UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GIZELY AMARAL DA SILVA BARROS

VIDAS EM MOVIMENTO: DESENVOLVENDO A ESCRITA NARRATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

BELÉM
2019

GIZELY AMARAL DA SILVA BARROS

VIDAS EM MOVIMENTO: desenvolvendo a escrita narrativa no ensino fundamental II

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Instituto de Letras e Comunicação - ILC, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras.
Linha de pesquisa:

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Farchild.

Belém

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B277v Barros, Gizely Amaral da Silva.
Vidas em Movimento: desenvolvendo a escrita narrativa no Ensino Fundamental II / Gizely Amaral da Silva Barros. — 2019.
125 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Farchild
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Leitura. Escrita narrativa. Reescrita. I. Título.

CDD 400

GIZELY AMARAL DA SILVA BARROS

VIDAS EM MOVIMENTO: desenvolvendo a escrita narrativa no Ensino Fundamental II

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Instituto de Letras e Comunicação - ILC, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa:

Data de aprovação: _____/_____/_2019__.

Banca Examinadora

_____
Prof. Dr. Thomas Massao Farchild.
(Orientador - Universidade Federal do Pará)

_____
Profª Drª Nilsa Brito Ribeiro
(Membro - Universidade Federal do Pará)

_____
Prof. Dr. Fernando Maués
(membro - Universidade Federal do Pará)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força que Ele me concedeu para que eu chegasse até aqui! “No poder que vem do Alto eu sou bem mais!”

De maneira muito especial, agradeço a minha filha, Maria Luiza, que foi quem mais sofreu com a minha ausência durante esse período de estudo. Obrigada, meu amor, pela paciência!

À minha mãe, Nazaré Amaral, e às minhas irmãs, por todo apoio. Sem essas mulheres em minha vida eu não sei o que seria; eu não sei como seria... Obrigada por tudo!

A meu pai, Geraldo Fernandes, porque sei que sempre reza e torce por mim.

A Luiz Felippe Mendes Barros, meu esposo, pela parceria, sempre!

Sou extremamente grata a todos de minha querida família, que nos momentos mais difíceis sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e torcendo por mim!

À minha “diretora” espiritual, amiga-irmã, Elis Rocha, por acreditar em mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thomas Massao Farchild, que com sabedoria e competência, me mostrou os caminhos possíveis para desenvolver minha pesquisa. Sou muito grata pela sua compreensão e paciência.

A todos os professores, que tanto contribuíram para a que eu pudesse ampliar meus conhecimentos e, com isso, aprimorar a minha prática docente.

À querida Cláudia Mancebo, pela atenção e pelo exemplo de gentileza, disciplina e dedicação.

Aos meus colegas de estudo, especialmente àqueles que, durante o percurso, se tornaram grandes amigos: Flávio Leal, Ozana Barbosa, Glauce Antunes e Sílvio Gomes.

Agradeço, enfim, a todas as pessoas que me acompanharam nessa trajetória e que, mesmo a distância, sempre torceram por mim e não me deixaram faltar amor.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma proposta de intervenção realizada com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II de uma Escola Estadual localizada em uma vila no município de Igarapé-Açu. O trabalho objetiva, principalmente, desenvolver a escrita narrativa dos alunos, por meio de atividades de leitura de textos literários narrativos e a prática de produção textual, utilizando estratégias de revisão e reescrita. Nossa pesquisa tem como base fundamental a concepção sociointeracionista (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014). Para construir nosso quadro teórico, abordamos algumas concepções de leitura, como as de Kleiman (1998) e Kato (1999), além de buscarmos suporte nas estratégias de leitura apontadas por Menegassi (2005). Também discorremos acerca de alguns estudos sobre o processo de produção textual e o trabalho com o texto literário nas aulas de língua materna, dentre os quais destacamos Koch e Elias (2015), Sercundes (1997), Geraldi (2012, 2013), Menegassi (2010), Candido (1995), Perrone-Moises (2006), Lajolo (2010), Zilberman (2008), Britto (2013) e Belintane (2013). Na primeira fase do trabalho, a fim de diagnosticar as turmas estudadas, foram desenvolvidas duas atividades de leitura, uma atividade de produção escrita e um questionário; este, como intuito de coletar informações socioeconômicas e culturais dos alunos. Observamos, assim, a familiaridade de todos os alunos com a leitura de textos literários narrativos, mas também, a resistência da maioria deles quanto à utilização das estratégias de revisão e reescrita, na atividade de produção textual escrita realizada. Na segunda fase do nosso trabalho, realizamos as atividades de intervenção, com ênfase em trabalhos de leitura e escrita. Como resultados, verificamos que a grande maioria conseguiu desenvolver a escrita narrativa, ainda que sutilmente, e produziu, em alguns casos, textos bastante expressivos, apesar dos efeitos negativos da escolarização sobre o estilo de escrita dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita narrativa. Reescrita

ABSTRACT

This study presents an intervention proposal carried out with elementary students from a public school in a small village in the county of Igarapé-Açu, Pará, Brazil. This work aims at enlarging students experience with both writing and reading activities through literary texts. This research has as its theoretical background the socio-interactionist conception (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). The theoretical framework guiding this study was built from the reading of scholars such as Kleiman (1998) and Kato (1999); the reading strategies concepts underlying this research are those suggested by Girotto and Souza (2011), which are taught considering literary text as starting point, and the reading strategies highlighted by Menegassi (2005). This research also focuses on studies in the textual production process and studies with literary texts in mother tongue classes, among the scholars related to this subject are Koch and Elias (2015), Sercundes (1997), Geraldi (2012, 2013), Megassi (2010), Perrone-Moises (2006), Lajoto (2010), Zilberman (2008), Britto (2013) and Belintane (2013). On the first part of this study, a writing activity production and a questioner were handed in with the intention of collecting economic and socio cultural information from the group engaged in this investigation. It was observed that, in general, all the students were familiar with narrative texts. However, two noted points seen here were the lack of two important strategies, crucial to a closure of a textual writing production: review and rewriting. On the second part of this study, the intervention-activities were applied, giving to much attention to reading and writing. As a result, it was noted that the majority of students was able to perform a narrative writing – although subtly in some cases – and they were also able to produce really good texts with noted literary content.

Keywords: Reading. Narrative Writing. Rewritten

SUMÁRIO

1	INDRODUÇÃO.....	8
2	A LEITURA E A ESCRITA SOB A LUZ DA INTERAÇÃO.....	12
2.1	A linguagem sob a concepção interacionista.....	12
2.2	A caminho da leitura como interação.....	14
2.3	A escrita como trabalho e interação.....	19
3	O ENSINO DA LITERATURA.....	23
3.1	A literatura na escola.....	23
3.2	Problemas no ensino da literatura.....	25
3.3	“Novas”perspectivas sobre o ensino da literatura.....	29
4	DIAGNÓSTICO DAS ATIVIDADES.....	32
4.1	Síntese da pesquisa.....	32
4.2	O lócus da pesquisa.....	32
4.3	População da pesquisa.....	35
4.4	Resultado da avaliação diagnóstica de leitura.....	39
4.5	Avaliação diagnóstica da produção escrita.....	43
5	UMA INTERVENÇÃO QUE SE “DESDOBRA”.....	47
5.1	As ações interventivas realizadas na turma A e alguns resultados.....	48
6	“Desdobrando” a intervenção na turma.....	76
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	ANEXO A – PRIMEIRA ATIVIDADE DE LEITURA	95
	ANEXO B – SEGUNDA ATIVIDADE DE LEITURA	100

ANEXO C – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA..... 104

ANEXO D – QUESTIONÁRIO..... 107

1 INTRODUÇÃO

Diante das inquietações em relação à realidade heterogênea de nossas salas de aula; nas quais encontramos, de um lado, muitos alunos com extrema dificuldade de ler e interpretar textos e a consequente dificuldade na escrita, e de outro, aqueles que leem, interpretam, escrevem, e conseguem avançar sem grandes problemas; a presente pesquisa, realizada em uma Escola Estatual da zona rural, no município de Igarapé-Açu, buscou desenvolver um trabalho a fim de ampliar as experiências dos alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental II, com atividades de leitura e escrita. Dessa forma, tentou promover o desenvolvimento da competência leitora dos discentes, considerando que, por vezes, esta pode contribuir para a formação de “escritores”, levando o aluno a constituir-se sujeito de sua produção textual escrita.

No entanto, além da heterogeneidade no desempenho escolar, um traço marcante que emergiu no contexto do nosso trabalho foi a existência de uma memória recente da participação da população da vila, em situações peculiares, nas quais encontramos um traço “identitário” do local. Observamos que episódios os quais testemunham a vida em movimento na vila; às vezes desde um ponto de vista que está à margem dos discursos escolares; foram a matéria prima para as narrativas produzidas pelos alunos, com base nas quais realizamos um trabalho de linguagem particularmente focado na reescrita de textos.

Tendo em vista esses aspectos, o trabalho sustentou-se na hipótese de que oportunizar a textualização de narrativas, ou seja, ler, (re)contar e escrever histórias lidas, ouvidas e “vividas”, pode colaborar com a formação linguística do aluno, para que ele consiga desenvolver sua escrita, como também reconhecer e valorizar a sua formação cultural no processo de ensino e aprendizagem. Assim como Britto (2003), entendemos que:

> De todas as formas de apreensão da realidade, aquela que talvez seja a mais fundamental na história da humanidade é a narração. A narração significa a reconstrução, no plano do simbólico, da ação vivida, da experiência realizada. Ela supõe a construção simbólica de um outro mundo, que é a projeção deste mundo vivido num outro, possível ou desejável. O tempo inteiro os homens e as mulheres se narram e constroem sua história de narrar (BRITTO, 2003, p. 110).

Dessa forma, considerando que muitos alunos só têm acesso à leitura de textos literários por meio da escola, nosso trabalho se propôs a fugir do ensino de literatura preso à tradição historiográfica e à análise das formas estruturais dos textos, o qual não leva a nenhuma reflexão histórica e social. Em seu lugar, sugerimos um ensino que promove a leitura literária tendo como horizonte a escrita de textos com características literárias – um ensino capaz de possibilitar ao aprendiz a expansão do seu repertório linguístico e o desenvolvimento de sua consciência crítica diante do mundo.

Neste sentido, julgamos que o processo de formação leitora, a interação dos alunos com textos, especialmente literários, é fundamental para o desenvolvimento da escrita e vice-versa, em comum acordo com o que nos diz Geraldi:

> [...] todo dito responde a um chamado e chamará outros dizeres. O chamado pode ser concreto (um enunciado a que se responde) ou imaginado (no mundo da ficção e da criação literária, aos chamados que chamam e reclamam um dizer, denominamos de inspiração) (GERALDI, 2013, p. 32).

Nossa pesquisa tem como base fundamental a concepção sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014), a qual defende que a comunicação se concretiza através de um processo dialógico entre os interlocutores. Deste modo, é imprescindível que o indivíduo tenha suas habilidades linguísticas intensamente desenvolvidas, a fim de que ele consiga perceber o que a palavra do outra expressa, como a palavra do outro o “enquadra”, para ser capaz de responder a essa palavra de formas variadas e de maneira pertinente.

Para Bakhtin:

> Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Ressaltamos, assim, a relação estabelecida entre professor e aluno, no processo de ensino e aprendizagem, de modo particular, nas aulas de leitura e produção textual. O professor precisa “escutar” o que o aluno diz ou intenciona dizer, pois, dessa forma, ao “ouvir” o discurso do aprendiz, o professor tem a possibilidade

de ver como ele entende o discurso do outro. Nessa relação dialógica, o aluno tem a chance de ampliar cada vez mais sua experiência linguística e, assim, ser capaz de tecer, gradativamente, mais sentidos ao mundo a sua volta. “A maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela.” (BAKHTIN, 2015, p.170).

Para construir nosso quadro teórico, discorremos sobre os aspectos sociais da leitura, a partir de análises realizadas por Britto(2003, 2015) e Geraldi (2013); buscamos suporte nas concepções de leitura de Kleiman (1998) e Kato (1999), como também nas estratégias de leitura apontadas por Menegassi (2005). Abordamos ainda alguns estudos acerca do processo de produção textual e o trabalho com o texto literário nas aulas de língua materna, dentre os quais destacamos Koch e Elias (2015), Sercundes (1997), Geraldi (2012, 2013), Menegassi (2010), Candido (1995), Perrone-Moises (2006), Lajolo (2010), Zilberman (2008), Britto (2003, 2015) e Belintane (2013).

O trabalho objetivou, de maneira geral, ampliar o universo linguístico dos alunos, com as atividades de leitura literária e produção escrita, a fim de desenvolver, de modo particular, a escrita narrativa de alunos. Todavia, nossos objetivos específicos foram:

1 - Verificar a competência leitora de cada aluno, ou seja, a eficiência para obter a compreensão textual, como também analisar a capacidade de eles observarem como se dá, através da leitura, o desenvolvimento das narrativas.

2 – Observar a realidade sociocultural e econômica dos alunos e caracterizar as condições de acesso à leitura e as possíveis práticas de leitura dos alunos.

3 - Fazer uma intervenção didática, com o intuito de desenvolver a produção de narrativas, através de práticas de produção textual, utilizando estratégias de revisão e reescrita.

Levando em consideração a importância do professor-pesquisador, o qual busca refletir sobre a sua prática e transformá-la em prol de uma educação de qualidade, nosso trabalho consiste em uma pesquisa-ação. Com base nas considerações feitas por Pereira (2001) sobre o processo desenvolvido durante uma pesquisa dessa natureza, realizamos, primeiramente, uma investigação sobre o objeto em estudo, com o intuito de produzir um diagnóstico das problemáticas

existentes e, a partir de então, gerar ações a fim de contribuir para melhorar a realidade encontrada.

Assim, seguimos uma metodologia que, em um primeiro momento, buscou diagnosticar as turmas estudadas. Foram desenvolvidos duas atividades de leitura, uma atividade de produção escrita e um questionário, a fim de buscar informações socioeconômicas e culturais dos alunos. O desenvolvimento da primeira parte da pesquisa foi executado em um intervalo de seis semanas - porém não consecutivas - de tal modo que os resultados estão apresentados detalhadamente e analisados na seção 3 deste trabalho, destinada para este propósito. No segundo momento, foram realizadas as ações interventivas, criadas a partir das observações adquiridas no primeiro momento do trabalho, como também no decorrer das atividades; e os resultados obtidos na pesquisa.

No primeiro capítulo, há uma breve reflexão sobre a leitura e a escrita. No segundo capítulo, refletimos sobre o ensino da literatura e revisamos alguns problemas apontados por estudiosos da área a respeito do trabalho escolar com o texto literário e apresentamos, também, algumas perspectivas, relativamente novas, voltadas para o ensino da literatura. No terceiro capítulo, fazemos o diagnóstico das atividades realizadas com os alunos e apresentamos os dados observados durante a pesquisa. Nos capítulos quarto e quinto, apresentamos o processo da proposta de intervenção, realizado durante a pesquisa e as conclusões de nosso trabalho.

2 A LEITURA E A ESCRITA SOB A LUZ DA INTERAÇÃO

Neste capítulo, iniciamos falando sobre alguns aspectos propostos pela concepção interacionista de BAKHTIN; VOLOCHINOV (2014) para os estudos relacionados à língua.

Em seguida, discorremos sobre algumas abordagens teóricas que tem a leitura como objeto de estudo; apresentamos determinados aspectos da concepção sociocognitiva e interacionista da linguagem, correlacionado alguns conceitos. Salientamos que a perspectiva adotada como base da nossa pesquisa é a sociointeracionista. Os textos referentes à Psicolinguística, inseridos em nosso trabalho, são textos que já dialogam com a perspectiva da interação, ou seja, que não se ocupam somente de analisar processos de codificação e decodificação da linguagem, mas, sobretudo, o processo que integra os pressupostos da Psicolinguística ao social; o processo de interação entre leitor e texto. Estes são textos que procuram fazer aportes da Psicolinguística para o campo do ensino e são posteriores aos PCNs. Esta é a razão pela qual os mencionamos.

Na sequência, levando em consideração que leitura e escrita são atividades que estão interligadas e se complementam, salientamos também alguns aspectos teóricos sobre a produção textual escrita.

2.1 A linguagem sob a concepção interacionista

Segundo a perspectiva de BAKHTIN; VOLOCHINOV (2014), a linguagem é fundamentalmente um ato dialógico porque o indivíduo constrói o seu discurso sempre influenciado pelo “outro”. A palavra não se manifesta acidentalmente, ela sempre parte de alguém para alguém, com intenções determinadas pelas condições de produção. De acordo com o pensamento apresentado por Bakhtin e Volochinov:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 127)

Para que possamos compreender melhor essa concepção, tecemos uma breve discussão a respeito da perspectiva da interação verbal, segundo o capítulo 6 da obra Marxicismo e filosofia da Linguagem. Bakhtin e Volochinov (2014) iniciam o capítulo contrapondo-se ao pensamento do subjetivismo individualista baseado na enunciação monológica, que considera a expressão da consciência um ato puramente individual.

Para Bakhitin e Volochinov (2014), a definição mais rudimentar que se tem sobre expressão é de que ela constitui “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.115), compreendendo, portanto, um conteúdo a exprimir (interior) e sua objetivação exterior (para alguém ou para si mesmo).

A teoria da expressão que fundamenta o pensamento do subjetivismo individualista supõe que todo ato de objetivação procede do interior para o exterior, ou seja, que “a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é se não a sua tradução” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 116). Porém, para estes estudiosos, essa teoria é radicalmente falsa, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, o contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.116).

Bakhtin e Volochinov (2014, p. 116) conceituam enunciação como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, sendo assim, ela não pode se concretizar fora da sociedade, sem que sejam considerados todos os aspectos históricos, sociais e culturais de uma determinada comunidade linguística. E se a enunciação é determinada pela situação social, a palavra, produto da interação concreta, também é inteiramente determinada pelas relações sociais, ou seja, variará de acordo com o tipo de relação existente entre os interlocutores e, por isso, está sujeita a inúmeros significados e interpretações.

Segundo BAKHTIN; VOLOCHINOV (2014, p. 118), “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, ou seja, assim, como a linguagem, a consciência não é um ato individual interior; ela nasce a partir de organizações ideológicas influenciadas pelas relações sociais que envolvem os interlocutores.

> Assim, a personalidade que se exprime , apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva a atividade mental (o "conteúdo a exprimir") à sua objetivação externa (a "enunciação") situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 121-122)

E dessa forma, considerando o caráter essencialmente social da língua, Bakhtin e Volochinov (2014) nos instigam a refletir sobre a linguagem. Diante do que nos é apresentado na obra, compreendemos que é impossível para o indivíduo se constituir enquanto sujeito - que vive no mundo e participa dele - sem que haja o seu encontro com o outro, ou seja, sem que eles "dialoguem" entre si. Compreende-se aqui "a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja." (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.127).

Assim, a linguagem é entendida como um processo interativo que se configura através das relações sociais, diante de diferentes conceitos, ideologias e comportamentos. Por meio da interação social, os sujeitos constroem os seus discursos sempre influenciados pelos discursos alheios, ganhando uma outra significação, influenciando novamente o discurso de um outro e assim por diante. Nesse movimento ininterrupto, a linguagem evolui, transformando os homens e a história.

2. 2 A caminho da leitura como interação

São muitas as perspectivas e abordagens teóricas que auxiliam o trabalho de desenvolvimento da leitura e norteiam as práticas pedagógicas. Ante a perspectiva da Psicolinguística, Kleiman (1998) acredita que:

> O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto (KLEIMAN, 1998, p. 31).

Com base nessa perspectiva cognitiva, os autores da área consideram que a leitura se processa por etapas. Num primeiro momento, o leitor capta as informações visuais do texto e envia para uma *memória de trabalho*. Na segunda etapa, acontece a seleção dessas informações apreendidas, pela memória intermediária, processo que a autora chama de *fatiamento*. Nesse intervalo, o leitor armazena as informações realmente significativas para a sua experiência com a leitura daquele determinado texto. Após isso, o conhecimento adquirido segue para a *memória profunda ou memória semântica* e temos, então, a terceira etapa, momento em que se dá a construção de sentido do texto para o leitor. Assim, a memória intermediária fica à disposição para receber novamente outras informações, num processo contínuo.

Mary Kato (1999), também sob a perspectiva da Psicolinguística, cita dois tipos de processamento de informação na constituição da leitura - o processamento *bottom up ou* ascendente e o *top down* ou descendente. Alguns teóricos adotam a ideia de que a leitura se dá de forma “ascendente”; outros argumentam que ela se dá de forma “descendente”.

Os defensores da ideia de que a leitura se dá por meio de um processamento ascendente inserem-se na perspectiva estruturalista da linguagem, pois concebem a leitura como ato de decodificação e o leitor como um sujeito passivo diante do texto. Nesta concepção, o sentido do texto se constrói a partir das unidades menores para as unidades maiores de significado, cabendo ao leitor a simples tarefa de retirar da superfície textual as respostas de que necessita, prontas e acabadas. Assim, por exemplo, como acontece em atividades que apresentam perguntas do tipo: *“Retire do texto um fragmento que...*”.

O outro processamento, dito descendente, tem estreita relação com a visão da psicologia cognitiva, pois, nesta perspectiva, a construção de sentido se dá a partir de um processamento contrário ao primeiro, ou seja, “faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 2007, p. 50). As respostas não são captadas diretamente do texto e o leitor deve ser capaz de acionar seus conhecimentos prévios e outras estratégias necessárias para interpretar o que está lendo.

> Os dois tipos de processamento descrevem dois tipos de leitores. O que privilegia o processamento descendente é o leitor que aprende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado

> faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. O segundo tipo de leitor é aquele que utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que se prende em detalhes até mesmo detectando erros ortográficos, porém ao contrário do primeiro não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo. (KATO, 2007, p. 50-51).

No entanto, Kato defende uma terceira posição, que pode ser incluída na perspectiva de interação, a qual nos diz que os processamentos ascendentes e descendentes acontecem ao mesmo tempo; *interagem* para produzir a leitura. Assim, a autora aponta a relevância desses processamentos para a "integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já dada no texto." (KATO, 2007, p.49).

Para a autora, o leitor ideal, o qual ela denomina "leitor maduro" é aquele que consegue articular bem os dois processamentos, ou seja, aquele que capta as informações diretamente deixadas pelo autor e as relaciona com aquelas que ele cria a partir dos seus conhecimentos de mundo, construindo, assim, um sentido para o texto através da interação texto-leitor-autor. Esse terceiro tipo de leitor é aquele "para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento" (KATO, 1999, p. 51).

A partir destas colocações, achamos conveniente citar um trecho presente nos PCNs, que expressa uma concepção semelhante, sobre o leitor ideal:

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

Kleiman (1998) apresenta dois tipos de estratégias de leitura, as quais podem ser desenvolvidas de várias maneiras durante a leitura de diferentes tipos textuais, dependendo dos objetivos do leitor: metacognitivas e cognitivas. As estratégias metacognitivas são consideradas operações que realizamos de maneira

reflexiva e com objetivos específicos, conscientes das habilidades que precisamos desenvolver para chegarmos à compreensão do texto. Já as estratégias cognitivas são as operações que realizamos inconscientemente no ato da leitura, ou seja, são aquelas desenvolvidas automaticamente. É possível julgar, assim, que ambas as estratégias merecem atenção, pois contribuem substancialmente para a construção de sentido do texto verbalizado. Como exemplos práticos de estratégias metacognitivas, podemos citar os momentos em que, no ato ler, fazemos algumas "paradas", pensamos, questionamos, refutamos e, dessa forma, a todo instante, avaliamos o que está sendo lido, compreendido e aprendido. Por outro lado, como estratégias cognitivas estão, por exemplo, o reconhecimento imediato do código durante a leitura, o movimento sacádico e o fatiamento das informações.

Para Menegassi (2005), as estratégias de leitura não são construídas isoladamente e sem orientação. Elas precisam ser ensinadas e, para tanto, o professor precisa adquirir um conhecimento mínimo de trabalho com o texto, pois cada texto exige uma leitura própria, tendo em vista que os textos com os quais nos deparamos no cotidiano não são lidos sempre da mesma maneira. O bom leitor precisa ter autonomia e ser capaz de construir sentidos para o que lê.

> Para que isso seja possível, é necessário que esse leitor interaja com o texto, compreendendo-o; estabeleça relações entre o que lê e os conhecimentos prévios que tem armazenado na memória sobre o tema discutido no texto; questione o conhecimento aprendido, conseguindo realizar associações com o que já tinha na memória, com as novas informações que se formou na sua mente, permitindo sua utilização em outros contextos sociais diferentes da escola, onde está aprendendo a trabalhar com o texto. (MENEGASSI, 2005, p. 79)

Menegassi (2005), em acordo como os PCNs, destaca também as estratégias de *seleção, antecipação, inferência* e *verificação* como fundamentais no processo de compreensão textual. A primeira – *seleção* - compreende a habilidade de atentar para as informações mais relevantes e selecionar o que é mais significativo de acordo com o objetivo da leitura; a segunda – *antecipação* - consiste nas predições que o leitor faz no momento da leitura, ou seja, as previsões que ele cria sobre as informações explícitas e implícitas no texto, as antecipações que ele faz das informações do texto, as quais podem ser comprovadas ou não - quando comprovadas, o leitor se sente mais seguro e segue com as estratégias escolhidas; quando não, ele deve reavaliar as estratégias, fazendo as adequações necessárias

ou até mesmo substituí-las por outras estratégias que favoreçam uma antecipação mais precisa; a terceira – *inferência* - diz respeito às ações que partem da junção dos conhecimentos prévios com as pistas textuais deixadas pelo autor para que o leitor consiga tornar explícito o sentido que, até então, era implícito; a quarta- *verificação*- está relacionada à busca que o leitor faz no texto para comprovar suas predições e inferências, a fim de confirmar se os objetivos de leitura, predeterminados pelas estratégias anteriores, foram atingidos ou não.

Percebemos, diante das reflexões expostas até aqui sobre a leitura, o quanto é relevante e necessário que o indivíduo recorra a diferentes estratégias, a fim de que se torne um construtor de sentido. Portanto, observamos que as estratégias de leitura, se bem planejadas, podem orientar o leitor, a fim de levá-lo a pensar e refletir sobre o que lê, como também pode contribuir para a construção de subsídios necessários para ele escrever, assim como considera Britto (2015):

> Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se faz na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolta e articulada. (BRITTO, 2015 p. 67.)

