



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas



PROFLETRAS

**SUELI APARECIDA RACANELLI DA
SILVA**

**A ESCOLARIZAÇÃO DA
LITERATURA: FERRAMENTA PARA A
CONSTRUÇÃO DO UNIVERSO DA LEITURA
LITERÁRIA PARA ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

TRÊS LAGOAS/MS
2016

SUELI APARECIDA RACANELLI DA SILVA

**A ESCOLARIZAÇÃO DA
LITERATURA: FERRAMENTA PARA A
CONSTRUÇÃO DO UNIVERSO DA LEITURA
LITERÁRIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora Prof.^a. Dr.^a. Solange de Carvalho Fortilli
Co-orientadora Prof.^a. Dr.^a. Claudete Cameschi de Souza.

**TRÊS LAGOAS/MS
2016**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a. SOLANGE DE CARVALHO FORTILLI(UFMS/CPTL)

CO – ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a CLAUDETE CAMESCHI DE SOUZA
(UFMS/CPTL)

AVALIADOR: PROF.^a DR.^a LÚCIA REGIANE LOPES-DAMÁSIO
(UNESP-ASSIS)

AVALIADORA: PROF.^a DR.^a CELINA APARECIDA GARCIA DE SOUZA
NASCIMENTO (UFMS/CPTL)

SUPLENTE: PROF. DR. ULISSES TADEU VAZ DE OLIVEIRA
(UFMS/CPTL)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu esposo Jorge Aparecido da Silva e a meus filhos Marcelo, Dênis e Giuliano, que souberam entender minha ausência, e aos meus pais, Atílio e Maria, (*in memoriam*) por acreditar em mim na realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela possibilidade de tentar.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Campus de Três Lagoas, UFMS e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela oportunidade concedida aos profissionais da educação básica.

Aos alunos do 8º ano “C” da Escola Orlando Guirado Braga, em Pauliceia/SP por acreditarem no nosso trabalho envolvendo-se e participando de modo decisivo para o resultado obtido.

Às Professoras Doutoras Solange de Carvalho Fortilli e Claudete Cameschi de Souza pela confiança, incentivo e sólida orientação.

À professora Celina G. De S. Nascimento e ao professor Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira pelas significativas contribuições durante o exame de qualificação.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos de mestrado profissional possibilitando, assim, maior tempo de dedicação às atividades acadêmicas.

SILVA, Sueli Aparecida Racanelli. **A escolarização da literatura: Ferramenta para a construção do universo da leitura literária para alunos do ensino fundamental.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado Profissional em Rede Nacional-PROFLETRAS, 2016. 131f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras)

A leitura e a escrita de textos literários são atividades que permitem ao homem um reconhecimento de si mesmo e do seu meio, ampliando, assim, sua visão de mundo. Na escola, a leitura literária é uma das vias para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver o gênero literário Conto, com alunos do Ensino Fundamental II, como forma de aprimorar a compreensão e a produção desse gênero no que diz respeito aos seus aspectos linguísticos e sua natureza literária. A pesquisa partiu de nossa experiência como professora regente do 8º ano vespertino da Escola Orlando Guirado Braga, localizada no município de Pauliceia/SP e teve como metodologia a Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004), que conta com a produção de um texto inicial e, após todo o desenvolvimento das atividades sequenciadas, tem como resultado uma produção final. Durante os módulos do processo, fizemos leitura de contos literários com foco nos recursos linguísticos, semânticos e estruturais que o compunham, a fim de propiciar ao aluno uma imersão no texto para entender sua estrutura e seus sentidos. Constatamos, a partir das análises comparativas das produções inicial e final, que nosso trabalho com Sequência Didática aplicada ao Conto permitiu ao aluno um entendimento dos elementos do texto narrativo, bem como a reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados, os aspectos gramaticais, estruturais, semânticos e estilísticos específicos desse gênero. Como resultado dessa aprendizagem, verificamos uma melhora significativa na escrita, bem como uma expressão oral mais intensa e fundamentada no que diz respeito à exploração desse tipo de texto.

Palavras-chave: Texto literário; conto; sequência didática; produção de textos.

Silva, Sueli Aparecida Racanelli. **The schooling of literature: A tool for the universe construction of literary reading for elementary school students**. Federal University of Mato Grosso do Sul, Professional Master's Degree in National Network - PROFLETRAS, 2016. 131f. (Master's Dissertation in Literature)

The reading and writing of literary texts are activities that allow people to recognize themselves and their environment, consequently broadening their view of the world. At school, literary reading is one of the ways to develop reading and writing skills. In this sense, this research aimed to develop the literary genre Tale, with students from Elementary School II, as a way to improve the understanding and production of this genre according to its linguistic aspects and its literary nature. The research was based on our experience as a regent teacher of the 8th grade class in Orlando Guirado Braga School, located in the city of Pauliceia, São Paulo, Brazil, and it had as its methodology the Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004) which considers an initial text and, after all the development of the sequenced activities, the results are in a final production. During the process modules, we read literary tales focusing on the linguistic, semantic and structural resources that compose it, in order to provide the student with an immersion in the text to understand its structure and its meanings. From the comparative analyzes of initial and final productions, we have found that our work with the Didactic Sequence applied to the Tale allowed the student an understanding of the elements of the narrative text, as well as the reflection on the linguistic resources used, the grammatical, structural, semantic aspects and stylistic characteristics of this genre. As a result of this learning, we verified a significant improvement in writing, as well as a more intense and informed oral expression regarding the exploration of this type of text.

Keywords: Literary text; tale; Following teaching; Production of texts.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ORGANIZAÇÃO DOS NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
QUADRO 2: NÚMERO DE CRIANÇAS E JOVENS NAS IDADES PRÓPRIAS EDUCACIONAIS BRASIL - 2010 ELABORADO DE ACORDO COM O ORIGINAL E NA INTEGRA.....	18
QUADRO 3 : ASPECTOS TIPOLOGICOS.....	33
QUADRO 4: SÍNTESE PARA ANÁLISE DOS TEXTOS	47
QUADRO 5: : FICHA TÉCNICA DE LEITURA ADAPTADA DO CADERNO DO ALUNO	49
QUADRO 6: COMPARATIVO DOS GÊNEROS NARRATIVOS	50
QUADRO 7: SÍNTESE PARA ANÁLISE DOS TEXTOS	51

“Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”.

(Vera Teixeira de Aguiar)

Sumário

INTRODUÇÃO	12
O PERFIL DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA NOS DIAS ATUAIS.....	16
1.1 A literatura na escola	20
1.2 Questões sobre linguagem literária.....	22
1.3 Letramento	23
1.4 Letramento literário	25
1.5 O letramento literário na visão escolar	26
1.6 O que deve ser letramento literário na formação de leitor no contexto escolar	27
1.7 A formação de leitores literários.....	28
A TEXTUALIDADE, OS GÊNEROS E AS TIPOLOGIAS.....	32
2.1 Os gêneros e as tipologias textuais	32
2.3 Gênero Conto	35
2.4 Gênero Fábula.....	38
2.5 Gênero Crônica.....	39
2.5 O Gênero Romance.....	41
METODOLOGIA: A PESQUISA-AÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	43
RECORTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	91
ANEXO I	91
APÊNDICE A	110
APÊNDICE B	116
APÊNDICE C	118

APÊNDICE D

120

APÊNDICE E

121

INTRODUÇÃO

Da expressão oral, pintura corporal, registros em cavernas à leitura digital. Essa é a trajetória cultural que a humanidade percorreu. Da leitura rudimentar de outrora à necessidade de fazê-lo lançando mão das habilidades leitora e escritora atualmente, o ser humano interage e busca novos horizontes. Essa busca incessante por respostas é que permite à Literatura fazer parte da vida de todos nós e o texto literário, então, nos fascina.

Nesse “cenário” é que a leitura e escrita de textos literários ganham importância e devem ser parte integrante e efetiva no trabalho na escola. O contato com livros impressos ou virtuais, acesso à biblioteca, a leituras individuais e colaborativas, a definição de critérios para sua escolha e a compreensão do que lê, dentre tantas outras possibilidades, tornam a leitura do texto literário significativa no ambiente escolar.

Considerando as intersecções da leitura literária e a escola, coloca-se, nesse ínterim, o trabalho do professor. Assim, o marco inicial para o interesse pelas questões de formação leitora a partir de textos literários deu-se devido às dificuldades apresentadas por alunos do 8º ano, observadas durante atividades rotineiras em sala de aula, dentre elas a dificuldade em expressar-se oralmente e por escrito acerca de variados aspectos de um texto literário.

Durante nossas aulas, observamos que apenas poucos alunos e, sempre os mesmos, participavam da exposição oral quando esta tocava a interpretação de uma obra literária, o que poderia indicar falta de compreensão do que se leu. No tocante à escrita, a turma apresentava muitas inadequações tanto no que dizia respeito às especificidades dos gêneros solicitados (sua forma, suas características e funções sociais) quando às questões linguísticas necessárias para dar materialidade ao gênero.

Diante desse desafio, vislumbramos o trabalho com a sequência didática a partir do gênero literário conto, por deduzir que os estudantes já haviam tido contato com essa modalidade tipológica e, possivelmente, com o gênero mencionado. Nosso propósito era o de que, por meio da exploração dos sentidos de determinados contos, o aluno obtivesse ganhos na habilidade de leitura e, posteriormente, na de escrita, por conhecer melhor a estrutura, as finalidades e os significados desse gênero.

Para a completude de nossos objetivos, optamos por agregar outros gêneros à pesquisa, sendo eles a fábula, a crônica, e o romance, por pertencerem à tipologia narrativa, com a finalidade de cotejar as características do gênero alvo às características de outros da modalidade do narrar, ainda que eles não sejam analisados.

A leitura de textos, dentre os quais destacamos os literários, é representativa do uso social da linguagem. Porém, é possível observar que a abordagem do texto literário em sala de aula dá-se com o modelo proposto pelo material didático ou material apostilado e se restringe à análise de fragmentos de textos e a pretexto para o ensino de gramática ou produção textual. Para Kleiman (2004,), no âmbito escolar, dificilmente a leitura é diferente de acordo com o gênero textual que está sendo trabalhado. As especificidades de cada gênero, em especial o gênero literário, muitas vezes, são colocadas de lado, mediante perguntas e resposta utilitaristas que seguem modelos pré-estabelecidos. A autora assim argumenta:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 20).

A falta de familiaridade por parte dos alunos com o texto literário está pautada na falta de reflexão sobre a natureza da literatura, seu caráter ficcional e artístico. O ensino de Literatura merece ser repensado, tanto em seu viés histórico quanto ideológico, e desvinculado de práticas pedagógicas que apresentem receitas e modelos que não levam em consideração o caráter específico da linguagem que está sendo trabalhada.

Mesmo com as condições e limitações que a escola enfrenta, a leitura ocupa um espaço fundamental na construção e formação da identidade de seus alunos, sendo por vezes a única referência de espaço leitor que ele possui. É, então, para dar conta dessa demanda desses atuais desses alunos que a escola adota o modelo sociointeracionista e vem produzindo diretrizes referenciais e parâmetros voltados tanto para o discente quanto ao docente.

Essa perspectiva educacional motiva nossa pesquisa. Inscrita na área de concentração de Linguagens e Letramento do Proletras (UFMS) – Campus de Três Lagoas/MS e na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, o objetivo geral dessa dissertação é discutir a escolarização da literatura, especificamente com o uso do gênero conto, como ferramenta para a ampliação das competências leitora e escritora dos alunos do oitavo ano. Com alunos dessa faixa etária, notamos certa falta de familiaridade com o texto literário, o que converge para a

insegurança na interpretação e exposição dos sentidos de um texto dessa natureza. Dessa maneira, nossa pergunta de pesquisa fica assim colocada: um trabalho sistemático, que dê condições ao aluno de lidar com certo gênero literário, pode melhorar suas competências leitora e escritora, bem como sua expressão oral acerca dos sentidos do texto?

Decorrem daí os objetivos específicos: a) por meio da comparação de vários gêneros literários da tipologia narrativa, consolidar as especificidades do gênero conto; b) analisar como o trabalho sistemático com o gênero desencadeia melhorias na forma como o aluno lida com suas especificidades estruturais e relativas à sua natureza literária, de modo geral e c) investigar a utilização dos diferentes tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) como expediente criador de sentidos no texto.

Nossa proposta fundamenta-se pelos objetivos gerais e específicos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1997,1998). Devido à natureza aplicada da nossa pesquisa, selecionamos as ideias de Thiollent (1996), quanto à pesquisa-ação, e as de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quanto à modalidade organizativa Sequência Didática (SD), amplamente adotada para o ensino de gêneros textuais. Em Moises (1985, 2004) encontramos os fundamentos para o trabalho com o gênero conto, bem como em Cosson (2014) e Marcuschi (2008).

A pesquisa foi delineada e desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2015, e teve como espaço de ação uma sala de 8º (oitavo) ano do ensino fundamental da escola Estadual Orlando Guirado Braga, no município de Pauliceia/São Paulo, onde atuo como professora regente. Essa turma de oitavo ano, sendo uma dentre as três turmas de oitavo ano sob minha responsabilidade, foi a que apresentava maior dificuldade em acompanhar e desenvolver atividades indicadas para a série em questão.

Quanto ao texto da dissertação, organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, são abordadas questões teóricas, com conceitos sobre o perfil do Ensino da Língua Portuguesa e de Literatura nos dias atuais. Contextualizamos, então, um pouco da trajetória da Educação Brasileira, versamos sobre o conceito de Literatura, letramentos e escolarização da literatura, essa última no sentido de promoção das habilidades leitora e escritora, visando à formação de leitores literários. No segundo capítulo, abordamos a textualidade, os gêneros e as tipologias, aprofundando nossos estudos sobre o gênero conto, já que se trata do gênero literário selecionado ao nosso trabalho. No terceiro capítulo, é descrita a metodologia da pesquisa, em que constam princípios fundamentais inerentes ao trabalho com a sequência didática, além daqueles de que lançamos mão para a análise dos dados. O

quarto capítulo, intitulado “Recortes de uma prática pedagógica”, é composto de análise comparativa sobre as evoluções do aluno observadas entre a primeira e a segunda versão do gênero conto, no que diz respeito aos recursos gramaticais e literários selecionados. Em seguida, tecemos nossas considerações finais.

O PERFIL DO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA NOS DIAS ATUAIS

A Educação faz parte da vida da maioria das pessoas atualmente, mas nem sempre foi assim. Concebida pela elite, para a elite e com a elite (CAVALCANTE, 2007, p. 82), ela serviu de base para a perpetuação de poder e para a dinâmica dominação-submissão. No entanto, como a própria sociedade deve acompanhar as mudanças sociais que ocorrem, o sistema educacional, então, permanece num paradoxo entre o acesso a todos os cidadãos e a qualidade cada vez mais necessária.

Embora tenhamos consciência da importância da história da educação brasileira e mais especificamente do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, trabalharemos, neste capítulo, com reflexões sobre esse ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, convidando para o texto, quando necessário, as leis, normalizações, conquistas, entre outros documentos, que antecedem essa Lei ou que a ela são posteriores e que podem contribuir com as reflexões aqui postas.

A linha do tempo que compreende o período entre 1988 a 2010, compilada a partir das contribuições teóricas de Pacheco (2009), deixa clara a intenção e urgência de propostas efetivas para o sistema educacional. Algumas dessas propostas, que foram implantadas nos últimos anos, estão mostradas abaixo:

1988: A nova Constituição Federal é promulgada com atenção à Educação.

1996: A LDB indica que docentes tenham formação em nível superior.

2001: Entra em vigor o PNE, com metas para a universalização do ensino.

2010: É aprovado o piso salarial nacional para os docentes.

Mesmo considerando que a mudança viesse se delineando frente à nova realidade social brasileira, foi a partir da Declaração Mundial sobre Educação para todos, em 1990, que o Brasil inseriu-se efetivamente em âmbito mundial na questão, e os próximos passos demonstram um esforço concentrado para se chegar a esse propósito. Aos docentes, a LDBEN visa a sua profissionalização, exigindo que esses tenham formação superior, ficando os casos de formação em Magistério apenas para contratação emergencial.

Nesse período, floresceram ideias até então “esquecidas” e regulamentações foram assinadas como a prioridade do ensino voltado ao aluno e suas necessidades para a vida

social. Houve a implementação de verbas destinadas ao processo, o FUNDEF (Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). Houve a reorganização e mudança de nomenclatura, pois os 1º e o 2º graus se Ensino Fundamental e Médio, e a gratuidade é fator preponderante (BRASIL,1996).

Além dessas questões, a educação básica, a partir da LDBEN, foi assim distribuída:

Quadro 1: Organização dos níveis e modalidades da Educação Brasileira

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO																					
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação infantil 1ª etapa Creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) É gratuita mas não obrigatória. É de competência dos municípios.																				
	Ensino Fundamental 2ª etapa <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Idade e Anos</th> </tr> <tr> <th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th><th>13</th><th>14</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1º</td><td>2º</td><td>3º</td><td>4º</td><td>5º</td><td>6º</td><td>7º</td><td>8º</td><td>9º</td> </tr> </tbody> </table>	Idade e Anos		6	7	8	9	10	11	12	13	14	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Idade e Anos																				
6	7	8	9	10	11	12	13	14													
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º													
Ensino Médio 3ª etapa Educação de Jovens e Adultos- Mínimo: 15 anos de idade Educação Especial É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não. Educação profissional e Tecnológica Educação Indígena Educação do campo Educação de jovens e adultos – EJA (mín. 18 anos)																					
EDUCAÇÃO SUPERIOR	É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. Cursos sequenciais Cursos e programas de extensão Educação profissional Educação a Distância Graduação Pós-graduação																				
	O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Lato Sensu (especializações e MBAs) Stricto Sensu (mestrados, doutorados e pós-doutorado)																				

Fonte: <http://pt.slideshare.net/edneidelima1/politica-e-organizacao-da-educacao-brasileira>

No ano 2000, o Brasil foi inserido no sistema de avaliação de Pisa (O Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Também foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

A avaliação internacional (PISA) a que os estudantes brasileiros foram submetidos apenas veio comprovar aquilo que já estava claro no país: a educação precisava urgente de novos rumos e que estes fossem bem traçados, por especialistas na área, com propostas viáveis e flexíveis à realidade da sala de aula, pois nesse mesmo período e ainda hoje coexistem diversas realidades no âmbito educacional e social no país (CASTRO 2014, p.43).

Em 2001, foi implantado o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era, em dez anos, aumentar a meta do nível de escolaridade da população brasileira, bem como a garantia de acesso à educação. Esbarrou na questão econômica, pois previa um investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB). As escolas então continuariam convivendo com realidades distintas, desde escolas com suporte físico, pedagógico e

recursos humanos e tecnológicos até escolas que funcionavam com salas multisseriadas, escolas sem infraestrutura adequada e em condições até piores que essa. Enquanto alguns professores e alunos se instrumentalizavam para enfrentar as necessidades que se apresentavam pela mudança, outro sequer tinha direito a acesso /permanência devido às condições que se apresentavam.

Numa tentativa de traçar diretrizes e orientar para o propósito de uma educação significativa e universal, temos como parâmetros: o PNE (2001, p. 1-2), que definiu como base para o planejamento e as políticas no Brasil as seguintes diretrizes:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

IV – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos (as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Atualmente, a realidade social brasileira é muito diferente de que tivemos outrora, estamos num processo em que a educação é entendida como necessária à maioria da população como ascensão social e melhora na qualidade de vida. Embora pela extensão do país e as desigualdades que o configuram, o número de alunos matriculados cresceu, como demonstra a estatística abaixo:

Quadro 2: Número de crianças e jovens nas idades próprias educacionais Brasil - 2010
Elaborado de acordo com o original e na íntegra.

Faixa etária	Nível/etapa educacional correspondente	Nº populacional de crianças e/ou jovens.	Número de pessoas matriculadas	Número de crianças e/ou jovens matriculados por faixa etária e nível/etapa educacional correspondente.
0 a 3 anos	Educação infantil/creche	8.212.648	2.298.707	6.980.052
4 e 5 anos	Educação infantil:	5.802.254	4.681.345	

	Pré-Escola			
6 a 9 anos	Ensino Fundamental: anos iniciais	12.037.387	16.360.770	23.406.511
10 a 14 anos	Ensino Fundamental: anos finais	17.166.761	13.997.870	
15 a 17 anos	Ensino Médio	10.357.874	8.400.689	5.645.263
18 a 24 anos	Ensino Superior	23.878.190	6.379.229	3.331.000
Total		77.455.114	52.118.610	39.362.826

Fonte: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf

O que se pode observar no quadro de idade/série compatível é que a escola é hoje maciçamente frequentada, haja vista os números apresentados, e que a distorção idade série já não é o grande problema do país no início da vida escolar. Essa distorção começa a tomar proporções preocupantes a partir das séries finais do Ensino Fundamental, e mantém crescimento até o Ensino Superior.

Entende-se pela estatística apresentada que os alunos iniciam normalmente a vida escolar, a sua grande maioria chega até as séries iniciais do Ensino Fundamental e então ocorre um decréscimo contínuo até chegar à Universidade, ou seja, além de garantir o acesso, que é direito constituído do cidadão, tem-se que garantir a continuidade dos estudos.

A partir da proposta de garantir acesso e permanência e como ela deva ser implantada é que começam a ser delineados os novos rumos da Educação.

Nesse ponto é que os grandes desafios educacionais brasileiros, e por que não dizer mundiais, se avolumam e alguns questionamentos começam a tomar forma: O que ensinar? Como ensinar? Quem são nossos alunos? Quem são nossos professores? O que buscam e como buscam? Como integrar a Escola à vida social já que esses mesmos alunos interagem com o mundo fora dos muros escolares, agregando valores, construindo realidades, vivendo realidades tão heterogêneas, no entanto, tão próximas devido à presença das redes sociais e acesso à WEB?

Avançamos muito, no entanto o que se discute agora é a qualidade da educação ofertada diante de tantas e velozes mudanças sociais, que se desdobram em anseios e necessidades também urgentes de serem preenchidas e, que a escola, pelo seu perfil tradicional, ainda tem que se debruçar sobre o fato para vislumbrar novos horizontes. Pensando na educação como ferramenta para o enfrentamento desse novo desafio que se

apresenta, temos que pensar nas propostas e orientações que visam a aquisição e melhoria das competências e habilidades de leitura e escrita.

Orientamo-nos nessa proposta pelos objetivos geral e específico previstos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997, 1998), norteados na aplicação de pressupostos teóricos das ciências da linguagem no Ensino da Língua Portuguesa. Além disso, destacam-se a leitura de Soares (2006), Cosson (2014), sobre a leitura de textos literários; Kleiman (2004), sobre aspectos cognitivos da leitura, texto e leitor. Ainda compõem nosso referencial teórico-metodológico os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre sequência didática e seus usos em práticas de linguagem. E, finalmente, Thiollent (1996) e Trip (2005).

Como a premissa do PCN é consolidar a cidadania, e essa se faz por meio, principalmente, da linguagem, o ensino da língua materna assume uma função vital nesse processo, pois é pelo uso proficiente da língua que o cidadão interage no vários papéis que desempenha no seu cotidiano e isso requer um conhecimento de estratégias de leitura e das diversas formas de registros da língua. Dessa forma, ensinar-interagir-aprender passa a ser um pré-requisito da mobilidade social.

Porém, para se fazer jus as possibilidades de ensino-aprendizagem que os PCNs propõem não poderia se conceber mais um aluno passivo, que apenas recebe transmissão de informação e não reflete sobre o que lê ou escreve. Daí a necessidade de que o aluno explore textos e possam entendê-lo, opinando, concordando, discordando, enfim, discutindo seus sentidos. Para nós, a efetiva aprendizagem do gênero conto pode auxiliar nesse processo.

1.1 A literatura na escola

São consideradas arte a pintura, a escultura, a arquitetura, o teatro, o cinema, dentre tantas formas e variações. Cada modo de expressão, aqui entendido como arte, tem suas especificidades, e delas se utiliza para comunicar-se com o outro. A arte não pode ter caráter utilitarista, cumprir finalidades, pois ela tem seu fim em si mesmo, ou seja, de forma lúdica levar à reflexão (AGUIAR, 1998, p.14). O artista lança, por meio de sua arte, um olhar de seu tempo e o recria. De forma única, o artista cria, por meio da obra, um

mundo à parte que de alguma forma nos leva a entender o nosso mundo. Para que seja considerado arte, o objeto há que ter beleza sensível, ter comunicação efetiva e ser representativo de seu tempo.

Com relação à Literatura, sua matéria prima é a palavra e todo recurso que esta pode possibilitar ao autor na produção de sua obra. Nessa composição de obra, o autor, busca palavras com intensidade significativa, que propiciam reflexão por parte do leitor. Há alguns conceitos de Literatura e esses também se adequam ao tempo em questão, pois a arte literária é produzida por pessoas que representam sua época na história.

Há muito se busca definir o que é Literatura, e, mesmo assim, estamos longe de alcançar apenas uma resposta. Através dos tempos adquiriu contornos históricos, humanísticos, serviu para fruição, reflexão, adquiriu função social, enfim, se adequou ao tempo em questão. Embora haja tantas possibilidades, uma não invalida a outra, e sim serve de base para estudos específicos, observando as devidas proposições e objetivos.

Desde a Grécia antiga, Platão já se debruçava sobre o tema. Para ele, a literatura precisaria ter efeito educativo, pois do contrário rebaixaria a condição humana, posto que o mundo real fosse a "katharsis" de um mundo ideal, e a poesia, sendo a imitação de uma imitação, desencaminharia esse homem. Em suma, para Platão, a poesia de fruição apenas o alienaria, e por poesia Platão entendia ser aquela que efetivamente levasse o homem à reflexão. No entanto, entendemos que um mesmo texto que "aliena" pode levar à reflexão, pois a estética é multifacetada e o leitor poderá, a partir da interação com essa obra, tomar consciência de si mesmo e do entorno que o circunda. Encapsulamos nosso entendimento a respeito da leitura de textos literários, seja para fins de escolarização ou mesmo de fruição, referenciando Petit (2010):

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido as suas vidas, simbolizar suas experiências. (PETIT, 2010, p.289)

A visão aristotélica de literatura, em contraponto a de Platão, era de que o homem, em sua gênese humana, teria a necessidade de fantasiar, criar um mundo só seu, ou seja, teria a necessidade da ficção. Sob essa ótica, Aristóteles afasta a ideia de katharsis, a arte, então, adquire a concepção de fruição.

Embora tenha se passado muito tempo, a busca pela definição é contínua, porém há autores que defendem uma flexibilidade nessa conceituação, haja vista a difícil tarefa de definir o termo Literatura. De acordo com Compagnon (2001, p.6 apud SOUZA 2009, p. 18), “a difícil tarefa em definir o termo literatura acontece entre os pontos de vista textual, linguístico, contextual, histórico e sociológico, pois, de alguma forma, todos são válidos”.

1.2 Questões sobre linguagem literária

A Literatura faz se valer de uma linguagem conotativa, ou seja, possibilita múltiplas interpretações por parte do leitor, que aciona conhecimentos prévios, relaciona conceitos com os dados do texto e, assim, os vocábulos adquirem sentido distinto do termo dicionarizado. Dessa forma, as figuras de linguagem são um campo fértil ao autor que as lança como instrumento no tear de seu texto literário. Quando há o encontro entre o leitor e o texto literário que seja significativo, há uma simbiose e ocorre então a interação, desencadeando mudanças comportamentais positivas neste leitor, que, ao mudar, promove mudanças no seu entorno. Nas palavras de Cândido (2004)

Entendo por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p.186)

Embora a língua utilizada no texto literário seja a mesma empregada pelo historiador, pelo cientista, pelo jornalista, pelos falantes comuns no seu no dia a dia, a maneira como são articuladas essas palavras é que é diferente. A Linguagem literária caracteriza-se pela emotividade, pessoalidade e expressão de sentimento, e servem ao autor não apenas como veículo para expressar ideia (AGUIAR, 2013, p. 155). No texto literário, o autor pode explorar o aspecto visual e o aspecto sonoro do significante, visando a alcançar maior expressividade. Com relação a esse enfoque leitor - escritor no tocante ao texto literário, os PCN assim o abordam:

A competência estética é a capacidade de o sujeito escolher, dentre recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de

produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte “ livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (BRASIL, 1998. p. 23).

Quanto ao uso da linguagem expressiva na literatura, esse não tem por premissa um fim utilitarista, mas, sim estilístico. Nas palavras de Faraco; Moura (1998, p.15), “no texto não literário a linguagem refere-se a coisas do mundo real, coisas que existem independentemente do texto. A linguagem do texto literário refere-se ações e fatos que existem exclusivamente, em e no texto”. Nesse conceito, podemos assim entender que o texto não literário refere-se ao mundo real, ao passo que o texto literário refere-se ao mundo possível.

Entre a escrita do texto literário e a leitura que o leitor faz desse texto, inferindo-lhes sentido, há um longo caminho. Para um leitor autônomo, ele perpassa pela recepção à obra através da escolha, assegurada pela temática que aborda, pelo suporte, pelo autor, para suprir necessidade momentânea, enfim, são muitas considerações que devem ser levadas em conta. Quando se está diante do trabalho com literatura no ambiente da escola, quando se busca a Escolarização do texto literário, há o processo de orientar/acompanhar o aluno, ajudando-o no caminho para aquisição dessa consciência literária. Há, assim, o letramento e o letramento literário, discutidos a seguir.

1.3 Letramento

Por letramento entende-se a habilidade de escrita que extrapola o conhecimento simples do código linguístico. O conceito tem adquirido importância, muitas vezes relacionado ao termo *alfabetização*. Enquanto o primeiro insere o usuário da língua na sociedade, pois possibilita aos sujeitos participarem efetivamente de práticas sociais, a segunda possibilita ao usuário decodificar o léxico. Em síntese, para Soares (2006)

Alfabetização é um processo dentro do letramento. Este último, de acordo com a autora, constitui-se em fenômeno linguístico no qual as pessoas fazem uso da leitura e escrita nas práticas sociais. O letramento resulta, pois: [...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p.18).

