



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



ILZA ALVES FERREIRA GONÇALVES DA SILVA

**RETEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS MARCADORES
PROSÓDICOS EM CAUSOS DE ASSOMBRAÇÃO**

TRÊS LAGOAS – MS
2016

ILZA ALVES FERREIRA GONÇALVES DA SILVA

**RETEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS MARCADORES
PROSÓDICOS EM CAUSOS DE ASSOMBRAÇÃO**

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 – UFMS, na área de concentração Linguagens
e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleonice Candida Gomes

TRÊS LAGOAS – MS

ILZA ALVES FERREIRA GONÇALVES DA SILVA

Retextualização e análise dos marcadores prosódicos em casos de assombração

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleonice Candida Gomes

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleonice Candida Gomes (CCHS-UFMS) - Presidente

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes) - Titular

Prof.^a Dra. Marlene Durigan (UNIGRAN) - Titular

Prof.^a Dra. Mônica Alvarez Gomes. (CCHS – UFMS) - Suplente

Três Lagoas – MS, 16 de dezembro 2016.

Parecer Final:_____

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu marido **Odair**, pela empatia, a minha filha **Evelyn**, minha maior incentivadora e confidente, e ao meu filho **Erich**, por me encorajar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, Seu sopro sustentou-me, deu-me coragem para ir adiante e propôs um novo mundo de possibilidades.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Cleonice Candida Gomes, que me encantou no primeiro momento em que a conheci, que teve paciência, compreensão e me ajudou a concluir este trabalho. Seria impossível sem ela. Ninguém é como ela.

À CAPES, pela concessão da bolsa para a realização do Mestrado, pois, sem esse auxílio, não conseguiria realizar esse sonho.

À Prof.^a Dra. Marlene Durigan e à Prof.^a Dra. Vitória Regina Spanghero Ferreira, pela leitura do trabalho e pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

À Prof.^a Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho e à Prof.^a Dra. Marlene Durigan por aceitarem ler o meu trabalho e participarem da banca final.

Aos alunos da Emeb Constâncio João da Costa, pela valiosa contribuição ao trabalho, com a participação na pesquisa e por meio da importante troca de experiências.

Ao Diretor dessa escola e amigo, Luiz Antônio Nonato, por ser o primeiro que incentivou, pela autorização e apoio incondicional à realização do Mestrado e desta pesquisa.

À Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, Tertuliana Conceição de Souza Silva, a Teti, pelo apoio durante a pesquisa.

À diretora do Departamento de Educação e Cultura (DEC), Maria de Lourdes da Costa, pelo incentivo à minha formação.

À Matilde Alzeni dos Santos, Diretora de Divisão de Ensino, cujo empenho e empatia comigo foram restauradores em um momento de muita angústia. Deus a abençoe.

Aos meus colegas da Emeb Constâncio João da Costa, que, desde o momento em que anunciei a intenção de participar do Profletras, não pouparam incentivo e vibraram com minha conquista, como se fossem eles mesmos. Gratidão eterna.

Ao meu marido, Odair, pela paciência durante minha ausência física e, na maioria das vezes, ausência de alma; aos meus filhos, Erich e Evelyn, por quem vivo e morro, obrigada por fazerem valer a pena toda a jornada.

À minha mãe, Idalina, que mesmo estando “dodói”, nunca deixou de orar por mim, em sua infinita fé, e a cada momento oferecia ajuda de alguma forma, quando me via cheia de livros e aflita com os compromissos.

Às minhas irmãs, Ivanilde e Ilma, ao meu irmão, Arlindo, que sempre me entusiasmaram com palavras de incentivo, e a todos os meus sobrinhos, que dizem ser eu um exemplo de perseverança.

A toda minha família, que se faz presente em meu dia a dia, confiando na minha capacidade e, além disso, demonstrando muita paciência e tolerância.

À amiga incrível, professora de excelência e agora mestre, Sueli Lucas Hernandez, precursora de meus caminhos, e a quem direciono meu orgulho e respeito. Muito obrigada por todas as mãos que sempre me deu.

Aos meus amigos de jornada: Ana Paula, Eliane, Claudia, Sueli e Ricardo, muito obrigada pelos momentos de estudo, compartilhamentos, viagens e amizade. Serão inesquecíveis.

O medo mutila a escrita.

(Salman Rushdie)

O gosto pela escrita cresce à medida que se escreve.

(Erasmus de Rotterdam)

SILVA, Ilza Alves Ferreira Gonçalves da. **Retextualização e análise dos marcadores prosódicos em causos de assombração**. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016. 145 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever a representação dos marcadores prosódicos na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e, identificados os problemas relacionados aos sinais de pontuação, elaborar, discutir e aplicar uma sequência didática (SD), visando sanar esses problemas. Para isso, decidiu-se por trabalhar, dentro da esfera literária, os gêneros contos fantásticos e causos de assombração. O ensino desses gêneros justifica-se, por um lado, dada a importância desse meio cultural de difusão oral de literatura, caracterizado por transfigurar a realidade, inserindo fatos sobrenaturais na narrativa, misturando elementos reais e irreais para criar o clima e a sensação de insegurança, próprios do gênero. Por outro lado, por predominarem nesses gêneros sequências tipológicas narrativas, tornam-se fontes propícias do ensino dos sinais de pontuação para representar a entonação, a mudança de voz, a introdução do discurso direto, entre outros recursos. Para isso, primeiro, elaborou-se uma SD para (a) estudar as categorias da narrativa e entender a relação entre a função do fantástico e os elementos da narrativa, além de desenvolver a oralidade pela contação de histórias; (b) estimular a leitura, por serem textos curtos, e pelos efeitos característicos que esses gêneros produzem em quem os lê; (c) encorajar a produção escrita, a fim de promover a criação e recriação de contos que, ao final; e, por fim, (d) identificar, durante o processo de aprendizagem na transcrição do oral para o escrito, a representação dos marcadores prosódicos na escrita, a fim de elencar os problemas – supressão ou uso inadequado dos sinais de pontuação –, fazer uma análise e propor uma nova sequência didática, visando aprimorar a escrita, já que a norma padrão se faz necessária para preparar o aluno a se comunicar com segurança e competência, independente da variante linguística de que faz uso. Com uma pesquisa qualitativa e quantitativa, selecionamos textos produzidos pelos alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola municipal, e, para desenvolvê-la, elaboramos sequências didáticas, com atividades de retextualização, a fim de estudar os marcadores prosódicos. O estudo mostrou que ocorre a supressão do sinal de pontuação, o uso inadequado, em que um sinal é empregado no lugar do outro, ou a substituição do sinal, em especial, pelo conectivo “e”, com destaque para o emprego da vírgula e do ponto final.

Palavras-chave: sequências narrativas, representação escrita, sinais de pontuação, sequência didática.

SILVA, Ilza Alves Ferreira Gonçalves da. **Retextualization and analysis of prosodic markers in haunted tales**. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2016. 145 f. (Professional Master's Thesis in Language)

ABSTRACT

This study aims to describe the representation of prosodic markers in the written production of students in the last years of Elementary School and, after having identified problems related to punctuation marks, elaborate, discuss and apply a didactic sequence in order to settle these problems. For this purpose, we decided to work on fantastic and haunting tale genres inside the literary sphere. Teaching these two genres is justified by the importance of the culture of disseminating literature orally, which is characterized for transfiguring reality by inserting supernatural facts into the narrative, blending real and unreal elements in order to create the atmosphere and the sensation of insecurity, which are proper to this textual genre. On the other hand, they predominate in these genres narrative typological sequences and become propitious sources of the teaching of punctuation marks to represent intonation, voice change, the introduction of direct discourse, among other resources. To carry out this study, a didactic sequence was elaborated in order to a) study narrative categories to understand the relation between the function of the fantastic and narrative elements, besides developing orality through storytelling; b) stimulate reading, since we deal with short texts, benefiting from the characteristic effects these genres produce on the person who reads them; c) encourage written production by promoting the creation and recreation of tales; d) find in the transcription from oral to written language, during the learning process, the representation of prosodic markers in students' writings so we could list problems – absence or inappropriate use of punctuation marks –, analyze and propose a new didactic sequence aiming at improving writing, since the standard rule is necessary to prepare students to communicate with confidence and competence regardless of the linguistic variant they use. With a qualitative and quantitative research, we selected texts produced by the seventh year Elementary School students of a municipal school, and to develop it, we elaborate didactic sequences with retextualization activities in order to study prosodic markers. The study showed that suppression of the punctuation signal, inappropriate use, in which one signal is used in place of the other, or the substitution of the signal, in particular, by the connective "e", emphasizing the use of the comma and the full stop.

Keywords: narrative sequences, written representation, punctuation marks, didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1. O ensino dos gêneros na escola	17
1.2. Tipologias e gêneros textuais	21
1.2.1. A esfera comunicativa literatura.....	23
1.3. No âmbito do narrar.....	27
1.3.1. O conto fantástico.....	30
1.3.2. O gênero causo de assombração.....	34
1.4. Marcadores prosódicos.....	36

CAPÍTULO II

INÍCIO DO TRABALHO: A PRIMEIRA SD.....	41
2.1. Fase diagnóstica.....	41
2.1.1. Informações gerais.....	42
2.1.2. Objetivos esperados.....	44
2.2. Organização da SD	45
2.3. As atividades propostas em cada unidade de trabalho	46
2.4. Material utilizado.....	50

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS	73
3.1. As notações nos textos	73
3.2. Quantidade de “erros”	74
3.2.1. Texto 1.....	74
3.2.2. Texto 2.....	77
3.2.3. Texto 3.....	80
3.2.4. Texto 4.....	82

3.2.5. Texto 5.....	85
3.2.6. Texto 6.....	88
3.3. Agrupamento dos “erros” e “acertos”	92
3.3.1. Supressão dos sinais de pontuação	93
3.3.1.1. Supressão do ponto final	93
3.3.1.2. Supressão da vírgula.....	94
a. O uso da vírgula para separar adjunto adverbial.....	95
b. O uso da vírgula para separar termos coordenados	96
c. O uso da vírgula para separar conjunções e advérbios adversati- vos.....	97
d. O uso da vírgula para separar partículas e expressões de explica- ção, correção, continuação e conclusão.....	97
e. O uso da vírgula para separar intercalações oracionais	98
f. O uso da vírgula para isolar aposto	97
3.3.1.3. Supressão dos dois pontos (e travessão)	99
3.3.1.4. Supressão do ponto de exclamação	100
3.3.1.5. Supressão do ponto de interrogação	100
3.3.1.6. Supressão das aspas	100
3.3.1.7. Supressão de reticências	101
3.3.2. Uso inadequado dos sinais de pontuação	101
3.3.2.1. O uso da vírgula no lugar do ponto final	101
3.3.2.2. O uso dos dois pontos no lugar do ponto final	102
3.3.2.3. O uso da vírgula no lugar dos dois pontos	102
3.3.2.4. O uso da vírgula no lugar do ponto de exclamação.....	102
3.3.3. Substituição dos sinais de pontuação.....	102
3.3.3.1. Substituição do ponto final por “e”	103
3.3.3.2. Substituição da vírgula por “e”	103
3.3.4. Contextos de uso: porcentagem e análise	104

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DE TRABALHO107

4.1. Prosseguimento do trabalho: a segunda SD107

4.2. Organização da SD107

4.3. Segunda sequência didática – Pontuação109

CONSIDERAÇÕES FINAIS121

REFERÊNCIAS124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema de SD – 17

Quadro 1: Agrupamento de gêneros – 29

Quadro 2: Marcadores gráficos e padrões entoacionais – 40

Tabela 1: Porcentagem de desvios no texto 1 – 76

Tabela 2: Porcentagem de desvios no texto 2 – 79

Tabela 3: Porcentagem de desvios no texto 3 – 81

Tabela 4: Porcentagem de desvios no texto 4 – 84

Tabela 5: Porcentagem de desvios no texto 5 – 87

Tabela 6: Porcentagem de desvios no texto 6 – 90

Tabela 7: Comparação entre os textos – 91

Tabela 8: Contextos de uso do ponto final – 104

Tabela 9: contextos de supressão do ponto final – 104

Tabela 10: contextos de uso da vírgula – 105

Tabela 11: Contextos de uso dos dois pontos – 107

ANEXOS130

Anexo 1 – Texto 1130

Anexo 2 – Texto 2132

Anexo 3 – Texto 3134

Anexo 4 – Texto 4135

Anexo 5 – Texto 5	138
Anexo 6 – Texto 6	140
Anexo 7 – Decreto Legislativo nº 256 de 11 de novembro de 2015	143
Anexo 8 – TCLE	144

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo descrever a representação de marcadores prosódicos na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e, identificados os problemas relacionados ao emprego dos sinais de pontuação, elaborar, discutir e aplicar uma sequência didática (SD), visando sanar esses problemas.

A meta é contribuir para o ensino da língua portuguesa escrita, tendo por pressuposto que o aluno tem o domínio da modalidade oral coloquial, entretanto, ao retextualizar para a modalidade escrita, em sala de aula, encontra dificuldades para se exprimir adequadamente e para reescrever o que ouviu ou leu, em especial representar adequadamente os marcadores prosódicos na escrita.

A partir dessa situação, são propostas atividades modulares que auxiliem na construção passo a passo do conhecimento, mediante aplicação de uma sequência didática que permita ao aluno apropriar-se de técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento adequado da escrita de um gênero específico: o caso de assombração. Esse gênero foi escolhido por ser o que mais atraia a atenção do alunado, além de estar adequado ao agrupamento tipológico proposto por Dolz e Schneuwly (2004) para o ano/série em questão.

Como procedimento metodológico, utilizamos, inicialmente, a pesquisa bibliográfica de materiais pertinentes aos temas em livros, dissertações, teses, monografias e artigos científicos publicados em mídias impressas, assim como em mídias digitais, vídeos em curta e longa metragem.

A análise em foco tem, como embasamento, Todorov (1981, 2006) sobre literatura fantástica e estruturas narrativas; Reis e Lopes (2002) sobre teoria da narrativa; os pressupostos teóricos de Marcuschi (2010) sobre atividades de retextualização e gêneros textuais; Cagliari (1989 e 2009), Oliveira (1990, 2005) e Pacheco (2008) para marcadores prosódicos.

Já de forma específica, procuramos a conceituação do gênero caso de assombração com Oliveira (2006) a fim de, após analisá-lo, elaborarmos um modelo didático do mesmo gênero, bem como o desenvolvimento de uma sequência didática¹, baseada nas formulações do grupo dos estudiosos genebrinos Dolz e Schneuwly (2004).

¹"Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 2).

Para alcançar os objetivos específicos da pesquisa, realizamos primeiramente, um levantamento acerca dos conceitos mais tradicionais sobre o gênero conto, para, depois, entendermos o conto fantástico e sua origem; o conto oral; conhecermos alguns autores do gênero gótico; retomarmos os elementos e estrutura da narrativa, assim como os efeitos de suspense usados em histórias de terror.

Na primeira parte deste estudo, focamos o trabalho com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, com ênfase na esfera comunicativa em que se instala a sequência – a cultura literária ficcional e, especificamente, o domínio do narrar e o gênero conto fantástico. Arrematamos o primeiro capítulo com informações sobre os marcadores prosódicos, as flutuações na maneira de pontuar um texto e a relação da pontuação com as funções da linguagem. Além disso, trazemos uma breve história da constituição da sequência didática como técnica de trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos a primeira SD, direcionada para as características e elementos da narrativa, os objetivos esperados com sua aplicação, sua organização e, especialmente, o desenvolvimento de cada atividade nela proposta.

No terceiro capítulo, está a análise dos textos, elencando os problemas – supressão ou uso inadequado dos sinais de pontuação – e, em seguida, quarto capítulo, há a proposta de uma nova sequência didática, buscando sanar ou minimizar os problemas de pontuação encontrados na análise.

Em suma, a metodologia de trabalho é a seguinte: (i) elaboração e aplicação de uma sequência didática para o ensino do gênero causos de assombração com retextualização do texto oral para o escrito, (ii) identificação dos marcadores prosódicos na escrita, e (iii) elaboração de nova sequência didática, visando solucionar os problemas relacionados aos sinais de pontuação.

A pesquisa foi realizada com o sétimo ano da Emeb Constâncio João da Costa, em Santo Antonio do Aracanguá - SP. De um total de dezoito produções - reescritas do conto O gato preto, de Edgard Allan Poe - o *corpus* desse trabalho é composto por seis desses textos, por apresentarem um espaço amostral satisfatório.

Assim, considera-se a importância de trabalhar com transcrições de diversos gêneros textuais dentro da escola, uma vez que, com frequência, a atividade de transposição do oral para o escrito ou de retextualização é comum ao trabalho dos professores, em toda e qualquer disciplina, e também necessário para auxiliar o aluno no estudo de outros gêneros. Sendo o

público-alvo uma turma real, não ideal, podemos afirmar que esse ensino é essencial para contribuir para a construção do conhecimento, justificando-se a natureza deste trabalho.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica do trabalho buscando distinguir tipologias e gêneros textuais e apresentar o modelo didático de sequências didáticas; discorrer sobre a importância de trabalhar em sala de aula com a literatura, neste caso, com os gêneros do âmbito do narrar, que incluem o conto fantástico e, dentro dele, o conto de assombração; e, por fim, encerramos o capítulo com os conceitos sobre marcadores prosódicos.

1.1 O ensino dos gêneros na escola

Dolz e Schneuwly (2004), preocupados com o ensino dos gêneros, formularam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada um e que possibilita aos alunos pôr em prática os aspectos da linguagem já apreendidos e aqueles de que eles ainda têm dificuldades. A possibilidade de construir o conhecimento, passo a passo, de acordo com as estratégias elaboradas pelo professor determina o modelo de uma sequência didática. Os autores apresentam o esquema de uma sequência que pode ser utilizado no ensino de qualquer gênero textual, oral ou escrito:

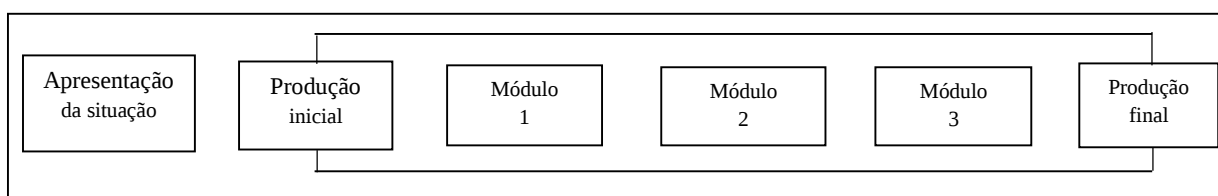


Figura 1: Fonte: Esquema de SD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 3)

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), uma SD deve partir dos conhecimentos prévios que o aluno acumulou sobre o gênero em estudo e, após uma primeira produção, o professor avaliará as competências já adquiridas e, reconhecendo as dificuldades específicas, organizará os passos sequenciais até o término do trabalho, que culminará com o objetivo principal: a produção de um texto.

Esse trabalho é preparado visando a um público-alvo: gêneros específicos para séries específicas, dentro de um aspecto tipológico; qual a modalidade de apresentação (se oral ou

escrito, vídeo ou gravação em áudio) e quais alunos ou grupos participarão de cada etapa da produção. A SD é produzida em módulos, que são atividades e exercícios variados que dão aos alunos a “possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.10).

Após a correção da produção inicial e o evidenciamento das características dos textos – o quanto estão ou não adequados ao gênero –, busca-se a resolução dos problemas, apresentando exercícios que relacionam leitura, escrita e oralidade, como a comparação de vários textos, a produção de textos ou organização dos conteúdos (parágrafos apresentados fora da ordem), a inserção de novos elementos (uma característica diferente para uma personagem já conhecida), a revisão dos textos, entre outras atividades.

Após o término dos módulos, supõe-se que o aluno esteja apto à produção final, mas o trabalho com as SDs pode, a todo momento, ser avaliado e revisado, inserindo-se novas atividades com o intuito de acrescer e solidificar conhecimentos. Com a produção final acontecerão as últimas avaliações, que deverão ser do tipo somativo, que foram aplicadas ao longo da sequência, considerando o caráter aproximativo dos valores definidos para a adequação ao tema, ao texto, à norma padrão e à apresentação do texto reescrito.

O trabalho com SDs mostra ao aluno que "escrever é reescrever" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.18) e que as palavras voam, mas os escritos ficam, podendo ser reescritos até que satisfaça aos interessados. As SDs podem ser usadas com todos os gêneros textuais e, segundo Marcuschi (2010), também em atividades de retextualização, como um instrumento de trabalho com as modalidades oral e escrita. Achamos importante explicar os conceitos de oralidade, fala e escrita, que o autor distingue. Os eixos (conceitos) oralidade, fala e escrita são definidos pelo autor da seguinte maneira:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros [...] Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escritas ideográficas) ou unidades iconográficas, [...] Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2010, p. 25-26)

Apesar de hoje conhecermos mais sobre a relação fala/escrita, essas informações ainda não foram plenamente divulgadas, nem levadas à prática por professores e escolas. Sobre essa relação, Marcuschi (2010, p. 10) alerta: “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção.”

Apesar de os PCN (BRASIL, 2006) serem formulados para o ensino médio, também é adequada para o ensino fundamental a ideia de que falar e escrever bem não é apenas adequar-se às regras, mas também usar a língua adequadamente em diferentes contextos, tem-se tornado objeto de estudo entre os pesquisadores, mas os resultados desse trabalho precisam ser aplicados às atividades escolares.

Com o objetivo de atender a essa proposta, Marcuschi (2004) traz reflexões importantes sobre os usos da língua que determinam as variações linguísticas. Além disso, pretende demonstrar que a língua não é um sistema de regras ou simples instrumento de informação e que oralidade e escrita são duas modalidades de uso de uma mesma língua, e, apesar de o homem ser "um ser que fala e não um ser que escreve" (MARCUSCHI, 2010, p.17), a escrita adquiriu um grande valor e é usada em vários contextos. Na maior parte das comunidades brasileiras quase não é possível trabalhar, fazer compras, ir à igreja, sem depararmos com a escrita em paralelo com a oralidade.

Consciente dos importantes papéis da fala e da escrita, Marcuschi (2010) considera que as diferentes modalidades do uso da língua não são dicotômicas, nem estanques, mas contínuas; que há gêneros similares nas duas modalidades com características próprias da língua; que ambas estão sob normas; e, que são multissêmicas (a fala serve-se da gestualidade; a escrita, da cor, de símbolos, etc.). Existem diferenças contínuas entre fala e escrita, não polares, e a passagem de uma modalidade para a outra é apenas a mudança de "uma ordem para outra ordem." (MARCUSCHI, 2010, p.47).

As diferenças entre fala e escrita já estão previstas, “haja vista que a escrita tem por essência representar a fonologia de uma língua. Assim, a escrita não tem um compromisso de registrar tudo o que é dito pelo falante” (PACHECO, 2008, p. 3). Dada a dinamicidade da oralidade, que se observa em especial na variação linguística, a escrita não representa as realizações orais que não contribuem para a efetiva organização do sistema fonológico, a ortografia da língua neutraliza a variação linguística.

Em atividades de retextualização, o fato é recriado, transformado de uma modalidade para outra, e o que foi dito ou escrito por alguém, antes, deve ser compreendido para depois ser dito de outro modo. "Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*" (MARCUSCHI, 2010. p.47). Essas atividades acontecem, corriqueiramente, independentemente de ser em uma sala de aula, no escritório, em casa, ao deixarmos um recado ou contarmos um capítulo da novela.

As transformações dos textos, sejam eles orais ou escritos, ou de uma modalidade para outra, enquadram-se em alguns processos como a paródia, o pastiche² e a paráfrase, este último, descrito por Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 59) como: “um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica”. As autoras ainda citam Fuchs (1983), que as auxilia nesta definição: “A paráfrase é uma atividade de reformulação pela qual se restaura "bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado" (FÁVERO et al., 2000, p. 59).

No que concerne a este trabalho, os alunos, ao reescreverem o primeiro conto, farão a retextualização de um caso de assombração, por passarem do oral para o escrito; e essa retextualização contemplará somente a paráfrase. Reescrever um texto, parafraseado ou autoral, é de suma importância para o aprendizado no processo da escrita. Os textos iniciais dos alunos apresentam desvios de escrita, ou seja, incorreções em relação à grafia padrão; por isso, o refazimento deve acontecer para que o texto seja entendido com clareza.

Castilho (2003, p.56) salienta que “o ofício de criar um texto é um ofício de reunir palavras. [...] É um conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais”, “[...], podendo ser alteradas no momento da interação discursiva.”

Nesse contexto, conforme nos lembra Kato (1986), desde a retórica, escrever bem é sinônimo de expressar-se bem. “Um escritor expressa-se com eficácia se ele consegue fazer o leitor não apenas chegar às suas intenções, mas também consegue fazer um efeito, em consequência dessa compreensão.” (KATO, 1986. p.83)

Mas, para bem escrever, de acordo com Oliveira (2005), o aprendiz deve dominar vários aspectos ao longo de seu aprendizado: aspectos fonológicos, aspectos morfológicos, gramaticais e textuais, além de fazer uso proficiente dos recursos prosódicos, ou seja, “recursos

² Dicionário Aurélio - Pastiche. Pasticho. 1. Obra literária ou artística imitada servilmente de outra.

gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor. São recursos que expressam informações de caráter estritamente prosódico, típicas da fala oral, em situações comunicativas.” (PACHECO, 2008. p. 503).

Cagliari (1989) explica que o nosso sistema de escrita é rico em recursos capazes de mostrar ao leitor as minúcias da fala, como os elementos suprasegmentais. Ao transcrever um texto narrativo, por exemplo, no qual as interlocuções acontecem amiúde, os marcadores prosódicos darão ao escritor, e depois ao leitor, o sentido necessário para a compreensão.

Marcuschi (2010) afirma que transcrever um texto oral é, basicamente, passá-lo para a grafia padrão, exceto quando pretendemos evidenciar características de uma personagem, mas não é uma atividade simples, nem natural, pois se corre o risco de interferir profundamente no texto oral original. No texto original, há descontinuidade, interrupções que não são levadas para a modalidade escrita; há marcas de oralidade que podem reproduzir preconceitos contra os falantes e, intuitivamente, o transcritor modifica-as; há as entonações, os gestos, as mímicas que são eliminadas na transcrição e há a transcrição feita a partir da compreensão geral do que foi apresentado, produzindo um resumo com palavras diferentes, mas sinônimas.

1.2 Tipologias e gêneros textuais

Ao discutir a noção de gênero, Bakhtin (2003) focaliza os gêneros discursivos, explicando que as atividades humanas estão sempre relacionadas com a utilização da língua e “ela se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, [...]” (BAKHTIN, 2003, p.279), justificando, assim, sua heterogeneidade.

Antes em um número limitado, hoje, em meio à cultura eletrônica, houve “uma explosão de novos gêneros textuais e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 20), causando confusão para defini-los em suas peculiaridades organizacionais e funcionais.

A expressão “tipo de texto” provoca interpretação equivocada, visto tratar-se de gênero textual: um texto direcionado a alguém com uma função específica. O que se deve destacar é que, dentro de um mesmo texto (gênero textual), pode haver múltiplas “sequências linguísticas típicas” (MARCUSCHI, 2010, p. 25), ou seja, uma sequência narrativa, uma descrição, um diálogo, argumentação, exposição, descrição ou injunção. Para resolver esse problema de

distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, o autor sumarizou uma definição para ambos os termos:

- a. Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos textuais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. [...] *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance*, [...] e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24)

Ainda sobre tipos textuais e gêneros textuais, Marcuschi (2010) afirma que estes se realizam por características concretas definidas por suas propriedades sociocomunicativas e cumprem funções comunicativas; suas nomeações são praticamente ilimitadas e determinadas pelo estilo, canal e composição, enquanto aqueles são “construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2010, p. 24); não são textos empíricos, mas uma sequência de enunciados, e sua denominação é limitada por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal.

Por mais variados que sejam os gêneros, Koch (2008) postula que os indivíduos desenvolvem competência metagenérica, ou seja, a possibilidade de interagir com os diversos textos, nas mais diferentes práticas sociais, o que é essencial para a produção e compreensão dos gêneros textuais ou até mesmo dos gêneros que já temos definido.

Marcuschi (2010) resume as características dos tipos textuais, embasado na matriz de critérios de Werlich (1973):

Um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as sequências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas. (MARCUSCHI, 2010, p. 30).

1.2.1 A esfera comunicativa literatura

Para os PCN de Língua Portuguesa, a Literatura é um modo discursivo como vários, mas o discurso literário:

[...] vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p. 49).

A literatura é uma manifestação artística e difere das demais pela maneira como se expressa; sua matéria-prima é a palavra, a linguagem. O texto literário caracteriza-se pelo predomínio da função poética, por isso, talvez, "a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou 'imaginativa', mas porque emprega a linguagem de forma peculiar." (EAGLETON, 2006, p. 3).

