Quadro 7- Escolha do livro para ler (pesquisa)	68
Quadro 8- Sujeitos da leitura (pesquisa).....	70
Quadro 9 - AC1- Questionário inicial	100
Quadro 10- AC2- Identificando conhecimentos prévios.....	101
Quadro 11 - AC3- O que o aluno já sabe.....	102
Quadro 12 - AC4- O que os alunos gostariam de saber.....	104
Quadro 13 - Dimensões e questões problematizadoras.....	106
Quadro 14 - AC5- Reconhecimento do gênero <i>conto</i>	108
Quadro 15 - ATD 1- Identificando o <i>Conto Tentação</i>	110
Quadro 16 - ATD 2- Tipos de gêneros da escritora Clarice Lispector	112
Quadro 17 - ATD 3- Desvendando o <i>Conto Tentação</i>	114
Quadro 18 - Algumas respostas do ATD 3.....	114
Quadro 19 - ATD 4- Descritores com <i>conto Tentação</i> (QUESTÃO 1)	117
Quadro 20 - ATD 4- Descritores com <i>conto Tentação</i> (QUESTÃO 2)	118
Quadro 21 - ATD 4- Descritores com <i>conto Tentação</i> (QUESTÃO 3)	119
Quadro 22 - ATD 4- Descritores com <i>conto Tentação</i> (QUESTÃO 4)	120
Quadro 23 - ATD 4- Descritores com <i>conto Tentação</i> (QUESTÃO 5)	121
Quadro 24 - ATD 5- Sintetizando o conhecimento	123
Quadro 25: ATD 5- Sintetizando o conhecimento (QUESTÃO 4)	124
Quadro 26 - ATD 5- Respostas das questões 5, 6 e 7.....	125
Quadro 27 - Prática Social Final dos Conteúdos.....	129
Quadro 28 - AC6- Questões finais.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos discentes.....	92
Tabela 2 – Escolarização dos familiares.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Coletiva
AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATD	Atividade de Trabalho Dirigido
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CF	Constituição Federal
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DC	Diário de Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórica Cultural
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PTD	Plano de Trabalho Docente

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TALE	Termo de Assentimento para Criança e Adolescente
TCLE	Termo de Consentimento de Participação de Crianças/ Adolescentes
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
SEÇÃO 1 – LINGUAGEM, DIALOGISMO E GÊNERO DISCURSIVO	28
1.1 Linguagem e dialogismo.....	28
1.2 Enunciado concreto e responsividade.....	31
1.3 Gênero discursivo.....	36
1.4 Gênero conto.....	39
1.5 Clarice Lispector e o <i>Conto Tentação</i>	43
1.6 Plano de Trabalho Docente.....	47
SEÇÃO 2 – LEITURA.....	54
2.1 Leitura e suas diferentes concepções	54
2.2 Estratégias de leitura.....	61
2.3 Comportamento leitor e os indicadores de leitura no Brasil: recorte de uma pesquisa	66
SEÇÃO 3 - LEITURA, DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÕES EXTERNA.....	72
3.1 Leitura e os documentos oficiais que regem a educação no Brasil.....	72
3.2 Leitura e as avaliações externas.....	77
3.3 Competências de leitura e resultados do SPAECE.....	80
3.3.1 Descritores da avaliação de leitura no SPAECE.....	84
3.3.2 Seleção dos descritores para a pesquisa.....	86
SEÇÃO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	87
4.1 A caracterização da pesquisa.....	87
4.1.1 Pesquisa qualitativo-interpretativa.....	88
4.1.2 Pesquisa-ação sob a ótica do PROFLETRAS.....	89
4.2 Contexto da pesquisa	90
4.3 Sujeitos da aplicação didática.....	92

4.4 Procedimentos de coleta de dados.....	95
4.6 Categorias de análises.....	98
SEÇÃO 5- DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DE DADOS	99
5.1 Prática Social Inicial.....	99
5.2 Problematização.....	105
5.3 Instrumentalização.....	107
5.4 Catarse.....	122
5.5 Prática Social Final.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIA	136
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS ALUNOS.....	143
APÊNDICE B- TCLE_PAIS.....	145
APÊNDICE C - TALE_ALUNO	148
APÊNDICE D- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	150
APÊNDICE E - PLANO DO TRABALHO DOCENTE	154
APÊNDICE F- ATD 1 - (Respostas dos educandos).....	164
APÊNDICE G- ATD 2- (Respostas dos educandos).....	165
APÊNDICE H- ATD 3 (Respostas dos educandos)	166
APÊNDICE I- ATD 4 (Respostas dos educandos).....	169
APÊNDICE J- ATD 5 (Respostas dos educandos).....	170
APÊNDICE K - DESENHO DISCENTE SC4.....	171
APÊNDICE L- AC 6- Questões finais (Respostas dos educandos).....	172
ANEXO A- CONTO TENTACÃO.....	173
ANEXO B – Contos AC 5	175

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, no contexto histórico da humanidade, tem se dado em duas vertentes: inclusão e exclusão. Assim, a leitura e a escrita são fundamentais para que o aluno(a) possa tornar-se um cidadão crítico e qualificado, tanto para o mundo do trabalho, como para a vida pessoal. Uma das funções da educação escolar é desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura e escrita, porém nossa pesquisa ficou restrita somente à habilidade da leitura, compreendendo-a como um processo que envolve estratégias e perspectivas leitoras com foco na interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010).

Nessa concepção, a forma como as atividades, que envolvem a leitura, é proposta pelo professor ou pelo material didático, na sala de aula, pode contribuir para o desinteresse pela leitura na escola (MENEGASSI, 2010). O papel mediador do educador (VYGOTSKY, 1994), portanto, é muito importante para estimular o interesse dos alunos pelo ato da leitura, conhecendo melhor o mundo que os cercam.

Coadunando-nos, então, às proposições dos teóricos do Círculo de Bakhtin, para quem um leitor ativo e crítico é aquele que emite uma réplica ativa aos enunciados com os quais interage, no contexto em que está inserido, defendemos a produção, em sala de aula, de um processo interativo de ensino de leitura, uma vez que “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 88-99).

Nesse contexto, uma preocupação com uma leitura efetiva por parte dos estudantes comumente está em pauta nos planejamentos escolares, contudo, ainda se faz necessário um trabalho na melhoria da proficiência leitora nas avaliações externas propostas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e pela PROVA BRASIL – que são instrumentos para “medir” o conhecimento leitor do aluno(a).

O SPAECE foi implementado pela Secretaria da Educação (SEDUC) do estado do Ceará em 1992 e ampliado em 2007 e foi inserido “a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio.” (CEARÁ, 2008).

Desta forma, “o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3a séries).” (CEARÁ, 2008). Neste sentido, essas avaliações com características de avaliação externa em larga escala, visam avaliar

as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática e tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (CEARÁ, 2008)

Com os dados das avaliações coletadas, é possível identificar o nível de proficiência e a performance evolutiva dos alunos. Nessa perspectiva, o SPAECE, como política de avaliação externa, visa apenas à instrumentalidade da leitura por descritores e não propõe a leitura dialógica com base na interpretação, apenas localização. Pensando nisso, propomos trabalhar apenas em uma atividade que contemple três descritores, além das atividades subjetivas que possibilitam aos estudantes uma visão dialógica mais ampla no ato de ler.

Devido, então, à dificuldade dos alunos em realizar uma leitura ativa e crítica de textos, comprovada pelas avaliações externas e por nossa prática docente, consideramos pertinente desenvolver uma pesquisa que buscasse apresentar uma possibilidade de resolução do mencionado problema.

Para isso, respaldando-nos em escritores que abordam principalmente a leitura, no intuito de propiciar o desenvolvimento de leitores ativos e críticos, partimos das proposições teórico-metodológicas discutidos por Dell’Isola (1996) e Solé (1998), Paulo Freire (2005;2006;2009), ampliadas por Menegassi (1995; 2010); dentre outros que postulam o caráter interativo, social, dialógico e responsivo da linguagem e, conseqüentemente, da leitura. Sob tal perspectiva, a pesquisa fundamenta-se, como já mencionado, na teoria do Círculo de Bakhtin, notadamente, Bakhtin (2014; 2016; 2018; 2019) e Bakhtin/Volochinov (2014), que postulam o caráter dialógico e interativo da linguagem.

Além da base teórico-metodológica pautada, a pesquisa mobilizou o Plano de Trabalho Docente (PTD) com base em Gasparin (2015) como instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula,

pois o método didático do PDT designa a utilização das diretrizes da teoria para colocá-las em práticas educativas, além disso, o PTD é pautado no método dialético de construção do conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

O PTD constitui-se uma proposta de transposição didática da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011b), permitindo uma abordagem dos conteúdos em sala de aula por meio da proposição prática-teoria-prática. Além disso, o PDT é embasado no conteúdo curricular proposto e nas práticas sociais dos educandos. Dessa forma, a propositura de resolução do problema relacionado às expressivas dificuldades de compreensão e interpretação, de alunos da Educação Básica, pressupõe uma ação mediadora, em contexto de 9º ano, de uma escola pública estadual, por meio de um Plano de Trabalho Docente (PTD) (GASPARIN, 2015). Partindo de tal proposta, foram realizados momentos com atividades sequenciadas de leitura de alguns *contos*, antes de apresentar aos alunos(as), o *conto Tentação* de Clarice Lispector, que está na obra da autora *Felicidade Clandestina*.

A relevância desta pesquisa tem motivos pessoais, acadêmicos e sociais. Do ponto de vista pessoal, a busca para compreender como a leitura pode ser efetivamente eficaz, fez parte da trajetória da autora dessa dissertação, desde o início dos seus estudos. Ainda na adolescência, apresentou dificuldades em compreender e interpretar enunciados simples nas avaliações da escola. Isso se constituía uma dificuldade para ela, já que, apesar de ler diversas vezes, não conseguia compreender e resolver algumas questões interpretativas. Essas questões interpretativas não se restringiam somente à Língua Portuguesa, mas a qualquer disciplina, fosse ela matemática, física ou geografia, pois a autora tinha dificuldades para compreender e interpretar os enunciados das questões.

Do ponto de vista acadêmico, alguns estudos já foram feitos que se aproximam da temática em questão. Costa (2015) em sua dissertação, delinea que alguns problemas afetam “o ensino e a fruição da leitura, como a ausência de políticas pedagógicas voltadas para a leitura literária e o engessamento do trabalho dos professores” (COSTA, 2015, p. 7). Já, Silva (2017), em sua dissertação pesquisou sobre a formação de leitores críticos e responsivos,

“capazes de usar a linguagem em qualquer situação comunicativa e, antes de tudo, cidadãos conscientes e minimamente proficientes na leitura” (SILVA, 2017, p.7) baseada no filósofo Mikhail Bakhtin e no Círculo de Bakhtin.

Na dissertação de Luppi (2012), a temática foi sobre o atraso dos alunos no domínio da leitura e da escrita baseada teoricamente em Bakhtin (2003), na aplicação dos “gêneros discursivos como eixo de organização e progressão curricular” (LUPPI, 2012, p. 7) e tendo como suporte a “pedagogia histórico-crítica, a partir da elaboração de um Plano de Trabalho Docente, conforme propõe Gasparin.” (LUPPI, 2012, p. 7).

Duarte (2015), em sua tese de doutorado, pesquisou sobre propostas didático-pedagógicas produtivas e significativas para o trabalho com leitura e análise linguística, com uma abordagem dialógica bakhtiniana dos gêneros discursivos e do Plano de Trabalho Docente gaspariniano, visando à didatização de um gênero discursivo específico: o *conto* de fadas. Nantes (2014) defende em sua tese que um trabalho colaborativo, que inclua oralidade, leitura e produção textuais, via PTD, contribui com o processo de ensino-aprendizagem em língua materna.

Com base no que acabamos de discutir em torno do que já foi produzido sobre a temática, nossa pesquisa diferencia-se das demais por ter como base a metodologia didática do PTD, além de propor a leitura do gênero *conto*. Acreditamos que atividades de leitura, mediada pelo gênero discursivo escolhido, sob a base de estratégias e perspectivas leitoras (CABRAL,1986; MENEGASSI e ÂNGELO, 2010), via PTD gaspariniano, podem contribuir, do ponto de vista social, para o desenvolvimento de leitores ativos e críticos, desde que o professor, de fato, constitua-se como mediador de todo o processo de abordagem da proposta teórico-metodológica em sala de aula. Ademais, nosso trabalho pode colaborar para uma sociedade mais igualitária por meio da leitura porque por meio dela, o leitor pode modificar sua realidade e ampliar a visão do que ocorre no mundo. Além disso, os educadores de Língua Portuguesa poderão utilizar as atividades realizadas nesse trabalho.

No intuito de propiciar o desenvolvimento de leitores ativos e críticos, nesta pesquisa, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Gêneros discursivos e a formação do professor de língua portuguesa e literatura: questões teóricas e

metodológicas” (UENP/2015-2020), coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, foi estabelecido um profícuo diálogo, no sentido bakhtiniano do termo, entre ensino de leitura, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2019) e o entrecruzamento de duas propostas metodológicas específicas para alunos de 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, do contexto investigado: o PTD (GASPARIN, 2015) e as perspectivas leitoras com foco no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor. (MENEGASSI, 2010).

Nesse sentido, consoante o pensamento de Perfeito (2012, p. 03), fazemos

[...] uma opção de domínios científico e pedagógico: a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana e, fundamentalmente, a concepção de gêneros discursivos, levadas a efeito sob o viés de uma metodologia do ensino de Gasparin (2009), embasada na pedagogia histórico-crítica e no conceito vigotskiano¹ de níveis de desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Ao mobilizar a base teórico-metodológica traçada, buscamos respaldo, como mencionado, em autores como Dell’Isola (1996), Solé (1998), dentre outros que postulam o caráter interativo, social, dialógico e responsivo da linguagem e, conseqüentemente, da leitura. Diante do exposto, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual a relação entre a aprendizagem da leitura com o Plano de Trabalho Docente (PTD), a partir de um conto de Clarice Lispector em turmas de 9º ano do ensino fundamental?
- Como o gênero discursivo *conto* pode ser integrado às práticas de leitura escolar, visando melhores resultados do SPAECE?

Mediante a questão que precisa de respostas, nosso objetivo geral é averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo *conto*, tendo o PTD como instrumento orientador das ações docentes, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura. Para tanto, se fazem necessários alguns objetivos específicos:

¹Por haver divergências quanto ao registro do nome do teórico, nesta pesquisa, adoto a grafia *Vygotsky*, salvo casos de citação direta. Em decorrência, emprego a grafia *vygotskyana*.

- Identificar a responsividade nas práticas leitora, a partir de um conto de Clarice Lispector com o Plano de Trabalho Docente (PTD) em turmas de 9º ano do ensino fundamental;
- Verificar como a leitura de *contos* pode ser integrada às práticas de leitura escolar visando melhores resultados do SPAECE.

Para atingir os objetivos apresentados, o trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira, à luz dos teóricos, principalmente Bakhtin e intitulada “Linguagem, Dialogismo e Gênero Discursivo”, discorreremos sobre: linguagem e dialogismo; enunciado concreto e responsividade; gênero discursivo; gênero *conto* e por fim, Clarice Lispector, *conto Tentação* e o Plano de Trabalho Docente. Na segunda seção, apresentamos o tema: Leitura, com as subseções: concepções de leitura; Estratégias e perguntas de leitura; Por fim, apresentamos um recorte de uma pesquisa promovida pelo Instituto Pro-livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sobre o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” no Brasil.

Em seguida, apresentamos a terceira seção, com o título “Leitura, Documentos Oficiais de Educação e Avaliações Externas” com as subseções: Leitura e documentos oficiais regem a educação no Brasil e avaliações externas aplicadas no Brasil. Logo em seguida, versamos sobre competência leitora na perspectiva do SPAECE e resultados do SPAECE, descritores da avaliação de leitura e seleção dos descritores para a pesquisa. Na quarta seção, apresentamos “Percurso Metodológico da Pesquisa”, que se refere à caracterização da pesquisa, a definição da abordagem qualitativa-interpretativa que se articula à metodologia da pesquisa-ação sob a ótica do PROFLETRAS, o contexto e sujeitos da aplicação didática, procedimentos de coleta de dados e os cuidados éticos com a pesquisa e as categorias de análise. Enquanto na quinta seção apresentamos a Descrição das atividades e Análise dos dados. E, por fim, as considerações finais, nas quais nos dedicamos a finalizar com apontamentos sobre nossa principal preocupação, a leitura, buscando reflexões conclusivas para que o trabalho seja de utilidade para futuros educadores e pesquisadores.

Nesta pesquisa, então, na busca de avançar os estudos no campo da leitura, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, partimos do pressuposto inicial de que a junção do PTD com atividades que buscam uma leitura dialógica pode resultar em um processo de ensino-aprendizagem de leitura que se constitua dialético, dialógico e responsivo, podendo contribuir para a melhoria das habilidades leitoras de alunos do 9º ensino fundamental, especificadas nos descritores² D3, D7 e D11 da matriz de referência da avaliação externa SPAECE selecionado para uma atividade da pesquisa. Os referidos descritores serviram para delimitação da atividade e foram escolhidos por que são voltados para os procedimentos de leitura, D3 (inferir o sentido de palavra ou expressão) e D5 (identificar o tema ou assunto de um texto) e para implicações do suporte do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto, D11 (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador). Sobre a matriz de referência do SPAECE, será mais bem explorado na subseção 3.2.

Diante do exposto, a pesquisa, ora apresentada voltada para o ensino fundamental II, mediatizada pelo PTD (GASPARIN, 2015), buscou realizar práticas discursivas dentro das exigências que o PROFLETRAS propõe, com uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, no formato de pesquisa-ação, tendo como foco principal, empoderar nossos jovens educandos das habilidades de leitura com responsividade ativa e crítica, por meio de atividades com os descritores selecionados, visando a melhores resultados no SPAECE.

² “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.” (BRASIL, 2011, p. 18)

SEÇÃO 1 – LINGUAGEM, DIALOGISMO E GÊNERO DISCURSIVO

*“A língua não é um agente neutro que adentra livre
e facilmente as intenções mais íntimas do falante;
é povoado - superpovoado - pelas intenções
dos outros.”
(Mikhail Bakhtin)*

A interação comunicativa na sociedade se dá pela língua e mediada pela linguagem, verbal ou não, com propósitos de interações entre as pessoas. Nesta seção, discutimos os seguintes tópicos: linguagem e dialogismo; enunciado concreto e responsividade tendo como base os conceitos de Bakhtin/Círculo de Bakhtin. Logo após, a discussão sobre o gênero discursivo e conceitos do gênero *conto*, denotando o que já foi escrito no mundo acadêmico sobre o gênero *conto* na sala de aula e apresentamos os *contos* que fizeram parte da prática didática na sala de aula. E, por fim, discorreremos sobre Clarice Lispector, seu *conto* *Tentação* e o PTD.

1.1 Linguagem e dialogismo

A linguagem não é somente um sistema de símbolos para transmitir uma mensagem, pois tem função social perante a sociedade que possibilita a interação entre as pessoas. Para Bakhtin (2016, p.11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Em consonância, Kleiman (1995, p. 43) pontua que, “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas, mas elas pertencem a um tipo de discurso ou outro”. Assim, um discurso utilizado no meio jornalístico não terá a mesma importância ou entendimento no âmbito escolar.

Desse modo, Bakhtin (2018, p. 188-189) aponta:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está

impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a 'linguagem' propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas.

Sendo assim, a comunicação dialógica representa a forma de utilização da linguagem na construção de discursos sociais. A leitura dialógica motiva os leitores a estabelecerem um diálogo com o texto. Bakhtin/Volochinov (2014) apresentam o diálogo como uma forma de interação verbal e com sentido amplo, pois a construção de todo diálogo requer a presença do outro, como enfatiza Bakhtin (2018, p. 88):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra no mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida convencionalmente é que pode dela se afastar.

Nesse sentido, o dialogismo, de acordo com os teóricos do Círculo de Bakhtin, é um acontecimento espontâneo da atividade da língua. Em conformidade com esse pensamento, Fiorin (2017, p. 27) postula que “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. O autor, apoiado em Bakhtin, pontua:

Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existem uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. (FIORIN, 2017, p. 21-22),

Concluimos, então que, o discurso do outro deve ser levado em consideração para compor o enunciado no discurso. Assim, Fiorin (2017, p. 22), baseado no pensamento de Bakhtin, afirma que “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados e é manifestado em diversas vozes.” (FIORIN, 2017, p. 27)

De acordo com Bakhtin (2019, p.314)

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Em consonância com o autor, os enunciados refletem as vozes externas para compor um significado e refletir assimilações, como também, na alteridade, o “eu” toma a palavra do “outro” para retratar e alterar incessantemente o significado dos enunciados.

Para melhor elucidar o entendimento sobre dialogismo, destacamos conceitos necessários de: enunciado, signo ideológico, interação e gênero discursivo.

A “unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p.103) é denominada de enunciado, e cada enunciado elaborado tem um diálogo com outros anteriores e que podem responder, até mesmo, a enunciados futuros. Sendo assim, todo enunciado é a resposta de outro enunciado e é carregado de valor social. Essa resposta, “no sentido mais amplo, os rejeita, confirma, completa, baseia-se nos enunciados, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.” (BAKHTIN, 2018, p. 297).

Por sua vez, os signos são usados pelos locutores e ganham significação nas relações, pois há relações axiológicas e “qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico” (FARACO, 2009, p. 47). Dessa forma, Faraco pontua que “[...] os signos são espaços de encontro de diferentes índices sociais de valor, plurivalência que lhes dá vida e movimento, caracterizando o universo da criação ideológica como uma realidade infinitamente móvel”.

Sendo assim, as palavras, como signo, “são tecidas a partir de um a multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 42).

Os signos ideológicos, a partir de uma dada posição social e histórica do locutor diante do interlocutor, sempre está ligado ao interesse de quem diz. Consoante Bakhtin/Volochinov (2014, p. 59), o “indivíduo” denota um “fenômeno puramente sócio ideológico” quando defende seus argumentos, seus pensamentos e seus desejos, e essa é a “razão por que o conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia”.

Já a interação envolve as posições sociais e relações sociais. Desse modo, tudo interfere na linguagem, pois a base das relações dialógicas são os enunciados usados pelos sujeitos na interação. Assim, “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2018, p. 292). Nessa acepção, a maneira que os interlocutores usam a linguagem para se dirigirem uns aos outros nas interações, faz que o outro se constitua como sujeito.

Outro conceito muito importante para entendermos o dialogismo de Bakhtin é o gênero discursivo. Os gêneros discursivos são compostos por dimensões inseparáveis, passíveis de sofrerem modificações no decurso temporal. Esse aspecto será melhor explorado na subseção 1.3

A princípio, apresentamos uma definição geral de alguns conceitos para compreender dialogismo, porém alguns elementos plausíveis em torno do pensamento bakhtiniano são aprofundados nas subseções 1.2 e 1.3.

1.2 Enunciado concreto e responsividade

Antes de começarmos a abordagem sobre enunciado concreto, é necessário diferenciar os termos enunciado e enunciação. Enunciado é manifestação ideológica de um enunciador, podendo ser na forma escrita ou oral. Cada enunciado é uma resposta a outro (s), e mesmo em um monólogo, encontramos “ecos dos enunciados do outro” (BAKHTIN, 2016, p.131). Todo enunciado evoca o outro e nenhum enunciado é igual, pois o enunciado é concreto e único.

O enunciado é a unidade de interação/comunicação entre os indivíduos, os quais possibilitam a interação cotidiana. Por meio dos enunciados, as relações dialógicas entre locutores e interlocutores concretizam-se. Porém, só as relações dialógicas só serão concretizadas se conhecermos o contexto da comunicação.

Já a enunciação relaciona-se a interação e à atividade de social por intermédio da língua e é colocada em ação por um enunciador. Para Bakhtin (2014, p. 126), a enunciação é “puro produto da interação social, quer se trate de um ato da fala ou pelo contexto mais amplo que se constitui”. O contexto social é que determina quem são os ouvintes e como será a estrutura da enunciação. Nas palavras de Bakhtin (2014), somente em “conjunção” com a organização individual de uma enunciação concreta, a língua existe, pois “é apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se realidade.” (BAKHTIN, 2014, p. 160).

No pensamento bakhtiniano, o momento primordial para a manifestação do discurso é realizado por meio do enunciado concreto. “Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2019, p. 28)

Dessa forma, ao inserir a noção de enunciado concreto, os teóricos do Círculo de Bakhtin já acenam para questões sociais e ideológicas na linguagem. O enunciado concreto é o local de confluência entre a língua e o contexto histórico e sociocultural: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 2018, p. 282)

Barbosa (2001) elucida que o enunciado concreto na concepção bakhtiniana retoma os conceitos: enunciado e enunciação, pois o enunciado materializa-se duplamente: em produto, por ser um acontecimento único e em processo, por sua permanente ligação na comunicação discursiva. Consoante Bakhtin (2018, p. 11), o conceito de enunciado concreto “nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua formação e seu significado são definidos pela forma e caráter desta interação”.

Nesse sentido, Bakhtin (2018, p. 6) entende que no enunciado

concreto, “como um todo significativo”, há duas partes: a primeira parte “percebida ou realizada em palavras” e a segunda parte é a “parte presumida”, ou seja, o contexto extraverbal. Isso indica que o enunciado concreto surge em um cenário de interação social onde ele funciona como uma ligação entre os elementos da enunciação ao passo que demanda ações responsivas, dando assim, sequência a um diálogo discursivo.

Bakhtin (2018, p. 272) salienta que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Nesses termos, o autor aborda que o falante recusa uma expectativa única da concepção significativa da voz alheia, “mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 272).

Nessa concepção, Menegassi (2010) indica que a responsividade não é capaz de ser assimilada somente conforme um resultado das práxis de comunicação, mas uma condição para que elas ocorram. Segundo o autor, a responsividade não se define somente da perspectiva de poder proporcionar um retorno ao que foi mencionado pelo locutor, mas de entender que a concepção de enunciado remetido ao outro, por si, já é uma resposta responsiva. Bakhtin (2018, p. 271) afirma que “essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início” e algumas vezes *in verbis*, a partir da primeira fala do enunciador.

A responsividade, por conseguinte, por ser peculiar às práticas de linguagem, concede a sucessão do diálogo, podendo despertar, conforme Bakhtin (2018, p. 271- 272), três diferentes manifestações:

- 1) compreensão responsiva ativa quando o interlocutor compreende o “significado linguístico do discurso” (BAKHTIN, 2018, p. 271) e tem uma posição ativa responsiva, concordando ou discordando de maneira total ou parcial, aplicando, completando etc.;
- 2) compreensão responsiva passiva é o momento abstrato do fato real e pleno (compreensão responsiva ativa). O interlocutor

compreende o discurso, mas não se manifesta;

- 3) Compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado, o interlocutor compreende o discurso, porém só se manifesta posteriormente.

Menegassi (2008) aponta mais três categorias de responsividade: I) atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa; II) atitude responsiva ativa sem expansão explicativa e exemplificativa e III) atitude responsiva passiva sem expansão. Outros níveis de responsividade podem ser vistos na tese de Ohuschi (2013), intitulada: “Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem”. No trabalho, a responsividade foi sistematizada e adaptada para a responsividade docente, conforme o **quadro 1** a seguir.

QUADRO 1: Níveis de responsividade adaptada para discentes

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata com análise, julgamento e avaliação
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se por meio das vivências pessoais.
	Explicação	Resposta imediata com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata discordando daquilo que está sendo discutido
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo
Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa	Concordância	Resposta imediata que demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O discente não realiza a tarefa solicitada, impossibilitando a instauração do diálogo
Responsividade	Dúvida	Demonstra ainda ter

silenciosa		dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento
	Compreensão	Revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Fonte: Quadro elaborado a partir da tese de Ohuschi (2013, p. 166-167) e adaptado.

Observando o quadro anterior, vimos que responsividade dos educandos pode se apresentar em diversos níveis. Dessa forma, no ambiente escolar, o educando indica compreender o texto quando tem uma atitude responsiva ativa, ou seja, "concorda ou discorda do que lê (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo" (BAKHTIN, 2018, p.271). Essa responsividade ativa mostra-se quando o educando demonstra que compreendeu o enunciado e responde de forma efetiva nas atitudes, nas palavras, etc.

Conforme o pensamento bakhtiniano, a conduta do interlocutor é sempre responsiva, inclusive quando ele não se manifeste em nenhum ato ou discurso direto. Entretanto, é iminente pronunciar de diversas maneiras de compreensão, tendo em vista a forma de materialização da compreensão responsiva. Dialogando com a ideia do filósofo Bakhtin sobre responsividade, Menegassi (2010) reitera que a conduta responsiva seria iminente caso o outro, ao entender o enunciado, explicasse logo ao locutor uma resposta devolutiva, ou seja, emitisse abertamente a sua posição em relação ao significado verbal que lhe foi encaminhado. Desse modo, "o discurso interior, tanto do locutor como do outro, é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência (MENEGASSI, 2009a, p. 152).

Assim, uma pessoa que não compreenda o contexto do enunciado, não realiza a responsividade prevista para o ato comunicativo provocando um ruído na comunicação. Dessa forma, a "compreensão da língua e compreensão do enunciado (que implica uma responsividade, e, por conseguinte, um juízo de valor)" (BAKHTIN, 2018. p. 351), será comprometida e não haverá o entendimento do discurso. Entretanto, esse juízo de valor, dado ao enunciado, transmuda a visão do leitor e conseqüentemente, a ampliação do processo de compreensão e interpretação do discurso.

1.3 Gênero discursivo

Os gêneros estão inseridos em todos os âmbitos da comunicação na vida humana tornando-se, assim, um elemento essencial na interação da sociedade. Barbosa (2000) denota que os gêneros “permitem incorporar elementos da ordem do social e do histórico, considerando a situação de produção de um lado do discurso” (BARBOSA, 2000, p. 152). A situação de produção citada pela autora refere-se ao contexto “sócio-histórico-cultural de circulação” dos interlocutores, pois a assimilação “de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto. (BARBOSA, 2000, p.153).

Em *Estética da Criação Verbal*, o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin dedicou seus estudos a conceituar e compreender o funcionamento da linguagem através do discurso e da interação social no dia a dia. Dessa forma, a existência dos gêneros do discurso nos conduz a uma nova maneira de entender a linguagem.

Bakhtin (2019) afirma que, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2019, p.11), outrossim, o uso da língua estabelece um estado de enunciados, sendo eles, escritos ou orais, únicos e concretos, expressados pelos partícipes no âmbito da atividade humana. O filósofo complementa:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não são 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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado é particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2019, p. 11-12).

Dessa forma, para o autor, os gêneros do discurso estão ligados diretamente ao conceito de enunciado e são elaborados em cada espaço do uso da comunicação humana. Machado (2017) conclui que “o estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade comunicacional” (MACHADO, 2017, p.156).

Assim, contos, crônicas, reportagens, entrevistas, quadrinhos, gráficos, mapas, textos acadêmicos, artigos científicos, romance, drama, entre outros textos, são gênero discursivos, integrados nas diversas esferas de ação humana, como a esfera escolar, nos ambientes acadêmicos, no cotidiano, na jornalística, na publicitária, nos ambientes religiosos etc.

Bakhtin (2019) constituiu a organização dos gêneros do discurso comparando com as “formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2019, p. 39), pois assimilamos o discurso em “forma de gênero” e ao ouvir o discurso do outro, já podemos prever desde início seu gênero, sua construção composicional, antecipando o final. Portanto, a interação social seria impossível se não existissem os gêneros do discurso e se “nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez” (BAKHTIN, 2019, p. 39).

Em síntese, Bakhtin (2019) propõe três dimensões para os gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático diz respeito ao tipo de informação e não ao tema em si, pois inclui os distintos papéis dos sentidos e suas formas possíveis por um gênero discursivo.

Já a construção composicional é o modo como o texto é organizado. O estilo diz respeito à escolha dos “meios linguísticos”, podendo ser associado a identidade do interlocutor e do seu grupo social, em suma, é a maneira como a forma composicional do tema será apresentado através dos recursos linguísticos, gramaticais, lexicais etc e todos estão ligados ao interlocutor e seu contexto social.

Com isso, podemos notar que todas as dimensões precisam ser observadas a partir da construção dos enunciados (quem é o interlocutor e com quem ele fala, qual o objetivo da fala, de qual lugar e época essa fala é

proferida e qual seu suporte) e pelo conhecimento e valor que o locutor tem com o tema e o discurso do interlocutor (ROJO, 2005, p. 196).

Consoante Rojo (2005, p. 196), todas as dimensões dos gêneros discursivos, configuram-se em enunciados, estão ligadas a um contexto social de interação humana. Dessa forma, os gêneros “são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. (BAKHTIN, 2019, p. 20).

Bakhtin (2019) postula que

os gêneros do discurso são “infinitos” porque “as possibilidades da multifacetada atividade humana, como também cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (p.12)

Portanto, devido à magnitude e à pluralidade dos gêneros (orais e escritos), surge a dificuldade para se delinear um enunciado, uma vez que, cada campo cria gêneros essenciais às suas funções enunciativas e sofre transformação à medida que são apresentadas em um contexto.

Dessa maneira, Bakhtin (2019) sugere dividir os gêneros do discurso em primários e secundários. Os gêneros primários (simples) são os que fazem parte do dia a dia e tem “comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2019, p. 15) quando são produzidas, por exemplo, um bilhete, um telefonema, uma conversa no ambiente cotidiano etc.

Os gêneros secundários (complexos) “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)” (BAKHTIN, 2019, p. 15), seguindo modelos produzidos pela sociedade. No desenvolvimento, eles podem se utilizar de diversos gêneros primários, incorporando-os, recuperando-os ou reelaborando-os. São exemplos de gêneros secundários: textos literários, discurso político, situações concretas de comunicação (conto e crônica), textos acadêmicos, artigos científicos, entres outros.

Apontamos até aqui, os conceitos e explanação sobre os pensamentos do filósofo Bakhtin. Apresentamos, a seguir, algumas considerações acerca do

gênero *conto* e explicamos a importância de trabalhar, na sala de aula, com *contos* e, notadamente, o *conto Tentação* de Clarice Lispector.

1.4 Gênero conto

O processo de aprendizagem da língua materna, no que concerne ao ensino de leitura, mais eficiente, permite que um determinado gênero seja trabalhado de forma aprofundada, propiciando o desenvolvimento das habilidades do aluno quanto ao emprego da língua nas diversas situações comunicativas do dia a dia, já que, conforme Bakhtin (2018, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”.

De acordo com Bakhtin (2019), como visto, os gêneros discursivos são divididos em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2019, p.15)

Dessa forma, podemos concluir que os *contos* estão atrelados aos gêneros secundários sendo resultado de um gênero primário, por exemplo, de conversas do cotidiano tornando uma simples ação de contar histórias em narrativas que possam ser do interesse dos educandos.

Quanto a origem do gênero *conto*, não há precisão da época e/ou lugar em que surgiu esse gênero, entretanto, sobre o processo inicial de contar

“estórias”³, a escritora Nádya Batella Gotlib afirma ser “impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias” (GOTLIB, 1995, p.5).

A autora lista a evolução do *conto*, alinhando aos “momentos da escrita em que representa a “história da nossa cultura” (GOTLIB, 1995, p.5), colocando os *contos* egípcios- *Os contos dos mágicos*- como os mais antigos, pois surgiram por volta de “4.000 anos antes de Cristo”. Em seguida, histórias bíblicas como de *Caim e Abel*, *Ilíada e Odisseia*, de Homero, como principais poemas épicos da Grécia Antiga, e os contos do Oriente, a *Pantchatantra* (VI a.C) e as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII) (GOTLIB, 1995, p.5).

O *conto* é um texto curto onde os elementos da narrativa: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo, são abordados de forma clara. Fiorussi (2003, p.103) assinala que o *conto* é uma “narrativa curta” que vai direto ao tema e cada palavra é uma informação importante para entender o *conto*. Segundo o autor, “cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado”.

Assim, Moisés (1972) aponta que *conto* é “uma narrativa unívoca, univalente, constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISES,1972. p.40). Segundo o autor, a ação pode ser interna, quando os conflitos são psicológicos, e externa, quando há variação no espaço e tempo dos personagens.

No entendimento de Magalhães Júnior (1972, p. 10-11), o *conto* é uma simples narrativa que não faz detalhamento profundo sobre as características psicológicas dos personagens, e sim o oposto quando expos “as motivações pela conduta dos próprios personagens”.

³ Termo utilizado pela autora.

Dentre os vários tipos de gêneros discursivos, em nosso trabalho, optamos por trabalhar com o gênero *conto*, pois o ato de contar “estórias⁴” sempre fez parte das ações humanas e acreditamos que trabalhar com contos na sala de aula pode despertar nos educandos o gosto pela leitura de obras literárias. Nessa acepção, Gotlib (1995, p.8) pontua que

toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada”; 3. e tudo “na unidade de uma mesma ação.

Dessa forma, a escolha por esse gênero buscou um caminho para que ocorra nos educandos uma significação e uma aceitação aos textos que fazem parte das práticas leitoras na sala de aula. E, assim, podemos inferir que o conto é a arte de criar, de gerar acontecimentos reais ou imaginários, trazendo ou não para o texto uma situação social do cotidiano e possibilitando ao leitor o uso da imaginação para compor a sua conclusão diante do que se é contado.

No âmbito acadêmico, especificamente nas pesquisas do PROFLETRAS, algumas dissertações escolheram o gênero *conto* para constituir a pesquisa.