Neste sentido, uma perspectiva muito pertinente para se pensar a leitura é a que chamamos de interacionista. De acordo com Menegassi (2005b), a partir dessa perspectiva, “o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa - um processo perceptivo - quanto as informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo.” Assim, a construção de sentido do texto se dá por meio da interação entre o leitor e o texto.

Mesmo alguns autores ligados a uma linha cognitiva adotam uma perspectiva até certo ponto interacionista, como é o caso de Kleiman. Segundo esta autora, “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 1998, p.10).

Dessa forma, Kleiman (1998, p.12) considera a leitura como uma prática social e a concebe “como um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas

estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico.” Assim, para formar leitores, é necessário nos desprendermos das concepções que a escola tem de leitura, as quais priorizam os aspectos estruturais do texto, utilizando-o, na maioria das vezes, como pretexto para inúmeras atividades de gramática sem sentido, que não favorecem a reflexão do aluno. Para a autora, essas atitudes “empobrecem” o ato de ler, transformando a leitura em uma “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras” (KLEIMAN, 1998, p. 16).

Assim, acreditamos ser necessário dar lugar a novas práticas em sala de aula, práticas motivadoras que estreitem a relação do aluno com a leitura, tendo em vista que esta precisa fazer sentido para ele, a fim de provocar-lhe o interesse.

2. 3 A caminho da escrita como interação

Existem várias concepções de escrita, dentre as quais, a concepção com foco na língua, que considera o domínio de regras gramaticais a base para a construção de um texto escrito. É uma concepção que não exige implicitudes, centrada na linearidade, pois “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33).

Sercundes (2004) cita também as concepções de escrita como dom e como consequência. A primeira concebe a escrita como uma inspiração, ou seja, considera o ato de escrever como domínio de poucos que receberam a dádiva de poder escrever sem que seja necessária nenhuma orientação para isso; a segunda consiste na ideia de que é necessário apenas que o indivíduo exerça alguma atividade prévia, como uma leitura ou um passeio, e escreva imediatamente sobre ela. Nesta concepção, não é levado em consideração o tempo que o aluno necessariamente deve ter para internalizar a informações e os conhecimentos que recebeu (Menegassi, 2010, p. 19).

Há também a concepção de escrita como trabalho, na qual nos baseamos para desenvolver as atividades. Esta perspectiva parte da distinção, estabelecida por Geraldi (2013, p. 136), entre a ideia de produção de texto e redação. Segundo o autor, na primeira, o texto é produzido “na escola”, a partir de condições de produção que possibilitam ao aluno o direto de expressar suas ideias e dizer sua palavra, enquanto na segunda, o texto é produzido “para a escola”, com o fim único

de atribuir-lhe uma nota, por isso a ocupação do aluno é apenas devolver à escola a palavra que lhe foi emprestada.

Geraldi (2013, p.160) apresenta algumas condições necessárias para o desenvolvimento da produção escrita. Para este autor, ao produzir um texto, é imprescindível que o indivíduo:

> a) tenha o que dizer;
> b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
> e) escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p. 160).

É importante ressaltar que as escolhas das estratégias não são aleatórias; elas são desenvolvidas de acordo com o que o locutor pretende dizer a seu interlocutor- não ao professor- para que de fato se estabeleça o diálogo, a comunicação.

Geraldi acredita que esse é um dos momentos em que mais o professor pode contribuir com o desenvolvimento da produção escrita do aluno; quando ele se torna um interlocutor que, “questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como co-autor, que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 2013, p. 164)

O aluno precisa enxergar o professor não como um avaliador do seu texto, mas como um colaborador. No entanto, antes, é preciso que o professor atue na constituição desta imagem, oportunizando ao aluno não apenas o direito de se expressar, mas, sobretudo o de ser “escutado” de fato, conferindo ao a ele a autonomia de um saber, ainda que não seja “o saber da escola”. Uma forma de fazer isso é fugir das “redações que se fazem para a escola”, as quais, segundo o Geraldi (2012), descaracterizam o aluno, pois, na redação, o aluno somente devolve ao professor a palavra ditada pela escola.

“É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 2012, p. 131).

Para tanto, há a necessidade de instigar os alunos a produzirem textos na escola. “Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita” (GERALDI, 2012, p. 128). Muitas vezes, a criatividade do aluno e o seu poder de construção textual sucumbe às “advertências” do professor: “faltou o acento”, “essa palavra não se escreve dessa maneira”, “você não deve utilizar essa linguagem”, e assim, acontecem os descaminhos da escrita.

Geraldi (2012, p.130) afirma que é necessário abrir o espaço fechado da escola, para que, nele, o sujeito - no caso, o aluno –

> possa dizer a sua palavra, o seu mundo, [...] não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.

Encontramos perspectivas semelhantes em outros autores mais recentes. Para Koch e Elias (2015), por exemplo:

> [...] a escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados. Além disso, destacam-se aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido, pressuposição de conhecimentos partilhados com o leitor, a fim de garantir o equilíbrio entre informações novas e dadas, revisão da escrita durante e após a sua constituição para cortes, ajustes ou complementações, visto que o texto escrito, uma vez finalizado, ganha “independência” do seu autor/escritor (KOCH; ELIAS, 2015, p. 77).

Verificamos que, para as autoras, o trabalho com a escrita exige do indivíduo uma ampla agregação de conhecimentos orientados por fatores linguísticos, históricos, sociais, cognitivos e interacionais. Afinal, para que um texto faça sentido, tenha um significado, ele não pode ser produzido de qualquer maneira; ele deve passar por etapas durante a sua construção, como a revisão e a reescrita e devem-se levar em conta as intensões comunicativas, ou seja, para que se escreve e para quem.

Adotando uma perspectiva semelhante, também defendendo a importância da reescrita, Menegassi (2010) considera que o processo da produção escrita deve passar por etapas, como *planejamento*, *execução do texto escrito*, *revisão* e *reescrita*.

Na primeira etapa, ou seja, no planejamento, segundo esse autor, deve ocorrer o levantamento das informações essenciais sobre o que se intenciona produzir; na segunda etapa, após selecionar os dados necessários, inicia-se o trabalho de escrever o texto; na terceira, o autor realiza uma sondagem na sua produção, a fim de verificar quais aspectos formais e de conteúdo devem ser modificados; e por último; a partir da etapa anterior, de revisão, é feita a reescrita do texto, acrescendo, retirando ou substituindo informações no texto desenvolvido.

Podemos notar entre as questões apontadas para o ensino da escrita, com base na perspectiva da interação, que os autores evidenciam a necessidade de compreender a produção textual como uma atividade que exige trabalho e que este trabalho, para atingir resultados satisfatórios, deve ser organizado e, para tanto, executado por etapas. Conceber a escrita como trabalho é entender que a escola deve oportunizar aos alunos condições para que eles possam construir seus textos. O professor precisa assumir o papel de interlocutor na sala de aula, respeitando a palavra do aluno e com ele ir construindo novos sentidos para o mundo, dentro e fora da escola, pois como bem disse o poeta: “um galo sozinho não tece uma manhã.” Nessa relação interação dialógica ambos compreendem a necessidade de cada para a construção do conhecimento.

3 O ENSINO DA LITERATURA

3. 1 A Literatura na escola

Promover o encontro do texto literário com o aluno, de modo particular no ensino fundamental, ainda que não seja com a literatura dita “consagrada”, ainda é uma realidade distante das salas de aula.

Para Perrone-Moisés (2006):

> Como instituição, a literatura está em declínio; como prática está (como sempre esteve) em mutação. O que está em questão não é a salvação da literatura como prática de escrita ou de leitura. A literatura, nas grandes formas de ficção e poesia, continua sendo largamente praticada e consumida, como o comprovam as grandes tiragens editoriais, o afluxo de um largo público aos eventos literários, cursos livres, salões do livro, bienais, prêmios etc.[...]. O que está em questão, por isso mesmo, é a salvação da literatura como disciplina escolar. (PERRONE-MOISES, 2006, p. 27).

Pensamos que é válido levar em consideração o aspecto formador do texto literário e integralizá-lo às aulas de língua materna, pois acreditamos que por meio dele é possível também promover o desenvolvimento intelectual do ser humano, suas habilidades de leitura e de escrita.

Antônio Cândido, em seu célebre escrito sobre “O direito à Literatura”, diz que

> Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura corrida de um romance.
> Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CÂNDIDO,1995, p.174-175)

Podemos perceber que Cândido considera uma noção ampliada de literatura e nos leva a refletir sobre o caráter humanizador que, segundo ele, ela possui. Para

o autor, a literatura é capaz de despertar virtudes essenciais no ser humano, tais como a sabedoria, a solidariedade e a sensibilidade diante dos acontecimentos do mundo e a da relação do ser humano com o seu semelhante. Por isso, também, Cândido defende que a literatura corresponde a uma “necessidade universal”, um bem cultural e que, portanto, deve ser concebido como um direito de todos, não um troféu oferecido a quem merece, a quem tem mais condições sociais e financeiras ou a quem é mais capaz. A segregação social não deve impedir o acesso à arte, à cultura, e, consequentemente, à literatura.

O autor salienta ainda a importância da literatura na construção da sociedade, tendo em vista que, para ele, ela reflete, através das palavras, as aspirações e os ideais de um indivíduo situado em um determinado momento social e histórico.

> Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CÂNDIDO, 1995, p. 177).

Em todas as nossas ações utilizamos as palavras e as imagens produzidas por elas para nos comunicarmos, para nos fazer compreender e compreendermos o mundo. Pensamos que a compreensão dessa forma organizada da palavra, que encontramos geralmente nas narrativas literárias, pode contribuir consideravelmente na construção de um aluno leitor - e porque não escritor?- na sala de aula e fora dela, independentemente de sua condição social.

Diante desse aspecto formador da literatura, evidenciado por muitos autores, Zilberman (2008) afirma que:

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 7).

O texto literário possibilita ao leitor várias interpretações da realidade por meio das ações das personagens, que embora estejam no mundo da ficção, são influenciadas pelas atitudes reais dos homens. A escola deve criar oportunidades para que ocorra o encontro do aluno com a Literatura, a fim de fortalecer a relação do indivíduo com a sociedade e com a língua que ele utiliza, por meio da leitura desse tipo de texto.

Observamos que a escola é, para os autores citados, um espaço capaz de formar leitores literários. Achamos muito pertinente essa concepção, mas, neste trabalho, gostaríamos de levantar um outro questionamento acerca da introdução da literatura nas aulas de língua materna: será que a leitura de literatura não cria também possibilidades de "escrita de literatura" na escola?

3. 2 Problemas no ensino da literatura

Embora inúmeras reflexões apontem para a importância da literatura na formação linguística do aluno, observamos que o ensino de língua materna ainda é extremamente carente nesse aspecto e, mais ainda, quando nos referimos ao ensino fundamental. Nesta seção, revisamos algumas dessas posições.

Perrone-Moisés, afirma que "a Literatura é uma disciplina ameaçada" e que:

> Esse desprestígio tem numerosas razões: Vivemos numa época de informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária, lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda leem, em manuais de autoajuda, mais reconfortantes do que os textos literários (PERRONE-MOISES, 2006, P.27)

Além desses argumentos, a autora acrescenta que os recursos tecnológicos que envolvem o jovem atualmente, atraindo-o cada vez mais para o mundo virtual, intensificam o distanciamento com relação à leitura. Perrone-Moisés (2006, p.24) acredita que o problema não está em reconhecer e até mesmo aceitar essas transformações tecnológicas, mas nesta espécie de encantamento que elas têm provocado, fazendo com que o livro seja, por vezes, esquecido. Para autora, não podemos negar a necessidade da informática na vida cotidiana, porém a informática tem sido tratada como uma linguagem, quando, na concepção da pesquisadora, "ela

é um instrumento, uma ferramenta que necessita, prioritariamente, da linguagem verbal".

Nas considerações da autora, outro fator que também pode ter um efeito prejudicial no trato com a literatura na sala de aula é a forma como a leitura geralmente é imposta pela escola, sem dar ao aluno a possibilidade de um encontro mais íntimo com o texto literário; sem dar-lhe o direito de decidir o que ler, por exemplo. Na opinião de Perrone-Moisés, é necessária uma "mediação" do professor por meio de suas escolhas sobre os textos literários adequados aos alunos.

> É claro que o professor de literatura [...] deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar (PERRONE-MOISES, 2006, p. 22).

O professor, enquanto mediador, deveria exercitar o seu poder de escolha e buscar metodologias que possam dinamizar o ensino da literatura, de modo especial na educação básica, levando em consideração, prioritariamente, as especificidades de seus alunos. Numa linha semelhante, Geraldi (2003) salienta que:

> Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso (GERALDI, 2003, p. 47).

Outro problema enfrentado, quando pensamos no ensino da literatura, de modo especial na educação básica é justamente a má formação ou mesmo a não formação dos professores, a fim de que possam desenvolver com eficiência um trabalho que de fato contribua para a formação leitora do aprendiz. Alguns aspectos importantes devem ser ressaltados em relação à postura que o professor deve ter enquanto mediador no ensino da literatura.

Para Geraldi (2013), "não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descoberta é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor." É comum ouvirmos dos jovens aprendizes que lhes falta inspiração para a leitura. Isso acontece quase sempre porque também falta, na grande maioria dos professores,

este encontro, esta relação com o exercício efetivo da leitura literária, o que acaba interferindo negativamente no seu papel de intermediário entre o texto e o aluno.

A mediação do professor deve propiciar ao aluno uma nova visão da leitura literária, que o faça perceber que a partir do momento em que ele aprimora essa leitura, ele desenvolve sua criatividade, seu conhecimento de mundo, sua competência linguística, estreitando seus laços com a língua que ele utiliza, dando um sentido real a ela.

Para Lajolo (2001, p.106):

> [...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Durante muito tempo, acreditou-se também que a literatura era algo reservado a uns poucos, aos “mais letrados”, àqueles mais favorecidos culturalmente. O equívoco de conceber o texto literário dessa forma infelizmente acabou por distanciá-lo das pessoas “comuns”, aquelas que não têm acesso facilitado aos livros, contribuindo bastante para a ausência desse tipo de leitura também na sala de aula.

Por outro lado, embora estejamos de acordo com a importância da literatura na escola, parece-nos ocorrer, por vezes, em alguns discursos, certo tom de supervalorização do ensino da literatura. É importante que haja o devido cuidado a fim de não banalizar o texto literário por meio de sua própria “valorização”, evitando-se considerá-lo ou elegê-lo como remédio capaz de sanar todos os problemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Tudo depende de como o texto literário se configura na sala de aula, nas aulas de língua materna.

> Técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto [literário] não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto. (LAJOLO 2003, p.14).

Outro autor que provoca discussões sobre a mitificação da leitura é Britto (2003). Segundo este autor:

> A leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz a mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de texto. (BRITTO, 2003, p.100)

Britto (2003) discorre sobre alguns aspectos que, na sua concepção, mitificam o processo de leitura, como, por exemplo, a concepção de que o leitor é livre para construir os sentidos do texto a partir da sua interpretação, sem a necessidade de considerar as intenções de quem produziu o texto. Essa “liberdade” pode causar uma interpretação equivocada do texto, pois “permite uma espécie de vale- tudo, em que o leitor aparece como a fonte original do sentido”. (BRITTO, 2003, p. 101).

O autor critica também a ideia generalizada de que leitura é capaz de expandir o intelecto e de transformar o ser humano em um indivíduo mais sensível e humanitário. Não que isso não possa acontecer, mas o alerta é para o fato de que o texto não deve ser apresentado ao futuro leitor com este fim.

> Ninguém fica melhor ou pior, mais solidário ou misantropo, mais crítico ou alienado porque passa a ser leitor. Pode ser, mas não há aí relação de necessidade. Objetivamente, ao contrário do que querem fazer crer os discursos da leitura redentora, não há vínculo necessário entre leitura e comportamentos saudáveis, positivos. (BRITTO, 2003, p.103)

Outra questão que Britto (2003) evidencia é a visão hedonista da leitura, ou seja, a associação que se faz do ato de ler ao entretenimento, a diversão, valorizando em demasia o seu caráter de fruição, com o objetivo de seduzir o não leitor. Para o autor:

> A leitura prazerosa vincula-se à possiblidade de o leitor criar um envolvimento emocional com a narrativa literária ou com o texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional. Tal imagem de leitura normalmente supõe ambiente de leitura favorecedor do desligamento do mundo real e forte investimento subjetivo. (BRITTO, 2003, p.104)

Segundo Britto (2003), essas “concepções ingênuas” que se tem da leitura de Literatura podem comprometer o seu caráter social e formador, pois o autor não acredita que a prática de leitura facilitada, a qual chama de “pedagogia do gostoso”, favoreça o desenvolvimento crítico do leitor.

3. 3 “Novas” perspectivas sobre o ensino da literatura

Alguns trabalhos têm sido desenvolvidos, atualmente, no âmbito do ensino de língua materna, visando uma aproximação dos aprendizes com a literatura, tendo em vista o caráter formador do texto literário.

Considerando que muitos alunos só têm acesso à literatura na escola, esses trabalhos propõem o abandono do ensino de literatura preso à tradição e à análise das formas estruturais dos textos, o qual não levaria a nenhuma reflexão histórica e social. Em seu lugar, eles sugerem um ensino que promova a leitura do texto literário, capaz de possibilitar ao aprendiz a expansão do seu repertório linguístico e o desenvolvimento de sua consciência crítica diante do mundo.

Essas abordagens apresentadas como contraponto ao ensino tradicional normalmente se centram na concepção sociointeracionista de linguagem, a qual parte do pressuposto bakhtiniano de que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95), não podendo, assim, ser concebida como um sistema de formas autônomas, fechado em si mesmo e que desconsidera a interação dialógica entre os interlocutores e suas relações sociais.

Ao consideramos a escola o espaço da iniciação intelectual e social do indivíduo e o professor, agente formador e transformador no processo de construção de conhecimento, acreditamos que ambos devem garantir ao aluno o ingresso no mundo literário logo cedo, até mesmo antes de iniciado ou concluído o processo de sua alfabetização. Para Belintane (2013), se as crianças “aprendem a ler com a pujança dos textos literários [...], certamente saberão ler os textos do cotidiano e estarão preparadas para desconstruí-los na idade certa”.

Belintane (2013, p.126) defende que:

> Quanto mais os homens puderem ter de *niñez*[1], narrativas, poesia e fantasia na alma, tanto mais terão em criatividade e resistência para fazer da cidadania algo mais do que uma palavra desgastada e submetida às leis do mercado. [...].Entre os mitos, lendas, contos de encantamento, cantigas e ludismos do cotidiano há intervalos e canais por onde uma subjetividade, sem perder suas raízes regionais, pode encontrar o universal.

Sabemos da importância de se trabalhar diferentes gêneros para contribuir na formação do um aluno - sujeito social. Mas entendemos também que, de modo especial na educação básica, o trabalho com o gênero literário pode favorecer o envolvimento do aprendiz com processo de ensino e aprendizagem da língua materna de maneira mais profícua.

De acordo com o SAEB[2], por exemplo:

> [...] o grau de familiaridade que o aluno tem com determinados gêneros também é definidor de sua proficiência leitora [...]. Além disso, há gêneros cuja compreensão envolve capacidades linguísticas mais complexas do que outros, como, por exemplo, aqueles que envolvem a habilidade de argumentação, o que implica – nas atividades de leitura – que o aluno consiga identificar os procedimentos de sustentação, refutação e negociação de posições desenvolvidos e utilizados em um texto pelo seu produtor.
> Os diferentes gêneros requerem capacidades linguísticas distintas. Sendo assim, a competência leitora do sujeito também é definida pela sua mestria em habilidades requeridas pelos diferentes gêneros. Essa mestria dependerá do grau de familiaridade que o aluno possui em relação a esse gênero, que é construído pelas oportunidades que já teve de ler textos organizados nesses gêneros (BRASÍLIA, 2009, p. 25).

Embora a perspectiva bakhtiniana venha sendo chamada para sustentar a proposta de trabalho com gêneros das mais diferentes esferas da sociedade, inclusive a esfera literária, na prática, não é o que acontece. Observamos que há no ensino de língua materna o predomínio do trabalho com os gêneros mais “utilitários”, tendo em vista que o ensino pragmático preeminente exige cada vez mais do aprendiz a competência em decifrar placas, manuais de instruções, bulas de remédio, enfim, “receitas” de como viver no mundo contemporâneo. Para Belintane (2013, p. 83):

> Talvez as grades de gêneros dos PCNs tenham ensejado essa “diversidade” pela “diversidade”, que parece [...] não enxergar as singularidades da infância, impondo sobre ela gêneros e textos de uma

---

[1] ni.ñez *sf* Infância, meninice.
[2] Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. É composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

> discursividade adultocêntrica(propaganda, logo-marca, texto instrucional, reportagem, notícia etc.).

Essa visão predominantemente utilitária da linguagem contribui para a “marginalização” da literatura na sala de aula, o que pode acarretar a precariedade de palavras para o indivíduo poder expressar-se, ou seja, dizer o que quer dizer, o que precisa dizer. A palavra encontrada no universo imaginário dos textos literários é carregada de “verdades” da realidade na qual o aluno vive. No texto literário encontramos o mundo transformado em palavras, capaz de proporcionar inúmeras interações e construções de sentidos.

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 20013, p.166)

O texto literário, então, também pode ser “um fio” condutor entre os interlocutores para construir novos diálogos, novos discursos e suscitar novos conhecimentos. “A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. [...]. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra.” (BAKHTIN 2015, p.232). É nessa relação dialógica que a linguagem se constitui e que deve se constituir também o ensino do texto literário na sala de aula.

4 DIAGNÓSTICO DAS ATIVIDADES

4. 1 Síntese da Pesquisa

A primeira etapa de nossa pesquisa consistiu, por meio de atividades de leitura, na identificação do perfil leitor dos alunos das turmas do 6º ano da manhã e dos alunos do 6º ano da tarde, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em uma vila, no município de Igarapé-açu. Houve, também, a realização de um questionário socioeconômico com objetivo de coletar informações sobre as relações dos alunos com a leitura, de modo especial, com textos literários.

Foram realizados, entres os meses de outubro e novembro do ano de 2015, duas atividades de leitura, uma atividade de produção escrita e um questionário socioeconômico. Devido às problemáticas enfrentadas no calendário escolar das escolas estaduais, em decorrência do período de greve da classe docente[3], não foi possível desenvolver as atividades com regularidade, nem dar seguimento às outras atividades previstas, no mesmo ano. No entanto, a partir da regularização das aulas, continuamos o nosso trabalho de pesquisa no ano seguinte, a partir das propostas de intervenção, com foco no desenvolvimento da escrita dos alunos. Realizamos as atividades interventivas nas duas turmas, com o intuito de coletar outras produções escritas, a fim de observarmos, sobretudo, a capacidade dos alunos em construírem-se sujeitos de suas produções textuais.

4. 2 O lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em uma vila do Município de Igarapé-Açu, a 18 km da sede. A escola possui uma infraestrutura razoável, com biblioteca, salas de informática e multimídia; e, segundo a opinião da própria comunidade, oferece também um ensino diferenciado, tendo em vista as atividades extracurriculares que desenvolve.

[3] Entre o período de 25 de março de 2015 e 05 de junho do mesmo ano, os professores da rede estadual de ensino estiveram em greve no Estado do Pará, reivindicando o pagamento do piso salarial, a ampliação das horas-atividade, o calendário de reforma das escolas, dentre outros direitos. Após descontos no contracheque pelos dias paralisados, os professores, coagidos, decidiram suspender a greve, sem nenhuma negociação formal com o governo.

Geralmente são projetos que promovem a valorização cultural e histórica do município e também a reflexão sobre acontecimentos relacionados às questões sócio-políticas e econômicas do cenário atual do país.

Como exemplo, podemos citar o trabalho dos alunos no aniversário da escola em dezembro de 2015, representando em uma peça teatral a polêmica atuação do departamento de trânsito, que há pouco tempo tinha sido instalado no município. A maneira como se deu a ação dos agentes para tentar organizar o trânsito foi considerada violenta por grande parte das pessoas, tendo em vista que a população não havia recebido, até então, informações da possível chegada do DETRAN e também não havia sido instruída pelos órgãos competentes do município em relação às leis de trânsito. Diante da situação polêmica, os alunos reproduziram algumas cenas que ocorreram, mostrando para a comunidade os reflexos negativos e positivos da ação sobre a realidade econômica e social do município e, de modo particular, na vila.

A principal atividade econômica da vila é a agricultura. Os pequenos produtores, que dependem de veículos (carros e motos) para escoarem sua produção, foram extremamente penalizados, pois tiveram seus veículos apreendidos, tendo em vista que não estavam legalizados. Dessa forma, eles não tinham como levar seus produtos para a cidade e, em contrapartida, o centro comercial do município sofreu também as consequências, pois as pessoas do interior e até mesmo as da cidade, não saiam de suas casas com receio de perderem seus veículos, como aconteceu com muitas pessoas que não tiveram condições de pagar as multas em atraso.

Algumas pessoas, revoltadas, se manifestaram e atearam fogo em pneus, na frente da sede do DETRAN. Assim, as opiniões se dividiram e os alunos construíram um momento no qual a comunidade pode avaliar as razões para o DETRAN estar ali, realizando seu trabalho, como também as razões que levaram a população a se revoltar. Sabemos que intervenções como essas acarretam situações favoráveis e também desfavoráveis. A população que depende de seus veículos para manter seu trabalho não viu com bons olhos a presença do órgão na cidade, porém as mães que perderam seus filhos em acidentes de moto e carro por conta das irresponsabilidades de condutores embriagados aprovaram, tendo em vista que o número de acidentes diminui bastante. Nos debates e atividades realizados na escola sobre esse assunto, os alunos concluíram que as leis de

trânsito são importantes, sim, e devem ser respeitadas, mas a formas de colocá-las em pratica também devem respeitar o cidadão, sem o abuso de poder.

O fato é que atitudes como essas dos alunos retratam bastante o perfil dos moradores da vila: eles são muito críticos e exigentes, inclusive em relação a si mesmos. Eles têm a autoestima bastante elevada, não se aceitam como “vila” e demonstram muito orgulho ao dizer que são de lá, até mesmo aqueles que já foram embora.