Literatura é arte e, por ser ficcional, ela deve ser apresentada aos alunos como algo que pode ser recriado e não como uma disciplina estanque. Ela precisa ser explorada com dinamicidade e criatividade, a fim de acrescentar subsídios ao crescimento e conhecimento do leitor. A criança que lê desenvolve o senso crítico e pode melhorar a escrita. Assim, é imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

As primeiras experiências da criança com a literatura são oralmente. Quando a mãe conta as mais diversas histórias para ela, a criança passa a interagir, acrescentando detalhes, corrigindo quando a história já é conhecida e aquele que conta engana-se em algum detalhe. Quando cresce, consegue escolher qual história quer ouvir, imita personagens, cria outros. É fundamental que a criança ouça muitas histórias desde a mais tenra idade porque, além do forte vínculo que ela cria com quem conta, elas são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade e compreenda melhor as relações familiares.

Colomer (2007) orienta que a formação de um leitor profícuo começa nos primeiros anos de vida com as formas orais de literatura, depois com os livros infantis, mas o prazer em ouvir contos não se encerra com a infância. Perpassa todos os períodos até a fase adulta, na qual, os contadores de causos são adultos e sua plateia, também.

O ensino de literatura é muito importante, e Todorov (1979) afirma que ela pode nos tornar mais solidários e nos ajudar a viver e nos transformar. Na escola, esse ensino é, ainda hoje, pautado em textos produzidos por escritores de períodos diversos da história da humanidade, mas muitos desses textos não satisfazem aos alunos, que são os objetivos finais do ensino.

Colomer (2007) preocupa-se com a formação do leitor literário e afirma que a escola e a educação literária têm essa meta como primordial. Um leitor competente que saiba construir sentidos, que tenha desenvolvido uma competência específica e que possua alguns conhecimentos determinados, capaz de enfrentar a diversidade social e cultural.

Abreu (2012) afirma que, erradamente, o ensino de literatura tem tido como objetivo a tarefa de moldar o gosto pela literatura, e como ninguém gosta do que não conhece e não compreende, é mais produtivo que se favoreça o contato dos alunos com múltiplas produções culturais para que possam entender como elas são compostas e avaliadas por seus autores e por seu público; quais são os fundamentos da literatura; quais são as convenções que regem as variadas elaborações produzidas em diferentes épocas e culturas e apresentar-lhes o que de melhor se produziu ao longo do tempo e em diferentes grupos culturais.

Os alunos têm o direito de saber que existem *corpus* distintos, com variadas ofertas para diferentes momentos e funções de muitos tipos. Seu avanço na “aquisição do gosto” fará com que haja *corpus* que fiquem esquecidos e desprezados. [...]. Outros *corpus* se manterão, compatibilizando-se entre eles, tal como alternam constantemente os gêneros e a dificuldade das leituras na vida cotidiana de qualquer bom leitor. E a algumas obras só se chegará bem mais tarde. (COLOMER, 2007, p. 68).

Após a experimentação estética (literária), o aluno é capaz da fruição estética, "do gozo", "do usufruto" de quem lê, é a "posse da obra de arte pelo receptor" (BRASIL, 2006, p.58-59), independente de pertencer ou não ao cânone. Os PCN definem da seguinte maneira:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. (BRASIL, 2002, p. 67).

Os modos de fruir um texto por alguém são diferentes de outro. O texto literário é polissêmico, admite mais de uma interpretação, por isso o passo inicial de uma leitura deva ser solitário, uma leitura individual, concentrada e reflexiva. Esse momento proporcionará ao leitor uma experiência subjetiva singular, diferente da experiência de seu colega. Somente depois desse momento é que se deve passar à leitura coletiva.

Em contrapartida, Colomer (2007), quando fala em estimular a leitura na escola, afirma que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. Sabe-se que a leitura de contos ensina as crianças a “pensar só com palavras” (COLOMER, 2007, p.104) e que os adultos que leem para as crianças ajudam-nas a interpretar os acontecimentos narrados de forma a raciocinar sobre os seus significados.

Para Souza (1992, p. 22):

Leitura é basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob influência de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

A aprendizagem é prioridade do trabalho em sala de aula e motiva diferentes estratégias para que ela se efetive. Para isso, o professor busca na leitura compartilhada, o entusiasmo dos alunos pela literatura, para depois, desenvolver neles, o apreço à leitura individual.

Ao iniciar o processo de leitura, o indivíduo não está apenas unindo palavras para formar frases, ou decifrando sinais, ele está se colocando como alguém que trava um diálogo com o autor, e, a partir deste processo, ele será capaz de construir um universo textual e substancial. Também é muito importante saber que ler para aprender é necessário iniciar o processo de leitura e possuir espírito crítico (MARTINS, 1994).

Os alunos devem conhecer o que é literatura e os processos sociocognitivos nela envolvidos, pois os levará a constituir um conceito ilimitado desta ação de linguagem. Como, então, desenvolver o hábito de ler nos alunos? (FREIRE, 1982).

Martins (1994) induz a uma conscientização no desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como aptidões físicas, fazendo que surja a integração à sociedade, dos homens livres. Dessa forma, fazer o indivíduo conquistar autonomia, habituar-se a ler livros, seja capaz de criar e compreender a linguagem artística, estabelecendo normas e valores sociais e culturais.

A leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler. Acima de tudo, precisamos ter presente que se não conseguimos, de vez, dar o pulo do gato – bem, que se continue andando ainda um pouco, pois não é preciso caminhar. (MARTINS, 1994, p. 87).

De 5º ao 9º ano as escolhas literárias vão se modificando indistintamente, já que, nessa etapa, os livros se misturam, vão desde a denominada literatura infanto-juvenil a outros que fazem parte da literatura dita canônica. As escolhas se dão pelos desejos imediatos, sobre um título sugestivo, uma capa atraente ou número de páginas.

Dentro da escola existe uma filtragem dessas escolhas. Se elas estão inseridas em contextos socioculturais, em variações socioeconômicas de cada comunidade e leitor; se já passaram pelo crivo de leitores experientes, pelos responsáveis pelos catálogos, pelas editoras, pelas agremiações, pelo crivo de bibliotecários e professores. São filtros seletivos existentes antes mesmo de os livros chegarem às estantes e aos alunos.

Se compete à escola formar leitores críticos, então que tipo de leitor a escola deve formar? Deve ficar claro que o cânone não é em si negativo, se uma obra faz parte desse rol é porque, desde que surgiu até o momento, foi legitimada como elemento expressivo de sua época, "mas ele (cânone) não é estático, ele incorpora e exclui obras." (BRASIL, 2006, p. 75).

De acordo com os PCN, "qualquer texto escrito deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os canônicos" (BRASIL, 2006, p. 75): se houve intencionalidade artística; se a realização correspondeu à intenção; se tem significado histórico, se proporciona prazer estético ou estranhamento. Candido (1995, p. 250) confirma a tese:

Sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto.

O gênero conto fantástico, oral ou escrito, consegue se manter entre os mais requisitados, seja na modalidade escrita, seja na visual (vídeos, filmes, animações). Assim, uma literatura apreciada por alunos e professores torna-se uma forma relativamente fácil de desenvolver o gosto pela leitura estética e de apreender as diferentes estratégias narrativas, ou seja, de estudo do texto, aspectos da história literária, características de estilo, entre outros.

Será mais fácil o desafio de levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão, sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo.

1.3 No âmbito do narrar

A reescrita de texto, de acordo com os pressupostos elencados nos parágrafos anteriores, conduz o aprendiz à proficiência leitora e escritora, e o trabalho com gêneros textuais, no ensino de Língua Portuguesa, à adequação do uso da língua para produzir efeitos de sentido pretendidos numa dada situação. Mas por que a escola deve privilegiar o trabalho com gêneros textuais? A resposta pode ser encontrada em nossas práticas de linguagem.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a leitura não compreende somente a codificação e decodificação de símbolos, e apropriar-se da escrita não significa apenas aprender a ler e escrever. A leitura competente de diferentes gêneros textuais torna-se essencial, uma vez que insere o cidadão na vida social e cultural de um país de modo a proporcionar-lhe um posicionamento crítico diante das diversas situações, além da capacidade de mediar conflitos e combater a dominação.

Para essa condição se efetivar, é necessário que o letramento aconteça. Mas o que vem a ser letramento? Apesar da dificuldade de conceitualização, Soares (*apud* BRASIL, 2006, p. 54) recorre a este vocábulo para designar um fenômeno também novo:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário (...). (BRASIL, 2006, p. 54).

Em cada situação de interação pela linguagem, comunicamo-nos, oralmente ou por escrito, por meio de gêneros. São considerados gêneros textuais tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não utilizados como forma de organizar a linguagem. Cartas,

telefonemas, avisos, cobranças, comunicados, recados, contos, entre outros, são alguns gêneros. Alguns interessam mais à escola básica que outros, como "as narrativas de aventura, as reportagens esportivas, as mesas redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.3), ou seja, os textos que privilegiam as competências que propiciam a formação adequada. É função da escola, acima de tudo, o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aluno, por meio da aprendizagem dos conteúdos, a promoção de condições que favoreçam o seu aprendizado, no sentido de compreender o que está sendo ministrado.

Dolz e Schneuwly (2004) teorizam que é por meio dos textos que o ensino deve ser realizado; por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo o grupo genebrino, o texto é a língua em uso, criado em diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Da mesma forma, os gêneros são também considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, de modo que a capacidade de produzir texto não se desenvolve de maneira espontânea, mas cabe à escola ensiná-la sistematicamente.

Para o trabalho com gêneros textuais, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto quanto as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. Então, para que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário que o professor construa estratégias de ensino com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso adequado dos gêneros trabalhados.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento de gêneros, para que o aluno tenha acesso a uma cultura suficiente no domínio da produção de textos orais e escritos, em espiral e de acordo com critérios de progressão ao longo de diferentes ciclos/séries do ensino fundamental e que o mesmo siga padrões que correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral; que mostrem as diferenças tipológicas e que sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quadro 1: Agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Causo de assombração ³ Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Adaptado de DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 121.

³ Oliveira (2006), em sua tese: **Gênero Causo: narrativa e tipologia**, comprovou a classificação de gênero para causo de assombração.

Esse conjunto não é estanque; alguns gêneros, apesar de estarem classificados em um grupo, não pertencem a apenas um especificamente. Diante dessas considerações, torna-se ainda mais relevante, nas aulas de língua portuguesa, o desenvolvimento de trabalhos baseados na diversidade de gêneros, pois percebemos que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.

1.3.1 O conto fantástico

É praticamente impossível datar o tempo desde que se contam histórias. As pinturas rupestres já narravam, por meio diferentes suportes, fatos vividos pelos habitantes das cavernas. A origem do conto está na transmissão oral dos fatos, no ato de contar histórias, que antecede a escrita e nos remete a tempos remotos:

Aliás, sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e....contam casos. (GOTLIB, 2006, p. 5).

Moisés (2006) afirma que a mais remota tentativa de caracterizar o conto é de 1619 e que ao longo dos séculos vários autores continuam esse trabalho e em todos, o fator brevidade é constante. O autor critica a distinção de conto curto de conto longo pelo número de palavras, porque caracterizar assim é subestimar o problema, contudo:

[...] deve ser empregado apenas como auxiliar do critério qualitativo, e a posteriori, porquanto a simples contagem das páginas impossibilita afirmar com precisão o tipo de narrativa em causa. O aspecto numérico pode confundir o observador que relegara segundo plano o conteúdo e a estrutura das obras. Se é verdade que o conto encerra breve dimensão, também é certo que isso decorre de fatores intrínsecos: *os contos não são contos porque têm poucas páginas, mas, ao contrário, têm poucas páginas porque são contos*. (MOISÉS, 2006, p. 23).

A estrutura curta do conto denominou o termo inglês *short story* em 1880, não só para uma narrativa curta, mas para um gênero independente. O conto é uma narrativa ficcional em prosa mais breve que a novela, mas com única célula dramática, ou seja, um só conflito, um só drama, uma só ação, apresentando tempo cronológico, espaços restritos e final enigmático.

Gotlib (2006) cita Edgard Allan Poe (1946), em sua Filosofia da composição, sobre a extensão do conto literário. Ele afirma que o conto deve ser breve o suficiente para manter o leitor excitado; logo, é preciso dosar a obra, de forma a permitir sustentar essa excitação durante um determinado tempo, ou seja, deverá ter o tamanho exato para não diluir o efeito ou excitação esperados. Ainda orienta sobre a economia dos meios narrativos, ou seja, conseguir, com “o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o leitor, deve ser suprimido”. (GOTLIB, 2006, p. 20).

Moisés (2006) afirma que os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm elaboraram algumas teorias sobre a origem do conto como indo-europeia ou mítica, remontando aos mitos arianos na pré-história da Índia, mas, de acordo com Theodor Benfey, a origem seria simplesmente a Índia com os contos maravilhosos. Ainda em Moisés (2006) encontramos a tradução da palavra conto em várias línguas:

A palavra "conto" corresponde ao francês *conte* e ao espanhol *cuento*. Em inglês, concorrem *Short Story*, para as narrativas de caráter literário, e *tale*, para os contos populares ou folclóricos. Em alemão, tem-se *Novelle* e *Erzählung*, no sentido de *short story*, e *Märchen*, de *tale*. Em italiano: *nouvelle* e *racconto*. (MOISÉS, 2006, p.31).

Dentre os gostos literários, o terror é o segundo preferido por alunos da rede estadual de educação (14,2%), segundo a pesquisa⁴ da Educação, por meio de um questionário respondido pela internet, com o intuito de traçar novas diretrizes para o Programa Apoio ao Saber, projeto que incentiva a leitura. Foi realizada com 145 mil alunos da rede estadual de São Paulo, alunos dos 7^a, 8^a e 9^a anos do ensino fundamental; 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em novembro de 2014.

Entre produtores de filmes, teatro e seriados, o gênero se mantém cada vez mais forte. No conto fantástico "se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar"(TODOROV,1981, p.15), que faz com que seus leitores prendam-se à leitura, à audição dos contos e à visualização dos filmes com enredos fantásticos.

Desde 1920, com o cinema alemão (“O Gabinete do Dr. Caligari”, de Robert Wiene, e “Nosferatu”, de Friedriche Murnau), passando por 1930, com o cinema americano (“Drácula”

⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/pesquisa-inedita-da-educacao-detecta-que-livros-de-aventura-sao-os-preferidos>>

de Tod Browning ou o monstro “Frankenstein”, de James Whale), aos dias atuais, com “Atividade Paranormal”, de Tod Williams, as produções fílmicas do gênero fantástico atraem público fiel. São produzidas nas modalidades de humor, mistério e terror, religiosos, psicológicos, minimalistas e realistas.

Segundo Nogueira (2010, p. 36):

Acerca do filme de terror podemos começar por referir que o seu apelo e o seu fascínio para o espectador, provêm, ironicamente, da incomodidade e do desconforto que provoca neste. É como se o espectador encontrasse o seu prazer precisamente no próprio sofrimento. Daí que, de algum modo, se possa recuperar a categoria filosófica aristotélica da catarse para descrever esta experiência, ou seja, a purgação dos medos através da contemplação estética. No filme de terror, o espectador experimenta o sofrimento de forma delegada, comungando das dificuldades das personagens, mas escusando-se, necessariamente, aos seus padecimentos.

Todorov (1981, p.24) delimita o Fantástico com o Estranho e o Maravilhoso:

Vimos que o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso.

Entre algumas definições sobre o fantástico, o “mistério”, o “inexplicável” o “inadmissível”, que se introduz na “vida real”, ou no “mundo real”, ou na “inalterável legalidade” cotidiana (TODOROV, 1981, p.16), aparecerão para caracterizá-lo. O leitor do fantástico integra-se ao mundo das personagens participando ao mesmo tempo em que percebe seu papel de receptor. O autor também explica que é necessário que o leitor considere o mundo das personagens, um mundo real, e vacile entre as explicações do natural e sobrenatural dos acontecimentos. O fantástico é um caso de visão ambígua: não se sabe ao certo se são fatos ou fruto da imaginação. Assim:

O conto fantástico conduz o leitor ao âmago do fantástico. Em um mundo real produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. O leitor deve optar por uma das soluções possíveis: "ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da

realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós. (TODOROV, 2006, p. 148).

O leitor interfere no fantástico com seu modo de ler, que não deve ser nem poético, nem alegórico, pois, se poético, quando se lê que alguém voa, será real, e, se alegórico, a linguagem será conotativa. Todorov (2006, p. 150) conclui: “não podemos dar imediatamente uma interpretação alegórica aos acontecimentos sobrenaturais evocados; por outro, esses acontecimentos estão bem presentes, devemos imaginá-los, e não considerar as palavras que os designam como apenas palavras”.

Para definir o fantástico, três condições são necessárias: o leitor deve ver o mundo das personagens como real e hesitar entre as explicações; essa hesitação deve ser sentida também por uma personagem; o leitor deverá recusar tanto a explicação poética quanto a alegórica. "O gênero fantástico é, pois, definido essencialmente por categorias que dizem respeito às visões na narrativa; e, em parte, por seus temas." (TODOROV, 2006, p. 152).

Personagens são, às vezes, caracterizadas com problemas mentais para que o leitor não saiba se os fatos são ou não fruto da imaginação da personagem doente. A ambiguidade permeia os textos e as personagens se expressarão, em suas divagações, com orações contendo verbos no pretérito imperfeito e locuções modalizantes. O autor retira exemplos de *Aurélia*, de Nerval:

Eis alguns exemplos tomados ao acaso: “*Parecia-me* que estava entrando numa moradia conhecida... Uma velha empregada que eu chamava de Marguerite e *que me parecia* conhecida desde a infância. E *eu tinha a impressão de que* a alma de meu avô estava nesse pássaro... *Acreditei* cair num abismo que atravessava o globo. *Sentia-me* levado sem sofrimento por uma correnteza de metal derretido... *Tive a sensação de que* essas correntezas eram compostas de almas vivas, em estado molecular... [...] Se essas locuções estivessem ausentes, estaríamos mergulhados no mundo do maravilhoso, sem nenhuma referência à realidade cotidiana, habitual; graças a elas, somos mantidos ao mesmo tempo nos dois mundos. O imperfeito, além disso, introduz uma distância entre a personagem e o narrador, de modo que não conhecemos a posição deste último. (TODOROV, 2006, p. 154).

A personagem, ainda, pode declarar que o que sentia/via era apenas parte da realidade, que nunca esteve doente, mas seus enunciados que começam com o tempo presente terminam com o pretérito imperfeito, reintroduzindo a ambiguidade.

No fantástico, tem-se a função social do sobrenatural. Os temas são os mais variados possíveis, como o medo, o estranho, o absurdo. Com temas proibidos, como o incesto, o amor homossexual, o amor a vários, a necrofilia, a sensualidade excessiva, as drogas e a psicose que

a sociedade ora discrimina, ora recrimina, ora condena, serão menos condenáveis se forem atribuídos ao diabo. "A função do sobrenatural é subtrair o texto à ação da lei e, por esse meio, transgredi-la. Tanto a função social quanto a literária do sobrenatural são uma única: trata-se da transgressão de uma lei."(TODOROV, 2006, p.164).

Todorov (2006) afirma que a literatura fantástica opõe-se a essa falsa crença da realidade e põe em destaque o que há de mais bizarro, quer na realidade social quer na individual, provando que não há fronteiras entre o real e o imaginário, mas nenhuma das formas, quer na literatura real, quer na irreal, é melhor ou pior que outra. Os temas também podem ser os mesmos, mas, na literatura fantástica, a intensidade com que são tratados é diferente, existe o exagero, e o sentido conotativo torna-se denotativo, ou seja, real.

1.3.2 O gênero causo de assombração

Oliveira (2006), em sua tese, comprovou a classificação de gênero para causo de assombração, portanto, usá-la-emos nesta dissertação. O gênero causo de assombração é aceito como gênero textual porque atende às necessidades sociocomunicativas do ser humano em um determinado tempo e local, como a necessidade de contar ou ouvir histórias. Conforme Koch (2008, p. 54), a configuração do gênero pode variar de acordo com as transformações sociais, a partir de “novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal” e de “modificações de lugar atribuído ao ouvinte”.

No dicionário Aulete Digital, sugere-se que o substantivo masculino “causo” seja um provável cruzamento de caso e causa e traz como definição: 1. Conto, história, caso; o ocorrido, acontecido. 2. Narração curta, ger. falada. (A segunda definição é a que usaremos neste trabalho).

Diferente dos contos fantásticos produzidos para leitura, o causo faz parte das contações orais, necessitando, pois, do público de quem o contador quer ter a atenção e, para isso, impregna sua voz do suspense necessário para causar o susto, o medo ou mesmo o riso. Oliveira (2006) salienta que a “expressão dos contadores, como os gestos, a entonação e, principalmente, a força das palavras, tem por objetivo fundamental convencer as pessoas da exatidão e praticidade de sua mensagem.”

Oliveira (2006, p. 23) lembra que são grandes contadores viajantes e idosos, além de professores e líderes comunitários, e que, durante a contação, o público interage, sem, no entanto, interferir na história, pois confia na habilidade e experiência dos contadores que resgatam causos de suas lembranças. O autor cita Rondelli (1993) para explicar essa relação.

A atitude dos ouvintes é de silêncio e respeito, enquanto o contador fala, sem interrupção. Eventualmente, ele pode ser ajudado por alguns ouvintes se, por acaso, se perder no desenvolvimento da estória, o que demonstra que muitos dos que as ouvem já as conhecem bem. Entretanto, se o narrador junta episódios de estórias diferentes, como aconteceu algumas vezes, ninguém o interrompe para o corrigir, pois ele saberá levar sua estória até o final, residindo nessa combinação de episódios de estórias diferentes a demonstração de habilidade do contador. (RONDELLI, 1993, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 25).

O caso de assombração encaixa-se na afirmação de Bazerman (2011, p. 31), para quem os gêneros “são os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”. Na concepção do autor, “são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam.”

Acostumados que somos a ouvir causos desde a infância, não sentimos estranheza ao ouvi-los nem ao enquadrá-los em gêneros textuais, e Oliveira (2006) completa afirmando que constituem um gênero próprio, com características definidas:

O contador do caso participa da narrativa como personagem ou testemunha, iniciando-a com “tem um caso... o caso que vou contar ... escuta este caso... tinha um capiau que...” (OLIVEIRA, 2006, p. 103), e o ouvinte não interage em turnos conversacionais, mas participa com expressões faciais e movimentos do corpo.

As personagens podem ser caracterizadas com seus contrários, como “o interiorano e o citadino, o poderoso e o fraco, o dominador e o dominado” (OLIVEIRA, 2006, p. 103), e suas ações, relacionadas aos problemas cotidianos. Também podem ser caracterizadas de acordo com suas funções: professor, operário, agricultor, entre outros; a partir de seus estados civis ou seus temperamentos.

Os cenários não são variados e a linguagem usada, por ser na modalidade oral, apresenta “constantemente marcadores conversacionais, interpelações do auditório, vocabulário pobre, mas bastante expressivo, repetições, dispersão e redundância.” (OLIVEIRA, 2006, p. 105)

Segundo Oliveira (2006), o causo foi categorizado em quatro modalidades tipológicas: lúdica, crítica, revide e aterrorizante. A lúdica tem como característica provocar o riso; a crítica tem como ponto forte a criação da ironia e pode transformar-se em sátira de costumes ou de modismos. A categoria do revide apresenta a vingança entre oponentes, e a aterrorizante tem como característica provocar o medo no ouvinte, criar o clima do fantástico.

Oliveira (2006, p.116) afirma, segundo Todorov (1970), que o gênero fantástico deve reportar-se em seu texto a uma personagem que duvida do ser fantástico para, criando a descrença, instalar a ambiguidade que caracteriza esse gênero.

1.4 Marcadores prosódicos

A escrita é definida como a “representação de palavras ou ideias por meio de sinais”, de acordo com o dicionário Aurélio (1988, p. 264). Esses sinais não são somente as letras e palavras, com “todas as características segmentais, suprasegmentais e prosódicas necessárias” (CAGLIARI, 1989), mas, também, os marcadores prosódicos (doravante MPs).

Os MPs são, então, recursos gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor. São recursos que expressam informações de caráter estritamente prosódico que são típicas da fala oral, em situações comunicativas. Assim, são considerados marcadores prosódicos: tipo e tamanho de letra, paragrafação, transcrição fonética, referências ao modo de dizer e sinais de pontuação (CAGLIARI, 1989, 2002, *apud* PACHECO, 2008, p. 7).

Na análise deste trabalho, verificamos somente os sinais de pontuação – não tratamos de todos os MPs citados por Cagliari (1989) e Pacheco (2008) –, tais como hífen, vírgula, aspas, parênteses, itálico, negrito, sublinhado, maiúscula, exclamação, reticências, dois pontos, ponto e vírgula, travessão, combinação de sinais, palavras apropriadas (CAGLIARI, 1989), e formatação do texto, formatação da letra, transcrições fonéticas, determinados advérbios, sinais de pontuação, como ponto final, interrogação, exclamação (PACHECO, 2008) atentando apenas para os sinais de pontuação mais recorrentes nas produções textuais dos alunos, como ponto final, vírgula, dois pontos (e travessão), exclamação, interrogação, aspas, reticências.

A escrita tem vários recursos para representar a fala. Esses recursos, modernamente, são orientados pela gramática, mas nem sempre foi assim. De acordo com Rocha (1998, p. 1), por

ser um “sistema plantado na confluência da fala e da escrita”, há enorme flutuação no uso de alguns sinais.

Inicialmente, a pontuação era optativa e adicionada ao texto depois de pronto. Significava as pausas que o orador deveria manter ao longo do texto, muitas vezes não coincidindo com as intenções do autor. A escrita era faculdade de poucos. Composição, cópia e edição “eram divididas entre o autor, o escriba/copista e o editor, que podiam adotar sistemáticas de pontuação diferentes, [...]” (ROCHA, 1998, p. 1).

A autora afirma que as maneiras de pontuar mudam de uma época para outra, de um autor para outro, e diferem, até mesmo, entre povos. O tipo de leitura, se oral ou silenciosa, interferiam na arte de pontuar, visto que os textos eram para ser lidos em voz alta, dando mais ênfase à prosódia que à gramática, que era constantemente violada, inclusive usando a vírgula para separar sujeito e predicado (ROCHA, 1998).

Hoje, a pontuação segue a organização sintática, mas, ainda assim, há correspondência com a prosódia. Escritores franceses contemporâneos, por exemplo, seguem a função oral da pontuação, de acordo com Rocha (1998). A autora diz que podemos considerar um modo falado de pontuação (prosódica) e outro escrito (gramatical). “Assim também haveria leitores orais, que segmentam o enunciado em unidades menores, e leitores silenciosos, que aceitam trechos maiores sem pontuação.” (CHAFE, 1987 *apud* ROCHA, 1998 p.4).

Sem generalizar, muitos “erros” acontecem pela transferência inadequada de padrões da fala para a escrita, pois há de serem feitas alterações na transcrição de uma modalidade para outra. A pontuação não é única e nem mesmo consensual, sendo por isso, que até mesmo redatores eficientes “erram”.

Não é diferente na sala de aula. Constatamos que o aluno, comumente, coloca a vírgula entre sujeito e predicado, seguindo a prosódia, e a escola, seguindo as normas, não admite tal uso, não levando em conta que esse processo na fala é perfeitamente comum, pois obedece à construção sintática chamada de topicalização (deslocamento à esquerda de algum elemento da sentença). Não somente este exemplo, como também a pontuação nas orações adjetivas explicativas e restritivas. Cagliari (2008, p. 66) alerta:

As pessoas dizem orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas usando, também neste caso, padrões entoacionais diferentes. Na escola, porém, há uma celeuma em torno de um falso problema, causado pelo fato de a escrita exigir, neste caso, um posicionamento do escritor. Mas como este não sabe (não aprendeu)

distinguir os dois tipos de entoação e não conhece as razões sintáticas e semânticas envolvidas, não sabe como escrever, se com vírgula ou sem vírgula.

Sobre a falta de consenso, Hill; Murray (1998, apud Pacheco, 2008, p. 11), cita Baldwin; Coady (1978) que defendem que a função da pontuação é de guia nas construções gramaticais, ou seja, depende da organização sintática, enquanto Kondo; Mazuka (1996) e Cohen; Douaire; Elsabbach (2001), que é um tipo de transcrição entoacional, ou seja, prosódica. Sobre esta última, as críticas são que os sinais não descrevem suficientemente a complexidade melódica da fala.

Pacheco (2008, p. 11) ainda traz vários autores que organizaram hipóteses sobre essas funções:

Outras hipóteses sobre a função dos sinais de pontuação incluem: (i) marcas semânticas para tornar os textos mais claros e evitar ambiguidades (CAGLIARI, 1995; HILL; MURRAY, 2000); (ii) marcas de coerência e coesão (CAGLIARI, 1995); (iii) forma de inscrição do sujeito em seu sujeito (JUNKES, 2002), ou ainda; (iv) delimitadores de unidades rítmicas que se caracterizam por uma conjunção de fatores de natureza semântica, morfossintática e prosódica, não sendo possível separar esses aspectos (CHACON, 1998).