Silva (2019) em sua dissertação abordou o gênero discursivo *conto*, em uma turma de 9º ano, por suas características de narrativa curta e simples (SILVA, 2019, p. 8). Para esse fim, buscou-se apoio nos conceitos e no ponto de vista dialógico de Bakhtin. A autora justifica que o *conto* permite aos educandos o interesse e o gosto pela leitura, “como também viabiliza o aprendizado do domínio pleno de seus elementos composicionais e o alcance do seu propósito comunicativo e função social. (SILVA, 2019, p. 8).

Na pesquisa de Pereira (2017) em uma turma do 9º ano do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscou a análise, a interpretação e a investigação dialógica entre os contos: contos *Fita Verde no Cabelo, nova velha estória*, de Guimarães Rosa e *Herbarium*, de Lygia Fagundes Telles.

⁴ A palavra “estória” está em desuso. Consta no Dicionário Aulete on-line o significado de “estória” como. sf. - A palavra foi proposta para designar narrativa de ficção, mas a forma preferencial é história.

Nesse trabalho buscou-se, também, “compreender a linguagem do *conto*, seus aspectos mais relevantes, configurados muitas vezes pela representação simbólica, recurso recorrente nas histórias desses escritores” (PEREIRA, 2017, p.7) e tendo as “relações dialógicas” de Bakhtin na sua fundamentação teórica. Para a pesquisadora, o educador deve exercer sua função quando proporciona oportunidade de o estudante conhecer o mundo literário. (2017, p.118)

Já Carvalho (2016), utilizou *contos* em uma sala de 7º ano para “refletir sobre a função da literatura na formação do leitor e analisar os processos dialógicos”, e paralelamente, trabalhou na perspectiva bakhtiniana da linguagem dialógica. Carvalho teve como produto final a produção de *contos* pelos alunos e constatou que os alunos tiveram dificuldades de desprender-se dos textos lidos e criarem o seu próprio *conto* de forma independente.

Com vertente no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart, Bandeira (2018, p. 6), em sua dissertação, fez uma análise para identificar “os contextos de produção e os mecanismos enunciativos, levando em conta a representação dos papéis sociais assumidos pelos personagens” (BANDEIRA, 2018, p.) e teve como subsidio a leitura de *contos* de Clarice Lispector.

Fora do âmbito do PROFLETRAS, Pereira (2019) escreve em sua dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), sobre a reflexão do “ensino da competência leitora, pautado no gênero *conto*. Entre os *contos* escolhidos pela pesquisadora está *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, “*conto* moderno do século XX, objetivando perceber suas semelhanças e diferenças e, a partir disso, compreender melhor o gênero, além de incentivar e aguçar os alunos a lerem” (PEREIRA, 2019, p. 8). Pereira concluiu em sua pesquisa que “o trabalho com os *contos* foi produtivo ao letramento literário, justamente por se pautar em um gênero propício a familiarização com o jovem leitor” (PEREIRA, 2019, p. 104).

É notório, que os *contos* façam parte das pesquisas acadêmicas e o educador pode lançar mão desse gênero discursivo para formar leitores conscientes do seu empoderamento leitor na sala de aula.

Sob esse prisma, nossa pesquisa distingue-se das pesquisas citadas por aplicar atividades de leitura do gênero discursivo *conto*, notadamente em uma

obra de Clarice Lispector, tendo como público-alvo uma turma de 9º ano do ensino fundamental II. Para isso, usamos uma metodologia pedagógica baseada nos pressupostos do PTD gaspariano, que versamos na subseção 1.6.

Na próxima subseção, abordamos sobre a escritora Clarice Lispector e seu conto *Tentação*.

1.5 Clarice Lispector e o *Conto Tentação*

A escritora Clarice Lispector (1920-1977) foi uma das principais representantes da Literatura Brasileira. Nascida na Ucrânia, porém ainda bebê veio morar no Brasil onde naturalizou-se brasileira. Gotlib descreveu Clarice Lispector como uma pessoa misteriosa e que se isolava voluntariamente, com uma “aura intocável” e que favorecia, “certas mitificações: belíssima, sedutoramente atraente; antissocial, esquisita, complicada, difícil, mística, bruxa” (GOTLIB, 2009, p. 52).

Clarice Lispector é autora de vários contos, ensaios, romances e crônicas com reconhecimento no Brasil e no mundo⁵, o que faz de suas obras, cânones da literatura brasileira.

Disso emerge a importância de trazer para a sala de aula, obras de Clarice Lispector que propiciem aos alunos(as), o conhecimento dos clássicos, mostrando a importância deles para nossa cultura e história. Corroborando, Cosson (2019, p. 33-34) declara que

têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceito sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.

⁵ Em 2015, o jornal estadunidense *The New York Times* citou a obra “As histórias completas” (título original *The complete storie*) com 85 contos de Clarice”, como uma das 100 melhores publicações em 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/08/02/books/review/the-complete-stories-by-clarice-lispector.html>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

Dessa maneira, o professor quando apresenta aos alunos(as), leituras de diversos textos com características e origens diferentes, ele contribui com a formação leitora, reflexiva e madura dos estudantes.

A obra de Clarice Lispector é mediada por questões psicológicas profundas, que despontam de um contexto histórico-cultural, designando interferências objetivas e principalmente subjetivas inerentes ao ser. Além disso, de acordo com Sá, “a ficção de Clarice Lispector não interpreta o mundo, anseia refleti-lo como ‘aparece’ e na profundidade psicológica, que sua imaginação sonda” (SÁ, 1979, p.46).

Neste sentido, de acordo com Lucas (1987, p. 47),

Enquanto escrita, o texto de Clarice Lispector torna-se mais e mais contemporâneo de uma tendência moderna: o desprezo progressivo do apoio factual para formar a sequência narrativa e a abolição da personagem como agente condutor da ação e do relato, assim como o corporificador do núcleo narrativo, em torno do qual se aglutinam os demais elementos e se realiza a tensão dramática.

Dessa forma, Clarice Lispector, nas suas obras, incentiva a reflexão que leva o leitor a uma questão “que cumpre ao intérprete responder” (LUCAS, 1987, p.50). Silva (2010) mostra que a escritora consegue elaborar seus textos para o leitor produzir significado, mostrando, assim, a complexidade do pensamento, das emoções humanas, levando o leitor a refletir sobre a existência humana.

Benedito Nunes foi um dos maiores críticos das obras da Clarice Lispector, inserindo a produção ficcional da escritora no contexto das filosofias da existência que partem “da mesma intuição kierkegaardiana⁶ do caráter pré-reflexivo, individual e dramático da existência humana” (NUNES, 1966, p. 93).

Para Chiossi (1997), Clarice Lispector escreve trilhando um caminho de “indagação extrema numa reiterada tentativa de compreender a substância do Ser, no jogo de forças entre as grandezas e as misérias, entre a glória e danação” (CHIOSSI, 1997, p. 122).

⁶ Relativa ao filósofo dinamarquês S. Kierkegaard (1831-1855) considerado o precursor da Filosofia Existencial (foco na existência humana).

Cândido pontua que a escritora tem "o domínio da palavra sobre regiões mais complexas e mais inexprimíveis" (CÂNDIDO, 1977, p. 126). Ainda de acordo com Cândido, Lispector procura "fazer da ficção uma forma de conhecimento do mundo e das ideias" (CÂNDIDO, 1977, p. 126). Assim, Manzo (1997, p. 04) pontua

Clarice esboça, através de sua literatura, um percurso irreversível em direção à primeira pessoa, ao texto confessional, ao 'eu', enfim, acabando por converter-se no personagem central de seus escritos. Em nossa análise, mais do que a construção de um diálogo entre vida e obra, procuramos compreender o próprio texto ficcional de Clarice como uma espécie de autobiografia não planejada.

Logo, a obra de Clarice Lispector é o retrato fantástico de si e a "prática do inventar outras ou de dramatizar-se em inúmeras máscaras será a condição da própria produção ficcional de Clarice" (GOTBLI, 2009, p. 81). Contudo, a causalidade entre a vida da autora e a do personagem não "elimina a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico" (BAKHTIN, 2018, p.139)

Consoante Nunes (1989), a maior parte dos contos de Clarice Lispector, apresenta um único evento que serve "de núcleo da narrativa" e traz como resultado um "clímax". O núcleo é o momento de maior "tensão conflitiva", que geralmente é provocada por situações do cotidiano, de crise interior "que aparece diversamente condicionado e qualificada em função do desenvolvimento que a história recebe" (NUNES, 1989, p. 84), e o clímax como o "momento privilegiado", isto é, em que o personagem é confrontado com a realidade do mundo.

Nossa pesquisa utilizou o *conto Tentação* de Clarice Lispector, do livro *A legião estrangeira*, para as atividades finais. Esse *conto* é escrito em primeira pessoa e com "memórias da infância de Clarice Lispector" (GOTLIB, 2009, p. 80).

De acordo com Kofman (1996), as lembranças da nossa infância são quicá, as mais importantes que temos. "Essas recordações nos mostram os nossos primeiros anos não como eles foram, mas como eles apareceram em períodos ulteriores [...]" (KOFMAN, 1996, p. 14). Assim, Lispector narra contos

entrelaçados entre sua infância e os acontecimentos guardados na sua memória.

Escolhemos trabalhar com o *conto Tentação* porque a história traz uma realidade próxima a dos alunos, permitindo, assim, que eles possam relatar suas experiências com animais ou falar sobre o sentimento de solidão, dando opinião e comparando a história de vida deles com a temática do *conto*.

O *conto* narra a história de uma garotinha ruiva, sentada na calçada sozinha com uma bolsa velha entre os joelhos, em um sol escaldante às duas horas da tarde. Entre os personagens, aparece um narrador-observador que se apresenta no trecho: “Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, linhas 08-09).

A garota ruiva sentia-se estrangeira na sua solidão, pois “numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, Linhas 09-10).

A epifania⁷ da obra de Clarice Lispector, manifesta-se quando a solidão da garota é interrompida pelo surgimento de um lindo *basset* com pelos avermelhados, na companhia de sua dona. Os dois, a menina e o *basset* se olham e se identificam. “Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, Linhas 25-26).

Contudo, eles não podiam ficar juntos, pois “ambos eram comprometidos. Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, Linhas 40-42).

A impossibilidade de ficarem juntos, faz que o desfecho do conto não seja o desejado, pois a garota continua sozinha e o *basset* vai embora com sua dona. Nunes (1989, p. 85), pontuaria esse final como um “anticlímax”, pois o cenário volta para sua posição inicial, ou seja, a “tensão conflitiva” volta do seu estado latente inicial e a garota regressa para sua rotina.

⁷ Consta no Dicionário Aulete on-line- Epifania: s.f. No cristianismo, revelação, manifestação de Deus, ou sua encarnação em Jesus; Comemoração, a 6 de janeiro, da visita dos reis magos, primeiro sinal da vinda de Cristo; Percepção intuitiva da essência, do significado de algo ou da realidade, por meio de algo corriqueiro, inesperado.

Notamos que, o *conto Tentação* traz um fragmento de universo que os alunos conhecem: a possibilidade de possuir um animal de estimação e o sentimento de solidão. Os jovens, pré-adolescentes ou adolescentes, em sua maioria, costumam gostar de animais, ora pela companhia “muda” que os animais representam para os difíceis momentos de transição da adolescência, nos quais se precisa de uma companhia que não seja “verborrágica”, mas que possa servir de interlocutor-mudo para os vários desabafos de “dores”, ora pelo extremo afetivo da adolescência com todos os sentimentos, carinhos, carências, próprios da fase e sua “explosão hormonal”.

Nessa perspectiva, o *conto Tentação* foi escolhido para ser abordado na sala de aula com o propósito de contribuir para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

1.6 Plano de Trabalho Docente

O Plano de Trabalho Docente, doravante PTD, com base no trabalho do Professor João Luiz Gasparin, foi escolhido como metodologia de vivência de aprendizagem, pois o método de ensino proposto pelo autor é sistematizado na didática da Pedagogia Histórico-Crítica, levando em conta a vivência do estudante como sendo uma das circunstâncias essenciais para auxiliar o trabalho científico e as práticas sociais dos alunos. Os professores e os educandos são “coautores do processo ensino-aprendizagem” (GASPARIN, p. 2015, 02) uma vez que “juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (GASPARIN, 2015, p.02). O autor elucida que

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim, das relações sociais como um todo. (GASPARIN, 2015, p. 13)

Dessa forma, o educando “deve ser desafiado, mobilizado e sensibilizado” (GASPARIN, 2015, p.13), para que assim, possam perceber a relação do conteúdo curricular e seu cotidiano. Antes, porém, de apresentar a

constituição do PTD, discorreremos, brevemente, sobre sua principal base epistemológica: a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma corrente educacional que se iniciou como histórica-crítica, após um extenso período de perseguição e censura a partir de 1979. Segundo Loureiro (1996, p. 99)

A pedagogia histórico-crítica teve seu início justamente neste momento em que foi possível uma maior movimentação política na sociedade, principalmente dos movimentos populares, dos partidos políticos de esquerda, do movimento estudantil e de educadores nas universidades brasileiras.

Em 1984, Dermeval Saviani elaborou o que hoje conhecemos por “Pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 1985). O autor define a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI 1985, p. 59). Desse modo, ele pontua que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” da metodologia pedagogia histórico-crítica. Saviani parte de uma avaliação dialética do fato e da história humana que “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011b, p. 80).

Nesse sentido, a questão central da PHC é transferir questões científicas nos ambientes escolares, porém sem ser conteudista. Saviani (2011b) propõe que a promoção do saber construído oferece aos homens condições de emancipação, isto é, libertar-se das amarras de uma minoria detentora de conhecimento e que tem poder sobre a sociedade. Para o educador, apenas um estudo crítico, poderá propiciar um campo educacional emancipatório.

Tendo em vista que Saviani (1985), embora empreendesse esforços para compreender a relação ensino-aprendizagem a uma estrutura socioeconômica e as teorias crítico-eficaz, mesmo que se oponha, não podem ser geradas como críticas, haja vista que o comprometimento das relações com uma visão de não mudança a medida que à proporção compreendia a função fundamental do ensino como uma reprodução da sociedade.

O discurso da PHC oferece uma base de relevância pelo efetivo conhecimento, concedendo uma significativa notoriedade ao papel da escola para o êxito do processo de emancipação dos indivíduos. Nessa perspectiva, a escola, por abrigar os meios para que o conhecimento involuntário se transforme em conhecimento científico, constitui potente instrumento de luta.

Conforme Duarte (2015, p. 76), “a PHC, portanto, constitui a réplica ativa de Saviani (1985) às correntes pedagógicas que perpassaram o contexto educacional brasileiro”, as quais ele denominou:

- Teorias não críticas – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e a Pedagogia tecnicista;
- Teorias crítico-eficaz – estudo do sistema da Pedagogia como violência simbólica, campo da escola como dispositivo ideológico de Estado e a campo da escola dualista.

Duarte (2015) aborda o aspecto de que as teorias não críticas, partindo de uma visão utópica de sociedade harmônica e autônoma, compreendem o campo educacional como um instrumento de ascensão social, portanto, de interrupção da marginalidade.

Já as teorias crítico-eficazes, por conceberem que a sociedade é classificada em agrupamentos sociais incompatíveis, compreendem o ensino como um instrumento de diferenciação social, que possibilita a luta contra a marginalização dos indivíduos.

Segundo Duarte (2015, p. 77), “E lutar, do ponto de vista de uma teoria crítica, significa opor-se à seletividade, à discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.” Na argumentação de Saviani (1985), “lutar contra a marginalidade por meio da escola quer dizer engajar-se na tentativa de garantir aos trabalhadores um aprendizado da melhor competência possível nas condições da História atuais”. (SAVIANI, 1985, p. 31).

Na obra, *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2015), João Luiz Gasparin apresenta, como indicado no título, uma possibilidade de interpretação didática da PHC postulada por Saviani. Fundamentada no

Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels e na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, sua proposta contempla as três etapas do método dialético de construção do conhecimento – prática/ teoria/prática (tese-antítese-síntese).

Gasparin (2015) propõe que o conhecimento se constrói, essencialmente, a partir de uma base material. Segundo o autor, o conhecimento humano não se dá apenas mediante a realidade material e a ação do homem sobre tal realidade, uma vez que diferentes setores da atividade humana também se compõem manifestações que exercem tal função. Dessa forma, “é a existência social dos homens que gera o conhecimento.” (GASPARIN, 2015, p. 4).

Duarte (2015, p.80) explica que, além de comungar com a posição de Marx e Vygotsky, o pensamento de Gasparin corrobora a natureza interativa e dialógica da linguagem, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, uma vez que os teóricos do Círculo defendem que os enunciados se constroem na interação entre os homens. Sem interação, não há linguagem, não há pensamento, não há conhecimento.

Nesse sentido, a reflexão sobre o processo histórico de transformações sociais possibilita a construção do conhecimento em um constante compromisso que implica “continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.” (GASPARIN, 2015, p. 4). Por configurar-se como um estudo crítico, a PHC e a didática dela resultante possuem o aprendizado como um elemento construído historicamente pelos/para os homens. Partindo desse princípio, Gasparin (2015, p. 5) enfatiza que se deve “educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito.”

Se o indivíduo dispõe de informações nas interações sociais estabelecidas entre os homens, pautadas em uma base material, uma proposta pedagógica conceituada no estudo discutível do conhecimento, inevitavelmente, segue como fator de partida e chegada a prática social dos sujeitos da aprendizagem por meio da investigação dos saberes, empíricos dos educandos pode-se dar início à teorização dos saberes, transformando-os em

conhecimento científico, que, ao final do processo, se concentra à prática social do educando, estruturado teorizado, entendido em sua finalidade social.

Considerando, pois, Duarte (2015, p. 81), a concepção interativa e dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, em constante destaque nos dias de hoje, consideramos que um produtivo processo de ensino-aprendizagem de língua materna, exige o desenvolvimento de “atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos” (GASPARIN, 2015, p. 07) na integração das informações que eles já têm com as novas informações.

Comungando o pensamento de Duarte (2015) que se respalda na proposta didática de Gasparin (2015) mostra-se apropriada para a realização de atividades no contexto da Linguística Aplicada Crítica, que focalizam a didatização de gêneros discursivos, em sala de aula, abordagem da pesquisa em tela.

O PTD (GASPARIN, 2015), atrelado ao que Menegassi (2010) propõe sobre qualidade de leitura, seguindo a proposta curricular da escola e o perfil da turma, inicialmente foi feito um debate sobre *contos*, para que a professora-pesquisadora elaborasse as oficinas com a intenção de organizar as etapas e para que o processo de aprendizagem em sala de aula fosse mais efetivo.

A proposta didática elaborada, por meio do PTD mobilizando o gênero discursivo *conto*, foram baseadas nas cinco etapas, elaboradas por Gasparin (2015), conforme abaixo:

- 1. Prática Social Inicial:** é o contato inicial do aluno com o tema. É o ponto de partida para a mobilização e a construção de novos conhecimentos a partir do levantamento dos conhecimentos empíricos dos alunos sobre o assunto;
- 2. Problematização:** Momento de transição entre a teoria e a prática, no qual são levantados situações-problemas para assim, iniciar a teorização dos conhecimentos empíricos dos alunos;
- 3. Instrumentalização:** Nessa etapa os alunos devem ser confrontados com o conteúdo sistematizado para que aprendam e recriem, modificando-o “em instrumento de construção pessoal e profissional”

(GASPARIN, 2015, p. 51). Momento de construir o conhecimento científico.

4. Catarse: É a síntese dos novos conhecimentos adquiridos. “Este é o momento da efetiva aprendizagem” (GASPARIN, 2015, p. 129).

5. Prática Social Final: Esse é o momento final de pôr em prática os novos conhecimentos. Essa etapa reflete “a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos (GASPARIN, 2015, p. 139).

O **Quadro 2**, mostra como Gasparin (2015) sistematizou o PTD para uso nas metodologias pedagógicas na sala de aula.

Quadro 2: Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-critica desenvolvido na pesquisa-ação

PRÁTICA Nível de desenvolvimento Atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
PRÁTICA SOCIAL Inicial do Conteúdo	PROBLEMATIZAÇÃO	INSTRUMENTALIZAÇÃO	CATARSE	PRÁTICA SOCIAL Final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: Objetivo geral Tópicos de objetivos específicos 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. b) Desafio: o que	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões dos conteúdos a serem trabalhados.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender as dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenção do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno: Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

gostaria de saber a mais.				
---------------------------------	--	--	--	--

FONTE: GASPARIN, 2015, p.159

Todas as etapas acima formaram as bases das atividades elaboradas pela professora-pesquisadora e que são abordadas na seção 5, detalhamos as atividades e as análises dos dados.

Em seguida, discorreremos na seção seguinte, sobre leitura, suas concepções, estratégias e perguntas de leitura. Apresentamos, ainda, um recorte de uma pesquisa promovida pelo Instituto Pro-livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sobre o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” no Brasil.

SEÇÃO 2 – LEITURA

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”
(Mário Vargas Llosa)
Arequipa-Peru, 1936

Ler é elaborar significados dos enunciados produzidos pela sociedade, porém é um processo complexo. “Quando lemos estamos produzindo sentidos e participando do processo (socio histórico) da produção dos sentidos” (ORLANDI, 1988, p.59). Desse modo, ler é gerar significados que não devem ser iniciados no texto, e sim, no leitor, pois o “mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade” (LEFFA, 1996, p. 14).

Além disso, a leitura deve fazer sentido para o leitor levando em conta o contexto em que ela é oferecida, pois nos dias atuais com a influência das redes sociais, do poder da comunicação no mundo cibernético e dos inúmeros textos que são disponibilizados nesses ambientes, um texto pode ter diversos significados que promovam uma visão mais ampla do mundo.

Sob tal ótica, iniciamos essa seção versando sobre as concepções de leitura, estratégias e perguntas de leitura. Por fim, expomos um recorte de uma pesquisa promovida pelo Instituto Pro-livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sobre o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” no Brasil.

1.1 Leitura e suas diferentes concepções

A leitura é um ato muito presente no dia a dia das pessoas, pois estamos constantemente em contato com uma diversidade de textos, seja para pesquisar, seja para buscar informações ou até mesmo por prazer. Em conformidade com Kleiman (2004), leitura é um “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico,

sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 2004, p.12). Dessa maneira, é preciso uma ligação de diversos níveis de conhecimentos, que requer fatores “cognitivos de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise” (KLEIMAN, 2004, p.12).

Para Solé (1998, p.22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente*]” para atingir o objetivo da leitura. Ela elucida que nesse processo, o leitor é ativo, pois processa o texto e elabora o sentido desse texto “confirmando ou refutando” seu conhecimento prévio. Assim, Solé (SOLÉ, 1998, p. 46) afirma

quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões...etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que a leitura ocorre no processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer.

Sob essa ótica, Menegassi (2010) pontua que as diversas esferas da sociedade, por exemplo, a família, os amigos e a escola, têm um papel importante na formação do leitor. A família quando possibilita um ambiente que traz hábitos de leitura para as crianças, os amigos quando sugerem a leitura de um livro e a escola quando promove práticas de leitura baseadas no contexto e no interesse dos estudantes.

Na esfera social, a leitura possibilita uma transformação social, principalmente das classes populares que, segundo Soares (1988), vê a leitura como “um instrumento para a obtenção de melhores condições de vida” (SOARES, 1988, p. 22), enquanto para a camada favorecida a leitura é mais “uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mercado do trabalho” (SOARES, 1988, p. 22).

A leitura está diretamente relacionada ao desenvolvimento da Linguística e o conceito de leitura não é considerado homogêneo (MENEGASSI; ANGELO,

2010). Antes, os estudos da linguagem focalizavam as unidades isoladas da língua, tais como os fonemas, os sons, as palavras e frases, porém, com a expansão das pesquisas das ciências da linguagem e com a influência das várias vertentes que surgiram, a partir do desenvolvimento da Linguística, tais como a Linguística Estruturalista, o Gerativismo, a Linguística Textual, a Pragmática, a Psicolinguística e a Linguística Aplicada, “o foco foi alterando-se até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.15).

Kato (1986 apud MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.15-17) nos apresenta as tendências que influenciaram na construção da concepção de leitura ao longo do século XX.

Na Linguística Estruturalista, a leitura era pensada como decodificação, ou seja, passar do código escrito para o código oral. O leitor para compreender um texto, precisava apenas realizar a decodificação de palavra por palavra, mesmo sem conhecer o significado das palavras, e ao unir todos os termos chegaria ao conteúdo que o autor elaborou. Em seguida, foi comprovada a importância do conhecimento lexical do leitor para conhecer as palavras, ou seja, a memória que o aluno possui sobre as palavras que são utilizadas em seu cotidiano.

Já os gerativistas pregavam o “conceito de gerações de palavras, frases e sentenças dos indivíduos” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.15-17p.16) a partir de métodos para aprender uma língua. Porém, eles perceberam que não bastava somente conhecer o significado da palavra, sendo preciso considerar o contexto linguístico no qual a sentença é realizada.

A Linguística Textual trouxe uma oposição às correntes anteriores, uma vez que, segundo seus pressupostos, não admitiam frase ou palavras como instrumento de investigação, pois não era o suficiente para produzir um significado. Dessa forma, a Linguística Textual baseava-se no texto, como “unidade básica da linguagem” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.15-17p. 16), para elaborar significados.

Para a Linguística Textual o que importava era os aspectos como: situação, intenção e aceitação em relação ao texto emitido, levando em

consideração as informações textuais e extratextuais (não estão explícitas no texto) que afetam na concepção do sentido (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.16).

Os pragmáticos também trouxeram influência na construção do conceito de leitura. A pragmática aparece “sublinhando a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.16). Nesse sentido, o leitor tenta alcançar as intenções do autor, através das informações explícitas e implícitas contidas no texto.

Temos também a influência da Análise do discurso (AD) para pensarmos em leitura. AD considera o contexto “socio-histórico de leitura” do autor e do leitor na construção do discurso” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.17). Para os estudiosos, a configuração de sentidos na AD é ideológica, pois um texto só é compreendido e traz significados, se ele tiver um leitor, que tenha “história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tenha crença e culturas certas, as quais são trazidas no momento da leitura” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.17).

Na perspectiva psicolinguística, o leitor e seu conhecimento prévio são fundamentais para uma efetiva compreensão leitora. De acordo com Cabral (1986, p. 8), a psicolinguística

é a ciência que se ocupa em observar, descrever e explicar os processos envolvidos na comunicação e o que realmente ocorre no momento em que se estabelece a cadeia que une um emissor a um receptor, através de uma mensagem veiculada por um canal, cercados por vários contextos em um momento histórico.

Assim, a autora aponta a psicolinguística como a ciências que aborda a “estrutura mental e os processos envolvidos no uso de uma língua”(1986, p.9), envolvendo o contexto sociocultural do autor e do leitor inseridos em determinado momento histórico.

Na prática escolar, há diferentes perspectivas de leitura que são apoiadas nos pressupostos teóricos da linguística e determinam “propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010,

p.17). Apresentamos a seguir, as perspectivas de leitura baseadas no texto, no leitor, na interação leitor-texto e perspectiva discursiva.

A perspectiva de leitura *no texto* é fundamentada na decodificação do sistema linguístico, por meio da estrutura do texto e da identificação das palavras promovendo uma leitura linear, de reprodução. A perspectiva no texto é formada no modelo ascendente, do inglês *bottom-up*⁸, ou seja, um procedimento que parte do texto para o leitor, “como se ascendesse” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.18), observando que os olhos do leitor geralmente estão acima do texto.

Nessa perspectiva, Paz (2006), em sua tese de doutorado, descreve o modelo ascendente iniciando

[...] com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem naquela fixação por alguns segundos. Então eles varrerão graus do ângulo visual em um movimento rápido dos olhos, e uma nova fixação começará. Excetuando as regressões e ignorando as varreduras de retorno, esta sequência será repetida, contanto que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma sequência intrincada de atividades no sistema visual, culminado na formação do ícone. (PAZ, 2006, p. 77).

Assim, observamos que o modelo ascendente decodifica a estrutura linguística começando pelas letras que formam palavras, depois formam frases, as frases formam orações e por fim formam textos para se constituir um significado. “Esse modelo supõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas e chegar aos níveis superiores do texto” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.18), isto é, a compreensão leitora.

Em oposição à perspectiva *no texto*, a perspectiva no leitor é produzida de maneira inversa, ou seja, de forma descendente (do inglês *top-down*⁹). Para o modelo descendente, a leitura é elaborada por meio do conhecimento prévio

⁸ O modelo *bottom-up* foi concebido em 1972 por P. B Gough, conforme a obra: One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). Language by ear and by eye. Cambridge: MIT Press,1972, p.353-378).

⁹ Modelo *top-down* foi desenvolvido por Kenneth S. Goodman

do leitor, que por sua vez, usa seu conhecimento de mundo para dar significações e criar suas expectativas em um texto.

Menegassi e Ângelo (2010, p. 24) postulam que,

Embora seja atribuído um papel altamente ativo ao leitor, porque ele atribui significado, faz previsões, seleciona informações, inferência, confere, corrige hipóteses sobre o texto, a perspectiva do leitor também tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelo fato de descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno. Isto é um problema, pois muitas vezes o aluno aciona um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, construindo uma compreensão inadequada à leitura.

Nesse sentido, o leitor faz previsões ou tenta adivinhar sobre a informação que um texto traz. Assim, o leitor faz inferências, complementando a “informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui” (GOODMAN, 1987, p. 17)

Nessa perspectiva, Goodman (1987) caracterizou a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhações” (GOODMAN, 1987, p. 11). Smith (1999) não utiliza a palavra adivinhação, mas previsão e pontua que “a leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos- da informação não visualdo que a informação que está diante deles” (SMITH, 1999, p. 38), ou seja, o leitor utiliza suas práticas e conhecimentos para produzir significados na leitura e não no que está impresso no texto.

A perspectiva na *interação leitor-texto* combina os modelos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) no empenho de significações no ato de ler. A leitura passa a “ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa, quanto as informações que o leitor traz para um texto” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.25).

De acordo com Solé (1998), o modelo ascendente (*bottom-up*) e o modelo descendente (*top-down*) são utilizados nas aulas de leitura nas escolas, visto que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do

controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Partindo dessa concepção, ler é um processo de interação entre o ato de decodificar estruturas linguísticas a partir do conhecimento prévio do leitor. Na perspectiva da interação leitor-texto, o leitor se utiliza dos dois modelos para produzir significados. Por exemplo, no enunciado “A *morsa* é feita de madeira e cerca toda nossa casa”. Para que a frase possa ter sentido, o leitor terá que acionar o “processamento descendente” na hora de inferir um significado a palavra desconhecida *morsa*, ou seja, seu conhecimento prévio das outras palavras para construir um significado à sentença. Desse modo, o leitor pode deduzir que “*morsa*” pode significar madeira.

Contudo, “se o leitor vai ao texto com preconcepções, podem ocorrer embaraços na compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.28), dessa forma, o leitor não consegue compreender um texto “através dos mecanismos formais”.

Colomer e Camps (2002) apontam uma preocupação nas atividades de leitura nas escolas, pois segundo as autoras, ocorrem duas situações que prejudicam a leitura dos(as) alunos(as). A primeira é quando o professor leva para a sala de aula textos que não interessam para os alunos ou não adicionam nada de novo para eles e a segunda é quando o texto trata de um assunto totalmente desconhecido pelos alunos, desse modo, os alunos não conseguem se conectar com o texto. “Então, o equilíbrio entre o dado (as informações já conhecidas) e o novo (as novas informações proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.28).

Do mesmo modo, Moita Lopes (1996) verifica problemas na perspectiva da interação leitor-texto, por não buscar no processo de leitura, os aspectos socio-históricos. Para o autor, a leitura envolve uma interação comunicativa entre o leitor e autor, levando em conta questões como: cultura, história, política e posição social. Nessa perspectiva, Mascia (2005) expõe que embora o leitor “acione o texto a partir de conhecimentos prévios” (MASCIA, 2005, p. 47), o texto é arbitrário, pois “só aceita as leituras que fazem parte de um ‘núcleo comum’”, impossibilitando qualquer outra. Assim, para a leitura

contemplar os aspectos sociais, históricos e ideológicos na leitura, a autora sugere a perspectiva discursiva.

Na perspectiva discursiva, a leitura é feita como discurso e não como texto, isto é, um procedimento de construção de sentido, onde o “texto é a materialização do discurso” (ORLANDI, 1988). Em conformidade com Menegassi e Ângelo (2010), nessa perspectiva, “é a análise do discurso de orientação francesa (doravante AD), disciplina edificada por Michel Pêcheux nos fins dos anos 60, que orienta e justifica esse modo pensar o ler” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p. 31). Segundo os autores, para a AD,

os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com que o está fora do texto, nas condições em que elas são produzidas. As condições de produção compreendem, essencialmente, os sujeitos e a situação (contexto imediato e contexto sócio-histórico-ideológico) de ocorrência dos enunciados. (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p.33)

Em vista disso, a AD tem preocupação com as condições de produção de um efeito de sentido. Orlandi (1988) aponta dois objetivos na perspectiva de leitura no discurso: o objetivo interno e o objetivo externo. O primeiro, é “apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da compreensão: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos do discurso etc.” Já o segundo, para o autor, é problematizar, questionando “os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino.” (ORLANDI, 1988, p.58).

Apresentamos, a seguir, com abordagens de Menegassi e Ângelo (2010), estratégias e perguntas de leitura.

1.2 Estratégias de leitura

A leitura é um processo de interação entre o leitor e a informação (conhecimento) e essa relação é mediada por diversos meios, por exemplo: um texto, uma notícia no jornal, um livro, entre outras formas de leituras que existem na sociedade e que podem atender uma variedade de finalidades. Então, o ato de ler é resultado da relação entre autor-texto-leitor (SOLÉ, 1998).

A construção de leitores autônomos, ativos e críticos promove ao educando uma aprendizagem através do conteúdo que ele lê, ou seja, cada texto que o educando conhece, ele adquire novas experiências, novos conhecimentos gerando assim, novas estratégias. Em conformidade com a construção de leitores independentes é preciso que o aluno assimile o texto lido, conceda ligações entre o que ele compreende sobre a temática e que tem guardado na memória, para, então, tornar-se leitor competente.

Os saberes estimulados pelo ato de ler, são denominados como: saber “enciclopédico”, saber linguístico e conhecimento do mundo são movidos para conferir as inferências e hipóteses elaboradas ao longo do processo de leitura, e são agentes responsáveis pela construção dos sentidos de um texto (KOCK e ELIAS, 2006, p. 40). Assim, o trabalho com estratégias de leituras no âmbito escolar é importante e as estratégias não se limitam.

Solé (1998, p.70) pontua que o educador

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Dessa maneira, o papel do professor de Língua Portuguesa é buscar estratégias de leitura, ou seja, transmitir a importância da leitura para os alunos de forma que, eles possam desenvolver suas próprias estratégias na busca de autonomia leitora e encontrar suas próprias respostas. Vale ressaltar que “estratégias leitoras” não significa “técnicas leitoras”. A primeira, são procedimentos que levam em consideração o sujeito, suas particularidades e seu conhecimento de mundo, enquanto a segunda, são procedimentos seguindo “passo a passo”, queremos dizer, de modo estruturado e organizado.

Isabel Solé (1998) postula três etapas das estratégias de leituras para as atividades com texto na sala de aula: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Na primeira etapa, *antes da leitura*, Solé (1998, p. 89-114) fragmenta a estratégia de leitura em seguintes momentos: 1) antecipar a ideia principal, levando os alunos a observar título, imagens, gráficos, entre todos os elementos que estão além do texto escrito; 2) incentivo para a leitura que

segundo Solé (1998), seria uma razão que ajuda o aluno no desempenho da leitura sobre um determinado assunto, como, por exemplo, quando o texto oferece certos desafios para o leitor (SOLÉ, 1998, p.91); 3) objetivos da leitura, apontando a seguinte questão: Para quê ler? Ler para se informar, para aprender, para revisar a própria escrita, por “prazer”, para uma apresentação oral, para constatar se compreender um texto, para a prática de leitura em voz alta; revisar e acionar o conhecimento prévio do aluno sobre a temática do texto; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulações perguntas.

Assim, Solé (1998) enfatiza que antes da leitura, o professor deve ajudar os alunos a

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa;
- Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, apontando seus conhecimentos e experiências suas expectativas e questionamentos. (p. 114)

Durante a leitura, a autora (1998, p. 115-131) aponta as seguintes estratégias: 1) formulação de hipóteses e de perguntas do que foi lido, retirando incertezas que possam existir e conseguindo formular um resumo do texto lido; 2) leitura compartilhada, em que cada momento, um aluno assume o comando e o controle da leitura, construindo sentidos; 3) leitura independente que ocasiona o momento para refletir sobre a leitura. Por conseguinte, nesse tipo de leitura, o aluno “impõe o seu ritmo” e trata o texto para seus fins” (SOLÉ, 1998, p. 121); reconhecimento das falsas interpretações (erros) e os espaços na compreensão leitora (o aluno presente que não está compreendendo), queremos dizer que o aluno, reconhecendo suas barreiras, podem tomar “decisões importantes no decorrer da leitura” (SOLÉ, 1998, p.125).

Por fim, *depois da leitura*, Solé (1998, p.133) estabelece as seguintes estratégias: 1) reconhecimento da ideia principal do texto, levando em consideração os objetivos e o conhecimento prévio sobre o tema abordado no texto; 2) construção de resumos que servem para identificar se o leitor

compreendeu ou não o texto lido; 3) formular e responder perguntas que surgiram durante a leitura.