Parafrazeando Oliveira (2010), pode-se dizer que o termo letramento ampliou o sentido da palavra alfabetização, e surgiu, de acordo com Soares (2006), num período histórico de intensas transformações políticas, econômicas, em que apenas saber ler não era suficiente, o homem precisa, portanto, interagir socialmente como sujeito protagonista. No tocante à realidade educacional brasileira, Mary Kato foi à precursora do termo em sua obra, e posteriormente *Letramento* aparece em 1988, com Leda Verdiani Tfouni. Com a recepção do termo no meio educacional ganhou status de objeto de estudos intensos, sendo organizado por Kleiman (2008 a, 2008b). O conceito de letramento defendido por Kleiman (2008a, p.11) é ampliado, pois afirma que letrar é mais que alfabetizar, ademais a realidade social e educacional hoje é distinta das primeiras abordagens do termo letramento, para ela é: “todo evento, e não apenas no campo da escrita, mas em toda forma de comunicação verbal, seja um livro, um filme legendado, uma pesquisa pela web, enfim, onde possa ocorrer a interação com o outro”.

Na abordagem de Paulino; Cosson, (2009, p.63), “letramento é um termo multifacetado, e que vem agregando novos sentidos a partir dos estudos realizados por estudiosos.”.

Lonsdale e MacCurry(2004, p. 5), abordam o conceito de letramento da seguinte maneira:

Letramento é um termo polissêmico, também entendido como letramentos e multiletramentos, e que não há uma única e universal definição. Seu sentido vem mudando com o decorrer do tempo de uma decifração elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais completas e diversificadas. (LONSDALE E MACCURREY, 2004, p. 5).

Há ainda o conceito de letramento sob a ótica de Castell, Luke, MacLenan (1989 apud Paulino, Cosson 2009,p.63) em que se afirma que há dois eixos de definição para o termo. Em termos cronológicos, o primeiro eixo define letramento no domínio básico da escrita, o termo abarca alfabetização, que nesse contexto, é entendido como “um conceito de letramento que é relevante aos aspectos mais práticos da vida cotidiana para a sociedade como um todo”. O segundo eixo tem origem nas décadas de 1970 e 1980, com a ideia clássica de Brian Street (1984), e um “modelo autônomo de letramento”. Trata-se de um modelo ideológico de letramento, que corresponde à nova perspectiva defendida por Barton, Hamilton (1998). Essa prática envolve a capacidade e os conhecimentos, os

processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos (PAULINO & COSSON, 2009, P.63)

Diante das diversas formas de letramento existentes, tais como letramento cinematográfico, pictórico, computacional, dentre tantos outros, se convencionou denominar multiletramentos. Dentre essa variedade, nos ocuparemos do letramento literário e suas especificidades, o que detalharemos a seguir:

1.4 Letramento literário

A arte sempre se fez presente na vida humana, pois o homem é um ser pensante e como tal dotado de pensamento criativo. Assim nasce a ficção, e insere-se nesse processo a Literatura. Ao criar um mundo possível, o autor espera que o leitor interaja com ele e sua obra inferindo sentidos que lhe façam suprir uma necessidade individual. Hoje, letramento literário adquiriu sentido amplo e pode ser entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”. (PAULINO; COSSON, 2009, p.67)

Embora o termo *letramento* nos remeta à ideia de instituição escolar, somos sabedores que o aluno já é leitor antes de frequentá-la, e continuará sendo leitor mesmo fora dos muros escolares durante ou após o término de sua vida acadêmica. O letramento, que se faz a cada leitura significativa, e que temo poder de transformação de atitudes pessoais e sociais, é o resultado da apropriação desse significado por parte do leitor. Assim, o mesmo texto terá múltiplos significados ao mesmo leitor, posto que ele adquirisse autonomia leitora e escritora, bem como o mesmo texto lido por leitores diferentes, em época distinta, ou em concomitância temporal, podem ter sentido distintos pela individualidade que nos caracteriza enquanto humanos.

Ainda, embasados em Paulino, Cosson, temos que:

A singularidade que faz do letramento literário um tipo especial de letramento se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. O segundo procedimento, que se efetiva dentro do primeiro e não pode ser dissociado, é o (re) conhecimento do outro movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p.68)

Para se ler e escrever textos literários, cujo universo opera em um mundo essencialmente composto de palavras, é necessário que haja uma imersão, uma integração

mais profunda com o universo da linguagem, e diante disso ocorrem as “transformações reinterpretaivas”. Agregam-se a isso as negociações, as adesões e outros processos de interação cultural.

Miall e Kuiken (1999,p.122) afirmam que o processo de transformações reinterpretaivas pode ser entendido como literariedade, e que se constitui quando as variações narrativas ou estilísticas desfamiliarizam os referentes convencionalmente estabelecidos e instigam transformações reinterpretaivas de um conceito convencional ou sentimento, e completam ainda que esses processos podem ser encontrados separadamente em outros lugares, porém é no texto literário que eles interagem como um processo único que garante a singularidade da literatura. Em outras palavras, a literatura permite ao leitor um preenchimento de espaço na construção e reconstrução de sua personalidade.

Uma visão de letramento desvinculada na escola não consegue grandes feitos, pois é na instituição escolar que o aluno-leitor tem contato com uma gama variada de textos, gêneros e tipologias, então é de suma importância adentrar na abordagem da leitura literária /letramento no interior da escola.

1.5 O letramento literário na visão escolar

Fragmentos de textos, capítulos para avaliação, perguntas indutivas, perguntas e repostas fechadas de livro didático acerca do texto. Bibliografia com dados repisados, períodos literários, bibliotecas insalubres, títulos direcionados pela indústria editorial, foco em vestibular, e texto literário como pano de fundo ao ensino da gramática normativa, tempo determinado para a aquisição das habilidades leitora e escritora fechado num pacote como se todos aprendessem ao mesmo tempo e de uma única forma. Esse é o contexto herdado ao ensino da literatura, e não somente a ela, por décadas no contexto escolar. (BRASIL, 2006, p.55)

Essa forma fragmentada de se ler textos literários retira do leitor aquilo que é mais importante numa obra literária: interação questionadora, poética, que extrapola o senso comum, aberta e o que poderia ser instrumentalização educacional para a formação do sujeito protagonista, se torna uma algema, pois retira o aluno do contato efetivo com o mundo da linguagem.

Ao término de, no mínimo, onze anos de estudos, o aluno não adquiriu a competência de escolher um título que contemple seu gosto estético, suas necessidades, já que não desenvolveu consciência plena de suas preferências por certos gêneros, autores e afirmação de um pertencimento identitário, como nos aponta Saraiva (2008,p.27).

1.6 O que deve ser letramento literário na formação de leitor no contexto escolar

Diante do exposto acima, e vivenciando essa realidade, posto que somos professores, uma dúvida sempre nos fez seguir adiante: como formar leitores literários? Sabemos que os alunos têm contato intenso com leitura literária quando frequentam as séries do ciclo I e que a maioria gosta de ler e ouvir histórias. Porém, à medida que crescem esse contato com o mundo literário de forma individualizada pela leitura diminui na maioria dos casos.

Para trazer luz ao questionamento e diante de tantas pesquisas, já que a temática ganha força a cada dia que passa, buscamos embasamento sobre o assunto. Como afirma Rezende (2013, p.105), “crendo que é possível mudar esse quadro, mesmo que seja a partir de pequenos grupos já estamos contribuindo para algo melhor”.

Moscovici (2009), sobre a possível mudança a partir da somatória de pequenas forças, assim afirma:

Pessoas e grupos criam reorientações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2009, p.41)

Diante de aluno-leitor e no ambiente escolar, entendemos que o ensino da literatura, centrada na pessoa do professor, deva ceder lugar à leitura literária, que tem por foco o aluno. Esse deslocamento, como conceitua Rezende (2013), é passível de escolarização mesmo com toda a realidade que ora enfrentamos. A autora traz as cinco dimensões do processo de leitura baseadas em Jouve (2002, p.18-22) como forma de reforçar sua posição sobre a possibilidade de leitura literária centrada no professor.

Segundo ela, a leitura, por tratar-se de um processo neurofisiológico demanda estruturação e interpretação, ou seja, solicita uma competência. Sendo assim o texto exige um saber mínimo para se prosseguir com a leitura. Ainda segundo a autora, o aluno deve

assumir, ou não, a argumentação desenvolvida, num processo simbólico, e finalmente, cita que a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo, quer os recuse, quer os aceite (REZENDE, 2013, p.106)

Associando leitura a procedimento de letramento em ambiente escolar, cremos que deva propiciar a construção de sentidos que se faz a partir de questionamentos ao texto, quem diz, o que diz, para quem diz e como diz, ou seja, adentrar no texto num processo de imersão, identificando os detalhes, o contexto, outras vozes que o compõem. Além disso, há outros procedimentos, como o uso de estratégias de leitura, acionadas, em nossa pesquisa, no momento de levar o aluno à exploração da totalidade do texto literário conto. Embora utilizadas em nossa pesquisa, elas não foram o ponto central, mas instrumentais para o cumprimento de nossos objetivos.

1.7 A formação de leitores literários

A formação leitora como responsabilidade institucional da escola leva aos seguintes questionamentos: Como formar leitores? Aluno lê? O quê? Como ele escolhe suas leituras literárias? Qual obra a escola deve indicar e quais oferecer? Porém, perde-se em tantos questionamentos e esquece-se o principal: qual a profundidade dessa leitura literária propiciada pela escola para tornar o aluno proficiente como leitor?

A nossa proposta para buscar respostas às questões acima é que a leitura seja feita a partir do texto na íntegra, no suporte livro, sempre que isso seja possível. É importante haver também tanto leituras individuais quanto coletiva, pois entendemos que a interação é parte fundamental no processo ensino e aprendizagem.

Essa almejada competência leitora de textos em geral é fruto de estudos de muitos teóricos e também é discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que assim o define:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. “Dessa concepção decorre o entendimento de que nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (BRASIL, 2000, p.23).

Como somos professores da Rede Estadual Paulista, e esse Estado tem seu próprio Currículo Oficial, veremos o que diz a Secretaria de Educação Estadual Paulista a respeito do tema:

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo aponta como eixo do processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras nos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio [...]. A proposta sinaliza para a sociedade, os educandos e os educadores a importância do domínio da leitura e da escrita para a vida e a necessidade de um trabalho sistemático na escola, envolvendo um tratamento trans/interdisciplinar do currículo. (SEESP, 2012,p 12-29)

De acordo com essa proposta, o aluno deve ser capaz de fazer uso da linguagem em quaisquer espaços que conviva em condições de igualdade quando acessa todo e qualquer tipo de informação, sabendo distinguir a informação principal. Espera-se, então, que, a partir desse processo, saiba aferir princípios sobrepostos aos fatos, associando conhecimentos/métodos e teoria /prática.

No tocante ao ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, à linguagem artística, torna-se fundamental desenvolver o estudo dos eixos poético (da produção), estético (da recepção) e crítico (acadêmico e histórico). Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a leitura é o ponto central da proposta de ensino tendo como meta principal a formação de leitores competentes que se apropriem desta forma de comunicação e possam ler o mundo em sua volta.

Embora apareça leitura de diversidades de textos, sejam eles verbais ou visuais, a Literatura está implícita na disciplina de Língua Portuguesa, e, na distribuição de número de aulas no Ensino Fundamental, que é nosso objeto de estudo, o ensino de literatura fica mesclado ao da gramática e serve de base para a aprendizagem das normas gramaticais, servindo de apoio à disciplina de Artes, e também ao ensino de Geografia e História.

No entanto, essa posição desconfortável que cabe à Literatura tem sido alvo de muitas proposições de mudanças, pois, como defendem os estudiosos da área, a leitura de um texto literário deve ser capaz de fazer nos reconhecer, de encontrarmos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17), premissa indiscutível nessa fase em que está nosso público alvo, pelas características próprias da idade.

Com relação à forma como se realiza a leitura literária na escola, percebe-se o uso de fragmentos e adaptações, trechos de poesia. Além disso, o tempo delimitado para desenvolver a atividade proposta orientada pelo Caderno do Professor¹, não permitem ao leitor/pesquisador o adensamento da leitura de forma significativa, pois se caso for de trechos de livros, raros são os que buscam a leitura extraclasse se essa não for obrigatória, o que desvirtua a função proposta da Leitura Literária.

A leitura de textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduza ao domínio da palavra, a partir dela mesma. Mas, se o modo como se tem feito não se obtém resultados, então como deve ser feito? Para uma efetiva escolarização da Literatura, acreditando ser aquela que propicia a construção literária dos sentidos, deve-se questionar ao texto quem e quando diz, como diz, para que diz e para quem diz, ou seja, que use os elementos essenciais ao texto literário e que somente podem ser obtidas respostas no próprio texto, quando examinamos os detalhes composicionais da obra, sua dialogicidade com tantos outros textos e tais procedimentos de leitura permitem o desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégia de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (REZENDE, 2013, p. 20).

A autora afirma, ainda, que, pensar o ensino da literatura supõe uma finalidade para esse ensino, que deve passar pela formação de um sujeito livre, responsável e crítico, que seja capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção, pela formação da personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. Argumenta ainda, com base em Fish (2007), que para que isso ocorra deve haver três premissas básicas, sendo a primeira a atividade do aluno sujeito-leitor como classe constituída, em segundo a literatura ensinada – textos e obras, e, a ação do professor, com suas escolhas didáticas e pedagógicas que se revestem de uma importância maior.

¹Material didático de apoio ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com situações de aprendizagens, distribuídos em dois volumes anuais. Essa diretriz serve de base para avaliação estadual, a saber: SARESP e Avaliação diagnóstica. Rezende (2013) aborda a forma como o ensino da literatura é realizado nas escolas, pelo viés histórico. Aborda ainda a forma como a literatura está disposta em livros didáticos cita o material distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo, e faz observações não favoráveis desse material e como é desenvolvido pelos professores da rede.

Ainda nessa linha de pensamento, a autora afirma que, no momento de encontro entre o leitor e leitura literária em classe, identificam-se três saberes básicos: sobre os textos, sobre si e sobre a própria atividade lexical.

Com relação ao saberes sobre os textos, inclui-se o reconhecimento dos gêneros, da poética dos textos e funcionamento dos discursos, que são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura, e podem ser averiguados no momento da escrita de um texto em que o aluno se põe nas condições de autor animado por uma intenção artística.

Ainda teorizando a partir de (FISH, 2007) temos os saberes sobre si, que configuram a abertura que os alunos permitem ao falar sobre si, ocorrem principalmente na primeira etapa do Ensino Fundamental. Como já identificamos, no texto introdutório de nosso trabalho ao discorrer sobre o perfil de nosso público alvo, na segunda etapa do Ensino Fundamental, oitavo e nono anos, os estudantes se recolhem, encasulam em seus pensamentos com receio de se exporem devido ao valor de juízo que encontram ao seu entorno.

Aqui vale observar os dois extremos e mediar cada um. Quando falam sobre tudo e expõem seus pensamentos, cabe ao professor mediar e fazê-los voltar ao texto, para que não se percam em divagações nas interpretações, e no outro extremo, sugerir meios que se expõem de forma a criar confiança em si, podendo lançar mão de diários, círculos de conversa, e isso deixa a todos menos encabulados.

Por último, os saberes sobre o ato léxico (ou saberes metaléxicos), que compreendem a “cooperação interpretativa”, são aqueles que asseguram o equilíbrio entre os saberes do léxico e os direitos do leitor, pois se é preciso encorajar a interpretação, também é preciso observar a subjetividade desenfreada quanto ao que se pode interpretar num texto. Esse processo de ajustes ocorre numa socialização de ideias quando os próprios alunos fazem observações a respeito da interpretação possível da obra, possibilitando assim, evitar o excesso.

Enfim, o processo de leitura significativa de um texto literário propicia ao aluno o desvelamento do mundo real por meio de um mundo possível.

Como a escrita se materializa através de gêneros textuais, que por sua vez contemplam esferas de circulação, dissertaremos sobre gêneros da esfera literária no próximo capítulo.

A TEXTUALIDADE, OS GÊNEROS E AS TIPOLOGIAS.

2.1 Os gêneros e as tipologias textuais

Todo nosso processo comunicativo é realizado por intermédio de textos, que são, por sua vez, agrupados em gêneros e tipologias. Bakhtin (1953/1979) trabalha a linguagem com vistas aos gêneros discursivos. Assim, o autor mostra que cada esfera de troca social elabora tipos estáveis de enunciados que se caracterizam por conteúdo temático, estilo e construção composicional, os chamados gêneros. A escolha do gênero se determina pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Da noção de gênero discursivo, deriva-se a ideia de gênero textual. Como conceituação de Gênero textual, Schneuwly (2004, p.137) afirma que

Uma maneira heurísticamente fecunda de definir os gêneros textuais consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação. (SCHNEUWLY, 2004, p.137)

Com relação à importância do gênero no processo de interação, que permite simultaneamente, a produção e a compreensão do texto, nos valem da teoria de Bakhtin (1992)

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo de fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p.302)

Retomando os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), vemos uma compilação de gêneros e tipologias. Os gêneros são agrupados por regularidades, embora cada um tenha sua característica. Os critérios para agrupamento devem corresponder aos objetivos sociais da fala e da escrita no que se refere ao ensino; mostrar as diferenças tipológicas; obedecer a uma relativa homogeneidade.

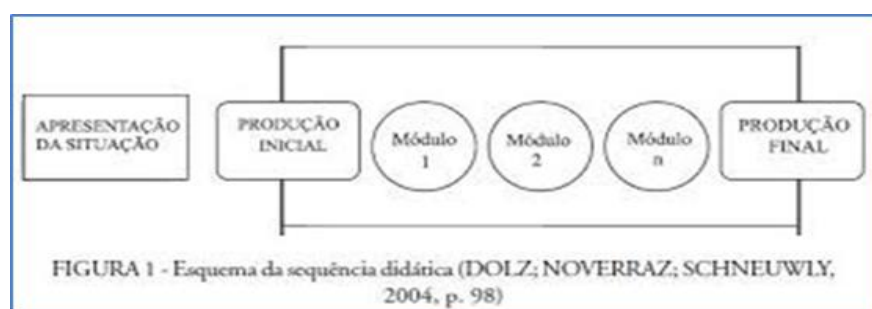
Com relação aos gêneros da tipologia narrativa, dentre os quais há aqueles importantes a nossa pesquisa, temos o seguinte quadro adaptado:

Quadro 3: Aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da Criação de intriga	Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Para que se efetive o processo de sistematização de aprendizagem de um gênero textual, um recurso utilizado é aplicação da Sequencia Didática. Esse processo é constituído de etapas e distribui-se em módulos. Essa sistematização relacionada à pratica pedagógica, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004,p.98), configura-se na abaixo:

Figura 1: Esquema da sequência didática

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Os autores afirmam que:

[...] um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saber usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Quanto à finalidade de cada etapa, tem-se na apresentação o objetivo de esclarecimento aos participantes do propósito das atividades e cada etapa a ser percorrida visando à adesão dos alunos. É nesse momento que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade da linguagem a ser executada. A primeira produção será a oportunidade do primeiro encontro com o gênero que servirá de papel regulador da sequência didática, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse momento, começa a se definir a sequência didática pelo que é fundamental desenvolver nas capacidades de linguagem dos alunos, preparando-os para realizar a produção final com mais propriedade linguística. Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e propiciar aos alunos condições de superá-los. Aqui, o processo é semelhante à decomposição do todo em partes para analisá-lo e enfrentá-lo para novamente sintetizar esses conhecimentos ao final da reescrita da produção textual inicial, fechando então o círculo que compõe a S.D. A produção final, de acordo com os autores, é um momento do tipo somativo “[...] o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir de critérios de avaliação”.

Sob essa ótica, a de que a aprendizagem se dá a partir de procedimentos e estratégia com finalidades específicas, aliada às ideias de Marcuschi (2008, p.213), pode-se afirmar sobre a SD que [...] “A ideia central é de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação”[...].

Como nossas atividades e observações estarão inseridas em uma proposta maior, de mudança na forma de ensinar literatura na sala de aula, mostraremos, em seção posterior, nossa SD, a partir dos pressupostos de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e de Moises (2004,1985) no âmbito da Literatura, como informações primordiais sobre os gêneros que fizeram parte dela.

Dentre todos esses gêneros, o que foi selecionado, visando o aprofundamento nos estudos, foi o conto. A partir do primeiro contato, os alunos puderam identificar os elementos constitutivos da narrativa, seus elementos estáveis e a linguagem utilizada. Para o desenvolvimento da habilidade de escrita, desenvolvemos atividades que contemplaram o uso de elementos referenciais e pontuação, construindo assim um texto coeso e coerente.

A inserção de vários gêneros da tipologia narrativa teve como propósito o reconhecimento das especificidades de cada gênero mesmo se tratando da mesma

tipologia. Com exceção do conto os demais gêneros, a saber: a fábula, a crônica e o romance não foram trabalhados em profundidade, mas serviram de base para nosso objetivo. Vejamos cada um deles:

2.3 Gênero Conto

Dos gêneros narrativos estudados na SD, embora sejam da tipologia narrar, cada um tem sua especificidade. Oriundo da tradição oral, das histórias passadas de geração a geração, o conto serviu de base para todos os tipos de histórias que a mente humana pudesse criar, desde histórias populares a eruditas contadas em pequenas narrativas, assumindo, às vezes, a forma de narrativas de ficção, geralmente curtas, e que recebem o nome de conto (MOISES, 2004, p. 120).

Nos primórdios, o conto, na modalidade oral, era a base da transmissão de narrativa de cunho fabuloso e fantástico, pois as antigas civilizações inspiravam-se na mitologia. Com o passar do tempo, adquiriu versão escrita e literária, ajustando-se ao estilo do contista e se distanciando do domínio da linguagem informal.

Na modalidade escrita o conto é conciso e abarca todos os elementos necessários à narrativa, ou seja, tempo, espaço, poucos personagens, foco narrativo na 1ª ou 3ª pessoa, corroborando em uma sequência de fatos que constituem o enredo, também chamado de trama. (MOISÉS, 2004, p.120).

Ainda segundo o autor, o conto tem como característica fundamental um enredo sucinto, enlaçado em um único conflito, resultando em unidade de impressão, fio condutor de toda a narrativa. Vale ressaltar que neste breve espaço /tempo, o protagonista, no desenrolar da trama, envolve seu interlocutor, provocando nele sentimentos de dúvida, medo, encantamento, inquietação, dentre tantos outros.

Silva (2005, p.166) afirma que “o contista talentoso é sempre econômico, seu narrador revela pouco, deixando os fatos mais importantes apenas subtendidos” e teoriza ainda sobre esse aspecto do conto:

[...] o conto narra sempre duas histórias, uma visível, que seria a ponta do iceberg, e uma secreta, que é narrada de forma elíptica e fragmentária. De acordo com esta autora, o talento do contista está em entrelaçar as duas histórias, de maneira que só no desenlace seja revelada a parte que se

construiu abaixo da superfície em que a primeira veio se desenrolando. (SILVA, 2005, p.166)

Quanto ao estilo, o conto tende a ser fantástico, policial, erótico, psicológico, entre outros, e esse predomínio deve-se à forma como o autor tece as tramas do texto lançando mão dos elementos constitutivos, e dessa gama de possibilidade surgem as denominações de conto: conto fantástico, conto folclórico; o conto literário; conto policial; conto popular; conto psicológico; o conto de exemplo, dentre outros. (MOISÉS, 1997, p.123).

Utilizamos os contos *Um Apólogo* e *Para vocês mais um capítulo*² para que os alunos pudessem entender as variedades de temas à disposição do autor e que esses mesmos temas são extraídos do seu entorno, e vistos como problemas sociais, costumes arraigados que concebemos como verdades universais, pois assim nos foram repassados culturalmente, e nem sempre são abordados de maneira explícita por questões como a censura oficial ou mesmo social, pois são tabus. Enfim, vimos que o conto serve de base para a leitura de um mundo em que estamos inseridos e que cabe a nós manter ou desconstruir essa realidade posta.

Outra forma interessante é demonstrar a partir do texto a variedade de estilo que o gênero permite, sendo esse mesmo estilo uma característica do narrador, ou seja, é a identidade dele perante o leitor.

O conto *Para vocês mais um capítulo*, de Luís Vilela, versa sobre um diálogo entre um casal em momento de refeição. A mulher busca dialogar com o marido e para isso usa como pano de fundo cenas de novela. O marido, entretido com seu jantar e preocupado com problemas reais, dialoga de forma irônica, inserindo enxertos que ao leitor parecem retirados da vida pessoal do marido, posto que em alguns momentos a mulher não entenda o porquê de sua resposta. A tônica do texto nos leva a observar o papel feminino e o papel masculino em relacionamentos e como a questão do gênero é vista de forma distinta, pois enquanto o homem, no texto, ocupa-se de coisas práticas, a mulher vive romaneando a vida, desejosa de ser protagonista de grandes amores, como no caso da novela. O narrador entremeia sua fala à das personagens o que possibilita um conto quase que todo dialogado.

Vejamos um fragmento:

— *Aí sabe o que ela disse para ele?*

— *Deve ter sido: meu bem, eu te amo.*

² As obras/excertos, a saber: *Um Apólogo*, de Machado de Assis, *Para vocês mais um capítulo*, de Luiz Vilela, *A cigarra e a Formiga*, de La Fontaine e *Homem ao Mar*, de Rubem Braga constam no Apêndice.

— Não, ela disse isso, mas outras horas, essa hora foi...

— Já sei: meu bem, temos que nos separar.

— Separar? — a mulher olhou para ele: — separar como?...

Aos nossos estudos, propiciou, enquanto estrutura, reconhecer novas formas de produção e quanto à temática observar como o autor constrói o texto deixando lacunas a serem preenchidas pelo leitor, posto que somente com inferências pode se entender algumas partes do diálogo e como é vista a questão dos gêneros humanos e suas peculiaridades.

Com relação ao texto *Um Apólogo*, um subgênero do gênero conto, por tratar-se de personagens constituídos de objetos, Machado de Assis tematiza a relação de poderes na sociedade, a partir de personagens distribuídos em funções sociais. Dessa estrutura organizada no texto, decorrem os discursos dialogados, materializados pelo discurso direto, que permitem ao leitor inferir características dos perfis da personalidade de cada um, sendo assim, também, possível uma reflexão sobre a diversidade humana e suas ações a partir do que se acredita. Pelo domínio da estrutura dialogada, que se faz a partir de sinais de pontuação, é possível identificar o turno conversacional, por vezes, sem o uso dos verbos de elocução.

A exemplo temos:

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— *Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma cousa neste mundo?*

— *Deixe-me, senhora.*

— *Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.*

— *Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.*

— *Mas você é orgulhosa.*

— *Decerto que sou.*

— *Mas por quê?*

— *É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?*

— *Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?*

Essa forma de construção de texto é realizada por escritores mais experientes e, no tocante ao leitor, exige desse uma maior experiência leitora, por tratar-se de construção não tradicional do discurso direto. Esses aspectos foram importantes ao nosso trabalho e serão retomados na análise.

2.4 Gênero Fábula

Originária do Oriente e introduzida no Ocidente por Esopo no séc. VI a.C, a fábula foi enriquecida estilisticamente por Fedro no séc. I.d.C., em Roma, como forma de mascarar críticas e sátiras. Foi “redescoberta” por Leonardo Da Vinci no séc. XVI, porém foi por intermédio de La Fontaine, entre os anos de 1621/1622, que ganhou novas roupagens na era moderna em forma de versos. (MOISÉS, 2004, p184)

Pela estrutura, assemelha-se à parábola (comparação), à alegoria (imagem ou remete à outra); e o apólogo (situação exemplar), que são narrativas curtas e de natureza simbólica, de acordo com Moisés (2004).

Ainda segundo o mesmo autor sua matéria prima são os valores universais, sendo a natureza e seus sentimentos, tais como a mentira, o egoísmo, a vaidade, a cobiça, o poder, a avareza, a astúcia e a riqueza. Como representação utiliza-se de animais que desenvolvem atitudes humanas, levando assim o leitor à reflexão sobre suas ações cotidianas.

Na voz de La Fontaine (apud CARVALHO, 2004, p.155):

Sirvo-me de animais para instruir os homens./ Procuo tornar o vício, ridículo./Por não poder atacá-lo com braços de Hércules./ Nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar./Pois contar por contar, me parece coisa de pouca monta.

Ainda a partir de Moisés (1985), com relação à estrutura e finalidade do gênero, a fábula tradicional tem por premissa uma lição de conduta valendo-se de um relato, pois personaliza animais imputando-lhes características humanas, com o propósito de divertir e educar. É, pois, pela função da fábula que podemos apoiar nossos ensinamentos, refletir sobre nossos atos e suas consequências antes mesmos de realizá-los.

A fábula deu-nos suporte para adensarmos a leitura, pois sabemos que esse gênero é um dos mais trabalhados na educação infantil ao lado do conto. Temos, por exemplo, o texto *A cigarra e a formiga*, que é de longe o mais conhecido do público infantil, facilitando assim nossa primeira ação de comparação entre os gêneros.

A temática da fábula é voltada para a função moralizadora do trabalho, posto que a personagem formiga trabalhe incansavelmente provendo-se de mantimentos para momentos de escassez, enquanto a cigarra vive a cantar sem preocupar-se com o dia do amanhã. Ao final, cada uma vai colher aquilo que plantou durante o percurso da história. Os marcadores temporais na fábula deixam nítido o passar do tempo pelos termos verão-inverno, o que permite ao leitor inferir o decorrer a cronologia em que ocorre a narrativa.