A vila é referência para a cidade por causa das manifestações culturais que realiza a fim de valorizar a história do município e da própria comunidade, fundada por nordestinos que chegaram para a construção da estrada de ferro, que ligava Belém à Bragança, no final do século XIX, além das apresentações dos blocos carnavalescos e das festas religiosas, como o auto do Natal e a festa do padroeiro. As aprovações nos vestibulares dos alunos da única escola pública de ensino médio da vila também são motivo de muita satisfação para eles. A escola, na verdade, talvez seja a grande formadora do perfil daquela comunidade, pois lá verificamos muitas marcas de luta pelo bem comum. Quando há gincanas na escola, sempre acontece uma prova beneficente, nas quais os alunos devem arrecadar roupas ou comidas para as pessoas mais carentes ou até mesmo, como já aconteceu, arrecadarem papel “chamex” e alimentos para outras escolas da redondeza.

Presenciamos muitas ações, durante o período de trabalho, realizadas com a parceria dos alunos, da escola e da comunidade. Vimos, por exemplo, que os fundos que a escola recebe do governo não suprem a demanda de necessidades, assim, a direção consegue algumas doações, realiza quermesses e com o apoio dos alunos e os professores, faz venda de comidas e bingos para arrecadar dinheiro, a fim de custear, por exemplo, os temperos, legumes e o gás para a merenda escolar. Porém, nesse período, o gás estava sendo “doado” pela secretaria municipal de educação pelo espaço cedido para o desenvolvimento de uma atividade da escola do município. Diariamente também há vendas de chopp e pipoca. Com esse dinheiro, já foram comprados um datashow, um bebedouro e uma roçadeira elétrica. Quando perguntamos para a diretora se isso era fruto de sua administração, ela respondeu que é fruto do que ela aprendeu lá, porque desde quando era aluna, sempre foi assim.

Na primeira visita à escola, no dia 07 de outubro de 2015, não foi possível o encontro com os alunos, tendo em vista que, na ocasião, estava acontecendo o

período da segunda avaliação. Dessa forma, tivemos apenas uma conversa informal com a professora a respeito das turmas.

No dia 21 de outubro, retornamos à escola e desenvolvemos a primeira atividade de leitura (Anexo 1) com as duas turmas do 6ºano. Ressaltamos que a turma que tem aulas pela manhã, denominamos A; e a outra, a qual tem aulas no horário da tarde, foi nomeada B. Participaram da atividade 20 alunos da turma A e 25 alunos da turma B.

Na segunda atividade de leitura (Anexo 2), realizada no dia 04 de novembro, tivemos a participação de 22 alunos, em cada uma das turmas.

No dia 11 de novembro, realizamos a atividade de produção escrita (anexo 3), da qual participaram 22 alunos da turma A e 21 alunos da turma B.

No dia 25 de novembro, fizemos a busca pelos dados socioculturais e econômicos, através de um questionário com os alunos nas duas turmas. O questionário (Anexo 4), apesar de ser composto por vinte questões, foi elaborado para verificarmos cinco pontos, que consideramos mais relevantes para o trabalho:

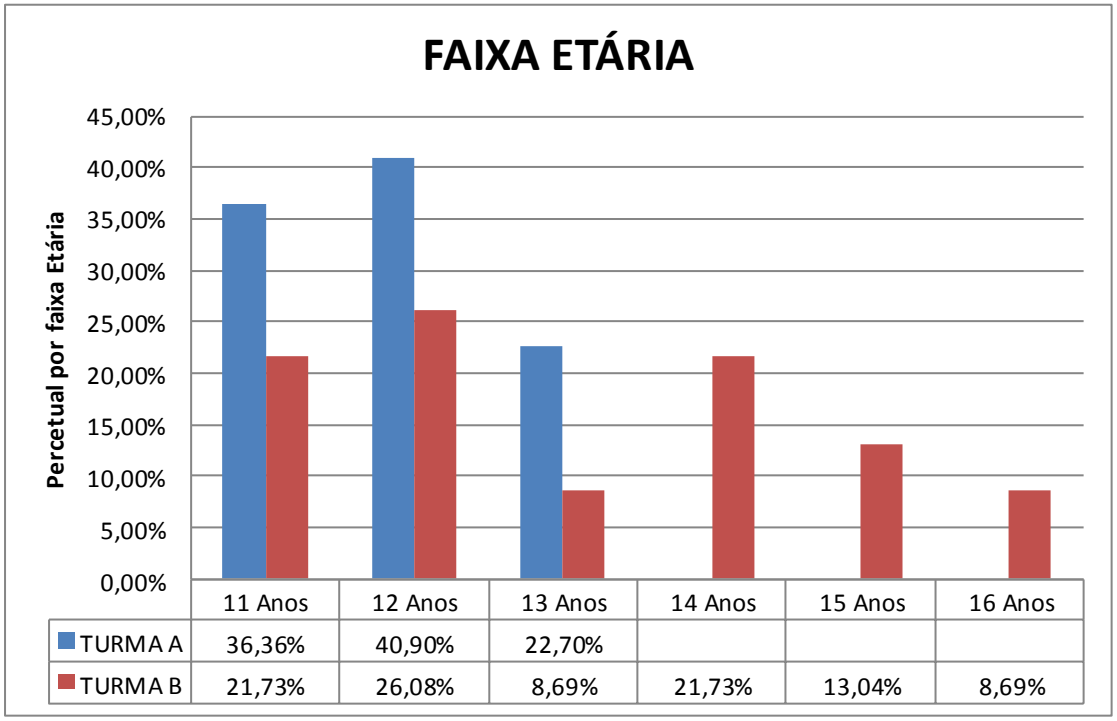
- a faixa etária predominante em cada turma;
- onde os alunos concluíram o 5º ano;
- se na escola que estudaram anteriormente havia biblioteca;
- quem já repetiu alguma série/ano.

A partir destes procedimentos, partimos para o diagnóstico e, sem seguida, para as ações de intervenção.

4. 3 População da pesquisa

Através dos dados apresentados pelo questionário, do qual participaram 22 alunos da turma A e 23 alunos da turma B, conseguimos informações peculiares de cada aluno, as quais, correlacionadas, demonstraram, de certa forma, o perfil de cada turma. Tais informações estão presentes em detalhe nos gráficos a seguir.

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos alunos

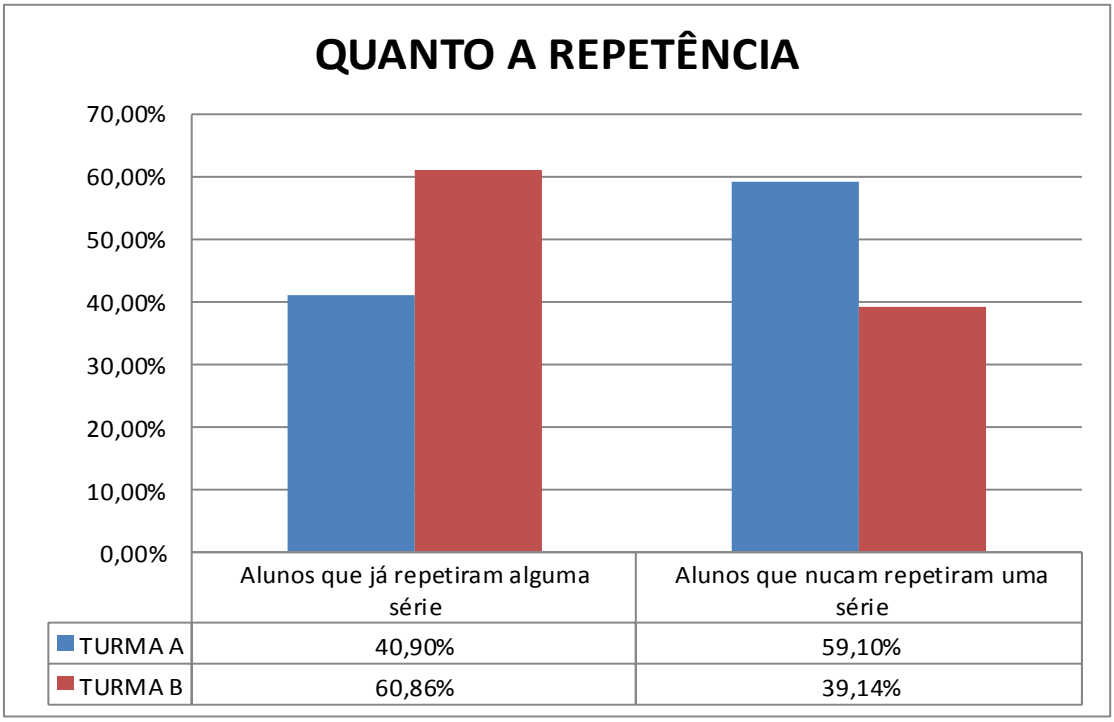


	11 Anos	12 Anos	13 Anos	14 Anos	15 Anos	16 Anos
TURMA A	36,36%	40,90%	22,70%			
TURMA B	21,73%	26,08%	8,69%	21,73%	13,04%	8,69%

Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

Através desses resultados apresentados no gráfico 1, que demonstra o percentual por faixa etária dos alunos, constatamos que a turma B apresenta a idade mais avançada que a da turma A. Consideramos que este é um fator que pode estar relacionado ao índice de repetência, que também é maior na turma B, como demonstra o gráfico 2, na página a seguir.

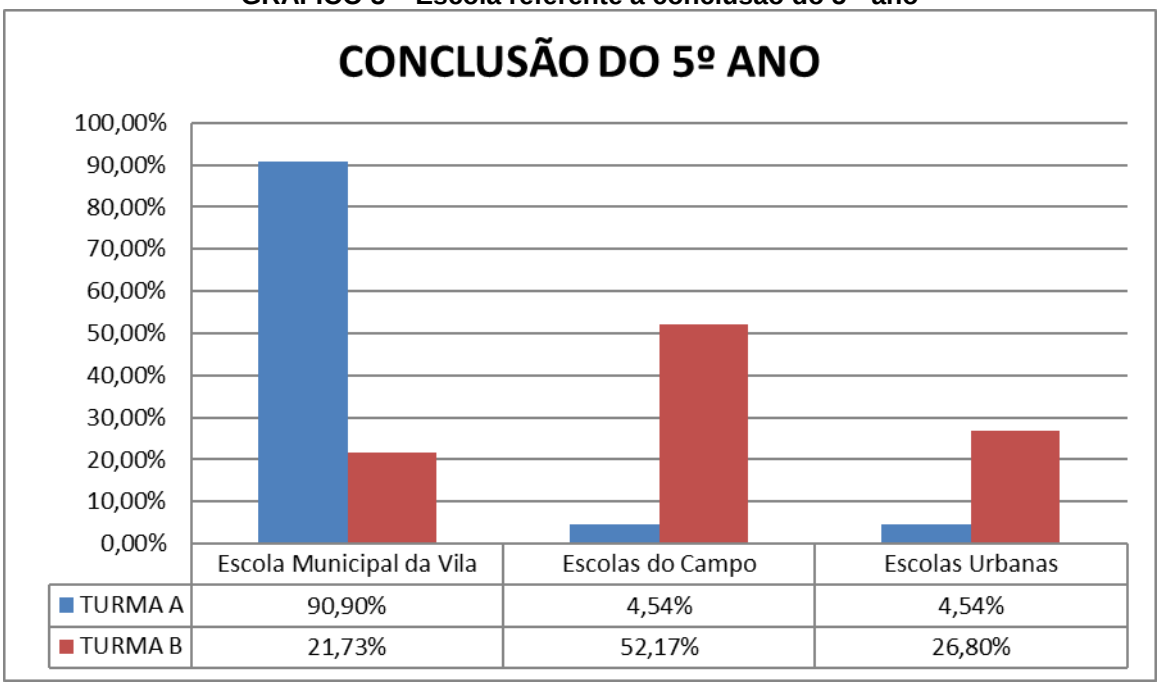
GRÁFICO 2 – Índice de repetência dos alunos



Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

De acordo com os dados apresentados em relação à repetência, mais de 60% dos alunos da turma B já repetiram o ano, uma ou mais vezes.

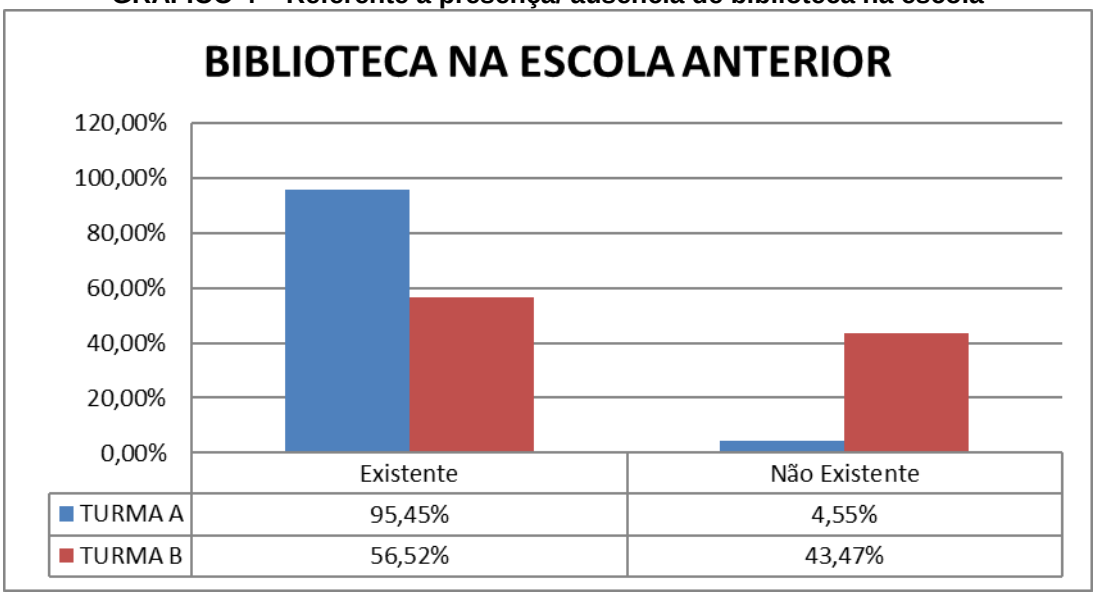
GRÁFICO 3 – Escola referente à conclusão do 5 º ano



Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

No gráfico 3, em relação aos alunos que concluíram o 5º ano na escola municipal da Vila São Luís e nas escolas do campo, observamos que mais de 50% dos alunos da turma B procedem das escolas rurais.

GRÁFICO 4 – Referente à presença/ ausência de biblioteca na escola



Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

Os resultados demonstrados no gráfico 4 indicam que mais de 40% dos alunos da turma B disseram que não havia biblioteca nas escolas nas quais eles estudaram anteriormente, ou seja, nas escolas rurais.

Esse fato nos chamou a atenção, devido ao resultado negativo que esses alunos tiveram na atividade de leitura, como veremos adiante. Obviamente o fato de existir ou não um espaço destinado à leitura em uma escola não é o que determina a formação de alunos leitores, no entanto, pensamos que pode ser um aspecto bastante motivador tanto para os aprendizes quanto para os professores - que se não se dispõe voluntariamente a utilizar o ambiente, às vezes, é “estimulado” pelos próprios alunos a fazê-lo.

Assim, constatamos que os alunos da turma B possuem, em geral, a idade mais avançada, vieram de escolas do campo, não tinham biblioteca na escola, já repetiram o ano - uma ou mais vezes - e tiveram um desempenho menor no exercício de leitura.

Nesse contexto de oscilações, o qual reproduz salas de aula extremamente heterogêneas, tendo em vista o perfil de cada aluno presente nas turmas, é que os participantes da nossa pesquisa estão inseridos. Na verdade, sabemos que esta é a

realidade da grande maioria das salas de aula em nosso país, o que julgamos contribuir bastante negativamente no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, como também no desenvolvimento linguístico de cada aluno.

4. 4 Resultado da avaliação diagnóstica de leitura

Em um primeiro momento, nosso trabalho buscou diagnosticar as turmas estudadas. Para tanto, foram desenvolvidos duas atividades de leitura, uma atividade de produção escrita e um questionário, a fim de buscar informações socioeconômicas e culturais dos alunos. Vejamos, a seguir, alguns dados da primeira atividade de leitura.

Quadro 1 – DADOS DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE LEITURA (TURMA A)

ALUNOS	**Q1 (B)**	**Q2 (B)**	**Q3 (D)**	**Q4 (A)**	**Q5 (D)**	**Q6 (D)**	**Q7 (C)**	**Q8 (C)**	**Q9 (B)**	**Q10 (C)**	**TOTAL DE ACERTOS/ALUNO**
A1	B	B	D	A	D	D	C	C	B	D	**9**
A2	B	B	D	A	D	D	B	C	B	B	**8**
A3	A	A	D	A	D	D	B	A	C	B	**4**
A4	B	B	D	A	D	D	C	C	B	C	**10**
A5	B	B	D	C	D	D	B	C	C	C	**7**
A6	B	B	D	A	D	A	D	C	B	C	**8**
A7	B	B	D	A	C	D	B	C	B	B	**7**
A8	A	B	D	C	D	D	C	A	B	B	**6**
A9	B	B	A	A	C	D	D	C	D	B	**5**
A10	B	B	D	A	D	D	D	C	B	C	**8**
A11	B	B	D	C	D	D	C	C	D	D	**7**
A12	B	B	D	C	D	D	C	C	B	D	**8**
A13	B	B	D	C	D	D	B	A	C	B	**5**
A14	A	B	D	B	D	D	A	C	D	C	**6**
A15	B	B	D	A	D	D	B	C	C	A	**7**
A16	B	B	D	A	D	A	D	C	D	D	**6**
A17	B	B	D	A	D	A	D	C	D	D	**6**
A18	B	B	D	B	B	B	B	D	C	C	**4**
A19	B	B	D	C	B	D	-	A	C	B	**5**
A20	B	B	D	A	D	D	D	D	D	D	**6**
TOTAL DE ACERTOS/	**17**	**19**	**19**	**12**	**15**	**16**	**5**	**14**	**8**	**6**	

QUESTÃO											

CORRETO
INCORRETO
NÃO RESPONDEU

Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

Quadro 10 - DADOS DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE LEITURA (TURMA B)

ALUNOS	Q1 (B)	Q2 (B)	Q3 (D)	Q4 (A)	Q5 (D)	Q6 (D)	Q7 (C)	Q8 (C)	Q9 (B)	Q10 (C)	TOTAL DE ACERTOS/ALUNO
A1	B	B	D	D	C	D	C	C	D	D	**6**
A2	B	B	D	B	C	D	D	C	C	B	**5**
A3	A	B	D	B	C	D	A	C	A	B	**4**
A4	B	B	C	B	D	A	A	C	B	A	**5**
A5	B	B	C	B	B	A	B	C	B	A	**4**
A6	A	B	D	C	C	D	D	C	A	A	**4**
A7	A	B	D	A	D	A	A	A	D	C	**5**
A8	B	B	D	D	D	D	B	A	C	B	**5**
A9	B	B	D	A	C	D	B	C	B	D	**7**
A10	B	B	D	A	C	D	B	A	C	D	**5**
A11	B	B	D	A	C	D	B	D	B	A	**6**
A12	B	B	D	C	D	D	C	C	C	C	**8**
A13	B	B	A	A	D	D	D	C	B	C	**8**
A14	D	B	C	A	C	D	A	A	C	C	**4**
A15	B	B	D	B	C	D	C	B	B	D	**6**
A16	B	B	D	A	D	D	B	C	C	B	**7**
A17	B	A	A	A	C	D	D	C	D	D	**4**
A18	B	B	A	A	D	D	D	C	D	C	**8**
A19	B	B	D	B	C	D	D	D	B	D	**5**
A20	B	B	D	C	D	D	D	A	D	C	**6**
A21	A	B	D	A	D	D	B	C	C	A	**6**
A22	A	B	D	A	D	D	C	C	B	A	**7**
A23	A	D	C	C	A	A	C	C	A	D	**2**
A24	A	B	D	A	C	A	D	C	A	D	**4**
A25	B	B	D	B	C	D	D	C	C	C	**6**
TOTAL DE ACERTOS/ QUESTÃO	**17**	**22**	**18**	**12**	**10**	**20**	**05**	**17**	**09**	**07**	

CORRETO
INCORRETO
NÃO RESPONDEU

Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

Após estabelecermos uma relação entre os resultados das duas turmas, concluímos que os alunos da turma A acertaram 66% das questões propostas e a turma B, 54, 8%. Não podemos considerar que esta seja uma diferença significativa. Porém, ao focalizarmos o total de acertos por aluno, verificamos que mais da metade dos alunos da turma B não conseguiu superar 50% de acertos na atividade. Dos 20 alunos da turma A que participaram do exercício, somente cinco não acertaram mais da metade das questões, enquanto na turma B, dos 25 alunos participantes da atividade, treze não conseguiram alcançar essa mesma média.

No entanto, verificamos que, em ambas as turmas, os alunos erraram mais as questões 7, 9 e 10. Dessa forma, achamos conveniente inseri-las aqui, a fim de tornar mais prática a análise.

7 No fragmento "**A bruaca** do retrato já está com os dois pés na cova!", a quem se refere o termo em destaque?

a) A mulher do homem.

b) A bisavó do homem.

c) A sogra do homem.

d) A amante do homem.

9 Na última frase do texto "A bruaca do retrato já está **com os dois pés na cova!**", o termo em destaque significa:

a) Que a mulher do homem sujou os dois pés no barro, ao cair na cova.

b) Que a mãe da esposa do homem é tão velha que parece estar no fim da vida.

c) Que a bisavó do homem já morreu.

d) Que a mulher planeja matar a amante do marido.

10 O texto traz uma reflexão:

a) Sobre o respeito que os filhos devem ter pelos pais, principalmente os mais idosos.

b) Sobre a importância da fidelidade entre casais, que não é mais valorizada.

c) Sobre a atenção e a valorização que as pessoas, muitas vezes, não dão a si mesmo.

d) Sobre o excesso de preocupação com a beleza física das pessoas atualmente.

Com o intuito de facilitar a orientação do aluno para a construção de sentido do texto, as questões das atividades de leitura foram elaboradas objetivando levar o aluno a exercitar e desenvolver variadas estratégias, desde aquelas nas quais o leitor precisa somente se posicionar passivamente diante do texto até aquelas que cobram uma atitude mais ativa do indivíduo, para que ele alcance a compreensão textual. Quando utilizamos as expressões passiva e ativa, estamos fazendo relação aos processamentos de compreensão ascendente e descendente propostos por Kato(1999), citados na seção teórica sobre leitura.

Pensamos que, aos mesclar as questões, podemos contribuir para a formação do “leitor ideal”, considerado pela autora como aquele que consegue visualizar não somente as informações explícitas no texto, mas também as implícitas, e as confirmam por meio de outras estratégias, como a ativação de conhecimentos prévios e inferências.

Dessa forma, as estratégias de leitura podem contribuir para que os alunos percebam que, quanto mais elaborado o texto, mais instigante se torna, devido aos “labirintos” criados para chegar ao seu desfecho, a sua compreensão.

Na questão 7, por exemplo, o aluno teria que retornar ao texto, pois a resposta está lá, no entanto, precisaria realizar as inferências necessárias para compreender que o mal-entendido do espelho vai se repetindo a cada personagem que pega o objeto para olhar e, assim, obter a reposta correta, ou seja, que a bruaca é a sogra do homem. Tais observações podem contribuir para que o aluno consiga perceber a progressão textual narrativa do texto.

Na questão 9, o aluno teria que trabalhar, primeiramente, com a estratégia que Menegassi (2005) chama de predição, ou seja, ele teria que levantar hipóteses para chegar a compreender o sentido da frase em destaque. Para tanto, precisaria acionar o conhecimento prévio da expressão “estar com o pé na cova” e também realizar inferências sobre o texto para confirmar suas previsões. Os alunos podem observar que o uso de expressões populares, como a utilizada no texto, servem, às vezes, de recursos estilísticos para aproximar o autor do leitor.

Na questão 10, o aluno necessitaria fazer a seleção das ideias principais do texto, articulando-as com suas impressões, previsões, a fim de tornar explícito o que

antes era implícito e, assim, concluir qual seria a principal consideração feita pelo autor do texto ao produzir a história.

Podemos perceber que os alunos que não acertaram as questões 7, 9 e 10 não conseguiram administrar as estratégias adequadas para chegar ao nível de compreensão exigido por elas. De acordo com Kato (1999, p.51), esses alunos se encaixam no perfil de leitor "que utiliza basicamente o processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura das entrelinhas."

4. 5 Avaliação diagnóstica da produção escrita

Para o diagnóstico da produção escrita, selecionamos dois textos dos alunos da turma A e dois textos de alunos da turma B. Fizemos a transcrição dos textos a fim de facilitar a visualização, no entanto, os originais encontram-se em anexo no trabalho, juntamente com os questionários respondidos pelos alunos para possíveis confirmações de alguns dados, como, por exemplo, a idade de cada um deles.

A atividade de escrita consistiu na continuação e finalização de uma lenda, intitulada "A lenda da Lagoa Azul", iniciada coletivamente na sala. "Lagoa azul" é um igarapé, referência de lazer na região em que eles moram, um espaço muito frequentado e admirado, pela beleza de suas águas claras.

Texto 1 (Turma A):

> A lenda da lagoa azul
> Diz a lenda
> Há muito tempo na
> Vila de são luiz um rapaz chamado Raimundo gostava de caçar na mata. Um certo dia apareceu uma menina muito linda, que aparecia esta apaixonada por ele. mas não era o que ele pesava essa moça muito linda era uma bruxa muito mal mas ele não sabia. Todas as noite ele ia encontra-la no meio do mato dizia que ia caçar mas ele não, ia ele ia se encontra com essa menina bonita Que era a bruxa.
> Numa bela noite de lua, ele sai para mata Quando ele encontrou ela sai levando ele para um lugar, onde estava um monte de capim que estava, seco ela dizia que naquela noite ele não i passa ela enfeitiçou. Raimundo ele ficou Branco e ficou preto ficou de toda cor ele começou a se vira em agua e virou uma bela lagoa com agua cristalina, bem lipinha desde então Raimundo nunca mais foi visto (Aluno A1, 13 anos).

Neste texto 1, notamos, naturalmente, que ocorrem algumas falhas quanto à ortografia e à estrutura do texto, no entanto, o aluno consegue, até certo ponto, ser

coerente no desenvolvimento da história. Observamos que há uma aproximação ao tom de suspense, muito frequente no discurso usado nas lendas, quando ele escreve *"... que aparecia esta apaixonada por ele. mas não era o que ele pesava..."*. Cria-se, no leitor, uma expectativa quanto ao desenrolar da história. Quando Raimundo começa a se virar em uma "bela lagoa", porém, não fica claro para o leitor como se deu tal transformação, como também as razões que levaram a bruxa a transformar Raimundo em uma bela lagoa, provocando, assim, uma quebra na progressão textual para chegar ao desfecho da narrativa. Outro aspecto interessante é o deslocamento que o aluno faz no início do texto " Diz a lenda/ Há muito tempo..., recurso que ele parece ter usado para demarcar a intensidade do tempo passado.