Os diversos gêneros textuais exigem pontuações também diversificadas. Textos narrativos são mais entoacionais que na linguagem legislativa, por isso o uso da pontuação é abundante. Rocha (1998) busca em Halliday (1989) a explicação de que, em textos relacionados a leis, a pontuação é reduzida ao mínimo. Para o autor, as marcas de pontuação:

seriam instáveis demais para que se ficasse na sua dependência. Além disso, seria possível fraudar o documento, inserindo, alterando ou eliminando a pontuação. Por esta razão, adotou-se como norma que o texto legal ideal restringiria ao máximo a pontuação. Na verdade, este tipo de texto não é para ser lido oralmente, dispensando as pausas para respirar. E para o propósito de documentar evidências em possíveis casos de dúvidas, bastaria a simples leitura silenciosa. (Rocha, 1998, p. 9)

Segundo Cagliari (1989 *apud* Pacheco, 2008) um texto narrativo

[...] possui marcas gráficas que têm como função principal indicar para o seu leitor como deverão ser as variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob o escopo dessas marcas gráficas, que podem ser de natureza diversa e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação. (PACHECO, 2008, p. 5)

A troca de um fonema por outro cria mudança semântica no signo e o signo linguístico pode ter a extensão de um morfema até uma frase ou um texto. Assim também uma frase

afirmativa tem um padrão entoacional diferente de uma frase interrogativa ou exclamativa. Por exemplo, “Pedro foi embora.”, a curva melódica é descendente, mas se dizemos “Pedro foi embora?”, a curva melódica é ascendente. Alterou-se a prosódia da frase, mas, principalmente a semântica.

Por isso, segundo Cagliari (2009), a escola deveria ensinar fonética e fonologia, pois, somente assim, o discente distinguiria entre os sons da fala e os sons da língua. Um ensino programado ao longo do ensino fundamental e médio levaria o aprendiz a conhecer como “certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema, Pode ser útil, sobretudo, efetuar os testes de comutação.” (CAGLIARI, 2009, p. 75).

Ao trocar um som por outro num determinado contexto, estamos fazendo o que se chama de **teste de comutação**. Essa é uma maneira de se descobrir se um som tem um valor distintivo de palavras ou não. O contexto é formado pelos outros elementos sonoros das palavras e permanece inalterável nos testes de comutação. A troca ocorre só com um elemento de cada vez e pode acontecer em qualquer posição da cadeia de sons de uma palavra. Por exemplo, na palavra *casa* [kaza] podemos separar o contexto [ka_a] e testamos o [z] trocando-o por [s]. Há mudança de significado, aparecendo então a palavra [kasa] *caça*. Podemos separar o contexto [kaz_] e testamos o [a] trocando-o por [u]; temos então uma nova palavra, [kazu] *caso*. (CAGLIARI, 2009, p. 76).

Quando dialogamos, não pretendemos somente dar ou receber informações, mas também damos ordens, ameaçamos, pedimos, questionamos, mentimos, ou tentamos induzir nossos interlocutores a atitudes que nos sejam favoráveis. Em suma, para dialogar é necessária compreensão, e a “linguagem estabelece direitos e deveres entre os interlocutores.” (CAGLIARI, 2009, p. 67).

Para Cagliari (1989), o uso dos marcadores gráficos sinaliza padrões entoacionais. O autor indica algumas ocorrências típicas, mas declara que os descritos a seguir são apenas alguns e a escrita pode combiná-los, e que há muitos outros recursos usados, como o hífen, que imprime velocidade à escrita, e o travessão ou aspas para indicar turnos conversacionais. Com base nas definições do autor, construímos a tabela a seguir:

Quadro 2: Marcadores gráficos e padrões entoacionais

SINAL	TOM	INDICAÇÃO
Ponto final	1	Asserção
Interrogação	2	Pergunta
Vírgula	3	Suspensivo
Exclamação	4	Desconhecimento prévio pelo ouvinte
Exclamação	5	Conhecimento prévio compartilhado
Exclamação	1	Pouco enfática
Reticências	1	Asserção
Reticências	3	Suspensivo
Dois pontos	1	Citação
Dois pontos	3	Enumeração
Ponto e vírgula	1	Asserção
Ponto e vírgula	3	Outra informação de igual valor assertivo

Adaptado de Cagliari (1989)

Os interlocutores usam adequadamente os padrões entoacionais orais, e, na transcrição do oral para o escrito, para que essas nuances sonoras sejam mantidas, para evitar ambiguidades e falhas na compreensão do texto lido, os marcadores prosódicos gráficos devem ter seu uso também adequado.

No segundo capítulo, apresentamos a primeira SD, direcionada para as características e elementos da narrativa, os objetivos esperados com sua aplicação, sua organização e, especialmente, o desenvolvimento de cada atividade nela proposta.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

O segundo capítulo está organizado com a apresentação da primeira sequência didática, formulada para orientar os discentes sobre as características da narrativa e para servir de diagnóstico para o pesquisador. Nos itens e subitens apresentam-se comentários sobre a SD, informações gerais e os objetivos esperados com a sua aplicação, bem como o modo como foi elaborada, levando em conta uma turma específica.

2.1 Fase diagnóstica

Este trabalho tem por embasamento teórico Dolz e Schneuwly (2004), sobre sequências didáticas; Marcuschi (2010), sobre gêneros textuais e transcrições do oral para o escrito e Cagliari (1989 e 2009), sobre os marcadores prosódicos na escrita.

Este trabalho faz uso do conceito de gênero discursivo, adota o modelo didático de Dolz e Schneuwly (2004) – a chamada sequência didática (SD) – para o ensino dos gêneros, trabalha com atividades de retextualização com as modalidades oral e escrita (MARCUSCHI, 2010), com o objetivo de identificar a representação de marcadores prosódicos na escrita (CAGLIARI, 1998 e 2006) dos discentes do 7º ano da Emeb Alice Couto Moraes⁵, de Santo Antônio do Aracanguá – SP e, conseqüentemente, elaborar uma proposta de trabalho para solucionar a ausência e/ou o uso inadequado desses marcadores, denominados sinais de pontuação.

O 7º ano do Ensino Fundamental da escola de educação básica Constâncio João da Costa é uma turma real, que já entrou em contato com a estrutura e os elementos da narrativa no ano anterior, e o suspense presente no gênero conto de assombração, que é da cultura popular e de transmissão oral, mas ainda apresenta dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita: suas produções textuais apresentam problemas de coesão e coerência; os alunos sentem dificuldades em definir as variedades de linguagem; o emissor do discurso; em utilizar as palavras no sentido conotativo ou figurado, com o objetivo de ser mais expressivo.

⁵O decreto legislativo nº 256 de 11 de novembro de 2015 (anexo 19) alterou a denominação da referida escola para Emeb Constâncio João da Costa.

É uma sala numerosa, com aproximadamente trinta alunos, na faixa etária de 12/13 anos, a maioria proveniente da zona rural. Estes geralmente saem muito cedo de suas casas, apresentando sonolência, desânimo, cansaço físico e mental durante as aulas. Acrescentem-se muitas dificuldades quanto à disciplina, defasagem de aprendizagem, além dos problemas de assiduidade, pois, quando chove, vários alunos não têm como vir para a escola porque as estradas ficam intransitáveis e o transporte, inviável. Talvez sejam esses fatores os motivos de os alunos encontrarem tantas dificuldades na escrita, na compreensão dos textos e nas atividades de leitura, interpretação e produção.

Os alunos dessa sala costumam preocupar-se com os hábitos e atitudes dos colegas; não é sempre que realizam as tarefas e são ruidosos e a atenção é mínima. Apesar de inúmeras dificuldades, eles se mostraram interessados pelo gênero conto de assombração e pela possibilidade de produção de uma coletânea de contos, mas, devido aos problemas citados, apenas dezoito produções foram elaboradas e, entre elas, seis constituíram o *corpus* dessa pesquisa, por apresentarem um espaço amostral satisfatório.

2.1.1 Informações gerais

Inicialmente, pensamos elaborar a primeira sequência didática a partir de causos de assombração, coletados pelos alunos, na modalidade oral, ou seja: ouviriam de pessoas mais velhas da comunidade em que moram, para, em seguida, apresentá-los em sala de aula, tanto em uma roda de conversa, como transcrevendo-os para a modalidade escrita, da forma como foram captados. Em face às dificuldades apresentadas pelos alunos nessa coleta, optamos pela reescrita do conto de Edgard Allan Poe – O gato preto – após a leitura expressiva feita pelo professor.

Cabe aqui explicar a escolha de um conto de autor estadunidense em uma sequência didática, cujo produto final é o gênero causo de assombração. Deve-se às primeiras aulas de língua portuguesa que ministrei em um sexto ano do ensino fundamental. No material disponibilizado pelo programa São Paulo Faz Escola, do Governo do Estado de São Paulo, na Aprendizagem 1, foi usado um fragmento inicial do conto “O gato preto” para evidenciar o foco narrativo. Como não sou adepta de fragmentos textuais em detrimento da obra completa, continuei, oralmente, o conto até o fim.

Os alunos ficaram atentos, aprovando a contação e pediram-me que o recontasse aos alunos faltosos daquele dia, numa clara demonstração do apreço ao gênero fantástico. Essa situação repetiu-se ao longo do ano, em momentos dedicados à leitura para deleite, o que acontecia uma vez na semana.

Essa primeira produção textual serviu de base para os módulos seguintes, que tentam, paulatinamente, conduzir o aprendiz à proficiência leitora e escritora, que é o objetivo maior desse tipo de atividade.

Como atividades, foram apresentados vários autores do gênero conto fantástico e suas produções em prosa, como o conto, o teatro e filmes, em curta e longa metragem, para que o aluno reconhecesse os elementos da narrativa e os efeitos de suspense do gênero, conseguisse inserir textos em filmes mudos e, a partir desses textos, usasse corretamente a modalidade escrita da língua.

Ao final dessa sequência, foi feita uma análise comparativa da primeira à última produção para analisar o resultado: se as expectativas foram satisfeitas ou quais trabalhos se fizeram necessários para obter o sucesso desejado.

Sequência Didática é um conjunto de atividades, planejadas passo a passo, numa progressão de desafios a serem enfrentados pelos alunos para se alcançar um objetivo. Assim, uma sequência didática tem a finalidade, precisamente, de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma a permitir-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação.

A sequência didática em análise propôs a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a produção de um livro de "causos de assombração" a partir de entrevistas com pessoas mais velhas, que trazem, da tradição oral, histórias que ouviram enquanto crianças.

As atividades contidas na sequência em estudo foram elaboradas para desenvolver a expressão oral e as habilidades escritoras dos alunos com atividades de retextualização, retomada dos elementos e estrutura da narrativa e os efeitos de suspense usados em filmes de terror.

Em um primeiro momento, expliquei o projeto na íntegra, os passos a serem seguidos e as atividades que os discentes realizaram para chegarem ao produto final: o livro de contos de assombração.

O segundo momento é o da primeira produção, quando os alunos elaboraram um primeiro texto escrito, texto este que evidenciou para o próprio aluno e para mim os conhecimentos e as dificuldades sobre o gênero a ser estudado. Nos módulos seguintes, o professor eu planejei atividades para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades e competências necessárias para o domínio do gênero.

A produção final deu "ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 12).

2.1.2 Objetivos esperados

Os objetivos esperados por meio da sequência didática foram: o de analisar os contos fantásticos; comparar os contos fantásticos clássicos com os contos de assombração, ditos populares; levantar hipóteses quanto à função de ambos; avaliar a importância do trabalho em sala de aula com os elementos da cultura popular; estudar as categorias da narrativa e, a partir delas, incentivar a produção de textos, nos quais foram evidenciados e corrigidos os marcadores prosódicos não necessários à produção; conceituar, deduzir, generalizar, discutir e explicar como acontece a aprendizagem de qualquer gênero textual em sala de aula. Todos esses processos estiveram presentes no trabalho final que é a transposição do oral para o escrito de um caso de assombração.

Com essa sequência, pretendeu-se estimular o aluno a leitura, desenvolver a expressão oral para a contação de contos com expressividade, além de aprender os conteúdos sobre os elementos e estrutura da narrativa para transcrever o que ouviu, assistiu ou leu, transcrevendo e parafraseando sem dificuldades, demonstrando habilidades escritoras.

Pretendeu-se que o aluno não apenas assimilasse o saber, mas que apreendesse o processo de sua produção, bem como as tendências atuais para a sua transformação. Por fim, utilizar os textos produzidos para a análise dos marcadores prosódicos.

2.2 Organização da SD

A SD, inicialmente, foi organizada em atividades de retextualização do oral para o escrito, a serem realizadas quando os alunos ouvirem a versão do conto "O gato preto" de Edgar Allan Poe e fizeram sua reescrita, após a retomada dos elementos da narrativa vistos no 6º ano e a compreensão de mecanismos de coesão textual. Ao transformar de uma modalidade para outra, o aluno deve antes compreender para depois dizer de outro modo. A essa atividade cognitiva, Marcuschi (2010) denomina-a compreensão.

Após conhecerem alguns símbolos do horror presentes nos contos de terror e lerem mais um conto fantástico, os alunos participaram de atividades avaliativas sobre coesão e sobre os elementos e estrutura da narrativa.

Na sequência das atividades, assistiram a um curta de animação mudo para depois produzirem um texto, no qual as imagens foram transformadas em conto escrito, usando, para isso, todas as informações obtidas nas retomadas sobre os elementos da narrativa. Com mais uma atividade em vídeo, agora com personagens falantes, foram contempladas atividades que evidenciaram os efeitos de suspense, característica dos filmes de terror.

As atividades de observação e de comparação de diversos textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes fazem parte das orientações dos pesquisadores do grupo genebrino, que sustentam este trabalho. Segundo esses autores, para que possam "saber quais são seus elementos constitutivos, como personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos, etc." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004. p.6).

Para desenvolver expressão oral, os alunos participaram de uma roda de leitura silenciosa de contos fantásticos para, em seguida, haver a roda de contação de contos com expressividade.

Como última atividade da sequência, os alunos fizeram entrevistas⁶ com pessoas mais velhas, que trazem, da tradição oral, histórias que ouviram enquanto crianças, para depois transcreverem, revisarem e montarem uma coletânea de contos de assombração.

Ao passarem para a grafia padrão, os alunos interferiram no texto oral, pois as interrupções, gestos e expressões faciais, que ora evidenciam uma tensão, ora uma tentativa de

⁶ As entrevistas não fazem parte do resultado final por não interessarem ao propósito dessa pesquisa, que é a forma como os alunos usam os sinais de pontuação.

que o ouvinte compreenda melhor a conotação, deviam ser representadas na escrita de forma que o leitor compreendesse a intenção implícita. Assim, também decidiram quais discursos manteriam na forma coloquial, para melhor caracterizar as personagens, respeitando as características do orador original (MARCUSCHI, 2010), e quais discursos seriam formais.

2.3 As atividades propostas em cada unidade de trabalho

Depois de instigar os alunos a contarem alguma história de terror e ouvir aqueles que souberem, eu falei sobre Edgar Allan Poe, um mestre do conto fantástico e do terror. Falar sobre Poe esclareceu às crianças que o narrador do conto O Gato Preto não é o autor. Essa atividade foi realizada na modalidade oral, para que os alunos exercitassem a memória assim que ouvissem outros causos.

Após a conversa em grupo sobre os causos e sobre Edgar Allan Poe, eu fiz a apresentação oral expressiva do conto "O gato preto" do mesmo autor, evidenciando o chamado narrador em terceira pessoa, que conta fatos dos quais não participa.⁷ Após a contação do conto, colhi informações/impressões dos alunos sobre o conto.

Na biografia de Poe, assim como nas leituras posteriores, apareceram palavras estranhas de significados desconhecidos, que eu expliquei para não restarem dúvidas que interferissem na compreensão do texto pelos alunos. Conhecer outros autores deu aos alunos a possibilidade da comparação e do reconhecimento de inúmeros recursos estilísticos próprios de cada autor do gênero.

Na atividade "Hora da Lembrança", os alunos retomaram os conteúdos apresentados a eles no 6º ano (conforme o que orienta a proposta pedagógica do estado de São Paulo), em relação aos elementos da narrativa: narrador, personagens, espaço e tempo e ação.

Segundo Reis e Lopes (2002, p. 61), a comunicação narrativa é um processo de transmissão de textos narrativos mediados pelo narrador, ou seja, entidade que não pode ser confundida com o autor da obra. Enquanto o autor é "uma entidade real e empírica", o narrador é o "autor textual, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso (v.), como protagonista da comunicação narrativa".

⁷ Note-se: o conto "O gato preto" original é narrado em 1ª pessoa e se fosse mantido o foco narrativo original, perder-se-ia parte da crença na história.

Apesar de o conto "O gato preto" ser em primeira pessoa, a versão oral foi realizada em terceira pessoa para que não se perdessem os efeitos de tensão, de se contar um fato que fosse verossímil, ou seja, que parecesse intuitivamente verdadeiro, "semelhante à verdade" (AURÉLIO, 1988, p. 670), e tirasse do professor a responsabilidade pelos fatos narrados, visto ser ele apenas o "contador" da história, real, mas que não vivenciou os fatos nem praticou nenhum crime, e, também, o aluno, ao contar a história, será o "contador" da história, não contará algo que ele viveu.

Sobre o contador de causos, Oliveira (2006, p. 36) afirma que:

É comum, nas contações, iniciar o texto incitando à crença na verdade do fato narrado, pois o próprio contador parece confiar nele. O parecer real é um pilar de sustentação da narrativa, para o humor ou para o medo, e um de seus primeiros elementos é a confirmação da procedência do fato motivador do caso.

Os causos são produzidos na primeira e terceira pessoa, por isso, o contador de causos pode manter a postura de narrador observador, como podemos comprovar nas introduções dos causos analisados por Oliveira (2006): "Gosto muito de contar aquele caso do mineirinho que estava desenganado [...]" (p. 45); "Tanto que tem uma história lá, famosa, que a mulher viu descendo [...]" (p. 55); "Tem um caso que foi assim: o coitado do nosso pequeno sitiante [...]" (p. 65).

Quanto à definição de personagem, Reis e Lopes (2002, p. 215) explicam que é o elemento principal da narrativa. É "o eixo em torno do qual gira a ação e em função do qual se organiza a economia da narrativa". Esse elemento evidencia a sua relevância na ação narrativa, conforme seu "grau" de intervenção nos eventos narrados: como protagonista, personagem secundária ou mero figurante.

O espaço serve de cenário para o desenrolar da ação e o movimentar das personagens, um lugar que pode ser descrito com minúcias ou sucintamente. Pode ocupar cenários reduzidos, como uma casa, ou grandiosos, como o espaço sideral.

O tempo pode ser definido como o espaço de tempo em que os fatos ocorrem, seja ele cronológico ou psicológico. Este é o "tempo filtrado pelas vivências subjetivas da personagem" (REIS; LOPES, 2002, p. 221), enquanto aquele refere-se ao tempo matemático, ao que é contado pela sucessão natural do relógio, do calendário, o que é "visível" ao leitor.

Ainda dentro de "Hora da Lembrança" foram elaboradas atividades sobre elipse, coesão e coerência textual, usando, para isso, a música "Boa Sorte", de Ben Harper, executada pela cantora Vanessa da Mata, e o conto "O carro de boi", que se prestou à avaliação de eliminação de traços característicos da oralidade.

Durante a transcrição do oral para o escrito, as interrupções, gestos, expressões faciais não são transcritas, tornando assim o texto fragmentado, quase ininteligível. Essa atividade mostra o efeito da fragmentação e sua recuperação em um texto coeso e coerente.

Também, com o conto mencionado, as atividades de retomada da estrutura da narrativa contaram com os estudos de Gancho (2004), que aponta como conflito tudo aquilo que causa tensão e que organiza os fatos da história e, assim, determina as partes do enredo, que são:

1. *exposição*: (ou *introdução* ou *apresentação*) coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler.
2. *complicação* (ou *desenvolvimento*) é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos - na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa).
3. *clímax* é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.
4. *desfecho* (*desenlace* ou *conclusão*) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico, etc. (GANCHO, 2004, p. 6).

Na atividade "Agora é a sua vez", os alunos reescreveram o conto "O gato preto" de Poe após ouvirem a leitura expressiva por duas vezes, e foram levados a praticar exercício de memória e retextualização, conforme os pressupostos de Marcuschi (2010), usando na produção textual, todos os conteúdos sobre coesão, coerência, estrutura e elementos da narrativa apreendidos até esse momento, além dos tempos verbais que representam o passado, e, em segunda instância, revisaram e passaram a limpo. Essa primeira retextualização passou pela correção, com especial atenção aos marcadores prosódicos.

No módulo "Vamos conversar" promoveu-se a hora da oralidade, na qual os alunos puderam exercitar a expressão oral, planejar argumentos, exercitar a memória e ativar novos conhecimentos advindos dos colegas e professor, como outros símbolos ou personagens de terror.

Com o conto de terror equatoriano "Maria Angula", de autor desconhecido, a avaliação serviu tanto para mim, como professora, quanto para o aluno, pois ambos puderam saber quais conhecimentos foram apreendidos e quais atividades poderiam ser programadas a partir daí. Nessa atividade, foram apresentados conceitos e exemplos de linguagens figuradas para um melhor entendimento dos contos fantásticos, cuja característica é o exagero e o conotativo.

Martins (2011) afirma que é quase impossível delimitar o valor expressivo da palavra descontextualizada; somente em relação a outras é que podemos chegar a uma definição. Quanto aos atos de enunciação, nos quais verbos de elocução ou *dicendi* introduzem o discurso direto e indireto, o narrador, no primeiro caso, indica que o locutor vai produzir um ato de enunciação e, no segundo, o emissor transcreve o enunciado de outra pessoa, conservando seu conteúdo, mas fazendo sua interpretação.

Depois de apreendidos os conteúdos necessários para uma produção de texto com qualidade, os alunos foram incentivados a produzir uma narrativa depois de assistirem ao curta "Alma", de Rodrigo Blaas, disponível no canal Youtube. Essa animação é muda, mas cheia de significado, na qual os alunos introduziram a história escrita, em uma atividade de retextualização a partir de imagens. Não foi preciso "inventar" uma história, apenas transformar em escrita a linguagem das imagens.

Continuando com imagens em vídeos, agora é a vez de um longa-metragem, a "Noiva Cadáver", uma animação de Tim Burton e Mike Johnson, por meio da qual os alunos conheceram os efeitos de suspense usados nesse gênero. Essa atividade foi realizada na modalidade oral, em roda de conversa, e avaliaram tudo o que aprenderam sobre a estrutura da narrativa até esse momento.

"A Hora da Fruição" é o momento que os discentes entraram em contato com outros contos do mesmo gênero para que pudessem ler, trocar, comparar, analisar e depois, em uma roda de leitura, exercitar a leitura expressiva para os colegas.

Na última parte da sequência didática, os alunos foram orientados a fazer uma entrevista com pessoas mais velhas que sabiam contos de assombração, tão comuns em suas práticas cotidianas, depois transcrever o que ouviram, organizando a sequência narrativa, elaborando descrições, falas e efeitos de suspense, revisar os textos compartilhadamente com os colegas, prática usada até por grandes escritores, já que se torna difícil encontrar as incorreções no próprio texto. Assim, poderiam saber se estava confuso, ambíguo ou redundante, obscuro ou

incompleto e ainda revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório. Enquanto eu realizava uma correção final nas produções, os alunos fizeram uma ilustração coerente com a narrativa descrita.

O propósito inicial foi que o produto final fosse compilado em um livro, de causos de assombração e apresentado à comunidade escolar e familiar do aluno, em um sarau literário, fazendo parte do acervo da biblioteca escolar, devidamente referenciado. Para que, a partir do momento em que o aluno visse sua produção escolar em algo real, como um livro, sendo valorizada e merecendo lugar de destaque, sentir-se-ia motivado a escrever; então, a escrita deixaria de ser destinada apenas à escola e começaria a ser vista como um meio de crescimento e amadurecimento, dentro ou fora do contexto escolar mas, devido ao tempo, isso não ocorreu, ficando apenas como uma proposta.

A seguir, a sequência elaborada para os fins propostos neste trabalho.

2.4 Material utilizado

Neste item são apresentados os textos e as atividades utilizados nas aulas.

AI, QUE MEDO!!!

Quem tem medo de assombração? Mesmo com muito medo, todos gostam de ouvir e contar um conto de assombração. À noite, então, a coisa se torna incrível... Todos os monstros ganham vida e vêm para debaixo de nossas camas, para dentro de nossos armários e não saem mais do nosso pensamento. Ai, que medo!

Vamos driblar o medo e escrever um livro de causos de assombração. Vamos aprender mais um pouco sobre esse gênero que tanto nos agrada. É chamado de conto popular porque é passado oralmente, de boca em boca para quem gostar de ouvir.

Você conhece história de fantasmas, de mulas-sem-cabeça, de lobisomens e de gatos pretos? Alguém já leu alguma história contada por Edgar Allan Poe? E sobre ele? Vamos conhecer um pouquinho desse escritor que escreveu contos fantásticos incríveis.



"Edgar Allan Poe nasceu em 1809 e morreu em 1849, no seio de uma família escocesa-irlandesa, filho do ator David Poe Jr., que abandonou a família em 1810, e da atriz Elizabeth Arnold Hopkins Poe, que morreu após o nascimento de Rosalie, a irmã mais nova de Poe. Casou-se com sua prima Virgínia Clemm, de 13 anos, que veio a sofrer de tuberculose, o que a tornaria inválida

e acabaria por levá-la à morte.

A doença da mulher acabou por levar Poe ao consumo excessivo de álcool. No dia 3 de outubro de 1849, Poe foi encontrado nas ruas de Baltimore, com roupas que não eram as suas, em estado de *delirium tremens*, e levado para o Washington College Hospital, onde veio a morrer apenas quatro dias depois.

As obras mais conhecidas de Poe são góticas, um gênero que ele seguiu para satisfazer o gosto do público. Seus temas mais recorrentes lidam com questões da morte, incluindo sinais físicos dela, os efeitos da decomposição, interesses por tapocrificação, a reanimação dos mortos e o luto."

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe> Acesso em 18 de ago. 2012.

ATIVIDADES

Após a leitura dessa biografia, discutam em grupos:

- Vocês acham que as histórias tristes pelas quais passou Alan Poe interferiram no seu gosto literário?
- Você acha que somente uma pessoa com histórico de tragédias tem capacidade de contar, escrever contos de terror?
- Você conhece algum conto ou "causo de terror? Se conhece, quais?
- Você é uma pessoa triste?

O professor explicará o que significa:

Delirium tremens. É uma psicose causada pela abstinência ou suspensão do uso de drogas ou medicamentos frequentemente associada ao alcoolismo.

Literatura Gótica: Costumam-se destacar, como algumas das principais características desse tipo de literatura, os cenários medievais (castelos, igrejas, florestas, ruínas), as personagens

dramáticas (donzelas, cavaleiros, vilões, os criados), os temas e símbolos recorrentes (segredos do passado, manuscritos escondidos, profecias, maldições).

Tapocrificação: enterro vivo ou funeral vivo é um método de execução em que uma pessoa é enterrada ainda viva. Além de cruel método de execução, um enterro vivo pode ocorrer por acidente (em deslizamentos de terra), ou por engano, ao supor-se que alguém está morto quando não o está. Para evitar este último caso, é habitual, nas sociedades desenvolvidas, proceder à verificação da morte cerebral e da ausência de sinais vitais.

Fonte: <<https://pt.wikipedia.org>> Acesso em: 18 de ago.2012.

A HORA DO CAUSO

Ouçam agora uma história baseada no conto "O Gato Preto", de Edgar Allan Poe. Na versão original, ela é contada em primeira pessoa porque o narrador é uma personagem e protagonista. Para contar a história de alguém, usamos o foco narrativo em terceira pessoa. Durante a exposição do conto, vamos fazer pequenas interrupções para conferir a compreensão de vocês. A paráfrase que segue é de Ilza Alves Ferreira Gonçalves da Silva.

O Gato Preto



"Um menino gostava muito de animais, tanto que os colegas gostavam de gracejar com ele por causa disso. Ele teve vários animais, de muitas espécies. Mesmo adulto, nunca ficou sem um animal de estimação.

Casou-se cedo, e sua mulher, notando seu carinho pelos bichinhos não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos.

O casal possuía pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato, de nome Pluto. Este último era um animal extraordinariamente grande e belo, todo negro e muito esperto. A sua mulher, que era um tanto supersticiosa, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas.

Com o passar dos anos, esse homem foi modificando seu caráter, começou a brigar com sua esposa e maltratar os animais, menos o Pluto, por quem ainda tinha alguma consideração.

Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, o homem teve a impressão de que o gato evitava a sua presença. Pegou o gato, que, assustado, feriu-lhe a mão, levemente, com os dentes. O homem, enlouquecido, tirou do bolso um canivete, agarrou o pobre animal pela garganta e, friamente, arrancou um dos olhos!

Na manhã seguinte, sentiu um pouco de remorso, mas a bebida logo fez com que ele esquecesse. Pluto ficou horrível sem a órbita; sarou, mas evitava seu dono. Fugia dele com horror. No começo, o homem entendia o medo do gato, mas esse sentimento logo se transformou em irritação. Sentia tanto ódio pelo gato e sua aparência que levou a cabo um suplício que infligira ao inofensivo animal. Uma manhã, a sangue frio, amarrou-lhe um nó corrediço em torno do pescoço e enforcou-o no galho de uma árvore.

Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, foram despertados pelo grito de “fogo!”. As cortinas, os lençóis estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que eles conseguiram escapar do incêndio. A destruição foi completa e perderam tudo o que tinham.

No outro dia, ao amanhecer, o homem foi até as ruínas de sua casa. As paredes, com exceção de uma apenas, tinham desmoronado. Muita gente se reunira em torno dessa parede, e examinavam, com atenção uma parte dela. O homem aproximou-se dessa parede e viu como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em torno do pescoço do animal.

Depois do susto, ele tentava justificar aquela imagem. As pessoas deviam ter tirado o gato amarrado da árvore e jogado dentro de casa para acordá-los. A queda das outras paredes devia ter comprimido o gato nessa parede que fora pintada há pouco, por isso, não caíra; a tinta estava úmida.

Não conseguindo esquecer o fato, tentou encontrar um gato preto para substituir Pluto, na tentativa de aplacar seu remorso.

Certa noite, em um bar sujo e escuro, reparou algo sobre um barril de rum, aproximou-se para ver melhor. Era um gato preto, enorme – tão grande quanto Pluto – e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Pluto não tinha um único pelo branco em todo o corpo – e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca sobre o peito, mas sem uma forma definida.

Acariciou o gato e tentou negociar com o dono do bar a compra do animal, que disse não ser dele, nunca tê-lo visto ali, aliás, nem conhecer o dono.

O homem, ao voltar para casa, foi acompanhado pelo gato. A mulher adorou receber um animal tão parecido com Pluto. Mas o homem passou a se sentir mal com a presença dele. e sem dúvida, o que aumentou o seu horror pelo animal foi a descoberta, na manhã do dia seguinte ao que o levou para casa, que, como Pluto, também havia sido privado de um dos olhos.

O novo Pluto demonstrava amor extremo pelo homem. Sempre que se sentava, enrodilhava-se embaixo de sua cadeira, ou saltava em seu colo, cobrindo-o com carícias. Se se levantava para andar, metia-se entre as pernas e quase o derrubava, ou então, cravava suas longas e afiadas garras em sua roupa, subia por ela até o seu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-se de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de seu crime anterior, mas, sobretudo, pelo pavor extremo que o animal lhe despertava.

A mancha que o gato apresentava no peito e não tinha forma definida, tornou-se a imagem de uma coisa odiosa, abominável: a imagem da força!

O pavor pelo animal tornara-se doentio. Durante o dia, o animal não o deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do indescritível terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o seu rosto, e o seu enorme peso – encarnação de um pesadelo – pousado sobre o seu peito.

Essa situação foi ficando insuportável, tornando o homem cada vez mais apavorado e com ódio por todas as coisas e por toda a humanidade. Sua mulher era a maior vítima dos ataques de grosseria e violência.

Um dia, ela acompanhou-o, para ajudá-lo numa das tarefas domésticas, até o porão do velho edifício em que moravam. O gato seguiu-os e quase fez seu dono rolar escada abaixo. Em um acesso de fúria, apanhou uma machadinha e, esquecendo o terror que até então contivera sua mão, dirigiu ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas sua mulher segurou-lhe o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, livrou o braço do obstáculo que o detinha e cravou-lhe a machadinha no cérebro. A mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar um gemido.

Realizado o terrível assassinio, tinha de esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos. Teve uma ideia, resolveu emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas

vítimas. Havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Retirou alguns tijolos, colocou ali o corpo da esposa e recolocou os tijolos no lugar.

A parede não apresentava o menor sinal de ter sido rebocada. O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, finalmente, matá-lo. O gato havia sumido. Não apareceu também durante a noite – e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, conseguiu dormir tranquilo e profundamente.

Com o desaparecimento da esposa, a polícia fez investigações, mas não encontrou nada que o incriminasse. No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou inesperadamente à casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. O homem acompanhou os policiais tranquilamente, pois sabia que não encontrariam nenhuma prova de seu crime.

Desceram ao porão várias vezes e, quando estavam subindo as escadas para irem embora de vez, o homem não se conteve, precisava dizer algo para tornar evidente sua inocência:

— Senhores – disse por fim, quando os policiais já subiam a escada – é para mim motivo de grande satisfação haver desfeito qualquer suspeita. Desejo a todos os senhores ótima saúde e um pouco mais de cortesia. Diga-se de passagem, senhores, que esta é uma casa muito bem construída... (Quase não sabia o que dizia, em seu desejo de falar com naturalidade.) Poderia, mesmo, dizer que é uma casa excelentemente construída. Estas paredes – os senhores já se vão? – estas paredes são de grande solidez.

Nessa altura, movido por pura e frenética fanfarronada, bateu com força, com a bengala que tinha na mão, justamente na parte da parede atrás da qual se achava o corpo da sua esposa.

Mal o eco das batidas mergulhou no silêncio, uma voz respondeu do fundo da tumba, primeiro com um choro entrecortado e abafado, como os soluços de uma criança; depois, de repente, com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano. Um uivo, um grito agudo, metade de horror, metade de triunfo, como somente poderia ter surgido do inferno, da garganta dos condenados, em sua agonia, e dos demônios exultantes com a sua condenação.

Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes.

Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal. Ele havia emparedado o gato dentro da tumba! (Resumo de O Gato Preto de Edgar Allan Poe. In: **História Extraordinárias**. Tradução e adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.)

HORA DA LEMBRANÇA

Gostaram do conto? Antes da nossa próxima atividade vamos relembrar alguns conteúdos que vocês viram no 6º ano. **Os elementos da narrativa:** narrador, personagens, espaço e tempo. **A estrutura da narrativa:** Apresentação, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho.

Como vocês sabem, **narrar é contar**. Quando lemos um conto, sabemos quem o criou lendo o nome do autor, que estará na capa do livro. O autor cria as **personagens** e os **fatos** que serão vividos por elas em um **lugar** e **tempo** específicos. Mas tem uma personagem dentro do conto que nos conta a história: o **narrador**. O narrador não é o autor. Vejam alguns exemplos: 1º trecho: "**Eu me** embrutecera. Não só descuidei-**me** de **mim**, de **minha** mulher e de **meus** bichos, como os maltratava com a maior crueldade."

(POE, Edgard Alan. O Gato Preto. In: **História Extraordinárias**. Tradução e Adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005, p.10).

Os pronomes pessoais e possessivos: **Eu me, mim, minha e meus** (1ª pessoa) nos mostram uma personagem que está contando a própria história. Temos nesse trecho um **narrador personagem**. Edgard A. Poe tem, como característica, narrar seus contos por meio de um narrador personagem, mas suas histórias não são biografias, ou seja, não aconteceram com ele. Poe cria as personagens, mas não vive as histórias narradas.

2º trecho: "Eram a **turma do barulho**, como os vizinhos **os chamavam**. **Gostavam** de contar prosa, **se diziam** corajosos e sempre **aprontavam** alguma"

(BATISTA, Marcia. A história de Tonhão, Miguelito e a caveira. In: **Procurando Assombração e outras histórias**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2007, p.28).

No trecho do conto acima, você poderá perceber que o narrador conta a história de um grupo de amigos, do qual ele não faz parte, apresentando os verbos **ser, chamar, gostar, dizer**

e **aprontar** na 3ª pessoa do plural. Está aí um narrador em terceira pessoa, ou **narrador observador**.

No trecho abaixo, encontramos uma personagem: Celina. Ela é a personagem principal do conto As lágrimas do Sombreira. Às voltas dela gira toda história. Celina é a **personagem protagonista** do conto, enquanto as outras personagens, que também vivem a história, são as **secundárias**. Em seguida, há uma descrição da beleza da moça e o **lugar** onde acontece a história: o "beco do Carroceiro, no bairro do Belém". Chamamos de **espaço** esse elemento da narrativa:

"**Celina** era uma menina muito bonita. Os moradores do beco **do Carroceiro, no bairro do Belém**, viam-na todos os dias, mas não se cansavam nunca de admirá-la." (p.11)

(As lágrimas do Sombreira. **Contos de Assombração**/ [editora Verónica Uribe: tradução e adaptação Neide T. Maia Gonzalez]. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção co-edición latino-americana).

O **tempo** da narrativa é **quando** a história acontece. Os verbos nos tempos pretéritos que estão presentes no texto (sublinhados) indicam fato passado.

Pretérito Perfeito: apareceram, saiu, foi, encontrou, ficou.

Pretérito Imperfeito: traziam, desejava, dançava, cantava, era.

O tempo poderá ser **cronológico** ou **psicológico**. Quando o tempo é cronológico, a história segue o curso do relógio, sempre para frente: começo, meio e fim. Quando o tempo é psicológico, a história sofre digressões, ou seja, pode voltar no tempo com lembranças, os chamados **flashbacks**.

(FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores da narrativa. In: BONNICI. T.; ZOLIN, L. O. (org.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2ed. Maringá: Eduem, 2005).

Vejamos um exemplo de tempo cronológico no conto guatemalteco "As lágrimas do Sombreira", de autor desconhecido.

"**Uma tarde**, por volta das seis horas, na esquina da rua Belém com o beco do Carroceiro, sem mais nem menos apareceram quatro mulas amarradas ao poste de luz. Elas traziam no lombo cargas de carvão" (p. 11).

"**Certa noite**, às escondidas da mãe, a menina saiu para espiar na escuridão, pois desejava muito conhecer o dono daquela voz maravilhosa. Por pouco não morre de susto. Era

o Sombreira! Um homenzinho minúsculo com um chapéu enorme, sapatinhos de verniz e esporas de prata. Enquanto dançava e cantava tocando o seu violãozinho de madrepérola, ia cativando a garota:(...)." (p.13-14).

"**Na noite seguinte**, chegando ao beco do Carroceiro, o Sombreira não encontrou mais a jovem. Ficou feito louco e começou a procurar Celina por toda a cidade, sem encontrá-la. Ao amanhecer, ele se foi, em silêncio, levando as suas mulas." (p.14).

(Trechos extraídos de As lágrimas do Sombreira. **Contos de Assombração**/ [editora Verónica Uribe: tradução e adaptação Neide T. Maia Gonzalez]. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção co-edición latino-americana)).

Vejamos um exemplo de tempo psicológico. Em **Memórias póstumas de Brás Cubas**, romance de Machado de Assis, há uma digressão. O narrador-personagem lembra:

"Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, (...) Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. (...)" (p.1)

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf>

Outro fator importante para se produzir um texto são os **elementos de coesão** que usamos para "limpar" o texto e "amarrá-lo", não deixando que ele se torne um amontoado de frases isoladas. Veja a diferença entre os trechos abaixo retirados da canção Boa Sorte de Ben Harper, com a cantora Vanessa da Mata (texto1- original), e a transformação ocorrida com a inserção de alguns elementos de coesão (texto 2).

(KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

Texto 1 -

"É só isso

Não tem mais jeito

Acabou, boa sorte

Não tenho o que dizer

São só palavras

E o que eu sinto

Não mudará"

Fonte:<http://www.vagalume.com.br/vanessa-da-mata/boa-sorte-good-luck-feat-ben-harper.html>

Texto 2 –

"**Se** é só isso **então**

Não tem mais jeito

Por isso acabou, **desejo-lhe** boa sorte

E não se preocupe não tenho **nada** o que dizer,

Isso são só palavras,

Mas saiba que o que eu sinto **por você**

Não mudará..."

Fonte:<http://www.slideshare.net/isj/coerncia-e-coeso-textual>

No conto O Canto do Carro de Boi, de autor desconhecido, eu introduzi muitos "e aí", tão comuns nas apresentações orais e muitas vezes levados para a produção escrita. Veja como a omissão desse articulador só melhora o texto.

O canto do carro de boi

Há muitos anos, quando ainda levavam os caixões no carro de boi para serem enterrados nas capelas, existiam dois irmãos fazendeiros que moravam no sertão das Carrancas.

Aí... Uma briga por causa da partilha da herança levou os dois a ficarem inimigos para o resto da vida. **Aí...** Quando um dos irmãos morreu, prepararam o carro de boi para levar o caixão até o cemitério, na capela do Espírito Santo.

Aí... A estrada que levava para o cemitério passava dentro da fazenda do irmão inimigo, dentro do curral, bem perto da casa de moradia. **Aí...** O cortejo saiu da fazenda do morto, e **Aí...** muitos familiares seguiram a pé junto do carro que transportava o defunto, menos a família do irmão inimigo.

e aí... As duas fazendas ficavam longe uma da outra, **e aí...** o irmão inimigo ficou esperando com sua família na janela de sua casa o carro passar com o morto. **e aí...** O cortejo já vinha pela estrada no maior silêncio do mundo, pois, para o carro de boi cantar, precisava de muito peso, e o corpo era muito leve para fazer o carro cantar. (som característico emitido pelo eixo do carro).

e aí... O irmão do morto estava ansioso para passar logo o enterro em frente a sua casa, não iria seguir junto com os parentes, o enterro, porque, até depois de morto, o irmão ainda o odiava. **e aí...** Foi então que apareceu o carro no alto do morro, **e aí...** muitas pessoas acompanhavam em silêncio. **e aí...** O irmão inimigo já tinha deixado as porteiras do curral abertas para passarem logo por sua residência. **e aí...** Todos que estavam na casa se dirigiram para as janelas, inclusive o irmão inimigo, que ficou em silêncio vendo a multidão se aproximar com o caixão. **e aí...**

Quando o carro de boi entrou no curral da fazenda, **e aí...** começou a cantar, **e aí...** parecia que estava carregando uma tonelada, **e aí...** as pessoas que acompanhavam o enterro ficaram assustadas, **e aí...** pois o carro ainda não tinha cantado nenhuma vez no percurso. **e aí...** O carro de boi cantou tão alto que o eco vinha de longe.

e aí...Quando o carro saiu do curral da fazenda, ficou em silêncio, e e aí...não mais cantou até chegar ao cemitério.

Fonte:<http://alem-tumulo.webnode.com.br/news/o-canto-do-carro-de-boi-/>

Vamos encontrar, no conto "Canto do carro de boi", a estrutura da narrativa. A **Introdução** do conto está no 1º e 2º parágrafos do texto. Neles, conhecemos a história de dois irmãos que ficaram inimigos por causa da herança e que um deles morreu.

Nos 3º, 4º e 5º parágrafos, encontramos o **desenvolvimento**, que são os fatos que culminarão no clímax ou desfecho.

O **clímax** se faz no parágrafo 6º, quando o carro de boi que conduzia o caixão misteriosamente começou a cantar.

O **desfecho** ou **conclusão**, que encontramos no 7º parágrafo, é a solução do conflito, a parte final: boa, má, surpreendente, trágica, cômica ou feliz. Neste caso, a imaginação do leitor é que vai tentar explicar por que o carro de boi cantou somente dentro da propriedade do irmão.

AGORA É A SUA VEZ

Com base no resumo sobre as características da narrativa, reconte a história de "O gato preto". Utilize suas próprias palavras para criar seu texto. Crie diálogos entre as personagens para tornar o texto mais dinâmico. Para os diálogos, lembre-se de usar os verbos *dicendi*, aqueles que empregamos para introduzir a fala de pessoas, e a pontuação adequada, como os dois pontos e o travessão. Descreva as personagens e os espaços onde acontecem as cenas.

Para ligar os fatos, empregue elementos de coesão como: por isso, depois, então, mas, em seguida, etc., com emprego adequado da pontuação. Lembre-se de que fato ocorrido é contado, predominantemente, nos tempos verbais do pretérito perfeito, quando a ação foi concluída, pretérito imperfeito quando a ação está em curso ou foram interrompidas e futuro do pretérito, quando a ação, para se realizar, depende de uma certa condição. Revise seu texto, altere o que for necessário e passe-o a limpo.

(FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Editora Ática, 1990).

VAMOS CONVERSAR

Fale pausadamente para que seus colegas possam ouvi-lo e ouça o que eles vão dizer.

Pense:

- a) Você conhece alguma história envolvendo gatos pretos? Qual?
- b) Sabe por que eles são associados à má sorte?
- c) Você acredita nisso? Por quê?
- d) Quais outros símbolos ou personagens de terror que você conhece?

Em todos os causos de terror, o medo é o foco principal dos enredos. Medo do gato preto, da morte, da múmia e de tantos outros símbolos e personagens que povoam essas histórias.

Quer saber mais sobre os gatos pretos e outros símbolos do terror?

A MORTE



Ela é usualmente representada como uma figura esquelética vestida de manta negra com capuz e portando uma foice/gadanha. A associação da imagem com o ceifador está relacionada ao trigo, que na Bíblia simboliza a vida. Em alguns casos, essa personificação da morte é realmente capaz de causar a morte da vítima, gerando histórias de que ela pode ser subornada, enganada, ou iludida, a fim de manter uma vida. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Morte>> Acesso em: 18 de ago. 2012.

GATO PRETO



Na Pérsia Antiga havia a crença de que quando se maltratava um gato preto, corria-se o risco de estar maltratando um espírito amigo, criado especialmente para fazer companhia ao homem durante sua passagem na Terra. Desse modo, ao prejudicar um gato preto, o homem estaria atingindo a si mesmo. Gatos pretos são associados aos mais diversos tipos de sortilégios. Na imagem, a raça mais comum de gatos pretos.

A relação com as Trevas começou no século XI (1001 – 1100), por causa de relatos insistentes de aparições de gatos pretos malignos em locais povoados por Bruxas. Daí, começou a surgir a

superstição de que os gatos de cor preta davam azar. Acreditava-se que os felinos, devido a seus hábitos noturnos, tinham relações com seres do mau e, se o gato era da cor preta, era considerado diabólico, uma vez que essa cor era associada às trevas e à magia negra. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gato_preto> Acesso em: 18 de ago. 2012.

MÚMIA



Na tradição sobre as múmias e nos filmes de terror nos quais elas aparecem, qualquer pessoa que perturbe a tumba de uma delas incorrerá na sua ira. Essa ideia está baseada nas maldições que, supostamente, os antigos egípcios inscreveram no limiar de seus túmulos. Tais advertências agiriam como antigos sistemas de segurança e tinham por objetivo fazer com que os assaltantes das tumbas tivessem medo de fugir com os bens enterrados nas sepulturas. Embora se acredite que essa lenda seja baseada no folclore egípcio, é até bem provável que a história da maldição da múmia tenha surgido na literatura.

Fonte: <<http://www.fascinioegito.sh06.com/mumiamal.htm>> Acesso em: 18 de ago. 2012.

CONDE DRÁCULA



A lenda do Conde Drácula nasceu nos territórios da Europa Central, hoje pertencentes à Romênia, um país às margens do Mar Negro que, no passado, compreendeu os principados da Valáquia e da Moldávia, parte dos Alpes da Transilvânia. A região, habitada desde o início da Era Cristã, recebeu sucessivas hordas de diferentes povos. Ocorreu que no século XV, os turcos invadiram aqueles territórios dando início a guerras violentas. Foi neste cenário que, por volta de 1430, nasceu o primeiro Drácula, príncipe da Valáquia. Seu nome era Vlad, chamado *Drakul* – que significa dragão ou demônio – pela figura mitológica que ornava seu brasão de família. Vlad levou uma vida de guerreiro bárbaro e é de se supor que tenha sido traumatizado desde a mais tenra idade. Ainda jovem, foi mantido prisioneiro pelos turcos e com eles presenciou e aprendeu métodos de tortura e a terrível execução por empalamento.

Fonte: <http://sofadasala.vilabol.uol.com.br/matabaratha/matab_drakul.html> Acesso em: 18 de ago. 2012.

MONSTRO DE FRANKENSTEIN



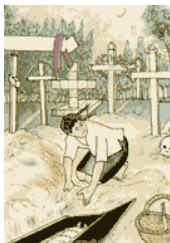
O jovem estudante de Ciências Naturais, Victor Frankenstein descobre o segredo da geração da vida e dedica-se a criar um ser humano gigantesco, sacrificando o contato com a família e a própria saúde, e após dois anos obtém sucesso. Porém, Victor enoja-se com sua criação, e abandona-a, fugindo. O monstro o encontra e exige a promessa de que Frankenstein construa uma fêmea para ele, prometendo por sua vez deixar a humanidade em paz e ir viver com a sua noiva nas selvas sul-americanas. Caso o cientista se recusasse, o monstro promete fazê-lo passar por tormentos inimagináveis.

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Frankenstein>> Acesso em: 18 de ago. 2012.

Todas estas personagens foram criadas para fazer os leitores arrepiarem os cabelos de medo. Suas aparências são horríveis, elas causam medo, insônia e pesadelos, mas suas histórias atraem ouvintes, leitores, telespectadores... uh!, credo!, cruzes!

Agora leia atentamente o conto de Maria Angula⁸, um conto de terror equatoriano, para depois, retomarmos alguns conteúdos apreendidos no ano anterior.

Maria Angula



Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva-e-traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, dedicada a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a cuidar da casa e a preparar pratos saborosos.

⁸O livro Contos de Assombração é uma compilação de contos de terror de diversos países, típicos da cultura oral de cada, mas não apresenta autores.

Quando Maria Angula se casou começaram seus problemas. No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos, mas ela não tinha a menor ideia de como prepará-la.

Queimando as mãos com uma mecha embebida em gordura, acendeu o carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia ideia de como continuar.

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mercedes, cozinheira de mão-cheia, e sem pensar duas vezes, correu até lá.

_Minha cara vizinha, por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?

_Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no caldo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.

_ Só isso?

_ Só, vizinha.

_ Ah - disse Maria Angula - mas isso eu já sabia!

E voou para sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que fizesse um ensopado de batatas com toucinho, a história se repetiu:

_ Dona Mercedes, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com toucinho?

E como da outra vez, tão logo a sua boa amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

_Ah! É só? Mas isso eu já sabia! - E correu imediatamente para a casa a fim de prepará-lo.

Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: "Ah, é assim que se faz o arroz com carneiro? Mas isso eu já sabia! Ah, é assim que se prepara a dobradinha? Mas isso eu já sabia!" Por isso a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

_ Dona Mercedinha!

_ O que deseja, Dona Maria?

_ Nada, querida. Só que o meu marido quer comer no jantar caldo de tripas e bucho e eu...

_ Ah!, mas isso é fácil demais! - Disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula a interrompesse, continuou:

_ Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois espere chegar o último defunto do dia, e sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa, lave-os muito bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois que ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

_ Ah! - disse Maria Angula - É só? Mas isso eu já sabia!

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e... ali estava o pavoroso semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas.

Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto eterno de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou-a.

_ Maria Angula, devolva minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da santa sepultura!

Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada, e, com os olhos esbugalhados de tanto medo, viu a porta se abrir, empurrada lentamente por essa figura luminosa e descarnada.

A mulher perdeu a fala. Ali, diante dela, estava o defunto, que avançava mostrando-lhe o seu semblante rígido e o seu ventre esvaziado.

_Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Aterrorizada, escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

_Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte, jamais soube do seu paradeiro.

(Contos de Assombração: Co-edição Latino – americana. 12.ed. São Paulo: Ática, 1999)

Glossário:

Cayambe = cidade do Equador

Miúdos= moela, fígado, coração

Embebida= molhada

Dobradinha=prato feito com bucho de boi

O TEXTO FALA

O conto "Maria Angula" é um texto com começo meio e fim. A história narrada é linear, não há *flashbacks*, ou seja, não há interrupções da narrativa para mostra de eventos ocorridos anteriormente.

1. Há um narrador contando a história da Maria. Você identificou o narrador do conto acima? Retire do texto parte que comprove sua resposta.

2. O narrador-participante conta na 1ª pessoa a história da qual participa também como personagem. O narrador-observador conta a história na 3ª pessoa, sem participar das ações. (REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 2002).

Nos trechos abaixo, como você classifica o narrador?

a)"Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar. Louco seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar." (O Gato Preto)

b)"Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um."

3. Quais personagens fazem parte do conto "Maria Angula"?

4. Dentre as personagens, qual é a protagonista?

5. Onde acontece a história? Retire do texto a parte que comprova o espaço onde acontece a história.

6. Quando acontece a história de Maria? Há passagens de tempo? Identifique-as.

7. Enredo é a sucessão de ações e acontecimentos de uma narrativa. O que foi contado?

8. Releia o conto "Maria Angula". Descreva, resumidamente as partes que comprovam a estrutura da narrativa:

Introdução:_____

Desenvolvimento:_____

Desfecho: _____

Sabemos que o locutor nos conta o que aconteceu de maneiras diferentes. Ora ele transcreve o que as personagens estão falando, ora ele anuncia que a personagem vai falar por meio de um verbo de elocução. Veja no exemplo abaixo: no primeiro parágrafo, há um verbo de elocução; no segundo parágrafo, há um discurso direto; no terceiro, um discurso indireto.

"Zé fominha **grita** entusiasmado:

_Ganhei! Ganhei mais uma e dou metade desse dinheiro a quem me trouxer, agora, uma caveira do cemitério!

Tonhão, mais que depressa, diz que vai num pé e volta noutro. Que esperem por ele que não demora e, falando assim, sai porta a fora."

(BATISTA, Marcia. A história de Tonhão, Miguelito e a caveira. **Procurando Assombração e outras histórias**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2007.p.27)

9.Retire do conto "Maria Angula" trechos que comprovem:

Discurso direto: _____

Discurso indireto _____

Verbo de elocução: _____

Em um texto, encontramos palavras com um sentido diferente daquelas que encontramos no dicionário. Chamamos de sentido conotativo ou linguagem figurada. No trecho de "Jauá, Boi Encantado", de Marcia Batista, você perceberá o sentido conotativo de algumas palavras:

"Foi numa dessas tardes, já beirando a noite e beirando o frio, que Jerônimo, sentado no barranco olhando a **água cantar** suave, viu o que viu e se entalou de susto."

10. Explique o sentido real (denotativo) dos trechos abaixo:

a) "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura."

b) "De grão em grão, a galinha enche o papo."

c) "Devagar se vai ao longe."

d) "Quem nunca comeu melado, quando come se lambuza."

e) "Uma andorinha só não faz verão"

f) Nem tudo que reluz é ouro

O CINEMA CHEGOU I



Você vai assistir agora a uma animação de suspense. Chama-se "Alma"— de Rodrigo Blaas. Essa animação é muda, ou seja, não apresenta falas da personagem. Você transformará as imagens em conto, usando, para isso, todas as informações obtidas nas atividades anteriores. Preste atenção a todas as cenas. Caracterize as personagens e dê falas a elas, descreva os espaços e não se esqueça do narrador, que pode ser em terceira pessoa (narrador observador) ou em primeira pessoa (narrador-personagem). Se quiser em primeira pessoa, escolha a personagem sob cuja perspectiva você contará a história. Revise seu texto, altere o que for necessário e passe-o a limpo. Depois de prontos os contos, vamos compartilhar com os colegas. Leia seu conto e ouça os de seus colegas.

O CINEMA CHEGOU II

Vamos assistir agora um longa animado: A noiva cadáver, produzido por Tim Burton.



Em um vilarejo europeu do século XIX, vive Victor Van Dorst (Johnny Depp), um jovem que está prestes a se casar com Victoria Everglot (Emily Watson), porém, acidentalmente, Victor se casa com a Noiva-Cadáver (Helena Bonham Carter), que o leva para conhecer a Terra dos Mortos. Desejando desfazer o ocorrido para poder enfim se casar com Victoria, aos poucos Victor percebe que a Terra dos Mortos é bem mais animada do que o meio vitoriano em que nasceu e cresceu.

AGORA É A SUA VEZ

Esse texto é um resumo, mas também é o enredo da história. Complete a tabela abaixo com elementos e estrutura da narrativa sobre a animação acima.

Personagens protagonistas	
Personagens Secundárias	
Espaço	
Tempo	
Apresentação	
Conflito	
Clímax	
Desfecho	

Agora vamos conversar sobre a animação "A Noiva Cadáver" vista por você. Façamos um círculo. Fale calmamente e deixe seus colegas falarem também.

- a) Em algum momento você sentiu medo, aflição? Por quê?
- b) Houve alguma cena em que o tempo pareceu parar? Qual?
- c) Você torceu por alguma personagem? Qual?
- d) Os momentos de escuridão, na mata ou no mundo dos mortos, deixaram você assustado, achando que algo iria aparecer das sombras?
- e) Você teve a impressão de que havia mais alguém escondido, assistindo a alguma cena? Qual?
- f) A música do filme provocou tensão em você? Por quê?
- h) As personagens eram muito estranhas, feias, monstruosas?

A HORA DA FRUIÇÃO

Vocês receberam cópias de vários contos de terror. Procurem um lugar tranquilo (parque, pátio, quadra, biblioteca) para desfrutarem do prazer que é a leitura. Como são textos curtos, depois de lerem, troquem com seus colegas, para que todos leiam o maior número de contos.

Encerrado o momento da leitura silenciosa, faremos uma dinâmica de "Contação de histórias". Podemos ficar no parque ou retornar para a sala de aula. Faremos uma roda de leitura para lermos nossos contos para os colegas. Faça uma leitura dramática. Capriche na sua e deixe a todos sem conseguir dormir de pavor.

CONTANDO CAUSOS

Para completar a série de atividades, vocês serão novamente orientados sobre uma entrevista que farão com os seus avós, pais, tios, amigos, ou outras pessoas que conhecem. Ela deverá conter um ou mais causos que os entrevistados souberem. Vocês deverão apresentar oralmente o caso para a sala e depois reescrevê-lo. Esse rascunho deverá ser revisado e as correções acontecerão compartilhadamente com os colegas, em duplas. Se necessário, o professor fará uma correção final. Faça um desenho para ilustrar seu conto.