Para nossos estudos, permitiu ao aluno, quando da reescrita, um repertório maior desses marcadores e saber como usá-los na construção de seu texto.

2.5 Gênero Crônica

O termo *crônica* tem origem na palavra Cronos/tempo atribuindo-lhe sentido de temporalidade, pois sua matéria prima é o fato ocorrido cotidianamente. Deriva principalmente de fatos jornalísticos, a priori, a notícia e tem como característica a brevidade e leveza da história. Sua linguagem é carregada de polissemia, por tratar-se de um texto literário, no entanto, como a maioria dos gêneros, se adequou ao contexto de sua época sofrendo diversas modificações.

O primeiro registro da crônica constitui-se de nove crônicas, escritas entre os anos 891 a 1154, na Inglaterra. A função dos textos foi a de registrar a história de um povo, e o mesmo ocorreu em Portugal nos idos de 1418, a mando do Rei Dom Duarte. (MOISÉS, 1985)

No entanto, a crônica começa a se delinear como texto literário a partir de 1800, a princípio denominada de folhetim, diferindo e muito dos textos medievais, e posteriormente, findando o século, toma a composição de crônica.

Na concepção de Moises (1985, p.132), tem-se:

O vocábulo crônica mudou de sentido ao longo dos séculos. Empregado primeiramente no início da era cristã, designava uma lista ou relação de acontecimentos, arrumados conforme a sequência linear do tempo. Colocando, assim, entre os simples anais e a História propriamente dita, a crônica se limitava a registrar os eventos sem aprofundar-lhes a causas ou

dar-lhes qualquer interpretação. Em tal concepção a crônica atingiu o ápice na alta Idade Média, ou seja, século XII.

Pela forma humorística e leve de tratar assuntos cotidianos, adaptou-se perfeitamente ao modo brasileiro e há diversos autores que se despontam como cronistas, e nas mais diversas temáticas. Tanto que em um estudo realizado sobre o gênero, na Carolina do Sul, Gerard Moser, questiona se a crônica seria o novo gênero literário brasileiro.

Quanto à sua trajetória e constituição, Cândido (1992) assim a aborda:

No Brasil ela tem uma boa história, e poderia dizer que é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e originalidade com que se desenvolveu. Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da seção “Ao correr da pena”, título significativo a cuja sombra José de Alencar escrevia semanalmente para o *Correio Mercantil*, de 1854 a 1855. Aos poucos o “folhetim” foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje. (CÂNDIDO, 1992, p.15)

Quanto à linguagem, a crônica utiliza-se de adjetivos, aproximando mais da fala que da escrita, promovendo uma ruptura. Aproxima-se da poesia na grandeza em estabelecer a dimensão das coisas e das pessoas, e o tom leve propiciado pela utilização do humor faz dela um gênero que, embora lide com o “agora”, mantém-se atual em qualquer época em que se encontra.

Devido a essa aparente simplicidade, necessária por questão de público alvo— leitor de jornal— pelo espaço destinado ao texto e rapidez com que entra e sai de cena, a crônica foi adquirindo traços próprios, de linguagem concisa. No entanto, nessa adequação, constrói personagens densos, descreve cenário a partir de construções linguísticas, permitindo ao leitor uma imagem instantânea como a uma fotografia que registra o instante em sua brevidade de vida e o eterna.

A crônica selecionada para nosso propósito, *Homem ao mar*, de Rubem Braga, contribuiu aos nossos estudos, porque viabilizou o trabalho com os elementos da narrativa sob a perspectiva do narrador personagens, sendo por isso carregada de intersubjetividade, e, transformando um fato comum num momento propício à reflexão pelo lirismo da narrativa. Pode-se observar que na construção não há discurso direto, e sim monólogo interior. Também não inicia com marcadores temporais e o autor vai inserindo o leitor no

espaço e tempo durante o percurso da história, o que nos permite o contraponto à especificidade da estrutura do gênero conto. Comprovemos com fragmentos:

Já nadou em minha presença uns trezentos metros; antes, não sei, duas vezes o perdi de vista, quando ele passou atrás das árvores, mas esperei com toda confiança que reaparecesse sua cabeça, e o movimento alternado de seus braços. Mais uns cinquenta metros, e o perderei de vista, pois um telhado o esconderá. Que ele nade bem esses cinquenta ou sessenta metros, isto me parece importante, é preciso que conserve a mesma batida de sua braçada, que eu o veja desaparecer assim como o vi aparecer, no mesmo rumo, no mesmo ritmo, forte, lento, sereno. Será perfeito; a imagem desse homem me faz bem.

O leitor acompanha a história da personagem que, sentado na sacada de sua casa em frente ao mar, observa um homem que nada e passa exatamente onde alcança os olhos do narrador. O enredo permite ao leitor adentrar no pensamento desse narrador, pois, por ser crônica, é desenvolvida num único cenário, visto a partir do olhar do narrador personagem, e aquele consegue criá-lo a partir dos recursos linguísticos usados pelo autor na construção do texto. A exemplo temos: *De minha varanda vejo, entre árvores e telhados, o mar. Não há ninguém na praia, que resplende ao sol. O vento é nordeste, e vai tangendo, aqui e ali, no belo azul das águas, pequenas espumas que marcham alguns segundos e morrem, como bichos alegres e humildes; perto da terra a onda é verde.*

Mas percebo um movimento em um ponto do mar; é um homem nadando...

2.50 Gênero Romance

O vocábulo romance acompanha o homem desde os primeiros contatos com a escrita. Publicado para entreter e informar as mulheres da classe nobre foi publicado inicialmente em forma de folhetim. No entanto, com a ampliação da educação à classe pobre, pessoas que não pertenciam à classe nobre também tiveram contato com o romance e isso permitiu uma explosão de temas e narrativas mais fáceis de serem entendidas que as clássicas e medievais, da qual era veículo de propagação. Com a aproximação da classe proletária sofreu preconceitos, pois se acreditava que o fato de ter linguagem mais acessível e um público massificado perderia a qualidade. Outros fatores, agora

econômicos, e a profissionalização dos escritores que teriam que viver de suas rendas e produções os forçaram a buscar um público maior. (MOISÉS, 1985).

De acordo com os pressupostos teóricos desse autor, quanto à estrutura, o romance permite uma pluralidade de ações, pois coexistem vários núcleos dramáticos, conflitos e dramas que são resolvidos na última cena. Com relação à temporalidade, as possibilidades são quase que infindas, pois pode utilizar-se da linearidade, da ida e vinda no tempo, e pode ser assim classificado em relação a esse elemento tempo: Começemos por sublinhar a existência de três modalidades básicas de tempo: 1) o histórico; 2) o psicológico; 3) o metafísico, ou mítico. Com relação ao narrador, este pode participar tanto como protagonista ou personagem secundário, pode ser um narrador que não participa, no entanto é onipresente e onisciente, afirma (MOISÉS, 1995).

No romance escolhido por nós, *Capitães da Areia*, Jorge Amado traz à tona a dura realidade vivida por garotos de rua que sobrevivem de pequenos furtos e enganações. O autor dá densidade aos personagens que ganham vida. Ao nosso projeto coube a temática por serem crianças, oriundas de famílias desestruturadas, órfãos e, de alguma forma, o autor mostra a parte humana latente em todos nós, como a carência, o amor, a bondade e a vontade de ser alguém sujeito e protagonista da própria história, mesmo com todas as adversidades impostas pela vida. Da ficção literária à realidade da vida por meio de pesquisa - ação. Este é o assunto abordado no próximo capítulo.

METODOLOGIA: A PESQUISA-AÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nossa proposta pedagógica tem base empírica, construída através de uma pesquisa executada em situação concreta de sala de aula e, assim, entendemos tratar-se de uma pesquisa-ação, cujo desenvolvimento se dá com a participação de todos os membros em todas as etapas da pesquisa. De acordo com Thiollent (1996, p.14), a pesquisa-ação pressupõe “estreita associação em uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, em que os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Em nosso caso, juntamente com os alunos, somos participantes.

Ainda, de acordo com o autor, na pesquisa-ação há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, e os membros envolvidos assumem o papel de sujeitos. No caso desta pesquisa, a professora regente passa a assumir uma função de coprodutora de conhecimento, realizando, a partir de sua realidade diária, interação com alunos.

Ao professor colaborador na pesquisa cumpre um papel de estudar suas práticas diárias, numa constante observação para, de maneira reflexiva, reelaborar essas mesmas práticas, a partir de novos conceitos e conhecimentos, nessa linha de pensamento de Egg (1990, apud Baldissera, 2001, p.7).

É uma atividade em cujo processo estão envolvidos os pesquisadores bem como os destinatários do projeto, que não são considerados objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhecer e no transformar a realidade em que estão inseridos.

Diante do exposto, entendemos que, a partir da proposta da pesquisa-ação podemos colher mudanças significativas em nossa micro realidade escolar, pois a mudança de postura a partir de conhecimento efetivo promove uma mudança de atitude, por vezes mensurável, que, quando aplicada ao entorno, beneficia a todos. Em nossa realidade, a propositura é de que haja a melhoria da habilidade de leitura e escrita em textos literários e isso possa ser convertido em autonomia e segurança na expressão por parte dos alunos.

Quanto à metodologia da pesquisa-ação, há passos a serem seguidos, no entanto não necessariamente há uma ordem rígida estabelecida. As fases são assim compreendidas: fase exploratória (delimitação do campo de ação, expectativas e tipos de auxílio);

formulação do problema, construção de hipóteses, seleção de amostras, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação, execução e divulgação dos resultados.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral a formação leitora e escritora, por meio de textos literários narrativos, e como objetivo específico a exploração sistemática de aspectos linguísticos e estilísticos do gênero conto, sobretudo o manejo dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) e o aprimoramento do enredo. Assim, foram privilegiadas a leitura e interpretação de textos, a produção de texto individual e coletivo, operando com os conhecimentos da língua e, conseqüentemente, a aplicação do conhecimento gramatical em situações de comunicação falada e escrita.

Diante da situação problema e em busca de soluções, demos os primeiros passos, que se configuram como fase exploratória. Delimitamos o lugar de pesquisa e o público alvo, realizamos o diagnóstico e o registro sistemático dos problemas apresentados pelos alunos e estes é que desencadearam as questões fundamentais da pesquisa que também forneceriam um norte para a elaboração /aplicação do plano de ação, sob a forma de seqüência didática.

Ainda na fase exploratória, sistematizamos os dois problemas que sustentaram a pesquisa: a pouca participação dos alunos em atividades expositivas com textos literários e não familiaridade dos educandos com as funções e especificidades destes.

Durante a identificação das possíveis causas dessa resistência sistemática por parte deles, aplicamos uma única questão direcionada a todos:

a- O que, em sua opinião, o/a impede de participar em atividades expositivas?

A proposta é que fizessem isso oralmente e, mais uma vez, apenas os alunos regularmente participantes, expuseram sua opinião, dizendo que os motivos são em geral: “as zoeiras”, brincadeiras depreciativas com o intuito de encabular o outro durante a apresentação ou mesmo no decorrer do período de aula, a vergonha de falar em público por medo de errar, crer que tem pouco conhecimento do assunto que vai expor, falta de hábito em atividades similares.

Diante do exposto, e adotando a hipótese de que, a partir de leituras de textos literários, podemos explorar potencialidades do aluno para que este desenvolva sua autonomia e amplie sua expressão, seja ela na modalidade falada ou escrita, delineamos nossa pesquisa a partir do trabalho com o gênero conto.

Ao estruturar a sequência didática, pensamos no gênero conto por tratar-se de uma tipologia narrativa, muito familiar aos alunos, pois desde tenra idade, ela divide espaço na leitura infantil com a fábula. Geralmente aborda temáticas comuns, de fácil entendimento e isso daria um ganho na recepção da leitura por parte deles. Com relação à escrita, esta seria aprimorada durante o trabalho com a SD, e esse fato nos pouparia maiores resistências e dificuldades por parte deles.

Como já dito, embora o gênero base seja o conto, nossa sequência constou com outros gêneros com o intuito de reconhecimento e distinção de gêneros narrativos, através de suas especificidades. Envolvemos gêneros literários, sendo a fábula, a crônica, e o romance.

Assim elaboramos nossa proposta didática: um conjunto de atividades, realizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, organizado em unidades (sequências de aprendizagem), em que constam os objetivos específicos (habilidades a serem desenvolvidas, incluindo as linguísticas e gramaticais), para cada conteúdo e atividade executados.

Nossa proposta consistiu em etapas, distribuídas em nove encontros, totalizando dezoito aulas, assim dispostas:

1º encontro: sensibilização sobre o nosso propósito bem como o percurso a ser percorrido, o tempo de duração.

2º encontro: questionamentos sobre o gênero conto e autores fundamentais nos nossos estudos, e finalmente a escrita da primeira versão do conto com temática à escolha individual.

3º encontro: leitura individualizada e sem identificação do aluno, a não ser por critério desses, e enquadrados em critérios de pertencimento.

4º e 5º encontros: contato com outros textos de gêneros distintos, fábula, crônica, e romance, sob o propósito de comparar estrutura, foco narrativo, bem como especificidades e função. Preenchemos um quadro comparativo de forma colaborativa.

6º e 7º encontros: estudos linguísticos literários com os contos *Um Apólogo* e *Para vocês mais capítulo*, textos chave para nossa pesquisa, visando um início de fechamento de ideias e adequação à reescrita do conto inicial, incluindo um levantamento sistemático dos elementos da narrativa e de alguns recursos linguísticos e gramaticais.

8º encontro: visita à biblioteca com o intuito de livre escolha de títulos para após a leitura socializarem o critério de escolha.

9º encontro: início da reescrita do conto, munidos de registros realizados ao longo do percurso para consulta. Nesse processo fizeram uso de dicionários, registros em caderno sobre foco narrativo, tempo verbal, pessoa do discurso, pontuação, dentre outros que se fizeram necessários para dirimir dúvidas em relação aos textos trabalhados.

A nossa sequência didática foi desenvolvida entre os meses de outubro a dezembro de 2015, totalizando 18 aulas. Como primeira etapa foi realizada a sensibilização, cujo propósito foi de esclarecer a proposta, visando angariar a participação, senão de todos, ao menos da maioria, bem como expor a eles o que faríamos e como faríamos.

Esclarecemos aos alunos que nossa pesquisa partiria de contos, no entanto, no percurso teriam contato com outros gêneros textuais, e ainda teríamos momentos individuais, em grupo, cujo intuito era o de propiciar momentos de interação e aprofundamento nas leituras e registros.

Postos a par de nossa proposta, demos início ao levantamento prévio acerca do conhecimento por parte deles sobre o gênero conto a partir de alguns questionamentos: Já leram um conto? Reconhecem o que é um conto? Quais temáticas podem abordar? Quais elementos compõem um conto? Já ouviram falar de Machado de Assis? E o conto *Um Apólogo*? E sobre Luís Vilela e o conto *Para vocês mais um capítulo*? Nossa atividade foi realizada na modalidade oral e socializada e, após a socialização das respostas, foi sugerido a eles que registrassem essa primeira aula, para que, caso precisassem, pudessem pesquisar. Foi orientado também que escrevessem um conto, com temática de livre escolha, o qual seria reescrito no final do processo. Também orientamos que durante a escrita levassem em conta o público alvo, e que a partir disso adequassem a linguagem e o tema.

2ª ETAPA

2º encontro/ 2 aulas

Do total de alunos da turma, 21 entregaram o conto. Para iniciar nossos estudos, fizemos um quadro síntese na lousa e os educandos fizeram o registro no caderno. Assim o decidimos, pois ao efetuar o registro, cremos que eles fossem memorizando os itens, bem como participando com sugestões do que se pedia em cada um deles. Foram orientados que, enquanto lessem o conto em voz alta, sem revelar a autoria, a menos que o autor fizesse questão de identificar-se, eles teriam que identificar se o texto preencheria os quesitos dos elementos da narrativa contidos no quadro síntese. Em caso afirmativo,

assinalariam com um X. O critério de correção, sem nominar autor, tem o objetivo de levá-los a focar no texto, pois teriam que ser imparciais e basear-se por parâmetros.

O quadro tomou a seguinte forma:

Quadro 4: síntese para análise dos textos com foco nos elementos da narrativa

Conto/ Autor	Quem?	Quando?	Onde?	Por quê?	O quê?	Como?	Narrador/ 1ª//3ª pessoa	Predomínio de verbo no pretérito do indicativo	Estilo	Tema
-----------------	-------	---------	-------	-------------	-----------	-------	----------------------------	---	--------	------

Elaboração própria

No início, fizemos juntos a análise de três textos, depois, ainda com a leitura realizada por mim, fomos indicando um aluno para que fosse dizendo se havia ou não o item no texto lido. Ainda teria que opinar e argumentar se a presença do elemento era efetiva ou o autor teria que melhorar esse quesito na reescrita de seu texto. Para isso indicaríamos os sinais de + (bom), + ou - (há coisas a melhorar) e - (não existe o elemento).

Numa segunda etapa, orientamos que, simultaneamente a nossa leitura que preenchessem os quadros conforme fossem aparecendo os elementos da narrativa e depois indicava um aluno para que lesse sua resposta e os demais concordariam ou não, com justificativas da discordância caso a houvesse.

O intuito no preenchimento colaborativo do quadro síntese foi a de que os alunos pudessem opinar sobre a leitura de textos, e o autor teria parâmetros para sua reescrita, em momento oportuno. Esse processo também nos ajudou na orientação de quais eram os pontos que teríamos que focar mais e quais conceitos podíamos apenas revisar por serem alunos de oitavo ano, sendo que o gênero conto, bem como alguns aspectos gramaticais e linguísticos, já são de conhecimento deles.

Durante a execução da atividade, retomamos o conceito de verbos, principalmente no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, também abordamos o conteúdo de pontuação haja vista no conto haver o diálogo e a presença dos verbos *dicendi*. Esse aprendizado representou um de nossos objetivos específicos, por isso demos ênfase a essa questão gramatical, que iria desembocar no uso adequado dos tipos de discurso.

3º encontro: 2 aulas

Nessa etapa, usamos a fábula *A formiga e a cigarra*; uma crônica, *Homem no Mar*, e um capítulo do romance *Capitães da Areia*. Nesse momento nosso propósito é de que eles identificassem, mesmo que superficialmente durante a primeira leitura, os elementos estáveis de cada gênero e seu suporte.

Para adentrar o texto e facilitar a compreensão aplicamos estratégias de leitura ao levantarmos alguns questionamentos sobre os elementos constitutivos do gênero fábula e foram feitos oralmente: Quem são as personagens? Onde se passa a história? Quanto tempo parece durar a história? A narrativa se passa em qual tempo verbal? Qual foco narrativo? O que caracteriza o gênero fábula? Quais palavras ou expressões indicam a passagem de tempo no texto? Em que períodos do ano se passa a história? Qual a reflexão que o texto nos sugere fazer?

4º encontro: 2 aulas

Nesse encontro, focamos, dentre os textos narrativos, a crônica e fizemos mais questionamentos: quanto tempo parece durar a história? Onde a história se ambienta? Como os personagens são identificados? Porque o autor usou essa estratégia de identificação e como isso contribui para a mensagem do texto? Fizemos a compilação de forma colaborativa das respostas na lousa enquanto respondiam e os alunos fizeram os registros no caderno visando preenchimento de quadro comparativo numa ação posterior.

5º encontro: 2 aulas

Tivemos o início da leitura da obra *Capitães da areia*, como continuidade e fechamento de reconhecimento das especificidades de alguns gêneros narrativos. Iniciamos a leitura pela capa, contracapa, elementos pré-textuais como forma de reconhecimento e função de cada uma das partes. A leitura começou a ser realizada pelos alunos, porém, pela linguagem apresentada, o professor fez a leitura aos poucos, com pausas para discussão dos sentidos de cada trecho. Acreditamos que, de maneira colaborativa, ficava mais fácil aos alunos depreenderem significados e sanarem dúvidas sobre vocabulário, por exemplo.

Antes de iniciarmos a leitura propriamente da obra, fizemos algumas perguntas sobre o que seria a história com nome de *Capitães da areia*? Associamos à imagem da

capa, e iniciamos então a leitura do primeiro capítulo, também por questão de escolha lexical, na linguagem dos alunos, “palavras difíceis e estranhas”, a leitura foi realizada por mim.

Após a leitura, mais alguns questionamentos orais foram necessários para adentrarmos a obra: Os personagens têm perfil de comportamento reconhecível no nosso entorno? A situação retratada é passível de acontecer na realidade? Podemos descrever física e psicologicamente um personagem do romance? Os questionamentos foram com o propósito de propiciar mais embasamento para a reescrita do conto, pois mesmo sendo um texto literário há que possuir alguma possível verossimilhança que deve ser mantida, o que exigiria do aluno o cuidado com o enredo.

Como complemento foi solicitado que preenchessem o quadro síntese no Caderno do Aluno:

Quadro 5: Ficha técnica de leitura adaptada do Caderno do aluno

Título do livro escolhido	
Resumo em linhas gerais, da história que o texto conta.	
Tema principal abordado no texto	
Qual a relação do texto com o tema sobre Criança em situação de rua?	
Como a imagem (presente no caderno do aluno) representa o tema da obra?	

Fonte: Caderno do aluno, v.2, p.19. (Material elaborado e fornecido pela secretaria de educação do estado de São Paulo)

A escrita do resumo, como pede no item dois, foi realizada no caderno de classe para posterior correção e adequação da escrita, após a discussão em sala sobre o primeiro capítulo.

O romance de Jorge Amado foi lido como proposta pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo³, numa atividade maior de reconhecimento de gêneros e depois foram gerados produtos específicos para a realização de exposição em sala.

Como produto dessa atividade de reconhecimento de gêneros agregados à SD também optamos por elaborar um quadro síntese que foi sendo preenchido colaborativamente, ora em dupla, ora individualmente e depois socializado para que pudéssemos adequar ao mais próximo possível do que seria adequado às respostas.

Sempre que necessário, voltávamos ao quadro para adequar algo, pois os alunos iam “desvelando as informações aos poucos”. Nossa proposta para o quadro era de que o aluno reforçasse os elementos estáveis em cada gênero, a partir de leituras que realizamos, e assim pudemos adentrar nos aspectos linguísticos e temáticos, permitindo, então, adensamento na leitura por parte deles.

Quadro 6: Comparativo dos Gêneros Narrativos

Fábula	Crônica	Romance	Conto
--------	---------	---------	-------

Elaboração própria

³ Na proposta de atividade é sugerida a leitura de 1 capítulo da obra, para preenchimento da ficha técnica. Essa atividade desenvolve-se durante o segundo semestre e são contemplados diversos gêneros: cartaz, propaganda, publicidade, música, narrativas, imagens, artigo de opinião, filme, dentre outro, como proposta para a promoção de um evento na escola, sendo portanto todos os gêneros direcionados à temática escolhida pela sala, e no nosso caso foi Crianças em situação de rua pela temática abordada no romance de Jorge Amado. Essas atividades ocorreram paralelas às aulas da SD constituíam-se leituras, pesquisas, momentos coletivos e individuais. Foram divididos em equipe de escrita e equipe de pesquisa. Coube à equipe da pesquisa encontrar notícia, conto, crônica e música e às equipes de produção teriam logicamente que produzirem os mesmos gêneros. Na apresentação deveria ser apenas falado, sendo proibido o uso de material de apoio para leitura. As equipes dos contos deveriam apresentar uma dramatização sobre o texto. Essas atividades deram suporte ao nosso trabalho de registro, socialização de turma, e aquisição de habilidades ao longo do processo.

6º encontro: 2 aulas

Nesse encontro, entregamos a cada aluno um conto *Para vocês mais um capítulo* de Luís Vilela e um subconto *Um Apólogo* de Machado de Assis. A turma foi orientada a fazer leitura individual e silenciosa e, em seguida, o preenchimento do quadro síntese. Nessa ação, nossa proposta foi a de organizar o que os alunos já haviam aprendido, como forma de revisão e adequação da turma ao conteúdo.

Quadro 7: Síntese para análise dos textos com foco nos quesitos acima.

Conto, Autor.	Quem?	Quando?	Onde?	O quê?	Como?	Narrador/ 1ª//3ª pessoa.	Predomínio de tempo verbal no presente do indicativo/	Palavras de época.	Temática.
Autoria própria									

Após o procedimento da leitura silenciosa e individual por parte deles, fizemos novos questionamentos: A linguagem utilizada pelo autor é de fácil entendimento? Há termos desconhecidos no texto? Podemos entender seu significado pelo contexto /cotexto da oração? Quantos personagens há no texto? Quem é o protagonista? Há personagens secundários? A quem os personagens representam socialmente? O foco narrativo está em qual pessoa? O tempo é cronológico e/ou psicológico ou ambos? Há um predomínio? O Era uma vez com que inicia o texto situa o conto em qual tempo? Isso nos permite inferir qual efeito de sentido? Onde se passa a história? Podemos contextualizar, por meio de termos do próprio texto, então, em qual período da história brasileira o conto foi inserido? Quais léxicos permitem inferir isso? Quais sentimentos são transmitidos ao longo do texto pela agulha e pela linha? Quais palavras indicam isso? Qual o assunto que o autor trouxe para nossa reflexão?

Após essa discussão, foi realizada a correção do quadro síntese preenchido anteriormente, e sugerimos a leitura, agora, dando vozes aos personagens. Também realizamos atividade de identificação do turno conversacional e a relação dos verbos *dicendi* com os sinais de pontuação e com o discurso direto e indireto presentes no texto.

Abordamos também o intenso diálogo entre dois personagens antagonistas que medem força o tempo todo em disputa e a representação social deles, levando os alunos a

refletirem sobre o porquê de o autor utilizar objetos para representar humanos. Durante nossas interações, para que refletissem sobre o que opinavam, teriam que argumentar o porquê daquela característica atribuída ao personagem, e aos demais alunos, caberia discordar ou não, ou mesmo acrescentar argumentos.

Com relação ao tempo verbal, por tratar-se de narrativa, faz-se prioritariamente no pretérito perfeito do indicativo, porém há vários verbos flexionados no presente do indicativo, o propósito foi identificar qual foi o objetivo do autor, se poderia ser realizado de outra forma e o que esse processo implicaria na leitura do texto. Como facilitador de identificação, sublinhamos os verbos no pretérito e circulamos o verbo no presente, como forma de revisão de conteúdo.

Para o reconhecimento do contexto histórico da obra, os estudantes foram levados à sala de informática para pesquisa sobre Machado de Assis, sua biografia, e pesquisa sobre estudos realizados sobre o texto *Um Apólogo*. A pesquisa consistia em aprofundamento nos estudos sobre o conto e para isso teriam que pesquisar pelo título da obra, fazer uma leitura e selecionar um material que pudesse contribuir sobremaneira na compreensão do texto. O material mais discutido por eles foi um vídeo homônimo, com animação,⁴ sobre o conto.

Num vídeo de aproximadamente 12 minutos, com uma narração introdutória, a história se desenvolve simultânea a recursos gráficos que vão compondo o cenário da época. Nesse momento, retomamos os registros de palavras de época que, com o auxílio da imagem, puderam ser recontextualizadas, permitindo uma leitura mais densa.

7º Encontro: 2 aulas

Nesse encontro, realizamos a leitura do conto de Luiz Vilela, *Para vocês mais um capítulo*, e fizemos o reconhecimento de elementos da narrativa, apenas oralmente e de forma colaborativa.

Novamente, abordamos o texto pela estratégia de pré-leitura, iniciando pelo nome do autor, pelo texto em si e pela indagação sobre o conhecimento dos alunos sobre ambos. Depois levantamos hipótese sobre a temática que poderia ser inferida a partir do título do

⁴ Assis, Machado. Um Apólogo. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=kYNCJXQ3Zac>>Acesso em: 15/09/2015

texto. Após esse processo iniciaram a leitura individual e silenciosa. Após a leitura lançamos perguntas com o propósito de mais uma vez levá-los a refletir sobre a composição do gênero conto, bem como ratificar as especificidades desse gênero. As perguntas foram: Quantos personagens? Há um protagonista? Aparecem nomes? Por quê? Quem eles representam? O foco narrativo está em qual pessoa? Quanto tempo parece demorar a história? Onde se ambienta a história? O fato narrado interfere na vida ou no psicológico das personagens? E quanto ao vocabulário? Qual o perfil psicológico do personagem masculino? E do feminino? Como você os descreveria em comportamento social pelos elementos do texto? Quais palavras sugerem isso?

Durante o processo de leitura, e percebendo a dificuldade na compreensão do texto por parte da maioria dos alunos, tivemos que lançar mão de outras estratégias para lograr êxito, pois a dificuldade apresentada na leitura impedia que respondessem de forma satisfatória. Esse processo de esmiuçar o texto ocorreu da seguinte forma: realização por diversas vezes de leitura dialogada dando vozes aos personagens e narrador, levantamento das palavras desconhecidas, identificação dos turnos conversacionais, e readequação das respostas a partir da releitura do texto. Esse procedimento serviu como forma de fixar regras de pontuação, discurso direto e indireto, já vistos no conto de Machado de Assis. Assim, os alunos poderiam observar os diálogos e analisar seus próprios textos quanto a isso.

8º Encontro: 2 aulas

Foi realizada uma visita à Biblioteca da Escola com a finalidade de escolha de contos a escolha deles. Após a escolha e uma justificativa oral sobre ela, foram solicitados a narrar a história, e, posteriormente, identificar o protagonista, o enredo, o estilo, a verossimilhança com a vida, ou características de algum personagem com alguém que o aluno conhecesse.

3ª etapa

9º Encontro: 2 aulas

Como finalização das ações previstas na SD há um produto final, e a produção final deles foi a reescrita do conto produzido na etapa 1. Para a reescrita do conto, visando à adequação da estrutura, e no mais, revisões dos aspectos formais de coesão coerência, recursos gramaticais, e ortografia, aspectos comuns a todos os textos, levamos à sala um texto produzido por aluno também de oitavo ano (de outra turma) com várias inadequações. O tema do texto foi sobre um temporal ocorrido na cidade e, portanto um assunto do conhecimento de todos e poderiam inferir com relação ao sentido pretendido pelo autor.