Para Menegassi (2010, p. 59), “não se consegue estabelecer um limite claro entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”, pois algumas etapas apontadas anteriormente são empregadas em mais de uma etapa. Contudo, cabe ao professor a escolha das estratégias que irão fazer parte do planejamento para as aulas de leitura, identificando a conduta e os aspectos necessários para a formação do leitor ativo e crítico.

Por outro lado, Menegassi (2010) apresenta quatro estratégias essenciais de leitura que são indicadas conforme as “orientações no trabalho com leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) (MENEGASSI, 2010, p. 43) e que exibimos no quadro posterior.

QUADRO 3: Estratégias de leitura com base nos PCN

Estratégia	Definições
Seleção	O leitor seleciona, na leitura, somente o que é necessário para compreender o texto.
Antecipação	O leitor fazer previsões e cria suposições sobre o texto lido com base nas informações contidas no texto.
Inferência	O leitor produz sentidos na leitura a partir do conhecimento prévio sobre o tema do texto e as informações que estão no texto.
Verificação	O leitor, comprova ou não, as previsões, suposições e inferências realizadas anteriormente, dessa forma, o leitor sente-se seguro para produzir sentidos no texto lido.

Fonte: Elaboração própria com base em Menegassi (2010, p. 43-45).

Assim, as estratégias de leitura são instruídas para ajudar aos professores na formação de leitores capacitados a manusear os diversos textos que são produzidos na sociedade e usufruir dessa capacidade para compreender o mundo, modificar a realidade em sua volta, além de exercer a sua cidadania.

O professor pode renunciar a uma vasta metodologia para trabalhar leitura em sala de aula, e para isso, é importante ele saber elaborar e organizar perguntas de leitura a partir dos seus conhecimentos sobre concepções de leitura.

Nossa prática com atividades de leitura na sala de aula foi com o gênero discursivo *conto* e nos respaldamos na perspectiva interacionista e dialógica da linguagem e nas premissas da Psicolinguística. Em consonância com Menegassi (2010), as perguntas de leitura devem ser construídas com “pressupostos na Linguística Aplicada”,

articulando-se a algumas definições enunciativas de linguagem da teoria bakhtiniana: a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura, em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas ao texto; f) a produção escrita do gênero textual resposta, advindo das perguntas oferecidas para avaliação de leitura (MENEGASSI, 2010, p.167).

Desse modo, o educador pode formular perguntas de leitura com base em diversas perspectivas de leitura, “cujos focos de trabalho se concentram: no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor” (MENEGASSI, 2010, p.167). Segue abaixo exemplos de perguntas de leitura baseadas nas concepções citadas anteriormente.

QUADRO 4: Perguntas de leitura

Perspectiva de leitura com foco	Características	Exemplos
AUTOR	“Captação das ideias do autor.” “Reconhecimento das intenções do autor.”	“Segundo o autor, ...” “O que o autor quis dizer com...?” “Para o autor do texto, ...”
TEXTO	Decodificação do texto. Todas as respostas estão explícitas no texto. “Identificação textual (sentido das palavras e estrutura do texto)”.	“Retire do texto a frase que expressa a ideia de...” “Em qual parte do texto pode-se encontrar uma referência a...” “Procure no texto as palavras que se referem a...” “Qual o título do texto?” “Quem é o personagem principal...?”
LEITOR	“Atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória.”	“Na sua opinião, ...” “Comente sobre ...” “O final do texto é feliz ou triste? Justifique sua resposta.” “Explique, em poucas palavras, o que é ...” “A partir da leitura da fábula, a que conclusão você chega sobre a moral da história?”

INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR	AUTOR-	<p>“Processo dialógico entre o texto e o leitor. “Produção de vários sentidos” e tem o “contexto socio cognitivo” do leitor da “interação” e “valem os sentidos” elaborados do texto a partir dessa “interação” “O número de perguntas produzidas nessa perspectiva é muito maior do que nas demais concepções”, pois é ampla a possibilidade de “construção de sentidos”.</p>	<p>“Por que o título do... é ...?” “Por que o ...do.... quer ...?” “O que ... fará ...?” “Quem lerá...?” “O que você faz..?” “Quando você...?”</p>
---------------------------	--------	--	---

Fonte: Elaboração própria sob a ótica de Menegassi (2010, p. 168-179).

Devemos ressaltar que no **quadro 4**, as perguntas de leitura podem ser modificadas conforme a pretensão do educador na elaboração de atividades de leitura

Mostraremos na próxima subseção, um recorte de uma pesquisa promovida pelo Instituto Pro-livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sobre o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” no Brasil. Os dados apresentados nas pesquisas podem nos ajudar a entender o comportamento do leitor brasileiro e que foram utilizados na análise do perfil dos participantes dessa pesquisa.

1.3 Comportamento leitor e os indicadores de leitura no Brasil: recorte de uma pesquisa

No final do ano de 2015, foi lançada a 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁰ - promovida pelo Instituto Pró-Livro. A pesquisa foi aplicada com o objetivo de conhecer o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” da população brasileira e orientar políticas pública do livro e leitura.

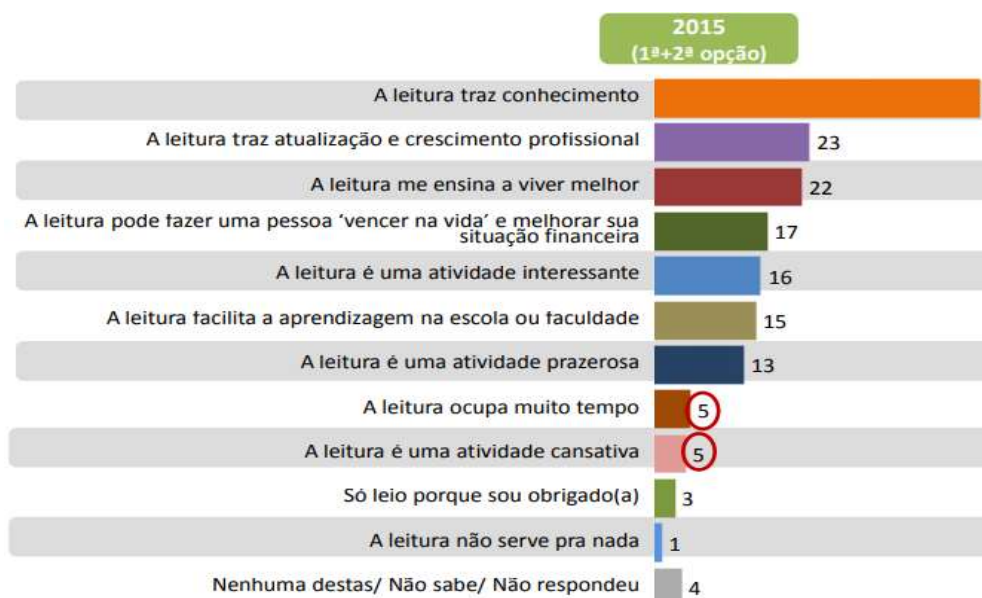
¹⁰ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi aplicada pela primeira vez em 2001, passou, em 2007, a seguir as orientações metodológicas do CERLALC-UNESCO com o objetivo de construir séries históricas e comparar com os resultados de outros países da Ibero América que seguem a mesma metodologia. Seguiu essa metodologia, com adaptações à realidade brasileira, em 2007, 2011 e, agora, em 2015.

(<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8034-apresentacao-do-seminario-de-lancamento-da-4-edicao-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil>)

Essa pesquisa é a única em âmbito nacional com esse objetivo e teve como amostra 5.012 entrevistas em 315 municípios brasileiros. Alguns resultados da pesquisa são abordados logo a seguir.

O **quadro 5**, demonstra o conhecimento dos entrevistados sobre o significado de “leitura¹¹”, conforme observamos abaixo.

QUADRO 5: O que é leitura?



Fonte: INSTITUTO PRO-LIVRO (2016)

No **quadro 5**, para 49% dos entrevistados, a leitura traz conhecimento, seguindo de 23% dos entrevistados consideram que a leitura traz atualização e crescimento profissional, coadunando-se com o pensamento de Soares (1988), anteriormente citado, que a população de classe baixa busca na leitura ascensão na vida e no mercado de trabalho através da leitura.

Outro fator importante para caracterizarmos o leitor brasileiro, porém especificamente sobre livros, é qual a motivação¹² para uma pessoa ler e o que influencia¹³ na escolha de um livro conforme é apresentado nos quadros 06 e 07.

¹¹ Base Amostra (5012, p.46) - Pergunta: Qual das seguintes frases que eu vou ler mais se aproxima do que significa leitura para você? E em segundo lugar?

¹² Base: Leitores (2798, p. 35) - Pergunta: Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler?

¹³ Base: Leitores (2798, p. 36) - Pergunta: Qual destes fatores mais influencia o(a) sr(a) na hora de escolher um livro ou autor para ler?

QUADRO 6: Razão para a leitura

Fonte: INSTITUTO PRO-LIVRO, 2016, p. 23

O **quadro 6**, apresenta como fator predominante para o interesse na leitura dos entrevistados, o gosto pelo ato de ler com 25%, seguido da opção “atualização cultural ou conhecimento geral” com 19%. Já o **quadro 7**, busca respostas para compreender o que mais influencia os entrevistados na escolha de um livro para ler.

QUADRO 7: Escolha do livro para ler



Fonte: INSTITUTO PRO-LIVRO, 2016, p. 26

No **quadro 7**, com 30%, o fator que mais influencia os entrevistados na escolha de um livro para ler é sobre o “tema ou assunto”, e em segunda resposta mais marcada, com 12% conta o “autor” do livro e bem próximo, com 11%, foram “dicas de outras pessoas”, “capa” e “título do livro”. Isso sugere que, algumas vezes, o entrevistado busca ler mais sobre seus interesses pessoais, deixando para depois as sugestões de outros. Contudo, sobre os quadros 6 e 7, a pesquisa reflete que

Quanto maior o nível de escolaridade do respondente, maiores são as menções a “atualização cultural ou conhecimento geral”. Por outro lado, menores são as menções a motivações para leitura ligadas a “motivos religiosos” entre os respondentes com maior nível de escolaridade. (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2016, p. 23)

Nessa perspectiva, mostramos a seguir outro quadro com dados da pesquisa que retrata as pessoas¹⁴ que influenciam o gosto pela leitura. Contudo, ele foi elaborado incluindo as pessoas que responderam “não/ninguém em especial” como influenciadores.

QUADRO 8: Sujeitos da leitura

¹⁴ Base: Leitores (5012, p.28B) - Pergunta: (SE SIM) Qual foi a pessoa que mais te influenciou ou incentivou?



Fonte: INSTITUTO PRO-LIVRO (2016)

Observamos no **quadro 8** que, apesar da esfera familiar, na representação da “mãe ou responsável do sexo feminino” aparecer com 11%, seguida da esfera escolar que aponta “algum professor ou professora” são influenciadores do ato de ler, ainda sim, 67% dos entrevistados respondeu que “não/ninguém em especial” influência na leitura, comprovando, assim, que o gosto pela leitura deve ser estimulado buscando conhecer os assuntos de interesse do leitor.

Nesse aspecto, a escola tem o papel importante para estimular a leitura e o interesse do leitor, propondo a transformação social através da leitura. Porém, de acordo com Menegassi (2010), os alunos leem muitas coisas, mas não leem o que exatamente a escola deseja que leiam, pois sabem que o único objetivo dessas leituras é a avaliação.

Na visão do autor, o problema reside no fato de que “a escola ainda insiste na formação do leitor, não no seu desenvolvimento como leitor crítico”. (MENEGASSI, 2010, p. 37-38). A escola deve promover aos estudantes a aplicação eficaz do uso da língua e a competência linguística qualificando-os para o “exercício da cidadania”:

Ao ensino do Português delegam-se, pois, duas responsabilidades: superar uma das mais importantes causas do fracasso escolar; cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã, porque essa se expressa e adquire substancialidade no uso da linguagem, sobretudo a verbal. (ZILBERMAN, 2003, p. 259).

Tal constatação expressa que o professor de Língua Portuguesa deve ser detentor de conhecimentos sobre concepções e estratégias de leitura que podem subsidiar seus planos de aula, principalmente nas aulas que envolvem práticas leitoras, e assim executar o “processo político”, que é a leitura, (SOARES, 1988, p. 28) na sociedade.

Na próxima seção, expomos uma síntese dos principais documentos oficiais que versam sobre a educação no Brasil e os instrumentos de avaliação externa que revelam a proficiência leitora dos alunos brasileiros, bem como, sobre avaliação externa aplicada somente nas escolas públicas do estado do Ceará, SPAECE, com seus últimos resultados.

SEÇÃO 3 - LEITURA, DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÕES EXTERNAS

“A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.” Paulo Freire

A teoria do conhecimento é posta em prática quando às diretrizes educacionais no país visam ao desenvolvimento pleno de um cidadão crítico e ativo na sociedade, por isso, nessa seção, abordamos, embora de forma suscita, um estudo bibliográfico, tendo como base os documentos oficiais que regulamentam e direcionam a educação no Brasil, tanto nas práticas educacionais quanto as que versam sobre os fundamentos consoante a nossa Carta Magna, Constituição Federal (CF) de 1988, que concede um capítulo para essa questão e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como garantidor dos direitos das crianças e dos adolescentes. Além disso, abordamos também sobre as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale destacar que, apesar de falarmos sobre educação em geral, os pontos apresentados são voltados para a leitura. Outros aspectos importantes que debatemos são as avaliações externas: Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

3.1 Leitura e os documentos oficiais que regem a educação no Brasil

A educação é um direito essencial que subsidia, não só no crescimento de um país, mas também na vida de cada cidadão, que busca melhor chance de emprego, melhor qualidade de vida, bem como o exercício de sua cidadania. No Brasil, a educação é regida por leis que expressam esse direito como fundamental para a sociedade. A Constituição Federal Brasileira (1988), promulga no Art. 6º que

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Texto modificado na Emenda Constitucional (EC) nº 90, de 2015 (BRASIL, 1988, Art. 6º).

Assim, a CF (1988) quer garantir que todo cidadão brasileiro tenha a educação como direito social e assegurado pela família e pelo Estado, como apresentado no capítulo III, transcrito abaixo

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 6º)

Apesar da CF (1988) ser nossa Lei maior, vale salientar, que há outros documentos importantes que regem sobre a educação no Brasil. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, que também assegura no seu artigo 4º, educação para as crianças¹⁵ e adolescentes¹⁶, indicando como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público garantir que esse direito seja executado. Contudo, a educação ainda não consolidou esses direitos fundamentais a todos os brasileiros.

A LDB reúne um conjunto de leis que regulamentam o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado. No Brasil, houve três LDB: LEI 4024/61, Lei 5692/71 e Lei 9394/96 que ainda está vigente. No artigo 1º da atual LDB, fala que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

¹⁵ Criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos. (BRASIL, 1990, p. 15)

¹⁶ Adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Porém, em casos aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990, p. 15)

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 8)

Nessa perspectiva, a educação se faz no âmbito familiar e no convívio em sociedade. A LDB (1996) assinala na seção III, artigo 32 que o objetivo obrigatório do ensino fundamental é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, Lei 1996, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem origem na LDB 9394/1996 e são “diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 4) e servem para nortear o currículo e suas matérias mínimas. De acordo com a DNC, a leitura, no ensino fundamental¹⁷, é abordada conformidade o art. 32º da LDB 9394/1996 mencionado anteriormente e aponta que a elaboração do projeto político-pedagógico escolar deve contemplar a leitura de maneira que:

I – Estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 49).

V – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes (BRASIL, 1998, p. 50).

Na mesma época, surgem os parâmetros PCN e as diretrizes DCN. Os PCN foram produzidos entre os anos de 1997 e 1998, com o objetivo de assegurar aos alunos das escolas brasileiras a aquisição dos conhecimentos necessários para o “exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5), respeitando a diversidade cultural e as condições socioeconômicas de cada região brasileira.

Em conformidade com os PCN a linguagem é um ato dialógico que se “realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma

¹⁷ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). As pessoas se comunicam através da linguagem, seja de maneira formal ou informal, como por exemplo, ao escrever um bilhete para um colega, ao conversar com amigos, etc., ou seja, “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia no outro (BRASIL,1998, p.21), promovendo assim, mudança de realidade tanto de si quanto do outro na sociedade.

Sobre leitura, os PCN definem como

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

Sob essa ótica, o leitor deve ter diferentes práticas leitoras para ter a competência de produzir sentidos nos textos que ler. Ele com competência “consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1998, p.41), além disso ele sabe selecionar, no mundo da leitura, somente “trechos que podem atender” (BRASIL, 1998, p.41) as suas necessidades.

Nessa perspectiva, a escola tem um importante ofício para a formação de um leitor proficiente. Sobre isso, os PCN atribuem à escola o papel de ampliar a competência comunicativa dos alunos, o que justifica o foco do ensino na leitura, produção e análise linguística

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p.19).

Portanto, a escola tem a “tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita” (BRASIL,1998, p.31), entretanto, essa responsabilidade não é somente dos professores de Língua Portuguesa, “já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina” (BRASIL,1998, p.31), mas de toda equipe de professores ao utilizar didáticas e metodologias diversas que ajudem os alunos a tornarem-se bons leitores com atitudes ativas e senso crítico.

Destacamos que, os PCN apontam a reflexão bakhtiniana dialógica em relação a interação entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula, assinalando que “é uma excelente estratégia de construção do conhecimento” (BRASIL,1998, p.24), facilitando, dessa forma, a troca de conhecimentos entre os sujeitos da interação, transcorrendo com fatos desconhecidos e avalia os métodos pedagógicos utilizados pelo professor. A dialogicidade “como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p.101), na busca de capacitar os alunos para a interação e o respeito ao próximo. “A aprendizagem, nesses aspectos, precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola” (BRASIL,1998, p.41).

A partir do que propõe as DCN e os PCN foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017.

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 07).

A BNCC designa dez competências gerais: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado;

empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. Essas competências direcionarão as atividades em todos os anos da educação básica e em todas as áreas de conhecimento.

Na BNCC, a disciplina de Língua Portuguesa “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas” (BRASIL, 2017, p. 67). O objetivo da leitura na Base é compreender “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71).

Nos anos finais do ensino fundamental, o adolescente/jovem deve conhecer vários tipos de gêneros textuais que circulam na sociedade e relacionar a uma diversidade de disciplinas, em um vasto campo de conhecimento. Por ser bastante extensa, expomos, na sequência, somente sobre a leitura que envolve vários gêneros, inclusive o *conto*.

(EF89LP33)¹⁸ Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 187).

Apresentada uma síntese sobre leis e diretrizes que movem a educação no Brasil, nossa próxima subseção trata sobre as avaliações externas que objetivam espelhar a real situação da educação dos alunos das escolas brasileiras e assim, propor políticas públicas que visam melhorias na educação.

3.2 Leitura e as avaliações externas

¹⁸ O código alfa numérico EF89LP33 significa: O primeiro par de letras refere-se a Ensino Fundamental, 89 refere-se ao bloco de anos (8º e 9º anos), LP refere-se a Língua Portuguesa e 33 refere-se a posição da habilidade na numeração sequencial do ano. (BRASIL 2017, p. 30)

As avaliações externas de larga escala foram criadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 1988, porém elas aparecem com maior destaque no Brasil a contar dos anos 1990 e desde a sua criação já houve várias modificações.

Essas avaliações têm como objetivo, avaliar o sistema de ensino do país, e sendo compostas por prova com questões padronizadas e questionário socioeconômico. Por meio dos resultados obtidos, as avaliações externas buscam conhecer a realidade da educação e promover ações voltadas para a melhoria na qualidade da educação, elaborando políticas públicas e diminuindo a desigualdade social e econômica no Brasil.

Para Fernandes (2007, p.39), as avaliações externas “cumpram a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino”.

No sistema de avaliações brasileiras em nível nacional, há duas avaliações externas importantes e que se complementam: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas avaliações têm como finalidade,

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (BRASIL¹⁹, 2018)

E, apesar das duas avaliações de larga escala terem semelhanças como: as provas são elaboradas baseadas nas matrizes com referência os PCNs, na elaboração dos itens baseada nos “conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 17), nos descritores, há diferenças na aplicabilidade.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária, aplicada a cada 2 anos nas turmas de 5º e no 9º ano do ensino fundamental regular, em todas as escolas

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 15 de set. de 2019

da rede pública de ensino do Brasil e avalia o “desempenho escolar em duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (ênfase na resolução de problemas)” (BRASIL, 2013, p.5-6).

Enquanto SAEB é composta, além da prova Brasil, por mais duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Por ser mais ampla, usamos como parâmetro a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para expor o quadro dos descritores para o 9º ano do ensino fundamental.

Figura 1: Matriz de referência de Língua Portuguesa

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP (2018)

Observando a **figura 1** e levando em conta o foco da pesquisa ser “Leitura”, apontamos para os descritores opção I, que abordam os procedimentos de leitura. (D1, D3, D4, D6, D14) e são esses descritores que comprovam se o aluno sabe ou não, localizar uma informação no texto, fazer inferências identificando a ideia principal e o que está nas entrelinhas do texto.

Com o conhecimento nesses descritores, o professor pode buscar, nas suas aulas, estratégias que contemplem uma efetiva formação de leitores aptos a se saírem bem nas avaliações externas. Porém, “os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas” (ZILBEMAN,2009, p. 14), principalmente quando resultados das avaliações externas são divulgados, mostrando que a qualidade da educação brasileira ainda é um fator que preocupa muito.

Considerando esses fatos, o Governo do Estado do Ceará implementou em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) com “o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (CEARÁ,2017)²⁰.

Essa avaliação tem uma matriz de referências que norteia a avaliação e que é formada por uma matriz curricular cujo objetivo é contemplar as principais “habilidades fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha” (CEARÁ,2017), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Apresentamos, logo a seguir, a competência leitora abordada na avaliação do SPAECE e resultados recente dessa avaliação no estado do Ceará.

3.3 Competências de leitura e resultados do SPAECE

No último resultado do SPAECE 2017, divulgado em 2018, as escolas estaduais do Ceará apresentaram a Proficiência Média de 244,3 na avaliação de Língua Portuguesa, de forma que os valores dos padrões de desempenho estudantil são: até 200 pontos é considerado MUITO CRÍTICO; de 200 a 250

²⁰ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 15 de set. de 2019.

pontos é chamado de CRÍTICO; de 250 a 300 pontos- INTERMÉDIARIO e acima de 300, elencado como ADEQUADO. Vale ressaltar que, a educação do estado do Ceará precisa sair do padrão crítico e avançar para o intermediário, para que o aluno possa "interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação" (FREIRE, 2009).

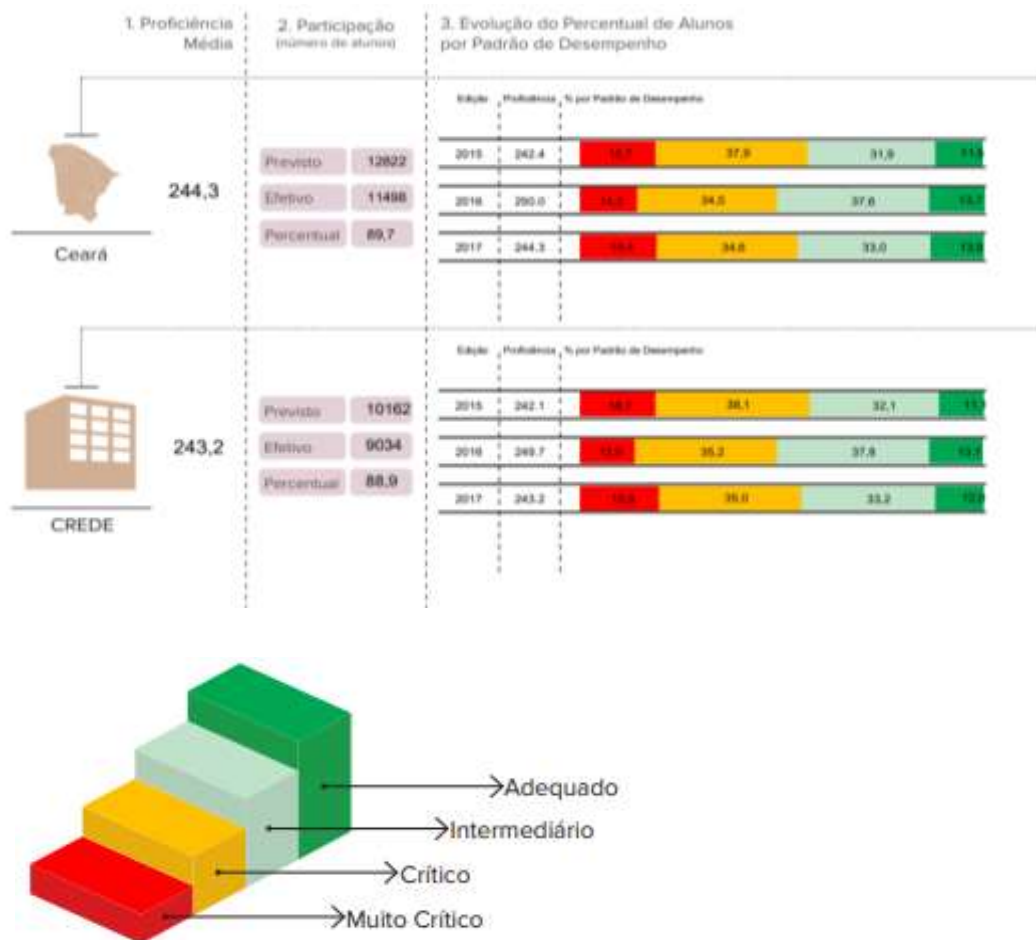
Algumas reflexões e questionamentos devem ser levadas em consideração, quando, na sala de aula, lecionamos com a perspectiva de melhorar a capacidade leitora dos educandos, a fim de que eles possam se apropriar da própria leitura, implicando para tanto a necessidade de um objetivo para realizá-la, gerando também hipóteses sobre o que lê (SOLÉ, 1998, p. 27).

Sob esse prisma, destacamos que nosso objetivo é averiguar se uma proposta de leitura, mediada pelo gênero discursivo *conto*, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura, levando em consideração o cotidiano dos educandos. Logo, a abordagem dialógica do nosso estudo pode ser um possível caminho para ajudar os alunos em relação à leitura, pois ele precisa ter uma compreensão responsiva dos gêneros discursivos nos textos escolares. Nessa direção, Bakhtin (2018, p.272) esclarece que

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.

Assim, a leitura dialógica pode viabilizar uma melhoria nos números das avaliações externas. Diante disso, vejamos a **figura 2** que aponta os resultados dos alunos em nível estadual e municipal.

Figura 2: Resultados do SPAECE 2017



Fonte: SPAECE, CAEd/UFJF (2017)

A **figura 2** mostra a média da proficiência no SPAECE dos alunos dos 9º anos em nível de estado, que é 224,30, e em nível de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) da cidade de Fortaleza que é 243,20, um pouco abaixo do nível estadual.

Os dados apontam que, no ano de 2015, a percentagem de alunos nos padrões crítico e intermediário são 37,9% e 31,9% respectivamente, enquanto em Fortaleza, essa percentagem é 38,1% e 32,1%. Já no ano de 2016, a percentagem de alunos nos padrões crítico e intermediário são 34,5% e 37,6% respectivamente, enquanto em Fortaleza, essa percentagem é 35,2% e 37,8%. E, no ano de 2017, a percentagem de alunos nos padrões crítico e intermediário são 34,6% e 33%. Notadamente, houve um aumento 1% do nível crítico e decresce 4,6% no padrão intermediário, enquanto em Fortaleza, essa percentagem é 35% e 33,2%. Os dados são mais preocupantes quando os resultados são da escola que foi campo de pesquisa. Na **figura 3**, mostra a

média da proficiência no SPAECE dos alunos dos 9º anos da escola pesquisada.

FIGURA 3: Resultado da escola pesquisada



Fonte: SPAECE, CAEd/UFJF (2017)

Observamos na **figura 3**, a proficiência média da escola em Língua Portuguesa é 234,7 e está no nível crítico. Comparando com os dados em nível estadual e municipal, os resultados, nos anos 2015, 2016 e 2017, são preocupantes, pois a percentagem de alunos no padrão crítico é 40,7%, 48,9% e 48%, respectivamente e a percentagem de alunos no padrão intermediário é 37%, 23,4 e 22%.

Os resultados do SPAECE apontam para o fato de que os alunos apresentam expressivas dificuldades no campo da Língua Portuguesa, dentre elas a capacidade para compreender e interpretar textos de diferentes gêneros discursivos/textuais²¹. Por esse motivo, trabalhamos na atividade final, com os descritores D3, D5 e D11, que buscam “inferir o sentido de palavra ou expressão”, “identificar o tema ou assunto de um texto” e “reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador” respectivamente.

²¹ Segundo Duarte (2015), nem todos os estudiosos diferenciam gêneros discursivos e gêneros textuais. Alguns usam um termo em detrimento do outro, para demarcar a vertente teórico-metodológica adotada. De acordo com Rojo (2005), a designação “gêneros do discurso ou discursivos” é adotada por autores que se fundamentam, sobretudo, na obra do Círculo de Bakhtin e seus comentadores. Já a vertente que adota a terminologia “gêneros de texto ou textuais”, ancora-se, dentre outros, nos trabalhos de Bronckart, Adam e Marcuschi. Considerando que ambas as vertentes apresentam contribuições teórico-metodológicas ao ensino de língua portuguesa, esclareço que, neste trabalho, adoto a terminologia “gêneros discursivos”, por pautar-me, essencialmente, na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e em seu método sociológico para análise dos enunciados concretos.

(CEARÁ, 2008). Contudo, os descritores citados são do SPAECE que está na Figura 4, apresentada na subseção 3.3.1 logo a seguir.

3.3.1 Descritores da avaliação de leitura no SPAECE

O descritor nas avaliações externas funciona como um indicador das habilidades de leitura das escolas pública do Brasil. De acordo com documentos oficiais do SPAECE.

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. (CEARÁ, 2008)

Os descritores para a disciplina da Língua Portuguesa do SPAECE são compostos por uma Matriz de Referência com um conjunto de seis tópicos e que são distribuídos para compor uma avaliação de múltipla escolha.

Seguem os descritores baseados nas matrizes de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental - SPAECE 2016- que são divididas em seis tópicos: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística, conforme a figura posterior.

FIGURA 4: Descritores de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental do SPAECE

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informação explícita.
D2	Inferir informação em texto verbal.
D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D4	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D9	Reconhecer gênero discursivo.
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.
D22	Reconhecer efeitos de humor e de ironia.

Apesar de o SPAECE ser baseado no SAEB, observamos que há diferenças nos descritores da opção I “procedimentos de leitura”. Enquanto no SAEB os descritores da opção I são D1, D3, D4, D6 e D14, no SPAECE seguem uma ordem crescente: D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7.

Na próxima subseção, apontamos os descritores escolhidos para compor uma atividade efetuada na sala de aula.

3.3.2 Seleção dos descritores para a pesquisa

Selecionamos alguns descritores da matriz de referência da avaliação externa SPAECE, para orientar as ações docentes em uma das atividades realizada na sala de aula: do tópico I, os descritores D3 (inferir o sentido de palavra ou expressão) e D5 (identificar o tema ou assunto de um texto), do tópico II escolhemos o D11 (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador).

O que nos motivou a escolher esses descritores foi pelo fato deles serem voltados para os procedimentos de leitura (D3 e D5) e para implicações do suporte do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto (D11), no caso dessa pesquisa, o gênero *conto*. Assim, a proposta dessa pesquisa de averiguar a melhoria na aptidão leitora do aluno **por meio** de atividades com gênero discursivo *conto*, pode contribuir na formação de melhores leitores e propõe a leitura como um procedimento de interação entre autor-texto-leitor, levando em contas o conhecimento prévio e os interesses dos alunos (BAKHTIN, 2016)

Consideramos, assim, a necessidade de as avaliações externas superarem o formato de questões voltadas para a leitura instrumental e apostar em questões mais dialógicas e que avaliem o conhecimento subjetivo do aluno.

SEÇÃO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nessa seção, expomos a caracterização da pesquisa, destacando como se deu a escolha do objeto de estudo e o processo didático, a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos do trabalho. Na sequência, apresentamos o público alvo e a escola que fará parte dessa pesquisa. E, por fim, os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

4.1 A caracterização da pesquisa

De acordo com as Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS (2014),

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (p. 01)

A Pesquisa de intervenção, como descrito por Moita Lopes (1996, p. 10), é a pesquisa que está situada “na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.”

Pesquisas dessa natureza, segundo Gil (2008), constituem uma “pesquisa-ação”, tendo em vista que o pesquisador foi parte efetiva e participante da resolução do problema coletivo. Além disso, a pesquisa também é de natureza interpretativa e mediadora, pois um de seus propósitos é que o professor-pesquisador elaborasse, aplicasse e avaliasse as atividades sequenciadas, por meio do PTD, a fim de apresentar uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica de *contos*, e especificamente, um *conto* de Clarice Lispector para alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Os dados foram analisados qualitativamente, uma vez que assumimos uma postura de intérpretes da realidade dos educandos.

A proposta didática elaborada, por meio do PTD (GASPARIN, 2015), mobilizando o gênero discursivo *conto*, foi produzida, visando às práticas

sociais vivenciadas, como destacado, em uma sala de aula do 9^a ano do ensino fundamental II. O PTD de Gasparin (2015) será suporte para a aprendizagem dialógica proposta por Bakhtin, de forma didatizada na pesquisa-ação que desenvolvemos.

Decidimos como contexto de realização da pesquisa uma turma de nono (9^o) ano do Ensino Fundamental porque é o eixo de finalização do Ensino Fundamental, caracterizando uma transição para o Ensino Médio, sendo a “ponta” que o SPAECE testa para avaliar com uma acuidade maior, ora porque tem as atividades de compreensão e interpretação, ora porque tem o diagnóstico do aluno que entrará no Ensino Médio.

4.1.1 Pesquisa qualitativo-interpretativa

A pesquisa configura-se como qualitativa, pois analisa e identifica os dados do *corpora* com compreensão aprofundada do fato que estuda a partir de um agrupamento social sem se preocupar com os números, outrossim trata-se de um trabalho feito dentro de uma sala de aula enquanto ambiente de construção do conhecimento, optamos pelo universo micro com possibilidade de compreender o macro.

Gil (2008), destaca que na pesquisa qualitativa existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Segundo pontua Bortoni-Ricardo (2017, p. 32), o ambiente escolar, em especial as salas de aulas, “provaram ser espaços privilegiados para condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Nesse sentido,

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

As práticas sociais, portanto, têm o significado que Freire (2009) chamou de pedagogicidade dos espaços que versa sobre o “aprender na prática”. O autor (2009, p.38) expõe que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e o educador deve “desafiar” o(a) aluno(a) “a quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE 2009, p.38).

Apresentamos, a seguir, considerações sobre a pesquisa ação sob a perspectiva do PROFLETRAS.

4.1.2 Pesquisa-ação sob a ótica do PROFLETRAS

Compreendemos que nossa pesquisa tem características de pesquisa-ação a partir do que Thiollent (1986, p. 14) conceitua,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nesse sentido, para o autor, “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 1986, p.16).

Além disso, a pesquisa-ação tem características colaborativas como enfatiza Ibiapina (2016, p. 44) ao dizer que:

Os princípios da pesquisa colaborativa orientam que os processos reflexivos são necessariamente colaborativos, isto é, para ocorrerem é essencial e necessário ter outros como parceiros (díade ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo.

Constatamos, entretanto, também a necessidade da pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos para identificar o que já foi escrito sobre a temática *leitura* e em busca de conhecimento sobre atividades de leitura com descritores do SPAECE, além de termos tido como subsídio alguns contos e o conto *Tentação* (LISPECTOR, 1999) de Clarice Lispector para análise de textos como forma de desenvolver a compreensão e interpretação do leitor, relacionando tal conhecimento com as atividades formula seguindo o PTD.

A propósito, Thiollent (1986, p. 75) acrescenta que “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, ao lançar mão da pesquisa-ação e oportunizar “instrumentos de emancipação e transformação social” (THIOLLENT, 1999).

Gajardo (1986) partilha do mesmo pensamento de Thiollent, pois postula que há a “necessidade de vincular a atividade científica aos processos gerais de transformação sócio-política” (GAJARDO, 1986, p. 15). Por esse motivo, a pesquisa-ação, é direcionada para modificar a realidade social dos(as) participantes. Por conseguinte, na subseção 4.2 mostramos o contexto e o perfil dos participantes da nossa pesquisa-ação.

4.2 Contexto da pesquisa

A proposta didática interventiva aplicada no segundo semestre do ano letivo de 2019, teve como contexto educativo-social a realidade de uma turma do 9º ano do ensino fundamental (EF) II do período da tarde.

O bairro em que a escola está inserida, é também conhecido como início do Grande Pirambu, uma localidade que , conforme a Cartilha do Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza²² (LabVida-UECE, COVIO-UECE, LEV-UFC, 2011, p. 04) “apresenta os piores indicadores sociais e a menor renda familiar média: 1,9 salário mínimo por mês da Regional I²³”. A

²² Disponível em http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_I.pdf.

²³ A cidade de Fortaleza é dividida em cinco subprefeituras chamadas de Secretarias Executivas Regionais conforme mapa do IPECE (http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/pdf/Mapa_Regionais_Fortaleza.pdf)

população do Pirambu é marcada “por histórias de populações inconformadas, tanto pela via do crime, quanto pela luta política” (LabVida-UECE, COVIO-UECE, LEV-UFC, 2011, p. 10).