A avaliação do aluno será um processo contínuo, considerando todo o seu potencial diante do processo ensino aprendizagem, o seu envolvimento com o projeto, por meio da participação em sala e extra classe.

O produto final será organizado em uma coletânea, digitado e impresso, contendo ainda a sua biografia e foto, e também do transmissor inicial do conto. Enquanto a edição acontece, agendaremos um dia para a tiragem de fotos. Quem não puder vir, traga de casa sua foto preferida.

Após o término das atividades, organizaremos uma noite de autógrafos para a entrega dos livros aos pais. Para isso, pediremos ajuda ao professor de artes para a decoração típica da festa. Faremos também, no decorrer da festa, a leitura dos contos em voz alta. Afinal, uma noite de autógrafos dos Contos de Assombração merece!

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi estruturado com as análises dos textos produzidos pelos alunos, como produção inicial, nos quais são detectadas inadequações no uso dos marcadores prosódicos. Os itens apresentam os quantitativos de “erros”, as transcrições dos textos, os agrupamentos das incorreções em supressão dos sinais de pontuação, inadequação dos sinais de pontuação e de substituição dos sinais de pontuação.

3.1 As notações nos textos

Depois da correção dos textos, como comumente se faz em sala de aula, voltamo-nos a eles com a intenção de encontrar, justificar e analisar os marcadores prosódicos gráficos, para, depois, propor um trabalho para sanar os problemas com os mais recorrentes.

O *corpus* desse trabalho é constituído por seis textos transcritos, anexados ao trabalho, por agruparem os exemplos mais comuns dentre os dezoito textos colhidos em sala de aula. A transcrição mantém a mesma distribuição de linhas do texto original para que as linhas da transcrição correspondam às linhas dos textos originais.

Este capítulo apresenta inicialmente cada um dos textos analisados em sua íntegra. No corpo do texto, encontram-se assinalados os desvios observados: a substituição do marcador por outro sinal de pontuação ou por conectivo e a supressão do marcador prosódico, assinalada pelo símbolo Ø, e, ao lado, entre colchetes, o marcador que consideramos ser o mais adequado: [P] – ponto final, [V] – vírgula, [E] – ponto de exclamação, [I] – ponto de interrogação, [D] – dois pontos e [T] – travessão), [A] – aspas, [R] – reticências. Na primeira parte, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, considerados as supressões e as substituições por outro sinal de pontuação ou por conectivo. Na segunda parte, são analisados os tipos de “erros”, considerando as regras dos sinais de pontuação.

3.2 Quantitativo de “erros”

Nesta seção, são apresentados os seis textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa e, em seguida, a porcentagem de problemas relacionados ao uso dos sinais de pontuação. O resultado desta análise dará suporte à criação de uma sequência didática, que terá como objetivo a apreensão do uso correto da pontuação.

3.2.1 Texto 1

O gato preto

- 1 Existia um menino que era muito tranquilo e gostava de
- 2 animais,[P] ao passar do tempoØ[V] ele cresceu e começou a beber,[P]
- 3 se casou, pois a mulher fazia de tudo para o agradar,[P] o
- 4 homem tinha um gatoØ[V] chamado PlutoØ[V] ele era grande, peludo,
- 5 preto e muito belo. Serto diaØ[V] ele chegou bêbado em casa,
- 6 percebendo que o gato estava o evitando, pegou o animal eØ[V]
- 7 com um movimento brusco, Pluto o arranhou,[P] com muita rai-
- 8 vaØ[V] ele disse:
- 9 __ eu ti mato, Pluto: gritou ele.
- 10 Pois entãoØ[V] pegou o animal pelo pescoço,[Ø] e arrancou
- 11 um de seus olhos com o canivete, foi dormir. Na
- 12 madrugada, o homem e a mulher escutaram os
- 13 vizinhos falando que a casa dele estava pe-
- 14 gando fogo. Eles conseguiram sair. No dia se
- 15 guinteØ[V] o homem foi ver o que tinha res-
- 16 tado de sua casa, e o que restou foi uma
- 17 parede com a imagem de um gato enforcado
- 18 com um olhar assustador.
- 19 Na mesma noiteØ[V] foi ao bar e encontrou
- 20 outro gato parecido ao Pluto, ele quis levar
- 21 o gato para presentiar sua mulher, tentou

22 negociar com o dono do bar, mas o animal não
 23 era dele,[P] ele foi embora e o gato o seguiu
 24 O gato começou a morar com o homemØ[V] só
 25 que ele odiava o gato,[P] o Pluto de antigamente
 26 Não gostava dele e esse novo gostava.
 27 Um diaØ[V] os donos do gato foram ao porão para
 28 limparØ[V] ele tropeça no gato, pega a machadinhaØ[V]
 29 mas a mulher fala: (__ Não faça issoØ[E]) eleØ[V] com raivaØ[V] dis:
 30 Ø[T] Se não for ele, vai ser você:[P] (1) Vendo a mulher no chãoØ[V] ele fica com
 medo e co-
 31 loca o corpo dela na lareira e faz uma
 32 parede para tampar o corpo. (2) Acionaram a polícia
 33 que começaram a vasculhar tudo, eles não
 34 encontraram nada, foram até a casa várias vezes, até que o
 35 homem muito ansioso bate na parede e fala: (3)
 36 Quando ele bateu em uma das paredes, fez um barulho par-
 37 recendo que estava oco, os
 38 policiais começaram a disconfiar. EntãoØ[V] um éco horrível veio
 39 parecendo das profundezas do inferno. Os policiais espantados começaram a
 quebrar a parede,
 40 e lá estava o corpo da mulher eØ[V] encima da cabeça delaØ[V] estava
 41 o gato preto sem um olho, eØ[V] neste diaØ[V] o homem foi preso.

(1) Então o homem partiu para cima da mulher e acertou a cabeça dela.
 (2) Os moradores começaram a disconfiar, pois não viam a mulher mais.
 (3) Pois então, vocês estão vendo não à nada aqui! Viram a minha casa, ela é muito resistente.

Na tabela 1, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, considerados as ausências e as substituições no texto 1.

Tabela 1: porcentagem de desvios no texto 1

	Sinais de pontuação	“Erros”	Porcentagem
Supressão dos sinais de pontuação	Vírgula	21 (45)	46,66%
	Travessão (discurso direto)	1 (4)	25%
	Ponto de exclamação	1 (2)	50%
Uso inadequado	Dois pontos (ponto final)	1 (18)	5,55%
	Vírgula (ponto final)	5 (18)	27,77%

Fonte: a autora

Apesar de o texto 1 ser coerente, apresentar a sequência narrativa corretamente, o aluno não reconhece o uso da vírgula para separar os adjuntos adverbiais, casos recorrentes em todo o texto. A ausência da vírgula, neste contexto, é significativa: sete adverbiais de tempo, quatro de modo e um de lugar.

Há um exemplo que não obedece à regra sobre o uso da vírgula para separar termos coordenados, pois faz uso da vírgula antes da conjunção aditiva “e” (l. 10) quando o sujeito da segunda oração é o mesmo da primeira oração, mas encontramos cinco usos corretos da vírgula, o que nos leva a pensar que foi apenas um esquecimento do aluno.

Foram encontradas duas ausências da vírgula para separar conjunções e advérbios adversativos⁹ (por exemplo, “O gato começou a morar com o homemØ[V] só que ele odiava o gato” (l. 24-5)), mas uma usada corretamente (por exemplo, “tentou negociar com o dono do bar, mas o animal não era dele” (l. 21-3), e apenas um caso de ausência do sinal separando as intercalações oracionais. Também houve uma supressão do ponto de exclamação entre duas possibilidades de uso.

O aluno também fez uso inadequado de sinais; uma ocorrência em que usou os dois pontos pelo ponto final e cinco, em que ele usou a vírgula no lugar do ponto final.

⁹ Bechara (2002, p. 610) utiliza o termo conjunções e advérbios adversativos para o conjunto de palavras “porém, todavia, contudo, portanto”.

3.2.2 Texto 2

O gato preto

- 1 Havia um menino tranquilo, adorava
- 2 animais, tinha váriosØ[V] como macacos, papa-
- 3 gaios, cachorros e gatos.
- 4 O menino cresceu e começou a beber
- 5 Muito eØ[V] tambémØ[V] começou a desvalorizar
- 6 seus animais.
- 7 Ele se casou com uma mulher calma, fazia
- 8 de tudo para agradá-loØ[V] e ela não gostava
- 9 do PlutoØ[V] o gato preto que seu marido deu
- 10 para ela.
- 11 Pluto era um dos gatos do homem, ele era
- 12 pretinho, grande e tinha medo do seu dono, pois
- 13 ele maltratava sua esposa.
- 14 Um certo diaØ[V] o homem chegou muito bêbado
- 15 e viu que seu gato estava se afastando com
- 16 medo dele. Seu dono ficou ficou bravo e
- 17 arrancou um olho do gato. Passando alguns
- 18 diasØ[V] o gato continuava com medo do dono,
- 19 até que o homem pegou e enforcou o gato.
- 20 Naquela mesma noiteØ[V] o dono e a mulher
- 21 foi dormir eØ[V] na madrugadaØ[V] os dois escutaram
- 22 os vizinhos gritandoØ[D] “fogo, fogo”,[E] eles conseguiram
- 23 sair. No dia seguinte, ele viu a única
- 24 coisa que sobrou, foi uma parede com a
- 25 imagem de um gatoØ[V] olhando de uma forma
- 26 assustadora.
- 27 Naquele mesmo diaØ[V] ele vai ao bar
- 28 beber e encontra outro gato, só que este tinha

29 uma mancha branca no peito eØ[V] aos poucosØ[V]
 30 aquela mancha foi se tornando a imagem de
 31 uma forca. O gato eram igualzinho ao Pluto,
 32 o que diferenciava era a mancha,[P] ele
 33 gostava muito do homem, ele subia, dormia
 34 com ele, ia com ele em todo lugar e isso
 35 fazia com que o homem ficasse bravo e[V]
 36 odiando o gato.
 37 Até que um diaØ[V] o homem e sua mulher
 38 desceu no porão para limpar. Quando ele
 39 estava descendoØ[V] ele tropeçou no gato, eØ[V] com
 40 tanta raivaØ[V] ele pega a machadinha e fala
 41 que vai matar o gato,[P] quando ele vai pra
 42 acertar o gatoØ[V] sua mulher segura a mão dele,
 43 e eleØ[V] furioso, acerta na cabeça de sua
 44 mulher. Ele começa ficar preocupado
 45 eØ[V] no porãoØ[V] ele pega o corpo e empareda
 46 sua esposa,[P] ele percebeu que o gato tinha
 47 sumido, mas nem ligou e foi dormir.
 48 Passado alguns dias, os vizinhos começaram
 49 a estranharØ[V] porque a mulher não aparecia.
 50 A polícia chega na casa do homemØ[V]
 51 revista tudoØ[V] mas não acha nada. Até que
 52 o homem começa a dizer que as paredes
 53 de sua casa são muito firmes, ele bateu na
 54 paredeØ[V] enquanto falavaØ[V] eØ[V] entãoØ[V] foram
 55 caíndo os blocos. Em seguidaØ[V] os guardas
 56 começam a quebrar a parede até que o corpo
 57 caí e[P] o gato também tinha sido empare-
 58 dado,[P] entãoØ[V] o gato dá um grito parecendo
 59 que veio das profundezas do inferno e o seu
 60 dono foi preso.

Na tabela 2, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, considerados as ausências e as substituições no texto 2.

Tabela 2: porcentagem de desvios no texto 2

	Sinais de pontuação	“Erros”	Porcentagem
Supressão dos sinais de pontuação	Vírgula	32 (54)	59,25%
	Dois pontos e travessão (discurso direto)	1 (1)	100%
Uso inadequado	Vírgula (ponto final)	4 (22)	18,18%
	Vírgula (ponto de exclamação)	1(1)	100%
Substituição (conectivo)	“e” (vírgula)	1 (54)	1,85%
	“e” (ponto final)	1 (22)	4,54%

Fonte: a autora

O aluno escreve com coerência e usa muito bem os adjuntos adverbiais, mas sente dificuldade com a modalidade escrita, que exige o uso da vírgula para separá-los, se vierem deslocados na oração. Neste texto, detectou-se a ausência da vírgula em onze adjuntos adverbiais de tempo e um de modo; duas ausências da vírgula para separar conjunções e advérbios adversativos, mas uma grafada corretamente; três ausências para separar partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão. Apesar de apontar para um caso específico, alguns adjuntos adverbiais, de acordo com sua posição na oração, devem ser isolados nos dois lados, por isso, a soma das ausências (32), no quadro 2, é diferente da análise apresentada na seção 3.3.4, que associa a vírgula ao número de adjuntos adverbiais encontrados nos textos.

Sobre o uso da vírgula para separar intercalações oracionais, há um caso correto, dois incorretos: em um, teve o sujeito separado de seu predicado; para isolar aposto também há um exemplo de não consonância com a regra, mas um uso correto. Também foi notada a ausência dos dois pontos e do travessão para caracterizar o discurso direto, em uma vez, mas sem o travessão.

O texto apresenta alguns usos inadequados da vírgula. Apesar de poucos, foram quatro casos entre vinte e dois, em que o sinal foi usado no lugar do ponto final, denotando que o aluno

ainda sente dificuldades para reconhecer o término de um período oracional. Em um caso, o aluno usou a conjunção, mas não a vírgula para separar termos coordenados quando os sujeitos são distintos e, em outro caso, usou a conjunção no lugar do ponto final. Em ambos os casos, a porcentagem de “erro” é mínima, o que nos faz crer em esquecimento, não desconhecimento. Por fim, substituiu o ponto de exclamação por vírgula, uma vez.

3.2.3 Texto 3

1 Eu conheci uma historia de um
 2 minino e gato.
 3 Um minino que gostava muito de gatoØ[P]
 4 ele creseu e arranjou um gato pretoØ[P] muitas
 5 pessoa diziam que o gato preto dava sorte.
 6 Sertá vezØ[V] um minino um minino
 7 achou um gato preto e o levou pra sua
 8 casa para cuidarØ[P] ao passar do tempoØ[V]
 9 ele se casou com uma mulher que não
 10 gostava de animal.
 11 O gato pluto gostava tanto do homem
 12 que durmia com o homem e não saia
 13 do colo do homem.[V]
 14 Mais sertá vezØ[V] o gato arranhou ele sem
 15 querer. O homem desgostoso da vida foi e
 16 inforcou o gato.
 17 Sertá vezØ[V] a casa desse homem pegou
 18 fogo e toda parte da casa caioØ[V] menos
 19 uma parede não caio e nela tava
 20 a imagem do gato inforcado.
 21 Sertá vezØ[V] ele quis matar o gato
 22 com um machadoØ[V] mas o gato correu
 23 deleØ[P] eleØ[V] com tanta raivaØ[V] matou a
 24 mulher e fez um buraco na parede

25 e colocou a sua mulher lá dentro
 26 eØ[V] sem ele verØ[V] o gato lá dentro.
 27 Depois os visinho começaram a sentir
 28 faltaØ[V] eles chamaram a pulicia para
 29 ver o que tinha acontecidoØ[P]
 30 DepoisØ[V] ele vil que ele tinha muito
 31 PoderØ[V] mas não tinha e nadaØ[P]
 32 DepoisØ[V] ele bateuØ[R]

Na tabela 3, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, consideradas as ausências e as substituições no texto 3.

Tabela 3: porcentagem de desvios no texto 3

	Sinais de pontuação	“Erros”	Porcentagem
Supressão dos sinais de pontuação	Vírgula	14 (15)	93,33%
	Ponto final	6 (12)	50%
	Reticências	1 (1)	100%
Uso inadequado	Vírgula (ponto final)	1 (12)	8,33%

Fonte: a autora

Neste texto, a ausência da vírgula separando o adjunto adverbial é responsável por mais da metade dos casos de ausência do sinal: sete de tempo e dois de modo, lembrando que, conforme a posição na oração, o adjunto adverbial exige duas vírgulas. Os outros casos referem-se a três ausências antes dos adversativos.

A ausência do ponto final foi detectada seis vezes, em 12 possibilidades de emprego. Em uma ocasião, o ponto final foi usado no lugar da vírgula.

3.2.4 Texto 4

O gato preto

1 Havia um menino tranquiloØ[V] que adora-

2 va animais,[P] eleØ[V] quando pequenoØ[V] tinha vários tinha
 3 vários animais: cachorro, gato, gato, etc.
 4 Ele, ao crescerØ[V] se casou e começou a morar com a
 5 mulher,[P] ele naquele tempo tinha um gato enorme,
 6 preto, gordoØ[V] chamado “Pluto”,[P] a mulher acreditava em
 7 superstições e achava que gato preto dava azar,[P]
 8 a mulher tratava bem do gatoØ[V] mais sempre
 9 tinha medo.
 10 O homemØ[V] logo após de se casar Ø[V] começou à beber
 11 e começou a mautratar os animais e brigar com
 12 a esposa.
 13 Serto diaØ[V] ele chegou em casaØ[V] bêbadoØ[V] e foi tentar
 14 pegar o gatoØ[V] mais o bicho, vendo que o homem
 15 estava bêbado, arranhou a mão do homem, ele ficou tão
 16 revoltado que não passou duas vezesØ[D] pegou o cative-
 17 te e rancou o olho do gato. No dia seguinteØ[V]
 18 ele se sentiu com remorsoØ[V] ele tinha tanto remor-
 19 sso Ø[V] que começou a ficar com raiva do gato.
 20 SertodiaØ[V] ele percebeu que o gato estava fugindo dele,
 21 aquilo deu tanta raiva nele que ele enforcou o gato.
 22 Na mesma noiteØ[V] a casa do homem foi encendiada,[P]
 23 aquele fogo destruiu a casa do homem,[P] No dia seguin-
 24 teØ[V] o casau foi vê a destruição e peseberam que
 25 apenas uma parede ficou de pé eØ[V] nessa paredeØ[V] estava
 26 a imagem de um gatoØ[V] enroscadoØ[V] sendo enforcado
 27 em uma corda,[P] o homem para tentar desfarsar
 28 começou à inventar desculpas.
 29 Depois de muito tempoØ[V] depois de ter mudado de casaØ[V]
 30 viu um gato muito parecido com o plutoØ[V] mais
 31 o gato tinha uma mancha branca no peitoØ[P] o homem
 32 já encantado com o gato^{feli}Ø[V] por parecer muito com o

33 pluto, rapidamenteØ[V] ele já perguntou se o dono do
 34 bar queria vender o gato,[P] o dono do bar respondeu
 35 que ele não podia vender o ~~gato~~^{animal}Ø[V] pois o gato não era
 36 dele.
 37 Quando o homem estava indo para casaØ[V] percebeu
 38 que o gato estava seguindo ele,[P] no dia seguinteØ[V] ao olhar
 39 no gatoØ[V] percebeu que o ~~gato~~^{bicho} não tinha um dos olhosØ[V]
 40 o olho do mesmo lado do que ele rancou do pluto,[P] depois
 41 que ele viu aquiloØ[V] começou ter medo do gato, e o
 42 ~~gato~~^{felino} pegou amor no homem, tanto amor que o ho-
 43 mem começou ter medo, pois o pluto fugia dele, mais
 44 o outro não.
 45 O gato pegou tanto amor no homem queØ[V] quando
 46 o homem andavaØ[V] o ~~gato~~^{bicho} ficava trançando entre as
 47 pernas dele, tentava subir no colo Ø[V] escalando na
 48 calça do homemØ[D] aquilo arranhava ele e o homem
 49 ficava com pavor daquilo.
 50 Serto diaØ[V] eles forão limpar o porão, quando o homem
 51 foi decer as escadasØ[V] o gato trançou pelas pernas dele
 52 e quase fez ele cair, aquilo deu uma raiva tão grande
 53 nele queØ[V] na hora que ele ia dar uma machadada no ~~gato~~^{animal}Ø[V]
 54 a sua mulher segurou o braço dele,[P] naquela hora
 55 a raiva era tanta que ele deu uma machadada na
 56 cabeça da mulher,[P] depois do momento de furia ele ficou
 57 desesperado.
 58 Ele não sabia oque fazerØ[V] poisØ[V] se não escondesse o corpoØ[V]
 59 seria preso,[P] no porão da casa dele tinha uma lareira
 60 velha desativadaØ[P] entãoØ[V] ele teve a ideia de colocar
 61 a mulher dentro da lareira e enparedala e desfarsar
 62 a parede,[P] depois de ter feito issoØ[V] percebeu que o gato
 63 desapareceu.

64 Depois de uma semanaØ[V] os vizinhos sentiram falta
 65 da mulherØ[V] pois quase todo diaØ[V] eles brigavamØ[V] e chamavam
 66 a polícia. No dia seguinteØ[V] os 6 policiais foram à casa
 67 do homem, os policiais vasculharam a casa dele, quando
 68 chegaram ao porãoØ[V] não acharam nada.
 69 Quando estavam indo embora, o homem confiante, já
 70 com certeza que os policiais não irião achar nadaØ[V]
 71 falou que a casa era bem construídaØ[V] bateu com a bengala
 72 na parede que fez um barulho de oco eØ[V] logo apósØ[V]
 73 um miadoØ[V] parecendo um grito alto dentro da parede,[P]
 74 os policiais rapidamente destruirão a parede e acharam
 75 a mulher mortaØ[V] já no estado de decomposiçãoØ[V] com o gato
 76 deitado em sua cabeça,[P] logo apósØ[V] o homem foi preso.

Na tabela 4, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, consideradas as ausências e as substituições no texto 4.

Tabela 4: porcentagem de desvios no texto 4

	Sinais de pontuação	“Erros”	Porcentagem
Supressão dos sinais de pontuação	Vírgula	58 (80)	72,5%
	Dois pontos (enumeração/explicação)	2 (3)	66,66%
	Ponto final	2 (30)	6,66%
Uso inadequado	Vírgula (ponto final)	14 (31)	45,16%

Fonte: a autora

O texto 4 é o maior de todos os analisados, apresentando setenta e seis linhas, com letra em tamanho menor que os outros, construído com coerência e riqueza de detalhes, denotando que o aluno, além de boa memória, não se intimida com as produções escolares, diferente de boa parte de seus colegas.

As porcentagens de “erros” foram grandes e, caso recorrente, a vírgula para separar os adjuntos adverbiais teve, neste texto, a maior porcentagem de ausências registrada: vinte e cinco

de tempo, sete de modo e dois de lugar; uma ausência para separar termos coordenados, mas apresentou um caso com o uso adequado da vírgula; para separar conjunções e advérbios adversativos, há três ausências da vírgula, mas uma usada corretamente.

O mesmo sinal esteve ausente para separar partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão em dois casos incorretos e um conforme a escrita padrão; para separar intercalações oracionais detectaram-se cinco usos incorretos, mas três corretos; e, para isolar aposto, apenas um exemplo incorreto.

Notou-se, também, a ausência dos dois pontos (e travessão) em três casos, mas um caso com o uso correto desse sinal. O menor caso de ausência foi o ponto final, notada apenas duas vezes, mas substituiu o ponto final pela vírgula em quatorze vezes, entre trinta e uma possibilidades.

3.2.5 Texto 5

Gato preto

- 1 Um começo de Historia de um meninoØ[V] ele gostava
- 2 bastante de animaisØ[V] e isso a Historia, estava alegreØ[V] mas
- 3 termino muito tristeØ[P] Ele era um meno muito tranquilo
- 4 que adorava os bichosØ[P]
- 5 E [ai] ele cresceu e começou a beberØ[V] começou
- 6 ficar violentoØ[V] mal tratou a esposa batia e[V] etcØ[P]
- 7 se casouØ[V] a mulher tentava o agradaloØ[V] fazia de
- 8 tudoØ[V] mas a mulher tinha supertiçãoØ[V] falava que
- 9 o gato preto da azar e[V] etcØ[P]
- 10 Ele chega bebo na casa dele e tentou pegar o
- 11 plutoØ[P] rapidamenteØ[V] o Gato ficou assustadoØ[P] o o Homem arrancou
- 12 o olho do proprio Gato dele [ai] o gato o aranhou
- 13 ele enforca o gatoØ[P] ele foi acordado pela mutidao
- 14 da visinhançaØ[V] GritandoØ[D] fogo, fogoØ[E]
- 15 No certo diaØ[V] ele foi lave oque sobou da casaØ[V]
- 16 Sobou so uma parede e la tinha uma figura de

17 um gato enforcadoØ[V] olhando de uma forma assustadaoØ[P]
 18 ele foi ao bar e encontrou um gato igual ao plutoØ[V]
 19 convesou com o dono do bar e o home falou que
 20 o gato mao era deleØ[P] o gato gostou deleØ[V] foi atras dele
 21 ate a casa dele Ø[P]
 22 Ele foi descer o porão e[V] o gato atravesou as
 23 pernas e o Homem da um tropiçãooØ[P] ele pega a
 24 machadinha e fala que vai matar o gato e a sua
 25 mulher segura o braço dele ae ele acerta a cabeça
 26 delaØ[P] ele fica assustado e enpareda a esposa na laneiraØ[P]
 27 vizinhosØ[V] muito tenpo ser ver a mulherØ[V]
 28 se desconfia de alguma coisa de seu esposoØ[P]
 29 Depois de 1semanaØ[V] chega a policia e seis policias
 30 baten na portaØ[P] o dono da casa sai e falaØ[D]
 31 – EntreØ[P] o que queremØ[I]
 32 – Viemos revisar sua casa para ver se achamos sua
 33 esposaØ[P]
 34 E começaram a ir daqui dali e nao acharam
 35 nada [ai] o Homen baten com sua bengala na
 36 parede e falaØ[D]
 37 – a parede e muito firmeØ[P]
 38 E o gato da um grito Horopilante e as policia
 39 sai quebrando as parede e[P] ficou prezo na
 40 enparedacao o gato e[P] as policia achou o
 41 corpo de sua mulherØ[P]
 42 E ele foi para prisaØ[P] não poso nadaØ[V] fazer
 43 nadaØ[P] onde eu estouØ[I]

Na tabela 5, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, consideradas as ausências e as substituições no texto 5.

Tabela 5: porcentagem de desvios no texto 5

	Sinais de pontuação	“Erros”	Porcentagem
Supressão dos sinais de pontuação	Ponto final	19 (21)	90,47%
	Vírgula	20 (25)	80%
	Dois pontos e travessão (discurso direto)	4 (4)	100%
	Ponto de interrogação	2 (2)	100%
	Ponto de exclamação	1 (1)	100%
Substituição (conectivo)	“e” (vírgula)	2 (25)	8%
	“e” (ponto final)	2 (21)	9,52%

Fonte: a autora

Esse texto apresenta grande problema com a pontuação. Não há nenhum ponto final, e, em duas ocasiões, o sinal foi substituído pela conjunção. O que auxilia o leitor é a paragrafação, porque, embora o aluno não utilize o ponto final, há mudança de parágrafos com espaçamento da margem, iniciado por letra maiúscula. A ausência da vírgula também tem porcentagem muito alta, pois houve vinte ausências entre vinte e cinco possibilidades de uso: para separar os adjuntos adverbiais, cinco de tempo e dois de modo; para separar conjunções e advérbios adversativos, duas ausências da vírgula; para separar as intercalações oracionais, seis casos incorretos.

Para introduzir o discurso direto, o aluno não usou os dois pontos (e travessão) em quatro casos. Há duas ausências do ponto de interrogação e uma do ponto de exclamação.

O aluno fez uso do “e” no lugar da vírgula em três casos e também a substituiu por conectivos em três casos. Em duas ocorrências, apresentam-se o uso da conjunção aditiva antes da expressão latina etc. Esse uso é incorreto, pois o “e” já está presente em “et coetera/et cetera” (Dicionário Aurélio).