Foi registrado o texto no caderno deles tal e qual no texto base e demos início à correção colaborativa. Fizemos correção gramatical para ajuste do texto e estrutura e, no mais, revisão dos aspectos gramaticais, linguísticos e estilísticos. Para cada item foi atribuído um número para facilitar a marcação dos problemas encontrados no texto. Após esse processo de levantamento de problemas no texto, de forma ainda colaborativa foi sugerido a eles que lessem como deveria ficar o texto após a reescrita, e para isso já observariam a mudança de pontuação num intuito de ajudá-los quando fossem reescrevê-los. Depois de observar quais os requisitos mínimos para se compor um texto e conhecer os parâmetros de correção de textos, iniciaram a reescrita do conto.

Da produção inicial à reescrita, houve momentos de contato com o texto. O primeiro deles foi a leitura para a identificação dos elementos específicos do conto, e a identificação das inadequações estruturais, gramaticais e ortográficas, realizada individualmente com cada um deles: o aluno fez a leitura e assinalou os erros que conseguia identificar. Os demais erros foram apontados por mim.

Durante o processo de reescrita, os estudantes fizeram uso de dicionário, recorreram aos registros no caderno, à reescrita do texto com parâmetros de correção, como embasamento teórico-metodológico. O tempo de reescrita variou muito de aluno para aluno, então os textos prontos foram circulando em sala para leitura enquanto aguardavam os demais alunos que ainda reescreviam seu texto.

Finalizado o processo da reescrita, a sala foi disposta em círculo e demos início à avaliação oral por parte dos estudantes, sobre a aquisição de novas habilidades leitoras e escritoras e que pode vir a contribuir para o aprimoramento sua participação em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que finalizávamos a SD, delineávamos nossa metodologia de análise. Em linhas gerais, os mecanismos de análise consistiram na comparação entre as

produções iniciais de finais do mesmo conto, elaborado por cada aluno. O intuito foi observar dois pontos principais: o uso de cada tipo de discurso e os mecanismos linguísticos necessários para empregar cada um deles. O discurso direto é considerado de elaboração mais sofisticada, pois exige o uso de verbos *dicendi*, sinais de pontuação específicos e indicação adequada dos turnos de fala de cada personagem. Por isso, adotando o discurso direto como uma característica do conto (cf. MOISES, 1985), verificamos se o aluno o utiliza na produção inicial e se o faz na reescrita. Analisamos também até que ponto o estudante domina o paradigma verbal que permite materializar esse tipo de discurso, bem como a pontuação.

Ao investigar os fatores elencados, outros aspectos puderam ser observados em alguns textos. As mudanças quanto ao uso dos discursos, por vezes, provocaram alterações positivas no enredo, nas formas de construção de personagens, nas formas de referência e nas escolhas lexicais. À medida em que pudemos associar todos esses expedientes utilizados por alguns alunos, eles foram sendo catalogados para posterior análise.

RECORTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há muito se busca o aperfeiçoamento das habilidades leitoras e escritora. Da habilidade leitora espera-se que o leitor consiga elaborar sentidos sobre o que lê a partir de interpretação e compreensão de diferentes tipos de textos.

Correa, MacLean (2011) afirmam:

A aquisição da linguagem escrita envolve, portanto, um aprendizado conceitual relacionado à construção de conceitos a- cerca da natureza e da organização do sistema da escrita. Assim sendo, outras competências se fazem também necessárias para o aprendizado da linguagem escrita, desta feita, relacionada à capacidade de indivíduos de tomar a linguagem como objeto de conhecimento, ou seja, às habilidades metalinguísticas. (CORREA, MACLEAN, 2011, p. 129)

Esse percurso para o aperfeiçoamento, quando inserido em contexto escolar, requer um trabalho sistemático com os alunos. Um dos grandes desafios, no entanto, é a alegada falta de gosto pela leitura e escrita, que tem sido apontada como um entrave e um fator importante no tocante ao índice de fracasso, de reprova, e de evasão escolar, e por extensão à vida pessoal. Temos consciência, também, que nossa escola, como não poderia deixar de ser, também se insere nesse contexto. Foi, então, a partir desse cenário, que optamos por trabalhar com o gênero literário conto de forma sistematizada por meio de uma sequência didática.

Essa prática levou-nos a refletir sobre o trabalho a partir desse gênero literário, e uma das formas exaustivamente praticadas nesse objetivo de propiciar, por meio da leitura e escrita, a inserção de nossos alunos em práticas sociais variadas, com diferentes interlocutores e diferentes objetivos, é o desenvolvimento de atividades, com e a partir de textos, entendendo-os como gêneros textuais.

Os gêneros são entendidos como um profícuo caminho que possibilita a aprendizagem significativa e a interpretação propícia, ainda, um ambiente que informa e forma aos/ os participantes envolvidos na prática. Vale ressaltar que, nesse processo de produção por meio de sequência envolvendo o trabalho com gênero, fizemos registros da documentação de todas as produções dos alunos, como meio de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades. Assim, documentamos, via relatórios diários que

serviram como nosso direcionamento pessoal, sua evolução, suas dificuldades e quais ações puseram em prática como forma de superá-las.

As nossas interferências, como forma de levá-los a refletir sobre o processo, foram feitas de variadas maneiras, utilizando-nos da oralidade, individual e coletiva, momentos de trabalhos em agrupamentos, como forma de socialização do conhecimento, e também dos questionamentos que surgiram no decorrer das atividades. Conforme nos ensina Ruiz (1998, p.11) “o que faz funcionar uma metodologia de ensino de redação [...] “é um conjunto de vários fatores, [..], vão desde os objetivos que norteiam seu desencadeamento pelo professor até a sua finalização com o produto texto dado pelo aluno como acabado”. Por fim, toda nossa orientação metodológica para o desenvolvimento da sequência didática com foco no 8º ano do ensino fundamental foi permeada por ações específicas com objetivos específicos.

Nossa análise constitui-se de dois pontos: um relacionado ao aprendizado do aluno quanto a elementos constitutivos do gênero literário conto e outro de âmbito linguístico. Com relação ao literário, observamos um dos recursos constitutivos do conto: o discurso direto ou dialogado, que, ao ser utilizado, permite uma veracidade ao texto, pois traz a fala direta das personagens que falam por si mesmas sem a interferência ou inferência de terceiros.

No âmbito linguístico, foram observadas as marcas formais para que o discurso direto ocorra, pois entendemos que este está diretamente ligado ao processo da linguagem literária descrito acima. Para o processo de estruturação gráfica do discurso direto, faz-se necessária uma combinação que inclui os verbos elocutivos, os turnos conversacionais, os sinais de pontuação, sendo os mais utilizados: dois pontos, travessão, vírgula, exclamação, interrogação e ponto final. Em resumo, nossos focos de observação foram: 1) Os efeitos do discurso direto no conto; 2) as marcas que materializam o discurso direto no texto.

Quanto aos textos dos alunos, constatamos que, em sua maioria, não traziam discurso direto, fazendo opção pelo uso do discurso indireto. Pela forma como fizeram o registro, usando discurso indireto, a maioria o fez de maneira inadequada com relação à construção sintática. Os casos mais frequentes foram períodos longos pelo uso inadequado, ou ausência dos sinais de pontuação, e, em alguns casos, o problema pode ser observado na estruturação do parágrafo. Outro problema apresentado também pelo uso inadequado/ausência do discurso indireto foi a repetição de itens lexicais, pela necessidade de retomada e continuidade na construção do texto.

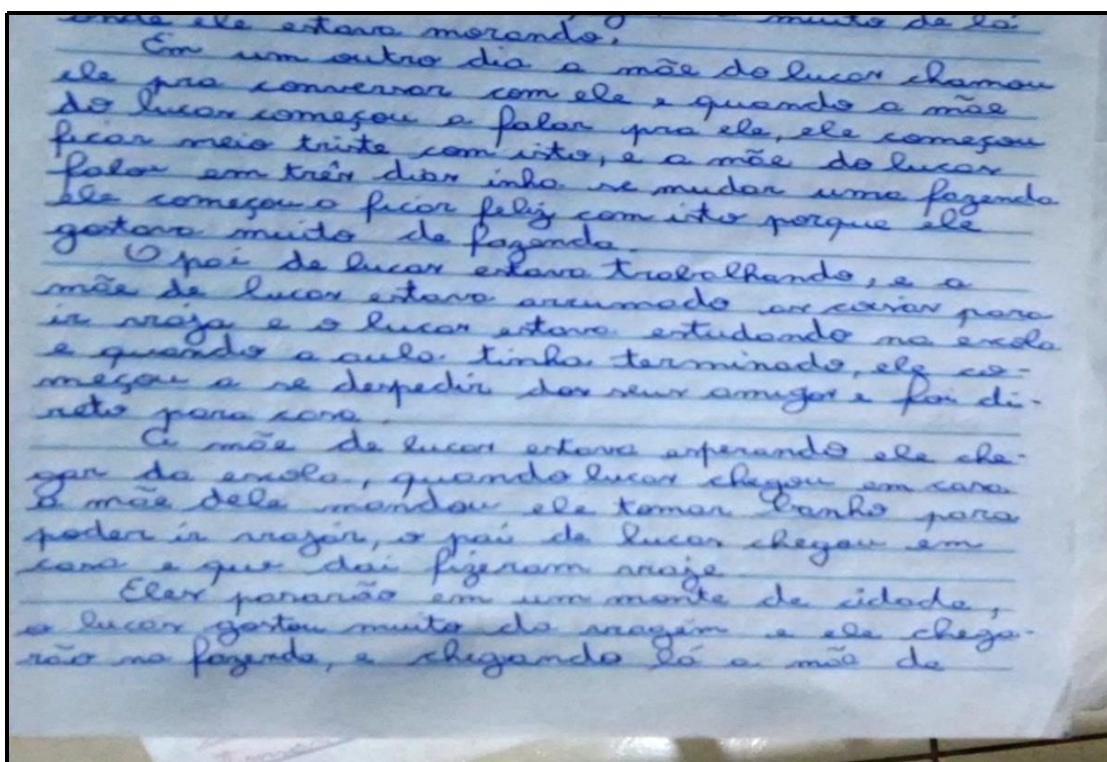
Como proposta para o uso do discurso dialogado na produção do conto quando da reescrita, fizemos estudos em sala com textos que apresentassem essa forma de linguagem. Os textos escolhidos com esse propósito foram a obra *Um Apólogo* de Machado de Assis, um subgênero do conto, e o conto *Para vocês mais um capítulo*, de Luís Vilela.

Esses textos têm predomínio do discurso dialogado. Vale salientar que a ocorrência do verbo de elocução, bem como a voz do narrador, se faz em momentos oportunos para que o leitor não perca o fio da trama. No tocante aos textos dos alunos em sua primeira produção, com a presença do verbo de elocução indicando o turno conversacional, caracterizam possível ausência de um amadurecimento por parte do autor e do leitor com relação à escrita e à leitura de textos.

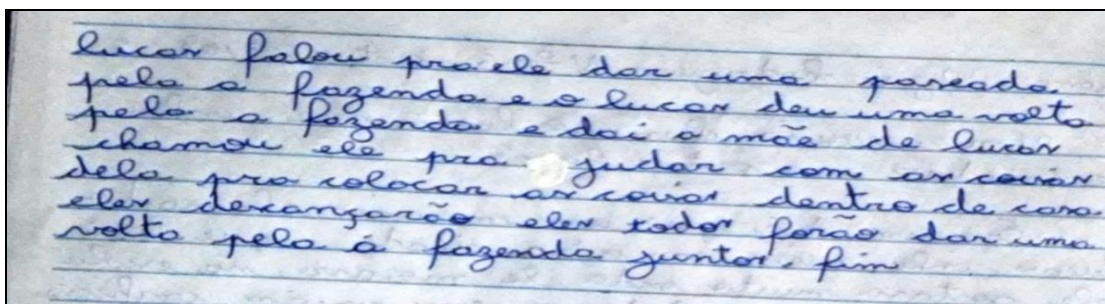
Nossa análise é composta de excertos, da primeira e da última produção como orienta a Sequência Didática em base teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que se observa o tratamento dado pelo aluno aos fatores selecionados para nossa análise.

Passemos à análise das produções:

Texto1(Produção inicial)⁵



⁵Os fragmentos acima consistem em continuidade do texto, primeira versão, frente verso da página, e fez-se necessário para visualizar a transformação no texto da segunda versão.



No primeiro excerto, observa-se o uso do discurso indireto em toda sua extensão. Esse uso trouxe ao texto períodos longos, comprometendo a coerência do texto, além da repetição de elementos referenciais, empobrecendo e truncando a narrativa. Os sinais de pontuação usados pelo autor foram ponto final e algumas vírgulas, mais precisamente 6 (seis) num total de vinte e oito (28) linhas.

Como forma de sanar, ou minimizar especificamente o uso apenas de discurso indireto, posto que para cada objeto de estudo faz-se necessária ações específicas, na aplicação da Sequência Didática, fizemos a seguinte intervenção: propiciamos o contato com textos com a presença de discursos dialogados, e com raríssimas falas do narrador.

Os contos *Um Apólogo*, de Machado de Assis e *Para vocês mais um capítulo*, de Luís Vilela, foram lidos num primeiro momento, de forma individual, e os alunos questionados como seria a melhor forma de leitura desse tipo de texto. Afirmaram ser a distribuição das falas aos alunos, já que, segundo eles, haveria a inserção de diversas vozes no texto. Depois desse processo fizemos a indicação da personagem à frente de cada diálogo como forma de identificá-lo.

Essa busca estendeu-se à verificação dos verbos elocutivos, que, no conto de Machado de Assis, são num total de 6 (seis vezes), sendo eles: *disse*, *dizia*, *perguntou-lhe*, *diga lá*, *murmurou* e *disse*. Salientamos, também, que foram solicitados nominalmente a inferir, sobre o que o uso desses verbos propicia ao autor na construção de seu texto, e, ao leitor, no entendimento da leitura.

Os discursos dialogados no conto, segundo Moisés (1985, p.27-28), são o mais importante recurso a serviço do autor, pois o conflito reside na fala das pessoas, posto que sem diálogo não existem conflitos, desavença ou mal entendido, e sem isso não há ação.

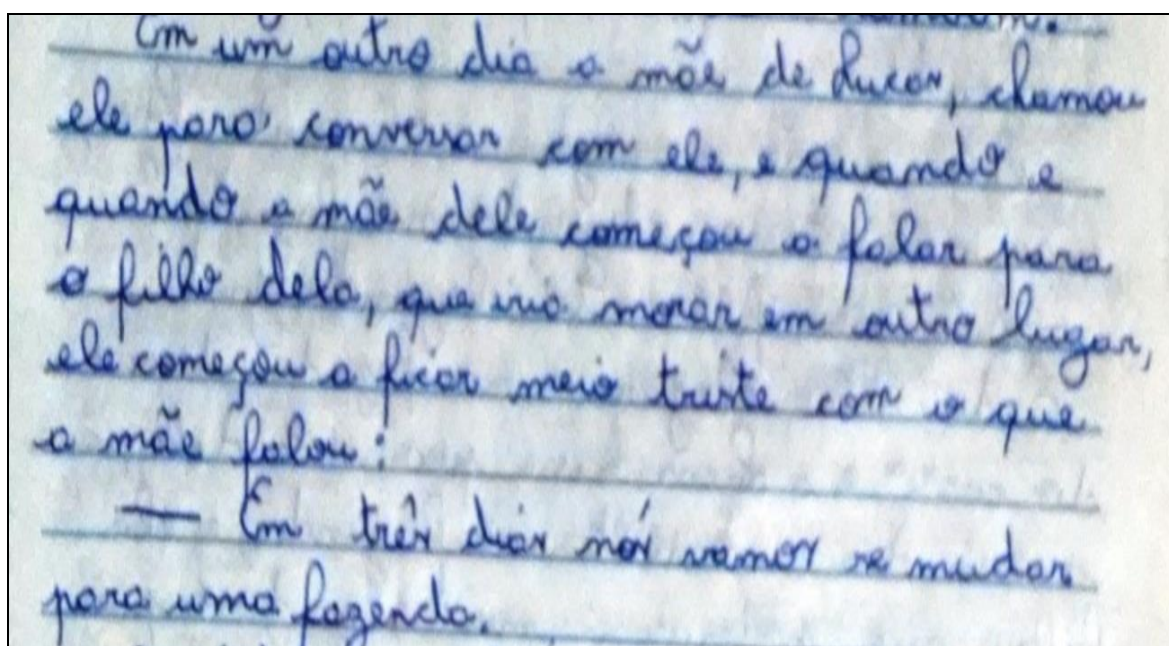
O autor aborda, ainda, que o contista estrepante, por receio de ousar ou por não dominar a técnica que esse recurso linguístico requer, foge da construção porque sente dificuldade. Quanto à forma de se materializar o discurso dialogado no texto, Moisés

(1985, p. 27) afirma ser meio dos sinais gráficos de pontuação travessão ou aspas, sendo que, nos contos considerados modernos, há os mesmo sinais.

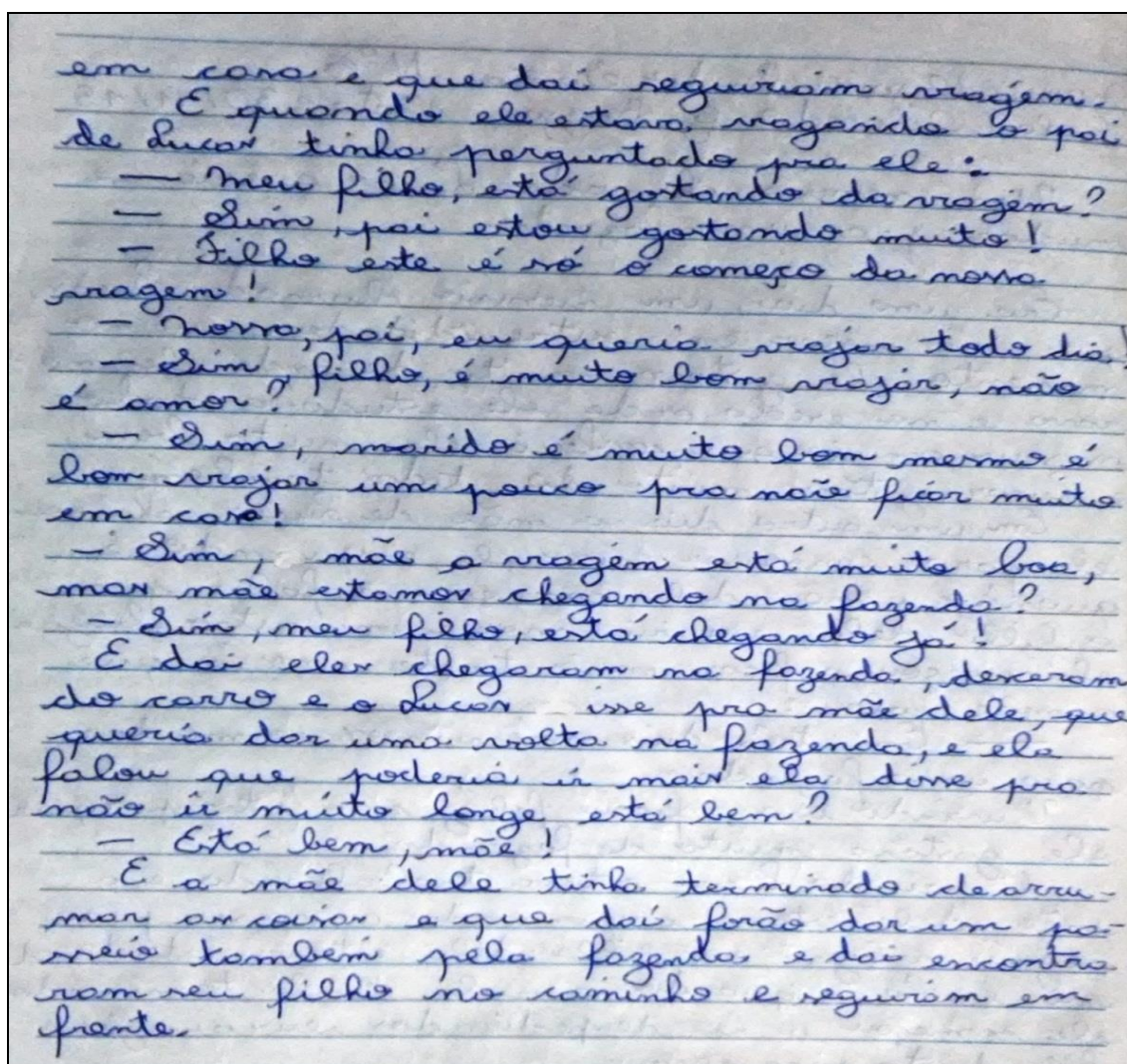
Já sob a ótica da estilística, com as ideias de Martins (2008, p.242), temos que: “no discurso direto, o emissor transcreve o enunciado de outra pessoa mantendo todos os traços de subjetividades”. [...] “Sugere-se o enunciado vivo, como saiu ou deveria sair da boca daquela pessoa.” Martins (2008), complementa, ainda, que: “se a citação for oral o falante imita a entonação do citado, ou seja, delega a ele sua voz” [...] “No texto escrito, no entanto, fica a encargo do leitor, recriar, em voz alta, ou mentalmente a dinâmica vocal sugerida pelo texto”.

Na composição do texto escrito quando do uso do discurso direto os enunciados são justapostos, porém, separados por sinais de pontuação própria (dois pontos, travessão ou aspas). Esclarece ainda que a presença do verbo de elocução, além de introduzir o discurso citado, pode indicar alguma coisa de sua natureza, e acrescenta que sua colocação pode variar vindo antes, no final ou no meio do enunciado.

Figura 2: Texto 1 (produção final)



[...]



Trazendo essa teoria aplicada ao texto produzido pelo aluno no excerto 2, da produção final, observa-se a construção do texto em períodos menores:

Produção inicial: [...] "o pai de Lucas chegou em casa e que daí fizeram viagem. Eles passarão em um monte de cidade, o Lucas gostou muito da viagem e eles chegarão na fazenda"[...].

Já na produção final, temos:

"[...] e o pai tinha chegado em casa e que daí seguiriam viagem.

E quando ele estava viajando o pai de Lucas tinha perguntado pra ele:

-Meu filho, está gostando da viagem?

-Sim, pai estou gostando muito!

-Filho este é só o começo da nossa viagem!

-Nossa, pai, eu queria viajar todo dia!

- Sim, filho, é muito bom viajar, não é amor?

-Sim, marido é muito bom mesmo é bom viajar um pouco pra não ficar muito em casa!

- Sim, mãe, a viagem está muito boa, mas mãe estamos chegando na fazenda?

- Sim, meu filho, está chegando já.

[...] E daí eles chegaram na fazenda[...]"

A mudança perceptível é que, ao continuar a história informando o início, o decorrer e a chegada, o aluno separa as cenas e, com isso, o percurso da viagem ganha peso no enredo.

Nessa reescrita, o aluno, ao substituir o discurso indireto por discurso dialogado, traz a fala da mãe e do pai ao cenário. [...] "*não é amor?*" - *Sim, marido*" [...] Ao usar o ponto de exclamação e interrogação busca transmitir o misto de ansiedade e expectativa diante do novo : [...] *está gostando da viagem?* - *Sim, pai estou gostando muito!* [...] *Nossa, pai, eu queria viajar todo dia!"*

Outro ponto a salientar nessa mudança é o uso dos sinais de travessão, dois pontos, que são específicos na construção do discurso dialogado, e mais o uso da vírgula na separação dos vocativos, advérbios, e interjeições: (*meu filho; sim; nossa*) respectivamente.

Também o uso do discurso dialogado permitiu ao aluno a construção do percurso com começo, meio e fim, propiciando ao leitor a inferência de saída e chegada, como podemos observar a seguir:

E quando ele estava viajando [...]— Meu filho, está gostando da viagem? [...] _ Sim, marido é muito bom mesmo é bom viajar um pouco pra não ficar muito em casa! [...] - Sim, filho está chegando já!

Outro ganho na reescrita de texto, enquanto discurso direto é o início do parágrafo sem a presença do verbo de elocução orientando o leitor pelo turno conversacional. Essa forma de construção denota, com relação à linguagem literária, uma escrita amadurecida que segue uma lógica de pensamento, como afirma Moisés (1985). Com relação ao sentido, o discurso dialogado propicia o adensamento das informações, centrando apenas nas ações fundamentais.

Também nesse fragmento, observa-se que o pronome “*ele*” e o substantivo *Lucas*, usado por diversas vezes no discurso indireto, é substituído por outros referenciais (*meu filho, filho*)

Os problemas ainda recorrentes são os períodos longos, exatamente pelo uso do discurso indireto sem as adequações cotextuais que isso exige. Ainda apresenta, na construção do discurso indireto, repetição de pronome *ele*, num processo de retomada:

Em um outro dia, a mãe de Lucas, chamou ele, para conversar com ele, e quando e quando a mãe dele começou a falar para o filho dela que iria morar em outro lugar ele começou a ficar meio triste[...]

Outros elementos de retomada recorrentes, analisando o texto todo, são o uso da expressão *mãe dele*, que aparece em 4 oportunidades para referir-se à mãe de Lucas, e há também o uso de *o filho dela* em 3 momentos.

Quando fazemos o contraponto entre o uso do discurso dialogado e o discurso indireto na construção do texto, é nítido o aprimoramento de escolhas lexicais, seja de retomada, seja na construção do enunciado por parte do aluno, e isso denota a contribuição que esse estudo propicia a ele na melhoria da habilidade escritora.

Texto 2: (Produção inicial)

Um dia ensolarado, eu estava indo para escola chegando lá passei o dia inteiro rearrumando a grade de forma diferente, e minha mãe estava estranha agindo de forma diferente, comecei a perceber que tinha algo errado na grade, tudo.

Na escola estudar aprendi bastante coisa, tá chegando a hora de ir embora que era 10^h pra 6^h bateu o sinal anuete os caras e fui, entre dentes do ônibus e me sentei no banco nos fazer entender passar em cada fazendo duendo o aluete, saltando para o asfalto em um caso de longe indentele com o da minha mãe, chegando mais próximo do cano eu te dentro uma coisa grande colocando uma buclite e comecei a tirar duri das, e cheguei no ponto, lembrei da primeira parte do que minha mãe estava depois iracender os pires do que-bre cabeca.

Cheguei em casa fui tomar banho me animei para ficar com a minha mãe me chamou e falar e comprei uma buclite, e me falar taube tem-tem por tem-tem, e falou que seria dar o presente se se eu me comporta-ri muito na escola e em casa e falei que se eu comportar e com dedica ab intusos e amor e garbi uma buclite fiquei muito alegre porque minha mãe também gostava de minha mãe.

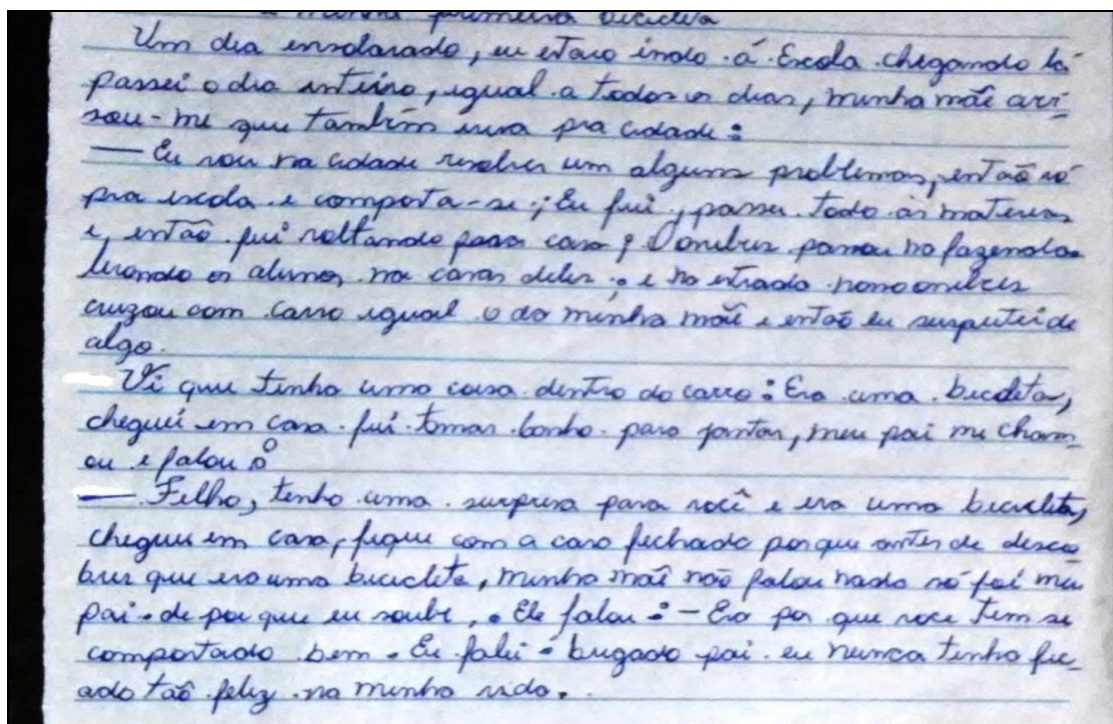
Na primeira versão, observa-se inadequação na escrita, comprometimento da coerência e fluidez do texto pelo uso do discurso indireto e, sobretudo, pela inadequação no uso de vírgulas. Agrega-se a essa forma de linguagem, quando não adequadamente construída, como é o caso em estudo, períodos longos que comprometeram a estrutura do parágrafo e a coesão.