Segundo dados do Censo Escolar²⁴ do ano de 2019, a escola atualmente está com um total de 387 alunos, distribuídos 14 turmas distribuídas nos três turnos: manhã, tarde e noite oferecendo à população o ensino fundamental e médio. O quadro de colaboradores conta com 25 professores, 10 funcionários (01 agente administrativo, 01 auxiliar administrativo, 04 pessoas da segurança e 04 pessoas de serviço geral) e um Núcleo Gestor composto de um Diretor, um Coordenador e uma Secretária.

O espaço físico da escola pesquisada é pequeno, sendo composto por: 10 salas de aula, sala da diretora, sala da coordenação, uma sala de apoio denominada, centro de multimeios, sala dos professores, secretaria, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro dos professores e funcionários, banheiro dos alunos, almoxarifado, banco de livro, depósito de material, depósito da merenda, cozinha, dois pátios, sala do grêmio e laboratórios de ciências e de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, despensa, almoxarifado. O Índice do IDEB²⁵ da escola de acordo com o senso de 2017 é 4.0.

²⁴ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

²⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

4.3 Sujeitos da aplicação didática

Os protagonistas dessa pesquisa foram os jovens educandos da turma do 9º ano A do ensino fundamental II do período vespertino e composta por 23 alunos, com idade entre 14 a 17 anos, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, sediada em Fortaleza – CE, localizada na periferia da cidade de Fortaleza-CE, onde a professora-pesquisadora exerce o ofício docente. Todos os vinte e três alunos(as) da referida turma participaram da pesquisa e para que isso fosse possível, a professora-pesquisadora aplicou as atividades para os alunos(as) faltosos, em momentos extraclasse.

O critério para a escolha dessa turma se deu por ser o último ciclo do ensino fundamental II e porque eles participariam do SPAECE em outubro de 2019.

Para traçarmos o perfil da turma e sabermos as práticas leitoras dos discentes, aplicamos um questionário²⁶ com algumas questões extraídas do SPAECE 2014 a alunos 9º ano do EF, exposto e mostramos logo a seguir.

Tabela 1. Perfil dos discentes

Questão	Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
01. Qual é o seu sexo?	(A) Masculino.	10	43%
	(B) Feminino.	11	48%
	(C) Outros.	02	9%
02. Como você se considera?	(A) Branco(a).	01	4%
	(B) Pardo(a).	20	87%
	(C) Preto(a).	02	9%
	(D) Amarelo(a).	00	0%
	(E) Indígena.	00	0%
03. Qual a sua idade?	(A) 14 anos.	03	13%
	(B) 15 anos.	11	48%
	(C) 16 anos.	05	22%
	(D) 17 anos ou mais.	04	17%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Observamos na **tabela 1**, quanto à questão 01 sobre o sexo do discente, o número de alunos é praticamente igual ao de alunas, 43% e 48% respectivamente, porém vale ressaltar que quando o questionário foi aplicado,

²⁶ Cf. APÊNDICE A

dois discentes, referente a 9%, solicitaram para que fosse colocada mais uma opção, pois a “orientação sexual” deles(as) não havia sido contemplada nas opções que foram apresentadas. Já nas questões seguintes, verificamos que os alunos do 9º ano A são predominantemente pardos com 87% e estão na faixa etária de 15 anos. A próxima tabela aborda o nível de escolaridade das mães, pais e/ou responsáveis, assim como as práticas leitoras que os alunos têm fora do âmbito escolar.

Tabela 2. Escolarização dos familiares e práticas leitoras

Questão	Opções	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
04. Até que série/ano sua mãe ou o responsável por você por você estudou?	(A) Nunca estudou ou não completou a 5º ano.	01	4%
	(B) Completou a 5º ano, mas não completou o 9ºano.	04	17%
	(C) Completou o 9ºano, mas não cursou ou não completou o Ensino Médio.	10	43%
	(D) Completou o Ensino Médio.	06	26%
	(E) Completou a Faculdade/Universidade.	00	0%
	(F) Não sei.	02	9%
05. Até que série/ano seu pai ou o responsável por você por você estudou?	(A) Nunca estudou ou não completou a 5º ano.	00	0%
	(B) Completou a 5º ano, mas não completou o 9ºano.	04	18%
	(C) Completou o 9ºano, mas não cursou ou não completou o Ensino Médio.	08	36%
	(D) Completou o Ensino Médio.	02	9%
	(E) Completou a Faculdade/Universidade.	00	0%
	(F) Não sei.	08	36%
06. Sem considerar livros escolares, jornais e a Bíblia, quantos livros existem onde você mora?	(A) Não tenho livros na casa.	17	74%
	(B) Há entre 1 a 10 livros na minha casa.	06	26%
	(C) Há entre 11 a 50 livros na minha casa.	00	0%
	(D) Há mais de 50 livros.	00	0%
07. Você vê seus pais, ou responsáveis por você, lendo (jornais, revistas, livros etc.)?	(A) Sempre.	02	9%
	(B) Frequentemente.	06	26%
	(C) Raramente.	11	48%
	(D) Nunca.	04	17%

08. Seus pais, ou responsáveis por você, incentivam você a ler (jornais, revistas, livros etc.)?	(A) Sempre. (B) Frequentemente. (C) Raramente. (D) Nunca.	02 04 10 07	9% 17% 43% 30%
09. Com qual frequência você lê (jornais, revistas, livros, Bíblia etc.)?	(A) Sempre. (B) Frequentemente. (C) Raramente. (D) Nunca.	04 10 08 01	17% 43% 35% 4%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Na **tabela 2**, verificamos nos dados quanto à escolarização das mães, pais e/ou responsáveis, que 43% das mães e 36% dos pais concluíram somente o ensino fundamental, mas não cursou ou completou o Ensino Médio. Nenhuma das mães, pais ou responsáveis dos alunos da pesquisa, concluíram um curso superior. Outro ponto que devemos destacar é que 36% dos alunos desconhecem a escolaridade do pai, enquanto só 9% dos alunos desconhecem a escolaridade da mãe. Assim comprova que os alunos conhecem mais a realidade escolar da mãe do que do pai.

Quanto às práticas de leituras, na questão 06 aponta que 74% de alunos não têm livros em casa, enquanto 26% dos alunos têm menos de 10 livros em casa. Nas questões 07 e 08, sobre os hábitos de leituras no ambiente familiar, 48% dos alunos raramente presenciam os pais, ou responsáveis lendo, e 43% raramente incentivam aos alunos a lerem.

Na questão 09, a abordagem é o aluno-leitor, com que frequência eles leem em casa e nessa questão já apresenta um índice melhor quanto à leitura. 43% dos alunos tem o hábito de ler em casa seja jornais, revistas, livros, Bíblia etc. Enquanto 35% dos alunos raramente tem práticas leitoras em casa. Um fator que foi lembrado pelos alunos(as) sobre essa questão foram as leituras que são feitas por meios digitais, principalmente, pelo celular. Os alunos(as) relataram que leem muitas mensagens no mundo cibernético, nas redes sociais como, *Whatsapp, Facebook, Instagram* etc. Contudo, como seguimos o modelo do questionário do SPAECE, não houve em nenhum momento a menção dessas novas formas de ler.

Esse questionário teve como objetivo conhecer melhor os educandos participantes dessa pesquisa e as suas práticas leitoras fora da escola. Dessa forma, compreendemos melhor o motivo da baixa proficiência leitora dos alunos.

Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), tivemos o cuidado para que os participantes dessa pesquisa não fossem identificados, então, foi necessário caracterizá-los com base em identificação pseudônima com códigos alfanuméricos que serão apresentados na subseção a seguir. Utilizamos a sigla SC em alusão ao nome da escola e uma numeração seguindo a ordem das melhores participações na pesquisa, porém as meninas foram numeradas primeiro e depois os meninos, com exceção do primeiro participante com o código SC1. Outra codificação utilizada foi nas atividades: Atividade Coletiva (AC) e Atividade com Trabalho Dirigido (ATD).

Assim, tendo em vista que a compreensão e interpretação leitora são de extrema importância na formação de cidadãos críticos e pensantes para a sociedade contemporânea, são muitos os percalços para que a instituição escolar inove e busque meios para mudar essa realidade. Desse modo, a educação ainda é o melhor caminho para que um jovem, principalmente das periferias, possa exercer com dignidade o seu papel cidadão.

Dessa forma, apresentamos a seguir os procedimentos de coleta na subseção 4.5, onde mostramos os instrumentos e as atividades elaboradas apoiadas no PTD.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Na construção do conhecimento, o trabalho do educador se engrandece nas suas práticas pedagógicas e nesse aspecto, é fundamental envolver os educandos por meio do diálogo entre “educador-educando com educando-educador que se educam e crescem juntos” (FREIRE, p. 2009, 78-79). Nessa construção, a aprendizagem precisa envolver as necessidades dos educandos e “a realidade sociocultural” (GASPARIN, 2015, p.29) de maneira integral, afinal os educandos “não aprendem somente o que desejam, mas devem

apropriar-se do que é socialmente necessário para o cidadão de hoje” (GASPARIN, 2015, p.29).

Nessa perspectiva, discorreremos sobre o processo de coleta de dados. A pesquisa ocorreu no período entre os meses de julho e outubro de 2019. O processo inicial deu-se com uma reunião com os pais e alunos para apresentar a pesquisa e seus benefícios para a aprendizagem dos alunos. Essa reunião ocorreu no dia 31 de julho de 2019, com o intuito de obter autorização dos pais/responsáveis dos alunos e a assinatura dos instrumentais, Termo de consentimento de participação de crianças/adolescentes (TCLE)²⁷ e Termo de assentimento para criança e adolescente (TALE)²⁸ do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)²⁹.

Após o processo de autorização, elaboramos e aplicamos um questionário com o objetivo de colher dados que pudessem nos mostrar o perfil do aluno e a prática leitora dos componentes da referida turma. Esse questionário teve como modelo um questionário aplicado pelo SPAECE 2014 dos alunos do 9º ano do EF.

Outro instrumental utilizado pela professora-pesquisadora durante a elaboração e aplicação das atividades desenvolvidas em sala de aula foi o diário de campo (DC) que teve como objetivo descrever os passos dados pela professora-pesquisadora e onde foram feitas anotações reflexivas. Trivinos (1987) usa o termo “anotações de campo” para designar o diário reflexivo. O autor sugere que

Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de ‘anotações de campo’. Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 154).

O autor propõe que o professor-pesquisador, nas suas “anotações de campo”, descreva todas as ações metodológicas, como: os pontos positivos e

²⁷ Cf. APÊNDICE B

²⁸ Cf. APÊNDICE C

²⁹ Cf. APÊNDICE D

negativos que sinalizam no processo, se for preciso, retificar algumas ferramentas e acionar de outras, de se “levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos etc.” (TRIVINOS, 1987, p.157). Além do mais, fazer anotações sobre o que foi pronunciado nos levantamentos teóricos, confirmando ou não, “se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de ideias que podem explicar as características da situação que está em análise etc.” (TRIVINOS, 1987, p.157).

Além do DC, produzimos um material pedagógico composto por atividades orientadas pelo PTD e alinhadas às perspectivas de leitura. Com essas atividades, nosso objetivo era averiguar se as atividades propostas de leitura, com gênero discursivo *conto*, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. As oficinas com o gênero discursivo *conto*, baseadas nas etapas do PTD foi base para estruturação didática que possibilitaram o viés da didatização de Bakhtin no dialogismo para a sala de aula, como espaço de aprendizagem e superação da opressão social a partir do aluno-cidadão em construção que tem acesso a uma leitura de proposta libertadora (FREIRE, 2005).

Para melhor elucidar o passo a passo a ser seguido, na aplicação da proposta didática, em sala de aula de 9º ano do EF, apresentamos, na sequência, os procedimentos de coleta com o Plano de Trabalho Docente elaborado para abordagem do gênero *conto* e do *conto Tentação*, de Clarice Lispector. Todas as aulas com as atividades propostas pelo PTD foram gravadas, pois algumas etapas foram feitas oralmente e posteriormente transcritas. Os passos que seguimos para efetivar as cinco etapas do PTD foram efetivadas em dez encontros com carga horária total de 23h/a.

Abordaremos, a seguir, na subseção 4.5, as categorias de análises. Vale ressaltar que o PTD³⁰ passou por adaptações quando a professora-pesquisadora julgou necessário.

³⁰ Cf. APÊNDICE E

4.5 Categorias de análises

Essa subseção objetiva apresentar as categorias de análise dos dados que fizeram parte dos dados colhidos nas atividades aplicadas na pesquisa. Coadunando-se às etapas do PTD, a análise divide-se nos cinco passos da metodologia proposta por Gasparin (2015): i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; v) prática social final. Os dados, por conseguinte, foram descritos e analisados consoante os passos do PTD.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, na análise da implementação do PTD, com foco na mediação do gênero conto, especificamente, o *conto Tentação*, foi mobilizada a categoria responsividade: i) ativa; ii) passiva; iii) efeito retardado ou silenciosa (BAKHTIN, 2018) e as categorias de Menegassi (2008) I) atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa; II) atitude responsiva ativa sem expansão explicativa e exemplificativa e III) atitude responsiva passiva sem expansão, elucidada na fundamentação teórica.

SEÇÃO 5- DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DE DADOS

A finalidade dessa seção foi descrever as atividades realizadas na sala de aula e analisar o método de ensino elaborado via PTD tendo como suporte o gênero discursivo *conto* para uma efetiva leitura dialógica.

Participaram das atividades todos os educandos da sala-alvo, como explicado anteriormente na seção sobre metodologia e para que isso fosse possível, a professora-pesquisadora buscou realizar as atividades para os faltosos em momentos extraclasse³¹, garantindo assim, que todos tivessem a oportunidade de participar de todos os processos da pesquisa.

Coadunando-se às etapas do PTD, a análise divide-se nos cinco passos da metodologia: i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; v) prática social final, que veremos nas subseções subsequentes.

5.1 Prática Social Inicial

No dia 09 de agosto de 2019 iniciaram-se as atividades efetivas na sala de aula com uma conversa com os educandos, todos em um grande círculo para que os alunos se sentissem à vontade para falar o que pensavam sobre o assunto e fosse feito um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero *conto*. Nessa etapa, a educadora comunicou o tema dos conteúdos que seriam abordados, informando que a observação da realidade servirá para constituir posteriores questões, perguntas e esclarecimentos.

Esse não é o momento de discutir ou debater sobre os conteúdos, mas para registrar e ouvir sobre o conhecimento e a compreensão que o educando tem sobre a temática. Nesse momento, “ouvir os alunos possibilita ao professor

³¹ 07 Educandos fizeram as atividades em momentos extra sala: dia: 13/08- Faltaram SC3, SC22- fizeram atividade dia 19/08 no período matutino; Dia: 03/09- Faltaram SC12, SC16- fizeram atividade dia 11/09 no período matutino e dia 04/09- faltaram SC10,SC12,SC19 e SC22- fizeram atividade dia 11/09.

tornar-se um companheiro” (GASPARIN 2015, p. 23) que suscita confiança na relação entre educador e educandos. Para isso, a professora-pesquisadora fez a seguinte reflexão para contextualizar os educandos sobre os conteúdos.

As pessoas geralmente gostam de contar histórias, e essas histórias geralmente são curtas e falam sobre um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Há histórias que são transformadas em texto escritos e que algumas vezes são confundidos com outros tipos de gêneros. (PROFESSORA-PESQUISADORA, DC, 09 de agosto de 2019)

Em seguida, foram lançadas questões que tiveram como foco estimular a capacidade de assimilar sobre o gênero alvo da nossa pesquisa. A professora-pesquisadora mencionou o ato de contar histórias de acontecimentos reais ou imagináveis que possibilitem aguçar a imaginação do aluno.

QUADRO 9: AC1- Questionário inicial

QUESTIONAMENTOS (feitos pela professora-pesquisadora)	RESPOSTAS DOS ALUNOS (alunos identificados por códigos)
“Quando vocês eram crianças, alguém contava histórias para vocês?”	SC1: “minha mãe contava umas histórias estranhas... (pausa)” SC5: “histórias, como assim?” SC13: “histórias de almas? Adoro histórias de almas.” SC2: “minha mãe costumava contar historinhas pra eu dormir.” SC17: “a minha vó só contava historinhas para mim se eu tomasse banho e passasse perfume antes de dormir”.
“Vocês sabiam que essas histórias são chamadas de <i>“contos?”</i> ” “Vocês já ouviram alguém falar a palavra <i>“conto?”</i> ”	Todos: “Não”. SC6: “professora, <i>contos</i> não são os de fadas?” SC1: “sim, contos de fadas, ficção, juvenil.”
“SC6, aguarde um pouco, já explicarei.” “Vocês sabem contar uma história?”	SC3: “da forma que a senhora tá falando, eu não sei, só se for uma fofoca lá da rua. Pode ser?” SC1: “mas essa história que a senhora quer pode ser uma que minha avó contou?” SC5: “sei. Era uma vez um gatinho que entrou na minha casa, moto de fome e eu escondi para ficar pra mim. Dei comida para ele e minha mãe descobriu e colocou ele pra fora de casa. Eu chorei muito e fim.” SC21: “vou contar a história de um garoto que gosta de andar de skate e uma vez ele foi até o centro da cidade e não sabia mais voltar pra casa. Então, ele pediu ajuda a uma mulher que foi deixar ele em casa.”

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

É possível notar que a figura feminina aparece em quase todas as respostas apresentadas no **quadro 9**, comprovando os resultados da pesquisa promovida pelo Instituto Pro-livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) sobre o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” no Brasil (ver **quadro 8: Sujeitos da leitura**, na seção 2- A leitura), que apresenta a figura “mãe ou responsável do sexo feminino”, com 11%, como a segunda maior influenciadora das práticas leitoras no ato de contar histórias. Além disso, percebemos que os alunos, de forma geral, manifestaram, nesse momento de diagnóstico, responsividade ativa, evidenciando terem compreendido as perguntas que lhes foram feitas.

Ainda na roda de conversa, a educadora estimulou os alunos a contarem uma história curta para a turma. Alguns voluntários propuseram-se a contar a história que a avó contou, um fato que uma vizinha falou sobre os gatos da rua, outro aluno falou sobre um passeio de skate que ele fez. A partir disso, foram lançadas mais perguntas.

QUADRO 10: AC2- Identificando conhecimentos prévios

QUESTIONAMENTOS (feitos pela professora-pesquisadora)	RESPOSTAS DOS ALUNOS (alunos identificados por códigos)
“Alguém consegue identificar alguma semelhança entre as histórias contadas?”	SC6: “todas as histórias têm era uma vez...” SC2: “professora, elas têm personagens, protagonistas, não é?” SC18: “tem um narrador”. SC9: “e um final feliz”. SC15: “há diálogos?”
“Bem, vocês comentaram sobre as histórias que contaram para vocês, mas já leram algum <i>conto</i> ou um livro de <i>conto</i> ?”	Diversos alunos falaram ao mesmo tempo: “ <i>contos</i> de fadas? Cinderela”; “A bela e a fera”; Branca de neve”; “Chapeuzinho vermelho”; “Tiana”. SC10: “todos têm personagens e um final feliz”. SC8: “algumas têm e outras não, depende da história, algumas têm o final horroroso, histórias feias.” SC2: “as histórias da Disney não têm mais nem graça, todos terminam felizes para sempre.” SC5: “lembrei dos três porquinhos e da bela adormecida.” SC2: “professora explica, são esses contos que vamos ler?”
“Não falo dos <i>contos</i> de fadas, mas de outros tipos de <i>contos</i> .”	SC5: Não conheço, professora, explica”. SC6: “eu lembrei agora de um <i>conto</i> que

	tinha no livro do 7º ano. Era sobre uma menina que queria casar muito e o rei a mandava fazer os serviços de casa, e... não lembro mais.”
“Vamos assistir algumas cenas desse vídeo?”	SC22- “Ah professora, se não for legal, eu não quero assistir”

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

Após as respostas dos educandos, a professora-pesquisadora exibiu cenas do Filme *O auto da Compadecida*, onde o personagem Chicó conta algumas histórias. Essas cenas foram exibidas por indicação do educando SC1 que lembrou das histórias do personagem. Vale ressaltar que as histórias contadas pelo Chicó tratam-se de anedotas³² e não *contos*. Contudo a professora-pesquisadora exibiu as cenas de forma simbólica, mas explicando que as histórias contadas nas cenas não são do gênero discursivo *conto*. Nesse momento foi registrado pela professora-pesquisadora

Por serem alunos(as) da última instância do ensino fundamental, era de se esperar que eles soubessem o que era *conto*, mesmo citando os *contos de fadas*. Porém, o que presenciei com as questões foi o desconhecimento dos alunos sobre o tema e somente um participante respondeu corretamente sobre o gênero que seria abordado nas aulas seguintes. Com isso, fica ainda mais viável a importância da mediação na busca de proporcionar conhecimentos para os alunos(as). (PROFESSORA-PESQUISADORA, DC, 09 de agosto de 2019)

A professora iniciou a aula resgatando a aula anterior e dessa forma, foi possível pontuar sobre “**o que o aluno já sabe**” (visão da totalidade empírica), conforme o **quadro 11** com as principais respostas dos educandos.

QUADRO 11: AC3- O que o aluno já sabe

QUESTIONAMENTOS (feitos pela professora-pesquisadora)	RESPOSTAS DOS ALUNOS (alunos identificados por códigos)
“O que vocês observaram nas cenas do vídeo apresentado ontem?”	SC14: “eu já tinha assistido, professora. Tudo que o Chicó falou é mentira.” SC19: “ele passa o filme todo contando histórias, a senhora deveria passar o filme completo.”
“Na história sobre o cavalo Bento contadas pelo Chicó, há personagens? Quem é (são)?	SC6: “ele conta histórias da cabeça dele, pode até ser verdade. Os personagens são

³² Consta no Dicionário Aulete on-line- sf. 1. Historieta engraçada sobre fato real ou imaginário;2. Aspecto curioso ou picante sobre personalidade, evento etc. 3. P.ext. Piada, chiste

Vocês conseguem identificar o local que ocorreu a história?	ele e o cavalo Bento e parece que acontece no interior”. SC2: “tem o Chicó e o cavalo dele”. SC12: “e o Zé grilo? Não é personagem?”
“E agora, o que significa <i>conto</i> para vocês?”	Alguns respondem: “uma história”. SC2: “uma história sem ser <i>conto de fadas</i> ”.
“Vocês conhecem algum escritor que escreve contos?”	SC11: “no nosso livro tem vários” SC6: “eu tinha uma professora que falava muito do Machado de Assis, mas não lembro muito.” SC1: “Conheço o Ignacio Loyola Brandão”.
“E Clarice Lispector, já ouviram falar esse nome?”	SC6: “no nosso livro tem um texto que é dessa Clarice Lispector. Veja professora, na página 70? É dessa que a senhora fala?” SC1: eu lembro da senhora falando dela ano passado.
“Por que estudar gênero <i>conto</i> na escola, vocês sabem responder?”	SC6: “acho que é para aprender mais. Eu gosto de ler histórias.” SC2: “Também gosto de ler e a escola tem que ensinar sobre todos os tipos de texto mesmo.”
“Para você, o que é leitura e como ela vem sendo trabalhada no 9º ano do Ensino Fundamental em sua escola sob a inspiração do SPAECE?”	SC14: “Professora é ler um texto e entender?” SC1: “Eu leio muitas coisas no meu celular.” SC4: “Eu gosto de ler HQs.” SC6: “Professora, SPAECE eu sei o que é uma avaliação porque o coordenador já falou na sala, mas pra que serve?” SC8: “gosto de ler sobre os signos?” SC11: “minha mãe pede para eu ler a Bíblia”.

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

No **quadro 11**, é possível ver que alguns alunos, de forma empírica, já sabiam do que se tratava *conto*, os educandos SC6 e SC1 citaram Machado de Assis e Ignacio Loyola Brandão respectivamente, porém, quando questionados sobre a escritora Clarice Lispector, somente a participante SC6 lembrou de um texto que tem no livro didático e outra que a educadora havia mencionado essa escritora ano passado na sala de aula. Isso aponta os alunos demonstraram responsividade ativa sem expansão, visto não possuírem conhecimento sistematizado sobre o assunto.

Sobre o estudo do gênero *conto* na escola, “a maioria dos alunos não quis responder sobre o motivo de se estudar o gênero *conto* na escola e não sabemos se por timidez ou por desconhecimento sobre o tema” (PROFESSORA-PESQUISADORA, DC, 13 de agosto de 2019). Assim, entendemos que a maior parte dos discentes demonstrou responsividade

silenciosa, pois foram inseguros para debater sobre o tema discutido, uma vez que preferiram não se manifestar naquele momento.

Quando questionados sobre a importância da leitura, os educandos ativamente responderam que ler é importante e alguns citaram o que eles gostam de ler. Quanto ao SPAECE, a maioria disse conhecer a palavra, pois o coordenador já havia falado algumas vezes na sala de aula, mas que não sabia o que era e para que servia. Não há precisão exata da quantidade de educandos que responderam essa questão, pois a resposta surgiu em debate que ficou registrado nas gravações efetuadas pela professora-pesquisadora.

A professora-educadora indagou sobre o que eles mais queriam conhecer sobre os conteúdos. Nesse momento foi dada a primeira demonstração do real conhecimento do aluno e então, foi projetado o **desafio: o que gostaria de saber a mais?** A seguir, as questões apontadas pelos educandos.

Quadro 12: AC4- O que os alunos gostariam de saber

QUESTIONAMENTO (feitos pela professora-pesquisadora)	RESPOSTAS DOS ALUNOS (alunos identificados por códigos)
<p>“E agora, gostaria de saber, o que vocês gostariam de conhecer sobre <i>contos</i>, Clarice Lispector e SPAECE?”</p>	<p>“Os <i>contos</i> não são os de fadas?” (SC8) “Como surgiu, em que época e qual foi o primeiro escritor que fez um conto.” (SC1) “Por que temos que saber sobre <i>contos</i>?” (SC13) “Como saber quem conta o <i>conto</i>?” (SC16) “Quem é Clarice Lispector?” (SC13) “Como eu posso saber se a história é verdadeira ou não?” (SC8) “Por que nas histórias sempre tem a pessoa boa e a má?” (SC2) “<i>Contos</i> caem nas provas?” (SC1) “O que posso fazer quando eu não entender um <i>conto</i>?” (SC5) “Eu vou ser jornalista e queria muito aprender a escrever um <i>conto</i> perfeito e tenho dificuldade de saber em que tempo passa a história, em que tempo o personagem está”. (SC6) “Gostaria de saber como a pessoa se sente escrevendo um conto”. (SC6) “O que é SPAECE e pra que serve?” (SC14)</p>

FONTE: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

Nas questões anteriores, os educandos exprimiram o conhecimento do gênero *conto* como se fosse *contos de fadas*, por exemplo, SC8 questionou se

os *contos* que a educadora estava falando eram os *contos de fadas*. Já SC1 perguntou se os *contos* caíam nas provas e SC13 questionou por que era preciso conhecer sobre os *contos*.

Como se pode observar, os discentes manifestaram responsividade ativa, já que compreenderam as perguntas lançadas pela educadora, respondendo-as, em voz alta, de acordo com as expectativas do locutor, que, ao enunciar, consoante postulações de Bakhtin (2018), já o faz pensando na resposta ativa do interlocutor. Contudo, no que diz respeito aos conteúdos, foco do PTD, como as respostas evidenciavam, eles não possuíam conhecimento sistematizado, abrindo espaço, então, para a próxima etapa do método gaspariniano: a problematização.

5.2 Problematização

A partir desse momento iniciou-se a etapa da problematização que é a transição entre a prática e a teoria. Nessa etapa foram pontuadas as dimensões para trabalhar na sala de aula. Para isso, a professora-pesquisadora encaminhou uma discussão por meio de uma reflexão cooperativa, propondo a realização de tarefas práticas: 1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo e 2) Dimensões dos conteúdos a serem trabalhados.

Nessa conjuntura, o educador resgatou os conhecimentos reais dos educandos para buscar atividades que facilitem o entendimento sobre o gênero *conto* e assim, aumentar o repertório sociocultural dos alunos. Para Vygotsky (1994, p. 100) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Segundo o psicólogo, há duas zonas de desenvolvimento: o real, aquele que o aluno consegue fazer sozinho ou o conhecimento que ele tem sobre determinado assunto e a proximal, a zona que o aluno executa, mas com o auxílio do educador (VYGOTSKY, 2001)

Em seguida, a professora-pesquisadora identificou os problemas para serem sanados e as dimensões que seriam abordadas nas atividades que serão executadas na sala de aula, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 13: Dimensões e questões problematizadoras

DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Conceitual/Científica	<ul style="list-style-type: none"> - O que é <i>conto</i>? - Qual a estrutura de um <i>conto</i>? - Quem escreve um <i>conto</i>? - Qual a diferença dos outros gêneros para o <i>conto</i>?
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Para que serve um <i>conto</i> na sociedade? - Quais as relações entre um conto e a realidade da sua comunidade? - É importante conhecer <i>contos</i>?
Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - Onde surgiu o <i>conto</i>? - Existem vários tipos de <i>conto</i>? Quais?
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a finalidade do <i>conto</i> na escola? - Na prova do SPAECE há questões com <i>contos</i>? - Por que ler <i>conto</i> pode melhorar a leitura? - Quais as formas de interpretar os contos?
Afetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Contar e/ou ler um <i>conto</i> é prazeroso? - Através da leitura de um <i>conto</i>, as pessoas conseguem transmitir seus sentimentos? Justifique sua resposta.

FONTE: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora e com adaptação de Gasparin (2015, p. 45)

Na Problematização, segundo Gasparin (2015), iniciou-se a teorização, de forma mais superficial. Nessa etapa, o papel do educador na mediação nas atividades é fundamental, pois por meio das dimensões abordadas é possível refletir na solução das mais importantes das problemáticas da prática social. As dimensões apontadas para essa solução são: i) conceitual/histórica, onde abordamos os conceitos do gênero discursivo *conto* e seus elementos; ii) social, apontando a relação do gênero alvo na comunidade; iii) histórico, para sabermos a origem e os tipos de *contos*; iv) escolar, abordamos qual a importância do estudo do *conto* para as aulas de Língua Portuguesa; v) afetivo, assinalou os sentimentos que os *contos* despertaram nos educandos.

Nessa perspectiva, “ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo.” (GASPARIN, 2015, p. 37).

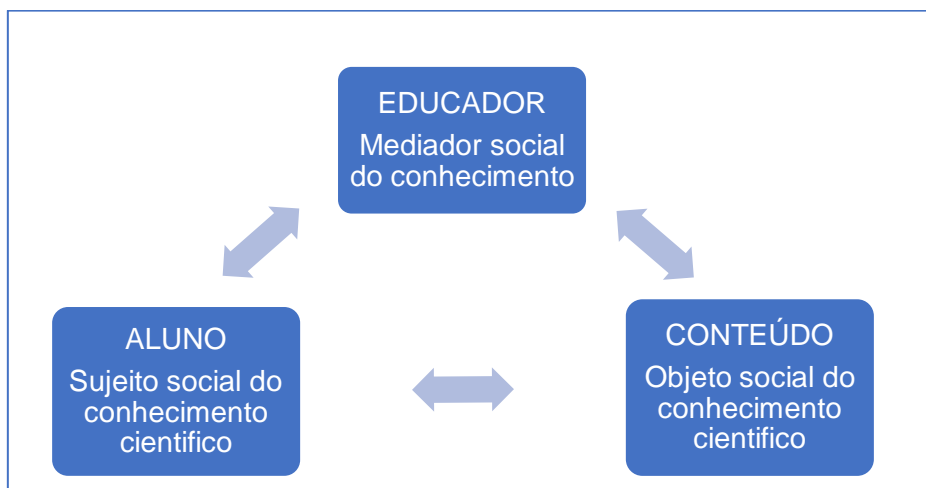
Assim, a professora-pesquisadora delimitou as questões problematizadoras, por meio das dimensões citadas, para as discussões sobre o gênero *conto*.

Nessa etapa, a professora-pesquisadora escreveu no quadro branco, na sala de aula, as dimensões e questões problematizadoras, baseada nas dúvidas e nos questionamentos dos educandos e que foram o eixo para as etapas seguintes. Dessa forma, os educandos puderam verificar se as dúvidas e dificuldades estavam sendo expostas e aprender mais sobre a temática e gênero discursivo *conto*.

5.3 Instrumentalização

Na instrumentalização, de acordo com Gasparin (2015), o educador elabora atividades de leitura que possibilitem a compreensão da teoria na prática. Nessa etapa, a ação docente e discente é fundamental para a construção do conhecimento. “Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor” (GASPARIN, 2015, p. 49), conforme o esquema abaixo:

FIGURA 5: Mediação professor, aluno e conhecimento



FONTE: Gasparin (2015, p. 110)

A professora-educadora pontuou, após as questões levantadas, os conteúdos que seriam abordados na próxima aula: O que é *conto*, a origem desse gênero, características e elementos de um *conto*, e explicar a finalidade da avaliação do SPAECE.

Hoje, é nosso 3º encontro e irei apresentar um slide sobre a origem e os tipos de *contos*, as definições do gênero *conto* e seus os elementos. A ferramenta utilizada foi elaborada com as definições que estão no livro didático dos educandos: PORTUGUES LINGUAGENS - 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015). (PROFESSORA-PESQUISADORA, DC, 14 de agosto de 2019).

Iniciamos nossa aula exibindo um slide com apontamentos sobre: o que é *conto*, qual sua origem, os tipos de *contos* e os elementos de um *conto*.

Em seguida, a professora-pesquisadora dividiu a turma em quatro equipes: 1ª equipe: SC6, SC18, SC23, SC20, SC17, SC14; 2ª equipe: SC1, SC7, SC12, SC13, SC11, SC5; 3ª equipe: SC19, SC22, SC21, SC16, SC10 e 4ª equipe: SC4, SC8, SC15, SC9, SC3, SC2. Cada equipe escolheu um *conto*³³ para ler e responder o trabalho dirigido (TD) de identificação dos *contos* escolhidos. Todos os contos apresentados aos educandos tinham como temática e/ou personagem, um cachorro.

QUADRO 14: AC5- Reconhecimento do gênero *conto*

VAMOS PRATICAR!	
Equipe: _____	
Nome do conto:	_____
Autor:	_____
Ano em que o conto foi escrito:	_____
Elementos do conto	
Personagem(s)	
Enredo (introdução)	
Complicação	
Clímax	
Tempo	
Espaço	
Desfecho	

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

A atividade do **quadro 14** contemplou a dimensão conceitual/científica do PTD e as questões foram elaboradas com perspectiva de leitura baseada no texto. Essa perspectiva, apoiada na decodificação do texto, estava no nível de compreensão leitora linear, ou seja, o aluno procura somente as informações que estão expressas no texto (MENEGASSI, 1995).

³³ ANEXO B

Iniciamos o 4ª encontro, no laboratório de informática da escola, resgatando os conteúdos da aula anterior e cada equipe apresentou seus *contos*, através da atividade de reconhecimento do *conto*.

Os educandos tiveram muitas dificuldades para diferenciar complicação de clímax, identificar o tempo e o espaço dos *contos*. A equipe 3 errou sobre os personagens. Próxima aula terei que debater com eles novamente sobre os elementos do *conto*. (DC, 20 de agosto de 2019)

As equipes tiveram dificuldades em diferenciar complicação de clímax. A equipe 1, com o *conto* Biruta, respondeu que o clímax foi quando “a mulher fala para o menino que o Biruta não ia mais voltar” (SC6) e o conflito “quando Biruta mordeu uma cadeirinha de couro” (SC6). Já a equipe 3, com o *conto* O cachorro canibal, trocou as respostas. Para a equipe, o clímax foi quando o cachorro menor chegou e o cachorro maior não gostou de como passou a ser tratado com essa chegada e o conflito quando o cachorro maior atacou o menor, sendo que a resposta deveria ser contrária. Por fim, a equipe 4, com o *conto* Baleia, também errou essas opções, respondeu que o conflito ocorreu quando Fabiano matou a Baleia e não soube responder sobre o clímax.

A professora-pesquisadora constatou, com essa atividade, que os alunos precisariam de mais explicações sobre os elementos do *conto*, visto apresentarem responsividade silenciosa ou de efeito retardado. Em decorrência, houve necessidade de explicar novamente sobre complicação, clímax, espaço e tempo.

Em seguida, a professora-pesquisadora apresentou a escritora Clarice Lispector, seguida da exibição a última entrevista da escritora, concedida em 1977, ao repórter Júlio Lerner, da TV Cultura. E, por fim, os alunos pesquisaram na internet, sobre as obras da escritora Clarice Lispector e os educandos anotaram no caderno as principais informações encontradas na pesquisa feita.

No 5º encontro, dia 27 de agosto de 2019, a professora-pesquisadora iniciou a aula perguntando para os educandos quais são os elementos de um *conto* e o que eles encontraram sobre Clarice Lispector. Nesse debate não

houve mediação, pois se tratava de reprodução das pesquisas feitas pelos alunos. Depois, foi apresentado um áudio com a voz da atriz Araci Balabanian do *conto Tentação*, e em uma roda de conversa, os alunos fizeram uma leitura colaborativa³⁴ do *conto*.³⁵ Logo em seguida, fizeram uma atividade de reconhecimento dos elementos do *conto Tentação*, sendo que dessa vez, a resposta surgiu de forma colaborativa, pois eles iniciaram a atividade em grupos pequenos e depois novamente, o debate final foi feito por meio de roda de conversa. Essa atividade foi feita oralmente.