3.2.6 Texto 6

“O gato preto”

1 Um homem começa falando que vai
 2 contar uma história e diz que nós vamos
 3 pensar que ele é louco e diz que com toda
 4 razão, por que ele também se achava loucoØ[P]
 5 EntãoØ[V] ele fala que ele era um menino
 6 tranquilo e gostava de animaisØ[V] e ele
 7 cresceu e começou a beber e se casou
 8 e a mulher que o agradava
 9 E[P] ele tinha um gato muito lindo que se
 10 chamava PlutoØ[V] ele era bem grande e gordo
 11 e ele era inteirinho preto
 12 E[P] um certo diaØ[V] o homem tinha chegado em ca-
 13 sa bebado e[V] ele queria pegar o gato no
 14 coloØ[V] só que o gato estava com medo e
 15 começou a fugir dele e o homem começou a
 16 ficar com raiva eØ[V] quando ele conseguiu pe-
 17 gar o gatoØ[V] tirou um canivete do bolso e
 18 arrancou o olho do gatoØ[V] eØ[V] depois que a
 19 raiva passou e[V] ele se arrependeuØ[V] só que
 20 sempreØ[V] quando ele olhava para o gatoØ[V] ele
 21 sentia raiva por ter feito aquilo e[P] ele estava
 22 com tanta raiva que pegou o gato e enforcou
 23 ele em uma árvore, eØ[V] naquela noiteØ[V] teve um
 24 incêndio na casa e[V] ele e sua mulher
 25 estavam dormindo e[V] a vizinhança
 26 estava tentando acorda elesØ[V] fazendo
 27 barulho e acertando coisas na casa e[V]
 28 eles atiraram o gato que estava mor-

29 to na casaØ[V] para acorda-losØ[V] e[P] com mui-
 30 ta dificuldadeØ[V] eles conseguiram sair da
 31 casa, e todo a casa caiuØ[V] só uma parede
 32 ficou em pé e nela tinha uma imagem de
 33 um gato enforcado numa árvore e[P] todo mun-
 34 do ficava falando sobre aquela parede
 35 que ela não caiu por que ela tinha sido pin-
 36 tada por ultimo e[P] depois de alguns diasØ[V] eles
 37 se mudaram, eØ[V] um diaØ[V] ele foi ao bar e
 38 encontro outro gato igualzinho ao PlutoØ[V]
 39 só que ele tinha uma mancha branca no
 40 peitoØ[V] e ele penso,[D] vou comprar esse gato
 41 e[P] o homem do bar falou que não ia venderØ[V]
 42 por que o gato não era dele e ele nunca
 43 tinha visto aquele gato na vida e[P] ao vol-
 44 tar para a casaØ[V] o gato veio seguindo ele,
 45 eØ[V] ao chegar na casaØ[V] a mulher dele ficou
 46 feliz por ter levado outro gato e[P] naquela
 47 noiteØ[V] ele levou um sustoØ[V] por queØ[V] quando
 48 ele olhou para o gato, o gato não tinha
 49 um olho e[P] ele começou a ter ódio do gatoØ[V]
 50 só que ele também tinha medo do gatoØ[V]
 51 por que ele acordava no meio da noite
 52 com o gato deitado no pescoço deleØ[V] e
 53 o gato era grandeØ[V] entãoØ[V] ele não conse-
 54 gua respirar direito,[P] em um diaØ[V] descendo
 55 as escadas do porãoØ[V] ele tropeça no
 56 gato e[P] ele ficou com tanta raiva que pegou
 57 a machadinha e foi para cima do gato para
 58 matar eleØ[V] masØ[V] quando ele foi matar o ga-
 59 toØ[V] a mulher dele pegou o braço dele e segu-

60 rou o braço deleØ[V] e ele virou e acertou na
 61 cabeça delaØ[V] e ela morreuØ[V] e ele não sabia
 62 o que fazer com o corpoØ[P] entãoØ[V] emparedou
 63 ela na parede e ficou tão perfeito que
 64 nem dava perceber que tinha uma pessoa
 65 morta lá, e[P] depois de alguns diasØ[V] as
 66 pessoas começaram a sentir falta dela,
 67 e a policia começou a investigar o desapa-
 68 recimento e foi até a casa dele e[P] quando a
 69 policia estava desistindoØ[V] por que não
 70 encontrava nada, eØ[V] no fim Ø[V] quando o
 71 homem pegou uma bengala e bateu bem
 72 na parede em que ele tinha o corpo da mulhe
 73 e[V] surgiu um miado muito altoØ[V] e ele come-
 74 çaram a quebrar as paredesØ[V] eØ[V] junto com o
 75 corpo da mulherØ[V] estava o gato e[P] entãoØ[V] ele
 76 tinha emparedado o gato junto com ela.
 77 O home foi preso eØ[V] até hojeØ[V] ele não
 78 consegue explicar o que aconteceu com
 79 ele.

Na tabela 6, são apresentados os quantitativos de “erros” relacionados aos marcadores prosódicos na escrita, consideradas as ausências e as substituições no texto 6.

Tabela 6: porcentagem de desvios no texto 6

	Sinais de pontuação	“Erros”	Porcentagem
Supressão dos sinais de pontuação	Ponto final	2 (19)	10,52%
	Vírgula	58 (69)	84,05%
	Aspas	1 (1)	100%
Uso inadequado	Vírgula (dois pontos)	1 (1)	100%
	Vírgula (ponto final)	1 (19)	5,26%

Substituição (conectivo)	“e” (vírgula)	6 (69)	4,47%
	“e” (ponto final)	14 (19)	73,68%

Fonte: a autora

Esse texto apresenta uso excessivo da conjunção aditiva, e o aluno ainda não tem noção de final de período ou parágrafo. Há três parágrafos, dos quais o último foi construído com sessenta e oito linhas. Em face da possibilidade de usar aditivas, há apenas duas ausências do ponto final, mas o sinal foi substituído pelo conectivo em quatorze vezes.

A ausência da vírgula foi detectada em cinquenta e oito vezes, mas ela foi substituída pelo conectivo por seis vezes. Esse sinal ficou no lugar dos dois pontos e no lugar do ponto final, uma vez em cada. Fechar essa parte e anunciar a próxima

A tabela a seguir apresenta a relação entre os “erros” e os seis textos. Alguns “erros” são encontrados em apenas um texto, como o caso da supressão do ponto de interrogação, das aspas, dos dois pontos e das reticências; a substituição do ponto final por dois pontos, dos dois pontos pela vírgula. Os demais problemas ocorrem em um número maior de textos e alguns em todos os textos.

Tabela 7: Comparação entre os textos

	Sinais de pontuação	1	2	3	4	5	6	Total
Supressão dos sinais de pontuação	Ponto			6(12)	2 (30)	19 (21)	2 (19)	29(83) 34,93%
	Vírgula	21(45)	31(54)	14(16)	58 (80)	20 (25)	58 (69)	188(289) 65,05%
	Dois pontos (e travessão)	1(4)	1(1)		2(3)	3(3)		7(11) 63.63%
	Exclamação	1(2)						1(3) 33,33%
	Interrogação					2(2)		2(2) 100%

	Aspas						1(1)	1(1) 100%
	Reticências			1(1)				1(1) 100%
Uso inadequado	Dois pontos (ponto final)	1(18)						1(18) 5,55%
	Vírgula (ponto final)	5(18)	4(22)	1(12)	14(31)		1(19)	25(87) 28,73%
	Vírgula (dois pontos)						1(1)	1(1) 100%
	Vírgula (exclamação)		1(1)					1(1) 100%
Substituição (conectivo)	“e” (vírgula)		1(54)			2(25)	6(69)	9(148) 6,08%
	“e” (ponto)		1(22)			2(21)	14(19)	17(62) 27,41%

Fonte: a autora

3.3 Agrupamento dos “erros” e acertos

A definição de “erro” utilizada neste trabalho se baseia em Oliveira e Nascimento (1990, p. 38), segundo a qual “só se pode apontar um erro se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado” e que o erro “é o melhor indicador do modo pelo qual o aprendiz tenta executar sua tarefa”, tendo uma definição relativa.

Para as correções dos textos e futuras análises, não promovemos correções ortográficas, mas nos fixamos nos sinais de pontuação. No primeiro momento, colocamos, quando necessário, vírgula, ponto final, ponto e vírgula, dois pontos, travessão, aspas, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências.

Depois desse momento, além de anotar as ausências e substituições feitas por conjunções ou outros sinais, anotamos também os acertos. Foram feitas tabelas a partir das ocorrências de cada texto, para, em seguida, agrupar essas ocorrências. Depois do agrupamento,

novas tabelas foram elaboradas com a porcentagem dos erros de cada texto, e mais uma tabela final, com a soma de todas.

Este item está dividido em três partes: supressão dos sinais de pontuação, uso inadequado dos sinais de pontuação e substituição dos sinais de pontuação. Para apresentá-las, primeiro buscamos em Bechara (2009) as normas gramaticais para o uso dos marcadores prosódicos, depois, retomamos os cálculos em porcentagem já apresentados na seção 3.2 Quantitativo de “erros”, e apresentamos os exemplos retirados dos textos analisados, em suas respectivas linhas, para melhor localização e conferência, conforme a transcrição exposta no item supracitado.

3.3.1 Supressão dos sinais de pontuação

Os textos apresentaram inadequações em sua construção, no que se refere à pontuação, e a supressão dos sinais de pontuação foi recorrente em todos. Iniciamos esta seção apresentando os problemas, mas também alguns acertos.

Começamos pelas supressões do ponto final, seja ele de parágrafo ou período, depois, as supressões da vírgula em cada contexto de uso do sinal. Em seguida, mostramos as supressões dos dois pontos, sejam eles para enumerar ou para caracterizar o discurso direto e, também, as supressões dos pontos de exclamação e interrogação; depois, a supressão das aspas e das reticências.

Nos próximos momentos, indicamos os usos inadequados dos sinais e os usos de marcadores prosódicos lexicais, responsáveis pelo tom de oralidade nos textos.

3.3.1.1 Supressão do ponto final

O primeiro marcador prosódico que analisaremos é o uso do ponto final. Bechara (2009) afirma que esse sinal é o que denota maior pausa, porque encerra períodos oracionais, aqueles que não se queiram deixar incompletudes e desde que não sejam interrogativos ou exclamativos. Em contrapartida, a vírgula denota pausas menores e é usada em casos especiais, cujas especificidades veremos mais adiante.

Nas produções analisadas, a ausência do ponto final, nos finais de parágrafos, perfaz mais de trinta e cinco por cento dos casos, mas a ausência, nos finais de períodos, também é alta: quase trinta e nove por cento (ver tabela 9). Isso ocorre considerando-se o texto 5, em que há um alto grau de supressão do ponto final em relação aos demais textos. São poucos casos nos quais o ponto final foi substituído por vírgula, talvez por ter a vírgula uso mais complexo. Foram encontrados casos em que os dois pontos foram usados no lugar do ponto final.

(1)

- (a) “ele creseu e arranjou um gato pretoØ muitas pessoa diziam que o gato preto dava sorte.” (texto 3, l. 4)
- (b) “...mais o gato tinha uma mancha preta no peitoØ o homem já encantado com ele por parecer muito com o pluto...” (texto 4, l.31)
- (c) “...ele acerta a cabeça delaØ ele fico assustado...” (texto 5, l.26);

3.3.1.2 Supressão da vírgula

O uso da vírgula segue causando desconforto em quem precisa usá-la. Lembro-me das orientações básicas (e erradas) de que seu uso devia-se às pausas para respirar, no ato de ler. Como cada pessoa respira em um tempo diferente, o uso da vírgula, raramente, era assimilado pelos alunos. Sabemos que o uso da vírgula é sintático, não prosódico, por isso, apesar de decorarmos as regras para “passar na prova”, não as aprendíamos efetivamente.

O problema persiste, pois as produções escolares apresentam um alto índice do mau uso desse minúsculo sinal. Elas, quando são usadas, erradamente aparecem separando, em uma oração, o sujeito do predicado, ou o verbo de seu complemento, substituindo pontos finais, dois pontos ou mesmo os sinais expressivos, como exclamação e interrogação.

Estão ausentes, também, nos isolamentos dos apostos e dos adjuntos adverbiais, antes das conjunções adversativas, ou separando orações com sujeitos distintos, ou ainda termos enumerados, e, raramente, é usada para separar as orações independentes, sem conjunção, chamadas assindéticas.

Para pontuar corretamente um texto, é necessário reconhecer as funções sintáticas presentes na frase. O discente sabe comunicar-se oralmente, mas sente dificuldade em usar os

marcadores prosódicos em seus textos. Como as regras de uso da vírgula têm relação com a prosódia, os textos analisados apresentaram esse uso como o maior dos problemas encontrados.

Há a supressão da vírgula em vários contextos: separando adjuntos adverbiais, termos coordenados, antes de conjunções e advérbios adversativos; o uso da vírgula para separar partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão; para isolar aposto; para separar intercalações oracionais e orações com sujeitos distintos. Encontramos, também, a substituição da vírgula por conectivos, pelo ponto final, pelos dois pontos e pelo sinal de exclamação.

As regras sobre o uso da vírgula e os casos referentes estão relacionados a seguir.

a. O uso da vírgula para separar adjunto adverbial

Sobre o uso da vírgula, Bechara (2009) orienta que ela deve ser usada para separar os adjuntos adverbiais de tempo, modo ou lugar que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm deslocadas de sua principal.

(2)

(a) “...ao passar do tempoØ ele cresceu...” (texto 1, l. 2)

(b) “...Quando ele estava descendoØ ele tropeçou no gato...” (texto 2, l. 39)

(c) “Quando o homem estava indo para casaØ percebeu que o gato estava seguindo ele...”
(Texto 4, l.36)

O texto narrativo, por suas características, propiciou um volume maior do emprego dos adjuntos adverbiais e, por conseguinte, a supressão da vírgula. Acreditamos, também, que a supressão da vírgula nos adjuntos adverbiais decorre de o aluno ainda não reconhecer, na fala, uma pausa e, merecendo a vírgula o topo das dificuldades de uso, aliado à faixa etária dos discentes, o alto índice de supressão se justifica.

b. O uso da vírgula para separar termos coordenados

A vírgula deve ser usada “para separar termos coordenados, ainda que ligados por conjunção (no caso de haver pausa)” (BECHARA, p.609, 2009) aditiva “e”, quando o sujeito da segunda oração é o mesmo da primeira oração.

(3)

- (a) “...os donos do gato foram ao porão para limparØ ele tropeça no gato...” (Texto 1, l. 29)
- (b) “...ia com ele em todo lugarØ e isso fazia com que o homem ficasse bravo...” (Texto 2, l.34)
- (c) “...e começou a fugir dele e o homem começou a ficar com raiva eØ quando conseguiu pegar o gatoØ tirou um canivete do bolso” (Texto 6, l. 15-6)

Embora ocorram “erros”, observamos que o aluno também usa adequadamente este sinal, pois, nos exemplos a seguir do texto 1 e no texto 4, a vírgula foi usada corretamente. No primeiro e terceiro episódios do texto 1, os sujeitos são distintos e no segundo, as orações são independentes.

(4)

- (a) “...o homem foi ver o que tinha restado de sua casa, e o que resto foi uma parede com a imagem de um ...” (Texto1, l. 17)
- (b) “...foi ao bar e encontrou outro gato parecido ao Pluto, ele quis levar o gato para presentear sua mulher, tentou negociar com o dono do bar ...” (Texto 1, l. 19-22)
- (c) “...começaram a quebrar a parede, e lá...” (Texto 1, l. 39)
- (d) “...estava o gato preto sem um olho, e neste dia o homem foi prezo.” (Texto 1, l. 42)

O exemplo do texto 4, a seguir, aponta para o uso correto, pois os sujeitos são distintos.

(5)

- (a) “...depois que ele viu aquiloØ começou a ter medo do gato, e o felino pegou amor ao homem...” (texto 4, l. 41)

c. O uso da vírgula para separar conjunções e advérbios adversativos

A vírgula também será usada “para separar as conjunções e advérbios adversativos, principalmente quando pospostos” (BECHARA, p. 610. 2009). Nos textos analisados, foram encontradas algumas ausências da vírgula.

(6)

(a) “...fazia de tudo para agradá-loØ e ela não gostava...” (Texto 2, l. 8)

(b) “...ele quis matar o gato com um machadoØ mas o gato correu dele...” (Texto 3, l. 22)

(c) “...ele queria pegar o gato no coloØ só que o gato estava com medo e começou a fugir dele” (Texto 6, l. 13)

d. O uso da vírgula para separar partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão

Usa-se vírgula “para separar partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão.” (BECHARA, 2009, p. 610).

(7)

(a) “...os vizinhos começaram a estranharØ porque a mulher não aparecia.” (Texto 2, l. 49)

(b) “...o dono do bar respondeu que não podia vender o animalØ pois o gato não era dele.” (Texto 4, l. 34)

(c) “...os vizinhos sentiram falta da mulherØ pois quase todos os dias...” (Texto 4, l. 64)

Apesar de apresentar ausências antes da conjunção explicativa, no texto 4, encontramos um uso correto da vírgula antes de pois.

(8)

(a) “...e o felino pegou amor no homem, tanto amor que o homem começou a ter medo, pois o pluto fugia dele, ...” (Texto 4, l.41-43)

e. O uso da vírgula para separar intercalações oracionais

Bechara (2009) também orienta o uso da vírgula para separar as intercalações oracionais, sejam orações aditivas ou explicativas. Encontramos exemplos cujas vírgulas não foram usadas. Vejamos:

(9)

(a) “...o bicho ficava trançando entre as pernas dele, tentava subir no colo...” (l. 46); “Ele não sabia oque fazer poisØ se não escondesse o corpoØ seria preso...” (Texto 4, l. 58)

(b) “...ele cresceu e começou a beberØ ficar violentoØ mal tratar a esposaØbatio e etc.” (Texto 5, l. 5)

(c) “...ele levou um sustoØ por que quando ele olhou pra o gato, o gato não tinha um olho...” (Texto 6, l. 47)

Nos exemplos, elencados a seguir, a vírgula foi usada corretamente para separar intercalações oracionais:

(10)

(a) “...O gato era igualzinho ao Pluto, o que diferenciava era a mancha...” (Teto 2, l.32)

(b) “...mais o bicho, vendo que o homem estava bêbado, arranhou a mão do homem, ele ficou...” (Texto 4, l. 14)

f. O uso da vírgula para isolar aposto

A vírgula, segundo Bechara (2009) deverá isolar o aposto nas orações. As ausências, nesta situação, são em menor número.

(11)

(a) “...ela não gostava do PlutoØ o gato preto que seu marido deu para ela.” (Texto 2, l. 9)

(b) “...ele viu a única coisa que sobrou, (foi) uma parede com a imagem de um gatoØ olhando de uma forma assustadora.” (Texto 2, l. 24)

(c) “...enrolando na calça do homemØ aquilo arranhava eleØ e o homem ficava com pavor daquilo.” (Texto 4, l. 48)

3.3.1.3 Supressão dos dois pontos (e travessão)

Os dois pontos também podem ser usados em “enumeração, explicação ou notícia subsidiária” (BECHARA, 2009 p. 611). Poucos exemplos do uso desse sinal foram localizados.

(12)

(a) “...ele ficou tão revoltado que não passou duas vezesØ pegou o canivete e rancou o olho do gato.” (Texto 4, l. 16)”

(b)) “...percebeu que o bicho não tinha um dos olhosØ o olho do mesmo lado que ele rancou do pluto...” (Texto 4, l. 40);

O trecho a seguir é um exemplo de que os dois pontos foram usados corretamente para enumerar.

(13)

(a) “...ele, quando pequeno tinha vários animais: cachorro, gato, etc.” (Texto 4, l. 3)

A representação do discurso direto pode ser feita por meio do uso dos dois pontos mais o travessão, com ou sem aspas, e o discurso indireto é “introduzido pelo transpositor que e pela dubitativa se” (BECHARA, p.482, 2009). Foram encontrados alguns casos com o uso correto nos textos analisados. Eles seguem elencados:

(14)

(a) “...ele disse: __ eu ti mato...” (Texto 1, l. 9)

(b) “mas a mulher fala: (__ não faça isso)...” (Texto 1, l. 30)

(c) “...ele com raiva disse: __ se não for ele, vai ser você[:.]” (Texto 1, l. 31)

Os exemplos a seguir mostram que os sinais para caracterizar o discurso direto não foram usados como regra a modalidade escrita.

(15)

(a) “...ele foi acordado pela multidão da vizinhança gritando Ø fogo fogo” (Texto 5, l. 14)

(b) “...e seis policiais batem na porta o dono da casa sai e fala Ø __ entra o que querem” (Texto 5, l. 30-1)

(c) “...e não acham nada aí o homem bate com sua bengala na parede e fala Ø __ a parede e muito firme” (Texto 5, l. 34-7)

3.3.1.4 Supressão do ponto de exclamação

Além do ponto final, há outros sinais gráficos que encerram períodos, como o ponto de interrogação, que põe fim a uma frase com entonação interrogativa, e o sinal de exclamação, aquele que encerra uma frase com entonação exclamativa. Na análise dos textos, foi encontrada apenas uma supressão do ponto de exclamação:

(16)

(a) “...mas a mulher fala: (__ Não faça issoØ) ele com raiva diz:” (Texto 1, l. 29)

3.3.1.5 Supressão do ponto de interrogação

Assim como ocorre com o ponto de exclamação, há poucas ocorrências de supressão do ponto de interrogação. Na análise dos textos foram detectadas duas ausências do ponto de interrogação, no texto 05:

(17)

(a) “__ entra o que queremØ” (Texto 5, l.31)”

(b) “...onde eu estouØ (Texto 5, l. 43)”

3.3.1.6 Supressão das aspas

Um único contexto em que seria indicado emprego das aspas aparece no texto 6:

(18)

(a) “...e ele penso, vou comprar esse gato...” (Texto 6, l. 40)

3.3.1.7 Supressão das reticências

Um único contexto em que seria indicado emprego das reticências aparece no texto 3, em que o aluno parece ter decidido parar de escrever, encerrando o texto abruptamente:

(19)

(a) “Depois ele bateuØ” (Texto 3, l. 32)

3.3.2 Uso inadequado dos sinais de pontuação

As inadequações de uso da vírgula estão presentes em todos os textos. Os alunos do sétimo ano do ensino fundamental ainda sentem dificuldades para pontuar, independente do sinal. Além de suprimirem sinais, também houve inadequações por substituições.

Encontramos a vírgula no lugar do ponto final, dois pontos no lugar do ponto final, vírgula no lugar dos dois pontos e vírgula no lugar do ponto de exclamação. A vírgula figura como o sinal que mais substituiu outros; o ponto final figura como o sinal que mais foi substituído.

3.3.2.1 O uso da vírgula no lugar do ponto final

O ponto final foi substituído pela vírgula vinte e cinco vezes, em oitenta e sete usos possíveis, perfazendo 28,73% dos casos; apenas uma vez pelos dois pontos e 14 vezes pelo conectivo.

(20)

- (a) “...pois a mulher fazia de tudo para o agradar[,] o homem tinha um gato chamado Pluto...” (Texto 1, l. 3)”
- (b) “...e começou a morar com a mulher[,] ele naquele tempo tinha um gato enorme...” (Texto 4, l. 5)
- (c) “...seria preso[,] No porão da casa dele...” (Texto 4, l. 59)”

3.3.2.2 O uso dos dois pontos no lugar do ponto final

Um único contexto em que seria adequado o emprego do ponto final, mas houve o emprego dos dois pontos, aparece no texto 1:

- (21)
- (a) “Se não for ele, vai ser você[:.]” (Texto 1, l. 30)

3.3.2.3 Uso da vírgula no lugar dos dois pontos

A vírgula aparece substituindo os dois pontos em um único dado:

- (22)
- (a) “...e ele penso[,] vou comprar esse gato...” (Texto 6, l. 40).

3.3.2.4 Uso da vírgula no lugar do ponto de exclamação

A vírgula também aparece substituindo o ponto de exclamação em um único caso:

- (23)
- (a) “...os dois escutaram os vizinhos gritando “fogo, fogo”[,]” (Texto 2, l. 22)

3.3.3 Substituição dos sinais de pontuação

As ocorrências de substituição do ponto final e da vírgula pela conjunção aditiva fazem parte da oralidade, assim como o “e aí”, muito recorrente no gênero causo de assombração na modalidade oral. O causo, assim como qualquer gênero textual oral, precisa de adaptações para se adequar à modalidade escrita.

O aluno, que ainda não reconhece as regras de uso da vírgula, ao ser o contador do causo, constrói períodos longos, com excesso de conjunções, fazendo substituições inadequadas para a escrita padrão.

3.3.3.1 Substituição do ponto final por “e”

O ponto final mantém-se como o sinal de pontuação mais substituído ora por vírgula, como mostrado anteriormente, ora pela conjunção aditiva.

(24)

(a) “...até que o corpo caí [e] o gato também tinha sido emparedado, então o gato dá um grito...”

(Texto 2, l. 57)

(b) “...as polícia sai quebrando as parede [e] ficou prezo na enparedacao o gato [e] as policia achou o corpo de sua mulher...” (Texto 5, l. 39, 40)

(c) “... teve um incêndio na casa [e] ele e sua mulher estavam dormindo” (Texto 6, l. 24)

3.3.3.2 Substituição da vírgula por “e”

Em alguns contextos a conjunção “e” é usada no lugar da vírgula:

(25)

(a) “...e isso fazia com que o homem ficasse bravo [e] odiando o gato...” (Texto 2, l. 36)

(b) “...batio [e] etc.” (texto 5, l.6); “...falava que o gato preto da azar [e] etc” (texto 5, l. 9)

(c)) “...depois que a raiva passou [e] ele se arrependeu” (Texto 6, l. 18)”

3.3.4 Contextos de uso: porcentagens e análises

Para ter uma visão global das condições e exemplos apresentados na seção anterior, nesta, destacaremos os contextos de uso do ponto final, da vírgula, suas supressões, uso inadequado e substituições, cujos percentuais de inadequações de cada sinal estão expressos em tabelas e análises subsequentes.

Tabela 8: contextos de uso do ponto final

Ponto final	Total	Porcentagem
Supressão	31 (84)	36,90%
Dois pontos (ponto final)	1 (18)	5,55%
Vírgula (ponto final)	25(87)	28,73%
Conectivo (ponto final)	17 (62)	27,41

Fonte: a autora

Com relação à supressão do ponto final, os textos que apresentaram o problema perfazem mais de um terço das possibilidades de uso. Mesmo não sendo tão alta, a incidência merece a atenção do docente.

Em segundo lugar, está o uso da vírgula no lugar do ponto final, e, em terceiro, o uso do conectivo no lugar do sinal. Aliadas ao problema inicial, a apreensão do uso do ponto final, seja ele em final de período ou parágrafo, deve fazer parte de atividades que busquem sanar o problema.

Tabela 9: contextos de supressão do ponto final

Supressão final de parágrafo	16 (45)	35,55%
Supressão final de período	15 (39)	38,46%

Fonte: a autora

Sobre o ponto final, destaca-se a ausência dele nos finais de período e, em segundo lugar, a ausência nos finais de parágrafo.

Ao voltar à análise, percebemos que o problema é grave nos textos 3 e 5, mas os mesmos textos marcam corretamente o início do parágrafo com o afastamento da margem e a letra maiúscula. O problema é ausente nos textos 1 e 2, e é mínimo nos textos 4 e 6.

Os parágrafos, em sua maioria, são bem elaborados, com exceção do texto 6, que, fazendo uso excessivo de conjunções, construiu um parágrafo muito extenso. Com exceção deste último, a aprendizagem do ponto final será tranquila, pois os alunos reconhecem o encerramento de períodos.

Tabela10: contextos de uso da vírgula

Vírgula	Total	Total “erros”	Porcentagem
Separando adjuntos adverbiais	103	98	95,14 %
Separando termos coordenados	109	11	10,09%
Isolar o apostro	4	3	75 %
Intercalações oracionais	21	17	80,95 %
Antes de conjunções adversativas	22	20	90,90 %
Part. explicação, correção, continuação, conclusão e concessão	6	4	66,66 %

Fonte: a autora

A análise sobre os contextos de uso da vírgula mostra que o aluno sente muita dificuldade em usar a vírgula em quase todos os contextos, excetuando a separação de termos coordenados.

Os adjuntos adverbiais figuram com a maior incidência em ausência da vírgula, seguida da ausência do uso do sinal antes das conjunções adversativas; depois, para separar as intercalações oracionais e, em seguida, isolar o apostro e separar as partículas de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão.

A vírgula é bem empregada para separar as orações e os termos coordenados, ainda que ligados por conjunção. Os “erros” representam dez por cento do total de possibilidades de uso. Embora a vírgula seja muito usada para substituir outros sinais de pontuação, como o ponto final, os dois pontos e o ponto de exclamação, ela não é substituída por nenhum sinal, porque é reconhecida, entre os estudantes, como a mais difícil das regras de pontuação. Ocorre a

substituição da vírgula pelo conectivo, em especial ante de “etc”, mas a ocorrência se restringe a um único texto da amostra.

Tabela 11: contexto de uso dos dois pontos

Dois pontos e travessão para introduzir o discurso direto (adequado)	3 (9)	33,33%
Dois pontos sem o travessão para introduzir o discurso direto	1 (9)	11,11%
Dois pontos em enumeração ou explicação (ausência)	2 (3)	66,66%
Travessão sem os dois pontos	2 (9)	22,22%
Vírgula (dois pontos)	1 (1)	100%

Fonte: a autora

Encontramos nove possibilidades de caracterizar o discurso direto por meio dos dois pontos e travessão. Em três contextos, o discurso foi marcado como ordena a modalidade escrita, ou seja, usando os dois sinais, mas em outros dois, estava somente os dois pontos, sem o travessão; em outras duas ocasiões, somente com o uso do travessão, mas sem os dois pontos, após o verbo *dicendi*. Foram encontradas duas ocorrências com ausência dos dois sinais.

Houve três possibilidades de uso dos dois pontos para enumeração ou explicação: uma delas estava dentro das regras e, em duas, o sinal foi suprimido. Ainda encontramos os dois pontos no lugar da vírgula uma vez.

Nesse terceiro capítulo, apresentamos as análises dos textos produzidos pelos alunos, com os quantitativos de “erros”, as transcrições dos textos e os agrupamentos das incorreções. O próximo capítulo traz uma proposta de trabalho a ser aplicada, visando sanar os problemas encontrados com relação ao uso dos sinais de pontuação.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DE TRABALHO

Para encerrarmos essa pesquisa, trazemos nova proposta de trabalho, outra SD, mas agora, para sanar os problemas mais recorrentes encontrados na análise dos textos. Os itens discorrem sobre a organização da SD, comentários sobre as atividades e a SD na íntegra.