O aluno, na construção do conto na primeira produção, o faz na primeira pessoa, lança mão do discurso indireto, num processo de narrativa de suas ações e discurso indireto livre, quando deseja informar a sensação que teve diante da situação pelo que observou da mãe, segundo ele, “ela estava estranha”. Constrói sua narrativa com base em duas personagens: ele e a mãe. A exemplo disso, temos logo no início do texto:

Um dia ensolarado, eu estava indo para a escola [...] e minha mãe estava agindo estranha, agindo de forma diferente”, [...] “comecei a perceber que tinha algo errado naquilo tudo”

A participação da mãe, tanto em “presença” como em discurso fica diluída no texto, sendo que o aluno a retoma em pontos específicos quando sente ser necessário à composição textual como informação nova.

Texto 2: (Produção final)⁶



Já na segunda versão, o aluno traz mais um personagem, o pai, que desempenha papel importante para o desfecho da história. Com a inserção do discurso dialogado, houve a reestruturação em períodos mais curtos, a reorganização na pontuação e, em consequência disso, os parágrafos tornaram-se menores. O foco narrativo permanece em primeira pessoa, porém a presença do discurso dialogado proporciona melhor entendimento ao leitor [...]

minha mãe avisou-me que também iria pra cidade

Eu vou na cidade resolver um alguns problemas, então vá pra escola e comporta-se

Pode-se observar que, pela mudança da linguagem, na segunda produção, a presença da mãe torna-se mais impositiva, e essa ganha mais autoridade no enunciado. Esse processo de permitir ao emissor, no caso o aluno, trazer a voz da personagem por

⁶Nesta produção optei por trazê-la na íntegra devido à intensa transformação ocorrida entre as duas produções.

meio de recursos linguísticos em discurso dialogado, corrobora o que Moisés (1985) afirma ser próprio do uso desse tipo de discurso.

A presença do “pai” é construída também em discurso dialogado, e é ele quem concretiza a ação iniciada no primeiro parágrafo pela mãe: [...]

Meu pai me chamou e falou

-Filho, tenho uma surpresa para você e era uma bicicleta[...]

Ele falou: Era porque você tem se comportado bem. Eu falei: obrigado pai.” [...]

Na escrita do excerto acima, constata-se a repetição do verbo de elocução em todas as construções, como se fosse uma forma de garantir a marcação do personagem que fala. Isso pode denotar fragilidade na construção, com a falta de segurança do aluno em deixar subtendido quem é o enunciador, o que o leva a se valer de uma construção primária da escrita do discurso dialogado, nos valendo da afirmativa de Moisés (1985). Também se constata a continuidade do discurso num mesmo parágrafo, separando os tópicos por pontuação, já ensaia a distribuição dos verbos de elocução em pontos distintos da frase, mudando- o e somos sabedores que, isso demonstra um avanço na habilidade escritora.

Também na reescrita utiliza-se do pronome oblíquo em primeira pessoa (*avisou-me*),[...] (*me chamou*) completando o pensamento quando referia-se a si mesmo, e logo em seguida transfere para a terceira pessoa quando dá voz à personagem mãe num processo de transcrição do diálogo¹ (comporta-se).

Outro ponto a destacar como ganho na reescrita é o uso de referentes diversos para falar de si: [...] *então vá pra escola e comporta-se[...]*filho [...] *Era porque você tem...*[...] permitindo a retomada ao leitor por meio elementos referenciais.

Essa mudança do discurso indireto para o discurso direto permitiu, também, ao aluno mesclar a voz do narrador personagem ao iniciar o texto, contextualizar o leitor da sua história e, ao utilizar-se do dialogismo materializado pelo discurso direto, focar no ponto central de seu enredo: a primeira bicicleta e tudo que envolve seu merecimento ou não.

Nessa construção, o aluno consegue definir com mais precisão a linha do tempo, o que de maneira simplória denominamos: começo, meio e fim da história: *Um dia ensolarado, eu estava indo á escola [...] fui voltando para casa [...] cheguei em casa [...]*, localizando o leitor na sequência lógica do enredo posto que a sua aventura tem a duração de um dia.

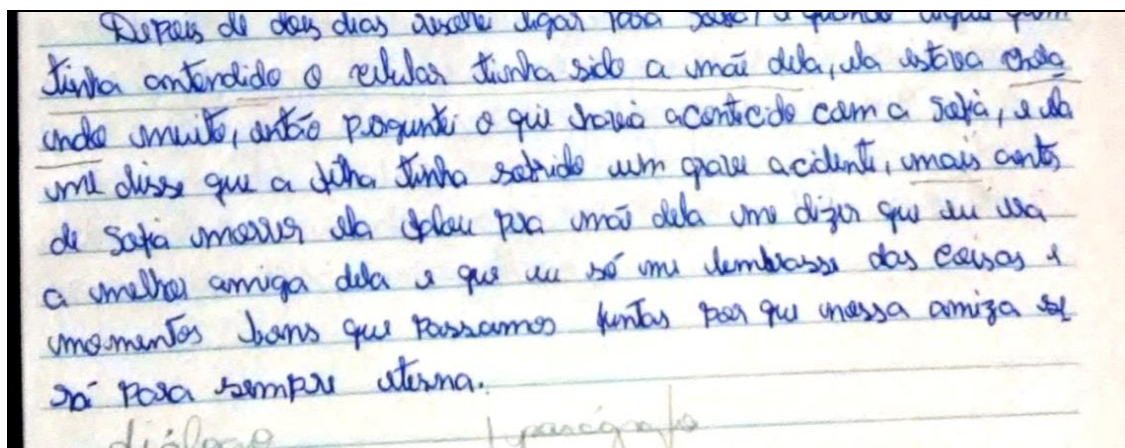
Consegue também delimitar com mais clareza os afazeres paralelos que compõem o enredo encapsulando a informação de que sua mãe também teria um dia importante e essa ação materna estava diretamente ligada a ele: [...] *eu vou na cidade[...] na estrada nosso ônibus cruzou com carro igual da minha mãe [...] Vi que tinha algo dentro do carro [...]*. Essa construção permite ao leitor acompanhar duas histórias que caminham paralelas, mas são complementares e que têm um desfecho importante: a primeira bicicleta como presente.

O ponto principal da história é construído quando alega ter visto algo dentro do carro e que era uma bicicleta, porém criando um clima de suspense diz ter aguardado alguém se pronunciar, o que para a surpresa quem o fez foi seu pai rompendo a expectativa criada no leitor, pois constrói todo seu enredo com a personagem mãe.

Vi que tinha uma coisa dentro do carro: Era uma bicicleta, cheguei em casa, fui tomar banho para jantar, meu pai me chamou e falou:

- Filho, tenho uma surpresa para você era uma bicicleta, cheguei em casa, fiquei com a cara fechada porque antes de descobrir que era uma bicicleta minha mãe não falou nada só foi meu pai [...]

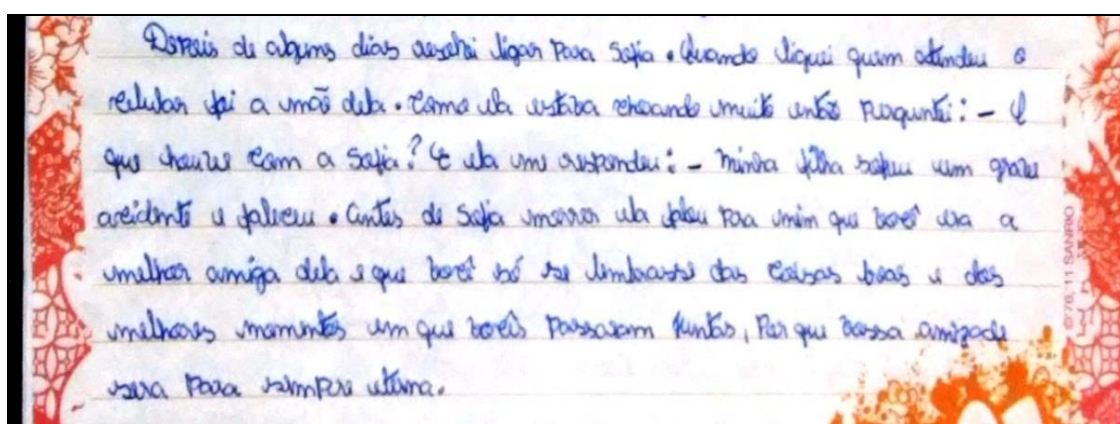
Texto 3: (Produção inicial)



O texto base contém dois parágrafos. Nesse fragmento, como em todo o texto, o aluno o escreve em discurso indireto, para isso justapõe frases com auxílio da conjunção aditiva “e”. Traz o foco narrativo em primeira pessoa, não apresenta tantas inadequações linguísticas, o que não ocorre com relação ao uso da pontuação. A reescrita deveria contemplar, então, a mudança para o discurso dialogado e as readequações cotextuais que esse processo exige.

O trecho a ser destacado nesse excerto: *Depois de dois dias resolvi ligar para Sofia, e quando liguei quem tinha atendido o celular tinha sido a mãe dela, ela estava chorando muito, então perguntei o que havia acontecido com a Sofia, e ela me disse que a filha tinha sofrido um acidente, mais antes de Sofia morrer[...] O uso de locução verbal: “ tinha atendido, tinha sido, estava chorando, tinha sofrido”, associado ao discurso indireto propicia um distanciamento do fato narrado e é como se ele (o fato da morte), diluído no passado, perdesse o impacto e a importância.*

Texto 3: (Produção final)



Como dito anteriormente, o trabalho desenvolvido na SD contemplou, dentre outros aspectos, a questão da linguagem literária e, conjuntamente, fizemos observação sobre o número de parágrafos.

Para levá-los a refletir sobre esse quesito, num primeiro momento, a leitura foi realizada por eles somente para nós, depois os levava a perceber, por meio de mudança de tópico, em que momento do texto era possível iniciar um novo parágrafo. Houve casos em que o próprio aluno, durante a leitura, reconhecia as inadequações linguísticas e a incoerência que isso resultava. O fato de terem se distanciado do texto inicial por algum tempo os ajudou nesse momento.

Esse texto, mais precisamente falando da segunda versão, contempla três parágrafos e apresenta períodos menores, com uso do discurso dialogado. Pela forma como reescreveu seu texto, materializando - o em discurso direto, quando recria o diálogo entre ela e a personagem “mãe de Sofia”, o aluno traz um efeito de sentido muito peculiar, pois foca no fragmento que promove o desfecho no texto. Vejamos: *Depois de alguns dias*

resolvi ligar para Sofia. Quando liguei quem atendeu o celular foi a mãe dela. Como ela estava chorando muito então perguntei: - O que houve com a Sofia? E ela respondeu:

- Minha filha sofreu um grave acidente e faleceu [...]

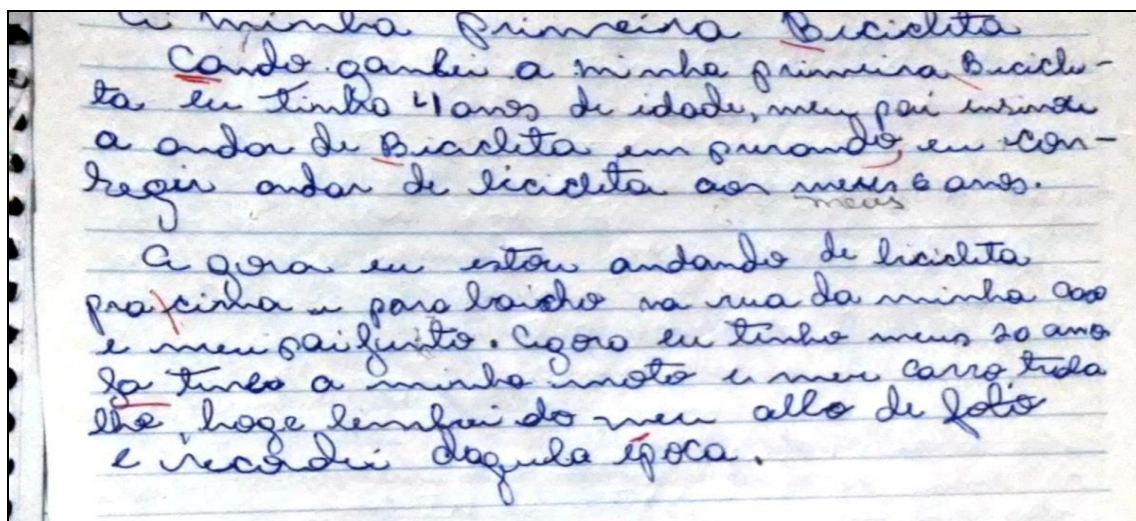
A mudança de linguagem nesse trecho e a necessidade de ajustar o tempo verbal propicia um sentimento de reviver o momento crucial da história como se essa fosse real e recente, mesmo predominando o tempo verbal no pretérito perfeito, causando um impacto no leitor, pontuando ação num tempo determinado, pronta e acabada.

No tocante às adequações linguísticas realizadas na segunda produção, pode se observar o uso de minúscula e maiúscula de forma apropriada: A consoante "p" em *para* e *perguntei*. Observa-se que é característico da aluna o uso da consoante P maiúscula de forma geral, não distinguindo seu uso quando o contexto assim o requer.

Houve também a opção de escolha lexical de *dois dias* no lugar de *por alguns dias*, trazendo mais verossimilhança à vida com relação ao uso do recurso da memória de longo prazo. Substitui conjunção aditiva por ponto final, utiliza-se de léxicos que propiciam mais coesão para introduzir um enunciado consecutivo: "como ela estava" em substituição ao *ela estava chorando*[...]. Complementa a ideia de acidente grave com a conjunção aditiva *e* e o verbo *faleceu* dando fechamento à informação dada.

Outra importante mudança é o jogo de vozes do discurso. No primeiro texto, temos a personagem narrando a mãe de Sofia repassando uma mensagem dita pela filha, vejamos: *mais antes de Sofia morrer ela falou pra mãe dela me dizer que eu era a melhor amiga dela*. A mesma construção no segundo texto adquire essa formatação contextual *Antes de Sofia morrer ela falou para mim que você era a melhor amiga dela* [...], permitindo uma leitura mais fluida.

Texto 4 (Produção inicial)



A temática escolhida para a narrativa – a aquisição da primeira bicicleta- ocorreu em dois textos na sala. Esse texto difere pelo contexto emotivo da memória que envolve a personagem e o pai num momento em que a bicicleta adquire papel fundamental na vida do autor, pois mais importante que a primeira bicicleta é o fato do pai tê-lo ensinado a andar, momento guardado na memória.

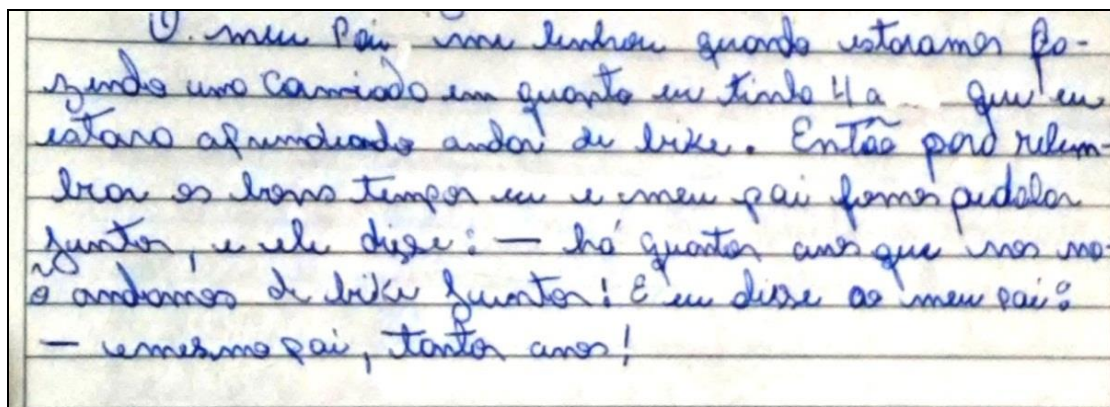
O texto está dividido em dois tempos distintos: na infância, por volta dos quatro anos até os seis anos, e no momento atual em que ele tem 20 anos de idade. O que o leva até sua infância é o álbum de fotos da época de criança que traz as lembranças tão importantes a ele.

A primeira versão apresenta discurso indireto, narração em primeira pessoa, dois parágrafos. Contém muitas inadequações: uso de maiúscula sem o contexto de uso (*Bicicleta e Junto*), repetição de elementos referenciais: (*bicicleta*), e inadequações ortográficas (*cando=quando*), (*consegir = conseguir*), (*baicho=baixo*), (*albo = álbum*), (*hoge=hoje*) e também duas ocorrências de não acentuação (*ja e epoca*). Há um trecho ilegível (*e meu carro xxx lhe*)...

Nosso foco, com relação à reescrita desse texto, foi a questão da presença do discurso dialogado e questões ortográficas. Houve, na nossa Sequência Didática, um momento de correção de texto de outro aluno com inúmeras inadequações, mais precisamente no nono encontro. A estratégia de corrigir texto de outro autor possibilitou ao aluno (re)conhecer informações que deveriam ser postas em prática na reescrita de seu próprio conto. Vale salientar que esse aluno fez uso do dicionário de forma intensa durante

toda a reescrita, como foi orientado a todos para que tirassem dúvidas quanto à grafia dos léxicos, e ele o fez como se não tivesse certeza da escrita da maioria das palavras. Mesmo assim, vale dizer que a discussão dessas questões, bem como da forma como os alunos vieram a saná-las, não é nosso foco principal.

Texto 4: (Produção final)



Na segunda versão, houve a mudança no número de parágrafos, de dois para três, sendo o terceiro o excerto acima. O diferencial é a mudança de cenário, inserindo, então, a personagem pai, no texto, usando o recurso do discurso direto. Outro ponto a observar foi a correção do uso de letra maiúscula e o uso de anáfora direta para bicicleta por *bike*.

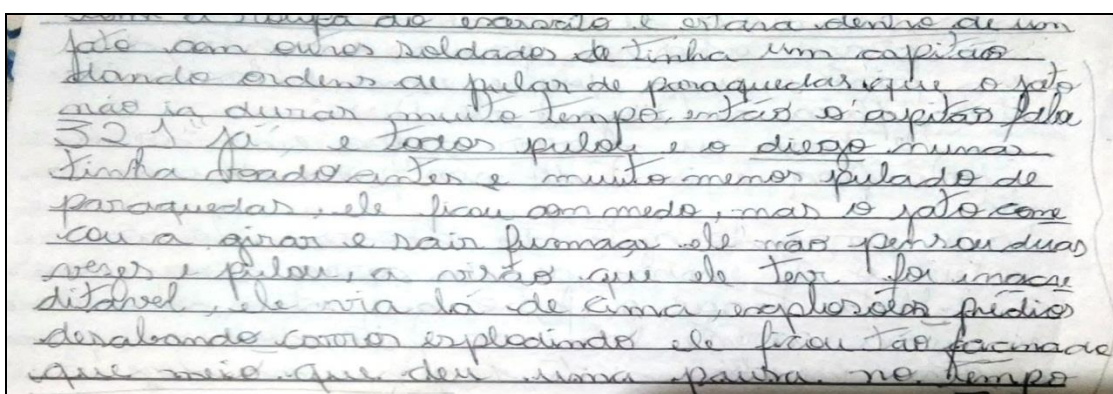
O tempo inicial mantém-se o mesmo, localizado pelo advérbio temporal “quando”, pois faz alusão aos quatro anos de idade quando ganhou a primeira bicicleta e o fato do pai tê-lo ensinado e, aos seis anos, em que informa ter aprendido andar de bicicleta sozinho.

O aluno traz o conto para o tempo atual com o uso do advérbio de tempo *agora*, no entanto não delimita idade como na produção inicial. Ainda apresenta algumas inadequações na escrita dos itens: (*camizada=caminhada*)”, no registro de (*em quanto = enquanto*)”, e na flexão verbal (*eu conseguir= eu consegui*). Há ainda a falta de acento na flexão verbal “*estavamos* e na conjugação do verbo ser “*e mesmo pai*”. Um momento de incoerência assinalado no texto é o uso do advérbio de negação *não*, contradizendo o que fora dito anteriormente: *Agora eu estou andando de bicicleta para cima e para baixo na rua de minha casa e o meu pai vai sempre junto*” e no trecho dialogado em que traz a voz do pai registra: *há quanto anos que nós não andamos de bike juntos!*

Vale salientar que o texto ganhou muito em conteúdo, mesmo apresentando as inadequações acima, e o objetivo principal do aluno foi concretizado, pois é possível ao leitor inferir o sentimento de saudosismo e gratidão.

O uso do discurso dialogado materializa, num momento de reforço, o sentimento que nutre ao pai: [...] *Então para lembrar os bons tempos eu e meu pai fomos pedalar juntos, e ele disse: - há quantos anos que nos não adamos de bike juntos! E eu disse ao meu pai: - e mesmo pai, tantos anos!*

Texto 5: (Produção inicial)



Esse texto é o único conto de ação de todas as produções da sala. O enredo é sobre um jovem que ganha um presente de seu avô. O garoto acreditava ser apenas uma tv, porém, era um aparelho que permitia viagem no tempo, pois seu avô era um cientista. É escrito em terceira pessoa e em quatro laudas. Na segunda produção o aluno a rescreveu em apenas uma lauda e algumas linhas da segunda lauda. Modificou alguns dados, e deu novo desfecho à história, entretanto a manteve como ação.

No dia destinado à escrita o aluno a fez toda em sala e pude constatar que as ideias fluíam de modo intenso, pois sua escrita foi ininterrupta. Todos foram orientados a passar o texto em folha a ser entregue, e que deveria ser cópia fiel do que havia escrito. O aluno em questão, fez observações sobre a própria escrita, tendo destacado a questão da pontuação e ortografia. Respondemos que essas observações eram válidas, mas que teríamos momentos próprios para essa reescrita e assim poderia readequar o que entendesse necessário. Aqui, optei por essa estratégia, pois creio que o que foi posto na primeira escrita por parte deles foi o mais fiel possível aos que eles poderiam apresentar sem o crivo da autocorreção.

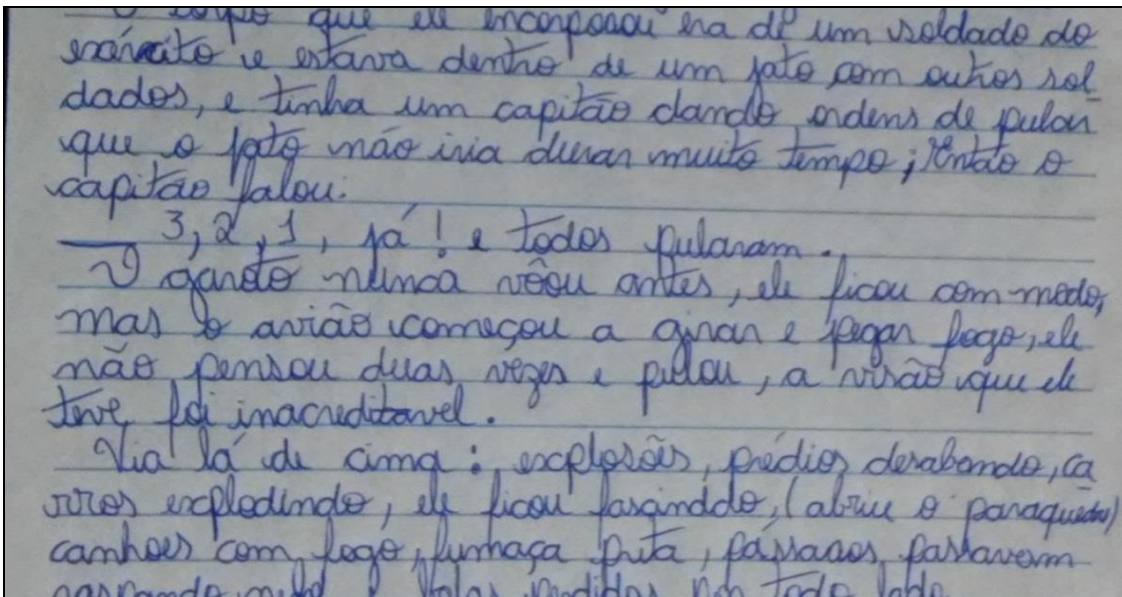
O texto está dividido em apenas dois parágrafos, apresenta uma ocorrência de discurso dialogado e, em todo o restante, foi escrito em discurso indireto. Para pontuar o

aluno fez uso apenas do sinal de vírgula. A impressão ao ler o texto é que, ao usar ponto final e dividir parágrafo, impediria a ação intensa vivida pela personagem. O ritmo de leitura propiciado pela forma de escrita transcorre de forma acelerada, auxiliada pela imagética possibilitada pela intertextualidade contextual de filmes de ação já conhecidos por nós leitores.

Apresenta inadequações linguísticas, alternando nomes próprios com letra maiúscula e minúscula, uso da consoante n antes de consoantes p e b (*onbro, enpurrou,*) e, em outros momentos a escreve de forma adequada ao contexto, o que nos permite inferir ser descuido, e não falta de conhecimento.

Quanto às especificidades do gênero literário conto, Moisés (1995), afirma que, em relação aos tipos de contos existentes há uma multiplicidade, e a classificação por mais rígida que seja não pode ser estratificada, pois, para essa classificação são empregados certos ingredientes técnicos, ou seja, a maneira como o contista justapõe os ingredientes próprios do conto que estão ao seu dispor [...].O conto de ação é o tipo mais comum. São, segundo o autor, narrativas feitas para entreter, divertir o leitor, sua moral, quando existe, se depreende da ação das personagens, ação essa que se hipertrofia em toda a extensão da escala de aventuroso e fantástico, a ponto de colocar em segundo plano todo o mais, e seu tempo é linear (MOISÉS,1985, p.39).

Texto 5: (Produção final)



O corpo que ele incorporou era de um soldado de infantaria e estava dentro de um jato com outros soldados, e tinha um capitão dando ordens de pular que o jato não iria durar muito tempo; Então o capitão falou:

3, 2, 1, pá! e todos pularam.

O garoto nunca viu antes, ele ficou com medo, mas o avião começou a girar e pegar fogo, ele não pensou duas vezes e pulou, a visão que ele teve foi inacreditável.

Via lá de cima: explosões, prédios derabando, caixotes explodindo, ele ficou fascinado, (abriu o paraquedas) cambaleou com fogo, fumaça preta, farrapos, farrapos e arrastando muito o balão pendido na toda volta.

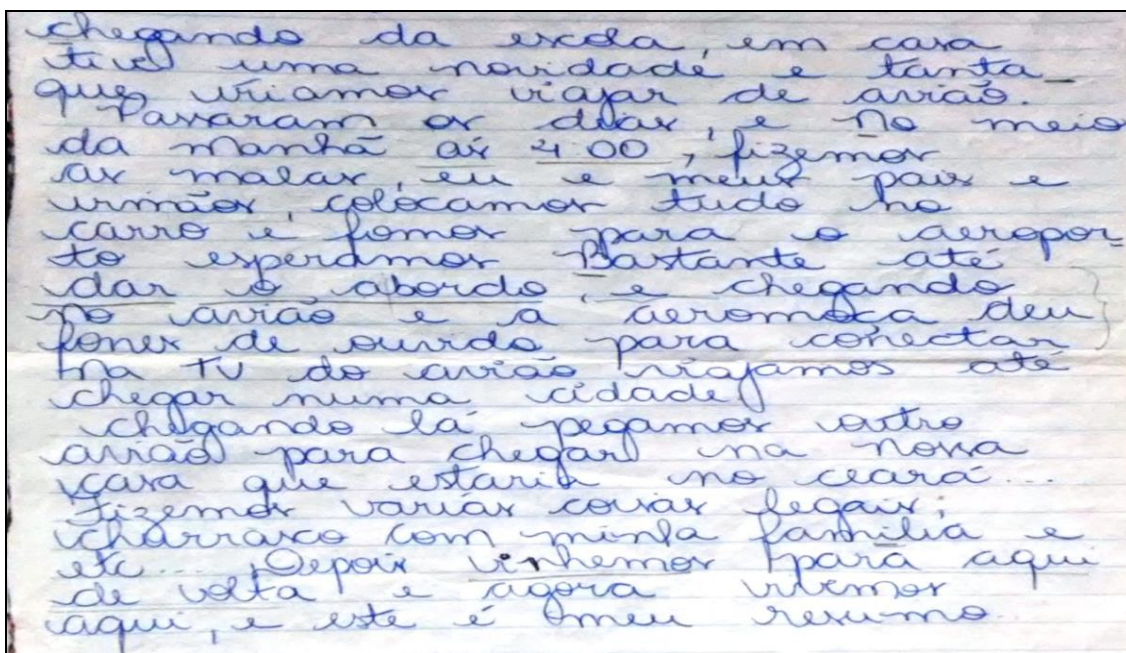
Na versão final o texto contém cinco parágrafos, apresenta um único trecho com discurso dialogado, dando voz de comando ao personagem capitão, num momento decisivo da história. A transcrição do mesmo trecho nas duas formas permite sentidos de leituras distintas:

[...] *tinha um capitão dando ordens de pular de paraquedas que o jato não ia durar muito tempo, então o capitão falou 3,2,1, "já" e todos pulou e o diego nunca tinha voado antes e muito menos pulado de paraquedas [...]*

Na primeira produção o estudante construiu esse fragmento em discurso indireto e o efeito de sentido é que tudo teria que ser rápido, como todo o restante do texto passa essa ideia. O momento do salto fica diluído em meio ao texto e mistura-se à informação de que Diego nunca havia pulado antes e estava com medo. Já na reescrita temos: [...] *e tinha um capitão dando ordens de pular que o jato não iria durar muito tempo; Então o capitão falou: _ 3,2,1,já! E todos pularam. O garoto nunca voou antes, ele ficou com medo, mas o avião começou a girar e pegar fogo, ele não pensou duas vezes e pulou [...]*

Na reescrita, temos a substituição do tempo verbal pretérito imperfeito *ia* por futuro do pretérito *iria*, que melhor se adequa ao contexto. Escreve o verbo de elocução na norma culta, adequando-o ao contexto de produção em detrimento da informalidade: *falou/falo*. Também flexiona o verbo ajustado à pessoa do discurso no plural, substituindo *todos pulou* por *todos pularam*.