Texto 2 (Turma A):

> A lenda da lagoa azul
> Há muito tempo, na vila de São Luís, um rapaz chamado Raimundo, gostava de caçar na mata. Um certo dia, apareceu uma moça dizendo para todo mundo que tinha encontrado a fonte da vida eterna, mas ninguem acreditou nela, eceto Raimundo, no outro dia Raimundo se chocou com a história que a moça tinha cido levado por um homem de olhos azuis e muito bonito, todo mundo tava falando que ela morreu, mas Raimundo não acreditava, e decidiu procurar a fonte, e partiu para sua jornada, ficou andando três dias sem parar, e até que enfim ele encontrou, e decidiu mergulhar na água cristalina, e nunca mais foi visto.
> Dizem que os caçadores devem ter cuidado com a alma de Raimundo fica andando pela mata, procimo a Lagoa Azul (Aluno A16, 11 anos).

No texto 2, o aluno utiliza a expressão "eceto", que, obviamente, não é comum à sua linguagem cotidiana. O uso deste termo pelo aluno demonstra, muito além do zelo vocabular, a preocupação com a avaliação do seu texto pela escola. A visão de que o texto do aluno deve ser construído dentro de padrões previamente estipulados, para serem avaliados pela escola, é que determina a estrutura do discurso do aluno, obrigando-o, na maioria das vezes, a construções linguísticas que fogem a sua realidade, balizando, assim, o estilo de escrita dos alunos. Observamos, também, certa dificuldade em conduzir coerentemente a narrativa, deixando muitas perguntas sem respostas. Por que Raimundo foi procurar a fonte? Se a fonte era da vida eterna, por que Raimundo nunca mais foi visto? Mas é interessante observar o tom de suspense que o aluno tenta criar no final do texto, ao usar na forma verbal *"Dizem"*, indefinindo o sujeito, muito peculiar nos finais elaborados para o gênero solicitado "lenda".

Texto 3 (Turma B):

> A LENDA DA LAGOA AZUL
> DIZ A LENDA QUE HÁ MUITOS ANOS NO TEMPO DA ESTRADA DE FERRO HAVIA UMA JOVEM CHAMADA HELENA QUE GOSTAVA DE TOMAR BANHO A NOITE SOZINHA NOS IGARAPÉS. A MENINA TINHA 17 ANOS TODOS NA VILA DE SÃO LUIS, ONDE ELA MORAVA, DIZIAM QUE ALÉM DE LINDA ELA ERA MUITO CORAJOSA.
> CERTA
> A MENINA COMO DE COSTUME FOI AO IGARAPÉ TOMAR BANHO QUANDO VIU UM BELO RAPAZ
> A GAROTA FICOU MUITO ENCANTADA COM OS LINDOS OLHOS DO MENINO QUE-SE CHAMAVA AIROM
> NA SEGUNDA NOITE QUE A GAROTA FOI TOMARA BANHO O RAPAZ ESTÁ CENTADO. OLHANDO PARA A GAROTA ELE ENTÃO CHAMOU ELA.
> COMO ELA NÃO TINHA MEDO FOI. QUANDO O GAROTO DE A MÃO PRA ELA PEGAR QUANDO ELA PEGOU SENTIU UM COISA MUITO ESTRA E NÃO SENTIA MAIS AS SUAS PERNA ELA OLHO PARA E VIU QUE TINHA-SE TRANS FORMADO EM UMA SEREIA COM UMA CALDA VERDE E SEUS CABELOS LONGOS E RUIVOS E FOI EM BORA E NUNCA MAIS VOLTOU (Aluno A26, 16 anos).

No texto 3, a dificuldade em estruturar a narrativa é evidente. Verificamos que faltam algumas palavras e que outras estão incompletas. Mas, existe coerência em sua narrativa e uma sequência lógica, marcada por expressões que buscam a retomada de ideias, como quando ele usa *"como de costume"*, para dizer que a menina ia sempre tomar banho de igarapé e *"como não tinha medo"*, para enfatizar a coragem da garota. Apesar da breve extensão, conseguimos deduzir, por fim, que o rapaz transformou a moça em sereia para que ela vivesse com ele no igarapé.

Texto 4 (Turma B):

> A lenda da lagoa azul
> Dzi a lenda que há muitos anos, no tempo da estrada de ferro, havia uma jovem chamada helena que gostava de tomar banho a noite sozinha nos igarapés. A menina tinha 17anos os cabelos longos e ruivos como o fogo todos na vila de são Luis. onde ela morava. diziam que além de linda ela era muito corajosa certa noite. ela era muito braba e também eta fasia muita lezura e ela adava muito nais mata e ela foi em gulida na boca do jacaré também ela foi tuma banho no garapé era muito razo ela vio uma pessoa e ela foi pula no chão e ela sibatu i viu ela a trepada nua avore ela saiu correno e ela pizo no vrido e sicoto e saiu chorado pidido pra cudi ela
> (Aluno A23, 14 anos)

No texto 4, observamos uma grande dificuldade do aluno em desenvolver sua história e dar uma sequência coerente a narrativa. Notamos também o distanciamento do da linguagem escrita, pois o aluno parece escrever como se

estivesse “contando” a história; além da forte influência de marcas da oralidade (ou seria marcas da identidade?), quando o aluno usa expressões como “lezura”, “garapé”, “correno”, entre outras. Há também muitas repetições do conectivo “e”, usado pelo aluno, ainda que inadequadamente, para enumerar as ações da protagonista. A narrativa acaba por não se constituir de coerência nem de coesão.

De modo geral, observamos que todos os alunos demonstraram certa familiaridade com a leitura de textos literários narrativos, levando em consideração a aproximação desses indivíduos com a cultura da tradição oral popular, da qual esse tipo textual faz parte. É evidente, também, a presença de alguns problemas em relação aos aspectos formais da produção textual escrita, comuns à maioria dos textos. Porém, nossas atividades privilegiaram, principalmente, a leitura de textos literários narrativos e a prática de produção textual, a fim de nos aproximarmos dos objetivos de nossa proposta: desenvolver a escrita narrativa dos alunos e contribuir para a formação de um sujeito possuidor da sua palavra.

5 UMA INTERVENÇÃO QUE SE “DESDOBRA”

> Para um educador da área de linguagem, é sempre importante saber quais posturas teóricas estruturam esta ou aquela proposta de ensino, mas mais importante ainda é reconhecer que entre teorias e realidades há lacunas e impasses. Não há teoria que se mantenha inabalável diante das diferenças e complexidades que emergem em uma sala de aula situada em seu tempo e lugar. A alegoria da *peleja* (no interior, é o nome que se dá a uma cobertinha curta, que não cobre o corpo inteiro, mas com a qual a pessoa acaba se esquentando de tanto “pelejar” à noite no exercício de cobrir a cabeça e descobrir os pés e vice-versa) deve estar sempre de prontidão no horizonte do educador. A teoria é a cobertinha, nosso jogo de cintura é o pelejar do qual depende o quanto se esquenta (BELINTANE, 2013, p. 24).

Nossa proposta de intervenção partiu das conclusões obtidas através do diagnóstico das primeiras atividades de leitura e escrita, com também das informações colhidas por meio do questionário socioeconômico realizado na primeira etapa da pesquisa. Observando a “peleja” da professora - que se dividia entre avançar o conteúdo do currículo proposto e deixar os “mais fracos” para trás, ou desacelerar, a fim de dar mais atenção aos “retardatários”, inviabilizando o progresso dos que estão “mais adiantados” - nossas ações interventivas foram construídas analisando as particularidades de cada turma, facilmente detectadas no decorrer do desenvolvimento das atividades na sala de aula.

As atividades da segunda etapa da pesquisa aconteceram no período entre 04 de maio e 24 de outubro de 2016. Elas ocorreram nesse espaço de tempo porque houve um atraso no cronograma da nossa pesquisa, devido à mudança no calendário da escola.

Além do atraso para o início das atividades da segunda etapa, houve uma grande interrupção entre o primeiro encontro - que se deu no dia 04 de maio de 2016- e o restante dos encontros- iniciados somente em 08 de agosto do mesmo ano.

Esse intervalo decorreu, primeiramente, devido à mudança no calendário da escola, em decorrência da greve estadual dos professores[4] que acarretou na

[4] Entre o período de 25 de março de 2015 e 05 de junho do mesmo ano, os professores da rede estadual de ensino estiveram em greve no Estado do Pará, reivindicando o pagamento do piso salarial, a ampliação das horas-atividade, o calendário de reforma das escolas, dentre outros direitos. Após descontos no contracheque pelos dias paralisados, os professores, coagidos, decidiram suspender a greve, sem nenhuma negociação formal com o governo.

conclusão do ano letivo de 2015 somente em fevereiro de 2016. Considerando o curto período para a realização das últimas avaliações e a recuperação, a professora não pôde ceder um tempo de suas aulas para desenvolvermos as atividades previstas para a segunda etapa da pesquisa. Dessa forma, tivemos que esperar o início do ano letivo de 2016 e trabalharmos com as turmas do 7º ano, tendo em vista que a intenção era continuar o desenvolvimento da pesquisa com os mesmos alunos que participaram desde o início das atividades.

O outro motivo, para o atraso, se deu por causa de um acontecimento inesperado. A professora das turmas engravidou e necessitou de um período de repouso, pois sua gravidez era de altíssimo risco. Embora fosse um direito, não lhe foi concedida a licença antes da maternidade. Assim, ela decidiu pagar um professor para dar aula em seu lugar e este não autorizou que desenvolvêssemos as atividades em junho, pois estava desempregado e precisava receber pelas aulas dadas. Situações como essas, que podem até mesmo dividir opiniões quanto à conduta dos profissionais da educação diante de tais circunstâncias, acontecem constantemente na vida do professor e são uma realidade experimentada, quase sempre, nos bastidores da educação pública, sendo matéria de discussão “nos corredores”, mas dificilmente tornando-se objeto de pesquisa.

Tendo em vista os imprevistos ocorridos, como também a heterogeneidade dos alunos e o perfil de cada turma, as atividades nas duas turmas não foram realizadas nos mesmos dias, nem os trabalhos conduzidos da mesma maneira. Dessa forma, os relatos serão feitos por turma, a fim de uma melhor compreensão do que foi realizado. Neste capítulo, apresentamos alguns resultados em relação à Turma A.

5. 1 As ações interventivas realizadas na turma A e alguns resultados

A fim de termos uma melhor visualização do cronograma das atividades, temos, abaixo, o calendário com as aulas previstas e aulas que conseguimos desenvolver na turma A, que tinha 31 alunos matriculados, mas 27 frequentando as aulas.

Ressaltamos que a partir período de agosto, o tempo integral das aulas de Língua Portuguesa ficou disponível para que pudéssemos realizar as atividades interventivas, pois a professora ficou de licença maternidade e as turmas sem

professor, uma vez que a secretaria de educação não conseguiu viabilizar outro profissional para substitui-la.

Quadro 11 – Cronograma de atividades da turma A

04/05	Aula
08/08	Não houve aula; alunos foram embora no horário vago; não esperaram.
10/08	Aula
15/08	Não houve aula; feriado (Adesão do Pará a Independência)
17/08	Aula
22/08	Não houve aula; alunos foram embora no horário vago; não esperaram.
24/08	Aula
29/08	Aula
31/08	Não houve aula; período de prova.
05/09	Aula
07/09	Não houve aula; feriado (Dia da Independência)
12/09	Não houve aula; eu adoeci.
14/09	Não houve aula (Paralização nacional pela educação)
19/09	Aula
21/09	Aula
26/09	Aula
28/09	Aula
03/10	Não houve aula (Pós-eleição)
05/10	Aula
10/10	Não houve aula; feriado (Pós – Círio)
12/10	Não houve aula; feriado (Dia da Padroeira do Brasil)
17/10	Não houve aula (Aniversário da Vila de São Luís)
19/10	Aula
24/10	Aula

Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

Podemos observar claramente que tivemos muitos dias parados; dos 24 dias de aulas previstas, somente 13 foram realizadas. Isso atravancou bastante o andamento das atividades, comprometendo o envolvimento dos alunos - de modo particular com a produção escrita - dificultando a sustentação do entusiasmo, diante da larga extensão do tempo para concluir a proposta.

Aula 01 – 04/05/2016

A segunda etapa de nossa pesquisa, que constituiu a proposta de intervenção, iniciou-se no dia 04 de maio de 2016, após a interrupção das atividades, conforme explicado acima. Iniciamos conversando sobre a nossa proposta de intervenção, explicando que realizaríamos algumas atividades a fim de contribuir para o desenvolvimento da escrita deles.

Nesta aula, com o objetivo de fazer que os alunos recordassem o que foi realizado na primeira etapa, conversamos um pouco sobre a primeira produção escrita deles, que consistia em criar um texto sob o título " A lenda da lagoa azul." Lembramos a eles que no final daquela atividade, no dia 11 de novembro de 2015, dissemos que o aluno que escrevesse o texto mais criativo receberia um prêmio; longe de querer, assim, criar uma relação de meritocracia; mas, simplesmente de tentar, naquele primeiro momento, buscar um envolvimento maior dos alunos com a atividade proposta.

Para a seleção do texto, solicitamos a alguns professores que lessem os textos pré-selecionados por nós, fizessem suas apreciações e contribuíssem para a decisão final. Realizamos a leitura do texto escolhido e entregamos, ao aluno que escreveu a narrativa, um kit escolar (caderno, canetas, lápis, borracha, etc.) oferecido pela escola.

Em seguida houve a reescrita coletiva de um texto, o qual foi produzido por um aluno da turma B, na primeira atividade de escrita, quando nosso objetivo era diagnosticar a escrita dos alunos. Naquele instante, a atividade consistiu na continuação e finalização de uma lenda, intitulada "A lenda da Lagoa Azul", iniciada, também coletivamente, na sala de aula. Os alunos tinham, assim, a tarefa de "enredar" a história, que seria apreciada por outros professores da escola.

Esse texto foi escolhido não somente porque achamos a história bastante interessante, mas também porque, como apresenta vários problemas quanto às convenções da escrita, seria mais prático observar em quais aspectos os alunos iriam focar ao analisarem o texto do colega, se no desenvolvimento da narrativa ou

nos aspectos gramaticais, algo muito comum de acontecer devido à concepção construída de como devem ser os textos produzidos “para a escola”, remetendo-se ao dizer de Geraldi (2012), ainda que não seja esta a situação de produção neste caso.

Escrevemos em um lado do quadro o texto original, e juntamente com a turma, fomos realizando algumas observações e escrevendo do outro lado o mesmo texto, porém, com as alterações sugeridas. Texto transcrito.

> DIZ A LENDA QUE HÁ MUITOS ANOS, NOTENPO
> DA ESTRADA DE FERRO HAVIA UMA JOVEN CHAMADA
> ELENA QUE GOSTAVA DE TOMAR BANHO ANOITI SOZINHA
> NOS IGARAPÉS. A MENINA TINHA 17 ANOS,
> OS CABELOS LONGOS E RUIVOS COMO O FOGO. TODOS NA VILA
> DE SÃO LUIS, ONDE ELA MORAVA, DIZIAM QUE ALEN DE LINDA
> ELA ERA MUITO CORAGOZA
> CERTA NOITE CERTA NOITE
> ELA SAIL PARA TOMAR BANHO NO LAGOA AZUL
> QUANDO ELA CHEGOL LAR ELA SE TRANSFORMOU EM UMA SEREIA
> DUAS VEZES MAIS LINDA DO QUE ELA ERA.
> ENTÃO CHEGOL UM VELHO FEITICEIRO E FICOL EN PRESSIONADO
> PELA LINDA SEREIA ELENA.
> E SE APROCIMOL EDICE MINHA LINDA SEREIA. ELENA
> VOCÊ ACEITA CER FELIZ COMIGO NOMAR E A ELENA RESPONDEL
> SIM ACEITO IR PARA O MAR CONVOCER
> E O VELHO FOI SETRANSFORMANDO NUM LINDO BOTO PEGOL
> EM SUA MÃO E OS DOS SAIRON NADANDO PARA O MAR
> E FO RAN FELIZES PARA SENPRE.

Texto modificado

Diz a lenda que há muitos anos, no tempo da estrada de ferro havia uma jovem chamada Elena que gostava de tomar banho a noite sozinha nos igarapés. A menina tinha 17anos, os cabelos longos e ruivos como fogo. Todos na vila de são Luís, onde ela morava, diziam que além de linda ela era muito corajosa.

Certa noite ela saiu para tomar banho na lagoa azul e quando chegou lá ela se transformou em uma sereia duas vezes mais linda do que ela era. Então chegou um velho feiticeiro e ficou impressionado pela linda sereia Elena. Ele se aproximou e disse:

- Minha linda sereia Elena você aceita ser feliz comigo no mar e a Elena respondeu:

- Sim aceito ir para o mar com você.

E o velho foi se transformando num lindo boto pegou em sua mão e os dois saíram nadando para o mar e foram felizes para sempre.

Ressaltamos que o texto “corrigido” foi alterado, principalmente, a partir das observações dos alunos e que, por isso, mesmo após a correção, continuou apresentando alguns problemas, por exemplo, quanto à pontuação:

- Minha linda sereia Elena você aceita ser feliz comigo no mar e a Elena respondeu:

Os alunos reescreveram sem utilizar o ponto de interrogação, ou seja, não realizaram a pontuação adequada, que seria: “minha linda sereia elena, você aceita ser feliz comigo no mar?”.

Verificamos que os alunos visualizaram mais a ortografia incorreta de algumas palavras e a paragrafação do texto. Eles apontaram problemas como a junção de vocábulos para formar um só, por exemplo “EDICE” e “CONVOCER”; além da correção de algumas palavras, como “JOVEN”, “SAIRON”, “SENPRE”, entre outros. Foram observados também problemas em relação à paragrafação e pontuação:

“E SE APROCIMOL EDICE MINHA LINDA SEREIA. ELENA
VOCÊ ACEITA CER FELIZ COMIGO NOMAR E A ELENA RESPONDEL
SIM ACEITO IR PARA O MAR CONVOCER”

O trecho acima configura um diálogo entre “o velho” e a sereia, mas o aluno não utilizou dois pontos e travessão, demonstrando, assim, desconhecer o uso dos discursos direto e indireto.

Percebemos, então, que os alunos, ao defrontarem-se com a demanda de reescrever o texto do colega, acionaram uma imagem de texto escolar, a qual os levou a modificá-lo em favor das regras de gramática.

Além isso, é interessante destacar a reação de alguns alunos durante a atividade. A maioria fez comentários bastante negativos, até mesmo preconceituosos, em relação ao texto do colega, dizendo que “ quem escreveu era um ‘burro’” e que “não acreditavam que ele fosse também do 7º ano”. Explicamos a eles que esse também era um dos objetivos da atividade: levá-los a observar no texto “dos outros”, “deslizes” que eles também cometem; porém, o mais importante era observarem a progressão da história, o encadeamento dos fatos, até chegar ao desfecho. Em seguida, perguntamos se eles haviam compreendido a narrativa, gostado da história e se faltava alguma coisa pra deixar o texto do colega mais interessante. Alguns meninos disseram que “a mulher era muito fácil”, porque respondeu logo “sim.” Algumas meninas defenderam dizendo que ela “tava”

enfeitiçada; em contrapartida, os garotos argumentaram dizendo que “aquilo não tava no texto” e assim, dissemos a eles que o texto poderia ser “melhorado” a partir daquelas observações que eles fizeram, dando à narrativa uma progressão que eles considerassem mais coerente.

No final da aula, tivemos uma conversa informal com os alunos e observamos que alguns deles estudavam à tarde e agora estão estudando pela manhã. Ao serem questionados sobre o motivo da mudança, dos quatro alunos que fizeram a transferência, três disseram “que parecem aprender mais nesse horário”, enquanto uma aluna relatou que teve uma briga com a colega e para evitar maiores problemas, achou melhor mudar o horário. Após este dia, devido aos motivos já mencionados, ocorreu, novamente, uma pausa nas atividades.

Aula 2 – 10/08/2016

Esta foi a primeira aula após uma pausa de três meses, desde a última atividade. Neste dia realizamos uma aula de leitura com o conto “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa. O conto narra a história de Mariquinha, uma moça do interior do Pará, que se apaixona por um rapaz chamado Lourenço, mas não é correspondida. A fim de conquistá-lo, ela faz um feitiço, mas a erva acaba envenenando o rapaz, tirando sua vida e o que era pra ser uma história de amor com final feliz vira uma tragédia. Escolhemos esse conto porque pensamos em tentar aproximar o texto lido da realidade cultural dos alunos.

Não realizamos nenhuma atividade prévia, pois não quisemos correr o risco de condicionar a leitura. Preferimos esperar para ver o que o texto iria despertar nos alunos; e ouvir, após a leitura do conto, as histórias que eles sabem a respeito de casos de feitiçaria, amores impossíveis, não correspondidos, etc. A leitura foi realizada num intervalo de 1h10’, de maneira interativa, em voz alta, com todos acompanhando, até o final. A leitura se demorou bastante porque fizemos inúmeras pausas para realizarmos alguns comentários e, embora a narrativa não seja considerada cômica, em alguns momentos os alunos riram bastante, devido a algumas expressões encontradas no texto. Logo no início, por exemplo, na passagem quando o autor fala da personagem principal:

> - Ainda me lembra a Mariquinha, como se estivesse a vendo. Tão profunda foi a impressão deixada no meu espírito pela desgraça de que foi autora e vítima ao mesmo tempo a afilhada do tenente-coronel Álvaro Bento, a mais gentil rapariga de Vila Bela! (p.47)

Os alunos riram devido o uso da expressão “rapariga”, que assume, em algumas regiões, uma conotação pejorativa; muito usada para classificar uma mulher que, por não seguir os padrões de comportamento feminino impostos pela sociedade, passa a ser considerada uma mulher “sem valores morais”. As interrupções se deram também para explicações em relação a muitas palavras desconhecidas, como no fragmento:

> Quando nas contradanças a moça embalava brandamente os quadris de mulher feita e os seios túrgidos tremiam-lhe na valsa, um murmúrio lisonjeiro enchia a casa...(p.47)

Palavras como “contradanças”, “túrgidos” e “lisonjeiro” não são comuns para os alunos e eles quiseram saber o que significava.

Ao terminarmos a leitura, fizemos oralmente três perguntas para os alunos a fim de serem respondidas da mesma maneira por eles:

1- Quem escreveu o conto “Amor de Maria” foi um escritor paraense chamado Inglês de Sousa. Você acha que este autor é da atualidade ou pertence a um período mais antigo?

2- Em sua opinião, qual a intenção do autor ao escrever essa história?

3- Onde podemos encontrar esse tipo de texto?

Sobre a primeira pergunta, grande parte dos alunos respondeu que achava que o autor era antigo, especialmente por causa da linguagem, a qual, segundo eles, “é muito diferente e difícil”, fazendo referência às expressões não muito comuns, como “rapariga”, “faceirice”, “trigueirinha” e “contradanças”. Esperávamos que os alunos percebessem, além da linguagem, os costumes da época, por exemplo:

“Desde que chegara aos catorze anos, começara a moça a ser pedida em casamento, e aos dezoito recusara nove ou dez pretendentes, coisa admirável em uma terra de poucos rapazes solteiros” (p.49).

Não é muito comum nos dias atuais meninas de catorze anos serem pedidas em casamento, nem serem “condenadas” porque chegaram aos dezoito e ainda não casaram.

Se a interrogavam sobre a razão de um procedimento pouco comum às moças pobres, a Mariquinha tinha um sorriso adorável, dizendo:

- Ora, não tenho pressa (p.49).

Em relação à segunda, poucos responderam. Alguns disseram que a intenção do autor era denunciar uma assassina, outros falaram que ele simplesmente inventou a história, sem pretensão nenhuma; somente dois ou três alunos citaram a atenção do autor para a questão dos feitiços realizados, de modo especial, na nossa região. A aluna A7 comentou que “parece que ele quer que as pessoas fiquem com medo de fazer essas coisas”. Na verdade, apesar do conto narrar um fato trágico, o autor parece fazer uma espécie de “brincadeira” (ironia?) com as crendices populares, não para amedrontar, mas talvez com o intuito de alertar sobre os riscos da prática de “feitiçarias”, tendo em vista que Inglês de Sousa pertencia ao Naturalismo e era defensor do cientificismo.

Quanto à última, a resposta foi geral: em livros. Depois de alguns minutos de conversa, alguns disseram que podemos encontrar este tipo de texto também na internet, em revistas e na “boca do povo”. Esta expressão demonstra, ainda que involuntariamente, o quanto os alunos conseguem perceber a estreita relação que há entre literatura e cultura popular. A partir dessa aproximação, podemos observar a capacidade que a literatura tem de ressignificar essa cultura. A maneira como o autor narra a “tragédia” que se deu por conta da crendice de Mariquinha, instiga o leitor a tecer uma avaliação não somente sobre a conduta da personagem, mas também sobre a própria cultura popular.

Aula 3- 17/08/2016

Nesta aula, continuamos a conversar sobre o texto “Amor de Maria”, a partir das perguntas:

1- Lourenço preferiu “a filha do juiz” ao invés de Mariquinha. Por quê?
2- Essa história provoca alguma reflexão? Qual?
3- A história se passa em que ambiente?
4- O narrador participa da narrativa ou ele simplesmente conta a história?
5- Qual é pra você o clímax da história, ou seja, o momento de maior tensão?
6- O desfecho foi como você imaginou?
7- A linguagem é formal ou informal?

Essas perguntas foram escritas na lousa, no entanto, os alunos foram instigados a respondê-las oralmente, pois tentamos criar um momento mais interativo para ver a desenvoltura dos alunos ao trabalharem também a oralidade.

As perguntas que mais provocaram os alunos foram as duas primeiras, pois a grande maioria queria expressar, através delas, sua opinião sobre o texto. Algumas meninas disseram que Lourenço era “canalha e interesseiro”, enquanto a maioria dos meninos disse que o rapaz somente fez “o seu papel de homem esperto” e as mulheres que eram “abestadas”. A fim de evitar confusão, tivemos que intervir para conter a discussão. No entanto, é válido destacar a atitude dos alunos diante das ações das personagens. Percebemos que o “envolvimento” dos alunos com os tipos sociais representados no texto, ou seja, a maneira como eles manifestam sua afinidade - ou não - com elas, acaba os aproximando da obra literária em si. Embora a leitura do aluno ainda não seja madura o suficiente, ao ponto de fazê-lo compreender o texto como objeto literário, ao envolver-se com o enredo, ele percebe as atitudes das personagens e reage a elas. Isso é bastante interessante , pois mostra claramente que “é o enredo que enreda o leitor” (GERALDI, 2012, p.60) e o quanto a presença do texto literário nas aulas de língua materna pode contribuir para instigar o aluno a refletir sobre ações reais por meio daquelas imaginárias.

Para finalizar este momento, fizemos a seguinte proposta:

Atividade:

> - Como o autor não diz o que aconteceu de fato com Mariquinha, dê um final para a pobre moça de Vila Bela.
> Que mais vos direi?
> A velha Margarida, interrogada pelo delegado de polícia, revelara a sua participação inconsciente naquela horrenda desgraça que aterrou a vila. A tapuia do lago da francesa morreu na cadeia, de maus-tratos.
> Quanto à formosa e infeliz Mariquinha...
> A seguir, temos três resultados dessa atividade.
> (1) “...ninguêm sabe dela algumas pessoas fala que ela morreu mais ela foi para cidade e começou a trabalha e conheceu um rapaz e teve dois filhos com ele e viverom feliz para sempre.”(A14)
> 2) “...ela morreu, quando passava na mata ela pegou tipo uma depressão não tomava banho não comia ficou tipo despresada feia velha ficou no despreso e morreu sozinha sem ninguém perto.” (A3)
> (3) “...estava tão triste porque achava que era cupada pela morte de lorenço. Mas ela não era cupada pela morte dele então ela pasa seu quarto pegou a corda foi para o mato amarou uma das ponta da corda em uma árvore a outra ponta ela amarou em seu pescoço e morreu.
> Passou muito tempo mas nigue achou seu corpo.
> A velha Mariquinha se declarou cupada pela morte de lorenço e passou muitos anos na cadeia (A2)

A maioria dos finais dados a Mariquinha, ou seja, dos 25 alunos que participaram da atividade, 16 foram de condenação. De alguma forma ela foi punida,

ou ficando sozinha e abandonada ou sendo morta ou cometendo o suicídio, como vimos nos dois últimos exemplos.

No terceiro exemplo, a aluna A2 revela uma opinião, dizendo “mas ela não era cupada pela morte dele”. Presumimos que esse posicionamento talvez tenha sido influenciado pelo fato de que o narrador diz no início:

> - Ainda me lembra a Mariquinha, como se estivesse a vendo. Tão profunda foi a impressão deixada no meu espírito pela desgraça de que foi autora e vítima ao mesmo tempo a afilhada do tenente-coronel Álvaro Bento, a mais gentil rapariga de Vila Bela!

No entanto, achamos que a aluna poderia ter justificado o julgamento que fez em relação ao ato cometido por Mariquinha, a fim de explicar ao leitor o porquê de seu posicionamento ou até mesmo convencê-lo de seu argumento.

Percebemos também que a aluna faz uma confusão em relação aos nomes das personagens. Pensamos que ao dizer “A velha Mariquinha se declarou culpada” sua intenção era citar “A velha Margarida”, presente no texto original. Assim, a falta de atenção da aluna provoca um problema de coerência no texto, comprometendo a compreensão do leitor.

Aula 4- 24/08/2016

No dia 24/08 realizamos, no início da aula, a leitura de alguns dos finais criados para Mariquinha na atividade anterior, a fim de fazer o encaminhamento da próxima atividade, a qual foi elaborada pensando na dificuldade apresentada por alguns alunos em apontar as razões que levaram ao desfecho desenvolvido por eles na criação de um novo final para a história. Pensamos que todo texto apresenta, de certa forma, um teor argumentativo, pois possui um posicionamento do escritor, um conjunto de valores e crenças que o levam a desenvolver o enredo.

Assim, partindo das opiniões de dois alunos que disseram não considerar Mariquinha culpada, pensamos em realizar o “julgamento de Mariquinha” para saber quais argumentos eles usariam para defender suas opiniões.

Começamos fazendo a seguinte pergunta:

- Você sabe argumentar?

Muitos não sabiam o que é argumentação, então, explicamos aos alunos o que é argumentar. Argumentar não é somente dar a sua opinião, mas sustentar essa opinião com base em razões fortes para convencer a si mesmo e aos outros.

Conversamos um pouco sobre a importância de defender nossas opiniões com segurança e responsabilidade, pois um bom argumento dá ao sujeito condições de lutar por seus ideais e conquistar seus direitos, por meio da força da palavra.

Em seguida, ocorreu a orientação para “O Julgamento de Mariquinha”. Primeiramente, escolhemos 7 alunos para compor o júri, uma aluna para ser a juíza e outra para ser Mariquinha. O restante da turma formou duas equipes, uma de acusação e outra de defesa. A tarefa para cada equipe era conversar e preparar argumentos para sustentar seus pontos de vista. Em seguida, eles deveriam escolher, de acordo com o perfil de cada um, uma ou duas testemunhas e quem seria o advogado, o qual poderia escolher um auxiliar para o momento do julgamento. No final, realizamos um breve ensaio para que eles vissem como deveriam conduzir suas falas.

No dia 29/08 aconteceu “o julgamento”. Organizamos a sala de modo que ficasse semelhante a um tribunal, com cada um em seu devido lugar. Demos início com a ordem da juíza para a entrada da ré. Foi um momento de muita euforia. No início, eles ficaram muito acanhados, começaram a rir bastante e brincar, zombando uns dos outros. Os alunos fizeram muito barulho, até darem início, de fato, ao “julgamento”.

Primeiramente a advogada de defesa expos seus argumentos dizendo que Maria não teve a intenção de matar ninguém e que a pobre moça era vítima, pois não sabia que o tajá era veneno. Em seguida, solicitou a entrada da testemunha, um aluno representando o tente-coronel Álvaro Bento, padrinho de Mariquinha. Aconteceu mais um momento de muitas risadas e barulho. A “juíza” não estava conseguindo “colocar ordem no tribunal”, então resolvemos intervir para que o trabalho continuasse. Enfim, a advogada de defesa perguntou se a testemunha estava presente no momento do assassinato e em resposta, “o homem” disse que não, pois a sua afilhada não tinha assassinado o rapaz, ela apenas tinha dado uma xícara de café a ele, defendo também que a menina não sabia que a bebida estava envenenada.

A advogada de acusação contestou dizendo que ele defendia Mariquinha porque era padrinho dela. Houve mais uma interrupção, mais difícil de conter, pois quanto mais o “julgamento” avançava , mais eles ficavam agitados. A testemunha foi dispensada e a juíza deu a palavra para a advogada de acusação, a qual argumentou dizendo que embora Mariquinha não tivesse a intenção de matar, ela

havia cometido o crime, tanto que ela mesma se sentia culpado, pois se não se sentisse assim, não teria fugido. A testemunha de acusação desistiu de depor. Neste instante, a juíza determinou o direito à réplica da advogada de defesa, o que levou a uma grande discussão, bastante acalorada, ao ponto de perdemos um pouco o controle da turma. Eles começaram a falar ao mesmo tempo e o barulho se intensificou. Depois de algum tempo e de muito esforço, conseguimos acalmá-los. Pedimos, então, que os jurados votassem. A juíza, em seguida, leu a sentença, a qual condenou Mariquinha.

Aula 5- 05/09/2016

Em aulas anteriores, a aluna A7 e a aluna A3, ao entregarem seus textos escritos, produzidos durante as atividades, sempre justificavam que não era para "repararmos", pois elas não sabiam nada de pontuação. Pensando nisso e observando que esta é uma dificuldade presente em praticamente todos os alunos, neste dia fizemos a leitura do poema "Quem é importante?", de Tatiana Belinky. O texto tece uma reflexão sobre a importância do uso adequado da pontuação para que o texto seja compreendido. Às vezes, é fundamental para que ocorra a interpretação.

A fim de orientar os alunos quanto ao reconhecimento e função de alguns sinais de pontuação, realizamos uma breve explicação sobre o uso de cada um deles, por meio de algumas construções frasais simples, no quadro. Em seguida, propusemos um exercício que consistia em observar dois fragmentos de textos produzidos por seus colegas na primeira atividade de escrita e tentar melhorá-los quanto à pontuação. Escolhemos estes fragmentos devido ao fato de termos verificado que quase não ocorre a presença de pontuação neles.

-Atividade: reorganize os fragmentos dos textos abaixo, em uma folha de papel separada, fazendo as correções necessárias. Entregue com seu nome, série e turno.

Texto 1:

> na vila de são Luis. onde ela morava. diziam que além de linda ela era muito corajosa certa noite. ela era muito braba e também eta fasia muita lezura e ela adava muito nais mata e ela foi em gulida na boca do jacaré também ela foi tuma banho no garapé era muito razo ela vio uma pessoa e ela foi pula no chão e ela sibatu i viu ela a trepada nua avore ela saiu correno e ela pizo no vrido e sicoto e saiu chorado pidido pra cudi ela

Texto 2:

> Ela em controu um rapais e ser apaixonou por ele e contou para sua amiga e a amiga perguntou o nome edele e ela disse que é João ai a sua amiga disse eu conheço ele ser eu fosse você me saia dele em quanto tar em tempo e a Helena perguntou porque eu não vou contar você vai descobrir sozinha ai saiu correndo o jardim e ficou pençando

Pedimos que eles realizassem a leitura de cada fragmento individualmente, em silêncio, observando a entonação e fazendo a pontuação que eles achassem adequada.

Podemos observar que os textos apresentam problemas de diversas ordens, além da ausência de pontuação, como por exemplo, em relação a ortografia: “em gulida”, “tuma banho” e “pizo”, presentes no texto 1; e “em controu”, “tar” e “peçando”, no texto 2. Verificamos também que no texto 2, a ausência de pontuação acarreta em um problema na compreensão textual:

“e a Helena perguntou porque eu não vou contar você vai descobrir sozinha ai saiu correndo o jardim e ficou pençando”.

Neste trecho, não conseguimos identificar com clareza se foi Helena quem perguntou “porque eu não vou contar”, ou se foi sua amiga quem respondeu “*eu não vou contar”*, assim como também, não conseguimos ter certeza de qual das duas “saiu correndo o jardim”.

Vejamos a resposta do aluno D para a atividade:

> Ela emcontrou um rapais e se apaixonou por ele e contou para sua amiga. E a amiga perguntou o nome dele e ela disse que é João. E sua amiga disse: - eu conheço ele se eu fosse você me sai dele em quanto tar em tempo. E a Helena perguntou: - porque eu não vou contar vai descobrir sozinha, ai saiu correndo o jardim e ficou pençando.

No texto acima podemos observar que o aluno pontuou corretamente alguns trechos como em *“E a amiga perguntou o nome dele e ela disse que é João.”* Mas na passagem “E a Helena perguntou: - porque eu não vou contar vai descobrir sozinha”, a compreensão fica comprometida pela ausência do ponto de interrogação.

São inúmeros os problemas, quanto às convenções gramaticais, que os alunos apresentaram, por isso, nos ocupamos em desenvolver atividades referentes a estes aspectos, no entanto, é preciso voltar para o objetivo de nosso trabalho.

Assim, ao final da aula, encaminhamos uma nova atividade para dar seguimento à proposta de intervenção. Solicitamos aos alunos que conversassem com seus familiares ou amigos e perguntassem sobre histórias e acontecimentos marcantes da vila, para que eles compartilhassem o que ouviram com a turma na aula seguinte.

Aula 6 – 19/09/2016

Após lermos as respostas dadas pelos alunos no exercício anterior, identificamos que ainda há uma grande dificuldade por parte da maioria em usar a pontuação adequada, principalmente quando precisam usar o discurso direto. Ressaltamos que o foco de nossa proposta não está em trabalharmos esses aspectos, no entanto, pensamos que seja interessante contribuir de algum modo para que o problema seja ao menos amenizado. Diante disso, demos início à aula com outro exercício sobre pontuação. Escrevemos no quadro o texto “O mistério da herança”, o qual conta a história de um homem que deixou um testamento sem pontuar adequadamente e ninguém conseguiu definir quem seria realmente o herdeiro. Assim, cada pessoa citada no documento criava a pontuação que lhe era conveniente. Vejamos o texto:

> ***O Mistério da Herança***
>
> Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com a ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação.

Escreveu assim: “Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres”. Sem pontuação não conseguimos definir se a herança ficou para a irmã ou para o sobrinho ou para o padeiro ou para os pobres.

Fizemos uma dinâmica com a turma. Pedimos que eles se dividissem em quatro grupos e pontuassem de acordo com os interessados. Percebemos que as atividades em grupo geram muita confusão e brigas, dificultando a visualização dos resultados. Nesta atividade, por exemplo, não conseguimos perceber quem de fato se envolveu e participou. Diante disso, pedimos que um representante de cada equipe fosse até o quadro e realizasse a pontuação da maneira como o grupo havia decidido.

Após a correção do exercício, organizamos os alunos em círculo e pedimos que eles contassem algumas das histórias que ouviram em casa, de acordo com a tarefa solicitada na aula anterior. Porém, somente dois deles se manifestaram, e ainda assim, um pouco acanhados. Ao vermos que a turma não iria avançar com a atividade, pedimos, então, que eles escrevessem a história e entregassem no final da aula.

Dos 21 alunos presentes, 18 alunos escreveram as histórias que haviam escutado. Selecionamos aqui três textos para exemplificar:

Texto 1:

> A lenda do veio martim
> Era uma vez um homem chamado veio martim vinha em uma noite bebo do livramento de moto muito rapido e atropelol! o veio e depois desse dia toda noite ele aparece morto na piçarrera.

Texto 2:

> A caveirinha
> Todo dia de lua cheia, passava alguma coisa em frente da igreja arrastando corrente em frente da igreja morava três irmãos e eles estavam curiosos para saber o que era, um dia eles combinaram que iam abrir a porta da casa para saber o que era, quando deu meia noite quando começaram a passar! Eles abriram a porta? E adivinha o que qué era? Era uma caveirinha arrastando um caichão, dois dos irmãos correram mas um deles ficou paralisado.

Texto 3:

> A História da bicicleta
> Na vila onde moro, diziam que em noites de muita escuridão, quando todos dormiam, e as luzes de todas as casas se apagavam. Começava um fregio e aparecia uma bicicleta caindo os pedaços, so o cangaço, não tinha pneu só as janças e ninguém para dirigilá.
> Todos olhavam pelas portas e janelas de suas casa, depois de um bom tempo, todos se acalmava e as pessoas voltavam a dormir. Bastante assustadas. Fin

Aula 7- 21/09/2016

Neste dia, houve uma aula de leitura. Lemos, juntos, o conto “A quase morte de Zé Malandro”, de Ricardo Azevedo.

O texto narra a trajetória de um homem que vivia jogando, tocando viola ou deitado em sua rede. Nunca trabalhava e sempre perdia no baralho, por isso era muito pobre. Até que certo dia um homem bateu na porta de sua casa e ele o convidou para entrar. Era a hora do jantar e mesmo a comida sendo pouco, Zé malandro dividiu com o velho viajante. O homem disse a ele que tinha poderes

mágicos e antes de ir embora, em forma de gratidão, concedeu-lhe quatro pedidos, prometendo realiza-los. O velho sugeriu, então, a Zé malandro, quatro pedidos: para ele ser protegido pelo resto da vida; ser perdoado por todos os seus pecados; ter a salvação e ir para o céu quando morresse. Porém, Zé malandro preferiu a invencibilidade no baralho; uma figueira para que quem subisse nela só descesse de lá quando ele mandasse; um banco para que quem sentasse nele só saísse com a sua ordem e um saco de pano para quem entrasse nele só pudesse sair com sua autorização. Com os poderes que lhe foram concedidos, Zé malandro conseguiu deixar a morte presa na figueira e o diabo no banquinho por muitos anos, ganhando, assim, mais um tempinho para ficar na Terra. Porém, após ter passado muito tempo, Zé malandro, já bastante velho e cansado, "fechou os olhos e entregou a rapadura"; morreu e foi direto para as profundezas do inferno. Ao chegar lá, deu de cara com o diabo, que o mandou embora imediatamente. Sem saber o que fazer, Zé Malandro foi até o céu, pedir abrigo para São Pedro, mas o santo disse a ele que não podia ajuda-lo já que ele não quis ser protegido, não quis perdão para seus pecados, não quis a salvação nem ir para o céu. Assim, sem ter para onde ir, Zé Malandro teve que voltar para a Terra. "Dizem que até hoje anda por aí, invencível, jogando seu baralhinho."

Escolhemos esse texto porque, além um enredo envolvente, que prende a atenção do leitor do início ao fim, ao narrar as "estripulias" de Zé malandro para poder escapar da morte, também se enquadra na proposta do nosso trabalho, ao aproximar-se das narrativas orais populares.

Os alunos gostaram bastante e se divertiram muito com a leitura do texto. Após esse momento, falamos um pouco sobre o autor e as características de suas produções. Enfatizamos o gosto de Ricardo Azevedo pela cultura popular, dizendo que uma das principais características do autor em suas obras é resgatar as narrativas originárias da tradição popular, afim não somente de preservar a memória cultural de uma comunidade, mas também por conta da capacidade que estes textos têm de produzir conhecimento a cerca de uma determinada realidade.

Em seguida, lemos alguns textos que os alunos escreveram na aula anterior - as histórias que eles ouviram dos pais, vizinhos, amigos, etc.- sem identificar quem era o autor de cada texto, mostrando a eles a presença da cultura popular nos textos escritos por eles, como vemos no texto em que aluna A8 escreve:

> Dizem que a matinta, quando ela aparece se uma pessoa pedir proteção ela proteje, mas se mecher com ela, ela pode até matar a pessoa e também falam que quando ela passa assoviando se a pessoa tiver muita coragem e so dizer assim: Matinta amanhã cedo venha pegar tabaco e um pouco de café ao amanhecer se você vê batendo na sua porta pode ter certeza que e a matinta atrás do tabaco e do café e se vc não der ela mata você.

Foi um momento de muita descontração, no qual todos riram e muitos comentaram, ou dizendo que já haviam escutado a história ou que aquilo era invenção.

Antes de finalizarmos a aula, alguns alunos perguntaram “se não íamos fazer nada”. Perguntei se eles achavam que não tínhamos feito nada e a resposta foi unânime: “a gente só leu!” Tal atitude dos alunos configura uma realidade que já conhecemos. Observamos como está enraizada, também nos alunos, a ideia de que leitura não faz parte das aulas de língua portuguesa, ou, o que é pior, como a dicotomia ensino de gramática x literatura foi perpetuada nas aulas de língua materna pelo ensino normativo.

No entanto, tentamos mostrar aos alunos a relevância daquele momento de leitura; muito além do exercício de ler, o valor da troca das experiências vividas. Dissemos que eles estão escrevendo, como alguns deles mesmos já disseram, aquilo que “está na boca do povo.” E salientamos o quanto esses registros podem ser importantes para fortalecer a cultura do lugar no qual eles moram e também tornar conhecida aos outros um pouco desta cultura.

Aula 8- 26/09/2016

Entregamos os textos produzidos para cada aluno e pedimos que eles formassem duplas para um ajudar o outro a melhorar a sua história. Tivemos alguns problemas em conduzir esta atividade, pois muitos reclamaram que não estavam entendendo o que o colega havia escrito. Conversamos com eles, pedimos que tivessem paciência e que o mais conveniente a fazer naquele momento, tendo em vista que o colega estava do seu lado, era perguntar a ele e retirar a dúvida. Em alguns momentos tivemos que intervir nas discussões das duplas, pois alguns se chateavam com comentários feitos pelo parceiro e falavam em desistir do trabalho. Vimos que eles leram os textos um do outro, conversaram, mas não podemos apontar o que de fato cada um mudou em seu texto a partir das impressões do colega, pois não temos registro do que eles conversaram, tendo em vista que eles não fizeram nenhuma anotação escrita nos textos.

Após terminarem a “conversa”, recolhemos as produções textuais.

Aula 9- 28/09/2016

Concebendo a escrita como trabalho, realizamos neste dia, a primeira atividade de reescrita do texto que eles produziram no dia 19/09/2016. Escrevemos no quadro algumas questões a fim de orientá-los na produção desta segunda versão do texto que eles produziram:

> - O seu texto já possui um título? Não esqueça que o título tem que ser legal, para chamar a atenção do leitor.
> - A história está bem contada ou você acha que fugiu do assunto em algum momento?
> - A linguagem que você usou é adequada para o seu leitor?
> - Faça uma leitura, observando a entonação. Você acha que a pontuação está boa ou poderia melhorar?
> - Como estão os parágrafos? Estão ligados um ao outro de uma maneira que dá continuidade lógica ao que você quer dizer?
> - Como está o enredo? Existe “aquele” momento de tensão, emoção ou suspende na sua história?
> - Você se preocupou em usar um estilo próprio pra contar sua história?

Pedimos também aos alunos que pensassem nas sugestões dadas pelos colegas na aula passada, a fim de contribuir positivamente para a narrativa deles. Os alunos escreveram e nos entregaram o texto no final da aula. Embora a grande maioria não tenha produzido muitas modificações, todos os que participaram, entregaram a segunda versão. Vejamos dois exemplos – o primeiro de um texto que sofreu muitas modificações, o segundo de um que foi pouco mudado. Nas transcrições a seguir, sublinhamos as passagens alteradas na segunda versão de cada texto.

Exemplo 1: Primeira versão:

> Na vila de S. Luiz diziam que a muito tempo um homem ia para o trabalho de madrugada e ele viu um cavalo de fogo vindo na sua direção e rapidamente ele subiu no calçadão e o cavalo de fogo ficou tentando pegalo quando ele vio que não ia conseguir pegalo foi embora e nuca mas o viram.

Segunda versão:

> Na vila de S. Luiz. Diziam que a muito, tempo um homem, ia para o trabalho, de madrugada. E ele viu um cavalo, de fogo, vindo na sua direção. E rapidamente ele subiu no calçadão, e o cavalo, de fogo,
> ficou tentando, pegalo. Quando ele vio, que não ia conseguir, pegalo foi, embora e nunca mais o viram o cavalo. De fogo. Ninguém falava mais e nem, comentava sobre o cavalo, de fogo. Serta vez um home, o vio de novo e correu sem para pedido socorro me ajuda tem um cavalo de fogo

> correndo atrás de mim. Uma mulher ajudou ele e o cavalo, de fogo, foi embora, e nunca mas viram o cavalo de fogo. Fim

Como podemos ver, no exemplo 1, a aluna A9 já demonstra algum desenvolvimento da sua escrita, pois acrescenta mais um parágrafo a sua narrativa, parecendo tentar criar um momento de maior tensão e um final mais consistente para o seu texto, como percebemos no trecho abaixo:

"Serta vez um home, o vio de novo e correu sem para pedido socorro me ajuda tem um cavalo de fogo correndo atrás de mim. Uma mulher ajudou ele e o cavalo, de fogo, foi embora, e nunca mas viram o cavalo de fogo".

Notamos também que na primeira versão, a aluna não usou nenhum outro ponto, além do ponto final. Já na segunda versão, ela buscou utilizar a pontuação, porém, na maioria das vezes, inadequadamente, o que podemos observar na expressão "*cavalo, de fogo".*

Provavelmente isso seja reflexo das aulas de gramática sobre pontuação, o que nos faz supor que o que era para ser uma intervenção positiva parece ter tido um efeito contrário. Talvez a aluna, com receio da avaliação do professor, tenha saído pontuando aleatoriamente seu texto, apostando nos acertos, acarretando, assim, o uso incorreto da pontuação. O segundo exemplo é de um texto que foi pouco modificado pelo aluno.

Exemplo 2:

Primeira versão:

> A Matinta
> Dizem que a matinta, quando ela aparece se uma pessoa pedir proteção ela proteje, mas se mecher com ela, ela pode até matar a pessoa e também falam que quando ela passa assoviando se a pessoa tiver muita coragem e so dizer assim: Matinta amanhã cedo venha pegar tabaco e um pouco de café ao amanhecer se você vê batendo na sua porta pode ter certeza que e a matinta atrás do tabaco e do café e se vc não der ela mata você.

Segunda versão:

> A Matinta
> Dizem que a matinta, quando ela aparece se uma pessoa pedir proteção ela proteje, mas se mecher com ela, ela pode até matar a pessoa, também falam que quando ela passa assoviando, se uma pessoa tiver muita coragem e só dizer assim: Matinta amanhã cedo venha pegar tabaco e um pouco de café ao amanhecer se você vê batendo na sua porta, pode ter certeza que e a matinta atrás do tabaco e do café e se você não der ela pode matar você.

No exemplo 2, verificamos que a aluna A8, na segunda versão, fez apenas quatro alterações, sendo a maioria voltada para questões gramaticais: a troca da vírgula pelo conectivo e; a acentuação da palavra só, a substituição da forma abreviada vc por você e no final, ao invés de “ela mata você”, a aluna escreveu “ela pode matar você.” Em relação ao texto do primeiro exemplo, esse nos parece mais bem elaborado, se levarmos em conta os aspectos formais da escrita, embora a aluna mantenha alguns problemas na ortografia, como a palavra “mecher”.

Aula 10- 05/10/2016

No dia 05/10, fizemos as orientações em relação às produções escritas dos alunos. A pedido deles, conversamos individualmente com cada um a respeito da segunda versão de seus textos, em um espaço reservado na sala de aula. Pedimos que cada um lesse em voz alta, mas em um tom que somente nós ouvíssemos, a fim de analisarmos também a leitura de cada um. Todos os alunos leram e participaram tranquilamente deste momento, o que nos surpreendeu, pois pensamos que alguns fossem resistir para não ler.

Verificamos que eles escutavam atentos às observações e anotações que fazíamos em seus textos, à medida que eles iam lendo. Demos sugestões sobre o título e também ao enredo; focalizamos aspectos em relação à coerência e à coesão textual, por exemplo, explicamos sobre o uso de alguns conectivos como a conjunção e e mas, muito usadas por eles.

De uma forma geral, consideramos bons os textos escritos pelos alunos, tendo em vista a capacidade que eles apresentaram de “colocar no papel” as histórias que ouviram, fazendo-se compreender, ainda que os textos apresentem alguns problemas quanto às convenções da escrita.

Um dos principais problemas que identificamos em relação aos aspectos formais foi a repetição de palavras e expressões, como podemos ver nos excertos abaixo:

1 – “...e ele viu um cavalo de fogo vindo na sua direção e rapidamente ele subiu no calçadão e o cavalo de fogo ficou tentando pegalo...”

2 – “Todo dia de lua cheia, passava alguma coisa em frente da igreja arrastando corrente em frente da igreja morava três irmãos e eles estavam curiosos para saber o que era, um dia eles combinaram que iam abrir a porta da casa para saber oque era...”

3 – “Dizem que a matinta, quando ela aparece se uma pessoa pedir proteção ela proteje, mas se mecher com ela, ela pode até matar a pessoa...”

No final da aula, comentamos um pouco sobre a recorrência das mesmas palavras, muito frequente nos textos deles e explicamos a importância de usar sinônimos na produção textual escrita para evitar a repetição desnecessária das palavras.

Aula 11- 19/10/2016

Iniciamos a aula falando, mais uma vez, sobre *sinônimos,* esclarecendo o que era e sua importância na produção textual escrita. Dissemos que palavras repetidas no texto, quando não são intencionais, podem e devem ser substituídas por outras que tenham o mesmo sentido, para não empobrecer o texto, deixar a leitura cansativa ou até mesmo causar problemas quanto à compreensão. Demos alguns exemplos de como podemos utilizá-los:

Exemplo 1: “Maria é uma menina muito estudiosa. Maria também gosta muito de ajudar sua mãe com os afazeres de casa. Maria é uma menina muito querida por todos porque é uma menina muito atenciosa”.

Exemplo 2: “João gosta de jogar bola. João vive no fundo do quintal jogando bola com seus colegas. Os colegas do João gostam muito do João porque ele é muito divertido”.

Com os exemplos no quadro, fomos fazendo a substituição de palavras repetidas por sinônimos ou expressões com mesmo valor semântico, junto com eles, por exemplo: Maria é uma menina muito estudiosa. Ela também gosta muito de ajudar sua mãe com os afazeres de casa.

Ressaltamos que, quando usamos a palavra “sinônimo”, estamos querendo dizer que diante de determinados contextos, as palavras podem assumir significados semelhantes, ainda que não sejam considerados pela “norma” como sinônimos: João não é sinônimo de menino, se considerarmos apenas o conceito ditado pela regra, no entanto, diante da situação exposta no exemplo acima, uma palavra pode substituir a outra sem causar nenhum problema quanto ao sentido do que se quer dizer.

Dando seguimento a aula, escolhemos novamente alguns fragmentos de textos produzidos por alunos da turma B e, como exercício, pedimos que eles reescrevessem, substituindo as palavras repetidas por “sinônimos” e fizessem as

alterações que achassem necessárias. Os trechos usados no exercício foram os seguintes:

Fragmento 1:

> Era uma vez um dia um amigo meu, chamado de Pingu ele tinha, uma namorada que mora no livra mento. Quase todo dia ele ia pra-lá pro livra mento ai um certo dia ele foi pro livra mento, quando chegou la namoro veio 00:30

Fragmento 2:

> Era uma vez, na fazenda do Watanabe, a minha avó saio ficou só, o trabalhador.
> Ele saio lá fora e viu uma mulher na ponta da estaca. Ele ficou comedo quando a minha avó, chegou ele estava comedo...

Muitos alunos reclamaram, usando expressões como estas: “agente tá escrevendo muito nesses exercícios”, “é melhor questão de marcar”, “como vai ser a prova se ela só manda a gente escrever... ” e - a mais difícil de ouvir - “isso não era para ser aula de português, era pra ser aula de história.”

Mais uma vez, encontramos, na resistência dos alunos para realizar as atividades propostas, a percepção “tradicional” de ensino. Ao usarem a expressão “parece aula de história”, os alunos mostram que o ato de “escrever” nas aulas de língua portuguesa ainda é algo incomum, quando deveria ser o contrário.

Quando dizem que é “melhor questão de marcar”, mais do que mostrar as limitações existentes às atividades tanto de escrita quanto de leitura, mostram a concepção do ensino facilitador, muito frequente nas salas de aula, sob a justificativa de que “nos dias atuais é preciso ser prático”.

A despeito dessas reclamações, os alunos realizaram a tarefa. Vejamos alguns exemplos de como o fizeram:

Exemplo 1(Aluno A4):

> Era uma vez um dia um amigo meu, chamado de Pingu ele tinha, uma namorada que mora no livramento.
> Quase todo dia ele ia pra lá ai um certo dia ele foi pro livramento, quando chegou la namorou e veio 00:30...

Exemplo 2 (Aluna a14):

> Era uma vez, na fazenda do Watanabe, a minha avó saiu e ficou só o trabalhador.
> Ele foi lá fora e viu uma mulher na ponta da estaca. O homem ficou com medo quando a minha avó chegou ele estava com mais medo ainda...

No primeiro exemplo, observamos que no início do segundo parágrafo o aluno substituiu a palavra “livramento” pela expressão “pra lá” e também fez a correção ortográfica, pois na versão original, o colega escreveu “livra mento”. No entanto, ele parece não ter se preocupado em analisar nenhum outro aspecto, se não os sinônimos. Por exemplo, problemas de pontuação como “O homem ficou com medo quando a minha avó chegou ele estava” não foram corrigidos. Talvez por não ter sido orientado a fazer isso, o que configura, de certa forma, a não autonomia do aluno, que sempre espera a “orientação” da escola para se agir.

No segundo exemplo, a aluna fez mais correções. Ela corrigiu a palavra “saio” e a expressão “comedo” logo no início do texto. Em seguida, ela substituiu a palavra “saio” por “foi” e “Ele” por “o homem”. Ela também fez algumas correções quanto a pontuação, como observamos na versão original, em que o aluno escreveu “ficou só, o trabalhador”, enquanto no exercício, a aluna reescreveu “ficou só o trabalhador”. No final do texto, no lugar de “estava com medo”, ela usou “estava com mais medo ainda”. Foram pequenas as alterações, mas que deixaram, visivelmente, o texto do colega um pouco mais organizado em sua estrutura e, além disso, favoreceu a sua progressão textual.

Aula 12-24/10/2016

Nesse dia realizamos a última aula. Após a nossa análise dos textos, devolvemo-los aos alunos e pedimos que eles escrevessem, enfim, a versão final da produção escrita. Grande parte dos alunos não quis reescrever o texto por completo e apenas ajustou o que estava nas observações, justificando que estavam “enjoados de fazer a mesma coisa há tanto tempo.” Vejamos dois exemplos, que mostram as três versões produzidas pelos alunos:

EXEMPLO 1:

Primeira versão:

> A caveirinha
> Todo dia de lua cheia, passava alguma coisa em frente da igreja arrastando corrente em frente da igreja morava três irmãos e eles estavam curiosos para saber o que era, um dia eles combinaram que iam abrir a porta da casa para saber o que era, quando deu meia noite quando começaram a passar! Eles abriram a porta? E adivinha o que qué era? Era uma caveirinha

> arrastando um caichão, dois dos irmãos correram mas um deles ficou paralisado.

Segunda versão:

> A caveirinha
> Todo o dia de lua cheia, passava alguma coisa em frente da igreja arrastando correntes mas do outro lado da rua morava três irmãos e eles estavam curiosos para saber o que que era. Um dia eles combinaram que iam abrir a porta da casa para saber o que que era e aí eles esperaram e quando deu meia noite e comersou aquele barulho de correntes e ai eles abriram a porta, eles ficaram paralisados um deles ficou duro e caiu no chão! Era uma caveirinha.

Notamos, de imediato, da primeira para a segunda versão, algumas mudanças sobre os aspectos gramaticais. Observamos, por exemplo, a passagem da palavra "corrente" para o plural – "alguma coisa (...) arrastando correntes", o que aproxima a versão reescrita do padrão "culto" da língua. Essa mudança realça, em particular, a oposição entre uma construção mais bem aceita na fala e uma construção mais esperada na escrita.

Outra modificação consiste na substituição da expressão "em frente da igreja" por "do outro lado da rua", que parece visar à eliminação de uma repetição presente na versão original do texto.

> *Todo dia de lua cheia, passava alguma coisa <u>em frente da igreja</u> arrastando corrente <u>em frente da igreja</u> morava três irmãos*
>
> *Todo o dia de lua cheia, passava alguma coisa em frente da igreja arrastando correntes <u>mas do outro lado da rua</u> morava três irmãos*

Há outras alterações que consideramos mais significativas. A versão original apresenta um uso inusitado da pontuação na passagem que constitui o clímax da história: "quando (as correntes) começaram a passar! Eles abriram a porta? E adivinha o que qué era?". Os períodos curtos e o uso de pontuação enfática nessa passagem têm o papel de emular uma entonação expressiva específica, fazendo com que a "voz" do narrador se eleve[5] e se detenha em pausas repetidas, deixando o leitor momentaneamente em suspenso antes de revelar a cena encontrada pelos irmãos ao abrirem a porta. Na versão reescrita, em contraste, todo esse uso da pontuação foi "regularizado" pelo emprego de vírgulas e pelo aumento do número de

[5] Considere-se que a elevação do tom caracteriza tanto as frases interrogativas quanto exclamativas, de modo que a pontuação empregada pelo aluno, ainda que incorreta, parece constituir uma escolha muito plausível.

conectores (“e”, “e aí”), o que confere à passagem uma entonação menos enfática. A redução da ênfase entoacional sugerida pela pontuação é também um apagamento do caráter interpelativo dos enunciados do narrador, que na versão original chega a dirigir-se ao leitor com uma pergunta – “adivinha o que qué era?”. A interpelação ao leitor é substituída por uma descrição mais “lógica” e “intelectual” da cena.

O final do texto é também bastante alterado de uma versão para outra. A expressão “uma caveirinha arrastando um caichão” é reduzida a “uma caveirinha”, com o que a imagem do fantasma fica empobrecida, já que a informação fornecida no texto torna-se idêntica à que já tinha sido dada no título. Com isso perde-se o efeito metonímico produzido pela descrição do ruído de correntes, que, segundo podemos imaginar, eram o instrumento utilizado pela “caveirinha” para arrastar seu fardo. Além disso, a revelação da visagem é deslocada, na versão reescrita, para o final do texto, ficando mais longe da frase que narra o ato de abrir a porta. A imagem da abertura da porta é, dessa forma, amortecida pela reação dos irmãos, que na segunda versão surge como mais um elemento de “suspense” *antes* que se a assombração se mostre. Considerando-se que esse elemento já está anunciado no título, o adiamento excessivo de seu retorno no clímax pode permitir ao leitor antecipá-lo, rompendo o efeito de surpresa obtido na versão original.

Em suma, podemos dizer que entre a versão original e a versão reescrita, o aluno executou um conjunto de operações que tornaram o texto mais explícito, linear e monológico. Perdeu-se o caráter “interpelativo” que dava relevo ao clímax na primeira versão, assim como o ritmo tornou-se mais lento, dando ao leitor a oportunidade de antecipar os “truques” do narrador.

Última versão:

> A caveirinha
> Todo dia de lua cheia passa um barulho de correntes em frente da igreja. no outro lado da rua morava 3 irmãos e eles estavam curiosos para saber o que era. Um dia eles combinaram que iam abrir a porta para descobrir e eles esperaram. E quando deu meia noite começou aquele barulho de corrente. Os homens abriram a porta e na acreditaram no que eles estavão vendo era uma caveirinha arrastando um caichão o irmão mais novo ficou paralisado quando viu aquela caveira na sua frente os outros irmãos correram chamando ajuda para o irmão mais novo e quando eles voutaram com a ajuda já era tarde o irmão mas novo já tinha morrido.

Na última versão escrita, bem mais extensa que a primeira, o aluno retoma alguns elementos e acrescenta mais informações ao texto, como vemos nos elementos em destaque:

> Os homens abriram a porta e na acreditaram no que eles estavão vendo era uma caveirinha arrastando um caichão o irmão mais novo ficou paralisado quando viu aquela caveira na sua frente os outros irmãos correram chamando ajuda para o irmão mais novo e quando eles voutaram com a ajuda já era tarde o irmão mas novo já tinha morrido.

Observamos que ele já não dá tanta atenção aos aspectos formais, pois, além da recorrência dos erros ortográficos, como as palavras “caichão” e “voutaram”, notamos a ausência de pontuação em toda a sequência e também repetições de palavras e expressões. No entanto, o aluno demonstra querer devolver o tom de suspense ao seu texto quando acrescenta mais uma vez uma expressão que parece ter como função prologar o pré-clímax – “*na acreditaram no que eles estavão vendo*”. Essa expressão parece corresponder ao movimento expresso na primeira versão como uma pergunta dirigida ao leitor – “*adivinha o que qué era?*”.

É interessante também observar que a reação dos personagens à descoberta da “caveirinha” ganha mais detalhes na última versão, ao mesmo tempo em que passa por um processo de “regulação moral”: em vez de fugirem, os personagens vão buscar ajuda para o irmão paralisado. O destino desse irmão “covarde” é agravado na reescrita – passando de uma paralisia inconclusa para a morte definitiva –, com o que o autor pode ter tentado reintroduzir a tensão perdida com o desgaste do tema original (na terceira escrita, a “caveirinha” talvez começasse a perder o lustro e o escritor sentisse que precisava buscar novos elementos para surpreender o leitor – e a si mesmo). A busca por ajuda e o destino do irmão assustadiço constituem um embrião de enredo pós-climático que ameaça desenvolver-se, mas termina no mesmo ponto em que começa. Seu efeito acaba sendo apenas o de retirar realce do núcleo narrativo original (a vitória da curiosidade sobre o medo e a revelação do fantasma) sem chegar a instaurar um novo clímax.

Como vemos, a última versão do texto caminha na mesma direção esboçada com a primeira reescrita e resulta em uma peça bem mais monológica que a primeira, na qual os fatos são narrados de uma perspectiva externa às personagens e indiferente a elas.

Exemplo 2:

Primeira versão:

“Dizem que quando vinham pegar ficha no posto de madrugada vinha uma assombração de bicicleta que dizem que ela andava sozinha, quer dizer sem ninguem está pedalando. da 2ª travessa”.

Segunda versão:

“Dizem que quando, as pessoas vem pegar ficha no posto de madrugada, vem uma assombração de bicicleta. As pessoas que já viram, dizem que anda sozinha, dizem que vinha da 2ª travessa”.

No exemplo 2, encontramos também uma resistência da aluna em relação às marcas da oralidade, pois observamos que ela buscou eliminar a expressão “*quer dizer”,* usada na primeira versão para retificar o que havia dito. Na segunda versão, ela faz também a mudança do tempo verbal. Ao mudar do passado para o presente, dá-nos a impressão de ela quer dizer que a “assombração” ainda aparece pela vila, pois mais adiante, ela diz “*As pessoas que já viram,dize...”* indicando que o fato não está distante do momento atual, aproximando os acontecimentos da realidade do leitor.

> Dizem que quando vinham pegar ficha no posto de madrugada vinha uma assombração [...]
>
> Dizem que quando, as pessoas vem pegar ficha no posto de madrugada, vem uma assombração [...]

Última versão:

> Dizem que na vila onde moro, que quando as pessoas vão pegar ficha no posto de madrugada, elas vêem uma assombração de bicicleta, essas pessoas que já viram dizem que anda sozinha, dizem que aparece também na segunda travessa, algumas pessoas ficam assustadas com essa assombração, mas outras nem ficam com medo.

Na última versão, a aluna demonstra um maior envolvimento com a narrativa, ao usar o pronome pessoal em primeira pessoa, como também, ao dar a localização mais específica de onde o fato se deu; talvez para tentar conferir maior veracidade ao que está contando.

No geral, Esse tipo de modificação, em maior ou menor grau, foi o que a maioria dos alunos fez; mas entre as dezoito narrativas produzidas, tivemos seis

casos em que os alunos entenderam a atividade de reescrever como um exercício para “passar a limpo” o texto produzido ou de fazer correções gramaticais.

Assim, notamos que o aluno, muitas vezes, ao tentar adequar o que escreveu às “normas”, termina por transformar seu texto em uma redação (GERALDI, 2012), ou seja, “escolariza” a sua narrativa e quando faz isso, a subjetividade do seu texto se perde, sua história se neutraliza e a sua produção “empobrece”, como percebemos nos exemplos.

6 “DESDOBRANDO” A INTERVENÇÃO NA TURMA B

Nesta seção nos detemos aos resultados obtidos em nossa intervenção na turma B, com 19 alunos matriculados e 18 frequentando as aulas. Enfatizamos os dados que mais se diferenciaram daqueles verificados na turma A, não com a intenção de fazermos comparações entre ambas, mas para mostrar a relevância do “olhar” para as heterogeneidades existentes nas salas de aulas e tomá-las como ponto de partida para elaborarmos estratégias de que favoreçam a aprendizagem de cada um de acordo com suas particularidades.

Segundo os dados coletados no questionário realizado na primeira fase da pesquisa, a turma B, em resumo, apresenta 48% do alunos com mais de 14 anos; um alto índice de repetência (68% dos alunos) e mais de 50% dos alunos oriundos de escolas rurais; enquanto na turma A não há alunos com mais de 13 anos de idade; o número de repetentes é em média 40% (embora seja menor, também é um número considerável) e 95% dos alunos sempre estudaram nas escolas do centro da Vila.

Muitos alunos da turma B, embora estudem na escola da Vila, ainda residem em localidades distantes de lá, necessitando pegar ônibus, ir de bicicleta, de moto ou até mesmo a pé para a escola.

Apresentamos a seguir um quadro com as atividades previstas e com as que foram realizadas durante a pesquisa

Quadro 12 – Cronograma de atividades da turma B

04/05	Aula- Conversa informal sobre a proposta de intervenção
08/08	Não houve aula; alunos foram embora no horário vago; não esperaram.
10/08	Não houve aula; alunos foram embora no horário vago; não esperaram.
15/08	Não houve aula; feriado (Adesão do Pará)
17/08	Não houve aula; alunos foram embora no horário vago; não esperaram.
22/08	Aula- leitura e breve análise sobre o conto “Amor de Maria”
24/08	Aula- produção de um final para Mariquinha
29/08	Não houve aula. Os alunos não esperaram.

31/08	Não houve aula; período de prova.
05/09	Aula-leitura do poema “Quem é importante?”, de Tatiana Belinky; exercício; pesquisar sobre histórias da vila em casa.
07/09	Não houve aula; feriado (Dia da Independência)
12/09	Não houve aula; eu adoeci.
14/09	Não houve aula (Paralização nacional pela educação)
19/09	Aula- atividade: o mistério da herança/ produção escrita
21/09	Não houve aula. Os alunos não esperaram.
26/09	Aula- leitura do conto “A quase morte de Zé Malandro, de Ricardo Azevedo; troca de textos com os colegas.
28/09	Não houve aula. Os alunos não esperaram.
03/10	Não houve aula (Pós-eleição)
05/10	Aula- reescrever o texto (perguntas para orientar)
10/10	Não houve aula; feriado (Pós – Círio)
12/10	Não houve aula; feriado (Dia da Padroeira do Brasil)
17/10	Não houve aula (Aniversário da Vila de São Luís)
19/10	Aula- explicação sobre sinônimos; exercício.
24/10	Aula- versão final

Fonte: pesquisa de campo, 2015-2016.

Assim como na turma A, nesta turma também tivemos um encontro no início de maio e uma longa interrupção das atividades, pelos mesmos motivos, até a retomada – que, com a turma B, só aconteceu no dia 22/08. Verificamos que das vinte e quatro aulas previstas para esta turma, somente nove foram realizadas. No início de nossas atividades, tivemos muita dificuldade em encontrarmos os alunos na sala de aula. Observe-se, por exemplo, que em seis dias não houve aula porque os alunos foram embora, pois devido as aulas serem depois do intervalo, dificilmente eles nos esperavam. Por causa desses contratempos, nós não conseguimos realizar na turma B algumas atividades que foram realizadas na turma A, por exemplo, “O julgamento da Mariquinha”, que estava previsto para o dia 29/08/2016.

Aula 1- 04/05/2016

Chegamos à escola após o intervalo e os alunos já estavam se preparando para ir embora, pois a professora de português não havia ido dar aula nos primeiros

horários. Pedimos que esperassem um pouco, pois precisámos falar com eles. Explicamos sobre a proposta de intervenção e falamos que gostaríamos de realizar algumas atividades, durante aproximadamente um período de dois meses, a fim de ajudá-los a desenvolver sua escrita e, assim, dar seguimento ao trabalho que havíamos iniciado com eles anteriormente. Depois de uma breve retrospectiva das atividades realizadas no primeiro momento do trabalho, entregamos o brinde para a aluna que havia escrito a história mais criativa na primeira atividade de produção textual escrita e dispensamos os alguns, pois eles já estavam muito inquietos.

Aula 2- 22/08/2016

Após o dia 04 de maio de 2016, quando demos início a segunda fase da pesquisa, retomamos as atividades com a leitura do conto “Amor de Maria”, da obra “Contos Amazônicos”, de Inglês de Souza, a qual foi realizada da mesma maneira como fizemos na turma A. Porém, os alunos da turma B não fizeram muitas perguntas, ficaram mais em silêncio, somente ouvindo a leitura. No momento em que apareceu no texto a palavra “rapariga”, houve muitas gargalhadas também, mas eles não questionaram. Nós, então, demos uma pausa para explicar a eles o que significava a palavra naquele contexto e assim fomos encaminhando toda a leitura, sempre que surgia uma palavra que desconhecida. Percebemos que alguns alunos demonstraram dificuldade em acompanhar a leitura; pediam para esperar e perguntavam “onde está?”, como fez várias vezes o aluno B8.

Depois que terminamos a leitura, fizemos oralmente as perguntas para que eles dessem as respostas da mesma maneira.

4- Quem escreveu o conto “Amor de Maria” foi um escritor paraense chamado Inglês de Sousa. Você acha que este autor é da atualidade ou pertence a um período mais antigo?

5- Em sua opinião, qual a intenção do autor ao escrever essa história?

6- Onde podemos encontrar esse tipo de texto?

As respostas, em geral, foram bastante sucintas. Em resposta a primeira pergunta, por exemplo, a aluno B17 disse que “com certeza ele era muito antigo porque só falava coisa que não tinha a ver”. A aluna B18 disse que “não tinha nada a ver mesmo a menina casar só porque já tinha dezoito anos.” Esse comentário nos surpreendera, pois demostra uma resistência da menina ao que ela mesmo considerou “machismo”.

“Desde que chegara aos catorze anos, começara a moça a ser pedida em casamento, e aos dezoito recusara nove ou dez pretendentes, coisa admirável em uma terra de poucos rapazes solteiros” (p.49).

A maioria dos comentários feitos pelos alunos tem a ver com os “costumes diferentes” retratados na história, porém eles não pareciam estar dispostos para a realização da atividade, tanto que o aluno B17, como resposta a segunda pergunta disse, em alta voz: “sei lá!”. Assim, achamos que seria mais produtivo conversar sobre o texto com eles e, juntos, fomos respondendo às perguntas para encerrar a atividade.

Aula 3- 24/08/2016

Nesse dia, como eles não tiveram as primeiras aulas, a grande maioria não quis nos esperar. Ao entramos na sala nos deparamos com apenas três alunos. Resolvemos realizar a atividade mesmo diante do número reduzido de participantes, até porque se eles nos esperaram é por que estavam interessados. Fizemos um breve resumo da narrativa “Amor de Maria” e passamos para eles a tarefa de “criar” um final para a personagem Mariquinha. Dos três alunos presentes, somente dois escreveram. Vejamos os textos:

Texto 1:

> Quanto a formosa e infeliz nariquinha, ela pulou de uma ponte e saiu nadan do noriu o tencoru tocauna sidade o none da sidade do sul laela conesou a trabalha contuindo uma casa nabeira do riu, quando saiu para conpapães e encotou o ceunovo a no e fin

Primeiramente, não conseguimos compreender algumas “expressões” que o aluno B8 utilizou como, por exemplo, “tencoru” e “tocauna”, sublinhadas no texto. Quando perguntamos a ele o que significava essa passagem ele também não soube responder. Pedimos, então, que ele narrasse o que havia acontecido com Mariquinha e ele nos contou que ela pulou de uma ponte no rio, nadou muito, até chegar em Igarapé- Açu; lá ela começou a trabalhar, construiu uma casa na beira do rio e, um dia, quando ela saiu de casa para comprar “pães”, encontrou um novo amor.

A história que ele contou faz todo sentido. E nós não saberíamos disso se não tivéssemos criado condições para ele dizê-la. Retomamos aqui as palavras de Geraldi (2012, p.131):

> È devolvendo o direito à palavra- e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.

Apesar disso, temos que reconhecer que os problemas de escrita do aluno B8 são vários e chegam a comprometer a compreensão de uma passagem. Além de problemas quanto a pontuação, por exemplo,"contuindo uma casa nabeira do riu, quando saiu" , encontramos também, no texto do aluno, problemas de hiperssegmentação na palavra "nadan do" e os casos de hipossegmentação, por exemplo, "laela", "nabeira" e "conpapães", entre outros.

Ressaltamos que esse aluno tem 12 anos, estudou todo o ensino fundamental I em uma escola multissérie que pertence a uma empresa, a qual oferece o ensino gratuito aos filhos de seus funcionários, tendo em vista que a escola pública, na qual eles deveriam estudar, fica distante de onde eles moram.

Texto 2:

"Quanto a formosa e infeliz mariquinha. Ela fugiu pra outra cidade e foi presa mais ela conseguil sua inocesia e encontou um novo amor teve dois filhos pedro e maria e ela viveu feliz para sempre".

O texto 2 também apresenta problemas quanto a pontuação e a ortografia, por exemplo, "conseguil", "inocesia" e "encontou". Os dois textos são bem curtos e apresentam finais bem parecidos. Porém, destacamos que apesar do texto 1 apresentar mais problemas em relação às convenções da escrita e o seu início estar bastante confuso, o aluno constrói uma sequência dos fatos, no final, que deixa o seu texto interessante, como percebemos em "laela conesou a trabalha contuindo uma casa nabeira do riu, quando saiu para conpapães e encotou o ceunovo a no e fin"; enquanto no texto 2 a aluna diz simplesmente que "ela conseguil sua inocesia e encontou um novo amor" .

A terceira aluna, que não quis escrever o texto, é uma aluna que demonstrou, desde as primeiras aulas, não querer se envolver com as atividades que propomos. Ela sempre virava o rosto para o lado quando olhávamos para ela, sinalizando , ora desprezo, ora timidez. No entanto, percebemos, por vezes, uma grande insegurança de sua parte; que talvez reflexo do ensino que recebeu, o qual possivelmente, não oportunizou o trabalho com a produção textual escrita nas séries iniciais, tendo em vista que ela também é oriunda de turmas multisseriadas.

Aula4- 05/09/2016

Nesta aula realizamos a leitura do poema “Quem é importante?”, de Tatiana Belinky, fizemos a explicação de alguns sinais de pontuação e falamos sobre a importância da presença deles no texto, assim como fizemos na turma A. Em seguida, pegamos um texto de um colega da manhã e pedimos que eles lessem com calma, tentassem pontuar de acordo coma a entonação e fazer as correções que eles achassem necessárias. A maioria dos alunos sentiu muita dificuldade, especialmente para fazer a leitura; muitos disseram que não estavam entendo, mas tentaram fazer a pontuação. Vejamos um exemplo:

Texto original:

> Diz a lenda
> Há muito tempo na
> Vila onde moro um rapaz chamado Raimundo gostava de caçar na mata. Um certo dia apareceu uma menina muito linda, que aparecia esta apaixonada por ele. mas não era o que ele pesava essa moça muito linda era uma bruxa muito mal mas ele não sabia. Todas as noite ele ia encontra-la no meio do mato dizia que ia caçar mas ele não, ia ele ia se encontra com essa menina bonita Que era a bruxa.
> Numa bela noite de lua, ele sai para mata Quando ele encontrou ela sai levando ele para um lugar, onde estava um monte de capim que estava, seco ela dizia que naquela noite ele não i passa ela enfeitiçou. Raimundo ele ficou Branco e ficou preto ficou de toda cor ele começou a se vira em agua e virou uma bela lagoa com agua cristalina, bem lipinha desde então Raimundo nunca mais foi visto.

Texto “corrigido” pela aluna B15:

> Diz a lenda que há muito tempo na vila onde moro vivia um rapaz chamado Raimundo, que gostava de caçar na mata. Um certo dia apareceu uma menina muito linda, que parecia esta apaixonada por ele. Mas não era o que ele pesava, essa moça muito linda era uma bruxa muito mal, mais ele não sabia.
> Todas as noites ele ia encontra-la no meio do mato dizia que ia caçar mas ele não ia, ele ia se encontrar com essa menina bonita, que era a bruxa.
> Numa bela noite de lua, ela sai para matar. Quando ele encontra ela sai levando ele para um lugar, onde estava um monte de capim, que estava seco, ela disse:
> - Dessa noite ele não passa.
> Ela enfeitiçou Raimundo, ele ficou branco e ficou preto ficou de toda cor, ele começou a se virar em água e virou uma bela lagoa com agua cristalina, bem lipinha desde então Raimundo nunca mais foi visto

A aluna consegue organizar o texto em parágrafos e procura cumprir com o que foi solicitado na atividade. Embora tenha mantido algumas palavras coma ortografia incorreta, por exemplo, “pesava” e “lipinha”, ela faz correções em outras, como no verbo “parecer”, que na versão original estava grafado “aparecer” para

expressar a ideia de que a bruxa demonstrava estar apaixonada por Raimundo. Observamos que ela foca suas correções na pontuação, como mostram os excertos sublinhados acima, embora não tenha acertado tudo, por exemplo, “e virou uma bela lagoa com agua cristalina, bem lipinha desde então Raimundo nunca mais foi visto”.

Para dar seguimento ao objetivo de nosso trabalho, no afinal da aula, pedimos que os alunos pesquisassem em casa, com seus familiares e conhecidos, sobre histórias relacionadas a acontecimentos da Vila.

Aula -5 19/09/2016

Iniciamos a aula com a atividade sobre pontuação, baseada no texto “O mistério da herança”:

Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.

A proposta era formar equipes para pontuar o texto de acordo com os interesses das pessoas indicadas na herança. Eles formaram seus grupos, fizeram o exercício com calma, em silêncio, e logo depois entregaram. Vejamos as respostas:

Pobres:

1- Deixo meus bens a minha irmã? Não ao meus sobrinho, jamais sera que pago, a conta dos padeiro. Sim as pobres.

2- Deixo meus bems a minha irmã? Não. A neusobrinho? Não Será o padeiro? Não, eu vou deixa a as pobres, a minha fotuna.

Sobrinho:

3- Deixo meus bens a minha irmã? Não, ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro, nada aos pobres.

Irmã:

4- Deixo meus bens a minha irmã? Sim. A meu sobrinho? nada. será paga a conta do padeiro? jamais. e nada aos pobres.

O que nos chamou atenção foi a adaptação que os alunos fizeram no texto, inserindo novas palavras, ao invés de trabalhar a pontuação, por exemplo “Deixo meus bens a minha irmã? Não...”. Talvez seja uma “estratégia” não usar a pontuação para buscar pistas no sentido do enunciado. Dissemos a eles que a proposta era somente para usarem “os pontos”, mas os alunos disseram que não tinha como, então, escrevemos no quadro para mostrar que era possível:

Deixo meus bens a minha irmã. A meu sobrinho, nada. Será paga a conta do padeiro? Jamais. Nada aos pobres.

Eles questionaram, dizendo que não tinha “ficado legal” da maneira como pontuamos.

A resposta 2 nos chamou a atenção, pois além da equipe ter feito o acréscimo de palavras, observamos o caso de hipossegmentação em “neusobrinho” e a supressão do fonema “r” pós vocálico na palavra “fotuna”.

O aluno B8 era membro da Equipe e possivelmente, teve influência na elaboração da resposta.

Depois que finalizamos a atividade, conversamos com eles sobre as histórias que eles escutaram em casa e pedimos que eles escrevessem. Percebemos que eles não se sentiram à vontade com as atividades de escrita e ficaram irritados, falando coisas como “de novo”. Durante a atividade notamos uma inquietação muito grande em alguns alunos, especialmente na aluna B27 e no aluno B8. A aluna B27 demostrou muita insatisfação e não escreveu o texto, enquanto o aluno, mesmo dizendo a todo instante que não estava entendo nada e que não sabia fazer, escreveu seu texto e entregou, como os outros 10 colegas que estavam na sala.

Texto do aluno B8:

> um certo dia final de semana estava saimdo frangos havia muitos caminhões entrando e saimdo da granja. E geralmente quando sai frangos a viatur vem fazer honda na fazenda ia se aproximando a noite e logo que para guarita por volta das 11:45 da noite, ele avistou uma luz serca de 2 metros do chão. pegou o Rádio comunicador entro em comtato com o quartel pergunto se tinha alguma viatura par a rakone o sargento respondeu não ele pego desseu bem devagar da guarita e foiver o que era aquilo quanto nais ele chegava perto da a luz ia se distamciando

Ao lermos a narrativa do aluno, vemos que ela apresenta inúmeras falhas quanto às formalidades da escrita. O aluno escreve “saimdo”, “comtato” “viatur”, “honda”, “serca” e “dessue”, mas isso não compromete a compreensão do leitor, apesar da ausência de algumas informações relevantes no início do texto, por exemplo: de onde saiam os frangos?; quem é “ele” no texto? Ao perguntarmos para o aluno, ele respondeu que era o seu pai e que “a história é verdadeira”. Os colegas confirmaram e disseram que “todo mundo comenta na travessa isso”. Observamos , além de marcas da oralidade, marcas de identidade muito evidentes , informações que enriquecem a narrativa do aluno, pois revelam “a vida” da comunidade.

Aula 6- 26/09/2016

Iniciamos a aula coma leitura do conto “A quase morte de Zé malandro”, de Ricardo Azevedo. Os alunos gostaram muito da leitura. Fizemos um breve comentário sobre o autor e também sobre o texto, da mesma maneira como aconteceu na turma A.

Após a leitura, solicitamos que eles formassem duplas. Devolvemos a eles os textos que escreveram na aula anterior e pedimos que trocassem com o colega para que lessem o texto um do outro. Porém, os alunos não avançaram com a proposta. Ficaram brincando e simplesmente ignoraram a atividade.

Tivemos que conversar com a turma nesse momento e perguntar se eles ainda queriam que nós continuássemos, pois eles não eram obrigados a aceitar as nossas intervenções. Eles ficaram um pouco em silencio e depois disseram que queriam continuar.

Quando retomamos a atividade, os alunos falaram que não conseguiam ler o que o colega havia escrito. Insistimos para que eles tentassem, mas não conseguimos convencê-los. Então, solicitamos que cada um pegasse de volta o seu texto e viesse até nossa mesa para ler individualmente para nós. A aluna B27 se aproximou da mesa e disse que ainda não havia escrito o seu texto (aliás, essa aluna , até então, não participara de nenhuma atividade de escrita) e perguntou se ainda podia fazer; dissemos a ela que sim.

Percebemos que a maioria sentiu bastante dificuldade, pois estavam muito nervosos. Como os textos não eram extensos, conseguimos realizar a leitura de todos e conversamos com eles, dando opiniões sobre o enredo e sugestões quanto a pontuação. No final da aula, aluna B27 entregou o seu texto e leu para nós. Ela disse que não queria ler porque tinha muito “medo” , mas a incentivamos e mesmo tremendo e suando bastante, a aluna conseguiu. Os textos produzidos nesta aula serão mostrados na sequência, conforme abordamos as atividades de revisão e reescrita.

Aula 7- 05/10

Demos início a esta aula conversando com os alunos sobre a relevância de revisar e reescrever o texto, quantas vezes houver necessidade, até que ele fique bom. Para isso, dissemos a eles que é importante sabermos usar a língua de acordo com os seus padrões, de modo especial, na modalidade escrita, porém, mais importante é sermos capazes de usar a linguagem para nos comunicarmos. Diante

disso, escrevemos no quadro questões para orientá-los na primeira reescrita do texto:

> - O seu texto já possui um título? Não esqueça que o título tem que ser legal, para chamar a atenção do leitor.
> - A história está bem contada ou você acha que fugiu do assunto em algum momento?
> - A linguagem que você usou é adequada para o seu leitor?
> - Faça uma leitura, observando a entonação. Você acha que a pontuação está boa ou poderia melhorar?
> - Como estão os parágrafos? Estão ligados um ao outro de uma maneira que dá continuidade lógica ao que você quer dizer?
> - Como está o enredo? Existe "aquele" momento de tensão, emoção ou suspende na sua história?
> - Você se preocupou em usar um estilo próprio pra contar sua história?

Explicamos cada questão e como deveriam fazer, mas a maioria não compreendeu e começou a responder as questões no caderno. Observamos que reação dos alunos a essa atividade pode ter sido condicionada pelos exercícios que eles estão acostumados a fazer na escola. Tivemos que falar inúmeras vezes que as perguntas eram para ajudá-los a avaliar o texto a fim de que eles pudessem fazer as alterações necessárias no momento da reescrita. Porém, nenhum aluno reescreveu o texto. No final da aula, eles nos devolveram suas produções, somente com algumas palavras riscadas e com a inserção do título, àqueles que não tinham.

Aula 8-19/10

Nesta aula, decidimos falar para os alunos da turma B também sobre o uso dos sinônimos, pois quando lemos os textos, verificamos que há a recorrência de muitas palavras, como podemos observar no texto do aluno B28:

> Era uma vez um dia um amigo meu, chamado de Pingu ele tinha, uma namorada que mora no livra mento.
> Quase todo dia ele ia pra-lá pro livra mento ai um certo
> dia ele foi pro livra mento, quando chegou la namoro veio 00:30

Esclarecemos a eles que o uso de palavras repetidas no texto, quando não são intencionais, podem prejudicar a compreensão e deixar a leitura enfadonha. Mostramos alguns exemplos e em seguida realizamos o mesmo exercício que fizemos na turma A.

Notamos que os alunos recebem melhor atividades como estas, provavelmente, por que elas têm certa semelhança com os exercícios tradicionais, tendo em vista que eles não precisam "criar"; apenas tentam ajustar o que já foi

“criado”. Percebemos que eles reagiram de maneira bem diferente dos alunos da turma A, que reclamaram bastante por que estavam “escrevendo demais”, embora tenham feito o exercício.

Aula9-24/10

Demos início a nossa última aula com eles lendo um texto de um colega da turma A:

> A lenda do vuto do campo
> Existe um campo chamado campo do orisonte. Varias pessoas gostavam de brincar lá, na peira do campo tinha uma manqueira que dava muitas mangas e sujava o campo e atrapalhava as pessoas que brincavão e as pessoas não gostava e desidiram corta a manqueira mas o homem que plantou a manqueira não deixava as pessoas corta e de noite as pessoas foram escondidas e cordaram a manqueira o homem ficou com tanta raiva que teve um infarto e morreu as pessoas disem que depois que cortaram a manqueira até hoje o vuto daquele homem aparece no campo para assusta as pessoas de noite no campo.

Após a leitura, perguntamos a eles se haviam gostado do texto do colega e eles disseram que estava “legal”. Escrevemos o texto no quadro e pedimos que eles lessem novamente e tentassem acrescentar alguma informação que eles achavam que estava faltando, mas ninguém se arriscou. Então, perguntamos:

- Porque será que as pessoas gostavam de brincar no campo?

O aluno B8 respondeu que deveria ser porque “tem muito espaço pra brincar de bola”; o aluno B28 disse que lá “tem muito vento”, então, reescrevemos o fragmento da seguinte forma:

Exemplo:

“Existe um campo chamado campo do orisonte. Varias pessoas gostavam de brincar lá, porque tem muito espaço pra brincar de bola e é muito ventilado”.

Dissemos a eles que gostaríamos que eles pegassem os textos e fizessem da mesma forma, tentando acrescentar mais informações no texto deles.

Somente quatro alunos, dos seis que estavam em sala neste dia, realizaram a tarefa de “reescrever” o texto e entregaram no final da aula. A seguir, temos dois exemplos:

Exemplo 1:

Primeira versão:

> Era uma vez um homem que não acreditava em Matinta, ele falava muitas coisas pra ela. “A irmã”, sempre falava não mexe com quem tá quieto, ele

> nem ligava e falava isso não existe. Até que teve um dia que ele ia sozinho na estrada ela apitou ele como sempre falou mais coisas ela ficou muito zangada, e começou abater nele e arranhou ele, e quando chegou em casa, ela bateu novamente nele, ir ele caiu no chão.

Segunda versão:

> O homem e a matinta
> Era uma vez um homem que não acreditava em matinta. Ele falava muitas coisas pra ela. “A irmã dele” sempre dizia: não mexe com quem tá quieto! Ele nem ligava e falava que isso não existe, Até que teve um dia que ele ia sozinho na estrada, ela apitou e ele como sempre, falou mais coisas. ela ficou muito zangada, e começou a bater nele e arranhar ele, Quando ele chegou na frente da sua casa, ela bateu novamente nele, e ele caiu no chão.

Observamos que a aluna B27 usa aspas para destacar a palavra “irmã”. Qual seria a intenção da aluna ao fazer isso? Talvez para dar uma informação a mais. Na versão final, ela altera para “irmã dele”, revelando a possível informação, porém continua deixando a expressão entre aspas. A aluna também modificou a pontuação do texto: “A irmã dele” sempre dizia: não mexe com quem tá quieto!”. São poucas as mudanças, que poderiam ser interpretadas como um simples processo de “passar a limpo”, mas são mudanças significativas quando observados os recursos utilizados pela autora para demonstrar suas intenções discursivas.

Exemplo 2:

Primeira versão:

> un certo dia final de semana estava saimdo frangos havia muitos caminhões entrando e saimdo da granja. E geralmente quando sai frangos a viatur vem fazer honda na fazenda ia se aproximando a noite e logo que para guarita por volta das 11:45 da noite, ele avistou uma luz serca de 2 metros do chão. pegou o Rádio comunicador entro em comtato com o quartel pergunto se tinha alguma viatura par a rakone o sargento respondeu não ele pego desseu bem devagar da guarita e foiver o que era aquilo quanto nais ele chegava perto da a luz ia se distamciando

Segunda versão:

> O mistério da bola de fogo
> Um certo dia final de semana, estava saindo frangos da Hacone. Havia muitos caminhões entramdo e saimdo da granja e geralmente quando sai frangos a viatura vem fazer honda na fazenda. Ia se aproximando a note e logo neu pai foi para a guarita por volta das 11:45 da noite, ele avistou uma luz cerca de 2 netros do chão. ele pegou o Rádio comunicador, entrou em contato como quartel e perguntou se tinha alguma par a Hakone e o sargento respondeu que não.

> ele pegou, desceu bem devagar da guarita e foi ver o que era aquilo o quanto nais ele chegava perto da luz nas ela, nas ela ia se distanciando dele. ?

Observamos que tanto no primeiro quanto no segundo exemplo os alunos fizeram as alterações somente com base na conversa que tivemos no dia em que eles leram para nós os seus textos. Notamos que as mudanças partiram somente daquilo que foi possível eles anotarem, como algumas referências a pontuação e ortografia, em destaque nos exemplos.

Na versão final do exemplo 2, o aluno B8 informa ao leitor que “ele” na primeira versão, era o seu pai e tenta melhorar seu texto quanto a pontuação, por exemplo, “Um certo dia final de semana, estava saindo frangos da Hacone. Havia muitos caminhões entramdo e saimdo da granja e geralmente quando sai frangos a viatura vem fazer honda na fazenda.”

No entanto, esse texto é bastante expressivo, pois o autor revela muitas informações sobre Vila onde ele mora. Através da narrativa desse aluno, o leitor fica sabendo, por exemplo, que lá existe uma indústria, ou seja, a granja, na qual o pai do menino trabalha. O aluno demonstra não somente uma percepção da sua realidade, mas também do mundo. Quando ele diz, por exemplo, que o seu pai pegou o rádio comunicador e ligou para o quartel, revela a consciência que ele tem da profissão do seu pai, ou seja, de que em determinadas situações, um segurança não pode agir como a polícia. O aluno, de alguma maneira, está revelando às pessoas, através do seu texto, tanto aspectos reais quanto aspectos imaginários do lugar onde ele vive.

No geral, doze alunos participaram da atividade de escrita, mas somente quatro fizeram a reescrita. Entre os que se dispuseram a escrever a versão final, destacamos o aluno B8, que apresentou muitas dificuldades em relação à escrita e a aluna B27, que resistiu bastante às atividades para escrever. Apesar dos resultados apontarem um número pequeno de alunos que participaram da última atividade, destacamos os exemplos desses dois alunos como resultados positivos do trabalho, pela expressividade dos textos e, principalmente porque os alunos permitiram arriscar-se e experimentar a escrita. As narrativas são muito interessantes (incluindo as que não foram reescritas), pois revelam a existência de inteligência e cultura mesmo onde há grande resistência à escola, indiferença e desesperança em relação ao ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propusemo-nos a realizar um trabalho com o objetivo de ampliar as experiências de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II com atividades de leitura literária e escrita, a fim de desenvolver a escrita narrativa desses alunos. Nossa pesquisa se fundamenta, especialmente, na concepção sociointeracionista (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2014), a qual defende que a comunicação se concretiza através de um processo dialógico entre os interlocutores.

Começamos apresentando, no primeiro capítulo, uma breve reflexão sobre a concepção interacionista de BAKHTIN; VOLOCHINOV (2014) e teorias sobre leitura e a escrita segundo essa perspectiva. Em seguida, refletimos sobre o ensino da literatura e revisamos alguns problemas apontados por estudiosos da área a respeito do trabalho escolar com o texto literário e apresentamos, também, algumas perspectivas, relativamente novas, voltadas para o ensino da literatura. Depois fizemos o diagnóstico das atividades realizadas com os alunos e apresentamos os dados observados durante a pesquisa. No terceiro e no quarto capítulos, apresentamos o desenvolvimento da proposta de intervenção e as conclusões de nosso trabalho.

Nossa intenção, ao trabalharmos a escrita narrativa em nossa pesquisa, foi oferecer ao aluno a oportunidade de escrever “simplesmente”, tomar a palavra e colocá-la no papel, “experimentar” a escrita sem a imposição de regras e normas. Porém, no decorrer de nosso trabalho, muitos alunos, quando solicitados a realizar atividades de escrita, repetiram quase sempre a mesma frase: “eu não sei” e resistiram a realizá-las.

Pensamos que os alunos, na verdade, não escreviam porque se sentiam inseguros; não queriam se arriscar, pois tinham um enorme receio de mostrar que não sabiam escrever de acordo com as regras e as normas impostas pela escola. Por não se enquadrarem aos padrões, eles acreditavam que não sabiam escrever. No entanto, os resultados que obtivemos, durante a pesquisa, mostram que os alunos, da maneira deles, sabem, sim, produzir textos escritos e têm experiências relevantes para serem narradas. E mostram, principalmente, que a escola precisa

propor situações concretas de escrita e que o texto do aluno tenha uma esfera de atividade para circular.

Para encerrar nosso trabalho, levantamos sinteticamente três pontos que consideramos mais relevantes. O primeiro dos pontos para os quais chamamos a atenção são as atividades de reescrita. Embora alguns alunos - nas duas turmas em que o trabalho foi desenvolvido – tenham compreendido que “reescrever” fosse um simples ato de “passar a limpo”, a maioria demonstrou um desenvolvimento significativo na sua escrita, após a produção das três versões solicitadas. Na turma A, entre as dezoito narrativas produzidas pelos alunos, tivemos somente seis casos em que as histórias não sofreram modificações consideráveis, ou seja, em que os alunos apenas “passaram a limpo” o texto produzido. Já na turma B, dos doze alunos que participaram da atividade de escrita, apenas quatro fizeram a reescrita, mas somente um aluno apresentou mudanças mais expressivas ao reescrever seu texto.

Em um primeiro momento, notamos que os alunos ficaram “confusos” sobre a proposta de reescrita, tendo em vista que constituíram uma visão extremamente negativa em relação ao ato de reescrever. Para eles, a reescrita era sinônimo de que o texto não estava bom e que precisava ser refeito. O aluno B28, por exemplo, achou melhor “jogar fora” o seu texto por que “estava tudo errado”. Durante as atividades de reescrita, tivemos algumas vezes, em ambas as turmas, que recolher textos na lixeira.

Um segundo fator a ser destacado, ao tratarmos da reescrita, é da concepção que o aluno tem de que texto bom é aquele que está de acordo com os padrões da escrita. Verificamos que o aluno, ao tentar melhorar o que escreveu, busca aproximar o seu do texto daquilo que escola consideraria aceitável. No entanto, fazendo isso, o aluno pode, ao invés de melhorar o seu texto, deixá-lo inferior, pois ele acaba retirando, muitas vezes, aquilo que revela a sua subjetividade, a sua marca, o diferencial da sua história. A aluna A7, por exemplo, ao produzir a segunda versão do texto, em que narrava a história de uma bicicleta que aparecia em noites de escuridão pelas ruas da vila, caindo os pedaços, provocando um “fregio” (bagunça, confusão), queria trocar esta palavra por outra, pois achava que havia escrito o seu texto “muito parecido com o jeito que a gente fala”, então, dissemos que sua história estava boa, que não necessitava fazer a mudança, a não ser que ela realmente quisesse. A aluna manteve a palavra,

deixando, assim, o seu texto mais interessante já que a expressão provoca no texto um tom espirituoso, mais informal, o qual aproxima a autora dos seus interlocutores. Notamos, assim, mais uma situação que demonstra como marcas da oralidade, muitas vezes consideradas “vilãs” em uma produção escrita, podem enriquecer o texto aluno e deixá-lo mais interessante para o leitor.

Também observamos que as narrativas dos alunos são carregadas, ora de fatos relacionados ao misticismo popular, ora de elementos da realidade concreta do local onde vivem, elementos que retratam a comunidade onde eles moram e contribuem para preservar a sua memória cultural. No enredo das histórias, os alunos:

- Descrevem espaços históricos da Vila, como o campo de futebol e sua sede (“Existe um campo chamado campo do orisonte”);

- Denunciam problemas sociais, como o fato dos moradores irem de madrugada para pegar ficha no posto de saúde (“Dizem que quando vinham pegar ficha no posto de madrugada vinha uma assombração”);

- Tocam em questões éticas e morais, como a temática do aborto (“Era uma vez uma moça muito jovem que egravidou de um rapaz muito naladoso qando a moça estava para ter o nenê ele fez ela aborta o bebe”);

- Revelam a relação do homem com a natureza, como a história do senhor que morreu quando cortaram a árvore que ele havia plantado (“mas o homem que plantou a manqueira não deixava as pessoas corta e de noite as pessoas foram escondidas e cordaram a manqueira o homem ficou com tanta raiva que teve um infarto e morreu”);

Enfim, os alunos, em suas narrativas, descrevem situações que entrelaçam o real ao imaginário e constituem a cultura de um povo.

É nesse sentido que destacamos a relevância de mostrar aos alunos que o que eles escreveram tem, pelo menos, uma “semente literária”. Os textos que os alunos produziram são narrativas expressivas, surpreendentes, com elementos culturais que podem ser considerados “novidade”, pois não são elementos culturais “massificados”. Tome-se, por exemplo, o texto:

> Uma vez um homem estava pescando em um garapé, quando ele escutou quebrar o mato e ele ficou escutando aquilo mas cada vez ia chegando mais perto. mas aquilo parou quando ele olhou prá trâs o bicho pulou encima dele so que ele era esperto ele tirou seu corpo é deixou o terçada é o bicho caiu em cima do teçado no outro dia ele foi falar com seu amigo ao

> chegar lá a mulher do seu amigo atendeu e falou que ele estava com um golpe no peito aí ele percebeu que ele virava bicho.

Ainda que encontremos narrativas parecidas, as que foram produzidas nessa pesquisa têm algo único, tendo em vista que não existe outro “romancista” que escreveu, por exemplo, sobre o “campo do horizonte”, nem sobre “o livramento” (povoado próximo à vila). Essas histórias começaram a surgir quando eles começaram a escrever sobre isso - e a escrever do jeito deles!

Retomamos aqui a “metáfora dos fios”:

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (GERALDI, 20013, p.166)

Os alunos, por meio das narrativas que escreveram, têm a possibilidade de responder com as suas palavra à palavra da Literatura já consagrada e com ela construir um diálogo, ainda que timidamente, a fim de tecer novas palavras e novos sentidos para a sua condição de sujeito, autor de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E. Galvão, revisão Marina Appenzeller. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem de alfabetização e do letramento**.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório nacional PISA 2012**: resultados brasileiros. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros. Acesso em: 24 jan. 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção idéias sobre linguagem).

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. *In*: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1. ed. Campinas: Mercado de letras, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 127-131.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, Ingedore Vilaça; Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEGASSI, Renilson José. O Processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R. dos.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 75-102.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade (USP)**, v. 9, p. 16-29, 2006.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 153-181. (Coleção Leituras no Brasil).

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486. Acesso em: 06 nov. 2015.

GUIZELIM SIMÕES, C. G.; JUNQUEIRA DE SOUZA, R. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**. [Online], v. 4, dic., 2011. Disponível em: http://www.ual.es/alabe. Acesso em: 20 nov. 2015.

ANEXO A – PRIMEIRO TESTE DE LEITURA

TEXTO: O CASO DO ESPELHO

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de barro esquecida nos cafundós da mata.
Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele, sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho.
Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembrulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! - gritava ela desnorteada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai! Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando, desesperada.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranjou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembrulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranquila. A bruaca do retrato já está com os dois pés na cova.

(Conto popular recontado por Ricardo Azevedo)

Teste de leitura

1- O texto conta a história:

a) De um homem que comprou um espelho porque gostou de ver sua imagem refletida.
b) De um homem que comprou um espelho pensando ser um retrato.
c) De um homem que pagou muito caro por um simples retrato.
d) De uma mulher que comprou um quadro com seu retrato.

2- No trecho "**Os olhos do homem ficaram molhados**...", a autor quis dizer que:

a) Começou a chover e ele estava sem guarda-chuva para se proteger.
b) O homem começou a chorar.
c) O dono da loja jogou água no homem.
d) Um carro passou e espirrou lama no rosto do homem.

3- Quando chegou na sua casa, o homem guardou com cuidado o embrulho na gaveta da penteadeira:

a) Pois temia que a sua esposa visse a retrato da sua amante.
b) Porque queria fazer uma surpresa para a sua amada esposa.
c) Tinha a intenção de dar o retrato do seu pai de presente para sua mãe.
d) Porque imaginava que o espelho era o retrato de seu pai.

4- A esposa do homem que comprou o espelho era:

a) Uma mulher muito bonita, de pele macia.
b) Uma mulher velha, feia e rabugenta.
c) Uma mulher bonita, mesmo não sendo mais tão jovem.
d) Uma mulher jovem, mas muito feia.

5- A atitude da mulher, ao abrir o embrulho, foi:

a) De alegria por ver seu retrato tão bonito naquela moldura.
b) De espanto, quando viu seu rosto refletido no espelho.

c) De raiva, ao ver o retrato da mante de seu marido.
d) De tristeza por pensar que sua imagem refletida no espelho era de outra mulher.

6- Porque a mulher chamou a si mesma de “ jabiraca safada e horrorosa ” ?

a) Porque ela não se achava mais uma mulher bonita.
b) Porque ela viu o quanto estava gorda ao se olhar no espelho.
c) Porque ela se arrependeu de ter traído o marido.
d) Porque ela imaginava que a sua imagem era um retrato de outra mulher.

7- *No fragmento “**A bruaca** do retrato já está com os dois pés na cova!”,* a quem se refere o termo em destaque?

a) A mulher do homem.
b) A bisavó do homem.
c) A sogra do homem.
d) A amante do homem.

8- A quem a esposa do homem se refere como velho lazarento?

a) Ao próprio marido.
b) Ao dono da loja.
c) Ao pai do homem.
d) Ao seu amante.

9- Na última frase do texto *“A bruaca do retrato já está **com os dois pés na cova!**”,* o termo em destaque significa:

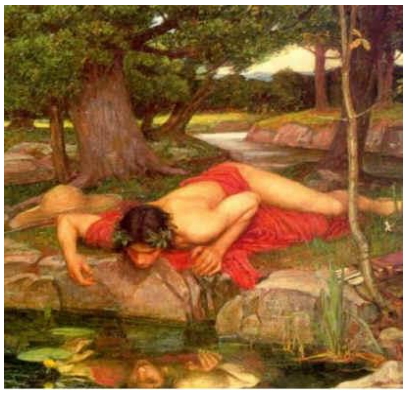
a) Que a mulher do homem sujou os dois pés no barro, ao cair na cova.
b) Que a mãe da esposa do homem é tão velha que parece estar no fim da vida.
c) Que a bisavó do homem já morreu.
d) Que a mulher planeja matar a amante do marido.

10-O texto traz uma reflexão:

a) Sobre o respeito que os filhos devem ter pelos pais, principalmente os mais idosos.
b) Sobre a importância da fidelidade entre casais, que não é mais valorizada.

c) Sobre a atenção e a valorização que as pessoas, muitas vezes, não dão a si mesmo.
d) Sobre o excesso de preocupação com a beleza física das pessoas atualmente.

ANEXO B – SEGUNDO TESTE DE LEITURA



A lenda de Narciso

Narciso, um jovem de extrema beleza, era filho do deus-rio Céfiso e da ninfa Liríope. No entanto, apesar de atrair e despertar cobiça das ninfas e donzelas, Narciso preferia viver só, pois não havia encontrado ninguém que julgasse merecer seu amor. E foi o seu desprezo pelos outros que o derrotou.

Quando Narciso nasceu, sua mãe consultou o oráculo Tirésias, para saber qual seria o destino do menino. E a revelação do oráculo foi de que o garoto teria vida longa, desde que nunca visse seu próprio rosto. Narciso cresceu tornando-se cada vez mais belo e todas as moças e ninfas queriam seu amor, mas ele desprezava a todas.

Certo dia, enquanto Narciso descansava sob as sombras do bosque, a ninfa Eco, considerada pelos outros homens uma das mais belas ninfas, o viu e imediatamente apaixonou-se por ele. Porém, como Narciso não tinha afeição por ninguém, rejeitou também o amor da moça. Indignada, a ninfa rejeitada, resolveu se vingar e, juntamente com as outras ninfas, jogou-lhe uma maldição:

- Que Narciso ame com a mesma intensidade sem poder possuir a pessoa amada!

Nêmesis, a divindade punidora, escutou e atendeu ao pedido e providenciou um forte calor na terra para punir o rapaz. Naquela região havia uma fonte límpida de águas cristalinas da qual ninguém havia se aproximado. Narciso, em uma tarde de muito calor, saiu para passear belo bosque. Ao sentir sede, avistou a fonte e parou a beira do rio. Quando se inclinou para beber a água da fonte, viu uma imagem refletida e encantou-se por aquela visão. Fascinado, Narciso ficou a contemplar o lindo rosto, com aqueles belos olhos e lábios sedutores. Apaixonou-se pela imagem sem saber que era a sua própria imagem refletida no espelho das águas.

Durante algum tempo, todas as tardes, Narciso retornava a fonte para ver sua paixão e tentava tocá-la, mas era inútil. Ele Não conseguia reter com o braço aquele ser encantador. Até que um dia, ao tentar, exaustivamente, alcançar a imagem, Narciso ficou esgotado, perdeu os sentidos e, desde aquele instante, seu corpo nunca mais foi visto.

No lugar onde ele costumava ficar, contemplando sua própria beleza, à margem do rio, surgiu uma flor amarela com pétalas brancas no centro, a qual recebeu o nome de Narciso.

Nome:_____

Turma:_____

Atividade de leitura

1- A lenda é sobre:

a) Um rapaz que tinha medo de amar e por isso vivia sozinho.
b) Uma moça que se vingou de um rapaz por que este não quis o seu amor.
c) Uma mãe que desesperadamente tentava livrar seu filho de uma maldição.
d) Um rapaz que não poderia ver sua própria imagem para não cair em desgraça.

2- Diz a lenda que Narciso gostava de viver sozinho por que:

a) Achava-se inferior as outras pessoas.

b) Não gostava de sair de sua casa.

c) Considerava que ninguém merecia sua companhia.

d) Era um rapaz muito tímido.

3- Na frase: “E foi o **seu** desprezo pelos outros que o derrotou.”, o termo em destaque se refere:
a) Ao deus-rio Cefiso.
b) A Narciso.
c) A ninfa Liríope.
d) As ninfas.

4- Quando Narciso nasceu, sua mãe consultou o oráculo Tirésias para saber:
a) Se ele seria um belo rapaz.

b) Qual ninfa iria querer o amor de seu filho.
c) Se ele viveria por muito tempo.
d) Como seria sua vida.

5- Narciso rejeitou a ninfa Eco porque:
a) Ele não se afeiçoava a ninguém.
b) Ela não era uma moça bonita.
c) Ela era uma pessoa rancorosa.
d) Ele não se afeiçoava a ninguém.

6- De acordo com o que diz a lenda, Nêmesis era uma deusa que defendia a:
a) Paz
b) Cautela
c) Vingança
d) Justiça

7- Narciso parou, pela primeira vez, a beira do rio para:
a)Tomar um banho e aliviar o calor.
b)Esperar a ninfa Eco, sua amada.
c)contemplar seu rosto nas águas.
d)Beber água e saciar sua sede.

8- Há um trecho do texto que diz: *"Narciso retornava à fonte para ver sua paixão"*. Que era a paixão de Narciso?
a) Era ele mesmo.
b) A deusa Nêmesis.
c) A ninfa Eco.
d) Não era ninguém.

9- O aconteceu com Narciso no final da história?
a) Ele foi capturado pela deusa Nêmesis e aprisionado para sempre em seu castelo.
b) Ele fugiu para muito longe, afim de nunca mais ver sua paixão não correspondida.
c) Ele caiu no lago, desacordado, e morreu afogado, ainda jovem, acontecendo aquilo que o oráculo havia predito.
d) Ele dormiu à margem do rio e quando acordou, viu que tudo não passava de um sonho.

10-A lenda de Narciso nos traz algumas reflexões. Uma delas pode ser resumida na frase:
a) Lute pelas suas paixões e não pense em ninguém, somente em você.

b) Existem outras pessoas importantes no mundo além de você.
c) Quando alguém lhe fizer um mal, retribua da mesma forma.
d) Nada é mais importante do que sua beleza física.

ANEXO C – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Roteiro para atividade de escrita

1º momento:

-Perguntar se eles já haviam estudado em história ou ouvido falar sobre a lenda de Narciso.

-Falar de modo sucinto sobre a mitologia grega.

Os gregos criaram vários mitos para poder passar mensagens para as pessoas e também com o objetivo de preservar a memória histórica de seu povo. Há três mil anos, não havia explicações científicas para grande parte dos fenômenos da natureza ou para os acontecimentos históricos.

Portanto, para buscar um significado para os fatos políticos, econômicos e sociais, os gregos criaram uma série de histórias, de origem imaginativa, que eram transmitidas, principalmente, através da literatura oral.

Grande parte destas lendas e mitos chegou até os dias de hoje e são importantes fontes de informações para entendermos a história da civilização da Grécia Antiga. São histórias riquíssimas em dados psicológicos, econômicos, materiais, artísticos, políticos e culturais.

Os principais seres mitológicos da Grécia Antiga eram:

- **Heróis** : seres mortais, filhos de deuses com seres humanos. Exemplos: Herácles ou Hércules e Aquiles.

- **Ninfas** : seres femininos que habitavam os campos e bosques, levando alegria e felicidade.

- **Sátiros** : figura com corpo de homem, chifres e patas de bode.

- **Centauros** : corpo formado por uma metade de homem e outra de cavalo.

- **Sereias** : mulheres com metade do corpo de peixe, atraíam os marinheiros com seus cantos atraentes.

- Motivar uma conversa sobre o que eles já viram em filmes, por exemplo, sobre a mitologia grega.

- Relembrar a primeira atividade de escrita, a fim de verificar o nível de envolvimento dos alunos com as aulas.

-Perguntar se eles acham que há relação entre as leituras.

-Fazer a leitura da lenda da vitória- régia.

A LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA

Diz a lenda que a Lua era um deus que namorava as mais lindas jovens índias e sempre que se escondia, escolhia e levava algumas moças consigo.

Naiá, filha de um chefe e princesa da tribo, vivia impressionada com as histórias que os pajés tupis-guaranis contavam sobre os romances da lua com as belas índias. A moça passava o dia sonhando com a Lua e mal podia esperar o dia em que o deus iria chamá-la.

Os índios mais experientes alertavam Naiá dizendo que quando a Lua levava uma moça, essa jovem deixava a forma humana e virava uma estrela no céu. No entanto, ela não se importava, já que era apaixonada pela Lua. Essa paixão virou obsessão, ao ponto da moça não querer mais comer nem beber nada, só admirar a Lua.

Numa noite em que o luar estava muito bonito, a índia chegou à beira de um lago, viu a lua refletida no meio das águas e acreditou que o deus havia descido do céu para se banhar ali. Assim, a moça se atirou no lago em direção à imagem da Lua. Quando percebeu que aquilo fora uma ilusão, tentou voltar, porém não conseguiu e morreu afogada.

Comovido pela situação, o deus Lua resolveu transformar a jovem em uma estrela diferente de todas as outras: uma estrela das águas, a Vitória-régia. Por esse motivo, as flores perfumadas e brancas dessa planta só abrem no período da noite.

-Após esta leitura, fazer relação entre as lendas.

-Iniciar coletivamente uma lenda com os alunos para que eles possam dar continuidade e finalizar individualmente.

Atividade

- Com base nas leituras realizadas e as reflexões feitas sobre o conteúdo temático dos textos, escreva o seu final para a lenda iniciada com colegas.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO

Questionário

1- Qual o seu nome?

_____

2- Qual sua idade?

_____

3- Em qual escola você estudou até o 5º ano?

_____

4- Estudou em mais de uma escola do 1º ao 5ºano? Qual?

_____

5- Na escola onde você estudava havia biblioteca?
( )SIM
( ) NÃO

6- Você pratica a leitura?
( ) SIM (se SIM, responda as questões 7 e 8)
( ) NÂO

7- Onde você lê mais?
( )Em casa
( )Na escola

8- Com que frequência você pratica a leitura?
( ) Sempre
( ) Às vezes
( )Raramente

9- Você já leu um livro?
( )SIM
( )NÃO

Se SIM, qual?_____

10-Que tipo de histórias você mais gosta?
( ) aventura
( ) terror
( )romance

11-Você gosta mais de ouvir ou de contar histórias?

_____

12-Você já escreveu alguma história?

( ) SIM
( ) NÃO

13-Você gosta de poemas?

( ) SIM
( ) NÃO

14-Você já repetiu alguma série?

( ) SIM
( ) NÃO
Se SIM, qual?_____

15-Onde você mora?

_____

16-Qual a profissão de seu pai?

_____

17-Qual a profissão de sua mãe?

_____

18-Qual o grau de escolaridade de seu pai?

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra_____

19-Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra_____

20-Seus pais praticam a leitura:

( ) Sempre
( ) Às vezes
( ) Nunca

A1

A LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA

Diz a lenda que a Lua era um deus que namorava as mais lindas jovens índias e sempre que se escondia, escolhia e levava algumas moças consigo.

Naiá, filha de um chefe e princesa da tribo, vivia impressionada com as histórias que os pajés tupis-guaranis contavam sobre os romances da lua com as belas índias. A moça passava o dia sonhando com a Lua e, mal podia esperar o dia em que o deus iria chamá-la.

Os índios mais experientes alertavam Naiá dizendo que quando a Lua levava uma moça, essa jovem deixava a forma humana e virava uma estrela no céu. No entanto, ela não se importava, já que era apaixonada pela Lua. Essa paixão virou obsessão, ao ponto da moça não querer mais comer nem beber nada, só admirar a Lua.

Numa noite em que o luar estava muito bonito, a índia chegou à beira de um lago, viu a lua refletida no meio das águas e acreditou que o deus havia descido do céu para se banhar ali. Assim, a moça se atirou no lago em direção à imagem da Lua. Quando percebeu que aquilo fora uma ilusão, tentou voltar, porém não conseguiu e morreu afogada.

Comovido pela situação, o deus Lua resolveu transformar a jovem em uma estrela diferente de todas as outras: uma estrela das águas, a Vitória-régia. Por esse motivo, as flores perfumadas e brancas dessa planta só abrem no período da noite.

Com base nas leituras feitas, escreva o seu final para a lenda iniciada com colegas:

A LENDA DA RAÇÃO AZUL
Diz a lenda
Há muito tempo na
Ilha de são luz um
rapaz chamado Raimundo
gostava de caçar na
mata. Um certo dia apareceu
uma menina muito
linda, que apareceu
esta apaixonado por
ele. mas não era o
que ele pensava essa
moça muito linda
era uma bruxa muito
mal mas ele não
sabia, todas as noite
ele ia encontra-la no
meio do mato dizia
que ia caçar mas
ele não, ia ele ia
se encontra com
essa menina bonita
que era a bruxa.
Uma lua noite
de lua ele, sai para
mata quando ele encontrou
ela. sai levando ele para
um lugar, onde estava
um monte de capim que
estava seco ela dizia
que naquela noite ele
não, ia passa lá
espetiso Raimundo
ele ficou branco e
ficou preto ficou de toda
cor ele caiu e
se virou em agua
e virou uma linda
lagoa com agua
cristalida, sem
lixinha desde
estão Raimundo
nunca mais foi
visto.

A lenda da lagoa azul.

A muito tempo, na vila de São luíz, um rapaz, chamado Raimundo, gostava de caçar na mata. Um certo dia, aparecen um cobra imença e saie atraz dele, e ele correu e pular na lagoa e começar a nadar, quando estava no meio da lagoa a cobra pegar ele e puxar para o fundo da lagoa, e ele perder seu fôlego e morren afogado, e a cobra desaparecen, e depois dêsa tragédia passar um tempo, e o rapaz, chamado Raimuno ficar aparecendo na lagoa e assombrava as pessoas que iam pra mergulhar na lagoa.

Fim da história

A LENDA DA LAGOA AZUL

DIZ A LENDA QUE HÁ MUITOS ANOS NO TEMPO DA ESTRADA DE FERRO, HÁVIA UMA JOVEM CHAMADA HELENA QUE GOSTA DE TOMAR BALNHO A NOITE SOZINHA NOS IGARAPES. A MENINA TINHA 17 ANOS TODOS NA VILA DE DE SÃO LUIS, ONDE ELA MORAVA DIZIAM QUE ALEM DE LINDA ELA ERA MUITO CORAJOSA

CERTA

A MENINA COMO DE COSTUME FOI AO IGARAPÉ TOMAR BANHO QUANDO VIU UM BELO RAPAZ A GAROTA FICOU MUITO ENGATADA COM OS LINDOS OLHOS DO MENINO QUE SE CHAMAVA AIROM

NA SEGUNDA NOITE QUE A GAROTA FOI TOMAR BANHO O RAPAZ ESTÁ SENTADO. OLHANDO PARA A GAROTA ELE ENTÃO CHAMOU ELA.

COMO ELA NÃO TINHA MEDO FOI. QUANDO O GAROTO DEIXAMÃO PRA ELA PEGAR QUANDO ELA PEGOU SENTIU UM COISA MUITO ESTRA E NÃO SENTIA MAIS AS SUAS PERNA ELA OLHO PARA E VIU QUE TINHA SE TRANSFORMADO EM UMA SEREIA COM UMA CAUDA VERDE E SEUS CABELOS LONGOS E RUIVOS E FOI EM BORA E NUNCA MAIS VOLTOU

A lenda do lagoa azul

Essa a lenda que há muitos anos, no tempo da estrada de ferro, havia uma jovem chamada Helena que gostava de tomar banho a noite sozinha nos igarapés. A menina tinha 17 anos os cabelos longos e ruivos como o fogo todos na vila de são Luis onde ela morava. diziam que além de linda ela era muito corajosa certa noite. ela era muita braba e tambem ela possia muita beleza e ela adorava muito mais moda e ela foi engulida na boca do jacare tambem ela foi tima banho no garapé era muito raro ela vio uma pessoa e ela foi pula no chão e ela sibatu iniu ela a tropoda nua arvor ela saiu correno e ela pisso no vrido e sicoto e saiu chorado pidido pra cudi ela [redacted]

www.cadersil.com.br

Questionário

1- Qual o seu nome?
Souza da Cruz

2- Qual sua idade?
13 Anos

3- Em qual escola você estudou até o 5º ano?
Escola "Pedro Lopes Barbosa"

4- Estudou em mais de uma escola do 1º ao 5ºano? Qual?
Não

5- Na escola onde você estudava havia biblioteca?
( )SIM
(X) NÃO

6- Você pratica a leitura?
(X) SIM (se SIM, responda as questões 7 e 8)
( ) NÂO

7- Onde você lê mais?
(X)Em casa
( )Na escola

8- Com que frequência você pratica a leitura?
( ) Sempre
(X) Às vezes
( )Raramente

9- Você já leu um livro?
(X)SIM
( )NÃO

Se SIM, qual? Monteiro Lobato

10- Que tipo de histórias você mais gosta?
(X) aventura
( ) terror
( )romance

11- Você gosta mais de ouvir ou de contar histórias?
Sim gosto de ouvir

12- Você já escreveu alguma história?
(X) SIM
( ) NÃO

13- Você gosta de poemas?
(X) SIM
( ) NÃO

14- Você já repetiu alguma série?
(X) SIM
( ) NÃO

Se SIM, qual? 5º ano

15- Onde você mora?
Travessa do Norte

16- Qual a profissão de seu pai?
agricultor

17- Qual a profissão de sua mãe?
dona de casa

18- Qual o grau de escolaridade de seu pai?
a) Ensino fundamental incompleto
(X) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra_____

19- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
(X) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra_____

20- Seus pais praticam a leitura:
( ) Sempre
( ) Às vezes
(X) Nunca

Questionário

1- Qual o seu nome?

da Silva Souza.

2- Qual sua idade?

11 anos

3- Em qual escola você estudou até o 5º ano?

Antônio José Vieira

4- Estudou em mais de uma escola do 1º ao 5ºano? Qual?

não

5- Na escola onde você estudava havia biblioteca?

(X) SIM
( ) NÃO

6- Você pratica a leitura?

(X) SIM (se SIM, responda as questões 7 e 8)
( ) NÃO

7- Onde você lê mais?

(X) Em casa
( ) Na escola

8- Com que frequência você pratica a leitura?

(X) Sempre
( ) Às vezes
( ) Raramente

9- Você já leu um livro?

(X) SIM
( ) NÃO

Se SIM, qual? A flora da vendedora de crisântemos.

10- Que tipo de histórias você mais gosta?

( ) aventura
( ) terror
(X) romance

11- Você gosta mais de ouvir ou de contar histórias?

ouvir e contar

12- Você já escreveu alguma história?

( ) SIM
(X) NÃO

13- Você gosta de poemas?

(X) SIM
( ) NÃO

14- Você já repetiu alguma série?

( ) SIM
(X) NÃO

Se SIM, qual?

15- Onde você mora?

São Luiz

16- Qual a profissão de seu pai?

Contador

17- Qual a profissão de sua mãe?

Costureira

18- Qual o grau de escolaridade de seu pai?

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
(X) Ensino médio completo
e) Outra

19- Qual o grau de escolaridade de sua mãe

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
(X) Ensino médio completo
e) Outra

20- Seus pais praticam a leitura:

(X) Sempre
( ) Às vezes
( ) Nunca

Questionário A20

1- Qual o seu nome?

SILVA COSTA

2- Qual sua idade?

16 Anos

3- Em qual escola você estudou até o 5º ano?

ESCOLA AGRO ALVES RAMOS

4- Estudou em mais de uma escola do 1º ao 5ºano? Qual?

NA COLONIA DE SANTA MARIA
NA CIDADE DE SANTA MARIA

5- Na escola onde você estudava havia biblioteca?

(x) SIM
( ) NÃO

6- Você pratica a leitura?

(x) SIM (se SIM, responda as questões 7 e 8)
( ) NÃO

7- Onde você lê mais?

(x) Em casa
( ) Na escola

8- Com que frequência você pratica a leitura?

( ) Sempre
(x) Às vezes
( ) Raramente

9- Você já leu um livro?

(x) SIM
( ) NÃO

Se SIM, qual? DA TINGUER BELL

10- Que tipo de histórias você mais gosta?

( ) aventura
(x) terror
( ) romance

11- Você gosta mais de ouvir ou de contar histórias?

Gosto de Contar

12- Você já escreveu alguma história?

(x) SIM
( ) NÃO

13- Você gosta de poemas?

(x) SIM
( ) NÃO

14- Você já repetiu alguma série?

(x) SIM
( ) NÃO

Se SIM, qual? 3ª Série

15- Onde você mora?

LIVRAMENTO
MUNICIPIO DE SÃO GABRIEL

16- Qual a profissão de seu pai?

EU NÃO SEI PORQUE MEU PAI SUMIU A MUITO TEMPO

17- Qual a profissão de sua mãe?

DONA DE CASA

18- Qual o grau de escolaridade de seu pai?

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra

19- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra

20- Seus pais praticam a leitura:

( ) Sempre
( ) Às vezes
(x) Nunca

Questionário

1- Qual o seu nome?
Santos Pontes

2- Qual sua idade?
14 Anos

3- Em qual escola você estudou até o 5º ano?
escola municipal travesa do 24

4- Estudou em mais de uma escola do 1º ao 5ºano? Qual?
Não

5- Na escola onde você estudava havia biblioteca?
(X) SIM
( ) NÃO

6- Você pratica a leitura?
(X) SIM (se SIM, responda as questões 7 e 8)
( ) NÂO

7- Onde você lê mais?
( ) Em casa
(X) Na escola

8- Com que frequência você pratica a leitura?
(X) Sempre
( ) Às vezes
( ) Raramente

9- Você já leu um livro?
(X) SIM
( ) NÃO

Se SIM, qual? Diario

10- Que tipo de histórias você mais gosta?
( ) aventura
(X) terror
( ) romance

11- Você gosta mais de ouvir ou de contar histórias?
ouvir

12- Você já escreveu alguma história?
( ) SIM
(X) NÃO

13- Você gosta de poemas?
( ) SIM
(X) NÃO

14- Você já repetiu alguma série?
(X) SIM
( ) NÃO

Se SIM, qual?

15- Onde você mora?
travesa do 24

16- Qual a profissão de seu pai?
agricuto

17- Qual a profissão de sua mãe?
pintura

18- Qual o grau de escolaridade de seu pai?
a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra Ensino fundamental completo

19- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo
c) Ensino médio incompleto
d) Ensino médio completo
e) Outra Ensino fundamental completo

20- Seus pais praticam a leitura:
(X) Sempre
( ) Às vezes
( ) Nunca