4.1 Prosseguimento do trabalho: a segunda SD

Como previsto, durante as correções da primeira produção, para verificação da aprendizagem das características e elementos da narrativa, detectaram-se problemas na utilização correta de todos os sinais de pontuação, e as análises comprovaram que o uso incorreto da vírgula figura entre os mais recorrentes. Para tentar sanar ou minimizar essa dificuldade, elaborou-se outra sequência didática.

Sabemos que o uso da pontuação, principalmente da vírgula, é fundamentado na sintaxe, mas o ensino com o uso dos termos gramaticais não surte o efeito desejado nos alunos por motivos vários, que, no momento, não nos são relevantes. Por isso, as atividades da sequência terão outro enfoque, na tentativa de que, dessa forma, os alunos compreendam o uso da escrita e, conseqüentemente, consigam pontuar corretamente.

A nova sequência está organizada em atividades de reconhecimento dos sinais de pontuação em diversos gêneros textuais, como vídeo publicitário, poema, cordel, conto, miniconto e microcontos.

As regras de pontuação não serão apresentadas com os termos da sintaxe, mas com o sentido que cada palavra, expressão ou oração assumam no texto, para que o aluno entenda que a pontuação usada corretamente melhora a comunicação escrita entre os leitores.

4.2 Organização da SD

A SD está organizada de modo a sanar as ocorrências mais constantes, detectadas a partir das análises da primeira produção. No primeiro momento, ela serviria para embasar a criação de uma sequência que orientasse o aluno sobre as características do gênero conto de assombração, incluso no âmbito do narrar.

No segundo momento, detectou-se também a dificuldade do aluno no que se refere à pontuação. As supressões dos sinais ou seu uso inadequado, exigiram de nós a elaboração de atividades que pudessem sanar os problemas encontrados, visto que um dos objetivos deste trabalho é levar o aluno à proficiência escritora.

Mas como ensinar pontuação de forma clara e de fácil assimilação, diferente da rigidez imposta pelas gramáticas? Buscamos respostas nas nossas práticas de sala de aula, lembrando quando os alunos reclamavam da nomenclatura usada para as classes gramaticais ou para a sintaxe e resolvemos não usá-la. Por isso, todas as atividades são conduzidas de modo a fazer o aluno entender o porquê de cada pontuação e não mais decorar nomes.

Iniciamos essas atividades com um vídeo produzido para Campanha dos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa. O objetivo dessa exibição é que o aluno reconheça a importância da pontuação para a coerência textual e, assim, preste atenção e a use para evitar ambiguidades no sentido que queira produzir.

É importante usar da diversidade para ensinar; por isso, usamos também o poema narrativo *Quem é importante?*, de Tatiana Belinky, que, de uma forma bem humorada, apresenta a discussão entre os sinais de pontuação tentando descobrir qual o mais importante. Essa atividade é importante para que o aluno saiba que toda pontuação é necessária, não apenas o ponto final.

Em seguida, escolhemos a leitura expressiva do um conto porto-riquenho “A gruta do Jacinto”, para entendermos como a pontuação faz diferença na compreensão do que é lido. Esse texto contextualiza os sinais de pontuação, conforme suas aparições no conto. Marcamos o uso, a função de cada sinal, sem, contudo, usarmos os termos gramaticais que tanto assustam o aluno do 7º ano do ensino fundamental.

Depois de expormos a função da pontuação no texto, passamos às atividades avaliativas (não são classificatórias, mas auxilia o professor quanto à aprendizagem). No primeiro exercício, são usados microcontos, retirados da internet, de preenchimento de lacunas com termos ou expressões que significam as circunstâncias dos adjuntos adverbiais de tempo, lugar e modo, os mais recorrentes em uma narrativa.

Em seguida, os alunos recebem uma cópia, não pontuada, do conto de Carlos Gonçalves, *Emergência*, para que tentem lê-lo sozinhos. Depois acompanham a leitura expressiva do professor e veem a falta que faz a pontuação para marcar a prosódia. Após a leitura, pontuam

este conto, conforme achem necessário. Assim que pontuaram, devem justificar como entenderam, em lista, o uso de cada marcador prosódico no texto. A correção é feita na lousa para que todos acompanhassem as explicações.

Na sequência, os alunos recebem cópias do cordel “Só por uma vírgula”, de José Walter Pires, no qual o cordelista elenca os vários usos da vírgula, sabidamente o mais complexo para a aprendizagem. Como o gênero cordel é rico em rimas, essa atividade tem como objetivo tornar mais fácil memorizar os usos desse sinal de pontuação. A possibilidade de repetir a leitura, respeitando a variação linguística típica do nordeste baiano, que é origem do poeta, e de muitos dos alunos, tornará a atividade mais prazerosa.

A última atividade dessa sequência didática respeita as orientações de Dolz e Schneuwly (2004) ao pedir que se elabore a reescrita da primeira produção, a que reconheceu os conhecimentos prévios dos alunos, e que comprova, por meio de comparação entre textos, se a aprendizagem foi efetiva ou se necessita de ajustes.

4.4 Segunda sequência didática – Pontuação

Sabemos que a pontuação é muito importante para a compreensão de um texto escrito, pois ela torna nossa comunicação mais eficiente, melhora a função comunicativa, evitando duplos sentidos, quando mal usada. Vejam um exemplo:

Não podem atirar!

Não, podem atirar!

Vamos assistir a um vídeo sobre a vírgula, produzido para a Campanha dos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa- ABI.

Acompanhem com o texto que foi entregue a vocês.

A vírgula

A vírgula pode ser uma pausa... ou não.

Não, espere.

Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode ser autoritária.

Aceito, obrigado.

Aceito obrigado.

Pode criar heróis.
 Isso só, ele resolve.
 Isso só ele resolve.
 E vilões.
 Esse, juiz, é corrupto.
 Esse juiz é corrupto.
 Ela pode ser a solução.
 Vamos perder, nada foi resolvido.
 Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.
 Não queremos saber.
 Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo!
 ABI – 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uWKpx5Ls1zg>. Acesso em 19 de out. 2016.

Todos os sinais de pontuação são tão importantes quanto a vírgula. Agora vamos nos dedicar a eles mais atentamente, mas, principalmente, os sinais que sentiram mais dificuldade em usar na reescrita do conto “O gato Preto”.

A escritora infanto-juvenil, Tatiana Belinky, nascida na Rússia e naturalizada brasileira, compôs o poema que vamos conhecer. De forma bem humorada, a escritora nos ensina um pouco mais.

QUEM É IMPORTANTE? Certo dia, num caderno, Numa página interna, Deu-se a grande reunião Dos sinais de pontuação, Para decidir, no instante, Qual o que é mais importante.	E logo, todo sinuoso, A rebolar-se, entrou, pimpão, O enxerido e mui curioso Dom Ponto de interrogação: - Quem é? - Por quê? - Aonde? - Quando? – ele só vive perguntando ...	Chegou correndo, afobadão, O Ponto de Exclamação, Bufando, muito excitado, Entusiasmado ou assustado. – Socorro! – Viva! –Saravá! – Dá o fora! – sempre a berrar!
--	--	--

E vêm as vírgulas dengosas, Muito falantes, muito prosas, E anunciam: – Nós meninas Somos as pausas pequenas, Que, pelas frases espalhadas, São sempre tão solicitadas! Mas já chegam os Dois- Pontos, Ponto-e-Vírgula, e pronto! Tem início a discussão, Que já dá em confusão: –Sem por cima ter um ponto,	Vírgula é um sinal bem tonto! – Ponto-e-Vírgula declara, Arrogante, e fecha a cara. –Essa não! Tenha paciência! – Intervêm as Reticências. –Somos nós as importantes, Tanto agora como dantes: Quando falta competência, Botam logo... Reticências! Mas Dois-Pontos protestou: –Importante eu é que sou! Eu preparo toda a ação E a e-nu-me-ra-ção!...	–É aqui que nós entramos! Nós, as Aspas, e avisamos: Sem nossa contribuição Não existe citação! A Cedilha e o Travessão Já se enfrentam, mas então, Bem na hora, firme e pronto Se apresenta o senhor Ponto: –Importante é o meu sinal. Basta. Fim. PONTO FINAL. (Adaptado)
--	---	---

Fonte: "Tatiana Belinky, Di – Versos russos. São Paulo: Scipione. Blog Maria Paiva Corá".
Disponível em: <<http://maripaivacora.blogspot.com.br/2012/02/quem-e-importante.html>>.
Acesso em: 19 de out. 2016.

Vocês receberam cópia de um conto porto-riquenho -**A gruta do Jacinto** – Vamos ler atentamente para perceber como foi pontuado e como essa pontuação faz diferença na leitura expressiva.

A gruta do Jacinto

Vovó já disse ao neto que: à praia de Jobos, ele não vai enquanto ela tiver forças nas pernas. E se for necessário esquentá-lo novamente por desobediência, ela esquentá.

—Os garotos não sabem do perigo — murmura vovó.

Não é pelas correntes traiçoeiras que já engoliram mais de um. Pior do que essas águas turbulentas, pior do que as borrascas são os rochedos íngremes existentes na beira-mar, as fendas por onde arrebentam impetuosos vagalhões que cobrem o cume das rochas para forrar areia de uma espuma espessa.

De todas as fendas que lá existem, a que mais espanto provoca em vovó é a que se conhece pelo nome de gruta do Jacinto.

Quem exatamente foi Jacinto ninguém parece saber. São muitos os que querem inventar histórias que expliquem, se não a sua vida, pelo menos as circunstâncias da sua morte. Uns dizem que Jacinto, um patife safado, que mereceu acabar como acabou. Outros afirmam que era um louco incurável que perambulava pela praia distribuindo socos e pedindo comida.

E... como morreu?

Vovó não tem as respostas, mas o que ela sabe é que Jacinto, aproveitando a escuridão de uma noite muito fechada, roubou uma vaca que pastava a certa distância da praia. Arrastou-a, apressado, sem reparar por onde andava, tropeçou nas pontas afiadas de um rochedo, perdeu o equilíbrio e se precipitou por uma fenda profunda existente na rocha.

Essa noite, algumas pessoas da vizinhança tiveram a impressão de escutar um grito assustador.

No dia seguinte, Jacinto e a vaca haviam desaparecido. Saíram a procurar e gritavam:

___ Jacinto, cadê você?

Durante algum tempo, ninguém se atreveu a falar daquele trágico acidente, até que uma noite, umas crianças escapuliram em segredo até a gruta. Lá chegando, começaram a gritar em tom de zombaria, na direção da boca rumorosa e oca do rochedo:

___ E a vaca, Jacinto?

___ E a vaca, Jacinto?

Estavam se divertindo muito com a gritaria quando, de repente, do fundo da cova, irrompeu um rugido colérico, seguido de um jato de água que ensopou os moleques. Mortos de susto, saíram voando de volta para as suas casas.

Desde então, diz-se que o espírito de Jacinto é um ressentimento vivo e sem repouso que jaz no fundo da gruta. Quando escuta essas zombarias, remexe-se, furioso, fustigando as águas bravias, que atingem, então, alturas alarmantes.

___ E a vaca, Jacinto?

___ E a vaca, Jacinto?

Assim gritam os curiosos que se achegam à gruta do Jacinto, cada vez em maior número. Todos procuram ir à luz do dia. Vovó garante que são muito poucos os que se atrevem a correr esse risco de noite. O que a pobre velha ignora é que faz muito tempo que o seu valente netinho vem propondo aos amigos descerem juntos até o fundo da gruta. (Adaptado).

A GRUTA DO JACINTO. In: **Contos de assombração**. Co-edição latino-americana. Editora Verónica Uribe: tradução e adaptação Neide T. Maia Gonzalez. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 65-70.

Vamos estudar a pontuação neste texto, conforme ela aparecer.

A. No fragmento a seguir, vemos duas formas de apresentar a fala das personagens:

- ✓ Pelo discurso indireto – 3ª pessoa, uso do verbo dicendi “dizer” e da conjunção “que”.

As aspas são opcionais.

“Vovó já disse ao neto que: à praia de Jobos, ele não vai enquanto ela tiver forças nas pernas. E se for necessário esquentá-lo novamente por desobediência, ela esquentá.”

- ✓ Pelo discurso direto - uso do travessão.

“___ Os garotos não sabem do perigo – murmura vovó.”

B. Os dois pontos (:) são usados depois dos verbos que anunciam as falas das personagens ou para enumerar ou quando se quer explicar algo.

- ✓ “Vovó já disse ao neto que: à praia de Jobos, ele não vai enquanto ela tiver forças nas pernas.”

C. As reticências (...) denotam a hesitação da personagem:

“E... como morreu?”

D. O ponto final denota uma grande pausa e é usado em duas condições: para encerrar um período ou um parágrafo. O primeiro encerra uma oração ou um conjunto de orações. O segundo encerra um grupo de períodos cujas orações se prendem pelo mesmo assunto. Depois de usá-lo, deve-se recomençar a escrever na outra linha.

E. Encontramos no texto inteiro, mas o quinto parágrafo mostra bem esses exemplos:

“Quem exatamente foi Jacinto ninguém parece saber. São muitos os que querem inventar histórias que expliquem, se não a sua vida, pelo menos as circunstâncias da sua morte. Uns dizem que Jacinto, um patife safado, mereceu acabar como acabou. Outros afirmam que era um louco incurável que perambulava pela praia distribuindo socos e pedindo comida.”

F. O ponto de interrogação (?) encerra uma oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza. É usado quando se faz uma pergunta, e devemos lê-lo com entonação de pergunta. Experimente ler expressivamente os fragmentos a seguir.

“E... como morreu?”

“_ E a vaca, jacinto?”

G. O ponto de exclamação (!) encerra uma oração enunciada com entonação exclamativa. Não apareceu neste conto, mas poderia ter sido usado se Jacinto, ao cair na fenda, tivesse gritado:

“_ Socorro!”

H. A vírgula (,) é o sinal de pontuação que vocês sentem mais dificuldade em usar, por isso, vamos dedicar um tempo maior a ela.

✓ Algumas palavras, expressões ou orações exigem a presença da vírgula, como as que indicam uma circunstância. Vamos usar números para localizá-las: 1. Tempo, 2. Lugar e 3. Modo)

“Arrastou-a, apressado(3), sem reparar por onde andava, (...)”

“Durante algum tempo(1), ninguém se atreveu a falar daquele trágico acidente, até que uma noite(1), umas crianças escapuliram em segredo até a gruta.

“Lá chegando(2), começaram a gritar em tom de zombaria, na direção da boca rumorosa e oca do rochedo.”

✓ Também usamos a vírgula para separar os nomes de quem é chamado, na enunciação.

“_ Jacinto, cadê você?”

“_ E a vaca, Jacinto?”

Atenção: Não separamos o sujeito do predicado: “Os garotos, não sabem do perigo (...)”

- ✓ Usamos para dar explicações no meio da frase.

“Uns dizem que Jacinto, um patife safado, mereceu acabar como acabou.”

- ✓ Usamos para enumerar nomes ou ações.

“Arrastou-a (1), apressado, sem reparar por onde andava (2), tropeçou nas pontas afiadas de um rochedo (3), perdeu o equilíbrio (4) – o último não é separado por vírgula) e se precipitou por uma fenda profunda existente na rocha(5).”

Atenção: Usaremos a vírgula antes da conjunção ‘e’ somente se os sujeitos das orações forem distintos.

- ✓ Usamos antes das palavras *mas, porém, todavia, contudo, entretanto*. Quando usamos essas palavras, uma oração com ação contrária à anterior acontece.

“Vovó não tem todas as respostas, mas o que ela sabe é que Jacinto, aproveitando a escuridão de uma noite muito fechada, roubou uma vaca que pastava a certa distância da praia.”

Agora é a sua vez

1. Completem as lacunas dos microcontos com palavras ou expressões que indiquem tempo, lugar ou modo, conforme a indicação que está entre parênteses.

a) Estava cobrindo meu filho,(1) _____: “Papai, vê se não têm monstros debaixo da cama.” Para agradá-lo, olhei embaixo da cama e vi ele, outro dele, (2)_____, olhando para mim, (3)_____: “Papai, tem alguém na minha cama.” (1. tempo) (2. lugar) (3. modo)

b) Acordei com um barulho de batidas em algum vidro. _____, pensei que o som viesse da janela, até que ouvi o som vindo do espelho outra vez. (tempo)

c) Encontrei _____, uma foto de mim mesmo dormindo. Eu moro sozinho. (lugar)

d) Você chega em casa, _____, depois de um longo dia de trabalho, querendo relaxar um pouco sozinho. Você vai ligar a luz, mas quando se aproxima do interruptor, já tem outra mão sobre ele. (modo)

2. Acompanhem a leitura do conto Emergência, de Carlos Gonçalves. Fiquem atentos às pausas da leitura.

Emergência

Acho que nunca vou entender aquele caso Lembro-me que estava no quartel quando a sirene tocou Partimos depressa para o local do chamado e chegando lá verificamos que se tratava de uma grande casa Um homem estava na frente no portão Ainda bem que chegaram fui eu que liguei para vocês O que ocorreu indaguei Eu estava passando aqui na frente e nitidamente escutei algo que dava entender ser uma briga de casal onde a mulher gritava alto por socorro Após escutar o relato da testemunha rapidamente violamos o portão e entramos na residência Tudo estava normal exceto por uma grande quantidade de sangue nos azulejos da cozinha e uma grossa fumaça preta que saia do forno do fogão abrimos o forno e lá estava o corpo de um homem carbonizado Lembro-me que de imediato nossa preocupação foi encontrar a mulher Procuramos por toda a casa e não encontramos nada Até que nos deparamos com uma porta selada Aparentemente trancada pelo lado de dentro Sem tardar quebramos a maçaneta Ao entrar nos deparamos com uma suíte de luxo Sobre a cama nos deparamos com um manequim de plástico vestido de mulher e sujo de sangue

Fonte: <<http://www.recantodasletras.com.br/contosdeterror/4585196>> Acesso em 20 de out. 2016.

3. Agora pontuem o conto lido, reescrevendo-o em seu caderno. As letras maiúsculas servem de apoio quando forem pôr ponto período ou ponto final, mas a decisão de mudar de parágrafo será de vocês.

4. Faremos uma segunda reescrita, mas agora na lousa, com o apoio de todos, para que possam corrigir a produção do caderno.

Por ocasião do centenário da ABI, José Walter Pires, escritor e poeta cordelista, integrante da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), criou o cordel “Só por uma vírgula”. Vamos conferir com o texto que vocês também receberam, e que devem anexar em seus cadernos para consultar, se necessário.

Só por uma vírgula

Até quando já nem sei
 Desta língua vou falar
 Nos seus diversos falares
 Do erudito ao popular,
 Brincando com a
 gramática
 Que não paro de estudar.
 As normas gramaticais
 São verdadeiros dilemas
 E muitas delas já foram
 Os motivos dos meus
 temas
 Em cordéis educativos,
 Amenizando problemas.

O cordel tem por missão
 Informar e divertir,
 Semear educação
 Para poder garantir
 Um presente glorioso
 Que sedimente o porvir.

Ver o cordel nas Escolas
 É a voz que não se cala,
 usado em cada sala,

Quebrando a monotonia
 Que toma conta da aula.

O tema que abordo agora
 Merece muita atenção,
 Pois só se vê claramente
 No contexto da oração,
 Não é somente uma pausa
 Ou simples entonação.

Será a vírgula a vilã
 Neste novo itinerário
 Com os assombros que
 causa
 Muitas vezes, sendo
 hilário,
 Modificando o contexto,
 Criando novo cenário

Isso não será compêndio,
 Mas somente uma cartilha
 Onde aprendi soletrando,
 Persistindo nessa trilha
 Por um longo itinerário
 Cada légua, cada milha.

A vírgula, no seu conceito,
 Vem de uma função
 sintática
 Dentro de cada oração,
 Conforme ensina a
 Gramática
 E só será aprendida
 Quando aplicada na
 prática.

É ordem de qualquer frase:
 Sujeito, verbo, objeto
 E também os adjuntos,
 Dando sentido correto
 Ao que se chama oração,
 Ordem direta, por certo!

Sujeito do predicado
 Não se separa jamais
 Nem objeto de verbo;

Adjuntos adnominais
 Do nome sempre vêm
 juntos,
 Essas regras são gerais.

São quatro casas na frase:

O sujeito é a primeira,
Em segundo vem o verbo,

Complementos a terceira,

As circunstâncias a quarta

Numa oração rotineira.

Entre as casas um, dois, três,

A vírgula não é usada
E também entre um e dois,

Entre dois e três sem nada;

Porém, entre três e quatro,
Pode ou não ser colocada.

Nomes de localidades

Com vírgulas são separados

No início de documentos

Ou final, quando datados.

Dessa forma sendo feitos,

Ficarão bem registrados

Se a oração adverbial

Antepõe-se à principal,

Ainda que se desculpe,

(Por ter me causado um mal)

Eu não vou lhe perdoar!

A vírgula é sempre usual.

Orações coordenadas,

Entre si independentes,

Não pode faltar a vírgula,

Apesar de erros

frequentes.

Dessa forma, é necessário

Vírgula e conjunção presentes.

A vírgula antes do “e”

Merece muita atenção:

Nas três estrofes seguintes

Ponho fim à discussão.

Fica a sintaxe correta,

Mais enxuta a oração.

O professor deu a nota,

E a Secretária anotou

No boletim semestral

Que o Colégio adotou.

São, portanto, dois

sujeitos

Que a conjunção separou.

E varre, e lava, e dá brilho.

Com a vírgula e conjunção.

Dessa forma, com mais ênfase,

Para cada citação,

Embelezando o contexto

Que traduz a oração.

Sofre mudança semântica

A conjunção “e” aditiva,

Antes da vírgula

empregada,

Passando à adversativa,

Portanto uma consequência

Que a conjunção motiva.

Rita disse que viria,

E (como sempre) não veio.

A vírgula fica correta.

Deve usá-la como esteio,

Justificando o sentido

Da oposição, sem receio.

Uso da Vírgula é correto

Com as enumerações

Ou com termos repetidos:

Os fãs, cheios de emoções,

Cantam, vibram, choram,

sofrem,

Extravasando paixões.

Com mas, porém, todavia, Contudo, muito cuidado Com o sinalzinho gráfico Que de vírgula é batizado, Pois pode bagunçar tudo Quando o seu uso for errado. Com os advérbios em “mente”, A vírgula é facultativa, Mesmo no início ou no meio. Se realçá-los precisa, Use a vírgula sem vergonha Pela intenção expressiva. Com “ainda” e “também” A vírgula exige cuidado A depender do sentido Que na frase seja dado: Pois erros, também, cometo. Vírgula ainda é pecado. Depois de “mas” não se usa,	Conforme é regra geral. No sentido de porém, É certo usar o sinal; Com contudo ou todavia, Entre vírgulas é normal. Também entre vírgula vão “Isto é”, “melhor dizendo”, Expressões explicativas, Como agora estou fazendo No “ócio criativo”, ou seja, Lendo, estudando, aprendendo. O mesmo fato acontece Quando se trata do aposto. Com vírgula fica isolado Para enaltecer o posto Assim como o vocativo: Ó filho, quanto desgosto! Locuções adverbiais, Conjunções intercaladas: “Naquela tarde”, “no entanto...” Em orações, deslocadas, Invertendo a ordem direta, Com vírgulas são destacadas.	Uma vírgula também pode Uma palavra omitir: Gosto de rua, ela não! Um pretexto pra fugir Quando lhe faço um convite Para comigo sair. A vírgula deve vir antes Se o “pois” for explicativo; Porém, antes e depois Quando o “pois” for conclusivo, Equivalendo a “portanto”, Sendo, pois, de uso preciso. Você trabalha ou estuda? Conjunção alternativa Uma vírgula antes do “ou” Colocá-la não precisa Para não quebrar a guia Da função conectiva. Agora chega o talvez Com a sua explicação: Não me separe com vírgula, Pois é íntima a ligação Com o meu subjuntivo, Sendo verbo da oração.
--	--	--

Não é permitida a vírgula Numa oração relativa Pelo “que” iniciada; A oração explicativa Com duas vírgulas grafadas; Nenhuma na restritiva. A vírgula ainda desperta Muita curiosidade Em várias situações Com a criatividade Nas montagens de expressões Fruto da ludicidade. — Peço, espere mais um pouco!	Diz a amante ao seu amado. — Isso só, minha doce amada? Sou Quixote apaixonado! — Não, desejo muito mais Para viver ao seu lado! Vejam: “Matar não é crime!” Um dia, o rei decretou. Entretanto, o condenado, Com uma vírgula, mudou O sentido da sentença E da morte se livrou Acredite quem quiser!	Em gramática não peguei. O livro de Pedro Luft, Foi nele que pesquisei, Um linguista brasileiro Que como guru adotei Chego ao fim desta aventura Desdenhando da gramática. Só não sei se consegui Demonstrar a minha prática Com os exemplos que dei De maneira mais enfática (Texto adaptado)
---	---	--

5. Voltem à primeira reescrita do conto “O gato preto” e refaçam-na, de acordo com os conhecimentos adquiridos sobre pontuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo descrever a representação dos marcadores prosódicos na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e, identificados os problemas relacionados aos sinais de pontuação, elaboramos uma sequência didática (SD), visando sanar esses problemas.

Para conseguir a atenção dos discentes sobre a pontuação, assunto que, por ser de difícil assimilação, visto se tratar de alunos ainda em início de ciclo escolar, usamos as narrativas dos gêneros fantásticos para atraí-los com um gênero de que gostam: o causo de assombração, que é rico em entonação.

O causo de assombração é caracterizado por transfigurar a realidade, inserindo fatos sobrenaturais na narrativa, misturando elementos reais e irreais para criar o clima e a sensação de insegurança, próprios do gênero. Além disso, a narrativa é uma tipologia que requer a utilização de vários sinais de pontuação para representar a entonação, a mudança de voz, a introdução do discurso direto, etc. sinalizados de outros modos, como, por exemplo, pela entonação na linguagem oral.

Essa escolha veio ao encontro das orientações pedagógicas para um trabalho com a literatura, e a função da escola, que é desenvolver no aluno habilidades leitoras e escritoras, por isso, sendo o gênero causo de assombração um importante meio cultural de difusão oral de literatura, também próprio da região em que os alunos moram – Santo Antônio do Aracanguá - SP, uniu-se “o útil ao agradável”.

Primeiramente, buscamos a distinção entre tipologias e gêneros textuais e entendemos o trabalho com sequência didática, formulada pelo grupo genebrino: que o ensino/aprendizagem deve acontecer a partir dos gêneros textuais. Estudamos sobre retextualização, chegando à compreensão de que escrever requer reescrever para adquirir proficiência. Em seguida, conhecemos o agrupamento de gêneros dentro da tipologia indicada para cada ano/série: a narrativa.

Procuramos investigar conceitos e aspectos do gênero conto fantástico, depois o causo de assombração a fim de caracterizá-lo, focando, para isso, definições e abordagens pertinentes, passando por autores consagrados até chegar aos contos da tradição oral, os causos de

assombração. Em um outro momento, buscamos entender como o aluno faz uso dos marcadores prosódicos.

Retomamos os conceitos apreendidos no 6º ano sobre os elementos e estrutura da narrativa para a produção do gênero. Os alunos entraram em contato com diversos textos do gênero conto fantástico para evidenciar as características do modelo e assistiram a vídeos que mostraram os efeitos de suspense usados nessas produções, personagens características, iluminação difusa, sons impactantes, focos de câmara.

Foi necessário compreendermos que a palavra adquire novos significados quando contextualizada e que, em um conto de assombração, de acordo com o contexto, a palavra usada tem seu sentido real transformada em figurado, porque o exagero, a intensidade, é a característica central do fantástico.

Compreendermos também que o leitor do fantástico participa da história, intervindo com sua maneira de ler, que não pode ser poética nem alegórica e deve considerar o mundo das personagens, um mundo real, que vacile entre as explicações do natural e sobrenatural dos acontecimentos.

Em seguida, analisamos, mais uma vez, os primeiros textos produzidos pelos alunos e constatamos os problemas de emprego dos sinais de pontuação. Isso provocou uma reflexão sobre a proficiência escritora que desejávamos atingir. Saber produzir uma narrativa, caracterizando tempo, espaço, personagens e foco narrativo, sem, no entanto, saber redigi-la conforme a escrita padrão, não acrescentaria muito à vida dos alunos fora da escola, disputando vagas de emprego ou de cursos desejados.

Na análise do emprego dos sinais de pontuação, verificamos que o aluno suprime o sinal de pontuação, emprega de forma inadequada do sinal de pontuação e substitui o sinal de pontuação por um conectivo. Os dados revelaram que, nas ocorrências possíveis, foram encontradas 34,93% de supressão do ponto final; 65,05, da vírgula; 63,63%, dos dois pontos e, 33,33% do ponto de interrogação e 100%, do ponto de exclamação. Quanto ao uso inadequado dos sinais localizamos 5,55% de uso dos dois pontos no lugar do ponto final; 28,73%, da vírgula no lugar do ponto final, e 100% no lugar dos dois pontos e do ponto de exclamação. Em relação às substituições dos sinais, detectamos 6,48% das ocorrências possíveis o conectivo “e” no lugar da vírgula e 27,41% do ponto final.