A materialização do discurso dialogado em discurso direto permitiu ao autor topicalizar informações que foram sendo desveladas gradativamente: havia um capitão; ele dava ordens para que pulassem; o jato iria cair; todos pularam; o garoto nunca havia pulado; o avião começou a cair e pegar fogo; o garoto adquiriu coragem e pulou.

Texto 6: (Produção inicial)

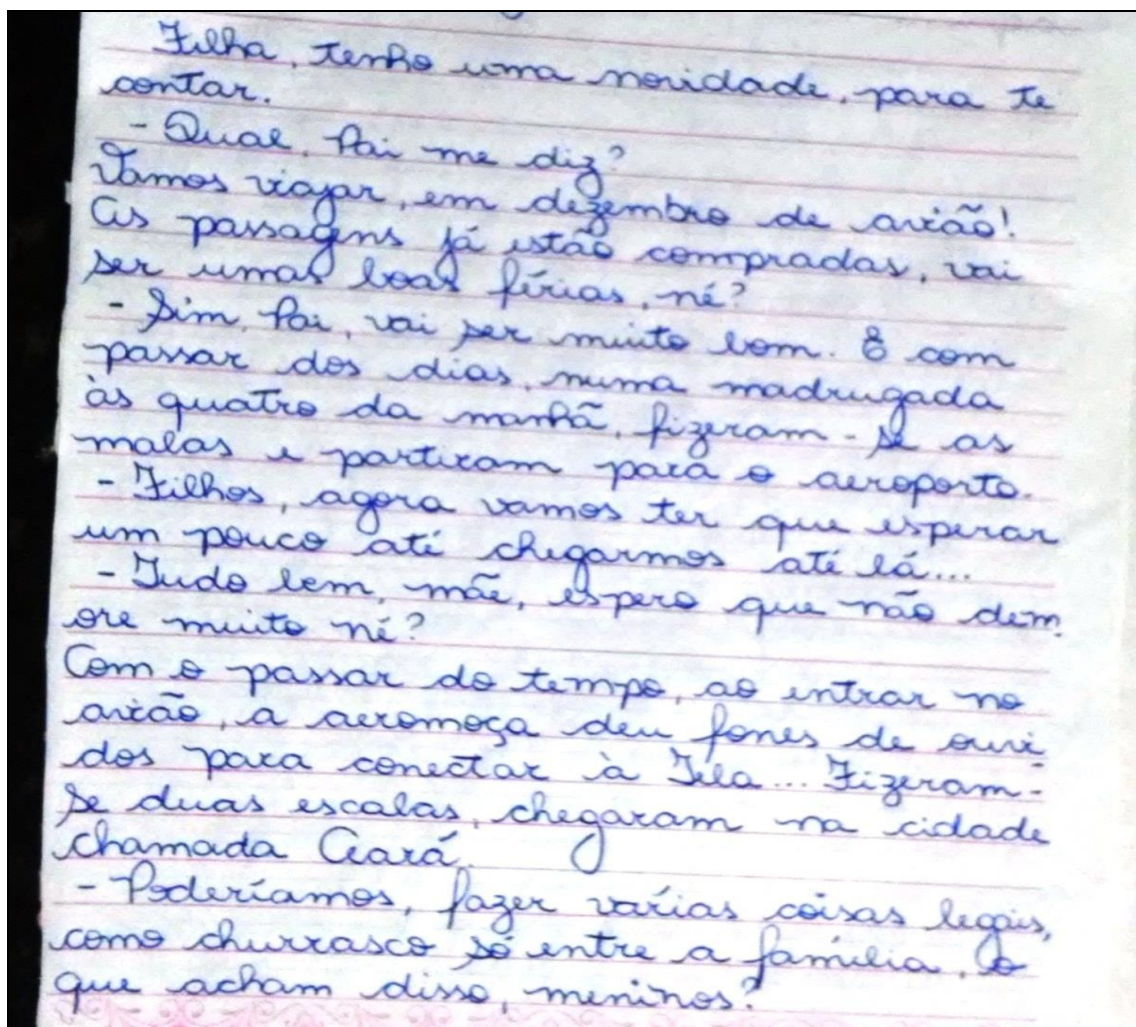
Nessa primeira produção do conto, o aluno utiliza-se da primeira pessoa do discurso, constrói seu texto em discurso indireto. cremos que, pela forma como faz seu registro com o uso desse tipo de discurso, apresenta inadequações na pontuação, e esse fator acarreta uma mistura de tópicos, comprometendo o entendimento por parte do leitor: *Passaram os dias, e No meio da manhã às 4:00, fizemos as malas, eu e meus pais e irmãos, colocamos tudo no carro e fomos para o aeroporto esperamos Bastante até dar o abordo, e chegando no avião e a aeromoça deu fone de ouvido para conectar na tv do avião viajamos até chegar numa cidade.*

A exemplo desse fragmento, o texto todo é construído dessa forma. cremos que isso ocorreu pela modalidade da língua falada escolhida, e o acarretamento do não uso dos recursos de coesão exigidos para a conclusão do pensamento materializados por essa modalidade de discurso na escrita. Martins (2008,p.240) corrobora com essa afirmativa quando em análise de discursos que apresentam essa inadequação que “o discurso direto exige certo domínio dos mecanismos de transcrição, apresentando algumas dificuldades que o restringem, quando mais extenso, à linguagem culta e refletida”.

Como se pode constatar, os sete textos deste corpus apresenta o predomínio do discurso indireto (MOISÉS,1985) e como dito acima, uma forma de solução do problema na ocasião da reescrita, foi a apresentação de contos com predomínio de discurso dialogado, e com a mínima participação do narrador. Tal fato mostra mais segurança no

uso do discurso direto, o que revela o aprendizado de especificidades do gênero e de questões de estruturação linguística.

Texto 6: (Produção final)⁷



Fo

Na segunda versão de seu texto, o foco narrativo é em terceira pessoa. Inicia com discurso dialogado, este realizado pelo pai, dispensando, portanto, a introdução do narrador, comumente presente em contos. Constrói seu texto sem a voz do narrador e, por conseguinte, há a ausência dos verbos de elocução, permitindo, assim, mudança significativa na sua reescrita, o que ocasiona um ganho na enunciação e na estrutura do texto:

⁷A segunda produção foi reescrita em sua totalidade utilizando o discurso direto, por isso a necessidade de trazê-lo na íntegra.

-*Filha, tenho uma novidade para te contar*

-*Qual, Pai me diz?*

As passagens já estão compradas, vai ser umas boas férias, né?

- *Sim, Pai, vai ser muito bom. [...].*

Ao materializar por meio de discurso direto os atos de enunciação, o texto permite ao leitor o acompanhamento da reação que o enunciado do “pai” provoca, ou seja, fornece ao leitor meios para sinta a atmosfera criada pelo diálogo entre ambos.

Tem avanços no tocante à pontuação, separando o vocativo: *filha*, e o advérbio ou expressões adverbiais de afirmação *Sim, pai*, [...], *tudo bem, mãe* [...] e o pronome interrogativo separando-o do vocativo: *Qual, pai* [...].

Ainda comete inadequações quanto ao uso de sinal (travessão): *Filha*[...] na primeira linha e na inserção do enunciado por parte do pai: *Vamos viajar* [...] No nosso entender, e corroborado o que Moisés(1985) afirma, essa transição do discurso indireto ao discurso dialogado requer uma maturidade escritora e readequação na escrita que exige do autor uma habilidade escritora.

Para informar a pessoa do discurso e seu interlocutor, bem como o envolvimento da família toda na viagem (novidade) que fariam, utiliza-se de diferentes elementos: *filha*, *pai*, *mãe*, *família*, *meninos*, *pais* e *filhos*.

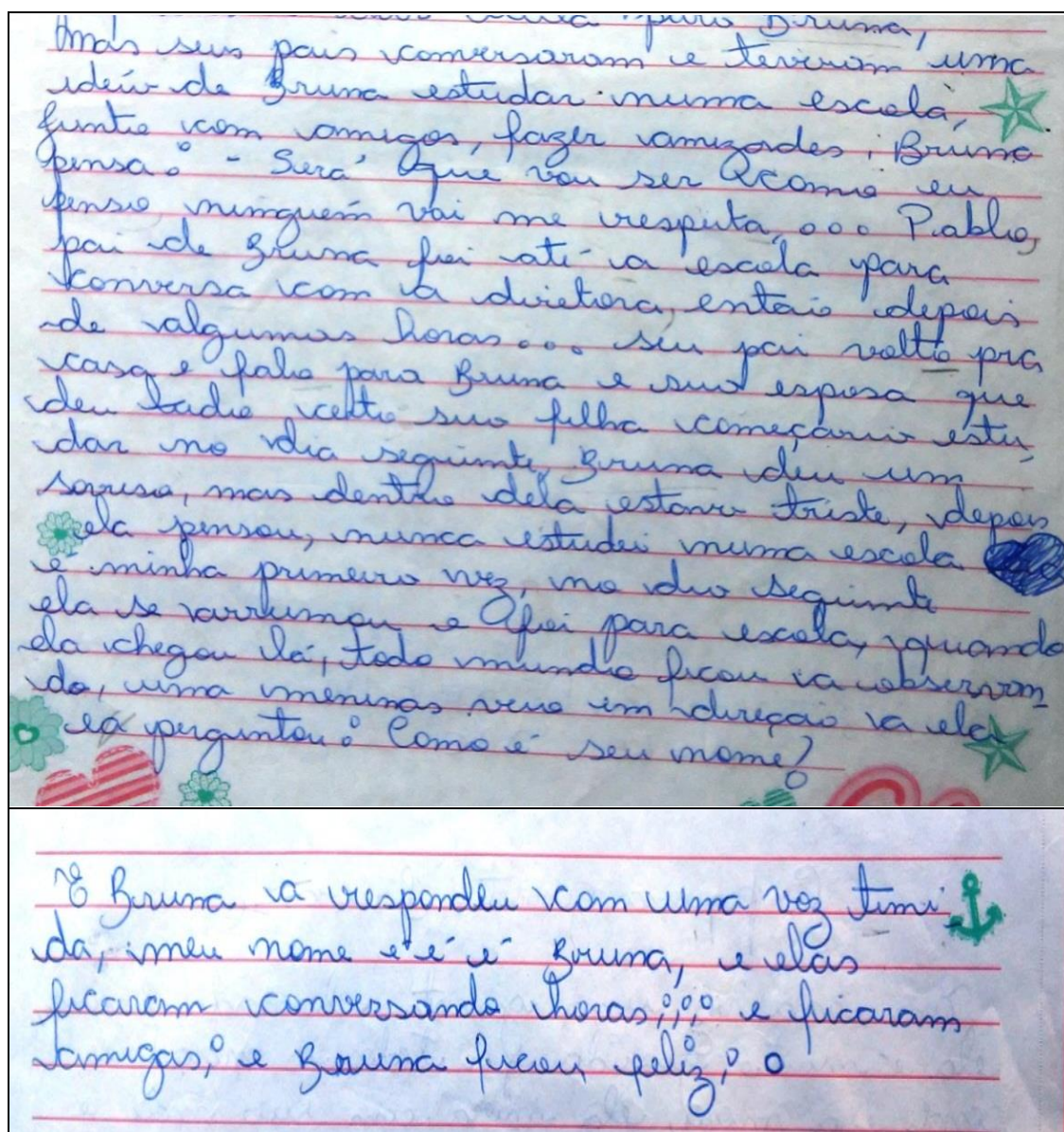
Descreve a passagem do tempo e as ações que se interpõem nesse intervalo, ora fazendo-se valer de verbos, ora de advérbios ou expressões adverbiais, ou mesmo do uso dos sinais gráficos de reticências para inserir sentido de tempo : [...] *vamos viajar em dezembro*,[...] e com o *passar dos dias*,[...] numa *madrugada*;[...]*vamos ter que esperar um pouco até chegarmos*,[...] *espero que não demore*, [...]com o *passar do tempo*, [...] *ao entrar no avião* [...] (...) *fizeram se duas escalas* [...] *chegaram na cidade*,[...] *Alguns anos se passaram*[...] e *agora vivem aqui*, conduzindo o leitor do início ao final da história.

Vale salientar que o uso do sinal gráfico de reticências (...) permite ao leitor inferir a audição e ou visualização de algo no decurso da viagem, fazendo com que o autor pudesse fazer omissão de informação, como que transmitisse ao leitor, sem prejuízo ao todo do texto, o silêncio que cada personagem vivenciou.

A exemplo, temos: *Com o passar do tempo, ao entrar no avião, a aeromoça deu fones de ouvido para conectar à Tela... Fizeram –se duas escalas. Chegaram na cidade chamada Ceará.*

Podemos destacar, ainda, construções mais coerentes nos seguintes fragmentos: [...] no meio da manhã às 4:00 por numa madrugada às quatro da manhã um intuito de especificar o tempo pelo termo "madrugada"; em contraponto à expressão no meio da manhã.

Texto 7: (Produção inicial)



Na primeira produção, o aluno produz todo o conto em um único parágrafo. Com relação à linguagem, utiliza o monólogo interior direto e indireto⁸, discurso indireto e

⁸ O conceito de monólogo interior, também nomeado por fluxo de consciência, é um conceito de natureza psicológica que nomeia os múltiplos aspectos da atividade mental. É uma técnica

apresenta uma única vez a materialização do discurso dialogado. O foco narrativo é em terceira pessoa. Quando descreve a ação dos interlocutores, representa o diálogo entre os pais de forma indireta e em seguida complementa com o pensamento da personagem Bruna materializado, com o monólogo interior: *Mas seus pais conversaram [...] Bruna pensa: - Será que vou ser como eu penso ninguém vai me respeita... [...] Da forma como constrói seu texto, há a elipse de tempo e o diálogo em que os pais teriam com a filha informando-lhe a decisão dada por eles, deixando uma lacuna que deverá ser preenchida pelo leitor.*

Outra ocorrência frequente é a troca do uso de ponto final (.) por reticências (...) como possível solução para mudança de tópico. São indícios de uma escrita plasmada à fala, e ao mesmo tempo distanciada da escrita institucionalizada. A escrita assume o papel de transcrição da fala e, como tal deixa ver a relevância de transcrever os momentos de hesitação bem como a dinâmica na troca de tópicos e também de turnos.

Em outro momento usa o sinal de pontuação inadequado, posto que não divide seu texto em parágrafos prejudicando, assim, de sobremaneira, a estrutura textual:

[...] depois ela pensou, nunca estudei numa escola é minha primeira vez, no dia seguinte ela se arrumou [...].

Quando materializa, por meio de discurso dialogado, a voz da personagem Bruna, o faz de forma inconsistente quanto à norma de uso de termos coesivos e dos sinais gráficos e, por conseguinte, a leitura e o sentido também ficam prejudicados.:

[...] todo mundo ficou a observando, uma meninas veio em direção a ela e a perguntou: Como é seu nome? E Bruna a respondeu com uma voz tímida, meu nome e é Bruna, e elas ficaram conversando horas; e ficaram amigas; e Bruna ficou feliz.”

propriamente literária. Nesse processo, subtende-se a presença de um interlocutor virtual ou real, incluindo a própria personagem, assim desdobrada em duas entidades mentais (o "eu e o "outro"). Pode ocorrer de duas formas: o monólogo interior direto e indireto. No monólogo direto não há marcas linguísticas como interrupção do pensamento do autor, já o monólogo indireto marca-se a interferência do ficcionista na transcrição , como se este tivesse o privilégio de sondar e captar o mundo psíquico sem deformá-lo. (MOISÉS 2004, p.308-309)

Texto 7: (Produção final)

meu para ela, mas os seus pais, conversaram e tiveram a ideia de mimino estudar numa escola para por amigos. Mas a garota não pensava assim, ela falava para si mesma:

- Será que vai ser como eu penso, ninguém vai me respeitar? O pai foi até a escola para conversar com a diretora, então depois de algumas horas. Seu pai voltou para casa e disse à filha:

- Filha, deu tudo certo. Você começa estudar essa semana. A pequena garota ficou quieta, mas por dentro dela estava triste, passaram dois dias e no dia seguinte ela começa a estudar. Quando chegou a escola ela

pensava e

- Nunca estudei numa escola, é minha primeira vez. Então ela entrou na escola, todos a olhavam, uma menina veio em direção a ela e perguntou:

- Como é seu nome? É a Bruno respondeu com uma voz tímida: - Meu nome é... é Bruno, e elas ficaram conversando as horas todas, assim que deu o sinal e as duas entraram para sala de aula e ficaram amigas, e Bruno ficou feliz.

Nessa produção final, há um avanço na distribuição dos parágrafos e os períodos que os compõem ficaram mais curtos. Constata-se avanço, também, na inserção de sinais gráficos de pontuação, de forma adequada, condensando os tópicos e isso contribui na compreensão do leitor.

O foco narrativo ainda é em terceira pessoa, a linguagem utilizada ainda se materializa por meio de discurso indireto, monólogo e discurso dialogado, entretanto, o estudante já pontua de maneira adequada, como é o caso abaixo:

[...] *Mas a garota não pensava assim, ela falava para si mesma: - Será que vai ser como eu penso: ninguém vai me respeitar?*

Valemo-nos, aqui, do aporte teórico de Martins (2008, p.241) que sustenta que na transcrição do oral para o escrito, o autor utiliza-se de sinais de pontuação para indicar ao leitor o pensamento e o sentimento da personagem. O aluno, nessa segunda versão, utiliza o sinal de interrogação (?), em substituição ao ponto final da primeira versão utilizado de forma inadequada na situação comunicacional específica, como forma de transmitir ao

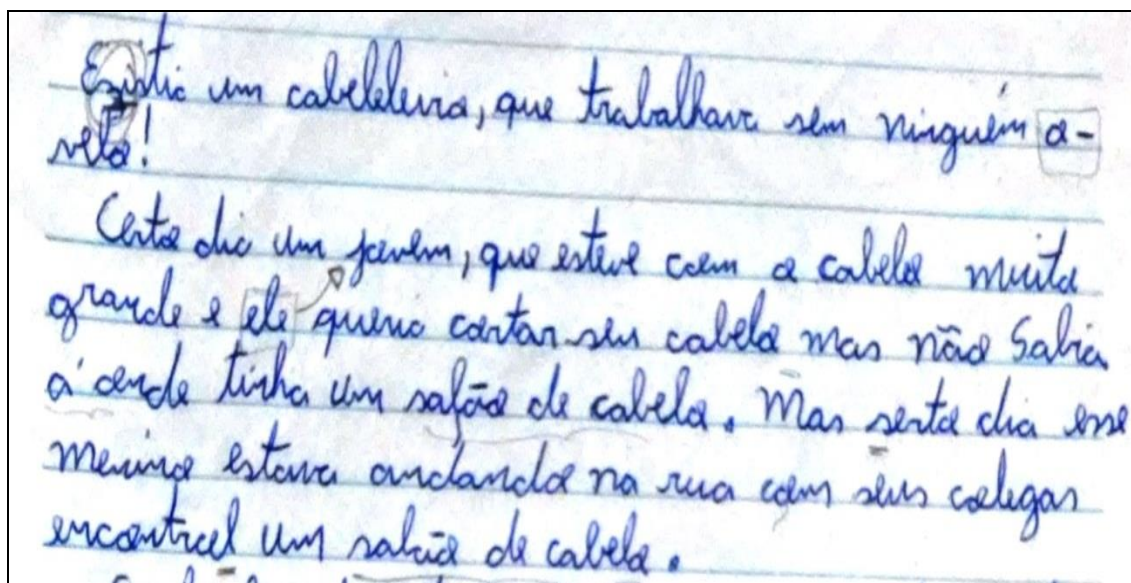
leitor o envolvimento entre os interlocutores, ou o sentimento que expressa no tocante ao monólogo, como aqui é o caso.

O acréscimo da vírgula permite construir dois períodos separando os sujeitos cotextuais e suas respectivas ações, facilitando assim o entendimento do enunciado. Faz opção de troca da expressão: “*Bruna pensa - Será que vou ser como eu penso ninguém vai me respeita*”... por “*mas a garota não pensava assim, ela falava para si mesma : “Será que vou ser como eu penso ninguém vai me respeita?”*”, como forma de evitar a repetição de léxico em detrimento ao uso da expressão anterior.

Como discurso dialogado há apenas uma ocorrência no texto, a forma de pontuação é realizada de forma adequada nessa segunda versão: [...] *todos a olhavam, uma menina veio em direção a ela e perguntou:*

-Como é seu nome? E a Bruna respondeu com uma voz tímida:- Meu nome é...é...é Bruna,”[...].

Texto 8: (Produção inicial)

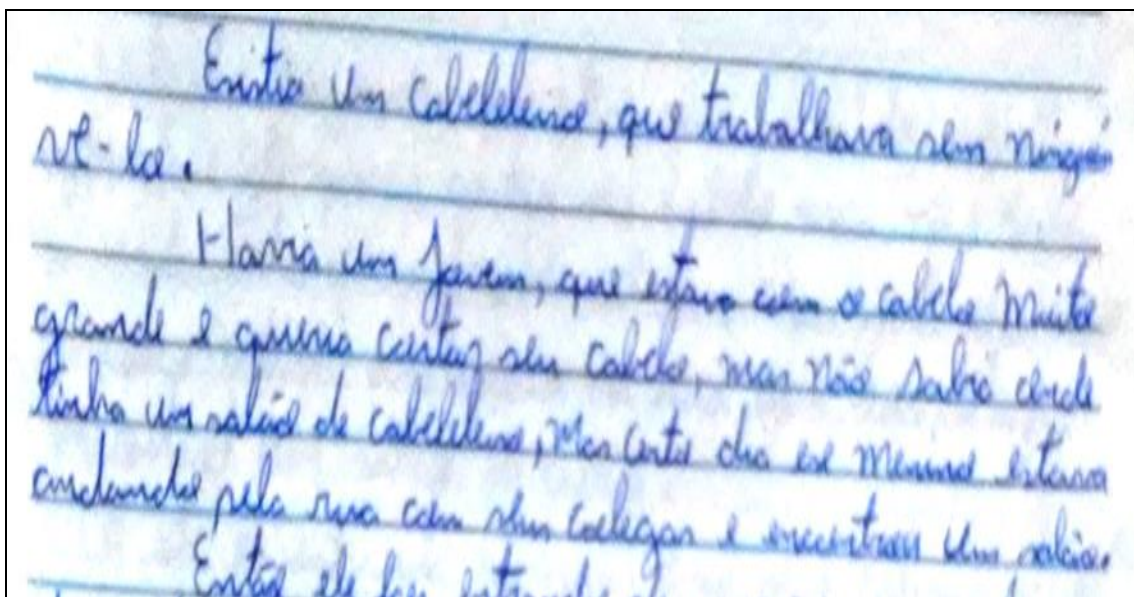


Nessa produção, cujo tema é a existência de um cabelereiro que exerce a profissão mesmo após a morte, temos um conto de suspense. Há inadequações por repetições, escolha lexical, uso de pronome substantivo de forma incorreta, pontuação e ortografia.

Quando da leitura para apontamentos de tais inadequações, o aluno leu seu texto e fomos assinalando o que ele conseguia observar. Em alguns casos, como a questão ortográfica, por exemplo, em que na leitura a troca de consoante não interfere no som da

palavra, (*z- x na palavra existia; s - c na palavra certo, e l - u na palavra encontrou*) também assinalamos com o intuito de alertá-lo, pois percebemos que sozinho ele não identificava o erro, para que na reescrita e, com o auxílio do dicionário, fizesse a correção.

Texto 8: (Produção final)



Na produção final, no tocante à ortografia, quando reescreveu seu texto, fez a correção das palavras: *existia; certo e encontrou*, adequando assim à norma da escrita. Reconstruiu seu texto fazendo uso de referente “salão” para retomar “salão de cabelereiro”, fez uso adequado do advérbio de lugar “onde” em detrimento do advérbio “aonde”, por tratar-se de lugar onde houvesse um salão e não de deslocamento.

Também readequou o uso de pronomes na flexão verbal em: *o vê-lo* ao escrever “vê-lo”. trazendo mais fluidez à leitura, que propiciou a construção adequada do contexto. No parágrafo de introdução substitui o sinal de pontuação de exclamação (!) por ponto final (.), pois o contexto indica ser a afirmação o que informa ao leitor num intuito de contextualizá-lo no enredo indo de encontro ao que Gancho (2004) afirma: “Quanto às partes, a apresentação é o momento em que se situa o leitor diante da narrativa apresentando-lhe, os acontecimentos para que dê início definitivo na estória.” (GANCHO, 2004, p.10).

Refletindo sobre o ganho em âmbito linguístico, nos textos acima, a partir das análises realizadas, constata-se que os alunos avançaram. Esse ganho refletiu na escolha de léxicos mais propícios ao que o autor quis comunicar e à adequação ortográfica e

acentuação à norma padrão condizente ao texto escrito. Também é notória a melhora no uso de sinais gráficos de pontuação quando inseriu o discurso direto em substituição ao discurso indireto que predominava nos textos. Quando da opção pelo discurso dialogado reestruturou o texto utilizando termos coesivos que resultaram em períodos mais curtos, propiciando, assim, enunciados mais coerentes.

Quanto às características do gênero literário conto, o avanço constatado foi o adensamento de informação pelos elementos narrativos, bem como a estrutura composicional do gênero. Ao reescrever o texto inserindo o discurso dialogado o fez de forma concisa, eliminando trechos redundantes, selecionou termos mais polissêmicos e, em alguns casos, termos mais objetivos quando o contexto assim o exigiu.

Enfim, nosso propósito foi a partir da análise verificar a melhora na produção escrita envolvendo tanto a questão literária quanto o aspecto linguístico por parte do aluno. Verificamos que houve, sim, melhora significativa quando fizemos análise comparativa entre a produção inicial e a produção final como parte das ações numa Sequência Didática.

Os textos ganharam densidade no enredo, e esses foram distribuídos em número maior de parágrafos, que por sua vez foi possível a partir do uso adequado da pontuação exigida pelo discurso direto. Ao fazer uso dessa modalidade de linguagem, a do discurso direto, o aluno também construiu esses parágrafos em períodos menores, tornando-os mais coesos e coerentes pelas encolhas lexicais que os contextos exigiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como propósito de aprimoramento em simultaneidade ao exercício da profissão, o mestrado profissional ofereceu-nos a oportunidade de estabelecer relação entre teoria e prática e, assim, proporcionar embasamento às nossas demandas em nosso contexto educacional, além do ganho significativo em nossas práticas em sala de aula. A pesquisa-ação por nós desenvolvida forneceu o elo entre a ação e reflexão na leitura e produção de textos literários.

Quando propusemos a sequência didática com o gênero conto, nosso objetivo era oportunizar, por meio de uma prática pedagógica, a alunos do ensino fundamental, a aprendizagem das características do gênero em estudo, a fim de proporcionar-lhes o desenvolvimento habilidades leitora e escritora, por meio do estudo das especificidades de um gênero da tipologia narrativa.

Essa metodologia, realizada por meio de uma sequência didática que utilizou diversos gêneros literários narrativos e focou o conto, justifica-se pela forma como a linguagem literária é utilizada, se não retratando o real, posto que se trata de ficção, ao menos retira dele o material para sua materialização, aqui entendido como a verossimilhança e, assim, nos permitem refletir sobre nosso entorno.

Conforme apresentamos no capítulo III, o trabalho com SD exige planejamento minucioso que permite aos personagens envolvidos o ir e vir ao texto lido e produzido, refletindo sobre o uso da linguagem, os aspectos gramaticais, estruturais, semânticos e estilísticos, bem como os recursos linguísticos utilizados. Permite ainda que se realizem atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no decorrer da produção e na reescrita.

Como nosso trabalho envolveu estudos com gênero literário visando à melhoria da habilidade leitora e escritora, fizemos o registro dos ganhos por parte dos alunos tanto na questão do gênero literário quanto nas questões linguísticas. Vale salientar que determinados recursos linguísticos não são exclusivos do gênero conto, porém, são marcas imprescindíveis nele, pois se fazem necessários para construir suas estruturas e diferenciá-lo dos demais.

Nesse processo de reflexão sobre o uso da linguagem verificado nas produções (primeira e final) com relação ao gênero conto literário, observamos a mudança em termos de foco narrativo em alguns textos, da primeira para terceira pessoa, a inserção do discurso

direto e, por consequência, o uso de sinais de pontuação para a sua materialização. Essa mudança de foco narrativo e a inserção do discurso direto resultaram num adensamento de informações que enriqueceram o desenvolvimento do enredo, bem como a reorganização da pontuação do texto necessária para sua materialização. Ao reorganizar seu texto, o aluno o construiu em períodos menor e mais coeso, além de dar voz ao personagem. Moisés (2004, p.30), afirma que nessa construção “a comunicação dá-se de pronto entre o leitor e a narrativa”

Também pela mudança de foco narrativo, observamos fluidez na leitura do texto, pois esse processo exigiu do aluno as retomadas de informações com elementos referenciais distinto, garantindo assim um repertório maior e uma consciência de autoria. Vale salientar que houve produções em que o aluno construiu seu discurso direto sem a presença do verbo *dicendi*, o que por si já configura uma maturidade na escrita.

Houve, ainda, delimitação do elemento tempo permitindo ao leitor acompanhar a narrativa numa sequência cronológica, situando e conduzindo o leitor na leitura ao longo do texto a partir de advérbios ou expressões temporais. Constatamos também a ampliação de parágrafos, com melhora da distribuição das informações, da pontuação e da coesão textual. Com esse mesmo procedimento, o aluno selecionou itens lexicais mais adequados ao contexto de produção e a readequação da linguagem para a norma culta na reescrita quando a situação de uso assim o exigiu.