Os educandos iniciaram o reconhecimento dos elementos do *conto Tentação*. Da mesma forma que a atividade anterior, eles não souberam responder sobre o clímax e o conflito do *conto*. Os registros dessa atividade foram por meio de anotações que eu fiz, e dessa forma planejar apontamentos sobre esses dois elementos do *conto* (DC, 27 de agosto de 2019)

A professora-pesquisadora iniciou o 6º encontro, dia 03 de setembro de 2019, com as seguintes questões? “A partir de hoje nossas atividades serão individuais. Lembram do conto estudado ontem? Como se chama? Quem foi a autora? Então, nossa atividade será sobre o *conto Tentação*.”

Vale ressaltar que, a partir desse momento, apresentamos somente as respostas mais relevantes e que todas as respostas podem ser verificadas no Apêndice F.

QUADRO 15: ATD 1- Identificando o *Conto Tentação*

- 1) Quem é o criador deste *conto*?
- 2) Quais os personagens principais do *conto Tentação*?
- 3) O que aconteceu no *conto Tentação*? Conte com suas palavras.
- 4) Em qual momento, provavelmente, o *conto* foi escrito, digo, em que tempo e lugar ele ocorreu?
- 5) Quem narra o *conto Tentação* e de qual maneira? O narrador participa da história (1ª pessoa) ou ele conta de fora (3ª pessoa)?
- 6) Escreva abaixo os elementos que compõem o *conto Tentação*.

³⁴ Leitura colaborativa é uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito - que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler. (BRÄKLING, s/d). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>.

³⁵ ANEXO A

Introdução:

Conflito:

Clímax:

Desfecho:

- 7) Em que lugar esse *conto* pode ser encontrado?
- 8) O final do *conto* foi feliz ou triste? Por quê?
- 9) Quais são as pessoas que podem gostar desse *conto*?
- 10) Qual o propósito social você indicaria para o *conto*?

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

O ATD do **quadro 15** consta de questões com perspectivas de leitura baseada no texto, no autor e na interação autor-texto-leitor. Com essa perspectiva, as questões também apontam as dimensões: social, escolar e afetiva que foram escolhidas na segunda etapa do PTD (problematização). “Com a atividade do TD de hoje, os educandos já dialogam (BAKHTIN, 2018) com o texto.” (DC, 03 de setembro de 2019). Eles apresentaram mais acertos nas respostas da questão sobre os elementos do *conto*.

Nas questões 1,2,3,4,5 e 7, 17 educandos acertaram parte das respostas, representando um responsividade ativa da temática. As respostas das questões 1,2,3,4,5 e 6, do educando SC13, não correspondiam ao *conto*. Quando indagado pela professora-pesquisadora, a resposta foi: “Professor, eu confundi as respostas” (SC13).

Na questão 8, a turma foi unânime em afirmar que o final do *conto* foi triste, ou por causa do cachorro que tinha dona ou por causa da solidão da personagem. O interessante da questão 8 foi que um aluno usou a palavra *basset* no lugar de cachorro, enquanto os demais usaram a palavra cachorro. Ao indagar o educando sobre a resposta e o uso da palavra *basset*, ele afirmou: “professora, meu sonho era ter um caõzinho dessa raça”. (S1, 2019). Assim, os enunciados do outro que versam sobre o valor ideológico, nos faz entender, modificar e remodelar o discurso (BAKHTIN, 2018).

Nas respostas da questão 6, os educandos ainda apresentaram dificuldades em distinguir conflito (complicação nas atividades anteriores) de clímax, evidenciando compreensão responsiva de efeito retardado. Os educandos SC13, SC16 e SC21 não fizeram essa questão, caracterizando responsividade passiva (BAKHTIN, 2018).

Já na questão 9, os alunos pontuaram como possíveis leitores do *conto*: crianças (SC5), jovens (SC2, SC6, SC9), adultos, alunos da escola (SC4, SC10, SC19, SC21), pessoas que gostam de ler (SC1), “quem está lendo nesse momento” (SC7, SC12), “quem gosta de ler” (SC8, SC17, SC18), adolescentes (SC15, SC20), professores (SC23) “as pessoas que compram livros. Leitores de *contos*” (SC11), “todas as pessoas que gostam de ler e conhecer um mundo através da leitura” (SC14), “só quem gosta de ler. Eu não gosto muito (SC22) e “o texto é complexo demais para crianças...” (SC3). O educando SC16 respondeu “narrador, o personagem e outros”, demonstrando não ter compreendido o que a pergunta solicitava; em decorrência, manifestou responsividade de efeito retardado, pois simplesmente apresentou uma resposta “qualquer” para atender à solicitação da professora, denotando, assim, necessitar de mais tempo e mediações para compreender o conteúdo.

No 7º encontro, inicialmente a professora-pesquisadora abordou as questões aplicadas na aula anterior, ressaltando as dificuldades que os educandos ainda apresentavam no reconhecimento dos elementos de um *conto*, principalmente o elemento clímax. “Hoje, é nosso 7º encontro, preciso explicar mais sobre os elementos: conflito e clímax para os alunos antes de aplicar uma nova atividade” (DC, 04 de setembro de 2019).

Freire (2009, p 84) pontua que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”, assim o papel do professor como mediador, nesse momento, é primordial, pois ele é quem conduz à ação educativa, entendendo o grau do conhecimento dos educandos, suas falhas e os direcionam para avançar na aprendizagem e transforma a realidade deles.

Depois da ação mediadora da educadora, iniciou-se outra atividade com o objetivo de identificar os conceitos e os textos que são *contos*. Todas as respostas podem ser verificadas no Apêndice G.

QUADRO 16: ATD 2- Tipos de gêneros da escritora Clarice Lispector

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Agora, gostaria de saber, para você, o que significa a palavra <i>conto</i>? Defina o que é <i>conto</i> e suas características? 2) Ler um <i>conto</i> pode ser divertido? Justifique sua resposta. 3) As pessoas conseguem transmitir seus sentimentos através do gênero <i>conto</i>? Por quê? 4) Identifique abaixo o fragmento dos textos que tem características de um <i>conto</i>. |
|--|

<p>Texto 1. VOCÊ É UM NÚMERO</p> <p>“Se você não tomar cuidado vira um número até para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no com um número. Sua identidade no Félix Pacheco é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. Para ser motorista, tem carteira com número, e chapa de carro. No Imposto de Renda, o contribuinte é identificado com um número. Seu prédio, seu telefone, seu número de apartamento - Tudo é número.”</p> <p>FONTE: LISPECTOR, Clarice. A Descoberta do Mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. (fragmento)</p>
<p>Texto 2. A HORA DA ESTRELA</p> <p>“Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou[...]”</p> <p>FONTE: LISPECTOR, C. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (fragmento).</p>
<p>Texto 3. AMOR</p> <p>“Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos.”</p> <p>FONTE: LISPECTOR, Clarice. Laços de Família. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982. (fragmento).</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

O **quadro 16**, traz questões que solicitam uma maior reflexão dos educandos usando a perspectiva de leitura baseada na interação autor-texto-leitor. Assim, o sétimo momento finaliza-se contemplando as dimensões da etapa da problematização: conceitual/científico, histórico, escolar e afetiva.

Apresentamos somente as questões 1 e 4 porque são as questões que indicam se os alunos estavam aprendendo sobre *contos*. Na questão 1 (**quadro 16**), foi solicitado que o aluno defina o que é *conto* e suas características. Dos 23 alunos, 20 acertaram essa questão, que corresponde a 87% dos alunos. Em decorrência, após várias intervenções do docente, por meio de diferentes instrumentos, os alunos manifestaram responsividade ativa em relação à definição do gênero em estudo. Vale destacar que, foi

considerada resposta correta, aquela que apresentou a maioria dos elementos do *conto*.

Já a questão 4, com recortes de textos da Clarice Lispector, 18 alunos, que correspondem aos 78% dos alunos marcaram o texto que tem características de um *conto*, evidenciando compreensão responsiva ativa. Assim, podemos afirmar que o conhecimento sobre o gênero alvo está se solidificando, denotando que a mediação na ZDP dos alunos estava sendo produtiva e os frutos já começavam a amadurecer (VYGOTSKY, 1994). No próximo momento, finalizar a 3ª etapa do PDT, instrumentalização.

No 8º encontro, dia 10 de setembro 2019, aplicamos a última atividade da etapa III do PTD – Instrumentalização. Nessa fase, o educando já deveria estar preparado para responder questões mais complexas e que indiquem se a construção do conhecimento está sendo efetiva. Todas as respostas do **quadro 17** podem ser verificadas no Apêndice H.

QUADRO 17: ATD 3- Desvendando o *Conto Tentação*

- 1) Na sua opinião, o título do *conto* Tentação trouxe-lhe alguma ideia acerca do tema que seria tratado na história? Esse assunto se confirmou no decorrer do *conto*?
- 2) Quem são as personagens do *conto*? Há algo em comum entre eles?
- 3) Em que local se passa a narrativa? Retire do texto a frase que fala do local onde ocorre o conto.
- 4) A menina se sentia diferente das outras pessoas? Se sim, escreva a frase do texto que retrata essa atitude.
- 5) Retire do texto a frase que expressa a ideia de “solidão”.
- 6) Explique baseado no *conto*, o que a menina fazia sozinha na calçada?
- 7) Atualmente, na sua opinião, como a solidão poderá afetar a vida dos jovens?
- 8) Para refletir: Será que há vários tipos de solidão? Como você definiria a frase: “sentir-se só”?
- 9) O que você costuma fazer quando está sozinho(a). Por quê?
- 10) A partir da leitura do *conto*, qual a conclusão que você chega sobre o final da história?

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

As questões apresentadas no **quadro 17** foram elaboradas com as perspectivas de leitura com o intuito de verificar como os educandos lidam com a temática do *conto Tentação* no cotidiano e que requerem respostas subjetivas que reflitam os sentimentos dos educandos com o texto trabalhado na sala de aula. Observam-se algumas respostas escritas do ATD 3 das questões 7, 8 e 9 no quadro posterior.

QUADRO 18: Algumas respostas do ATD 3

7) Atualmente, na sua opinião, como a solidão poderá afetar a vida dos jovens?	
Aluno(a)	Algumas respostas
SC1	“Podemos nos tornar tristes e isolarmos da sociedade, entrar em depressão e levar ao suicídio.”
SC4	“Muitas vezes isso pode afetar o psicológico deles ou até atrapalhá-los quando estão se comunicando verbalmente com as pessoas. Eu mesma até falo com objetos quando estou sozinha em casa e me sinto esquizofrênica.”
SC5	“A falta de alguém para conversar pode levar a depressão e querer cometer suicídio por não aguentar os problemas.”
SC8	“A solidão é uma coisa muito séria pode causar depressão. Para nós pode até ser normal, mas é ruim.”
SC11	“De muitas formas, tem gente até já acostumado a ser só, mas a solidão é muito ruim e acaba cometendo suicídio.”
SC14	“Estamos sozinhos, sem amigos de verdade e acaba se unindo a uma solidão profunda e até mesmo depressão.”
SC16	“Sim. Traz muita revolta, raiva, tristeza, com vontade de fazer umas besteiras. As pessoas precisam saber que Deus é o caminho para tudo e os jovens não sabem quem ele é. Não vão mais para igreja.”
SC18	“Por falta de diálogos com os pais, muitas vezes “bullying”
SC19	“Podem afetar e eles terem depressão”.
SC20	“Por tornar as pessoas fechadas e querer cometer suicídio.”
8) Para refletir: Será que há vários tipos de solidão? Como você definiria a frase: “sentir-se só”?	
Aluno(a)	Algumas respostas
SC1	“Sim”. “Não ter ninguém para conversar”. “Podemos estar com várias pessoas e não falar nada e eles não notar, nem sabe se a pessoa tá passando por algo ruim”.
SC4	“Sim. É sentir que ninguém se imposta com você mesmo os amigos muitas vezes achamos que não são amigos de verdade. Eu me sinto excluída nas conversas e coisas do tipo.”
SC6	“Sim.” “Sentir que não há alguém para estar do nosso lado ou até mesmo todos contra nós.” “Diversas vezes, mas não quero justificar por que dói falar sobre isso.”
SC16	“Sim.” “Viver como uma pessoa isolada com depressão, que quer brigar com todo mundo, sofre “bullying”. “Não tenho muitos amigos que me ajudam, então é mesmo que estar só.”
9) O que você costuma fazer quando está sozinho(a). Por quê?	
Aluno(a)	Algumas respostas
SC5	“Eu converso comigo mesma e isso costuma me ajudar.”
SC6	“Só confio em Deus e é ele quem procuro na solidão.”
SC14	“Na maioria das vezes fico olhando as coisas no celular.”
SC15	“Quando estou só, penso na vida e começo a chorar.”
SC18	“Fazendo algo que gosto, tipo, jogar basquete, comer, jogar Free Fire, ler Harry Potter etc.”
SC19	“Fico no celular.”
SC23	“Busco ajuda das pessoas pois foi feito pra isso, mas primeiramente buscam companhia de Deus.”

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

É possível notar que o tema principal do conto *Tentação* trouxe 9 respostas relacionando-o à depressão, suicídio e bullying. Isso demonstra responsividade ativa expansiva, visto que conseguiram interpretar o conto,

estabelecendo relações com seus conhecimentos e vivências de mundo. Nas respostas da questão 9, sobre como eles lidam com a solidão, alguns buscaram na religiosidade a solução, outros nas tecnologias.

No início das atividades com PTD, eu pendi que os educandos iriam se reportar sobre o cachorro ou outro animal de estimação, porém em nenhuma das respostas, eles citaram o desejo de ter um animal de estimação como solução para a solidão. De fato, essa atividade foi a mais tensa para mim até o momento, pois as respostas de alguns alunos não era bem o que eu esperava. Como eu poderia imaginar pessoas tão jovens, que aparentemente são felizes, relacionar depressão e até o suicídio quando questionados sobre a temática do *conto Tentação*: a solidão. Talvez por inocência minha em não acreditar que pensamentos tão negativos façam parte da vida deles. Contudo, depressão e pensamentos suicidas são sentimentos mais presentes no nosso dia a dia do que podemos prever e imaginar e que causa sofrimento, não só para o educando, mas para a família inteira. (PROFESSORA-PESQUISADORA, DC, 10 de setembro de 2019).

Vale destacar que as respostas dessa atividade proporcionaram uma reflexão sobre um sentimento que muitos não têm coragem de falar, mas que se expressaram através da linguagem verbal, “ressignificando o sentido” (BAKHTIN, 2016) , pois “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2016, p. 99). Os educandos, aparentemente jovens felizes relacionaram a temática do *conto Tentação*, a solidão, com os sentimentos de depressão e suicídio. Isso mostra que, apesar de serem tão jovens, carregam em si um pensamento muito pesado sobre a solidão.

Dessa forma, podemos constatar ou não se eles assimilaram o assunto do texto. Segundo Gasparin (2015, p. 118)

Vivenciando os procedimentos utilizados pelo professor, os alunos, por sua vez, no conceito mental de comparar seus conceitos cotidianos com os científicos apresentados pelo professor, realizam análises, comparações, leituras, pesquisas, interpretações, elaboração e uso intelectual em aula do novo conceito. Neste processo de ações coletivas e individuais, sob a orientação do professor, os alunos vão, aos poucos, refazendo suas concepções dos conceitos cotidianos e apropriando-se dos novos conceitos científicos.

Assim, o autor pontua que na etapa da Instrumentalização, o educando sistematiza e apropria-se do conhecimento por meio dos processos pedagógicos mediados pelo educador, na interação entre seus colegas de turma e das leituras efetuadas tanto na escola quanto fora dela.

Para finalizar, foi feita uma atividade com questões objetivas, porém, dessa vez, utilizando-se os descritores do SPAECE: D3 (inferir o sentido de palavra ou expressão), D7 (Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto) e D11 (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador). O objetivo dessa atividade era verificar se os educandos conseguiram resolver questões que fossem produzidas com os descritores escolhidos.

Nas questões a seguir, os descritores D3, D7 e D11 foram utilizados para referenciar o SPAECE nas atividades do PTD. Apesar do fato de o maior foco da pesquisa foi a leitura do gênero discursivo *conto*, não poderíamos deixar de realizar uma atividade que contemplassem os descritores da avaliação externa aplicada no estado do Ceará. Vales ressaltar que todas as respostas dos quadros posteriores podem ser verificadas no Apêndice I.

QUADRO 19: ATD 4- Descritores com *conto Tentação* (QUESTÃO 1)

Sobre o texto *Tentação*, escolha a alternativa correta

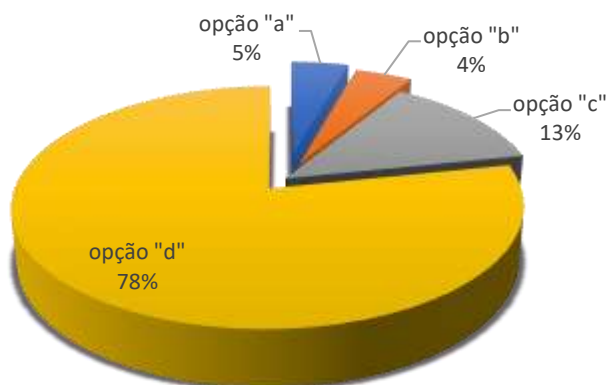
1. Descritor: D11 Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

“Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas.” A sentença revela uma narrativa em...

- a) primeira pessoa, um narrador onisciente.
- b) primeira pessoa, um narrador personagem.
- c) terceira pessoa, um narrador testemunha.
- d) terceira pessoa, um narrador onisciente.

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

Na questão 1, apresentada no quadro anterior, foi utilizado o descritor D11 (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador). Verifica-se no gráfico posterior os resultados obtidos.

GRÁFICO 1: ATD 4- Respostas questão 1

Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos educandos.

Observa-se no **gráfico 1** que 78% dos educandos acertaram a resposta e reconhecem em que pessoa o *conto Tentação* foi escrito e o narrador. Logo, manifestaram responsividade ativa. Contudo, 13% dos educandos, mesmo após todas as atividades mediadoras, ainda evidenciaram responsividade silenciosa ou de efeito retardado, sinalizando que necessitam de mais tempo para sedimentação do conteúdo, no caso, a apropriação dos elementos da narrativa e seu conflito gerador.

Na questão 2, utilizamos o descritor D11 conforme o quadro posterior.

QUADRO 20: ATD 4- Descritores com *conto Tentação* (QUESTÃO 2)

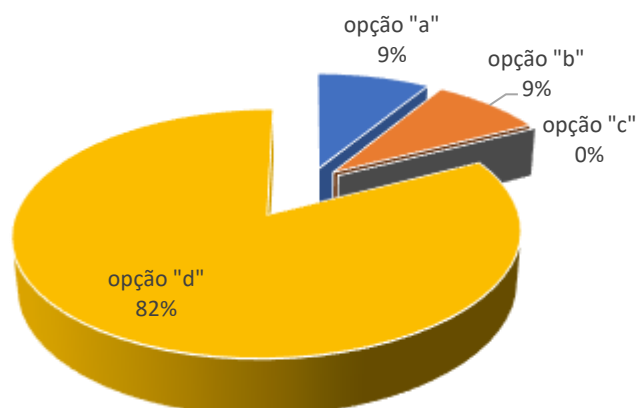
2. Descritor: D11 Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

“O narrador é a entidade que *conta* uma história. É uma das três pessoas que participam do mundo da leitura em um conto, sendo os outros, o autor e o leitor”. No texto, *Tentação*, quem é o narrador?

- a) A menina ruiva
- b) A dona do cão *basset*
- c) Um cachorro da raça *basset*.
- d) Alguém presente na história, mas sem participar muito.

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

Observe o resultado da questão 2 no **gráfico 2**

GRÁFICO 2: ATD 4- Respostas questão 2

Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos educandos.

Já na questão 2, que também utilizou o descritor D11, a porcentagem dos educandos que acertaram foi muito alta, 82%. Portanto, é possível afirmar que 19 alunos já identificam quem é o narrador do *conto*. No início das atividades com o PTD, muitos nem sabiam direito o que era *conto* e nem seus elementos, fato preocupante porque são alunos que em breve finalizarão uma etapa importante na formação: o ensino fundamental.

Contudo, 18% dos educandos erraram a questão e não souberam identificar e explicar sobre *contos* e seus elementos. Em suma, na questão 2 houve uma compreensão responsiva ativa após intensa mediação docente ao mobilizar diferentes (e reiteradas) atividades. Observamos a questão 3 e logo em seguida análise da questão.

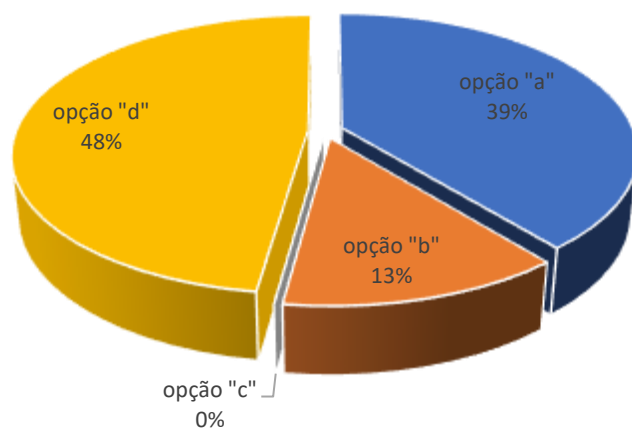
QUADRO 21: ATD 4- Descritores com *conto Tentação* (QUESTÃO 3)

3. Descritor: D11 Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

Sobre a narrativa e a(s) personalidade(s) do personagem(s) é correto afirmar.

- a) A menina e o seu cabelo ruivo se constituem no personagem central
- b) O narrador e sua presença discreta se constitui no personagem central.
- c) O cachorro *basset* e seus pelos castanho-avermelhados se constitui o personagem central.
- d) A menina e o cão *basset*, na semelhança da cor ruiva, se constituem os personagens centrais.

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

GRÁFICO 3: TD 05- Respostas questão 3

Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos educandos.

Já a questão 3, como mostra o **gráfico 3**, novamente com o descritor D11, solicitava que identificassem, através da narrativa, o(s) personagem(s) principais e suas personalidades. Apesar de os educandos terem marcando a resposta correta, a opção “d” com 48%, sinalizando uma responsividade ativa, a opção “a”, vem logo em seguida com 39%. Nota-se que a menina ruiva está nas duas opções, porém a dificuldade foi definir se o cachorro *basset* estaria ou não como personagem principal, o que representa uma compreensão de efeito retardado que precisa de mais tempo e mediações. A seguir, a questão 4 com respectiva análise.

QUADRO 22: ATD 4- Descritores com *conto Tentação* (QUESTÃO 4)

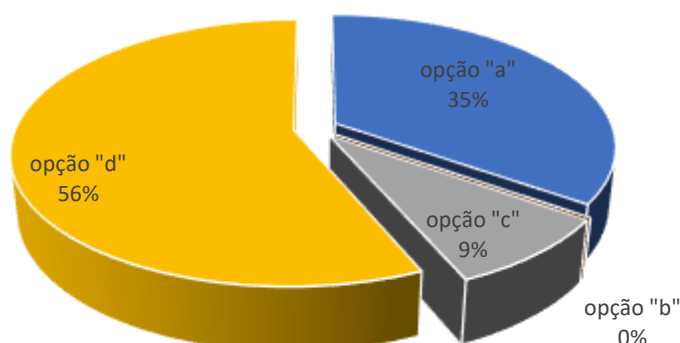
4. Descritor: D7 **Habilidade: Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto**

“O tema central do texto é aquele que gira em torno da problemática principal, geralmente é colocado pelo autor durante o desenvolvimento.” Qual é o tema central do *conto Tentação*?

- a) O encontro da menina ruiva e do cão *basset*
- b) O calor do sol das 2 horas da tarde
- c) A amizade
- d) A solidão

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

A questão 4 utilizou o descritor D7 (Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto) e observe o **gráfico 4** com as respostas dos educandos.

GRÁFICO 4: ATD 4- Respostas questão 4

Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos educandos.

Grande parte dos educandos, 56%, ou seja, 13 alunos acertaram a resposta, indicando uma compreensão ativa do conteúdo. Contudo 35% dos alunos marcaram a opção “a”, o encontro da menina ruiva e do cão *basset*, como sendo a ideia central do texto e esses 8 alunos entenderam que a temática do *conto Tentação* era diretamente relacionado à relação da menina com o cão *basset* e não com o sentimento de solidão da menina ruiva. Isso demonstra que a questão trouxe uma dubiedade nas opções das respostas, já que a opção “a” demonstra a leitura superficial do aluno, que não chega à profundidade, mas que também seria uma opção correta. Essa questão foi modificada no caderno pedagógico que foi elaborado, segundo as diretrizes do PROFLETRA, pois a questão traz duas respostas possíveis.

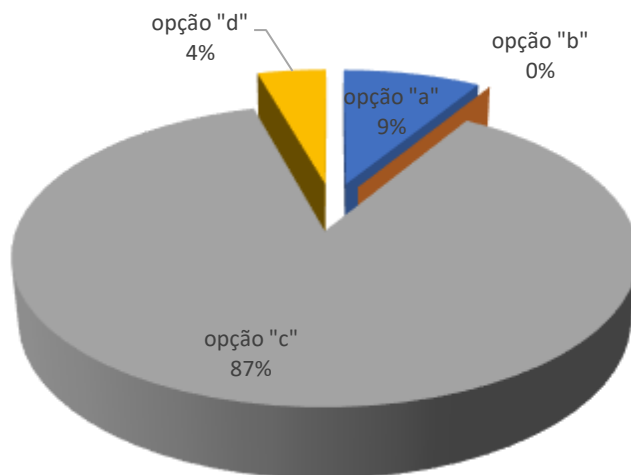
QUADRO 23: ATD 4- Descritores com *conto Tentação* (QUESTÃO 5)

5. Descritor: D3 inferir o sentido de palavra ou expressão

“Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina **flamejava**.” A palavra destacada sugere que

- a) a menina estava preocupada, pois não havia pessoas na rua.
- b) a menina estava decepcionada com a solidão.
- c) a menina estava com a cabeça muito quente.
- d) a menina estava com dores de cabeça.

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

GRÁFICO 5: ATD 4- Respostas questão 5

Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos educandos.

Conforme os resultados apresentados no **gráfico 5**, a questão 5 utilizou o descritor D3 (inferir o sentido de palavra ou expressão), que os educandos foram quase unânimes na resposta correta, opção “c” com 87%, que corresponde à resposta de 20 alunos. Desse modo, indica responsividade com compreensão ativa, quando o aluno compreende a questão, sabendo respondê-la de forma correta.

5.4 Catarse

Iniciamos o 9º encontro, resgatando a atividade da aula anterior, dando início, desse modo, à etapa da catarse do PTD que “é a manifestação do novo conhecimento” (GASPARIN, 2015, p.124). Na catarse, sintetizamos o atual conhecimento adquirido pelos educandos e avaliamos se as dimensões e os objetivos iniciais foram atendidos. “Catarse é a expressão mais evidente de que, de fato o aluno e modificou intelectualmente” (GASPARIN, 2015, p.129).

Nosso dia hoje será para realinhar os pontos que precisamos melhorar. É importante que o educando dialogue com o gênero *conto*, principalmente o *conto Tentação* e sua temática. Os conhecimentos adquiridos nas aulas já estejam fixados na

memória de longo prazo e os educandos possam utilizá-los em outras leituras. (DC, 17 de setembro de 2019).

Na catarse, o aluno deve ter um novo entendimento sobre a prática social. “Ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (GASPARIN, 2015, p. 134).

A professora-pesquisadora aplicou uma nova atividade tendo como suporte o *conto* Tentação de Clarice Lispector e levando em consideração as dimensões citadas na etapa II do PTD (problematização) conforme o quadro a seguir. Todas as respostas do **quadro 19** podem ser verificadas no Apêndice J.

QUADRO 24: ATD 5- Sintetizando o conhecimento

- | |
|---|
| <p>1. Qual a origem do gênero <i>conto</i>? (dimensão histórica)</p> <p>2. Agora que você conhece algumas características do gênero <i>conto</i>, que foram abordadas, marque V (verdadeiro) ou F (falso) para as proposições abaixo: (dimensão conceitual/científica)</p> <p>() O <i>conto</i> é uma história inventada para entreter o leitor.</p> <p>() É possível encontrar, no gênero <i>conto</i>, a demarcação precisa de tempo, espaço e das personagens (pessoas envolvidas no fato).</p> <p>() O gênero <i>conto</i> apresenta título.</p> <p>() Um <i>conto</i> possui a finalidade de entreter/chamar atenção de seu leitor acerca de um determinado assunto.</p> <p>3. O texto Tentação de Clarice Lispector, enquanto narrativa, possui o formato de...(dimensão conceitual/científica)</p> <p>a) Um romance, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de uma maneira complexa e um conflito amplo.</p> <p>b) Uma crônica, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de maneira simples e um conflito instantâneo.</p> <p>c) Uma novela, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de maneira equilibrada e um conflito amplo.</p> <p>d) Uma fábula, porque apresenta personagens num formato de animais com características e valores humanos e uma moralidade enquanto desfecho.</p> <p>e) Um conto, porque apresenta poucos personagens, um conflito complexo e um desfecho aberto.</p> <p>4. “A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.” Qual o sentimento presente, que predomina nesse encontro? (dimensão afetiva)</p> <p>a) Ansiedade b) Alegria c) Decepção d) Encantamento e) Tristeza</p> <p>5. Na sua opinião, por que é importante estudar <i>conto</i> nas aulas de Língua Portuguesa? (dimensão escolar)</p> <p>6. Há alguma relação entre o <i>conto</i> estudado e a realidade da sua comunidade? (dimensão social)</p> <p>7. Quais as utilidades da leitura de <i>contos</i> para você e para a sociedade? (dimensão social)</p> |
|---|

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

As questões do ATD 5 foram elaboradas seguindo o mesmo padrão das outras atividades onde incluía algumas dimensões do **quadro 13** e utilizadas as perspectivas de leitura na elaboração das perguntas. Nessa atividade, não se consideraram os elementos da narrativa, que os alunos tanto tiveram dificuldade para se apropriar, pois considerou-se que já se apropriaram desses elementos. Contudo, as perguntas contemplaram todas as dimensões da etapa 2 do PTD, além disso, as perspectivas leitoras (no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor) estão presentes nas questões. Vale salientar que no ATD 5 as questões 2 e 4 sofreram modificações no caderno pedagógico por entendermos que as devidas questões há dubiedade nas respostas.

Para análise dessa atividade escolhemos as questões 4, 5, 6 e 7, pois são questões que tratam do conhecimento e da importância desse estudo na visão do educando. Observamos a questão do **quadro 25**, a seguir no gráfico posterior, as respostas da questão 4 e análise da questão.

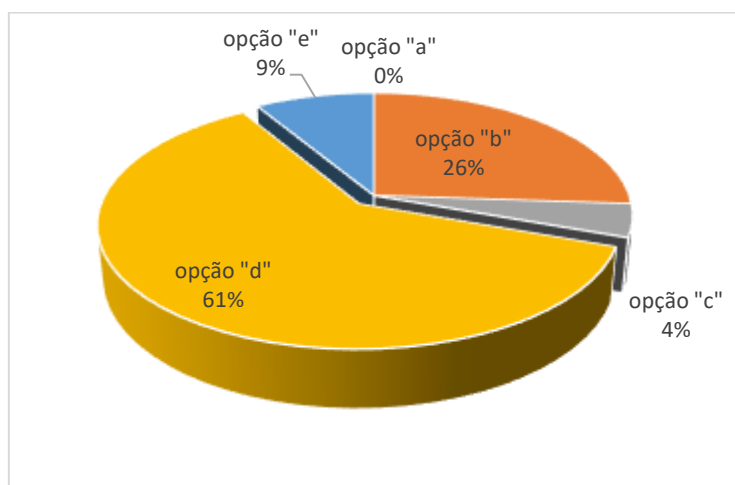
QUADRO 25: ATD 5- Sintetizando o conhecimento (QUESTÃO 4)

4. "A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam." Qual o sentimento presente, que predomina nesse encontro? (**dimensão afetiva**)

a) Ansiedade b) Alegria c) Decepção d) Encantamento e) Tristeza

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

GRÁFICO 6: ATD 5 - Respostas da questão 4



Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos educandos.

O **gráfico 6** mostra a porcentagem de alunos nas respostas da questão 4. Verificamos que 61% dos alunos marcaram a opção: *d) Encantamento* e

acertaram a questão, evidenciando que a maior parte dos discentes manifestou compreensão responsiva ativa. Contudo, em segunda opção marcada foi *b) Alegria* com 26% das respostas. Provavelmente, os sentimentos encantamento e alegria foram confundindo por serem sentimentos positivos e que transmitem felicidade.

Por esse motivo, os discentes demonstraram compreensão responsiva ativa com resposta imediata e com marcas de reflexão ao sentimento da garota ruiva, assim, tiveram condições de se apropriar do conteúdo, emitindo um posicionamento crítico, mesmo a questão com duas opções possíveis de respostas. Sendo assim, essa questão também foi modificada no caderno pedagógico por entendermos que as duas respostas estavam corretas.

As respostas das questões 5,6 e 7, requereram uma reflexão dos educandos sobre a importância do *conto* nas aulas de Língua Portuguesa e para a comunidade em que eles vivem conforme o quadro a seguir.

QUADRO 26: ATD 5- Respostas das questões 5, 6 e 7

5) Na sua opinião, por que é importante estudar <i>conto</i> nas aulas de Língua Portuguesa? (dimensão escolar)		
Aluno(a)	Algumas respostas	Tipo de manifestação responsiva
SC1	"A leitura é saber interpretar, expressar-se e compreender os sentimentos."	Compreensão responsiva ativa, pois o aluno demonstrou marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
SC4	"Leitura é quando eu leio algum livro, um texto ou HQ, essas coisas. Estamos trabalhando isso já algumas semanas. Queria muito aula com HQs."	Não respondeu à pergunta de forma adequada, evidenciando não conseguir, ainda, elaborar uma resposta adequada. Compreensão de efeito retardado.
SC5	"Muito importante por que você ler um texto e saber interpretar faz diferença na nossa vida principalmente na escola."	Compreensão ativa.
SC6	"É o local que podemos aprender sobre vários gêneros, as vezes fico confusa de os textos dos jornais não são todos <i>contos</i> , pois sempre contam histórias. A leitura é para aprender o conhecimento, quanto mais você lê mais vai saber escrever e aprender novas palavras."	Compreensão ativa expansiva e exemplificada.
SC9	"É muito importante aprender a entender os textos da escola."	Compreensão responsiva passiva, pois o aluno apenas repetiu a pergunta, em forma afirmativa, demonstrando não saber ou não querer

		se manifestar naquele momento.
SC10	“Muitos alunos têm dificuldades para ler, precisa ser mais trabalhado na sala de aula.”	Compreensão ativa
SC14	“Quando você aprende um conto você aprender interpretar também um tipo de texto e ajuda muito nas outras atividades na sala de aula.”	Compreensão ativa
SC18	“Para os alunos saberem o que é <i>conto</i> usando a imaginação e saindo um pouco da realidade.”	Compreensão ativa
6) Há alguma relação entre o <i>conto</i> estudado e a realidade da sua comunidade? (dimensão social)		
Aluno(a)	Algumas respostas	Tipo de manifestação responsiva
SC1	“Nos telejornais são contadas as histórias da vida real que se assemelha com um <i>conto</i> .”	Compreensão ativa, pois o aluno(a) que pode apresentar-se por meio das vivências pessoais.
SC5	“Por exemplo, no jornal que passa na tv ou até mesmo o jornal escrito, acho até que as histórias contadas na televisão são <i>contos</i> também, só que mais complicadas pois podemos ter várias interpretações, pois isso é importante ver a diferenças dos textos na escola.	Compreensão ativa, pois o aluno(a) que pode apresentar-se por meio das vivências pessoais.
SC7	“Nas histórias curtas que são contadas é o que acontece na sociedade exemplo disso as coisas que passam na tv (190, Barra Pesada).”	Compreensão ativa
SC11	“Não. O <i>conto</i> as vezes é algo criado e na comunidade não é mil maravilhas.”	Compreensão ativa.
SC12	“Sim, pois na comunidade tem muitas histórias tristes também.”	Compreensão ativa.
SC14	“As relações entre o <i>conto</i> e a minha comunidade é a história que é contada na televisão, minha mãe também gosta de contar histórias, não sei se são de verdade ou não.”	Compreensão de efeito retardado, precisa de mais tempo e mediações.
SC16	“Sim, porque acho que o <i>conto</i> parece com as histórias que acontecem na minha comunidade. Fala da família, da solidão e não da amizade.”	Compreensão ativa.
SC18	“Não. No <i>conto</i> tem muita ficção, já na realidade a gente sente na pele.”	Compreensão ativa, pois compreende e tem uma posição responsiva.
SC23	“Sim. Nas características do lugar e na vida das pessoas tem muita coisa parecida.”	Compreensão ativa, pois compreende e tem uma posição responsiva.
7) Quais as utilidades da leitura de <i>contos</i> para você e para sociedade? (dimensão social)		
Aluno(a)	Algumas respostas	Tipo de manifestação responsiva
SC1	“Talvez para se expressar através dos <i>contos</i> . Usar como inspiração a vida cotidiana.”	Compreensão ativa.
SC5	“Acho pela necessidade de que nós temos em expressar nossos sentimentos e até mesmo falar sobre um acontecimento.”	Compreensão ativa.
SC6	“Muita utilidade. Eu quero muito aprender a escrever bem por que vou ser jornalista e preciso conhecer sobre todos os textos do mundo.”	Compreensão ativa, pois compreende e tem uma posição responsiva.
SC7	“O modo que são contadas, na realidade dão mais tensão do que nos <i>contos</i> dos livros.”	Compreensão de efeito retardado, precisa de mais tempo e mediações.
SC14	“Existem muitas utilidades, principalmente quando	Compreensão ativa, pois

	eu for fazer o ENEM que tem que escrever bem e tirar uma boa nota na redação.”	compreende e tem uma posição responsiva.
SC18	“Serve para nos ajudar a ler melhor todo os tipos de textos, não só contos.”	Compreensão ativa.
SC23	“Sim. Para aprender a ler e interpretar melhor os textos.”	Compreensão ativa.

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

Verificamos no **quadro 26** que no tocante às respostas da questão 6, os educandos consideram a leitura muito importante para adquirir conhecimento, compreender e interpretar qualquer texto que venham a ler, sugerindo até que seja trabalhado em sala de aula outros tipos de gêneros, não só *conto*. Desse modo, em geral, os educandos manifestaram compreensão ativa por terem uma postura responsiva em concordar ou discordar

Em relação à questão 7, o posicionamento de parte dos educandos foi exemplificar com os programas jornalísticos que passam na televisão, e em algumas respostas, citar programas policiais e violentos, assinalando que a vida real é bem diferente do *conto* estudado, revelando, dessa forma, uma compreensão responsiva ativa e expansiva, pois além de opinar exemplificou questão. Contudo, as respostas para essa questão foram quase unânimes em revelar que *contos* são histórias comuns e não mais os *contos de fadas*, indicando também compreensão responsiva ativa.

Da mesma maneira, na questão 7, a maioria dos educandos respondeu que a importância do *conto* para a comunidade é aprender a ler melhor e alguns responderam que serve para escrever melhor, compreender melhor as notícias e até mesmo para escrever uma boa redação no ENEM.

Ficou bastante evidenciado nas respostas dos educandos que eles consideram a leitura relevante para os estudos deles. Foi levantada a questão dos noticiários policiais que eles assistem em casa pela educadora por ser programas violentos. Contudo, alguns afirmaram que é interessante se manter informado e que “às vezes passam conhecidos” (SC19) e dessa forma eles buscam justificativas para as histórias que retratam o lugar onde eles vivem.

Nessa perspectiva, os educandos demonstraram que se apropriaram dos conteúdos do PTD, fazendo uso do seu conhecimento de mundo (FREIRE, 1998) para responder os questionamentos sobre o gênero *conto*. Isso é

constatado nos primeiros diálogos, quando eles nem sequer sabiam que existiam outros tipos de *contos*, sem ser os *contos de fadas*.

Vale destacar que o ato de ler também perpassa por ações que nem sempre são verbais. SC4 expressou seus conhecimentos por meio da arte de um desenho³⁶.

5.5 Prática Social Final

Na última etapa do PTD, o educando deve manifestar uma nova atitude “responsiva” (BAKHTIN, 2018, p. 271), sobre os conteúdos abordados na sala de aula e assim, promover práticas leitoras no seu cotidiano. Para Gasparin, a Prática Social Final é

[...] a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (2015, p. 147).

Assim, o autor compreende que a Prática Social Final é a aprendizagem efetiva após todas as etapas do PTD. O educando transmite o conhecimento por meio de atitudes e comportamentos externos à sala de aula.

Sinto que nossos últimos encontros foram mais reflexivos, pois os jovens educandos se mostraram mais seguros e abertos para falarem sobre o tema. Lembro-me que no início não estavam levando muito à sério. É compensador, pensar que posso ter modificado a atitude deles com relação à leitura, ao gênero *conto*, que não é mais o de fadas. (DC, 01 de outubro de 2019).

Na reflexão da professora-pesquisadora, a aprendizagem é consolidada por meio de uma nova postura prática para sua transformação social. Nessa perspectiva, a educadora teve um breve diálogo com os educandos com o propósito de mostrar a necessidade de executar novas ações e atitudes a

³⁶ Cf. APÊNDICE K

partir do conhecimento do conteúdo científico adquirido na sala de aula e acrescentando em suas práticas sociais, em conformidade como o que apresentamos no **quadro 27**.

QUADRO 27: Prática Social Final dos Conteúdos

Nova atitude prática: intenções	Proposta de ação
Entender mais sobre <i>contos</i> .	Ler um livro de <i>contos</i>
Analisar criticamente um <i>conto</i> .	Conhecer e ler criticamente outros tipos de textos.
Conscientizar-se sobre importância da leitura	Ter práticas leitoras

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora e adaptado de Gaporin, 2015, p. 145

Nesse sentido, para cada intenção há uma proposta de ação que eles se comprometeram a cumprir. Desse modo, espera-se que o educando, a cada nova postura prática, refletirá uma nova ação a ser desenvolvida

Logo, o educador tem a expectativa que o educando, por meio de ações efetivas, possa apropriar-se do conteúdo aprendido na sala de aula sobre o gênero discursivo *conto*. Em seguida, a professora-pesquisadora lançou algumas questões para os educandos conforme o quadro a seguir.

QUADRO 28: AC6- Questões finais

QUESTIONAMENTOS (feitos pela professora-pesquisadora)	ALGUMAS RESPOSTAS DOS ALUNOS (alunos identificados por códigos)
1) “Para vocês, de que forma a mediação didática da aula dialógica sobre o gênero <i>conto</i> foi significativa para você?”	SC1: “Sim, porque é algo bem explicado e amplo, eu aprendo assim e acho que os outros também.” SC11: “Sim bastante. As conversas na sala foram interessantes para os alunos se conhecerem melhor”. SC16: “Aprender sobre as pessoas, sobre clímax, que escreve o narrador e me ensinou como é a vida de uma menina sozinha que quer um cachorro. Refletir sobre a vida no <i>conto</i> .” SC18: “Como forma de usar a imaginação em grupo e sozinho. Aprendi muito e é muito válida. eu aprovo, pois, a gente aprende bastante com os diálogos.” SC23: “Sim. Me fez refletir melhor e observar as pessoas.” SC5: “As coisas que aprendi que eu não conhecia sobre <i>contos</i> e quando conversamos na sala de aula é mais fácil aprender.” SC21: “Acho chato falar na frente, mas acho que ajudou.”
2) “Vocês acham que esta metodologia é válida? Por quê?”	SC1: “Sim, por que podemos aprender mais e conhecer mais livros e <i>contos</i> .” SC4: “Sim, porque eu aprendi a ler melhor um texto. Passei a observar

	<p>como os personagens agem dentro do texto.”</p> <p>SC5: "Acho que sim, porque trocamos o que sabemos e aprendemos também quando alguém responde algo que não sabemos.”</p> <p>SC6: "Claro que sim eu vi até os meninos danados da sala querendo saber das coisas...engraçado que eles sabem de cada história que só Deus na causa.”</p> <p>SC13: "Acho que sim, porque de tanto a professora falar a gente acaba aprendendo na “marra”.</p>
<p>3) “Depois de todo o trabalho feito em sala de aula, como você pode definir o ato de ler em seus níveis e como acha que a leitura pode ser trabalhada em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental?”</p>	<p>SC1: “Acho que usando a leitura de diversas formas e dá mais qualidade as aulas e os alunos aprendem a ler e usar a imaginação.”</p> <p>SC4: “Antes eu não era capaz de entender um texto como esse então agora eu estou bem melhor, apesar de preferir textos mais simples.”</p> <p>SC5: “A leitura é uma forma de “viajar” e conhecer “pessoas” sem sair do lugar. Talvez passando textos mais atrativos, que pudessem interessar os alunos.”</p> <p>SC8: “Sim é importante ler, mas é difícil.”</p> <p>SC11: “Ter conhecido coisas novas nos ajuda melhor para o futuro, para conseguir um bom emprego e ler é muito importante.”</p> <p>SC12: “Ler não é fácil, mas quando a professora passa as atividades e explica direito fica melhor.”</p> <p>SC14: “A leitura é boa para uns e para outros não e não sei por quê. Na sala de aula vem sendo trabalhado.”</p> <p>SC19: “Definir que a leitura no 9º ano está no nível bem abaixo, eu queria muito saber mais, mas é muito difícil.”</p> <p>SC20: “Cada aluno poderia escolher um livro e falar sobre ele na sala.”</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir das pesquisas da autora.

Todas as respostas do **quadro 28** podem ser verificadas no Apêndice L.

Na turma, os educandos demonstraram que gostaram das atividades e da forma em que foi abordada na sala de aula. Isso é comprovado pelas respostas que eles deram na 1ª e 2ª questões do **quadro 28**. Alguns alunos citaram o fato de que algumas aulas foram em roda outros responderam que o interessante era aprender sobre o gênero *conto* e se identificaram nos diálogos dos colegas.

Outro aspecto ainda levado em conta pelos educandos sobre a metodologia foi o fato dos alunos, os indisciplinados, participarem da aula contando suas histórias engraçadas, além de pontuarem que a educadora falava tanto do assunto que eles aprendiam mesmo sem querer. Os educandos consideram ser importante a metodologia para a aprendizagem da turma conforme as respostas

SC5”...porque trocamos o que sabemos e aprendemos também quando alguém responde algo que não sabemos.”. Nessa resposta, observamos que SC5 sintetizou.

SC6: “...eu vi até os meninos danados da sala querendo saber das coisas...engraçado que eles sabem de cada história que só Deus na causa.”

SC13: “...porque de tanto a professora falar a gente acaba aprendendo na “marra”.

Percebemos que as respostas os educandos confirmam que as constantes mediações docentes, por meio da repetição, foram positivas para eles, possibilitando que dessem resposta ativa e participassem da própria construção do conhecimento, alicerçando as práticas leitoras, tanto no ambiente escolar como no cotidiano deles.

Em relação à 3ª questão, que abordava novamente a leitura e seus níveis no ensino fundamental, os educandos falaram da importância e que estavam compreendendo melhor as leituras de outros textos. Alguns sugeriram outras atividades que poderiam ser feitas nas aulas de Língua Portuguesa, como, por exemplo, cada aluno poderia ler um livro e apresentar para os outros alunos. O educando SC19 admitiu que o nível de leitura da turma era bem baixa e agora melhorou. O educando cita o enunciado “baixa” referente ao nível de proficiência leitora dos alunos da turma.

De fato, a leitura efetiva dos educandos com relação à leitura do *conto* foi modificando-se ao longo do processo. Como muito bem pontuou Freire (2009, p.25) “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” Dessa forma, o educando se comprometeu de imediato a partir do momento que ele se doou na compreensão do gênero quando também se tornou um sujeito da temática (FREIRE, 2006, p. 27).

Contudo, nas questões subjetivas e reflexivas, os educandos ainda se sentiram inseguros para dialogar em grupo e relatam que se expressam melhor quando escrevem. Segundo Vygotsky (2001, p. 70), “Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

Finalizada todas as etapas do PTD, observamos que no ambiente escolar, o educador conta com condições para pesquisar de forma mais efetiva o processo de aprendizagem dos educandos na construção de leitores críticos e participativos. E, como uma forma de colaborar com esse processo, elaboramos um caderno pedagógico com todas as atividades elaboradas com o PTD dessa pesquisa. Esperamos que esse caderno seja de grande utilidade para os educadores de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades executadas na sala de aula serviram para refletir sobre o aprendizado dos educandos por meio dos instrumentos concebidos para as ações mediadoras. O debate do resultado acontece logo depois que foram finalizados os passos do PTD que propomos dentro da conjuntura da pesquisa-ação.

Quando a pesquisa iniciou confirmou-se que os educandos tinham dificuldades para executar leitura ativa e crítica de textos, comprovada pelas avaliações externas e por nossa prática docente. Dessa forma, consideramos pertinente desenvolver uma pesquisa que buscasse apresentar uma possibilidade de resolução/amenização do mencionado problema.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral: averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo *conto*, via PTD, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Após a implementação e consequente análise dos dados, constatamos que o objetivo geral foi atendido porque, efetivamente, a pesquisa conseguiu comprovar que o método de ensino baseado nas etapas do PTD, com foco na mediação do gênero *conto*, revelou-se uma das formas eficientes para melhorar as perspectivas de leitura do educando, visto contribuir para o amadurecimento das práticas de leitura, além de ter proporcionado um conhecimento mais profícuo do gênero *conto*.

Tento em vista o objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: i) Identificar a relação entre a aprendizagem da leitura, a partir de um *conto* de Clarice Lispector com o Plano de Trabalho Docente (PTD) em turmas de 9º ano do ensino fundamental e ii) Verificar como a leitura de *contos* pode ser integrada às práticas de leitura escolar visando o SPAECE.

O primeiro objetivo específico foi atendido porque identificamos que as etapas do PTD realmente facilitam a aprendizagem dos educandos, visto que há relação entre as etapas executadas do PTD com a aquisição leitora dos educandos. Eles apresentaram uma desenvoltura mais adequada nas respostas das atividades aplicadas na sala de aula, manifestando atitudes

responsivas ativas na maior parte de todo o processo. Além disso, os educandos contribuíram com sugestões para que as aulas de leitura fossem mais produtivas nas próximas aulas.

Já o segundo, foi atingido, pois, de acordo com os educandos, a escola deve mostrar todos os tipos de gêneros possíveis para que eles possam executar suas práticas leitoras com mais conhecimentos e, dessa forma, modificar sua realidade na comunidade e na sua visão de mundo. Além disso, apesar de não poder comprovar com dados estatísticos quando essa pesquisa está sendo encerrada, esperamos que os alunos tenham uma melhor performance nas avaliações externas, principalmente, no SPAECE.

A pesquisa empírica nos permitiu afirmar que as etapas do PTD facilitaram a aquisição do conhecimento do gênero discursivo *conto* pois facilitou que os educandos pudessem adquirir tal aprendizagem por meio de discussões com seus pares nas atividades colaborativas e nas atividades individuais aplicadas.

Associada a isso, a abordagem do gênero discursivo *conto*, principalmente porque foi trabalhado com uma das escritoras mais enigmáticas no cenário da literatura brasileira, Clarice Lispector, proporcionou o contato com uma escritora cânone. Houve também uma aprendizagem sobre os elementos que compõem um *conto*, uma vez que a maior parte dos aprendizes, apesar de cursar o nono ano, ainda não havia se apropriado desse conhecimento. Assim, os educandos apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre o gênero *conto*, que, de certa forma, já deveria fazer parte do repertório sociocultural dos educandos da fase final do ensino fundamental.

Todos os instrumentos aplicados para a constituição dos dados- autorizações do Comitê de ética, questionário de perfil dos alunos participantes da pesquisa, diário de campo para as anotações reflexivas da professora-pesquisadora, gravação das aulas, TD com atividades, entre outros, foram fundamentais para compor essa pesquisa.

Contudo, devemos apontar, também, as dificuldades que os alunos tiveram com alguns elementos do gênero discursivo *conto*, as quais reafirmam a proposições bakhtiniana e vygotskyana de que as apropriações demandam

uma série de eventos (atividades/instrumentos/mediações) e tempo para sedimentação. Outro fator relevante para se resgatar, nesse momento, é o fato dos alunos que estão no final de um ciclo do ensino fundamental ainda apresentarem dificuldades que provavelmente seriam de alunos de anos anteriores. Nesse sentido, resta a seguinte questão: O que poderia ser feito para que os educandos pudessem adquirir conhecimento sobre uma diversidade temática do cotidiano que os cercam e sobre os diversos gêneros discursivos na etapa correta no ensino básico?

Por fim, esperamos que essa pesquisa possa ter utilidade para os professores de Língua Portuguesa, que, assim como nós, preocupam-se em buscar respostas que possibilitam unir teoria à prática, no contexto da sala de aula da Educação Básica, notadamente no trabalho com as parcelas menos favorecidas da sociedade.

Por estarmos cientes de que não há limites para os contextos do diálogo, uma vez que “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKHTIN, 2018, p. 191), um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e significativo de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne à leitura, constituirá a resposta ativa e crítica esperada para nosso enunciado, que, por ora, encerra-se, com a certeza de que o educador deve sempre buscar conhecer a realidade de seus educandos, e assim trazer uma aprendizagem significativa e responsiva para os educandos.

REFERÊNCIA

ALVES, Rubens. **Interpretar e Compreender**. Folha de São Paulo, 2004. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u814.shtml>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

BRAIT, B.(org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5^o ed., 4^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Bakhtin – outros conceitos-chaves**. 2^a ed., 3^a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 95-114.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6^a ed. 4^a tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

_____. **Os gêneros do discurso**. 1^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Editora 34 2019.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16^a ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3^a Ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

_____. **Problemas da poética em Dostoiévski**. (Trad. Paulo Bezerra), 3^a ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BANDEIRA, Edvania Ferreira. **Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura**. 2018. 201f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

BARBOSA, J. P. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?** In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.

_____. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BORTINI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 5^a reimpressão, Parábola Editorial. São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Resultados 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **INEP.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar do ano de 2017. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação;** Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala** - Fundamentação Teórica e Metodológica. Disponível em: <http://devolutivas.inep.gov.br/uploads/docs/FundamentaDevolutivas.pdf>. Acesso em: 10. jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518

[_versaofinal_site.pdf](#). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Acesso em 03/07/2019.

CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança.** Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** 2 ed. São Paulo, Duas Cidades, 1977.

CARVALHO, Girlene dos Anjos Costa Xavier de. **Processos dialógicos:** um estudo comparativo entre Chapeuzinho Amarelo, Fita Verde no Cabelo e Chapeuzinho Vermelho e uma proposta de escrita de contos. 2016. 70f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Proletras/Nat) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CEARÁ. **Secretaria da Educação.** SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da

Educação. Fortaleza: SEDUC, 2008. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/spaace.asp>. Acesso em: em 16 set 2018.

_____. **Secretaria da Educação.** Folder do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará 2009. Fortaleza: SEDUC, 2009a.

_____. **CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO** (CAEd). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Disponível em <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>. Acesso em 16 set 2018.

CEREJA, W. R. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIOSSI, Eliana Mara. **Clarice: tudo que é solido se desmancha em água viva.** In Quinto Império: revista de cultura e Literaturas de língua portuguesa. Gabinete Português de Leitura - Casa Fernando Pessoa - n 9, Salvador, setembro de 1997.

COSTA, José Paulo. **Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula:** letramento literário no Ensino Fundamental em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de: MURAD, Fátima. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **Era uma vez um estágio de língua portuguesa:** diálogos sobre formação docente inicial, o gênero discursivo *conto de fadas* e suas contrapalavras contemporâneas. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, C. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo, Editora Contexto, 2017.

FIORUSSI, André. **De conto em conto.** São Paulo; Ática, 2003. p.103.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores associados, 2015. 2ª reimpressão.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODMAN, K, S. **O processo da leitura:** considerações a respeito das línguas e do

desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M, G (Org.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.p. 11-22.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto.** São Paulo Ática, 1995.

_____. **Clarice:** uma vida que se conta. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

IBIAPINA, I. M. M. **Reflexões sobre a produção do campo teórico metodológico das pesquisas colaborativas:** gênese e expansão. In: Ivana Maria. Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio. Machado Araujo (orgs.) Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes, 2016, p.33-62.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira. Brasília:** INEP, 2018. Ministério da Educação. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola>. Acesso em: 02 dez. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 10. ed. Campinas, SP. Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOFMAN, S. **A infância da arte:** uma interpretação da estética freudiana. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

- _____. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. **Laços de família**. 9. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. **A descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. Panorama especial. TV2 Cultura. **Entrevista** concedida a Júlio Lerner. São Paulo, fev. 1977. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1I2EVnU>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- _____. **Tentação** (Voz de Aracy Balabanian). In: Le Comedie dell Arte [Canal youtube]. 02 mai. 2015. 5min 08s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBxhDJram7g>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.
- LUCAS, F. **Clarice Lispector e o Impasse da Narrativa Contemporânea**. Travessia. Florianópolis, n.14, 1987, p. 46-62.
- LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo** resumo. 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.
- MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In BRAIT, B.(org.) Bakhtin: conceitos-chave. 5º ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 151-166.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A Arte do Conto**. Rio de Janeiro, Bloch, 1972
- MANZO, Lícia. **Era uma vez: EU – a não-ficção na obra de Clarice Lispector**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.
- MASCIA, M. A. A. **Leitura- uma proposta discursivo-desconstrutivista**. In: Leitura – Múltiplos Olhares. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.
- _____. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista Unimar, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- _____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010.
- _____. **Responsividade e dialogismo no discurso escrito**. In: NAVARRO, P. (Org.). O discurso nos domínios da linguagem e da história. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. **Aspectos da responsividade na interação verbal.** Revista Língua & Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, set. 2009a.

MOISÉS, M. **A criação literária.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1972.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística aplicada.** Campinas. SP: Mercado de letras, 1996.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **Causo escrito:** uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via Plano de Trabalho Docente. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Nunes, Benedito. **O drama da linguagem:** uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O mundo de Clarice Lispector.** Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1966.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada:** a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ORLANDI, ENI P. **O inteligível, o interpretável e o compreensível.** In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo, SP: Ática, 1988. p. 58-77.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua.** 2006. 391p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.

PEREIRA, Maria Suerbene Paulino. **Uma proposta de leitura e interpretação para 4º ciclo da EJA sobre a imagem da mulher em Fita-verde no cabelo, Nova velha estória e Herbarium.** 2017. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PERFEITO, A. M.; COSTA-HÜBES, T. C. **Conteúdos do saber a serem ensinados em língua portuguesa: breve panorama e reflexões.** In: Anais do II CIELLI. UEM: 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

SÁ, O. **A escritura de Clarice Lispector.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SILVA, Josélia Pontes Nogueira. **A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental**. 2019. 193f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SILVA, Manuella Queiroz da. **O funk e a leitura dialógica de sujeitos na perspectiva**

bakhtiniana da linguagem. 119f. Dissertação (PROFLETRAS). Faculdade de Ciências e Letras Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte. 2017.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M.B. **As condições sociais da leitura**: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Ática, 1988. p. 18- 29.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 2ª ed. Paulo: Cortez, 1986.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82 – 103.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 3.ed. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins, 1994.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário**: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 245-266.

_____. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica. São Paulo, n 14, jun. 2009.

APÊNDICE A –
QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS ALUNOS
(Questionário adaptado do SPAECE 2014³⁷)

Caro(a) Aluno(a), para conhecermos melhor seu perfil e suas práticas leitoras, contamos com a sua colaboração para preencher este questionário. Suas respostas são muito importantes para ajudar a melhorar a educação pública do nosso estado.

INSTRUÇÕES: Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA PARA CADA QUESTÃO**. Não existem respostas certas ou erradas. Selecione as alternativas que mais se aproximam de sua realidade.

01. Qual é o seu sexo?

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.
- (C) Outros.

02. Como você se considera?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

03. Qual a sua Idade?

- (A) 14 anos.
- (B) 15 anos.
- (C) 16 anos.
- (D) 17 anos ou mais.

04. Até que série/ano sua mãe ou a responsável por você estudou?

- (A) Nunca estudou ou não completou a 5º ano.
- (B) Completou a 5º ano, mas não completou o 9ºano.
- (C) Completou a 9ºano, mas não completou o Ensino Médio.
- (D) Completou o Ensino Médio.
- (E) Completou a Faculdade/Universidade.
- (F) Não sei.

05. Até que série/ano seu pai ou o responsável por você por você estudou?

- (A) Nunca estudou ou não completou a 5º ano.
- (B) Completou a 5º ano, mas não completou o 9ºano.

³⁷ SPAECE - 2014 QUESTIONÁRIO DO ALUNO 9º ANO EF. Disponível: <http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/05/SPAECE-2014-QUESTION%C3%81RIO-ALUNO-9EF.pdf> .Acesso em 20/07/19

- (C) Completou a 9ºano, mas não completou o Ensino Médio.
- (D) Completou o Ensino Médio.
- (E) Completou a Faculdade/Universidade.
- (F) Não sei.

06. Sem considerar livros escolares, jornais, revistas e Bíblia, quantos livros existem onde você mora?

- (A) Não tenho livros na casa.
- (B) Há entre 1 a 10 livros na minha casa.
- (C) Há entre 11 a 50 livros na minha casa.
- (D) Há mais de 50 livros.

07. Você vê seus pais, ou responsáveis por você, lendo (jornais, revistas, livros etc.)?

- (A) Sempre.
- (B) Frequentemente.
- (C) Raramente.
- (D) Nunca

08. Seus pais, ou responsáveis por você, incentivam você a ler (jornais, revistas, livros etc.)?

- (A) Sempre.
- (B) Frequentemente.
- (C) Raramente.
- (D) Nunca.

09. Com qual frequência você lê (jornais, revistas, livros, Bíblia etc.)?

- (A) Sempre.
- (B) Frequentemente.
- (C) Raramente.
- (D) Nunca

APÊNDICE B- TCLE_PAIS

Pesquisadora Responsável: Adriana Teixeira Alves

Endereço: _____ cep: _____ Fone: _____

E-mail: aadrilucas@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Este é um convite especial para seu(a) filho(a) participar voluntariamente da pesquisa “UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DIALÓGICA: CONTO DE CLARICE LISPECTOR PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.” Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos, com esta pesquisa, estudar a elaboração de uma proposta de leitura de um conto de Clarice Lispector a partir de um plano de trabalho docente em turmas de 9º ano do ensino fundamental. Por meio desta pesquisa seu filho poderá compreender, interpretar e reter enunciados simples, além de identificar os elementos da narrativa em contos.

Além disso, ela poderá contribuir para que outros professores tenham acesso a um material didático testado em sala de aula, uma vez que ao final da pesquisa será organizado um caderno pedagógico com instruções para os professores desenvolverem um trabalho didático com esse tipo de texto e com atividades didáticas para serem aplicadas aos alunos.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Os(as) alunos(as) da turma do(a) seu(a) filho(a), 9º ano X da EEMF XXX, irão realizar atividades de leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). Ele(a) não fará nada diferente da rotina pedagógica. A pesquisa irá analisar o

desenvolvimento do seu filho(a) no decorrer das atividades, para identificar os obstáculos, o sucesso e a oportunidade de melhoria na habilidade leitora.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade de seu(a) filho(a) desenvolvida em sala de aula, mas, de forma alguma, iremos identificar seu(a) filho(a) ou a escola. Usaremos nomes fictícios para substituir a assinatura dos(as) alunos(as). No caso de usarmos produções escritas de seu(a) filho(a) no nosso trabalho, iremos digitá-las para que a letra dele(a) não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação de seu(a) filho(a) neste estudo é **voluntária** e ele(a) terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele(a).

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que o nome de seu(a) filho(a) não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu(a) filho(a) podem fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo.

Diante do exposto eu,

RG nº _____ declaro que li e concordo com a participação
livre e espontânea do(a) meu(minha)
filho(a) _____
____ para a pesquisa em questão.

Declaro também que não me sentir pressionado(a) de nenhum modo a autorizar a participação de meu filho nessa pesquisa.

Eu recebi uma via deste “Termo De Consentimento de Participação de Crianças/Adolescentes” e me foi dada a oportunidade de esclarecer sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019.

Responsável pelo Participante
Responsável

Pesquisadora

APÊNDICE C- TALE_ALUNO

Termo de assentimento para criança e adolescente

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DIALÓGICA: CONTO DE CLARICE LISPECTOR PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.” desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS). E, para sua participação é necessário que seus pais ou responsáveis autorizem que você participe.

Por meio desta pesquisa você poderá compreender, interpretar e reter enunciados simples, além de identificar os elementos da narrativa em contos.

Os participantes desta pesquisa são você e seus colegas de classe. Mas, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sala de aula, na EEMF XXX. Você e seus colegas do 9º ano X, irão realizar atividades de Leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) e além de atividades sobre os elementos da narrativa em contos.

A pesquisa irá analisar o desenvolvimento de vocês no decorrer das atividades de leitura e contos e identificar os obstáculos, o sucesso e a oportunidade de melhoria da sua habilidade leitora.

Quando terminarmos a pesquisa, iremos disponibilizar um texto final no site da UENP. Poderemos também publicar textos com resultados da pesquisa em revistas científicas, eventos acadêmicos e capítulos de livro.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade sua desenvolvida em sala de aula, mas não iremos, de forma alguma, identificá-lo(a). Usaremos nomes fictícios para substituir sua assinatura. No caso de usarmos produções escritas de sua autoria no nosso trabalho, iremos digitá-las para que sua letra não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

Essa pesquisa é muito importante para você aprender sobre as habilidades leitoras, além de contribuir para que outros professores possam ter acesso a um material didático para o ensino do 9º ano A do ensino fundamental.

Caso precise, você pode entrar em contato comigo pelo telefone (xx) _____. Meu nome é Adriana Teixeira Alves. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, aceito participar da pesquisa “UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DIALÓGICA: CONTO DE CLARICE LISPECTOR PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.”

Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento dos meus pais ou responsáveis, já assinado, declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

Eu e meus pais ou responsáveis, recebemos uma via deste Termo de Assentimento e nos foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA DIALÓGICA: CONTO DE CLARICE LISPECTOR PARA TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ADRIANA TEIXEIRA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16327719.4.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.493.428

Apresentação do Projeto:

O projeto caracteriza-se por uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo, cujo objetivo geral é Elaborar uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica de um conto de Clarice Lispector a partir do PTD em turmas de 9º ano do ensino fundamental, para se chegar ao nível de inferência textual dos alunos em uma turma de nono (9º) ano do Ensino Fundamental em uma escola na periferia de Fortaleza-Ce. As atividades propostas têm como apoio um conto da escritora Clarice Lispector. Por se tratar de pesquisa que considera o caráter dialógico dos enunciados, o trabalho fundamenta-se, sobretudo, na teoria do Círculo de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (1992), que postulam o caráter dialógico e interativo da linguagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica de um conto de Clarice Lispector a partir do PTD em turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

Continuação do Parecer: 3.493.428

- Conhecer a proposta e as concepções teóricas sobre leitura que fundamentam a proposta do SPAECE para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental;
- Caracterizar as relações entre o PTD de Gasparin (2009) com o processo de aprendizagem da leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na perspectiva de Menegasi (2010);
- Propor um caminho teórico-metodológico de leitura dialógica a partir de um conto da escritora Clarice Lispector, tendo como suporte, o PTD, levando em consideração o método bakhtiniano;
- Analisar o papel da mediação pedagógica no ensino-aprendizagem de leitura da turma investigada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa seriam na exposição dos dados dos participantes (alunos do nono ano do ensino fundamental) na publicação dos resultados. Porém, para que isso não ocorra, a identificação dos(as) alunos(as) será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que o nome dos(as) alunos (as) não será divulgado sob hipótese alguma. No caso de uso de produções escritas dos(as) alunos (as), no nosso trabalho, iremos digitá-las para que a letra dele(a) não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

Benefícios:

Tendo em vista que a compreensão e interpretação leitora são de extrema importância na formação de cidadãos críticos e pensantes para a sociedade contemporânea, o benefício dessa pesquisa é poder contribuir para a melhoria das habilidades leitoras dos(as) alunos(as) que irão participar dessa pesquisa (alunos do 9º ensino fundamental), além de identificar os elementos da narrativa em contos, especificadas no descritor do SPAECE selecionado para a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação e parecer relevante do ponto de vista do desenvolvimento da leitura entre estudantes do nono ano do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Rodovia BR 369, km 54
 Bairro: Vila Maria CEP: 86.360-000
 UF: PR Município: BANDEIRANTES
 Telefone: (43)3542-8056 E-mail: cep@uenp.edu.br

Continuação do Parecer: 3.493.428.

Adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu as solicitações. Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a), o projeto está aprovado sem restrições.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1342344.pdf	05/07/2019 13:16:52		Aceito
Outros	CARTA_resposta.docx	05/07/2019 13:16:23	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_3439589.pdf	05/07/2019 13:14:11	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
Outros	DIRETOR.pdf	05/07/2019 13:13:18	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PDF.pdf	05/07/2019 13:09:33	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	05/07/2019 12:58:36	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	05/07/2019 12:58:21	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
Outros	diretor_anuencia.pdf	19/06/2019 18:25:55	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	04/06/2019 18:26:10	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	14/05/2019 11:05:02	ADRIANA TEIXEIRA ALVES	Aceito

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 3.493.428

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 08 de Agosto de 2019

Assinado por:
Erica Patente Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

Materiais: diário da professora pesquisadora, vídeo, notebook, projetor.	
Carga Horária: 3h/a	
<p>II- PROBLEMATIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão sobre os principais problemas constatados na etapa I (prática social inicial dos conteúdos) referente ao gênero discursivo <i>conto</i>. Nesse momento, selecionam-se as dimensões mais adequadas conforme o tema para serem trabalhados na etapa III – Instrumentalização. 	
2º momento	
Data: 13/08/19	
Etapa do PTD: 2ª PROBLEMATIZAÇÃO	
Tema: Conhecendo o saber do educando	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Questionar sobre o trecho do filme “O auto da compadecida” apresentado na aula anterior; • Definir o que os educandos já sabem e o que eles gostariam de aprender sobre o gênero <i>conto</i>; • Identificar as dimensões dos conteúdos a serem trabalhados nas próximas aulas; • Registrar as repostas dos educandos. 	
Materiais: diário da professora pesquisadora	
Carga Horária: 2h/a	
Dimensões e questões problematizadoras	
DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Conceitual/Científica	<ul style="list-style-type: none"> - O que é <i>conto</i>? - Qual a estrutura de um <i>conto</i>? - Quem escreve um <i>conto</i>? - Qual a diferença dos outros gêneros para o <i>conto</i>?
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Para que serve um <i>conto</i> na sociedade? - Quais as relações entre um conto e a realidade da sua comunidade? -É importante conhecer <i>contos</i>?
Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - Onde surgiu o <i>conto</i>? - Existem vários tipos de <i>contos</i>? Quais?
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a finalidade do <i>conto</i> na escola? - Na prova do SPAECE há questões com <i>contos</i>? - Por que ler <i>conto</i> pode melhorar a leitura? - Quais as formas de interpretar os contos?
Afetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Contar e/ou ler um <i>conto</i> é prazeroso? - Através da leitura de um <i>conto</i>, as pessoas

	conseguem transmitir seus sentimentos? Justifique sua resposta.															
<p>III- INSTRUMENTALIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Os saberes desenvolvidos nessa etapa serão por meio das técnicas de ensino como: Exposição oral do educador e debates com os educandos sobre a temática; <p>Atividade em grupo com <i>contos</i>; Exibição de slides, vídeo e áudio; Pesquisas; Leitura coletiva do <i>conto Tentação</i>; Atividade colaborativa e aplicação de Trabalho Dirigido (DT) individual Debate sobre as maiores dificuldades da turma;</p>																
<p>3º momento:</p> <p>Data: 14/08/19</p> <p>Etapa do PTD: 3ª INSTRUMENTALIZAÇÃO</p> <p>Tema: Exploração do gênero <i>conto</i> e explicação sobre avaliação SPAECE</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exibir um slide para os alunos esclarecendo sobre: O que é <i>conto</i>, a origem desse gênero, características e elementos de um <i>conto</i>; O que é SPAECE e sua finalidade para a escola; Apresentar leitura coletiva de <i>contos</i> a educadora trouxe para a aula, porém, cada equipe escolheu qual o conto queria conhecer; Exercitar: Reconhecimento do gênero conto; <p>Materiais: diário da professora-pesquisadora, livro didático, slide, notebook, projetor, cópia de diversos contos e caderno.</p> <p>Carga Horária: 3h/a</p>																
<p>Contos iniciais</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Contos</th> <th>Autor(a)</th> <th>Equipe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Biruta</td> <td>Lygia Fagundes Teles</td> <td>1ª equipe</td> </tr> <tr> <td>Cão carioca</td> <td>João Labrador</td> <td>2ª equipe</td> </tr> <tr> <td>O cachorro canibal</td> <td>Jose J da Veiga</td> <td>3ª equipe</td> </tr> <tr> <td>Baleia</td> <td>Graciliano Ramos</td> <td>4ª equipe</td> </tr> </tbody> </table>		Contos	Autor(a)	Equipe	Biruta	Lygia Fagundes Teles	1ª equipe	Cão carioca	João Labrador	2ª equipe	O cachorro canibal	Jose J da Veiga	3ª equipe	Baleia	Graciliano Ramos	4ª equipe
Contos	Autor(a)	Equipe														
Biruta	Lygia Fagundes Teles	1ª equipe														
Cão carioca	João Labrador	2ª equipe														
O cachorro canibal	Jose J da Veiga	3ª equipe														
Baleia	Graciliano Ramos	4ª equipe														
<p>ATD 01- Reconhecimento do gênero <i>conto</i></p> <p style="text-align: center;">VAMOS PRATICAR!</p> <p style="text-align: center;">Equipe: _____</p> <p>Nome do conto: _____</p> <p>Autor: _____</p>																

<p>Ano em que o conto foi escrito: _____</p> <p>Elementos do conto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagem(s) • Enredo (introdução) • Complicação • Clímax • Tempo • Espaço • Desfecho
<p>4º momento:</p> <p>Data: 20/08/19</p> <p>Etapa do PTD: 3ª INSTRUMENTALIZAÇÃO</p> <p>Tema: Conhecendo a escritora Clarice Lispector</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar aos alunos um slide sobre a escritora Clarice Lispector; • Exibir um vídeo para os alunos com a última entrevista da escritora Clarice Lispector; • Pesquisar sobre a vida e a obra de Clarice Lispector e escrever no caderno as descobertas; • Registrar as repostas dos educandos. <p>Materiais: diário da professora-pesquisadora, livro didático, slide, notebook, projetor, vídeo, computador e caderno.</p> <p>Carga Horária: 2h/a</p>
<p>5º momento:</p> <p>Data: 27/08/19</p> <p>Etapa do PTD: 3ª INSTRUMENTALIZAÇÃO</p> <p>Tema: Conhecendo o <i>conto Tentação</i></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar para os alunos um áudio com a leitura do <i>conto Tentação</i>; • Ler coletivamente um <i>conto</i>; • Exercitar com os alunos uma atividade colaborativa de reconhecimento do <i>conto Tentação</i>; • Registrar as repostas dos educandos. <p>Materiais: diário da professora-pesquisadora, som, cópia do <i>conto Tentação</i>.</p> <p>Carga Horária: 2h/a</p>
<p>6º momento:</p> <p>Data: 03/09/19</p> <p>Etapa do PTD: 3ª INSTRUMENTALIZAÇÃO</p> <p>Tema: <i>Conto Tentação</i> (aplicação individual)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debater com os alunos sobre <i>contos</i>; • Analisar com os alunos o <i>conto Tentação</i>; • Resolver ATD 1 sobre o <i>conto</i>;

- Registrar as repostas dos educandos.

Materiais: diário da professora-pesquisadora, cópia da atividade.

Carga Horária: 2h/a

ATD 1- Identificando o *Conto* Tentação

- 1) Quem é o criador deste *conto*?
- 2) Quais os personagens principais do *conto* Tentação?
- 3) O que aconteceu no *conto* Tentação? Conte com suas palavras.
- 4) Em que tempo e lugar ele provavelmente, o *conto* foi escrito?
- 5) Quem narra o *conto* Tentação e de qual maneira? O narrador participa da história (1ª pessoa) ou ele conta de fora (3º pessoa)?
- 6) Escreva abaixo os elementos que compõem o *conto* Tentação.
 - Introdução:
 - Conflito:
 - Clímax:
 - Desfecho:
- 7) Em que lugar esse *conto* pode ser encontrado?
- 8) O final do *conto* foi feliz ou triste? Por quê?
- 9) Quais são as pessoas que podem gostar desse *conto*?
- 10) Qual o propósito social você indicaria para o *conto*?

7º momento:

Data: 04/09/19

Etapa do PTD: 3ª INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Flexibilidade do gênero *conto* (aplicação individual)

Objetivos:

- Apresentar as maiores dificuldades dos educandos e explicar novamente sobre os elementos do *conto*;
- Aplicar uma atividade sobre *conto*: ATD 2- Tipos de textos da escritora Clarice Lispector;
- Registrar as repostas dos educandos.

Materiais: diário da professora-pesquisadora, cópia da atividade.

Carga Horária: 2h/a

ATD 2- Tipos de gêneros da escritora Clarice Lispector

- 1) Para você, o que significa a palavra *conto*? Defina o que é *conto* e suas características.
- 2) Ler um *conto* pode ser divertido? Justifique sua resposta.
- 3) As pessoas conseguem transmitir seus sentimentos através do gênero *conto*? Por quê?
- 4) Identifique abaixo o fragmento dos textos que tem características de um *conto*.

Texto 1. VOCÊ É UM NÚMERO

“Se você não tomar cuidado vira um número até para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no com um número. Sua identidade no Félix Pacheco é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. Para ser motorista, tem carteira com número, e chapa de carro. No Imposto de Renda, o contribuinte é identificado com um número. Seu prédio, seu telefone, seu número de apartamento - Tudo é número.”

FONTE: LISPECTOR, Clarice. A Descoberta do Mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. (fragmento)

Texto 2. A HORA DA ESTRELA

“Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou[...]”

FONTE: LISPECTOR, C. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (fragmento).

Texto 3. AMOR

“Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos.”

FONTE: LISPECTOR, Clarice. Laços de Família. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982. (fragmento).

8º momento:

Data: 10/09/19

Etapas do PTD: 3ª INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Reflexão (aplicação individual)

Objetivos:

- Aplicar atividade do ATD 3- Desvendando o *Conto* Tentação;
- Aplicar atividade do ATD 4- Descritores com conto Tentação
- Registrar as repostas dos educandos.

Materiais: diário da professora-pesquisadora, cópia da atividade.

Carga Horária: 3h/a

ATD 3- Desvendando o *Conto* Tentação

- 1) Na sua opinião, o título do *conto* Tentação trouxe-lhe alguma ideia acerca do tema que seria tratado na história? Esse assunto se confirmou no decorrer do *conto*?
- 2) Quem são as personagens do *conto*? Há algo em comum entre eles?
- 3) Em que local se passa a narrativa? Retire do texto a frase que fala do local onde ocorre o conto.
- 4) A menina se sentia diferente das outras pessoas? Se sim, escreva a frase do texto que retrata essa atitude.
- 5) Retire do texto a frase que expressa a ideia de “solidão”.

- 6) Explique baseado no *conto*, o que a menina fazia sozinha na calçada?
- 7) Atualmente, na sua opinião, como a solidão poderá afetar a vida dos jovens?
- 8) Para refletir: Será que há vários tipos de solidão? Como você definiria a frase: “sentir-se só”?
- 9) O que você costuma fazer quando está sozinho(a). Por quê?
- 10) A partir da leitura do *conto*, qual a conclusão que você chega sobre o final da história?

ATD 4- Descritores com *conto Tentação*

Sobre o *conto Tentação*, escolha a alternativa correta.

1. Descritor: D11 Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

“Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas.” A sentença revela uma narrativa em...

- a) primeira pessoa, um narrador onisciente.
- b) primeira pessoa, um narrador personagem.
- c) terceira pessoa, um narrador testemunha.
- d) terceira pessoa, um narrador onisciente.

2. Descritor: D11 Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

“O narrador é a entidade que *conta* uma história. É uma das três pessoas que participam do mundo da leitura em um conto, sendo os outros, o autor e o leitor”. No texto, *Tentação*, quem é o narrador?

- a) A menina ruiva
- b) A dona do cão *basset*
- c) Um cachorro da raça *basset*.
- d) Alguém presente na história, mas sem participar muito.

3. Descritor: D7 Habilidade: Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto

“O tema central do texto é aquele que gira em torno da problemática principal, geralmente é colocado pelo autor durante o desenvolvimento.” Qual é o tema central do *conto Tentação*?

- a) O encontro da menina ruiva e do cão *basset*
- b) O calor do sol das 2 horas da tarde
- c) A amizade
- d) A solidão

4. Descritor: D11 Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador

Sobre a narrativa e a(s) personalidade(s) do personagem(s) é correto afirmar.

- a) A menina e o seu cabelo ruivo se constituem no personagem central
- b) O narrador e sua presença discreta se constitui no personagem central.
- c) O cachorro *basset* e seus pelos castanho-avermelhados se constitui o personagem central.
- d) A menina e o cão *basset*, na semelhança da cor ruiva, se constituem os personagens centrais.

5. Descritor: D3 inferir o sentido de palavra ou expressão

“Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina **flamejava**.” A palavra destacada sugere que

- a) a menina estava preocupada, pois não havia pessoas na rua.
- b) a menina estava decepcionada com a solidão.
- c) a menina estava com a cabeça muito quente.
- d) a menina estava com dores de cabeça.

IV- CATARSE

- Elaboração mental da síntese pelo aluno;
- Expressão da síntese: aplicação de atividades segundo as dimensões estudadas.

9º momento:

Data: 17/09/19

Etapas do PTD: 4ª CATARSE

Tema: Contemplando as dimensões do PTD (aplicação individual)

Objetivos:

- Debater sobre a atividade anterior;
- Aplicar aos alunos ATD 5: Sintetizando o conhecimento;
- Avaliar se as dimensões do PTD foram contempladas;
- Registrar as repostas dos educandos.

Materiais: diário da professora-pesquisadora, cópia da atividade.

Carga Horária: 2h/a

ATD 5: Sintetizando o conhecimento

1. Qual a origem do gênero *conto*? **(dimensão histórica)**
2. Agora que você conhece algumas características do gênero *conto*, que foram abordadas, marque V (verdadeiro) ou F (falso) para as proposições abaixo: **(dimensão conceitual/científico)**
 - () O *conto* é uma história inventada para entreter o leitor.
 - () É possível encontrar, no gênero *conto*, a demarcação precisa de tempo, espaço e das personagens (pessoas envolvidas no fato).
 - () O gênero *conto* apresenta título.
 - () Um *conto* possui a finalidade de entreter/chamar atenção de seu leitor acerca de um determinado assunto.
3. O texto *Tentação* de Clarice Lispector, enquanto narrativa, possui o formato de...**(dimensão conceitual/científico)**
 - a) Um romance, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de uma maneira complexa e um conflito amplo.
 - b) Uma crônica, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de maneira simples e um conflito instantâneo.
 - c) Uma novela, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de maneira equilibrada e um conflito amplo.
 - d) Uma fábula, porque apresenta personagens num formato de animais com características e valores humanos e uma moralidade enquanto desfecho.
 - e) Um conto, porque apresenta poucos personagens, um conflito complexo e um desfecho aberto.
4. “A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.” Qual o sentimento presente, que predomina nesse encontro? **(dimensão afetiva)**
 - a) Ansiedade
 - b) Alegria
 - c) Decepção
 - d) Encantamento
 - e) Tristeza
5. Na sua opinião, por que é importante estudar *conto* nas aulas de Língua Portuguesa? **(dimensão escolar)**
6. Há alguma relação entre o *conto* estudado e a realidade da sua comunidade? **(dimensão social)**
7. Quais as utilidades da leitura de *contos* para você e para sociedade? **(dimensão social)**

V- PRÁTICA SOCIAL FINAL DOS CONTEÚDOS

- Nova postura prática nas ações dos educandos: intensões dos educandos e compromisso;
- Aplicação de uma atividade final com alguns descritores do SPAECE.

10° momento:

Data: 01/10/19

Etapa do PTD: 5ª PRÁTICA SOCIAL FINAL DOS CONTEÚDOS	
Tema: Consolidar conhecimentos	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Debater sobre a atividade anterior; • Refletir sobre as atividades (AC 6-questões finais); • Avaliar as atividades; • Registrar as repostas dos educandos. 	
Materiais: diário da professora-pesquisadora, cópia da atividade.	
Carga Horária: 2h/a	
Prática Social Final dos Conteúdos	
Nova atitude prática: intenções	Proposta de ação
Entender mais sobre <i>contos</i> .	Ler um livro de <i>contos</i>
Analisar criticamente um <i>conto</i> .	Conhecer e ler criticamente outros tipos de gêneros.
Conscientizar-se sobre importância da leitura	Ter práticas leitoras

Fonte: Elaboração própria baseada em Gasparin (2015)

APÊNDICE F- ATD 1 - (Respostas dos educandos)

ATD 1- Identificando o Conto Tentação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SC1	c	c	c	c	c	Conflito/clímax	c	"Não foi feliz, porque a menina não ficou com o lódo basset ruivo."	"Pessoas que adoram ler"	"É mostrar que a diferença está em todo lugar, na cor da pelo, na língua, no modo de vestir, etc."
SC2	c	x	c	c	c	Conflito/clímax	x	"Não foi feliz, a menina continuou só."	juvenis	"Não fez"
SC3	c	c	c	c	c	conflito	c	"Sei lá, acho que a menina é triste"	"Não sei, talvez os alunos da escola"	"A menina sozinha, não se envolve com a comunidade"
SC4	c	c	c	c	c	Introdução	c	"Triste, por que ela termina só"	"Alunos do fundamental já que o texto é complexo demais para crianças e outras pessoas"	"Entreter o leitor"
SC5	c	c	c	c	c	Introdução, Conflito/clímax	c	"Triste porque a menina queria o cachorro e ele já tinha dono"	"Crianças e adolescentes"	"Acho que apesar de ser tentado, não se pode ter tudo o que se deseja"
SC6	c	c	c	c	c	Conflito/clímax	c	"Triste porque eu pensei que a menina ia ficar com o cachorro e não ficou"	"Os jovens e adultos, mas somente quem gosta de ler"	"Acredito que seja para mostrar que vivemos em um mundo cheio de diferenças e que temos que aceitar as pessoas do jeito que elas são"
SC7	c	c	c	c	c	Introdução, Conflito/clímax	c	"O final foi triste porque a menina termina sozinha."	"Quem tá lendo nesse momento, nós"	"Que a gente vive em um mundo de diferenças e que nem tudo que queremos nos podemos conseguir e possuir"
SC8	x	c	c	x	x	Introdução incompleto	c	"Triste a menina ficou sozinha no final"	"Quem gosta de ler, o narrador"	"Não sei"
SC9	x	c	c	c	c	Introdução desfecho	c	"Muito triste"	"Acho que os jovens"	"Acho que é porque conta uma história"
SC10	c	c	c	c	c	Conflito, clímax	c	"Triste"	"Os alunos da escola"	"Não sei"
SC11	c	c	c	c	c	introdução	c	"O final foi triste porque a menina termina a história sozinha"	"As pessoas que compram os livros, leitores de contos"	"Acho que contar uma história para alguém é legal"
SC12	c	c	c	c	c	Conflito, clímax	c	"Muito triste"	"As pessoas que estão lendo"	"Não sei"
SC13*	x	x	x	x	x	x	c	Triste história	"Adolescentes"	"Propósito da escola"
SC14	c	c	c	c	c	introdução	c	"Foi triste porque a menina não conseguiu ficar com o cachorro."	"Todas as pessoas que gostam de ler e conhecer um mundo novo através da leitura."	"Na minha opinião, fazer com que as pessoas leem e encontrem uma razão, além de descobrir que há sua outra metade no mundo."

SC15	c	x	c	c	c	Conflito, clímax	c	"Triste"	"Crianças e adolescentes"	"Não sei"
SC16	x	x	c	c	x	Não fez	x	"Triste"	"O narrador, o personagem e outros"	"Mostrar que o cachorro foi mais forte do que ela"
SC17	c	c	c	c	c	conflito	c	"Muito triste por que a menina fica sem o cachorro"	"O leitor dele"	"Foi através do soluço que tudo aconteceu"
SC18	c	c	c	x	c	Conflito, clímax	c	"Triste"	"Os alunos"	"Acho que é normal. A leitura vai melhorando cada vez que lemos."
SC19	c	x	c	c	x	Conflito, clímax, incompleto	c	"Triste"	"Os leitores que gostam desse texto."	"Não sei."
SC20	c	c	c	c	c	Conflito, clímax	c	"Muito triste porque a menina continuou sozinha"	"Adolescente e adultos Não serve para crianças"	"Ajudar a compreender os sentimentos das pessoas"
SC21	c	x	c	x	c	Não fez	x	"Acho que foi triste"	"Os alunos"	"Acho que é para ensinar os alunos a ler."
SC22	c	x	c	c	c	Conflito, clímax, incompleto	c	"O final foi triste"	"Somente quem gosta de ler, eu não gosto muito"	"Não sei."
SC23	c	c	c	c	c	Conflito, clímax	c	"Triste, porque a menina queria um cachorro mas a mulher não deu."	"Alunos, professores, jovens, adultos"	"Ela passa o sentimento de solidão."

* Nenhuma resposta das questões 01,02,03,04, 05 e 06 correspondiam ao conto estudado.

APÊNDICE G- ATD 2- (Respostas dos educandos)

ATD 2- Tipos de gêneros da escritora Clarice Lispector

	1	2	3	4
SC1	c	"Sim, pois é bom saber as histórias e conhecer várias coisas"	"Sim, por que se você tiver algo para expressar e escrever"	c
SC2	c	"Sim, por que é sempre legal conhecer as histórias"	"Não respondeu"	c
SC3	x	"Não gosto de ler nada"	"Acho que não é só pra falar a história de alguém"	c
SC4	c	"Acho importante porque muitas vezes confundimos os textos, mas prefiro HQs"	"Sim, Tem contos alegres e outros tristes e eu acredito que eles refletem o estado emocional dos escritores"	c
SC5	c	"Sim, gosto de ler e conhecer coisas novas"	"Sim, por exemplo, no texto 3, a autora conseguiu transmitir o cansaço que a personagem sentia."	c
SC6	c	"Sim, pois ficamos conhecendo o que se passa na vida e no mundo por que as pessoas escrevem"	"Sim, por exemplo, a escritora Clarice Lispector procura trazer fatos que talvez ocorra na vida dela ou na família dela também."	c
SC7	c	"Sim, por causa da história mesmo"	"Sim pode contar a história de um sentimento que sente no momento que escreve"	c
SC8	c	"Pode ser, mas poderia ser um texto mais simples"	"Não sei, acho que seria uma poesia se conta sobre sentimentos."	x
SC9	c	"Interessante"	"Acho que sim, eles escrevem o que sentem"	c
SC10	c	"Tenho preguiça de ler"	"Não sei"	x
SC11	c	"Sim, porque descobrimos outros mundos através das histórias"	"Sim depende das pessoas"	c
SC12	c	"Acho interessante"	"Acho que não por que elas só contam as coisas"	c
SC13	c	"Eu gostaria de gostar de ler. Não tenho paciência, mas sei que é importante"	"Sim, por que toda vez que a professora está lendo a gente fica "impregnado" para saber o final da história."	c
SC14	c	"A leitura nos faz criativos e conhecer o mundo através das palavras de outros."	"Sim. Se você ler bem um conto você pode sentir o sentimento da pessoa que escreveu ou até mesmo o sentimento dos personagens. De certa forma, nos ajuda a pensar na vida, pois em algum momento, o conto tem a ver com ela."	c
SC15	c	"Não, porque acho chato."	"Tipo assim, alguém consegue transmitir para outra pessoa os sentimentos."	x
SC16	c	"Acho que sim, mas só leio quando a professora me pede."	"Sim. Acho que uma história emociona as pessoas que ela acha legal e se inspira nele para escrever."	c
SC17	c	"Gosto de ler, mas alguns textos do nosso livro são chatos."	"Somente se ela souber o que eu sinto."	c
SC18	c	"Adoro ler livros, em casa, na escola, estou sempre lendo as coisas"	"Talvez sim, há contos que transbordam história de pessoas apaixonadas."	c
SC19	c	"Acho que sim, mas só quando o texto é pequeno."	"Sim. Uma forma de mostrar seus sentimentos"	c
SC20	c	"Eu gosto de ler é uma forma de relaxamento"	"Sim. Elas podem contar um trauma de forma diferente"	c
SC21	x	"Sim, por que algumas pessoas gostam de ler."	"Sim. Muitas pessoas conseguem através do conto"	x
SC22	x	"Acho que sim, não sei responder"	"Não sei."	x
SC23	c	"Claro que sim. Faz a gente imaginar várias coisas e aprendemos muito sobre a vida".	"Sim Expressam dentro do texto o que sentem e fazem a gente sentir também."	c

APÊNDICE H- ATD 3 (Respostas dos educandos)

ATD 3- Desvendando o Conto Tentação

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SC1	"Não muito, mas acho que a menina queria ficar com o cão"	c	c	c	c	"Por que ela não se enturmava com as outras meninas"	"Podemos nos tornar tristes e isolamos da sociedade, entrar na depressão e levar ao suicídio"	"Sim. Não ter ninguém para conversar. Podemos estar com várias pessoas e não falar nada e eles não notar, nem sabe se a pessoa tá passando por algo ruim"	"Tento não ficar só e falar com alguém que me dê atenção"	"Que a menina estava só e queria o cachorro pra ela, mas não foi possível por que ele já tinha dona."
SC2	"Pensei que falava sobre a tentação da maçã"	c	x	x	c	"Ela mal tinha amigos"	"Faltou amigo e diálogo com os pais."	"Sim. Não ter ninguém para compartilhar momentos de amizade. Depende, as vezes há muitas pessoas perto, mas que não gostamos"	"Não sei responder"	"A menina queria ter um animal de estimação para não ficar sozinha, mas a família dela não dá um pra ela"
SC3	x	c	x	c	c	"Esperando o cachorro passar"	"Por que tem muito jovens que se sentem só"	"Sim. Não tem ninguém para conversar. As vezes não nos sentimos a vontade com alguém"	"Eu saio para fazer o que eu gosto"	"Final muito triste."
SC4	não	c	c	c	c	"Provavelmente não tinha amigos"	"Muitas vezes isso pode afetar o psicológico deles ou até atrapalhá-los quando estão se comunicando verbalmente com as pessoas. Eu mesma até falo com objetos quando estou sozinha em casa e me sinto esquizofrênica"	"Sim. É sentir que ninguém se importa com você mesmo os amigos muitas vezes achamos que não são amigos de verdade. Eu me sinto excluída nas conversas e coisas do tipo."	"Apenas fico calada e faço cara de virmã"	"A vida da menina segue da mesma forma com cachorro ou não, afinal ela tem uma bolsa."
SC5	"Não e depois de ler, sim"	c	c	c	c	"Talvez porque não tinha ninguém na casa dela e ela estava sem as chaves."	"A falta de alguém para conversar pode levar a depressão e querer cometer suicídio por não aguentar os problemas."	"Sim. As vezes é não ter ninguém para conversar ou podemos está cercada de pessoas e mesmo assim se sentir só."	"Eu converso comigo mesma e isso costuma me ajudar."	"O final do conto é triste porque a menina continua sozinha sentada na calçada."

								Gloro, você pode ter um amigo e não confiar nele para desabafar, e isso faz com que a pessoa se sinta sozinha."		
SC6	"Não, e mesmo depois de ler o texto, ainda acho que o título deveria ser outro"	c	c	c	c	"Porque ela é uma menina solitária"	"Sim, de diversas formas"	"Sim. Sentir que não há alguém para estar do nosso lado ou até mesmo todos contra nós. Diversas vezes, mas não quero justificar por que dói falar sobre isso."	"Só confio em Deus e é ele que procura na solidão"	"Acredito que esse conto foi feito em uma época que não respeitavam as diferenças e as mulheres, então o final não poderia ser feliz sem respeitar os direitos das pessoas."
SC7	"Sim porque ela ficou na tentação de ter o cachorro pra ela"	c	c	c	c	"Ela mesma queria ficar sozinha ou ela poderia está esperando o bonde. Ah eu não sabia o que era bonde."	"Sim e muito a solidão é um dos piores sentimentos e dos maiores problemas entre os jovens hoje em dia"	"Sim, há vários níveis. Sentimento que tem solidão por dentro e não demonstra. Existem várias pessoas que tem uma solidão por dentro, pode estar com vários amigos e mesmo assim se sentir triste e só"	"Tento sair com os amigos e as vezes tiro um tempo só pra mim e curto minha própria companhia."	"Final triste por que a menina não fica com o cachorro"
SC8	"Sim"	x	c	x	c	"Ela estava olhando um menino"	"A solidão é uma coisa muito séria pode causar depressão. Para nós pode até ser normal, mas é ruim"	"Há vários tipos de solidão. Sentir que não tem ninguém para conversar. Podemos está acompanhado e não gostar e se sentir sozinho"	"Sim, quando estou na minha casa com minha família me sinto só, então saio com os amigos."	"Muito triste"
SC9	"Não"	x	c	c	c	"Estava sozinha"	"Os jovens estão cada vez mais distante da família e se sentem só"	"Sim. Não tem ninguém para conversar. Acho que sim por que só conversamos com quem confiamos"	"Saio com os amigos"	"Final triste"
SC10	"Não entendi"	c	c	x	c	"Por que estava solitária"	"Afetam muito a vida do jovem principalmente se for problemático e que não tem ninguém para compartilhar suas ideias"	"Depende da situação. E você não conseguir alguém de confiança para conversar. Sim, por que nem todos os amigos são boas companhias"	"Eu me isolo e desabafar comigo mesmo"	"triste"

SC11	"Sim, a solidão e estar sozinho"	c	c	c	c	"Olhando para o cachorro com sua dona passeando na rua"	"De muitas formas, tem gente até já acostumado a ser só, mas a solidão é muito ruim e acaba cometendo suicídio"	"Na minha opinião, a pior é a que é esquecido. Ser abandonado pelas pessoas que amamos, chora todos os dias. As vezes estou no meu grupo de amigos e falam de assunto que eu não gosto então me sinto só por que não me interessa pelo assunto"	"Eu nem me importo mais, pra mim a frieza tomou-se parte de mim, as pessoas são todas iguais não tem ninguém especial"	"Uma história triste com final triste"
SC12	"Não, pensei que fosse outra coisa depois entendi que era a tentação da menina querer o cachorro que já tem dona"	c	c	c	c	"Não tinha ninguém com ela na calçada"	"Muitos jovens vivem sozinhos por que a família não liga"	"Sim. Senti que não tem ninguém do nosso lado" "Acho que sim"	"Vou assistir televisão."	"Final triste"
SC13	"Não, e nem depois. O título deveria ser outro".	c	c	c	c	"Estava sozinha".	"De várias maneiras. Não sei responder é um sentimento ruim."	"Não ter ninguém para conversar"	"Não sei"	"Muito triste"
SC14	"Não. Sim, porque ela se apaixonou pelo cachorro e ele já tinha dono. Caiu na tentação de querer algo de outra pessoa."	c	c	c	c	"Ela estava solitária na rua"	"Estamos sozinhos, sem amigos de verdade e acaba se unindo a uma solidão profunda e até mesmo depressão."	"Acho que não. Tudo é solidão. Sem ninguém por perto para conversar ou ter companhia. Sim, se a pessoa não falar com você, você pode se sentir só."	"Na maioria das vezes fico olhando as coisas no celular."	"Começa triste, parece que vai ficar tudo bem e termina triste."

SC15	"Não só quando começa a história"	x	c	c	c	"Ela estava solitária"	"Acho que sim."	"Sim. É ruim porque as vezes quero contar alguma coisa para alguém e não tem. Sim, por que as vezes pensamos que tem gente que é do nosso lado e não é."	"Quando estou só, penso na vida e começo a chorar."	"Final triste"
SC16	"O medo da menina ficar só fez ela cair na tentação de querer o cachorro do outro."	x	c	c	c	"Esperando alguém se sentar perto dela."	"Sim. Traz muita revolta, raiva, tristeza, com vontade de fazer umas besteiras. As pessoas precisam saber que deus é o caminho para tudo e os jovens não sabem quem ele é." "Não vão mais para igreja."	"Sim. Viver como uma pessoa isolada com depressão, que quer brigar com todo mundo, sobre "bullying". Não tenho muitos amigos que me ajudam, então é mesmo que estar só."	"Eu não vejo isso em mim. Quando fico sozinho eu acho é bom."	"A história poderia ter um final feliz, mas é triste."
SC17	"Uma tentação que ela criou e a confirmou depois que a menina encontra o cachorro."	c	c	c	c	"Esperando o bonde passar."	"Pode afetar sim e os jovens vão para um caminho que não deveriam ir."	"Tem vários. Não ter ninguém perto de você. Talvez, depende da ocasião, sim."	"As vezes eu fico triste porque e não tem ninguém para conversar."	"A menina fica muito triste no final porque não consegue o cachorrinho pra ela."
SC18	"Sim. Sim"	c	c	c	c	"Ela estava refletindo sobre a vida."	"Por falta de diálogos com os pais, muitas vezes "bullying"	"Sim. Quando você não tem ninguém para conversar. As vezes, pois os sentimentos está por dentro e não por fora."	"Fazendo algo que gosto, tipo, jogar basquete, comer, jogar Free Fire, ler Harry Potter etc."	"O final foi muito triste mas eu já esperava esse final pois cachorros são animais fiéis e não ai trocar de dona."
SC19	"Sim a história solitária da menina"	x	c	c	c	"Não tinha intimidade com ninguém"	"Podem afetar e ele terem depressão"	"Sim. Você ficar sozinho num canto. Sim, porque tenho poucos amigos"	"Fico no celular"	"Final foi triste."
SC20	"Tive a impressão que o personagem queria algo que não poderia ter."	c	c	c	c	"Esperava alguém para conversar"	"Por tomar as pessoas fechadas e querer cometer suicídio."	"Não. Não ter alguém para conversar. Sim porque podemos estar acompanhados de"	"Vou jogar video game, assim não deixo a minha mente vazia e sem preocupação"	"A história teve um final infeliz."

								várias pessoas e não confiar em ninguém."		
SC21	"Não entendi o título"	x	c	x	x	"Não tem amigos."	"Os jovens de hoje só querem curtir sem saber da vida"	"Sim Não ter amigos Tá com muitas pessoas e não ligar"	"Saio com meus amigos."	"Final triste"
SC22	"Não sei"	x	c	x	c	"Estava sozinha."	"Pode afetar muito"	"Acho que sim Não ter ninguém para conversar"	"Fico calado na minha e vou pra rua"	"Final triste"
SC23	"Tentação ao aparecer o cachorro, ela ficou tentada a querer ficar com ele e fazer amizade"	c	c	c	c	"Ela não se identificava com ninguém da rua."	"Causa um vazio muito grande vazio entre nós. Hoje apesar de toda tecnologia e meios de comunicação, as pessoas ainda se sentem sozinhas, pois invés de ajudar faz é deixar os jovens mais sozinhos."	"Solidão voluntária e involuntária. Sentimento de vazio, vai muito além de estar desacompanhado. Sim, o solitário se fecha de vez."	"Busco ajuda das pessoas pois foi feito pra isso, mas primeiramente buscam companhia de Deus."	"A história parecia que ia terminar bem, mas teve o final feliz."

APÊNDICE I- ATD 4 (Respostas dos educandos)

ATD 4- Descritores com *conto Tentação*

	1	2	3	4	5
SC1	c	c	c	x-a	c
SC2	x-b	c	x-a	c	x-a
SC3	c	c	c	c	c
SC4	c	c	x- a	c	c
SC5	c	c	c	c	c
SC6	c	c	c	c	c
SC7	x-c	c	x-b	c	c
SC8	c	c	x-a	c	x-d
SC9	c	c	x- a	x-a	c
SC10	c	c	x-b	c	c
SC11	c	x-a	x-a	s	c
SC12	c	c	s	x-a	c
SC13	x-c	x-a	c	x-a	c
SC14	c	c	c	c	c
SC15	c	c	x-a	x-c	c
SC16	s	s	c	x-a	c
SC17	x- c	c	c	x-a	c
SC18	c	c	c	x-c	c
SC19	s	x-b	x-a	s	x-a
SC20	c	c	x-a	x-a	c
SC21	x- a	x-b	x- b	x-a	c
SC22	c	c	x-a	c	c
SC23	c	c	c	c	c

APÊNDICE J- ATD 5 (Respostas dos educandos)

ATD 5: Sintetizando o conhecimento

	1	2	3	4	5	6	7	
SC1	c	c	c	c	"A leitura é saber interpretar, expressar-se e compreender os sentimentos"	"Não. Nos telejornais são contadas as histórias da vida real que se assemelha com um conto."	"Talvez para se expressar através dos contos. Usa como inspiração a vida cotidiana."	
SC2	x	c	x	Crônica	"É muito importante para eu passar de ano"	"Acho que na novela que passa na televisão"	"Para expressar os sentimentos"	
SC3	x	c	c	c	"Leitura é para as pessoas imaginarem as coisas"	"Tem por que a minha comunidade não presta igual a história que a menina fica sozinha na rua"	"Sei que tem pessoas que gostam"	
SC4	c	c	c	c	"Leitura é quando eu leio algum livro, um texto ou HQ, essas coisas. Estamos trabalhando isso já algumas semanas. Quería muito aula"	"Quando eu era criança, minha avó contava histórias que ela ouvia o pai dela contar"	"Acho que é para prestigiar o trabalho de um escritor e porque gostam ou querem ler também"	
SC5	c	c	c	c	"Muito importante por que você ler um texto e saber interpretar faz diferença na nossa vida principalmente na escola"	"Por exemplo, no jornal que passa na TV ou até mesmo o jornal escrito, acho até que as histórias contadas na televisão são contos também, só que mais complicadas pois podemos ter várias interpretações, pois isso é importante ver a diferenças dos textos na escola."	"Acho pela necessidade de que nós temos em expressar nossos sentimentos e até mesmo falar sobre um acontecimento."	
SC6	c	c	c	c	"É o local que podemos aprender sobre vários gêneros, as vezes fico confusa de os textos dos jornais não são todos contos, pois sempre contam histórias. A leitura é para aprender o conhecimento, quanto mais você lê mais vai saber escrever e aprender novas palavras"	"Eu acredito que hoje em dia as crianças não aprendem esses contos em casa ou na comunidade por conta da tecnologia. Elas já crescem com o celular na mão e não querem ler histórias só jogar."	"Muita utilidade. Eu quero muito aprender a escrever bem por que vou ser jornalista e preciso conhecer sobre todos os textos do mundo."	
SC7	c	c	x	crônica	"A leitura é uma coisa que dá medo nos alunos por isso deveria ser mais recente e mais abordada na aula"	"Nas histórias curtas que são contadas e que acontecem na sociedade exemplo disso as coisas que passam na tv (190, barra pesada)"	"O modo que são contadas, na realidade dão mais tensão do que nos contos dos livros."	
SC8	c	c	c	X (alegria)	"A leitura é para as pessoas imaginarem as coisas."	"Acho que sim mas não lembro"	"Para sabermos mais sobre as histórias das pessoas"	
SC9	c	c	c	X (alegria)	"É muito importante aprender a entender os textos da escola"	"Sim porque eu não conhecia"	"Saber ler melhor as notícias"	
SC10	c	c	c	X (alegria)	"Muitos alunos tem dificuldades para ler, precisa ser mais trabalhado na sala de aula"	"Não sei"	"Acho que é para aprender melhor a ler"	
SC11	c	c	c	c	"Para mim a leitura é muito importante para fazer as atividades da escola e para a minha educação também"	"Não. O conto as vezes é algo criado e na comunidade não é mil maravilhas"	"Muito importante para meus estudos."	
SC12	c	c	c	X	"Muito importante para conhecer os textos"	"Sim. Na comunidade tem muitas histórias tristes também"	"Para aprender a ler melhor na escola"	
SC13	c	c	x	fábula	X (alegria)	"Prestar muita atenção no que a professora diz, verificar as vírgulas, pontos e parágrafos."	"Nem vejo ninguém da minha comunidade lendo."	"Para eu aprender a escrever melhor."
SC14	c	c	c	c	"Quando você aprende um conto você aprender interpretar também um tipo de texto e ajuda muito nas outras atividades na sala de aula."	"As relações entre o conto e a minha comunidade é a história que é contada na televisão, minha mãe também gosta de contar histórias, não sei se são de verdade ou não"	"Existem muitas utilidades, principalmente quando eu for fazer o ENEM que tem que escrever bem e tirar uma boa nota na redação."	
SC15	x	c	X	fábula	X (tristeza)	"Pra aprender mais"	"Conto é como eu falo as histórias do livro, você pode escrever e contar a história da sua comunidade, do seu bairro, do lugar onde mora."	"Muitas utilidades"
SC16	c	c	X	crônica	X (alegria)	"Trabalha com aluno e a história detalhando o que é texto para os alunos conhecer melhor"	"Acho que o conto parece com as histórias que acontecem na comunidade. Fala da família, da solidão e não da amizade"	"Os alunos aprendem o que é conto."
SC17	c	c	c	c	"Para ajudar os alunos saber o que é conto e não é crônica ou romance e aprender a interpretar textos"	"Atrás das conversas das pessoas parece o conto"	"Para aprender mais e ler melhor os textos que a professora passa na sala."	
SC18	c	c	c	c	"Para os alunos saberem o que é conto usando a imaginação e saindo um pouco da realidade."	"Não. No conto tem muita ficção, já na realidade a gente sente na pele."	"Serve para nos ajudar a ler melhor todo os tipos de textos, não só contos."	
SC19	c	c	X	crônica	c	"A importância é para melhorar cada vez mais nos estudos."	"Acho que quase nada."	"É importante saber ler."
SC20	c	c	c	c	"Ajudar na interação dos estudos."	"O drama, a vivência dos personagens parecem muito com a vida real."	"Para se expressar e se comunicar melhor através de contar histórias."	
SC21	x	c	c	X	(tristeza)	"Para passar de ano"	"Nas conversas"	"Para aprender a ler melhor"
SC22	x	x	c	X	(alegria)	"Aprender a ler"	"Não sei."	"Não sei."
SC23	c	c	c	c	"Para o aprendizado do aluno, entretenimento coletivo, expressar algo através do conto."	"Sim. Nas características do lugar e na vida das pessoas tem muita coisa parecida."	"Sim. Para aprender a ler e interpretar melhor os textos."	

APÊNDICE K- DESENHO DISCENTE SC4



APÊNDICE L- AC 6- Questões finais (Respostas dos educandos)

AC 6- Questões finais

	1	2	3
SC1	"Sim, porque é algo bem explicado e amplo, eu aprendo assim e acho que os outros também."	"Sim, por que podemos aprender mais e conhecer mais livros e contos."	"Acho que usando a leitura de diversas formas e dá mais qualidade as aulas e os alunos aprendem a ler e usar a imaginação."
SC2	"Comecei a entender que as histórias contadas são contos"	"Acho que sim"	"É bom para aprender mais"
SC3	"Sim, me ajudou muito"	"Aprendi sobre ler histórias"	"Deveria ter contos mais interessantes"
SC4	"Sim. Eu aprendi muito sobre esse gênero."	"Sim, porque eu aprendi a ler melhor um texto. Passei a observar como os personagens agem dentro do texto"	"Antes eu não era capaz de entender um texto como esse então agora eu estou bem melhor, apesar de preferir textos mais simples."
SC5	"As coisas que aprendi que eu não conhecia sobre contos e quando conversamos na sala de aula é mais fácil aprender."	"Acho que sim, porque trocamos o que sabemos e aprendemos também quando alguém responde algo que não sabemos."	"A leitura é uma forma de "viajar" e conhecer "pessoas" sem sair do lugar. Talvez passando textos mais atrativos, que pudessem interessar os alunos."
SC6	"Sim, uma forma de dialogar com os acontecimentos através dos contos"	"Claro que sim eu vi até os meninos danados da sala querendo saber das coisas...engraçado que eles sabem de cada história que só Deus na causa"	"Seria bacana colocar um texto para cada aluno ler e depois a turma toda, essa é uma forma de aprimorar a leitura."
SC7	"Serviu para explicar melhor e eu saber identificar um conto."	"Acho que sim por que conheci melhor o gênero conto"	"Ler melhor para fazer uma boa prova."
SC8	"Sim por que aprendi"	"Sim por que aprendi"	"Sim é importante ler, mas é difícil"
SC9	"É valido sim para aprendemos mais"	"Legal"	"Sim"
SC10	"Acho que sim"	"Aprendi um pouco sobre contos dessa maneira"	"Eu não sabia como ler um conto agora eu sei"
SC11	"Sim bastante. As conversas na sala foram interessantes para os alunos se conhecerem melhor"	"Acho que uniu mais os alunos da sala"	"Ter conhecido coisas novas nos ajuda melhor para o futuro, para conseguir um emprego melhor e ler é muito importante"
SC12	"Sim"	"Sim"	"Ler não é fácil, mas quando a professora passa as atividades e explica direito fica melhor"
SC13	"É bom para eu saber escrever."	"Acho que sim, porque de tanto a professora falar a gente acaba aprendendo na "marra"."	"Por que ler é importante"
SC14	"Pra a gente aprender a ler os contos e interpretar melhor outros textos."	"Acho que sim porque eu aprendi muita coisa."	"A leitura é boa para uns e para outros não e não sei por quê. Na sala de aula vem sendo trabalhado muito, mas tem alunos que ainda ficam brincando na sala. Os alunos do 9º ano precisar saber ler direito."
SC15	"Achei legal a sala em roda."	"Acho que sim."	"Não sei responder, mas saber ler é importante."
SC16	"Aprender sobre as pessoas, sobre climax, que escreve o narrador e me ensinou como é a vida de uma menina sozinha que quer um cachorro. Refletir sobre a vida no conto."	"Sim, pois a professora explicou sobre o conto."	"Ler mais, trabalhar mais contos no 9º ano para subir o nível da leitura dos alunos. Mais atividades de português, de interpretação, produzir histórias."

SC17	"Depende de várias coisas. O conto foi bom."	"Sim, porque os alunos aprendem mais."	"A leitura ajuda bastante e é uma ótima opção trabalhar isso na sala."
SC18	"Como forma de usar a imaginação em grupo e sozinho. Aprendi muito e é muito válida, eu aprovo, pois a gente aprende bastante com os diálogos."	"Penso que sim."	"Pedindo para ler mais e mais. Quanto mais eu ler mais eu aprendo."
SC19	"Significa que é bom abrir a mente para ler."	"Achei legal."	"Definir que a leitura no 9º ano está no nível bem abaixo, eu queria muito saber mais, mas é muito difícil."
SC20	"Me ajudou a entender as características de um conto"	"Acho que sim"	"Cada aluno poderia escolher um livro e falar sobre ele na sala"
SC21	"Acho chato falar na frente, mas acho que ajudou."	"Sim"	"Aprender a conhecer um conto"
SC22	"Não sei."	"Não sei."	"Não sei."
SC23	"Sim. Me fez refletir melhor e observar as pessoas."	"Acho que sim"	"Através de mais atividades, ler livros etc."

ANEXO A- CONTO TENTAÇÃO

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem

falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam.

Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

Fonte: LISPECTOR, Clarice. A legião estrangeira. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ANEXO B – Contos AC 5

BIRUTA (*contos iniciais*)

Alonso foi para o quintal carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava com dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

- Biruta, eh, Biruta! - chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

- Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha - disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa e começou a lavar os pratos.

Biruta sentou-se muito atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco, enquanto a outra empinou, aguda e ereta. Entre elas, formaram-se dois vincos, próprios de uma testa franzida do esforço de meditação.

- Leduína disse que você entrou no quarto dela - começou o menino num tom brando. - E subiu em cima da cama e focinhou as cobertas e mordeu uma carteirinha de couro que ela deixou lá. A carteira era meio velha e ela não ligou muito. Mas se fosse uma carteira nova, Biruta! Se fosse uma carteira nova! Me diga agora o que é que ia acontecer se ela fosse uma carteira nova!? Leduína te dava uma surra e eu não podia fazer nada, como daquela outra vez que você arreventou a franja da cortina, lembra? Você se lembra muito bem, sim senhor, não precisa fazer essa cara de inocente!...

Biruta deitou-se, enfiou o focinho entre as patas baixou a orelha. Agora, ambas as orelhas estavam no mesmo nível, murchas, as pontas quase tocando o chão. Seu olhar interrogativo parecia perguntar:

"Mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada..."

- Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?! - repetiu Alonso lavando furiosamente os pratos. Com um gesto irritado, arregaçou as mangas que já escorregavam sobre os pulsos finos. Sacudiu as mãos cheias de espuma. Tinha as mãos de velho

- Alonso, anda ligeiro com essa louça! - gritou Leduína, aparecendo por um momento na janela da cozinha. - Já está escurecendo, tenho que sair!

- Já vou indo - respondeu o menino enquanto removia a água da boca. Voltou-se para o cachorro. E seu rostinho pálido se confrangeu de tristeza. Por que Biruta não se emendava, por que? Por que razão não se esforçava um pouco para ser melhorzinho? Dona Zulu já andava impaciente. Leduína também. Biruta fez isso, Biruta fez aquilo...

Lembrou-se do dia em que o cachorro entrou na geladeira e tirou de lá a carne. Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis, "Alonso, você não viu onde deixei a carne?" Ele estremeceu. Biruta! Disfarçadamente, foi à garagem no fundo do quintal, onde dormia com o cachorro num velho colchão metido num ângulo de parede. Biruta estava lá deitado bem em cima do travesseiro, com a posta de carne entre as patas, comendo tranquilamente. Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da camisa e voltou à cozinha. Deteve-se na porta ao ouvir Leduína queixar-se à dona Zulu que a carne desaparecera, aproximava-se a hora do jantar e o açougue já estava fechado, "o que é que eu faço, dona Zulu?"

Ambas estavam na sala. Podia entrever a patroa a escovar freneticamente os cabelos. Ele então tirou a carne de dentro da camisa, ajeitou o papel já todo roto que a envolvia e entrou com a posta na mão

- Está aqui Leduína.

- Mas falta um pedaço!

- Esse pedaço eu tirei pra mim. Eu estava com vontade de comer um bife e aproveitei quando você foi na quitanda.

- Mas por que você escondeu o resto? - perguntou a patroa, aproximando-se

- Porque fiquei com medo.

Ele ainda tinha bem viva na memória a dor brutal que sentira nas mãos corajosamente abertas para os golpes da escova. Lágrimas saltaram-lhe dos olhos. Os dedos foram ficando roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor obstinado com que escovara os cabelos, batendo, batendo, como se não pudesse parar mais.

- Atrevido! Ainda te devolvo pro asilo, seu ladrãozinho!

Quando ele voltou à garagem, Biruta já estava lá, as duas orelhas caídas, o focinho entre as patas, piscando, piscando os olhinhos ternos. "Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal."

Biruta então ganiu sentidamente. Lembre-lhe as lágrimas. Lembre-lhe as mãos.

Isso tinha acontecido há duas semanas. E agora, Biruta mordera a carteirinha de Leduína. E se fosse a carteira de dona Zulu?

- Hem, Biruta?! E se fosse a carteira de dona Zulu?

Já desinteressado, Biruta mascava uma folha seca.

- Por que você não arrebenta minhas coisas? - prosseguiu o menino elevado a voz. - Você sabe que tem todas as minhas pra morder, não sabe? Pois agora não te dou presente de Natal, está acabado. você vai ver se ganha alguma coisa. Você vai ver!...

Girou sobre os calcanhares, dando as costas ao cachorro. Resmungou ainda enquanto empilhava a louça na bacia. Em seguida, calou-se, esperando qualquer reação por parte do cachorro. Como a reação tardasse, lançou-lhe um olhar furtivo. Biruta dormia profundamente.

Alonso então sorriu. Biruta era como uma criança. Por que não entendiam isso? Não fazia nada por mal, queria só brincar... Por que dona Zulu tinha tanta raiva dele? Ele só queria brincar, como as crianças. Por que dona Zulu tinha tanta raiva de crianças?

Uma expressão desolada amarfanhou o rostinho do menino. "Por que dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse, Leduína tem aquele jeitão dela, mas duas vezes já me protegeu. Só dona Zulu não entende que você é que nem uma criancinha. Ah Biruta, Biruta, cresça logo, pelo amor de Deus! Cresça logo e fique um cachorro sossegado, com bastante pelo e as duas orelhas de pé! Você vai ficar lindo quando crescer, Biruta, eu sei que vai!"

- Alonso! - Era a voz de Leduína. - Deixe de falar sozinho e traga logo essa bacia. Já está quase noite, menino.

Alonso ergueu-se afobadamente. Mas antes de pegar a bacia meteu a mão na água e espargiu-a no focinho do cachorro.

- Chega de dormir, seu vagabundo!

Biruta abriu os olhos, bocejou com um ganido e levantou-se, estirando as patas dianteiras, num longo espreguiçamento.

O menino equilibrou penosamente a bacia na cabeça. Biruta seguiu-o aos pulos, morrendo-lhe os tornozelos, dependurando-se com os dentes na barra do seu avental.

- Aproveita, seu bandidinho! - riu-se Alonso. - Aproveita que eu estou com a mão ocupada, aproveita!

Assim que colocou a bacia na mesa, ele inclinou-se para agarrar o cachorro. Mas Biruta esquivou-se, latindo. O menino vergou o corpo sacudido pelo riso.

- Aí, Leduína que o Biruta judiou de mim!...

A empregada pôs-se guardar rapidamente a louça. Estendeu-lhe uma caçarola com batatas:

- Olhai para o seu jantar. Tem ainda arroz e carne no forno.

- Mas só eu vou jantar? - surpreendeu-se Alonso ajeitando a caçarola no colo.

- Hoje é dia de Natal, menino. Eles vão jantar fora, eu também tenho a minha festa. Você vai jantar sozinho.

Alonso inclinou-se. E espiou apreensivo para debaixo do fogão. Dois olhinhos brilharam no escuro: Biruta estava lá. Alonso suspirou. Era bom quando Biruta resolvia se sentar! Melhor ainda quando dormia. Tinha então a certeza de que não estava acontecendo nada. A tréguas. Voltou-se para Leduína.

- O que o seu filho vai ganhar?

- Um cavalinho - disse a mulher. A voz suavizou. - Quando ele acordar amanhã, vai encontrar o cavalinho dentro do sapato dele. Vivia me atormentado que queria um cavalinho, que queria um cavalinho...

Alonso pegou uma batata cozida, morna ainda. Fechou-a nas mãos arroxeadas.

- Lá no asilo, no Natal, apareciam umas moças com uns saquinhos de balas e roupas. Tinha uma que já me conhecia, me dava sempre dois pacotinhos em lugar de um. A madrinha. Um dia, me deu sapato, um casaquinho de malha e uma camisa.

- Por que ela não ficou com você?

- Ela disse uma vez que ia me levar, ela disse. Depois, não sei por que ela não apareceu mais...

Deixou cair na caçarola a batata já fria. E ficou em silêncio, as mãos abertas em torno a vasilha. Apertou os olhos. Deles, irradiou-se para todo o rosto uma expressão dura. Dois anos

seguidos esperou por ela. Pois não prometera levá-lo? Não prometera? Nem lhe sabia o nome, não sabia nada a seu respeito, era apenas " a madrinha". Inutilmente a procurava entre as moças que apareciam no fim do ano com os pacotes de presentes. Inutilmente cantava mais alto do que todos no fim da festa, quando então se reunia aos meninos da capela. Ah, se ela pudesse ouvi-lo!

"... O bom Jesus é quem nos traz
A mensagem de amor e alegria"...

- Também é muita responsabilidade tirar crianças para criar! - disse Leduína desamarrando o avental. - Já chega os que a gente tem...

Alonso baixou o olhar. E de repente sua fisionomia iluminou-se. Puxou o cachorro pelo rabo. Riu-se:

- Eh, Biruta! Está com fome, Biruta? Seu vagabundo! Vagabundo!... Sabe, Leduína, Biruta também vai ganhar um presente que está escondido lá debaixo do meu travesseiro. Com aquele dinheirinho que você me deu, lembra? Comprei uma bolinha de borracha, uma beleza de bola! Agora dele não vai precisar mais morder suas coisas, tem a bolinha só pra isso. Ele não vai mais mexer em nada, sabe, Leduína?

- Hoje cedo ele não esteve no quarto da dona Zulu?

O menino empalideceu.

- Só se foi na hora em que fui lavar o automóvel... Por que Leduína? Por quê? Que foi que aconteceu?

Ela hesitou. E encolheu os ombros.

- Nada. Perguntei à toa.

A porta abriu-se bruscamente e a patroa apareceu. Alonso encolheu-se um pouco. Sondou a fisionomia da mulher. Mas ela estava sorridente. O menino sorriu também.

- Ainda não foi pra sua festa, Leduína? - perguntou a moça num tom afável. Abotoava os punhos do vestido de renda. - Pensei que você já estivesse saído... - E antes que a empregada respondesse, ela voltou-se para Alonso: - Então? Preparando seu jantarzinho?

O menino baixou a cabeça. Quando ela lhe falava assim mansamente, ele não sabia o que dizer.

- O Biruta está limpo, não está? - Prosseguiu a mulher, inclinando-se para fazer uma carícia na cabeça do cachorro. Biruta baixou as orelhas, ganiu dolorido e escondeu-se debaixo do fogão.

Alonso tentou encobrir-lhe a fuga:

- Biruta, Biruta! Cachorro mais bobo, deu agora de se esconder... - Voltou-se para a patroa. E sorriu desculpando-se: - Até de mim ele se esconde.

A mulher passou mão no ombro do menino:

- Vou a uma festa onde tem um menino assim do seu tamanho. Ele adora cachorros. Então me lembrei de levar o Biruta emprestado só por esta noite. O pequeno está doente, vai ficar radiante, o pobrezinho. Você empresta seu Biruta só por hoje, não empresta? O automóvel já está na porta. Ponha ele lá que já estamos de saída.

O rosto do menino resplandeceu num sorriso. Mas então era isso?!... Dona Zulu pediu o Biruta emprestado, precisando do Biruta!... Abriu a boca para dizer-lhe que sim, que o Biruta estava limpinho, e que ficaria contente de emprestá-lo para o menino doente, estava muito contente com isso... Mas sem dar-lhe tempo de responder, a mulher saiu apressadamente da cozinha.

- Viu, Biruta? Você vai numa festa! - exclamou Alonso, beijando repetidas vezes o focinho do cachorro. - Você vai numa festa, seu sem-vergonha! Numa festa com crianças, com doces. com tudo! Mas pelo amor de Deus, tenha juízo, nada de desordens! Se você se comportar, amanhã cedinho te dou uma coisa. Vou te esperar acordado, hem? Tem um presente no seu sapato ... - acrescentou num sussurro, com a boca encostada na orelha do cachorro. Apertou-lhe a pata. - Te espero acordado, Biruta. Mas não demore muito!

O patrão já estava na direção do carro. Alonso aproximou-se.

- O Biruta, doutor...

O homem voltou-se ligeiramente. Baixou os olhos.

- Está bem, está bem. Pode deixá-lo ai atrás.

Alonso ainda beijou furtivamente o focinho do cachorro. Em seguida, fez-lhe uma última carícia, colocou-o no assento do automóvel e afastou-se correndo.

- Biruta vai adorar a festa! - exclamou assim que entrou na cozinha. - E lá tem doces, tem

crianças, ele não quer outra coisa! - Fez uma pausa. Sentou-se. - Hoje tem festa em toda parte, não, Leduina?

A mulher já se preparava para sair.

- Decerto.

Alonso pôs-se a mastigar pensativamente.

- Foi hoje que Nossa Senhora fugiu no burrinho?

- Não, menino. Foi hoje que Jesus nasceu. Depois então é que aquele rei manda prender os três.

Alonso concentrou-se, apreensivo:

- Sabe, Leduina, se algum rei malvado quisesse matar o Biruta, eu me escondia com ele no meio do mato e ficava morando lá a vida inteira, só nós dois!... - Riu-se metendo uma batata na boca. E de repente ficou sério, ouvindo o ruído do carro que já saía. - Dona Zulu estava linda, não?

- Estava.

- E tão boazinha também. Você não achou que hoje ela estava boazinha?

- Estava, estava muito boazinha, sim... - concordou a empregada. E riu-se.

- Por que você está rindo?

- Nada - respondeu ela pegando a sacola. Dirigiu-se à porta. Mas antes, parecia querer dizer qualquer coisa de desagradável e por isso hesitava, contraindo a boca.

Alonso observou-a. E julgou adivinhar o que a preocupava.

- Sabe, Leduina, você não precisa dizer para Dona Zulu que ele mordeu sua carteirinha, eu já falei com ele, já surrei ele, ele não vai fazer mais isso nunca mais, eu prometo que não.

A mulher voltou-se para o menino. Pela primeira vez encarou-o. E após vacilar ainda um instante, decidiu-se:

- Olha aqui, se eles gostam de enganar os outros, eu não gosto, entendeu? Ela mentiu para você, Biruta não vai mais voltar.

- Não vai o quê? - perguntou Alonso pondo a caçarola em cima da mesa. Engoliu com dificuldade o pedaço de batata que ainda tinha na boca e levantou-se. - Não vai o quê, Leduina?

- Não vai mais voltar. Hoje cedo ele foi no quarto dela e rasgou um pé de meia que estava no chão. Ela ficou daquele jeito. Mas não te disse nada e agora de tardinha, enquanto você lavava a louça, escutei toda a conversa dela com o doutor: que não queria mais esse vira-lata, que ele tinha que ir embora hoje mesmo, e mais isso, e mais aquilo... O doutor pediu para ela esperar, que amanhã dava um jeito, você ia sentir muito, hoje era Natal... Não adiantou. Vão soltar o cachorro bem longe daqui e depois seguem para a festa. Amanhã ela vinha dizer que o cachorro fugiu da casa do tal menino. Mas eu não gosto dessa história de enganar os outros, não gosto. É melhor que você fique sabendo desde já, o Biruta não vai voltar.

Alonso fixou na mulher o olhar inexpressivo. Abriu a boca.

A voz era um sopro quase inaudível:

- Não?

Ela perturbou-se.

- Que gente também! - explodiu. Bateu desajeitadamente no ombro do menino. - Não se importe, não, filho. Vai, vai jantar...

Ele deixou cair os braços ao longo do corpo. E arrastando os pés, num andar de velho, foi saindo para o quintal. Dirigiu-se à garagem. A porta de ferro estava erguida. A luz do luar, uma luz branca e fria, chegava até a borda do colchão desmantelado.

Alonso cravou os olhos brilhantes e secos num pedaço de osso roído, meio encoberto sob um rasgão do lençol. Ajoelhou-se. E estendeu a mão tateante. Tirou debaixo do travesseiro uma bola de borracha.

- Biruta - chamou baixinho. - Biruta... - repetiu. E desta vez só os lábios se moveram e não saiu som algum.

Muito tempo ele ficou ali ajoelhado, imóvel, segurando a bola.

Depois apertou-a fortemente contra o peito, como se quisesse enterrá-la no coração.

Fonte: TELLES, Lygia Fagundes. Histórias escolhidas. São Paulo: Boa Leitura Editora, 1961.

CÃO ACHADO (contos iniciais)

Vou a um negócio de homens, desta vez tens de ficar em casa, disse Cipriano Algor ao cão, que corra para ele quando o viu aproximar-se da furgoneta. É claro que o Achado não necessitava que o mandassem subir, bastava que lhe deixassem aberta a porta do carro o tempo suficiente para perceber que não o expulsariam depois, mas a causa real da sobressaltada corrida, por muito estranho que possa parecer, foi ter ele suposto, em sua ansiedade de cão, que o iam deixar sozinho. Marta, que saíra para o terreiro conversando com o pai e o acompanhava à furgoneta, tinha na mão o sobrescrito com os desenhos e a proposta, e embora o cão Achado não tenha ideias claras sobre o que são e para que servem sobrescritos, propostas e desenhos, conhece da vida, em todo o caso, que as pessoas que se dispõem a entrar em carros costumam levar consigo coisas que, em, geral, mesmo antes de para eles subirem, atiram para o banco de trás. Instruído por estas experiências, percebe-se que a memória do Achado o tenha levado a pensar que Marta iria acompanhar o pai nesta nova saída da furgoneta. Apesar de estar aqui há poucos dias, não tem dúvidas de que a casa dos donos é a sua casa, mas o seu sentido de propriedade, por incipiente, ainda não o autoriza a dizer, olhando em redor, tudo isto é meu. Aliás, um cão, seja qual for o tamanho, a raça e o carácter, jamais se atreveria a pronunciar palavras tão brutalmente possessivas, diria, quando muito, tudo isto é nosso, e ainda assim, revertendo ao caso particular destes oleiros e dos seus bens móveis e imóveis, o cão Achado nem daqui a dez anos será capaz de ver-se a si mesmo como terceiro proprietário. O máximo a que talvez consiga chegar quando for cão velho é ao obscuro e vago sentimento de participar em algo arriscadamente complexo e, por assim dizer, de escorregadias significações, um todo feito de partes em que cada uma é, ao mesmo tempo, a parte que é e o todo de que faz parte. Ideias aventureiras como esta, que o cérebro humano, grosso modo, é mais ou menos capaz de conceber, mas que logo tem uma enorme dificuldade em trocar por miúdos, são o pão nosso de cada dia nas diferentes nações caninas, quer de um ponto vista meramente teórico quer no que se refere às suas consequências práticas. Não se pense, contudo, que o espírito dos cães é como uma nuvem bonançosa que levemente passa, uma alvorada primaveral de suave luz, um tanque de jardim com cisnes brancos vogando, se o fosse não teria o Achado começado, de repente, a ganhar lastimeiro, E eu, e eu, dizia ele. Para responder a tal desgarramento de alma aflita, não tinha achado Cipriano Algor, apreensivo como ia pela responsabilidade da missão que o levava ao Centro, melhores palavras que desta vez ficas em casa, o que valeu ao angustiado animal foi ter visto Marta dar dois passos atrás depois de ter entregado o sobrescrito ao pai, assim ficou o Achado ciente de que não o iriam deixar sem companhia, na verdade, mesmo constituindo cada parte, de per si, o todo a que pertence, como cremos que já deixámos demonstrado por $a + b$, duas partes, desde que estejam unidas, fazem muita diferença no total. Marta acenou ao pai um cansado gesto de adeus e voltou para casa. O cão não a seguiu logo, ficou à espera de que a furgoneta, depois de descer a ladeira para a estrada, desaparecesse por trás da primeira casa da povoação. Quando daí a pouco entrou na cozinha, viu que a dona estava sentada na mesma cadeira em que tinha trabalhado durante estes dias. Passava os dedos pelos olhos uma, e outra vez como se precisasse de aliviá-los de uma sombra ou de uma dor. Decerto por estar no tenro verdor da mocidade, Achado não teve ainda tempo de adquirir opiniões formadas, claras e definitivas sobre a necessidade e o significado das lágrimas no ser humano, no entanto, considerando que esses humores líquidos persistem em manifestar-se no estranho caldo de sentimento, razão e crueldade de que o dito ser humano é feito, pensou que talvez não fosse desacerto grave chegar-se à chorosa dona e posar-lhe docemente a cabeça nos joelhos. Um cão mais idoso, e por essa razão, supondo que a idade está obrigada a suportar culpas duplicadas, mais cínico do que o cinismo que não pode evitar ter, comentaria com sarcasmo o afetuoso gesto, mas isso deveria ser porque o vazio da velhice o teria feito esquecer-se de que, em assuntos do coração e do sentir, sempre o demasiado foi melhor que o diminuído. Comovida, Marta passou-lhe devagar a mão pela cabeça, acariciando-o, e, como ele não se retirava e continuava a olhá-la fixamente, pegou num carvão e começou a riscar no papel os primeiros traços de um esboço. Ao princípio, as lágrimas impediam-na de ver bem, mas, pouco a pouco, ao mesmo tempo que a mão ganhava segurança, os olhos foram aclarando, e a cabeça do cão, como se emergisse do fundo de uma água turva, apareceu-lhe na sua inteira

beleza e força, no seu mistério e na sua interrogação. A partir deste dia, Marta vai querer tanto ao cão Achado como sabemos que já lhe quer Cipriano.

Fonte: SARAMAGO, José. A Caverna. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.85-87.

O CACHORRO CANIBAL (*contos iniciais*)

Percebia-se que era um cachorro por causa do rabo metido rente entre as pernas, quase colado na barriga, e também um pouco por causa dos olhos, de uma tristeza tão funda que só podiam ser olhos de cachorro escorraçado. As patas não se firmavam no chão como as de qualquer cachorro razoavelmente seguro de si; pisavam a medo, apalpando experimentando. (Depois se soube que ele tinha perdido os cascos pelos caminhos, ficando as plantas em carne viva.) De onde estaria vindo, ninguém se interessou em saber; ele apenas parou ali, lamentável e infeliz, muito cansado para continuar andando. Apareceu de manhã, e quem o viu deitado numa nesga de grama debaixo do jasmineiro pensou em um cão errante, igual a tantos que cruzam o mundo em todas as direções, parando e farejando mas sempre em marcha, como se incumbidos de alguma missão urgente, cujo endereço e propósito só eles sabem; nem valia a pena providenciar comida, provavelmente ele não estaria mais lá quando a comida chegasse.

Mas aquele parecia não ter pressa ou intenção de seguir, e lá ficou deitado de lado, não propriamente descansando porque as moscas não deixavam, mas fazendo o possível por conseguir algum sossego.

Via-se que estava faminto, mas o cansaço impressionava mais, talvez devido a seu litígio incessante contra as moscas. Às vezes ele parecia pensar que pudesse acomodar a cabeça entre as patas e deixar ao resto do corpo o trabalho de repelir os inimigos. O rabo não parava de açoitar o ar, e todo o pelo tremia repuxado pelas contrações dos músculos; mas essa estratégia era logo descoberta e as moscas concentravam o ataque na cabeça e nas orelhas. Eram tantas e tão insistentes que ele não podia ignorá-las por muito tempo: bocava o ar indignado e às vezes até se levantava de um pulo para poder persegui-las melhor - mas a dor causada pelos talos de grama nas plantas desprotegidas advertia-o de que ele não estava em condições de ser muito enérgico.

Uma criança da casa viu-o ainda no mesmo lugar lá pelo meio da tarde e levou-lhe uns restos de comida. Ele estudou o menino com olhos desconfiados e concluiu que não havia perigo daquele lado. Comeu, lambeu o prato, balançou o rabo para mostrar que apreciara a gentileza. Deve ter passado a noite no mesmo lugar, mas ninguém ouviu latidos nem uivos. De manhãzinha chamaram-no para dentro e o menino deu-lhe um banho na torneira do pátio. Ele não resistiu nem criou dificuldades, era o primeiro a reconhecer a necessidade de limpeza, sabia que um cachorro limpo leva vantagem por onde anda.

Com o banho ele começou a levantar o rabo, primeiro por ter recuperado um pouco da dignidade, segundo por suspeitar que dentro de pouco haveria mais comida. Quando um cachorro errante é levado para dentro de uma casa e recebe o luxo de um banho, a sequência lógica é um prato de comida.

Mas aí começa também a fase difícil das relações entre cão e gente. Como esperava, ele recebeu o seu almoço; e não tendo sido enxotado, interpretou a situação como significando que seria tolerado. Mas pode um cão contentar-se com a simples tolerância? Quando se sente apenas tolerado, um cão de respeito tem dois caminhos a seguir: ou exige atenção, ou vai embora para outro lugar onde possa se impor. A retirada é sempre humilhante, ele sabe que no momento em que vira as costas começou o esquecimento - isso se não acontece o pior - nem percebem que ele se foi; muito tempo depois é que alguém indaga distraidamente, "é verdade, que fim levou aquele cachorro que andava por aí?" Farejando o ambiente ele percebeu que

podia escolher o primeiro caminho com grande probabilidade de êxito.

Para começar, era preciso não exagerar na gratidão. Se um cachorro mostra muita gratidão as pessoas podem pensar que ele não está habituado com bom trato e acabam relaxando nas atenções; nesse caso não há mais esperança para ele naquela casa. A melhor maneira de impor-lhes respeito é fazê-las pensar. Quando alguém pensa, "o que é que esse miserável julga que é? O Rei do Mundo?", o cachorro pode ficar descansado que o seu lugar está garantido. Em vez de se atirar aos pés da primeira pessoa que lhe estala os dedos, o cachorro ajuizado deve mostrar uma certa frieza. Só depois que a pessoa insistir é que ele deve atender, assim mesmo sem pressa. Se não houver insistência o cachorro nada terá a perder; pelo contrário, convém sempre desconfiar das que não insistem.

Aplicando todas as suas habilidades na fase difícil dos primeiros contatos ele conseguiu fazer-se notado e respeitado. Em pouco tempo já estava dormindo onde bem quisesse, sem receio de que o pisassem ou enxotassem. Esta é a grande prova de prestígio canino: não ser tocado do lugar que escolheu para deitar-se.

E gostaram tanto dele na casa que estragaram tudo com a solicitude de amaciar-lhe a vida. Vendo-o brincar sozinho no jardim alguém se lembrou de arranjar-lhe um companheiro menor. Pensaram que assim ele ficaria mais feliz, e de fato ficou por algum tempo. Passava horas rolando com o menorzinho na grama, ensinando-o a viver e a ser respeitado, e quem os via embolados no chão pensava: "Que graça! Até parecem irmãos!" E como aprendia depressa aquele ladrãozinho malhado!". Em pouco tempo já estava passeando de colo, aliás uma lição que o maior não ensinou. Aproveitando-se da inocência do cãozinho as pessoas da casa conquistaram-no completamente, numa inversão ridícula de papéis. Dava engulhos ver a sofreguidão dele atendendo os chamados mais absurdos, a humildade na aceitação de censuras e castigos. Aquele estado de coisas não podia acabar bem. Mais dia menos dia ...

A situação agravou-se quando começaram a tomar liberdades com o cão maior, decerto inspirados pela intimidade excessiva que mantinham com o outro. Já não o deixavam dormir onde quisesse, e não escondiam o desgosto de vê-lo dentro de casa. Ele ia suportando tudo com paciência, esperando que a loucura passasse.

Mas não paciência que resista a abusos.

Ele estava dormindo de patas pra cima no canto de uma varanda ladrilhada, que nem era no meio ou na passagem, mas no canto, ninguém podia dizer que estivesse obstruindo. Mesmo assim alguém achou de encher a boca de água e vir de mansinho esguichá-la nele. Ora, isso assusta e aborrece. Num rápido movimento rolado ele ergueu-se e ficou parado sem compreender, mas a água escorrendo pelas pernas e a pessoa enxugando a boca e olhando com olhos maldosos diziam tudo. Foi uma traição mesquinha, mas mesmo assim ele achou melhor não perder a compostura, não latiu nem fez escândalo. Retirou-se com relativa dignidade para a sombra do jasmineiro.

A ideia veio de repente, já como decisão. O ladrãozinho malhado tinha acabado de tomar banho e espojava-se ao sol a poucos metros de distância. O outro levantou-se da sombra, esticou as patas dianteiras ao comprimento do corpo, como se fosse deitar-se noutra posição, mas era apenas para se espreguiçar; abriu a boca num bocejo enorme e caminhou para o pequenino. Quando esse, que estava deitado de costas dando coices para o ar, sentiu aquela pata pesada no peito, julgou tratar-se de alguma brincadeira e ainda rosnou de brinquedo. A primeiras dentadas feriu-o na carne mole do ventre. Achando que a brincadeira muito bruta ele decidiu retirar-se, rosnando e mordendo o outro no pescoço, mas o queixinho novo não tinha força para fazer mal, e o outro prosseguiu com seu projeto, começando pelas partes tenras, com certeza já de cálculo para não sair perdendo caso se fartasse antes ou tivesse que fugir por motivo de força maior. Mas ninguém veio acudir, aqueles dois viviam brigando e fazendo as pazes. Quando ele começou a enjoar só restavam os ossos mais duros e uma mancha de sangue na grama. Os ossos ele carregou para longe, escondeu, enterrou; o sangue ficou como

enigma para as pessoas da casa.

Se ele pensava que ia ser feliz daí por diante, deve ter omitido em seus cálculos algum elemento muito importante; porque desde esse dia ele mudou completamente, a ponto de parecer outro cachorro. É claro que as pessoas da casa interpretavam a mudança como consequência da perda do companheiro (O que não deixava de ser) e combinaram ter paciência com ele.

Dava pena vê-lo de cabeça baixa, num ir e vir incessante, sem encontrar sossego em parte alguma. Mesmo quando parecia descansar, deitado de lado em um tapete, o bojo das costelas arfando compassado, o brilho do pelo ondulado com a respiração, podia-se ver que o repouso era aparente. Olhando bem, via-se que os músculos nunca estavam em completo descanso, havia neles uma constante trepidação, um zumbir de alta voltagem. Bastava um ruído distante, um leve toque, mesmo de uma penugem pousando, para ele saltar nas quatro patas, as orelhas armadas, os olhos furando o tempo - o que acontecia também sem nenhuma razão aparente.

Por uma misteriosa repulsão as pessoas passaram evitá-lo, não lhe afagavam mais a cabeça, não lhe alisavam o pelo, ninguém lhe amarrotavam as orelhas para ouvi-lo ganir, o que é também uma forma de mostrar a um cão que se gosta dele. Agora era só respeito, um respeito apreensivo. Às vezes ele se instalava numa passagem, parece que desejando que o maltratasse, que o enxotasse, que o humilhasse; mas o que se via era as pessoas tomarem trabalho para não incomodá-lo, se afastarem para lhe dar passagem. Não sabendo chorar ele procurava gastar a angústia caminhando sem parar, talvez na esperança de se cansar e cair de vez. E quanto mais se movimentava, mais dava a impressão de estar contido entre barras de uma jaula.

Fonte: VEIGA, José J. Os melhores contos de José J. Veiga. São Paulo: Global, 1989.

BALEIA (contos iniciais)

A CACHORRA Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pelo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa nas bases, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.

Sinhá Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

- Vão bulir com a Baleia?

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo.

Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, rebolavam na areia do rio e no estrume fofo que ia subindo, ameaçava cobrir o

chiqueiro das cabras.

Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas sinhá vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por topar-lhes os ouvidos: prendeu a cabeça do mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo. Como os pequenos resistissem, aperreou-se e tratou de subjugar-los, resmungando com energia.

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre da Baleia.

Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.

Os meninos começaram a gritar e a espernear. E como sinhá Vitória tinha relaxado os músculos, deixou escapar o mais taludo e soltou uma praga:

- Capeta excomungado.

Na luta que travou para segurar de novo o filho rebelde, zangou-se de verdade. Safadinho. Atirou um cocorote ao crânio enrolado na coberta vermelha e na saia de ramagens.

Pouco a pouco a cólera diminuiu, e sinhá Vitória, embalando as crianças, enjoou-se da cadela achacada, gargarejou muxoxos e nomes feios. Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa. Mas compreendia que estava sendo severa demais, achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável.

Nesse momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos. Sinhá Vitória encolheu o pescoço e tentou encostar os ombros às orelhas. Como isto era impossível, levantou um pedaço da cabeça.

Fabiano percorreu o alpendre, olhando as barúna e as porteiras, açulando um cão invisível contra animais invisíveis:

-Ecô! ecô!

Em seguida entrou na sala, atravessou o corredor e chegou à janela baixa da cozinha. Examinou o terreiro, viu Baleia coçando-se a e esfregar as peladuras no pé de turco, levou a espingarda ao rosto. A cachorra espiou o dono desconfiada, enroscou-se no tronco e foi-se desviando, até ficar no outro lado da árvore, agachada e arisca, mostrando apenas as pupilas negras. Aborrecido com esta manobra, Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar às catingueiras, modificou a pontaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos de Baleia, que se pôs latir desesperadamente.

Ouvindo o tiro e os latidos, sinhá Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na caca chorando alto. Fabiano recolheu-se.

E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e às panelas de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. Demorou-se aí por um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino, aos pulos.

Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira. E, perdendo muito sangue, andou como gente em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo. Quis recuar e

esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha as folhas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros. Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteira, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, mexeu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto às pedras onde os meninos jogavam cobras mortas. Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latina: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tomavam-se quase imperceptíveis.

Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra.

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinha fugido.

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas.

O objeto desconhecido continuava a ameaçá-la. Conteve a respiração, cobriu os dentes, espiou o inimigo por baixo das pestanas caídas. Ficou assim algum tempo, depois sossegou. Fabiano e a coisa perigosa tinham-se sumido.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera. Os chocalhos das cabras tilintaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franziu as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a esse desastre a importância em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades.

Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar cabras: àquela hora cheiros de suçarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde sinhá Vitória guardava o cachimbo.

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na

cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanações familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado.

Baleia respirava depressa, a boca aberta, os queixos desgovernados, a língua pendente e insensível. Não sabia o que tinha sucedido. O estrondo, a pancada que recebera no quarto e a viagem difícil no barreiro ao fim do pátio desvaneciam-se no seu espírito.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempe. Antes de se deitar, sinhá Vitória retirava dali os carvões e a cinza, varria com um molho de vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descansar. O calor afugentava as pulgas, a terra se amaciava. E, findos os cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito de Baleia. Do outro peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava, espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinhá Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.

Fonte: RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*, 82ªed. Rio de Janeiro: Record. 2001. p. 85-91.