Por isso, fez-se necessária uma segunda sequência didática, elaborada para orientar sobre os marcadores prosódicos, também responsáveis pela coerência textual, visando aprimorar a escrita, uma vez que a norma padrão se faz necessária para preparar o aluno a se comunicar com segurança e competência, independente da variante linguística de que faz uso.

Este trabalho teve também a finalidade de mostrar que o ensino dos gêneros pode ser feito a partir de sequência didática, que leva o aluno à posse de um conhecimento, de maneira gradativa, para que ele possa construir saberes. Possibilita ainda que o trabalho do professor seja mais efetivo, prazeroso e divertido, fundamentado sempre no desejo de ensinar e nas capacidades de seus alunos; capacidades muitas vezes esquecidas, não aguçadas, porque simplesmente nem eles mesmos sabem que possuem.

Como finalização, destacamos que o método da sequência didática amparada em Dolz e Schneuwly (2004) e nas atividades de retextualização, de Marcuschi (2010) só produzirá efeito se o envolvimento no processo for recíproco: o ensino e a aprendizagem, o aluno e o professor.

As sequências didáticas não tiveram como objetivo dar receitas e, sim, mostrar que há caminhos para um trabalho colaborativo/participativo, e há a possibilidade de produção de materiais de ensino, que agirão como formadores de alunos e professores. Que, com essa alternativa, o professor possa acreditar ser possível e utilizar outros recursos que não os cristalizados em sua formação, mas para isso, a formação e atualização devem ser constante.

REFERÊNCIAS

A GRUTA DO JACINTO. In: **Contos de assombração**. Verónica Uribe: tradução e adaptação Neide T. Maia Gonzalez. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção coedição latino-americana) p. 65-70.

A NOIVA CADÁVER. Imagem tamanho 214px X 317px. Disponível em:
<<http://www.imdb.com/title/tt0121164/>> Acesso em 18 de ago. 2012.

A NOIVA CADÁVER. Produção de Tim Burton. Warner Bros. 2005. 1 DVD 77 minutos.

ABREU, Marcia. **Literatura: espaço da multiplicidade**. Tema 3/Tópico 1. Campinas: UNICAMP/REDEFOR, 2012. Material para AVA do curso de especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNCAMP.

ALMA -Direção de Rodrigo Blaas. Produzido por Cecile Hokes e Nina Rowan. Pixar. Espanha. Duração 5m30s. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=CbMVF8awLL8>> Acesso em 04 de ago. 2012.

ALMA. Imagem tamanho 480 × 300 Tipo: 0KB JPG. Disponível em:
<<http://www.en.ozartsetc.com/2011/05/03/alma-de-rodrigo-blaas/>> Acesso em 18 de ago. 2012.

ASSIS, Machado de. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf>> Acesso em 24 de ago. de 2012.

AULETE DIGITAL. Dicionário Caldas Aulete. Disponível em:
<http://www.aulete.com.br/causo>> Acesso em: 05 fev. 2016.

AURÉLIO. B. H. F. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988. Edição exclusiva para assinantes da Folha de São Paulo.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, M. **Procurando assombração e outras histórias**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECHARA, Evanildo. “Pontuação”. In: **Moderna gramática portuguesa**. Edição revista e ampliada. 37 ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 604-614.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio- orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002-b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** - Linguagem, códigos e suas tecnologias (Orientações curriculares para o ensino médio). Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Marcadores prosódicos na escrita**. In: Seminário do grupo de Estudos linguísticos, 18, 1989, Lorena. Anais do XVIII Seminário do Gel. Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203

_____, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In.: _____. **Vários escritos**, 3 ed São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 5 ed São Paulo: Contexto, 2003.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONDE DRÁCULA: Disponível em:

<http://sofadasala.vilabol.uol.com.br/matabaratha/matab_drakul.html> Acesso em 18 de ago. 2012.

CONTO OU CRÔNICA. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/4084_CONTO_OU_CRONICA.pdf> Acesso em 18 de ago. 2012.

CONTO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Conto>> Acesso em 18 de ago. 2012.

CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO. Co-edição Latino-americana. Editora Verónica Uribe: tradução e adaptação Neide T. Maia Gonzalez. 12 ed São Paulo: Ática, 1999.

CYBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em:

<<http://www.ciberduvidas.pt/pergunta.php?id=20610>> Acesso em 18 de ago. 2012.

DELIRIUM TREMENS. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Delirium_tremens> Acesso em 18 de ago. 2012.

DIÁRIO OFICIAL do Estado de São Paulo. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/fevereiro/03/pagnot_0003_4AGD1V9OIQN3JeBO4NVFQOIOFMC.pdf&pagina=III&data=03/02/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=3 Acesso em 19 jul. 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In.: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Org./Trad.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004[1996]. p. 41-70.

D'ONOFRIO, Salvatore. **O texto literário: teoria aplicação**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

DRÁCULA: Mural livre de Vizinhoo. Disponível em: <<http://gartic.uol.com.br/vizinhoo/desenho-livre/conde-dracula>> Acesso em 18 de ago. 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EMERGÊNCIA, Conto. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/poeta-cria-cordel-inspirado-na-campanha-de-cem-anos-da-abi/>>. Acesso em 19 de out. de 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO; Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2 ed São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

FRANCO Jr., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Editora da UEM, 2003. 406 p.

FRANKENSTEIN. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Frankenstein>> Acesso em 18 de ago. 2012.

FRANKENSTEIN. Imagem 355px X 447px.Tipo OKB JPG. Disponível em: <<http://www.writeawriting.com/write/mary-shelley-write-frankenstein/>> Acesso em 18 de ago. 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GATO PRETO Fotografia Tamanho 400px X 600 px. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Black_cat_statuesque.jpg> Acesso em 18 de ago. 2012.

GATO PRETO. Imagem tamanho: 318 x 320. Tipo: 0KB JPG. Disponível em:

GONÇALVES, Carlos. Emergência. Disponível em:
<<http://www.recantodasletras.com.br/contosdeterror/4585196>> Acesso em 20 de out. 2016.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A coesão textual** / Ingedore G. Villaça Koch – 22 ed – São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARIA ANGULA. Desenho 142px X 192 px. Disponível em:
<<http://www.terra.com.br/criancas/halloween2.htm>> Acesso em: 18 de ago. 2012.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19 ed São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Nilce Sant`Anna. **Introdução à Estilística**: A expressividade na Língua Portuguesa. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MICRO CONTOS. Disponível em: <<https://luahabitavel.wordpress.com/2015/04/04/20-microcontos-de-terror-que-vao-te-assustar-ou-nao/>> Acesso em 19 de out. de 2016.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa 1. 20 ed São Paulo: Cultrix, 2006.

MORTE. Desenho 7,5 cm x 7,5 cm. Disponível em:
<<http://www.brasilecola.com/psicologia/estudo-teorico-morte.htm>> Acesso em: 18 de ago. 2012.

MORTE. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Morte>> Acesso em: 18 de ago. 2012.

MÚMIA. Disponível em: <<http://www.fascinioegito.sh06.com/mumiamal.htm>> Acesso em 18 de ago. 2012.

MÚMIA. Imagem tamanho 200px x 159px. Disponível em:
<<http://brunoalinesobrenatural.blogspot.com.br/2011/02/mumia.html>> Acesso em 18 de ago. 2012.

NOGUEIRA, Luiz. **Gêneros cinematográficos**. Manuais de cinema II. 2010. Uiz Disponível em:
<http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual_II_generos_cinematograficos.pdf> Acesso em 19 jul. 2016.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo: narratividade e tipologia**. São Paulo, 2006. 135p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=34022> Acesso em Acesso em: 28 jan. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio. & NASCIMENTO, M. “**Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**”. Educação em Revista, no 12, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1990.

PACHECO, Vera. “Evidências do funcionamento da língua oral no texto escrito”. **Intersecções**, Jundiaí, edição 1, n. 1, ano 1, 2008, p. 1-15.

_____, Vera. **Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação**. Alfa- Revista de Linguística. São Paulo, 503-519, 2008. Disponível em:
<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1530>> Acesso em: 28 jan. 2016.

PIRES, José Walter. **Só por uma vírgula**. Disponível em: <<http://www.abi.org.br/poeta-cria-cordel-inspirado-na-campanha-de-cem-anos-da-abi/>>. Acesso em 19 de out. de 2016.

POE, Edgar Allan Poe. **Histórias extraordinárias**. Tradução e adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

POE, E.A. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe> Acesso em 18 de ago. 2012.

POE, Edgar Alan. Imagem tamanho 479px x 600px. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Edgar_Allan_Poe_2.jpg> Acesso em: 18 de ago. 2012.

REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina Macário. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 2002.

ROCHA, Ílta Lerche Vieira. “Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação”. **DELTA**. São Paulo, v. 14, n. 1, 1998, p. 1-12.

RODRIGUES, Jefferson Vasques. **O fantástico e a fantasia**. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/f00002.htm>> Acesso em 04 de ago. 2012.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira. **Narrativas infantis:** a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

TAPOCRIFAÇÃO. Disponível em:

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tapocrifa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em 18 de ago. 2012.

TODOROV, Tzevetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Introdução à literatura fantástica.** (1981). Disponível em:

<http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Tzvetan_Todorov_-_Introducao_a_literatura_Fantastica.pdf> Acesso em 04 de ago. 2012.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto 1

O gato Preto	1ª produção
Existia um menino que era muito tranquilo e gostava de animais, ao passar do tempo ele cresceu e começou a trabalhar, pois a mulher fazia de tudo para ele e agradar, porém tinha um gato chamado Pluto ele era grande, peludo preto e muito belo. Certo dia ele chegou irritado em casa, percebendo que o gato estava se comportando diferente, pegou o animal e com um movimento brusco Pluto se arrancou, com muita raiva ele disse:	
- Eu fui mato Pluto gritou ele.	
Pois então pegou o animal pelo pescoço, e arrastou um de seus olhos com o canivete, foi dormir. Na madrugada, o homem e a mulher escutaram vizinhos falando que a casa deles estava pegando fogo, eles correram para lá, ao chegar viram o quintal e o homem foi ver o que tinha acontecido de sua casa, e o que restou foi a parede com a imagem de um gato enfurecido com um olhar assustador.	
Na mesma noite foi ao bar e encontrou outro gato parecido ao Pluto, ele quis levar o gato para presentear sua mulher, tentou negociar com o dono do bar, mas o animal era dele, ele foi embora e o gato se perdeu.	
O gato começou a morar com ele, e que ele odiava o gato, o Pluto de antigamente não gostava dele e esse não gostava.	
Um dia os donos do gato foram ao parque e limpou ele a grama do gato, pegou a machadinha	

mas a mulher fala: não faz nada. Ela com raiva diz: se não for ele, vai pagar. ① Então a mulher não está feliz com medo e coloca o corpo dela na lajeira e faz uma parede para tapar o corpo. ② Acionaram a polícia que começaram a procurar tudo, eles não encontram ^{porém} até a casa ^{encontram} nada. ③ Viram relés, até que o homem ^{traz} muitos ^{coisas} na parede e fala: ④

Quando ele bateu em uma das paredes fez um barulho pa-
recendo que estava oco.

policiais começaram a desaparecer. Então um ^{pré-moço do inferno} íco onível vi
parecendo ^{os} policiais expantados começaram a quebrar a parede,
e lá estava o corpo da mulher e encima da cabeça dela estava
o gato preto, ^{por um ~~del~~} e neste dia o homem foi preso.

① Então o homem partiu para cima da mulher e colocou a cabeça dela.

② Os moradores conseguem a distância pois não vivem a mulher mais.

③ - Pais estão; vocês estão vendo não é nada aqui!
Viram a minha casa, ela é muito resistente.

ANEXO 2

Texto 2

O gato preto

Havia um menino tranqüilo, adorava animais, tinha vários como macacos, papagaios, cachorros e gatos.

O menino cresceu e começou a beber muito e também começou a desvalorizar seus animais.

Ele se casou com uma mulher calma, fígada de tudo para agradá-la e ela não gostava do preto e do gato preto que seu marido deu para ela.

Quito era um ursinho de homem, ele era pastinha, grande e tinha medo de seu dono, pois ele maltratava sua esposa.

Um certo dia o homem chegou muito bêbado e viu que seu gato estava se afastando com medo dele. Seu dono ficou bravo e se arrancou um olho do gato. Passando alguns dias o gato continuava com medo do dono, até que o homem pegou e enforcou o gato.

Naquela mesma noite o dono e a mulher foi dormir e na madrugada os dois ouviram os ursinhos gritando "foge, foge", eles conseguiram sair. No dia seguinte ele viu que tinha uma coisa que parecia, foi uma parede com uma imagem de um gato olhando de uma forma assustadora.

É Naquele mesmo dia ele vai ao bar beber e encontra outro gato, só que este tinha uma mancha branca no peito e nos pauz, aquela mancha foi se tornando a imagem de uma foice. O gato era igualzinho ao Plute, o que diferenciava era a mancha, ele gostava muito do homem, ele subia, dormia com ele, ia com ele em todo lugar e isso fazia com que o homem ficasse bravo e odiando o gato.

Cito que um dia o homem e sua mulher deixem no porão para limpar. Quando ele estava desce ele tropeçou no gato, e com tanta raiva ele pega a machadinha e fala que vai matar o gato, quando ele vai para acertar o gato sua mulher segura a mão dele, e ele furioso, acerta na cabeça de sua mulher. Ele correu ao ficar preocupado e no porão ele pega o corpo e empacota para esconder, ele percebeu que o gato tinha sumido, mas nem ligou e foi dormir.

Passado alguns dias, os vizinhos começaram a estranhar porque a mulher não aparecia.

A polícia chega na casa do homem revista tudo mas não acha nada. Até que o homem começa a dizer que as paredes de sua casa são muito firmes, ele bateu na parede enquanto falava e então foram caindo os blocos. Em seguida os guardas começam a quebrar a parede até que o corpo

caí e o gato também tinha sido empacotado, então o gato dá um grito parecendo que veio das profundezas do inferno e o seu dono foi preso.

ANEXO 3

Texto 3

Eu conheci uma história que tem um mínimo de gato. Um mínimo que gostava muito de gato. Ele cresceu e arranjou um gato preto muito. Pessoa dizia que o gato preto dava sorte.

Senta vez um mínimo um mínimo achou um gato preto e o levou para sua casa para ajudar ao passar do tempo. Ele se casou com uma mulher que não gostava de animal.

O gato ficou gostando tanto do homem que durmia com o homem e não saía do colo do homem.

Mas desta vez o gato arranhou ele sem querer. O homem ficou gostoso do macho. Foi e se enfurcou o gato.

Desta vez a casa desse homem pegou fogo e toda parte da casa caiu menos uma parede não caiu e nela ficou a imagem do gato infartado.

Desta vez ele quis matar o gato com um machado mas o gato correu dele ele com tanta raiva matou a mulher e fez um buraco na parede e colocou a sua mulher lá dentro e sem ele ver o gato lá dentro.

Depois os vizinhos começaram a sentir falta eles chamaram a polícia para ver o que tinha acontecido.

Depois ele viu que ele tinha muito poder mas não tinha a noite depois ele bateu.

ANEXO 4

Texto 4

O gato Preto

Haris um menino tranquilo que adora os animais, ele quando pequeno tinha várias coisas, vários animais: cachorros, gatos, gatos, etc.

Ele, ao crescer se casou e começou a morar com a mulher, ele naquele tempo tinha um gato enorme preto, grande chamado "Pluto", a mulher achou isso em superstição e achou que gato preto dava azar, a mulher tratava bem do gato mais sempre tinha medo.

O homem logo após de se casar começou a beber e começou a maltratar os animais e brigar com a esposa.

Sexta dia ele chegou em casa bêbado e foi tentar pegar o gato mais o bicho, vendo que o homem estava bêbado, arranhou a mão do homem, ele ficou tão ressaltado que rasgou duas vezes pegou a câmera dele e rasgou o olho do gato. No dia seguinte ele se sentiu com remorso, ele tinha tanto remorso que começou a ficar com raiva do gato.

Sexta dia, ele percebeu que o gato estava fugindo dele, aquilo deu tanto raiva nele que ele enforcou o gato.

No mesmo noite a casa do homem foi incendiada, aquele fogo destruiu a casa do homem, no dia seguinte o cara foi só a destruição e perceberam que apenas uma parede ficou de pé e nessa parede estava a imagem de um gato enforcado sendo enforcado.

em um só cordão, o homem para tentar desfazer
começou a inventar desculpas.

Depois de muito tempo depois de ter mudado de cor
ele viu um gato muito parecido com o pluto mas
o gato tinha umas manchas brancas no peito / o homem
já encantado com o ^{gato} par parecer muito com o
pluto, rapidamente ele já perguntou se a dona do
bar queria vender o gato, a dona do bar respondeu
que ele não podia vender o ^{gato} pois o gato não era
dele.

Quando o homem estava indo para casa percebeu
que o gato estava seguindo ele, no dia seguinte ao alho
o gato percebeu que o ^{gato} não tinha um dos olhos
o olho do mesmo lado do que ele rançou do pluto, depois
que ele viu aquilo começou a ter medo do gato, e o
^{gato} pegou amor no homem, tanto amor que o ho-
mem começou a ter medo, pois o pluto fugiu dele, mas
o outro não.

O gato pegou tanto amor no homem que quando
o homem andava o ^{gato} ficava trançando entre as
pernas dele, tentava subir no colo encalando no
calço do homem aquilo arrastava ele e o homem
ficava com medo daquela.

Sexto dia ele faria limpar a perna, quando o homem
foi deitar na escada o gato trançou pela perna dele
e quase fez ele cair, aquilo deu uma raiva tão grande
dele que no bar que ele ia dar uma machadada no ^{gato}
a sua mulher segurou a braga dele, naquela hora
a raiva foi tanta que ele deu uma machadada no calço
do mulher, depois do momento de furor ele ficou

de desesperado.

57 Ele não sabia aque fazer pois se não encendesse o corpo
58 seria para, no paros do carro dele tinha umos barcos

59 velho deatirado embra ele teve a ideia de colocar

60 a mulher dentro do barco e impiedado e de forçar

61 a parede, depois de ter feito um periculado que o grito

62 desapareceu.

63 Depois de uma semana os vizinhos reuniram full

64 do mulher pois quase tod das elas brigaram e chamaram

65 a polícia. No dia seguinte a policia foi para a casa

66 do homem, os policia vasculharam a casa dele, quando

67 chegaram ao paros não acharam nada.

68 Quando esta não indo embora, o homem a ficou se

69 com a ideia que os policia não iria achar nada

70 falou que o carro era bem construido abateu com o bicho

71 do repente que fez um barulho de asso e logo apos

72 um miado parecendo um grito alto dentro do paros,

73 os policia rapidamente destruiu a parede e acharam

74 a mulher morta e no estado de decomposicao com o grito

75 dentro em um canto, logo apos o homem foi preso

ANEXO 5

Texto 5

Gato preto

Um concelho de uma História de uma menina, ela gostava bastante de animais e usou a História para atrair mas tinhamos muito triste. Ele era um pouco muito tranquilo que adora os filhos.

E aí ele nasceu e começou a beber com eles e ficou muito mal tratado e exposto batido e etc.

Se casou a mulher fátima e a amada. Fátima de tudo mas a mulher tinha superstições porque o gato preto do céu preto.

Ele chegou lá no caso dele e tentou pegar o gato rapidamente e o gato ficou assustado e o homem apressou o olho de propósito. Gato dele, aí o gato o amou e ele apressou o gato. Ele foi recordado pelo marido da trilhação. Gato preto.

Do outro lado ele foi lá e ele o que se tornou do caso. Se tornou um pouco e lá tinha um filho de um gato brincando brincando de uma forma solitária.

Ele foi ao lado e encontrou um gato igual ao preto. Conhecido com o nome do lado e o homem falou que o gato mas um dele o gato-gatinho dele foi atrás dele até a casa dele.

Ele foi de casa o pai e o gato trouxe as coisas e o homem de um investigador ele pegou as machadinhas e falou com o pai e a mãe e a mulher seguiu o lado dele e ele encontrou o lado dele. Ele ficou assustado e exposto e exposto no nome.

O menino muito tempo sem ver a mulher se desculpou de alguma coisa de seu esposo.

Depois de 1 semana chega a polícia e as policias
latam no peito e dizem o caso sei e falso

— Então a que querem

— Vem saber seu caso para ver se achamos algo
bom

E começam a ir daqui dali e não acham
nada ali o homem latam com seu bicho no
peito e falo

— a parede é muito firme e a gente não pode

É o gato do um gato e o outro e as policias

sai querendo as paredes e falam para não

procederem o gato e as policias acham o

corpo de sua mulher

E ele foi preso preso não para não fazer

nada então está

ANEXO 6

Texto 6

"O gato Preto"

Um homem começa falando que vai contar uma história e diz que nós vamos pensar que ele é louco e diz que com toda razão por que ele também se achava louco. Então ele fala que ele era um menino tranquilo e gostava de animais e ele cresceu e começou a beber e se casou e a mulher que o agradava.

E ele tinha um gato muito lindo que se chamava Pluto ele era bem grande e gordo e ele era inteirinho preto.

E um certo dia o homem tinha chegado em casa bebado e ele queria pegar o gato na cole só que o gato estava com medo e começava a fugir dele e o homem começava a ficar com raiva e quando ele conseguiu pegar o gato tirou um canivete do bolso e virou ambas as lâminas do gato e depois que a raiva passou ele se lembrou só que sempre quando ele olhava para o gato ele sentia raiva por ter feito aquilo e ele estava com tanta raiva que pegou o gato e enforcou ele em uma árvore e naquela noite teve um incêndio na casa e ele e sua mulher estavam dormindo e a vizinhança estava tentando acordá-los fazendo tilibra

barulho e acertando coisas na casa e
 eles atiraram a gato que estava mori-
 ta na casa para acordá-los e com muita
 dificuldade eles conseguiram sair da
 casa, e toda a casa caiu na uma parede
 ficou em pé e nela tinha uma imagem de
 um gato enforcado numa árvore e todo mun-
 do ficava falando sobre aquela parede
 que ela não caiu porque ela tinha sido pun-
 tada por último e depois de alguns dias eles
 se mudaram, e um dia ele foi ao bar e
 encontrou outro gato igualzinho ao Pluto
 só que ele tinha uma mancha branca no
 peito e ele pensou, vou comprar esse gato
 e o homem do bar falou que não ia vender
 porque o gato não era dele e ele nunca
 tinha visto aquele gato nunca e ao vol-
 tar para a casa o gato veio seguindo ele,
 e ao chegar na casa a mulher dele ficou
 feliz por ter o gato e naquela
 noite ele deu um susto porque quando
 ele abriu para o gato, o gato não tinha
 um olho e ele começou a ter ódio do gato
 só que ele também tinha medo do gato
 porque ele acordava na meia da noite
 com o gato deitado no pescoço dele e
 o gato era grande então ele não conse-
 guia respirar direito, em um dia desan-
 do encadado da parede ele tropeça no
 gato e ele ficou com tanto medo que quase

tilibra

a machadinha e foi presa cima do gato para matar ele mas quando ele foi matar o gato a mulher dele pegou o braço dele e segurou o braço dele e ele virou e acertou na cabeça dela e ela morreu e ele não sabia o que fazer com o corpo então emparelou ela na parede e ficou tão perfeita que nem dava perceber que tinha uma pessoa morta lá, e depois de alguns dias os polícias começaram a sentir falta dele, e a polícia começou a investigar o desaparecimento e foi até a casa dele e quando a polícia estava desistindo por que não encontrava nada, e no fim quando um homem pegou um banga e bateu bem na parede em que ele tinha o corpo da mulher e surgiu um muado muito alto e ele começaram a quebrar as paredes e junto com o corpo da mulher estava o gato e então ele tinha emparelado o gato junto com ela. O homem foi preso e até hoje ele não consegue explicar o que aconteceu com ele.

ANEXO 7: Documento de alteração do nome da escola

Folha nº 01



Câmara Municipal de Santo Antônio do Aracanguá
- ESTADO DE SÃO PAULO -

RUA VER. JAIR DE ARRUDA CAMPOS, 150 - FONE/FAX: (0xx18) 3639-1221 - CEP 16130-000
e-mail: cmsaa@uol.com.br

DECRETO LEGISLATIVO N.º 256 DE 11 DE NOVEMBRO DE 2015.

"Altera a denominação da EMEB 'Alice Couto Moraes', localizada na sede do município, para 'Constância João da Costa', e dá outras providências."

A Câmara Municipal de Santo Antônio do Aracanguá decreta:

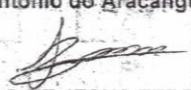
Artigo 1.º - A EMEB Alice Couto Moraes, localizada na Rua Papa João XXIII, n.º 338, sede do município, passa a denominar-se "EMEB CONSTÂNCIO JOÃO DA COSTA".

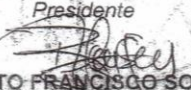
Artigo 2.º - A Prefeitura Municipal tomará todas as providências necessárias para a nova identificação da referida escola.

Artigo 3.º - As despesas decorrentes com a execução deste Decreto Legislativo correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.

Artigo 4.º - Esse Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

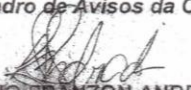
Câmara Municipal de Santo Antônio do Aracanguá, 11 de novembro de 2015.


LEIVINDO DE JESUS FERREIRA
Presidente


BENEDITO FRANCISCO SOARES
1º Secretário


RODRIGO APARECIDO SANTANA RODRIGUES
2º Secretário

Publicado por afixação no Quadro de Avisos da Câmara Municipal nesta data.


FABIANO FRANZON ANDRADE
Presidente

ANEXO 8: TCLE



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, Prof^ª. Dr^ª. **Cleonice Candida Gomes**, professora adjunto, professora e pesquisadora lotada no Câmpus de Campo Grande da UFMS e

– SP, entendemos e estamos de acordo com os termos explicados abaixo.

Introdução:

Bem-vindo (a) ao Plano de Pesquisa: RETEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS MARCADORES PROSÓDICOS EM CAUSOS DE ASSOMBRAÇÃO, vinculado ao projeto maior: FONOLOGIA VARIAÇÃO E ENSINO CONCILIANDO INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS, LEGISLAÇÃO, AÇÃO PEDAGÓGICA E AQUISIÇÃO DE ESCRITA, Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para o sucesso deste projeto.

Informações sobre o Projeto:

O pesquisador principal é a Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Candida Gomes, responsável pelo projeto e lotada no Curso de Letras, Câmpus de Campo Grande/UFMS, desenvolve pesquisa com alunos da escola pública.

Pretendemos desenvolver um trabalho de pesquisa analisando a representação dos marcadores prosódicos na escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tais como: a representação dos sinais de pontuação e outros recursos para representar a prosódia em textos narrativos, mais especificamente em "causos de assombração", visando à análise e à elaboração de estratégias para sanar as dificuldades dos alunos.

Pretende-se fazer a análise dos textos produzidos pelos alunos e fazer uma proposta de trabalho para a melhoria dos problemas detectados em relação ao uso dos sinais de pontuação.

Faz-se necessário esclarecer ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais

Direitos, riscos e desconfortos:

O sucesso deste trabalho dependerá dos responsáveis pela Escola e da acadêmica que desenvolve a pesquisa na escola e da orientadora. Para tanto, é necessário destacar os riscos e desconfortos que a pesquisa pode proporcionar.

Somente a acadêmica terá contato com os alunos. Só necessitamos do contato por intermédio da escola, para coleta de produções textuais. Fica assegurado que as informações dos Senhores serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional.

Confiança e Anonimato:

Somente usaremos os nomes dos alunos nas produções escritas, caso haja autorização. No mais, as produções dos alunos serão anexadas à dissertação de mestrado da acadêmica e ficarão a disposição para consulta da comunidade acadêmica, em vistas de nossos objetivos.

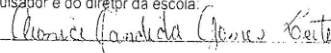
Benefícios:

É preciso observar que, enquanto pesquisadores, não nos cabe, a resolução dos problemas que afligem o seu universo de vida, porém podemos contribuir para que questões apontadas que envolvem o ensino possam ser sistematizadas, tornando-se fonte para a comunidade acadêmica e externa, vindo a contribuir para o conhecimento dos problemas que envolvem não somente a Escola, mas também àqueles que partilham deste universo.

A assinatura neste documento significa que os Senhores estão informados sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que está de acordo com as pretensões do mesmo.

Nomes e assinaturas do orientador, do pesquisador e do diretor da escola:

Profa. Dra. Cleonice Candida Gomes Leite



Diretor da Escola

Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras: Ilza Alves Ferreira Gonçalves da Silva



Endereço do pesquisador: Rua Barão de Campinas, 1469, Bairro Santa Branca 79070-160 – Campo Grande-MS. Para maiores informações: UFMS/CPTL, Av. Capitão Olítho Mancini, 1662, Unidade I, Três Lagoas, MS. Fone: (67) 3509 3450 – 3425/3416.

Três Lagoas, 19 de outubro de 2016.