Desse modo, ao trabalhar com sequência didática, constatamos que, enquanto desenvolve atividades individualmente, em dupla ou em grupos, o aluno aumenta seu repertório, conquistando autonomia leitora e escritora em textos literários. Somos sabedores também de que nessa proposta diferenciada, não há receita ou método infalível e fechado, mas que as ações transcorrem num processo que trazem adequações aos procedimentos pela necessidade que se apresentam, permitindo, então, um ensino-aprendizagem contínuo.

Finalmente, considerar o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais e, nosso caso, com um gênero literário, é possibilitar ao aluno diversos caminhos para sua inserção no mundo da leitura e escrita, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania e composição da sua formação pessoal. Nesse sentido, concordamos com Cândido (1992, p.188), quando diz que “a literatura é um olhar sobre o mundo, sobre seus valores, suas condições “[.] e que “autor, obra eleitor são influenciados pelo meio, mas transformam o mundo agindo sobre ele.”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. – Porto Alegre Mercado Aberto, 1998, 176p. -Série Novas Perspectivas

_____. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8ª ed./Vera Teixeira de Aguiar, et.all. Org. Regina Zilberman, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.164p. (Novas Perspectivas, 1)

_____. O Saldo da Literatura.In Leitura de literatura na escola/MARIA AMÉLIA DALVI,NEIDE LUZIA DE REZENDE,RITA JOVER-FALEIROS ,orgs. – São Paulo: Parábola ,2013.

ALMEIDA, Luís Fernando Ribeiro. **O Uso da Sequencia Expandida do Letramento Literário para a iniciação ao E da Literatura nas Séries Finais do Ensino Fundamental**.FAMA/MG. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/completo/o_uso_da_sequencia_expandida_LUIS.pdf> Acesso em 15/08/2015.

ASSIS, Machado. **Obra Completa ,Um Apólogo** Obras completas: Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000231.pdf>>.Acesso em 13/09/2015).

BAKTHIN, Mikhail. **A Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes,1992

BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo**. **Sociedade em Debate**, Pelotas, vol. 7, n.2, agosto 2001, p. 5-25. Disponível em:<<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>> Acesso em: 15 setembro 2015

BARBOSA, B. T. **Letramento Literários: Sobre a formação escolar do jovem**, Educ. foco, Juiz de Fora.v. 16, n. 1, p. 145-167mar. / ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>> Acesso em 15/8/2015).

BRASIL, **Educação brasileira: indicadores e desafios documento de consulta**. Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf> Acesso em : 17/01/2016

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- **Linguagens, código e suas tecnologias** ,Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, volume 2 – Brasília, 1997/1998

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, volume 2 – Brasília, MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001.. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em: 07/04/2016

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: simulacro de um discurso modernizado**. Maceió: Edufal,2007.Disponível em:<<https://books.google.com.br/books?id>>.Acesso em: 25 de setembro de 20116

CANDIDO, Antônio, **A rés do chão**. In: Para gostar de ler- Crônica. São Paulo: Ática,1992.V.5. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/a-vida-ao-res-do-chao-antonio-candidopdf>. Acesso em 16/01/2016

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARVALHO, Neuza Ceciliato; CECCANTINI, João Luís C.T. **Sobre a fábula e o Conto de Fábulas**. In: A roda da leitura e literatura no Jornal Proleituras. Sônia Lopes Benites e Rony Farto (orgs)-São Paulo: Cultura Acadêmica;Assis.ANEP.2004;Disponível em : <<https://books.google.com.br/books?id=R63Ry0biU3AC&pg=PA155&dq=sirvo+me+de+animais+para+instruir+os+homens&hl>> Acesso em 20/01/2016

CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação brasileira: Ponto de vista impopulares**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos**. In: GALVES, C.; (Org.). O texto: Leitura e escrita. Campinas: Pontes , 1989.

CORREA, Jane. MACLEAN, Morag. **O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização**.IN: Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil(org) Regina RitterLamprechet.- Porto Alegre: EDIPUCRS,2011. Disponível em <<https://books.google.com.br/books>> Acesso em 17 de junho de 2016

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática/ Rildo Cosson,2 ed.,- São Paulo: Contexto, 2014

EAGLETON, Terry.**Teoria da Literatura: uma introdução** -6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006 – Biblioteca Universal.

GANCHO, Cândida Villares. **Como analisar narrativas**, São Paulo: Ática, 1991.

GONÇALVES, Cássia Rodrigues, **Formação de Leitores Literários: Parâmetros Curriculares e Práticas Docentes.** Puc/Rs. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Trabalhos/S5/cassiagoncalves>> Acesso em(15/08/2015)

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: Ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 2004.

_____, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura/** Ângela Kleiman, 1ed, Campinas, SP- Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, I. C. **A Coerência Textual.** São Paulo. São Paulo: Cortez, 1990

_____. **Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?** Revista D.E.L.T.A,7,2 (1991): 529-543.

_____. **A Coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

LIMA, Neide. **Política e organização da educação brasileira,** Disponível em <<http://pt.slideshare.net/edneidelima1/politica-e-organizacao-da-educacao-brasileira>> Acesso em 15/01/2016

Lonsdale, Michele;MCCCURRY, Doug. **Literacy in the new millenium. A discussionpaper.**NCVER: Adelaide (Austrália)2004. Disponível em < <https://www.ncver.edu.au/file/0012/2424/nr2102.pdf> > Acesso em 20/06/2016

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

MARTINS, Nilce Sant'anna. **Introdução à estilística: a expressividade na Língua Portuguesa.** São Paulo: EDUSP, 2008.

MIALL, David.S.; KUIKEN, Don. **Whatas is literariness? Three componenets of literary reading. Discourse processes.** v 28, 1999,p. 121-138. Disponível em <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/Literariness.htm&prev=search>> Acesso em 27 de junho de 2016

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix,1985

MOISÉS, Massaud. **O Conto.** In: A criação Literária. São Paulo: Cultrix,2004

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais. Investigações em psicologia social.** Petrópolis, Vozes, 2003

OLIVEIRA, Derli Machado de, **Análise crítica do discurso e letramento crítico.**, (2015) Disponível em:<http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas> Acesso em 16/01/2017

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Legislação Educacional.** / Ricardo Gonçalves Pacheco, Aquiles Santos Cerqueira. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 10/04/2016

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

PETIT, M. 2010. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** São Paulo, Editora 34, 299 p

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching.** New York: Gilford, 2002

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. **Faces do conto de Luiz Vilela.** Araraquara, SP, 2006. 2v. xiv, 547 f. Tese (Doutorado, Estudos Literários) – FCL-Ar, Unesp.

REZENDE, Neide Luzia, **O ensino da literatura e a leitura literária, in Leitura de literatura na escola/** Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Resende, Rira Jover-Faleiros, orgs. –São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie, **Aspectos metodológicos do ensino da literatura,** in *Leitura de literatura na escola/* Trad: Neide Luzia de Rezende - São Paulo, SP: Parábola, 2013

RUIZ, Eliana Maria Severino. **Como se corrige redação na escola I** Eliana Maria Severino Danai o Ruiz.-- Campinas, SP: [s.n.], 1998. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>> Acesso em: 19/05/2016

SANTOS,V. **O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no brasil: uma abordagem histórica.** Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-estado-a-politica-educacional-e-a-regulacao-do-setor-educacao-no-brasil> Acesso em 24/01/201

SÃO PAULO (cidade). **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental,** Prefeitura Municipal de São Paulo, 2006. Disponível em:<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_LinguaPortuguesa.pdf>. Acesso em 15/01/2016

SÃO PAULO, (Adaptado de: SÃO PAULO (Estado)/Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Fini, M. I. (Coord. geral). Vieira, A. (Coord. de área). 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Porque ler e como ler textos literários. In: Proposta para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2008

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil - o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino.** São Paulo, Cortez, 1987, 158p.

SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ **Sequências Didáticas Para O Oral e A Escrita: Apresentação de Um Procedimento in Gêneros Oraís e Escritos na escola/** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard, **Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral.** In: Sequências Didáticas Para O Oral e A Escrita: Apresentação de Um Procedimento in Gêneros Oraís e Escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** Recife: UFPE, 2005

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.** In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). **A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento Literário: Uma proposta para sua sala de aula.** Unesp/Presidente Prudente. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em :15/08/2015

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

Texto 1 (Produção inicial)

Um menino chamado Lucas que iria se mudar pra outro lugar.

Em um dia que um menino chamado Lucas, iria mora em outra cidade, e que daí ele gostava muito onde ele morava, na escola onde ele estudava, todos os seus amigos conheciam ele muito bem e Lucas, gostava muito de lá onde ele estava morando.

Em um outro dia a mãe do Lucas chamou ele pra conversar com ele e quando a mãe do Lucas começou a falar pra ele, ele começou ficar meio triste com isto, e a mãe do Lucas falou em três dias iria se mudar uma fazenda ele começou a ficar feliz com isto porque ele gostava muito de fazenda.

O pai de Lucas estava trabalhando, e a mãe de Lucas estava acumulando as coisas para ir viajar e o Lucas estava estudando na escola e quando a aula tinha terminado, ele começou a se despedir dos seus amigos e foi direto para casa.

A mãe de Lucas estava esperando ele chegar da escola, quando Lucas chegou em casa a mãe dele mandou ele tomar banho para poder ir viajar, o pai de Lucas chegou em casa e que daí fizeram viagem.

Eles pararam em um monte de cidade, o Lucas gostou muito da viagem e ele chegaram na fazenda, e chegando lá a mãe de Lucas falou pra ele dar uma passada pela a fazenda e o Lucas deu uma volta pela a fazenda e daí a mãe de Lucas chamou ele pra ajudar com as coisas dela pra colocar as coisas dentro de casa, eles deixaram eles todos foram dar uma volta pela a fazenda juntos, fim.

Texto 1 (Produção final)

Um menino chamado Lucas queria se mudar pra uma fazenda.

Era um dia, um menino chamado Lucas, que via morar em outra cidade e que no momento ele gostava muito de onde ele morava e na escola onde ele estudava, todos os seus amigos que convivia, ele muito bem, e Lucas gostava muito de todos também.

Em um outro dia a mãe de Lucas, chamou ele para conversar com ele, e quando a quando a mãe dele começou a falar para o filho dela, que via morar em outro lugar, ele começou a ficar meio triste com o que a mãe falou:

— Em três dias nós vamos se mudar para uma fazenda.

ouvindo isso, ficou feliz com isto porque ele gostava muito de fazenda.

O pai do Lucas estava trabalhando, e a mãe dele estava arrumando as coisas para seguir viagem, e o filho dela estava estudando na escola, e quando a aula tinha terminado, ele começou a se despedir dos seus amigos e foi direto para casa.

A mãe de Lucas estava esperando ele chegar da escola, e quando o filho dela chegou em casa a mãe pediu pra ele tomar banho pra poder ir viajar e o pai, tinha chegado

em casa e que daí seguiriam viagem.

E quando ele estava viajando o pai de Lucas tinha perguntado pra ele:

- Meu filho, está gostando da viagem?

- Sim, pai estou gostando muito!

- Filho este é só o começo da nossa viagem!

- Nossa, pai, eu quero viajar todo dia!

- Sim, filho, é muito bom viajar, não é amor?

- Sim, marido é muito bom mesmo é bom viajar um pouco pra não ficar muito em casa!

- Sim, mãe a viagem está muito boa, mas mãe estamos chegando na fazenda?

- Sim, meu filho, está chegando já!

E daí eles chegaram na fazenda, deixaram do carro e o Lucas irse pra mãe dele, que queria dar uma volta na fazenda, e ela falou que poderia ir mais ela disse pra não ir muito longe está bem?

- Está bem, mãe!

E a mãe dele tinha terminado de arrumar as coisas e que daí foram dar um passeio também pela fazenda, e daí encontraram seu filho no caminho e seguiram em frente.

Texto 2 (Produção inicial)

A minha primeira bicicleta
 Um dia ensolarado, eu estava indo para escola
 chegando lá passei o dia inteiro extremamente inquieto
 e focado surrealmente, a minha mãe estava estranha
 dizendo de formas diferentes, comecei a perceber que
 tinha algo errado na qual, tudo.
 Na escola estudar aprendi bastante coisa, tão
 chegando a hora de ir embora que as 10^h para 6^h
 bateu o sinal anônimo e eu fui, entre dentro
 do ônibus e me senti no banco nos faros então
 pensar em cada fazendo durante o dia,
 voltando para o asfalto em um caso de longe
 indolente com o da minha mãe, chegando
 mais próximo do carro eu lá dentro uma
 coisa grande colocando uma bicicleta e comecei
 a tirar dura do, e cheguei no ponto, lembrei da
 primeira parte do dia minha mãe estava
 depois, encarecer as pernas do que-bre cabeça.
 Cheguei um caso fui tomar banho me animei
 mais para gostar me animei fui esperar a
 irmã, minha mãe me chamou e falar
 e comprei uma bicicleta, e me falou talvez
 tem-tem por tem-tem, e falou que seria
 dar o presente no se eu me comportar e minha
 na escola e em casa e falei que se me
 comportar e com dedicação estudar e
 assim e ganhei uma bicicleta, fiquei muito
 feliz porque nunca tinha ganhado na
 minha vida.

Texto 2 (Produção final)

A minha primeira bicicleta

Um dia ensolarado, eu estava indo à Escola. Chegando lá passei o dia inteiro, igual a todos os dias, minha mãe criou-me que também vou pra cidade:

— Eu vou na cidade resolver um alguns problemas, então vou pra escola e comporta-se; eu fui, passei todo as matérias e, então fui voltando para casa e depois passei no fazendeiro levando os alunos, na casa deles; e no estrada não conheci cruzou com carro igual o do minha mãe e então eu suspeitei de algo.

Vi que tinha uma coisa dentro do carro: Era uma bicicleta, cheguei em casa fui tomar banho para jantar, meu pai me chamou e falou:

— Filho, tenho uma surpresa para você e era uma bicicleta, cheguei em casa, fechei com a casa fechada porque antes de descobrir que era uma bicicleta, minha mãe não falou nada só foi meu pai de pai que eu soube. Ele falou: — É só por que você tem se comportado bem. Eu falei: bugado pai. eu nunca tinha ficado tão feliz na minha vida.

Texto 3 (Produção inicial)

Minha melhor amiga

Eu e Sofia nos conhecemos dia 20 de março de 2008, na hora da aula era no sala do colégio e a gente estudava na mesma sala, depois de uma semana eu comecei a conversar com ela daí um dia me se tornamos melhores amigas, quase inseparáveis, em momentos felizes ou difíceis da minha vida ela sempre estava lá de meu lado me dando seus conselhos, atenção entre outras coisas. Até que depois de três anos ela decidiu ir embora me sair com os seus avós, a cidade que ela iria se mudou era bastante diferente de onde eu morava, depois que ela se foi nada ficou como antes, as vezes me sentia bastante sozinho um dia pegava meu celular e ligava para ela constantemente como eu estava e sempre perguntando se ela estava bem, os meses foram se passando e ela nunca tinha chamado para me fazer um visita nem me ligava mais com frequência, então achei um pouco estranho porque todos os dias ela me ligava.

Depois de dois dias achei ligar para Sofia, e quando digitei quem tinha atendido o celular tinha sido a mãe dela, ela estava chateada muito, então perguntei o que havia acontecido com a Sofia, e ela me disse que a filha tinha sofrido um grave acidente, mais antes de Sofia morrer ela falou para mãe dela me dizer que eu era a melhor amiga dela e que eu só me lembrasse das coisas e momentos bons que passamos juntos por que nossa amizade se vai para sempre eterna.

Texto 3 (Produção final)

Minha melhor amiga

Eu e Sofia nós conhecemos no dia 20 de março de 2008 na escola. Ela era novata no colégio e a gente estudava na mesma sala, depois de uma semana eu comecei a conversar com ela, daí um dia a gente se tornou as melhores amigas, quase inseparáveis. Tem momentos difíceis ou difícil da minha vida ela sempre estava lá de um jeito, me dando seus conselhos, atencioso.

Certo que depois de três anos, ela decidiu se mudar com seus pais, a cidade que ela morava se mudou era bastante distante de onde eu morava, e depois que ela se foi eu fiquei como antes, as vezes me sentia bastante sozinha, então ligava para ela e ligava para ela, contando como eu estava e sempre perguntando se ela estava bem. Os amigos foram e ela nunca tinha ligado para me fazer uma visita, então eu ligava mais com frequência, então achei um pouco estranho porque todas as dias eu ligava.

Depois de alguns dias achei ligar para Sofia. Quando liqui quem atendeu o celular foi a mãe dela. Como ela estava chorando muito então perguntei: - O que houve com a Sofia? E ela me respondeu: - Minha filha sofreu um grave acidente e faleceu. Antes de Sofia morrer ela falou para mim que você era a melhor amiga dela e que você só se lembrava das coisas boas e dos melhores momentos em que você passavam juntos, por que essa amizade seria para sempre eterna.

Texto 4 (Produção inicial)

A minha primeira Bicicleta
 Quando ganhei a minha primeira bicicleta eu tinha 4 anos de idade, meu pai ensinou a andar de bicicleta em parando, eu conseguia andar de bicicleta aos meus 6 anos.

Agora eu estou andando de bicicleta pra cima e para baixo na rua da minha casa e meu pai junto. Agora eu tenho meus 20 anos foi tudo a minha moto e meu carro tudo hoje lembrar do meu alho de folha e relembri daquela época.

Texto 4 (Produção final)

A minha primeira bicicleta

Quando eu ganhei a minha primeira bicicleta eu tinha 4 anos, meu pai me ensinou a andar de bike. Eu conseguia andar dozinhos de bicicleta aos meus 6 anos.

Agora eu estou andando de bicicleta para cima e para baixo na rua da minha casa e o meu pai vai sempre junto.

O meu pai me lembrou quando estamos fazendo um caminho em quarto eu tinha 4a que eu estava aprendendo a andar de bike. Então por lembrar os bons tempos eu e meu pai fomos pedalar quarto, e ele disse: — há quatro anos que nos estamos de bike quarto! E eu disse ao meu pai: — mesmo pai, tanta anos!

Texto 5 (Produção inicial)

VIAGEM AO TEMPO

Um dia um adolescente recebeu um presente de seu avô, esse adolescente se chamava Diego, e seu avô era um cientista maluco. Todas suas criações acabavam, o presente que ele deu ao seu neto era uma TV, que na verdade era para ser uma máquina de tempo que não funcionou então ficou uma TV normal, as únicas diferenças eram um fio embutido e colorido, e Diego fazia banhar como toda as dias e quando chegou tomou banho e foi ver TV, mas no lugar do cinema tinha as fotos pretas e brancas e datar então ele apertou OK em uma foto preta e branca com soldados em uma guerra a TV começou a pular e sair fumaça, a TV sugou o Diego e ele acordou em seu tempo no meio da "segunda guerra mundial" e o corpo que ele encarou era de um "homem" com a roupa de exército e estava dentro de um foto com outros soldados de tinha um capitão dando ordens de pular de paraquedas que o foto não ia durar muito tempo, então o capitão falou 32 1 p e todos pulou e o Diego numa tinha vontade antes e muito menor pulado de paraquedas, ele ficou com medo, mas o foto começou a girar e sair fumaça ele não percebeu duas vezes e pulou, a visão que ele teve foi uma cidade, ele via lá de cima, e quando ele pousou desabalando com os explodindo ele ficou tão fascinado que não deu uma pausa no tempo.

FORONI

quando ele ficou em si abriu o paraquedas,
 com eles com fumaças passaram perto dele e lá as
 perdidas e o céu estava meio avermelhado com
 laranja e cinza, passares passaram quitando perto
 dele quando ele estava a mais ou menos 3
 metros do chão uma bala perdida acertou o
 paraquedas ele caiu mesmo de um tacho de barro
 o ombro e depois caiu no chão e ficou para o lado
 um note todo enfiado com ligas e entrou
 de no dente do olho de cara, ele se levantou ficou
 andando com a mão no ombro meio abalado não
 sem entender o que estava acontecendo, sem as
 mãos poder que ao seu lado tinham soldados
 nazistas dizendo, um tiro iria acertar nele que
 não um soldado o enfurrou no chão falando
 que o capitão tinha ordenado que todos que estã
 com em boa forma deviam se encontrar no comu
 não, dentro do caminhão, chegando lá no caminhão
 tinha um monte de soldado machucado uns
 sem braços outros sem pernas, o capitão deu
 um facão e uma dose e uma submetralha
 dora para o Diego e ele disse:

— Para eu morrer agora eu não me
 importo porque isto tudo não passa de um re
 nhe.

Saiu correndo quitando como um leão,
 bateu o pé em cima de um carro virou uma
 cambalhota, tacou o facão que estava amarrado
 em uma corrente bem no peito do cara, puzco
 e ficou falando vinte e cinco pegou uma dose e

caiu no chão de joelhos na mão direita uma
 coisa na esquerda uma submetralhadora começou
 a atirar, os tiros se acovardaram em lugares altos
 tocou no chão girou o fuzil no dedo segurou
 deu bem no péssimo do nazista, depois começou
 a atirar com a submetralhadora sem querer
 um tiro pegou bem no tanque de uma moto
 e como tinha um oriente de carro no meio
 da rua foram exploradas seguidas, ele saiu
 pulando encima de carros e atrás dele exploras
 se ouviria uma orvil exploras com armas, então
 chegou no ultimo carro não tinha escolha a não
 ser bater o pé na janela de um prédio que
 estava derabando e tinha um helicóptero um
 pouco acima ele pegou seu fuzil com corrente
 ataca no helicóptero segurou a corrente e foi
 escalando pela corrente chegou lá encima tinha
 um piloto e um soldado nazista de guarda
 como as armas estavam duras e quebradas não deu
 tempo de carregar o nazista começou a atirar
 o Diego foi relance até o nazista deu um
 chute na arma do nazista depois passou uma
 rasteira na hora em que o nazista ia cair
 o Diego deixou o joelho o nazista botou a cara
 e dormiu o Diego pegou o piloto e jogou
 lá embaixo ele caiu encima de um parafuso
 como o Diego não sabia pilotar ele não
 sabia o que fazer e o piloto que foi
 jogado tinha apertado o botão de auto destruição
 do e ficou uma luz vermelha quando

11


MATHEUS BANO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

e fazendo um barulho de sirene, então ele pulou. Lá em baixo caiu em cima de um prédio que estava desabando e ele pulou para outro prédio que estava explodindo. Então ele não bateu o pé já pulou em cima de ~~um~~ outro prédio em cima do prédio tinha um pedaço de ferro ele pegou e entortou e pulou quidou o ferro no fio de uma ponte foi escorregando até o chão ele caiu no chão olhou para trás, tinha uma rachadura no meio da ponte a rachadura virou um buraco e assim começou a desabar tudo. O Diego foi correndo bateu o pé em cima de um carro e depois em cima de um ônibus e depois em cima de uma corrente, pulou no chão olhou para trás o chão ainda os fios da ponte do lado, ele continuou a correndo, ele olhou para o chão tinha uma arma que saltou correndo ele pegou atirou em um poste foi até lá bem rápido, desceu olhou at seu redor um monte de prédios desabados, carros pegando fogo, hidrantes estourando espirrando de água, e cadáveres no chão, abriu do nada um portal com uma luz forte ele entrou, foi parar em um lugar do futuro com carros voadores, e casas muito arreboladas e ficou olhando tudo aquilo sem acreditar. FIM.

FORONI

Texto 5 (Produção final)


 Biggem Ao Tempo!!! / Wwww

Um dia um adolescente recebeu um presente de seu avô, o seu avô era um cientista maluco e ter das suas invenções fracassaram, o presente que ele deu ao seu neto era uma tv, que na verdade era para ser uma máquina do tempo que não funcionou então ficou uma tv normal; As únicas diferenças eram uns fios embutidos e coloridos. O garoto chegou, tomou banho e foi ver tv, só que no lugar dos canais tinham fotos pretas e brancas e datas antigas com soldados.

Ele clicou um uma foto, a TV começou a pulsar e sair fumaça, a TV sugou o garoto, e ele acordou em outro corpo no meio da segunda guerra mundial.

O corpo que ele incorporou era de um soldado de infantaria e estava dentro de um foto com outros soldados, e tinha um capitão dando ordens de pulsar que o foto não iria durar muito tempo; Então o capitão falou:

3, 2, 1, pá! e todos pularam.

O garoto nunca viu antes, ele ficou com medo, mas o avião começou a girar e pegar fogo, ele não pensou duas vezes e pulou, a visão que ele teve foi inacreditável.

Via lá de cima: explosões, prédios derabando, caixotes explodindo, ele ficou fangindo, (abriu o paraquedas) cambaê com fogo, fumaça preta, farrapos, farrapos rasgando tudo e balas perdidas por todo lado.

O céu estava escuro, era de dar medo, ele se perguntava o que e por que aquilo tudo estava acontecendo, e quando ele iria cair no chão, ele não parou de cair, atravessou o chão e continuou caindo, todas as partes do tempo nam

conhecidas por ele só que ele se deu conta que ele estava chegando pelas fases do tempo e até em outros planetas.

Texto 6 (Produção inicial)

chegando da escola, em casa
tinha uma novidade e tanta
que iriamos viajar de avião.
Passaram os dias, e no meio
da manhã às 4:00, fizemos
o malax, eu e meus pais e
irmãos, colocamos tudo no
carro e fomos para o aeropor-
to esperar bastante até
dar o abordo, e chegando
no avião e a aeromoça deu
fones de ouvido para conectar
na TV do avião viajamos até
chegar numa cidade.
chegando lá pegamos outro
avião para chegar na Nova
Yara que estaria no céu...
fizemos várias coisas legais;
charrasco com minha família e
etc... Depois voltamos para aqui
de volta e agora vivemos
aqui, e este é meu resumo.

Texto 6 (Produção final)

A Viagem

Filha, tenho uma novidade, para te contar.

- Qual, pai me diz?

Vamos viajar, em dezembro de avião! As passagens já estão compradas, vai ser umas boas férias, né?

- Sim, pai, vai ser muito bom. E com passar dos dias, numa madrugada às quatro da manhã, fizeram as malas e partiram para o aeroporto.

- Filhos, agora vamos ter que esperar um pouco até chegarmos lá...

- Tudo bem, mãe, espero que não demore muito né?

Com o passar do tempo, ao entrar no avião, a aeromoça deu fones de ouvido para conectar à Jela... Fizeram de duas escalas, chegaram na cidade chamada Ceará.

- Poderíamos, fazer várias coisas legais, como churrasco só entre a família, e que acham disse, meninos?

30 11 15
DXT0015

- Todos da família, concordaram em fazer o churrasco. Alguns anos se passaram voltaram - e os pais e os filhos para São Paulo e agora vivem aqui...

Texto 6 (Produção inicial)

1. A pequena garota Bruna
 Era uma vez, uma garota chamada Bruna,
 ela é muito querida por todos os moradores
 onde ela mora, ela mora com sua mãe e
 seu pai, Pablo. Bruna iria estudar na escola
 pela sua primeira vez, Bruna se estudava
 em casa, por que ela não gostava de
 fazer amizade pois era uma menina meio
 muito quieta, por que seus pais pagavam
 professores a dar aula para Bruna,
 Mas seus pais conversaram e tiveram uma
 ideia de Bruna estudar numa escola,
 junto com amigos, fazer amizades, Bruna
 pensa: "Será que vou ser como eu
 penso, ninguém vai me respeitar, o Pablo,
 pai de Bruna foi até a escola para
 conversar com a diretora, então depois
 de algumas horas... seu pai voltou pra
 casa e fala para Bruna e sua esposa que
 deu tudo certo, sua filha começará estu-
 dar no dia seguinte, Bruna deu um
 sorriso, mas dentro dela estava triste, depois
 ela pensou, nunca estudei numa escola
 e minha primeira vez, no dia seguinte
 ela se arrumou e foi para escola, quando
 ela chegou lá, todo mundo ficou se observando,
 de uma menina sentada em direção a ela,
 ela perguntou: Como é seu nome?

2. Bruna se respondeu com uma voz timida:
 "Meu nome é Bruna", e elas
 ficaram conversando horas, e ficaram
 amigas, e Bruna ficou feliz.

Texto 6 (Produção final)

A pequena garota Bruma

Era uma vez, uma garota chamada Bruma ela era muito querida por todos os moradores onde ela mora, ela mora com sua mãe e seu pai, Pablo, ela iria estudar na escola pela sua primeira vez, Bruma só estudava em casa, por que ela não gostava de fazer amizade ela é uma menina meiga muito quieta, seus pais pagavam professores a dar aula para ela, mas os seus pais, conversaram e tiveram uma ideia de que a garota estudar numa escola para fazer amigos mas a garota não pensava assim ela falou para si mesma.

- Será que vai ser como eu penso, ninguém vai me respeitar. O pai de Bruma foi até a escola para conversar com a diretora, então depois de algumas horas... Seu pai voltou para casa e disse a Bruma.

- Filha deu tudo certo vai começar estudar essa semana. Bruma ficou quieta, mas por dentro dela estava triste, passou dias, dias e no dia seguinte ela começaria

estudar, quando chegou a escola ela pensava.

- Nunca estudei numa escola era minha primeira vez. Então ela entrou na escola, todos a olhavam, uma menina veio em direção a ela e ela perguntou.

- Como é seu nome? A Bruma, respondeu com uma voz tímida. - Meu nome é e é Bruma, e elas ficaram conversando a horas todas, logo depois deu o sinal e elas duas entraram para aula de aula e ficaram amigas, e Bruma ficou feliz.

Texto 7 (Produção inicial)


O cabeleleiro morto

Existe um cabeleleiro, que trabalhava sem ninguém a-
reto!

Certo dia um jovem, que estava com a cabeça muito
grande e ele queria cortar sua cabeça mas não sabia
onde tinha um salão de cabelo. Mas certo dia esse
jovem estava andando na rua com seus colegas
encontrou um salão de cabelo.

E ele foi entrar com eles com seus colegas, disse
para eles abriam no espelho e, estava escrito:
- sente-se!

Então ele resolveu sentar quando ele sentou a cabeça
dele começou a cair, e os amigos dele ficaram admirados,
porque não avia ninguém para cortar, então todos
seus colegas cortaram a cabeça e assim foi
espalhada para todo mundo, por isso que ficou
o nome O cabeleleiro morto.



Texto 7 (Produção final)

o Cabeleleiro Morto

Existia um cabeleleiro, que trabalhava sem ninguém vê-lo.

Havia um jovem, que estava com o cabelo muito grande e queria cortar seu cabelo, mas não sabia onde tinha um salão de cabeleleiros, Mas então ele se lembrou estava andando pela rua com seus colegas e encontraram um salão.

Então ele fez estranhas perguntas com seus colegas, de repente eles olharam nos espelhos e, estava escrito: "Dorme-se".

Então ele resolveu sentar quando ele voltou-se, o cabelo dele começou a cair, e os amigos dele ficaram admirados, porque não há ninguém para cortar. Então todos os seus colegas cortaram o cabelo e alguns folhinhos espalhados para todo mundo e por isso que ficaram o nome: o Cabeleleiro Morto.

APÊNDICE A

Luiz Vilela: Para vocês mais um capítulo.

PARA VOCÊS MAIS UM CAPÍTULO

— Aí sabe o que ela disse pra ele?

— Deve ter sido: *meu bem, eu te amo*.

— Não; ela disse isso, mas outras horas; essa hora foi...

— Já sei: *meu bem, temos que nos separar*.

— *Separar?* — a mulher olhou para ele: — separar como? não acabei de te contar que a Fernanda encontrou com o Adriano no parque depois de fugir de casa, e que ela fugiu batendo a porta com toda a força?

— Não, espera aí — ele esticou o dedo por sobre o prato de comida: — esse negócio da porta você não me falou não.

— Falei.

— Não senhora.

— Juro que falei.

— Se você tivesse me falado eu saberia.

— Saberia o quê?

Ele abriu os braços:

— Você não presta atenção? O que a Fernanda disse pro Adriano quando ela encontrou com ele no parque.

— Quê que ela disse.

— Bom, se não foi *meu bem, temos que nos separar*, só pode ter sido: *meu bem, nunca mais teremos que nos separar*. Foi ou não foi?

— Quase... — a mulher sorriu, orgulhosa da perspicácia dele; costumava comentar com as amigas: “meu marido é um crânio”. — Mas o que ela disse mesmo foi: *meu bem, agora viveremos juntos para sempre*.

— É a mesma coisa. A mesma originalidade — acrescentou em voz mais baixa, enquanto a mulher se levantava para buscar um talher.

Ela voltou; sentou-se, serviu-se de mais salada, mas em vez de comer ficou olhando pensativa para a lata de azeite à sua frente.

— É, mas eu acho que eles não vão viver não... — disse num tom preocupado.

Ele ergueu os olhos:

— Quê?...

— A Fernanda e o Adriano; eu acho que eles não vão viver juntos não.

— Hum — ele disse, e continuou a comer, pensando numa série de coisas importantes que tinha de resolver àquela noite.

— O pai da Fernanda — a mulher prosseguiu: — Seu Hortênsio; Seu Hortênsio é uma fera. Tem hora que eu detesto esse velho; que ódio. Eu concordo que tem que haver alguma rigidez na educação, Papai mesmo foi assim com a gente; mas também nem tanto; Seu Hortênsio... ele é uma fera... Quê que você acha?

— Também detesto Seu Hortênsio.

— Não, bem, estou perguntando se você acha que vai dar certo os dois, se eles vão mesmo viver juntos.

— Adriano é o pobre ou o rico?

— Pobre? rico?...

— Não tem um pobre e um rico?

— Não.

— Não acredito; como que pode haver telenovela se não tem um pobre e um rico? E a Renata?

— Que Renata, meu bem?

— Não tem uma Renata?

— Não, não tem nenhuma Renata.

— Então essa novela não presta: pra mim novela que não tem uma Renata não presta. E a Fábria?

— Fábria?

— A rival da Renata.

- Mas já te falei que não tem nenhuma Renata.
- Nem Fábria?
- Nem Fábria.
- Então não presta mesmo; definitivamente.
- A novela é ótima.
- Não presta; como pode prestar se não tem nenhuma Renata nem nenhuma Fábria? E Seu Manuel?
- Que Seu Manuel?
- O dono do barzinho da esquina.
- Barzinho da esquina? Ah, Seu Juvenal?
- Isso, Seu Juvenal; eu sabia...
- Você disse Seu Manuel.
- Eu queria dizer Seu Juvenal.
- Adoro ele; acho Seu Juvenal muito simpático; as risadas dele...
- É, as risadas dele são ótimas.
- Ótimas; como você sabe se você nunca vê?
- Não vejo mas eu escuto na rua quando venho pra casa.
- Ah, é? Muito observador... Você não quer mais lombo?
- Quero.
- Ela cortou mais um pedaço e pôs no prato dele.
- Mas de quê que a gente estava falando?... Ah, eu te perguntei se você achava que ia dar certo os dois, aí você me perguntou o negócio de pobre e rico, não foi?
- Ele sacudiu a cabeça.
- E aí eu te falei que não tem um pobre e um rico. Quer dizer, o Adriano é o filho do dono da fábrica.
- E o outro é o operário da fábrica.
- Operário? Não, agora você se enganou redondamente: Marcelo é o chefe de vendas da fábrica.
- Ah, o chefe de vendas da fábrica; muito criativo. E ele mora num bairro pobre...
- Bairro pobre? Não; o bairro não é pobre; é assim...
- Assim como o nosso; classe média.

— É...

— É o outro, como que chama, o rico, o bonzão...

— Adriano.

— Adriano; esse mora num bairro de milionários; casa com piscina, jardins, criados... E tem um cachorro de raça.

— Você está vendo essa novela.

— Juro que não estou; você sabe que eu não vejo.

— Então como que você está sabendo de tudo?

Ele apontou para a cabeça.

— Só se você for um gênio.

— Bom, gênio eu não sou, mas... Quê que há, nem todo mundo é telespectador, ainda existem algumas pessoas inteligentes.

— A casa do Adriano... — a mulher suspirou olhando para o ar; — precisa ver... é um sonho...

— Pois não vai adiantar nada: a Fernanda vai casar com o Marcelo.

— Com o Marcelo? É capaz... E a Bruna?

— Bruna? A irmã da Renata?

— Já te falei que não tem nenhuma Renata nessa novela.

— Mas em compensação tem a Bruna.

— Em compensação como?

— Pensa bem se não tivesse nem a Renata nem a Bruna. A Fábria você já disse que não tem também, né.

— Disse.

— Então?

— Então o quê?

— Já pensou se não tivesse: nem a Renata, nem a Fábria, nem a Bruna?

— Não estou entendendo nada do que você está falando.

— Não?... — e ele voltou-se para o prato, deixando a mulher sem explicação.

— Você diz umas coisas sem pé nem cabeça... Renata, não sei onde você foi arranjar essa Renata...

— E a Clorinda?

— Clorinda?

— Você não viu essa novela?

— Não, nunca vi nenhuma novela que tivesse Clorinda.

— Claro — ele riu consigo, — é evidente. E muito menos uma novela que tivesse, digamos, a Eufrosina ou o Anfilóbio.

— Quem? . . .

— Nonsense — ele disse encerrando, e desviou mais uma vez seu pensamento para as coisas importantes que tinha de resolver.

A mulher olhava de novo para a lata de azeite, absorta.

— Mas você acha mesmo, bem? . . .

Ele ergueu os olhos devagar, falou devagar:

— Acha o quê.

— Que a Fernanda vai casar com o Marcelo.

— Não — ele disse, e largou os talheres na mesa; — eu não acho; eu estava brincando. Sabe o que eu acho? Eu acho que a Fernanda vai morrer de câncer; câncer, entende? câncer no ânus, com dores horríveis. O Marcelo? Coitado, esse vai morrer de lepra; caindo aos pedaços; pedacinho por pedacinho.

A mulher, com os olhos muito abertos, estava horrorizada.

— É, é isso o que vai acontecer — ele disse. — Quanto aos outros, vou te dizer também o que vai acontecer com eles: vou pegar uma metralhadora, entende? vou pegar uma metralhadora, atravessar o vídeo, e tá-tá-tá-tá-tá, todo mundo; depois vou para o estúdio e tá-tá-tá-tá-tá, os atores, as atrizes, o produtor, cem tiros no produtor, duzentos no diretor, trezentos no autor da novela; depois os telespectadores, vou de casa em casa e tá-tá-tá-tá-tá, não descansarei enquanto não liquidar todos; depois os aparelhos de televisão, uma dinamite em cada um, bum! depois as fábricas, por fogo em todas, e por que não aproveitar, é, por que não aproveitar e por fogo no planeta inteiro? depois . . .

Ele parou; ficou um instante como que à espera de fôlego para continuar; mas em vez de continuar, fez com a

cabeça um gesto de inutilidade, então voltou-se novamente para o prato, pegou o garfo e a faca, e recomeçou a comer.

Passado um pouco, olhou para a mulher:

— Quê que foi? você não vai comer?

— Você me assustou. . .

— Assustei? Puxa, até parece que você não vê tele-novela. . . Por falar nisso, e o resto do capítulo, você não vai me contar?

A mulher olhou confusa para ele:

— Sério? Ou você está brincando? . . .

— Claro que é sério. Quero saber o resto; você começa e não acaba?

Ela indecisa, sem saber se. . .

— Bom — decidiu: — então. . . Eu estava te contando a hora que a Fernanda fugiu de casa e encontrou com o Adriano no parque, não foi?

— Foi.

— E ela disse. . .

— *Meu bem, agora viveremos juntos para sempre.*

— É.

— E aí.

— Bom, aí, né. . .

APÊNDICE B

MACHADO DE ASSIS: UM APÓLOGO

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da

costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

APÊNDICE C

RUBEM BRAGA: HOMEM NO MAR

De minha varanda vejo, entre árvores e telhados, o mar. Não há ninguém na praia, que resplende ao sol. O vento é nordeste, e vai tangendo, aqui e ali, no belo azul das águas, pequenas espumas que marcham alguns segundos e morrem, como bichos alegres e humildes; perto da terra a onda é verde.

Mas percebo um movimento em um ponto do mar; é um homem andando. Ele nada a uma certa distancia da praia, em braçadas pausadas e fortes; nada a favor das águas e do vento, e as pequenas espumas que nascem e somem parecem ir mais depressa do que ele. Justo: espumas são leves, não são feitas de nada, toda sua substância é água e vento e luz, e o homem tem sua carne, seus ossos, seu coração, todo seu corpo a transportar na água.

Ele usa os músculos com uma calma energia; avança. Certamente não suspeita que um desconhecido o vê e o admira porque ele está nadando em uma praia deserta, Não sei de onde vem essa admiração, mas encontro nesse homem uma nobreza calma, sinto-me solidário com ele, acompanho o seu esforço solitário como se ele estivesse cumprindo uma bela missão. Já nadou em minha presença uns trezentos metros; antes, não sei, duas vezes o perdi de vista, quando ele passou atrás das árvores, mas esperei com toda confiança que reaparecesse sua cabeça, e o movimento alternado de seus braços. Mais uns cinquenta metros, e o perderei de vista, pois um telhado o esconderá. Que ele nade bem esses cinquenta ou sessenta metros, isto me parece importante, é preciso que conserve a mesma batida de sua braçada, que eu o veja desaparecer assim como o vi aparecer, no mesmo rumo, no mesmo ritmo, forte, lento, sereno. Será perfeito; a imagem desse homem me faz bem.

É apenas a imagem de um homem, e eu não poderia saber sua idade, nem sua cor, nem os traços de sua cara. Estou solitário com ele, e espero que ele esteja comigo. Que ele atinja o telhado vermelho, e então eu poderei sair da varanda tranquilo, pensando – ” vi um homem sozinho, nadando no mar; quando o vi ele já estava nadando; acompanhei-o com

atenção durante todo o tempo, e testemunho que Le nadou sempre com firmeza e correção; esperei que ele atingisse um telhado vermelho, e ele atingiu”.

Agora não sou mais responsável por ele; cumpri o meu dever, e ele cumpriu o seu. Admiro-o. Não consigo saber em que reside, para mim, a grandeza de sua tarefa; ele não estava fazendo nenhum gesto a favor de alguém, nem construindo algo útil; mas certamente fazia uma coisa bela, e a fazia de um modo puro e viril.

APÊNDICE D

La Fontaine: A cigarra e a formiga –

La Fontaine (1621-1695)

Tradução de Bocage (1765-1805)

A Cigarra e a Formiga

Tendo a cigarra, em cantigas,
Folgado todo o verão,
Achou-se em penúria extrema,
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

– Amiga – diz a cigarra
– Prometo, à fé de animal,
Pagar-vos, antes de Agosto,
Os juros e o principal.

A formiga nunca empresta,
Nunca dá; por isso, junta.
– No verão, em que lidavas?
– À pedinte, ela pergunta.

Responde a outra: – Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
– Oh! Bravo! – torna a formiga
– Cantavas? Pois dança agora!

APÊNDICE E

JORGE AMADO: CAPITÃES DA AREIA

Crianças ladronas

As aventuras sinistras dos "Capitães da Areia" - A cidade infestada por crianças que vivem do furto - urge uma providência do Juiz de Menores e do chefe de polícia - ontem houve mais um assalto Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada. Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tornam diários, fazendo Jus a unia Imediata providência do Juiz de Menores e do dr. Chefe de Polícia. Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de uni número superior a 100 crianças das mais diversas idades, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa. São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a Identidade deste chefe é desconhecida.

O que se faz necessário é unia urgente providência da policia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos Institutos de reforma de crianças ou às prisões. Passemos agora a relatar o assalto de ontem, do qual foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, que teve sua residência furtada em mais de um conto de réis e um seu empregado ferido pelo desalmado chefe dessa malta de jovens bandidos. Na residência do comendador Jose Ferreira No Corredor da Vitória, coração do mais chique bairro da cidade, se eleva a bela vivenda do Comendador José Ferreira, dos mais abastados e acreditados negociantes desta praga, com loja de fazendas na rua Portugal. É um gosto ver o palacete do comendador, cercado de jardins, na sua arquitetura colonial. Pois ontem esse remanso de paz e trabalho honesto

passou uma hora de indescritível agitação e susto com a invasão que sofreu por parte dos "Capitães da Areia". Os relógios badalavam as três horas da tarde e a cidade abafava de calor quando o jardineiro notou que algumas crianças vestidas de molambos rondavam o jardim da residência do comendador. O jardineiro tratou de afastar da frente da casa aqueles incômodos visitantes. E, como eles continuassem o seu caminho, descendo a rua, Ramiro, o jardineiro, voltou ao seu trabalho nos jardins do fiando do palacete. Minutos depois, porém, era o Assalto Não tinham passado ainda cinco minutos quando o jardineiro Ramiro ouviu gritos assustados vindos do interior da residência. Eram gritos de pessoas terrivelmente assustadas. Armando-se de uma foice o jardineiro penetrou na casa e mal teve tempo de ver vários moleques que, como um bando de demônios (na expressão curiosa de Ramiro), fugiam saltando as janelas, carregados com objetos de valor da sala de jantar. A empregada que havia gritado estava cuidando da senhora do comendador, que tivera um ligeiro desmaio em virtude do susto que passara. O Jardineiro dirigiu-se às pressas para o jardim, onde teve lugar a Luta Aconteceu que no jardim a linda criança que é Raul Ferreira, de 11 anos, neto do comendador, que se achava de visita aos avós, conversava com o chefe dos "Capitães da Areia", que é reconhecível devido a um talho que tem no rosto. Na sua inocência, Raul ria para o malvado, que sem dúvida pensava em furtá-lo. O jardineiro se atirou então em cima do ladrão. Não esperava, porém, pela reação do moleque, que se revelou um mestre nestas brigas. E o resultado é que, quando pensava ter seguro o chefe da malta, o jardineiro recebeu uma punhalada no ombro e logo em seguida outra no braço, sendo obrigado a largar o criminoso, que fugiu. A polícia tomou conhecimento do fato, mas até o momento que escrevemos a presente nota nenhum rastro dos "Capitães da Areia" foi encontrado. O Comendador José Ferreira, ouvido pela nossa reportagem, avalia o seu prejuízo em mais de um conto de réis, pois só o pequeno relógio de sua esposa estava avaliado em 900\$ e foi furtado.

Urge uma providência Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos de que os assaltos se sucedam, pois este não é o primeiro levado a efeito pelos "Capitães da Areia". Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias. Esperamos que o ilustre Chefe de Polícia e o não menos ilustre dr. Juiz de Menores saberão tomar as devidas providências contra esses criminosos tão Jovens e já tão ousados. A opinião da inocência A nossa reportagem ouviu também o pequeno Raul, que, como dissemos, tem onze anos e já é dos

ginasianos mais aplicados do Colégio Antônio Vieira. Raul mostrava uma grande coragem, e nos disse acerca da sua conversa com o terrível chefe dos "Capitães da Areia". -- Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras. Ficamos então a pensar neste outro delicado problema para a infância que é o cinema, que tanta ideia errada infunde às crianças acerca da vida. Outro problema que está merecendo a atenção do dr. Juiz de Maiores. A ele volveremos. (Reportagem publicada no jornal da Tarde, na página de Fatos Policiais, com um clichê da casa do comendador e um deste no momento em que era condecorado.)

Carta do Secretário do Chefe de polícia à Redação do Jornal da Tarde

Sr. Diretor do Jornal da Tarda Cordiais saudações.

Tendo chegado ao conhecimento do dr. Chefe de Polícia a local publicada ontem na segunda edição desse jornal sobre as atividades dos "Capitães da Areia", bando de crianças delinquentes, e o assalto levado a efeito por este mesmo bando na residência do comendador José Ferreira, o dr. Chefe de Polícia se apressa a comunicar à direção deste jornal que a solução do problema compete antes ao juiz de maiores que à polícia. A polícia neste caso deve agir em obediência a um pedido do dr. Juiz de Menores. Mas que, no entanto, vai tomar sérias providências para que semelhantes atentados não se repitam e para que os autores do de anteontem sejam presos para sofrerem o castigo merecido. Pelo exposto fica claramente provado que a polícia não merece nenhuma crítica pela sua atitude em face desse problema. Não tem agido com maior eficiência porque não foi solicitada pelo juiz de menores. Cordiais saudações. Secretário do Chefe de Policia. (Publicada em primeira página do Jornal da Tarde, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso.

Carta do Doutor Juiz de Menores à Redação do Jornal da Tarde

Exmo. Sr. Diretor do Jornal da Tarde.

Cidade do Salvador Neste Estado. Meu caro patrício. Cordiais saudações.

Folheando, num dos raros momentos de lazer que me deixam as múltiplas e variadas preocupações do meu espinhoso cargo, o vosso brilhante vespertino, tomei conhecimento de unia epístola do Infatigável doutor Chefe de Polícia do Estado, na qual dizia dos motivos por que a Polícia não pudera até a data presente intensificar a meritória campanha contra os menores delinquentes que infestam a nossa urbe. Justifica-se o doutor Chefe de Polícia declarando que não possuía ordens do juizado de menores no sentido de agir contra a delinquência infantil. Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável Chefia de Polícia, sou obrigado, a bem da verdade (essa mesma verdade que tenho colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima), a declarar que a desculpa não procede. Não procede, sr. Diretor, porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo conta eles instaurado, etc. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. E o sr. doutor Chefe de Polícia sempre há de me encontrar onde o dever me chama, porque jamais, em 50 anos de vida impoluta, deixei de cumpri-lo.

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia. O que quero deixar claro e cristalino, sr. Diretor, é que o doutor Chefe de Polícia pode contar com a melhor ajuda deste juizado de menores para intensificar a campanha contra os menores delinquentes. De V. Exa., admirador e patricio grato, Juiz de Menores. (Publicada no jornal da Tarde com o clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso)

Carta de uma Mãe, Costureira, à Redação do Jornal Da Tarde.

Sr. Redator:

Desculpe os erros e a letra, pois não sou costureira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre

os furtos dos "Capitães da Areia" e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. O diretor de lá vive caindo de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá. Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta, há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto. Vá de repente e há de ver quem tem razão. E por essas e outras que existem os "Capitães da Areia". Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver unia coisa de cortar o coração vá lá. Também se quiser pode conversar com o Padre José Pedro, que foi capelão de lá e viu tudo isso. Ele também pode contar e com melhores palavras que eu não tenho. (Maria Ricardina, costureira.) (publicada na quinta pagina do jornal da Tarde, entre anúncios, sem clichês e sem comentários)

Carta do Padre Jose Pedro à Redação do jornal da Tarde

Sr. Redator do Jornal da Tarde. Saudações em Cristo.

Tendo lido, no vosso conceituado jornal, a carta de Maria Ricardina que apelava para mim como pessoa que podia esclarecer o que é a vida das crianças recolhidas ao reformatório de menores, sou obrigado a sair da obscuridade em que vivo para vir vos dizer que infelizmente Maria Ricardina tem razão. As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave Mestre, sr. Redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e as encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de

piedade. O que tenho visto, sr. Redator, daria um volume. Muito grato pela atenção. Servo em Cristo, Padre José Pedro (Carta publicada na terceira página do Jornal da Tarde, sob o título Será Verdade? e sem comentários.)

Carta do Diretor do Reformatório  Redação do Jornal Da Tarde

Exmo. Sr. Diretor do Jornal da Tarde. Saudações.

Tenho acompanhado com grande interesse a campanha que o brilhante órgão da imprensa baiana, que com tão rtila inteligência dirigi, tem feito contra os crimes apavorantes dos "Capitães da areia", bando de delinquentes que amedronta a cidade e Impede que ela viva sossegadamente. Foi assim que li duas cartas de acusações contra o estabelecimento que dirijo e que a modéstia (e somente a modéstia, sr. Diretor) me impede que chame de modelar. Quanto à carta de uma mulherzinha do povo, não me preocupei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dvida  uma das muitas que aqui vem e querem impedir que o Reformatório cumpra a sua santa missão de educar os seus filhos. Elas os criam na rua, na pndega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem. Primeiro vem pedir lugar para os filhos. Depois sentem falta deles, do produto dos furtos que eles levam para casa, e então saem a reclamar contra o Reformatório. Mas, como já disse, sr. Diretor, esta carta não me preocupou. Não é uma mulherzinha do povo quem h de compreender a obra que estou realizando à frente deste estabelecimento. O que me abismou, sr. Diretor, foi a carta do Padre José Pedro. Este sacerdote, esquecendo as funções do seu cargo, veio lançar contra o estabelecimento que dirijo graves acusações. Esse padre (que eu chamarei padre do demnio, se me permitis uma pequena ironia, sr. Diretor) abusou das suas funções para penetrar no nosso estabelecimento de educação em horas proibidas pelo regulamento e contra ele eu tenho de formular uma séria queixa: ele tem incentivado os menores que o Estado colocou a meu cargo  revolta,  desobediência. Desde que ele penetrou os umbrais desta casa que os casos de rebeldia e contravenções aos regulamentos aumentaram. O tal padre é apenas um instigador do mau caráter geral dos menores sob a minha guarda. E por isso vou fechar-lhe as portas desta casa de educação. Porém, sr. Diretor, fazendo minhas as palavras da costureira que escreveu a este jornal, sou eu quem venho pedir que envieis um redator ao Reformatório. Disso faço questão. Assim podereis, e o público tmbm, ter ciência exata e

fé verdadeira sobre a maneira como são tratados os menores que se regeneram no Reformatório Baiano de Menores Delinquentes e Abandonados. Espero o vosso redator na segunda-feira. E se não digo que ele venha no dia que quiser é que estas visitas devem ser feitas nos dias permitidos pelo regulamento e é meu costume nunca me afastar do regulamento. Este é o motivo único por que convido o vosso redator para segunda-feira. Pelo que vos fico imensamente grato, como pela publicação desta. Assim ficará confundido o falso vigário de Cristo. Criado agradecido e admirador atento, Diretor do Reformatório Baiano de Menores Delinquentes e Abandonados (Publicada na 3ª página do Jornal da Tarde com um clichê do reformatório e uma notícia adiantando que na próxima segunda-feira irá um redator do Jornal da Tarde ao reformatório.)

Um Estabelecimento Modelar onde Reinam a Paz e o Tratado - um Diretor que é um Amigo - ótima comida - crianças ladronas em Caminho da Regeneração - Acusações Improcedentes - só um Incurável reclama - o Reformatório Baiano é uma grande Família - onde deviam estar os Capitães da Areia. (Títulos da reportagem publicada na segunda edição de terça-feira do jornal da Tarde, ocupando toda a primeira página, sobre o Reformatório Baiano, com diversos clichês do prédio e um do diretor.) Sob a lua num velho trapiche abandonado.

O trapiche

Sob a lua, num velho trapiche abandonado, as crianças dormem. Antigamente aqui era o mar. Nas grandes e negras pedras dos alicerces do trapiche as ondas ora se reventavam fragorosas, ora vinham se bater mansamente. A água passava por baixo da ponte sob a qual muitas crianças repousam agora, iluminadas por uma réstia amarela de lua. Desta ponte saíram inúmeros veleiros carregados, alguns eram enormes e pintados de estranhas cores, para a aventura das travessias marítimas. Aqui vinham encher os porões e atracavam nesta ponte de tábuas, hoje comidas. Antigamente diante do trapiche se estendia o mistério do mar-oceano, as noites diante dele eram de um verde escuro, quase negras, daquela cor misteriosa que é a cor do mar à noite. Hoje a noite é alva em frente ao trapiche. É que na sua frente se estende agora o areal do cais do porto. Por baixo da ponte não há mais rumor de ondas. A areia invadiu tudo, fez o mar recuar de muitos metros. Aos poucos, lentamente, a areia foi conquistando a frente do trapiche. Não mais atracaram na sua ponte os veleiros que iam partir carregados. Não mais trabalharam ali os negros

musculosos que vieram da escravatura. Não mais cantou na velha ponte uma canção um marinheiro nostálgico. A areia se estendeu muito alva em frente ao trapiche. É nunca mais encheram de fardos, de sacos, de caixões, o imenso casarão. Ficou abandonado em meio ao areal, mancha negra na brancura do cais.

Durante anos foi povoado exclusivamente pelos ratos que ai atravessavam em corridas brincalhonas, que rolam a madeira das portas monumentais, que o habitavam como senhores exclusivos. Em certa época um cachorro vagabundo o procurou como refúgio contra o vento e contra a chuva. Na primeira noite não dormiu, ocupado em despedaçar ratos que passavam na sua frente. Dormiu depois de algumas noites, ladrando à lua pela madrugada, pois grande parte do teto já ruíra e os raios da lua penetravam livremente, iluminando o assoalho de tábuas grossas. Mas aquele era um cachorro sem pouso certo e cedo partiu em busca de outra pousada, o escuro de uma porta, o vão de urna ponte, o corpo quente de uma cadela. E os ratos voltaram a dominar até que os Capitães da Areia lançaram as suas vistas para o casarão abandonado. Neste tempo a porta caíra para um lado e um do grupo, certo dia em que passeava na extensão dos seus domínios (porque toda a zona do areal do cais, como aliás toda a cidade da Bahia, pertence aos Capitães da Areia), entrou no trapiche. Seria bem melhor dormida que a pura areia, que as pontes dos demais trapiches onde por vezes a água subia tanto que ameaçava levá-los. E desde esta noite uma grande parte dos Capitães da Areia dormia no velho trapiche abandonado, em companhia dos ratos, sob a lua amarela. Na frente, a vastidão da areia, uma brancura sem fim. Ao longe, o mar que arrebentava no cais. Pela porta viam as luzes dos navios que entravam e saíam. Pelo teto viam o céu de estrelas, alua que os iluminava. Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aquela meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas desde os 9 aos 16 anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava, mas com os olhos puxados para as luzes dos navios, com os ouvidos presos às canções que vinham das embarcações... É aqui também que mora o chefe dos Capitães da Areia Pedro Bala. Desde cedo foi chamado assim, desde seus cinco anos. Hoje tem 15 anos. Há dez que vagabundeia nas ruas da Bahia. Nunca soube de sua mãe, seu pai morrera de um balaço. Ele ficou sozinho e empregou anos em conhecer a

cidade. Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. Não há venda, quitanda, botequim que ele não conheça. Quando se incorporou aos Capitães da Areia (o cais recém-construído atraiu para as suas areias todas as crianças abandonadas da cidade) o chefe era Raimundo, o Caboclo, mulato avermelhado e forte.

Não durou muito na chefia o caboclo Raimundo. Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe. Um dia brigaram. A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida. Os outros se meteram e como Pedro estava desarmado deram razão a ele e ficaram esperando a revanche, que não tardou. Uma noite, quando Raimundo quis surrar Barandão, Pedro tomou as dores do negrinho e rolaram na luta mais sensacional a que as areias do cais jamais assistiram. Raimundo era mais alto e mais velho. Porém Pedro Bala, o cabelo loiro voando, a cicatriz vermelha no rosto, era de uma agilidade espantosa e desde esse dia Raimundo deixou não só a chefia dos Capitães da Areia, como o próprio areal. Engajou tempos depois num navio. Todos reconheceram os direitos de Pedro Bala à chefia, e foi desta época que a cidade começou a ouvir falar nos Capitães da Areia, crianças abandonadas que viviam do furto. Nunca ninguém soube o número exato de meninos que assim viviam. Eram bem uns cem e destes mais de quarenta dormiam nas ruínas do velho trapiche. Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas.