UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

SIMONE CRISTINA DUARTE MEDEIROS

O PAPEL DO CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS DO GÊNERO CONTO DE TERROR: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA

BELÉM- PARÁ
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

SIMONE CRISTINA DUARTE MEDEIROS

O PAPEL DO CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS DO GÊNERO CONTO DE TERROR: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração "Linguagens e Letramentos", sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira.

BELÉM- PARÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

M488p Medeiros, Simone Cristina Duarte, 1979-

O papel do Circuito Mínimo de Atividades no desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA / Simone Cristina Duarte Medeiros; orientadora, Márcia Andréa Almeida de Oliveira. — 2024.

325 f.: Il.: + manual didático (17 f.; Il.; color.).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2024.

Acompanhado do manual didático: "Ler e compreender contos de terror: um manual para o professor implementar o Circuito Mínimo de Atividades".

1. Leitura (Elementar). 2. Interesses na leitura. 3. Contos. I. Oliveira, Márcia Andréa Almeida de. II. Ler e compreender contos de terror: um manual para o professor implementar o circuito mínimo de atividades.

CDD-22. ed. 379.260981

Catalogado por: Rejane Pimentel Coelho Santos-CRB2- 1132

SIMONE CRISTINA DUARTE MEDEIROS

O PAPEL DO CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS DO GÊNERO CONTO DE TERROR: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração "Linguagens e Letramentos", sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira.

Data de aprovação: 30/05/2024

Banca examinadora:

Profa. Dra. **Márcia Andréa Almeida de Oliveira**
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. **Glaís Sales Cordeiro**
Examinadora Externa

Prof. Dr. **Welton Diego Carmin Lavareda**
Examinador Interno

À minha avó Maria (*in memorium*).

Ao meu avô Carlos (*in memorium*).

Às mulheres da minha família e a todas as outras que foram força e inspiração para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir construir realidades.

À minha avó Maria (*in memorium*), agradeço por algo tão importante que me deixou, a resiliência, que alimenta a minha estrutura emocional e me fortalece para passar por essa vida de forma digna.

À Profª. Drª. Márcia Andréa Almeida de Oliveira, minha orientadora, por quem tenho admiração. Durante todo o processo compartilhou comigo diversos saberes e me apresentou novos caminhos acadêmicos. Orientou-me de forma clara, objetiva e técnica. Além disso, foi compreensiva, paciente e generosa.

Aos professores que compõem a banca de defesa, Profª. Drª. Glaís Sales Cordeiro e Prof. Dr. Welton Diego Carmim Lavareda, pelos caminhos apontados e sugestões tão preciosas.

Ao programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará – UFPA e a todos os professores e professoras, pelo suporte durante esses anos de vivências e aprendizado intenso.

Às minhas pedras preciosas, meus alunos do Ensino Fundamental maior, que colaboraram para a pesquisa de forma comprometida. Sem vocês não seria possível este estudo. Eu amo aprender e ensinar com vocês.

À direção da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará onde atuo, pelo apoio. Tenho orgulho em ser parte dessa instituição de ensino.

À minha mãe Cláudia, pelo apoio incondicional.

À minha tia Deuza, por ter me acolhido desde a infância e me ajudado de muitas formas.

À minha irmã Renata, pelas orações, pelo companheirismo e, mesmo de longe, por sonhar junto os meus sonhos.

Ao meu irmão Robert, pela gentileza e pelo apoio cotidiano.

À querida amiga Fernanda, por ser um porto seguro. Agradeço por me fazer enxergar as minhas potencialidades e me fortalecer com atos e falas.

Aos meus familiares e aos meus amigos, que compõem o coletivo que me acompanha em direção as minhas conquistas. Sou grata por compartilhar tantas caminhadas com vocês.

E por fim, aos meus amados sobrinho Gabriel e afilhado Gael. Acompanhar a infância de vocês é ter a esperança renovada de que o sol há sempre de brilhar outra vez.

RESUMO

A leitura é essencial não apenas para a vida escolar, mas também para toda vida cidadã fora dela. A vida do aluno como um todo passará pela sua capacidade de ler a palavra e de ler o mundo. A sua participação ativa na sociedade e o seu pleno exercício da cidadania dependerão do domínio da prática de leitura. Portanto, é imprescindível possibilitar aos alunos atividades que contribuam para o desenvolvimento da compreensão leitora deles. Levando isso em consideração, neste trabalho, busco responder a esta pergunta de pesquisa: De que forma o trabalho com leitura mediado pelo Circuito Mínimo de Atividades (CMA) possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror, de alunos do 8º do Ensino Fundamental de uma Escola de Aplicação da UFPA?. Almejando responder a essa pergunta, temos como objetivo geral analisar os efeitos do CMA na aprendizagem de leitura de contos de terror. Com base nessa questão, realizamos uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, qualitativa-interpretativa e quantitativa e de natureza aplicada, situada no campo da didática das línguas. Tomamos como referencial teórico a concepção de gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2004), de Circuito Mínimo de Atividades (CMA) de Cordeiro e Liaudet (2021) e Cordeiro (2013), de leitura de Solé (1998) e Freire (2003), de compreensão leitora de Kleiman (2002, 2004) e Koch e Elias (2014), bem como de Gotlib (2006), sobre a teoria do conto. Realizamos um estudo comparativo entre as três turmas que participaram da investigação. Em uma delas implementamos, uma proposta de intervenção com base no CMA e realizamos quatro testes de leitura, que foram posteriormente analisados. Nas outras duas, aplicamos apenas os quatro testes. Os resultados dessa pesquisa apontam que a turma em que o CMA foi implementado obteve desempenho mais consistente nos testes de compreensão leitora, ao longo da pesquisa; sendo a única, entre as três, a apresentar avanços contínuos, o que pode ser compreendido como indícios de aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Circuito Mínimo de Atividades. Habilidades de leitura.

ABSTRACT

Reading is essential not only for academic life but also for citizenship beyond it. A student's ability to read both textual and contextual cues critically impacts their participation in society and their exercise of full citizenship. Therefore, it is essential to provide students with activities that contribute to the development of their reading comprehension. With this in mind, this research seeks to answer the following research question: How does working with reading mediated by the Minimum Activity Circuit (MAC) enable the development of reading comprehension of horror story texts by 8th-grade students from a UFPA Application School? To address this, our general objective is to analyze the effects of the MAC on the learning of reading horror stories. Considering this question, we conducted research characterized as action research, qualitative-interpretive, quantitative, and applied in nature, situated in the field of language didactics. We took as theoretical references the conception of textual genres by Dolz and Schneuwly (2004), the Minimum Activity Circuit (MAC) by Cordeiro and Liaudet (2021) and Cordeiro (2013), reading by Solé (1998) and Freire (2003), reading comprehension by Kleiman (2002, 2004) and Koch and Elias (2014), as well as Gotlib (2006) on the theory of the short story. We conducted a comparative study between the three classes that participated in the investigation. In one of them, we implemented an intervention proposal based on the MAC and conducted four reading tests, which were subsequently analyzed. In the other two, we only apply the four tests. The results of this research indicate that the class in which the MAC was implemented achieved more consistent performance in reading comprehension tests throughout the research, being the only one among the three to show continuous progress, which can be understood as signs of learning and of the development of students' reading skills.

Keywords: Reading comprehension. Minimum Activity Circuit. Reading skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental.....48
Quadro 2: As sete perspectivas de gênero.....58
Quadro 3: Práticas de linguagem (leitura), objetos de conhecimento e habilidades na BNCC.....65
Quadro 4: Construção do CMA e descrição.....83
Quadro 5: Número de alunos por anos e modalidades em 2023..... 91
Quadro 6: Número de alunos por turma e número de alunos que participaram da pesquisa.....92
Quadro 7: Perfil Socioeconômico dos alunos-participantes..... 95
Quadro 8: Quadro-síntese dos procedimentos mobilizados e a carga horária prevista para a construção de dados na 8003 – Esmeralda.....103
Quadro 9: Quadro-síntese dos instrumentos de pesquisa.....106
Quadro 10: Quadro de questões que compõem a diagnose.....107
Quadro 11: Quadro de questões, dos testes pós-intervenção, que compõem corpus para análise.....108
Quadro 12: Quadro-síntese da proposta de intervenção na 8003 – Esmeralda, atividades apreciadas e carga horária prevista.....111
Quadro 13: Quadro-síntese de avanços e recuos ao longo dos testes nas turmas.....129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de acertos por questão, teste e turma.....121
Tabela 2: Quantidade de acertos por questão objetiva, em cada turma, no Teste 1.....184
Tabela 3: Síntese dos resultados por questão, em cada turma, no Teste 1 - Diagnose.....198
Tabela 4: Comparação entre os dados do T1 e T2, nas três turmas.....200
Tabela 5: Desempenho quantitativo da Esmeralda no T1 e T2.....213
Tabela 6: Comparação entre os dados do T3, nas três turmas.....227
Tabela 7: Comparação entre os dados do T4, nas três turmas.....239
Tabela 8: Comparação entre os dados do primeiro teste (teste 1) e do último teste (teste 4) 240

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conhecimentos ativados pelo leitor proficiente..... 43
Figura 2: Sistema didático.....50
Figura 3: Circuito Mínimo de Atividades.....82
Figura 4: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto “Venha ver o pôr do sol” 142
Figura 5: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto “Marido Fiel” – SNP 1 178
Figura 6: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto “A tenebrosa noite de tempestade” – SNP 2.....181

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Esquema das transposições didáticas externa e interna.....52
Esquema 2: O Sistema Narrativa-Personagens (SNP).....79
Esquema 3: Variação quantitativa entre o primeiro teste (teste 1) e último teste (teste 4) 243

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média de acertos no Teste 1 nas três turmas.....123
Gráfico 2: Média de acertos no Teste 2 nas três turmas.....124
Gráfico 3: Média de acertos no Teste 3 nas três turmas.....125
Gráfico 4: Média de acertos no Teste 4 nas três turmas.....127
Gráfico 5: Média de acertos nos teste 1, 2, 3 e 4 nas três turmas.....128
Gráfico 6: Média de acertos nos teste 1 e 2 nas três turmas.....215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Capacidades de Ação

CD – Capacidades Discursiva

CL – Capacidades de Linguagem

CLD – Capacidades Linguístico-Discursiva

CMA – Circuito Mínimo de Atividades

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MD – Modelo Didático

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional para a Educação Básica

RMdP – Réseau Maison des Petits

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

SNP – Sistema Narrativa-Personagens

TD – Transposição Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 LEITURA: ALGUNS ASPECTOS 22
2.1 A LEITURA SOB OLHARES 22
2.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA 29
2.3 O LEITOR PROFICIENTE 36
2.4 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA 45

3 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA 50
3.1 A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DIDÁTICOS 50
3.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA 56
3.2.1 Noções de gênero textual 58
3.2.2 Gênero textual enquanto objeto de ensino 63
3.2.3 O gênero conto de terror e sua didatização 68
3.3 CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES (CMA): UM DISPOSITIVO PARA POTENCIALIZAR A COMPREENSÃO LEITORA 78
3.3.1 O sistema narrativa-personagens (SNP) 78
3.3.2 Descrição do CMA 81

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 85
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 85
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA 88
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA 91
4.3.1 Alunos-participantes 91
4.3.2 Professora-participante 97
4. 4 TRILHAS METODOLÓGICAS 101
4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 106
4.5.1 Apreciação das habilidades de leitura dos alunos 107
4.5.1.1 Teste 1 107

4.5.1.2 Testes 3 e 4 108
4.5.2 Circuito Mínimo de Atividades (CMA) 109
4.5.3 Desempenho dos alunos nos questionários do SNP 112
4.5.4 Notas de campo 119
4.6 CORPOS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE 119

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 120
5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NOS TESTES 121
5.1.1 Teste 1 122
5.1.2 Teste 2 (Reteste 1) 123
5.1.3 Teste 3 125
5.1.4 Teste 4 126
5.2 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUATROS TESTES ENTRE AS TURMAS 128
5.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS ORGANIZADAS EM TORNO DO CMA NA TURMA ESMERALDA 130
5.3.1 A fase 1 130
5.3.2 A fase 2 135
5.3.3 A fase 3 168
5.3.4 A fase 4 169

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 182
6.1 O DISPOSITIVO CMA E SUAS POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA 182
6.1.1 Análise da atividade diagnóstica – Teste 1 183
6.1.2 Análise da atividade pós CMA – Teste 2 (reteste do Teste 1) 199
6.2 A EXPLICITAÇÃO E A VERIFICAÇÃO DAS HABILIDADES FINAIS DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS 216
6.2.1 Análise da atividade pós explicitação – Teste 3 217
6.2.2 Análise da atividade pós explicitação – Teste 4 228

CONSIDERAÇÕES FINAIS 244

REFERÊNCIAS 247

APÊNDICES 257
APÊNDICE A – TESTE 1: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 258
APÊNDICE B – TESTE 2: REAPLICAÇÃO DO CONTO “OS PORCOS” 263
APÊNDICE C – TESTE 3: CONSTATAÇÃO DA APRENDIZAGEM 268
APÊNDICE D – TESTE 4: CONSTATAÇÃO DA APRENDIZAGEM 275
APÊNDICE E – PARTICIPANTES DA PESQUISA DA TURMA SAFIRA 283
APÊNDICE F – PARTICIPANTES DA PESQUISA DA TURMA ESMERALDA 284
APÊNDICE G – PARTICIPANTES DA PESQUISA DA TURMA DIAMANTE 285

ANEXOS 286
ANEXO I – TEXTO UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DO CMA 287
ANEXO II – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS 292
ANEXO III – REAPLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS 293
ANEXO IV – QUADRO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS (SNP) 294
ANEXO V – LEITURA DE CONTO REALISTA 295
ANEXO VI – LEITURA DE CONTO DE TERROR 298
ANEXO VII – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO 300
ANEXO VIII – ATIVIDADES DO 1º BIMESTRE DE 2023 303
ANEXO IX – ATIVIDADES DO 2º BIMESTRE DE 2023 310
ANEXO X – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA 322

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência no ensino básico e no superior, possibilitou-me perceber que a proficiência em leitura é imprescindível em todos os níveis de ensino e, também, é um problema presente em todos eles, em maior ou menor grau. Atualmente, no ensino básico - fundamental II - da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), situada em Belém do Pará, observei que, embora a dificuldade de compreensão leitora dos alunos dessa instituição seja menor do que em outras escolas da rede pública por onde passei, ela existe. Esse problema pode ter sido agravado no período da pandemia do Covid, momento em que meus alunos estudaram remotamente nos anos de 2020 e 2021, o que pode ter comprometido significativamente a aprendizagem deles. Assim, esse cenário me mostrou a necessidade de um trabalho com a prática de leitura de textos.

O relatório apresentado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), na edição de 2018, menciona que no Brasil os alunos das regiões Norte e Nordeste são aqueles que apresentam baixa média nacional na escala de letramento em Leitura do Pisa 2018 (Brasil, 2020, p.80). O desempenho abaixo do esperado repetiu-se também no resultado da última edição da Prova Brasil[1], avaliação em que o Pará ficou entre os cinco estados com pior desempenho na disciplina de Língua Portuguesa e entre os quatro estados com desempenho mais baixo na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB[2]), sem alcançar a meta. Diante desses dados, aliados à situação real do espaço em que foi desenvolvida a pesquisa, considero ser necessário olhar a prática da leitura como uma questão que precisa de atenção imediata, afinal, não apenas a vida acadêmica e profissional do aluno dependerão das suas habilidades de leitura, mas a sua vida como um todo passará pela sua capacidade de ler a palavra, de ler o mundo. A sua participação ativa na sociedade e o seu pleno exercício da cidadania, dependerão do domínio das práticas de leitura.

Assim, a partir dessa realidade escolar e dos índices em leitura não satisfatórios em nossa região, senti a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa que viabilizasse o ensino da leitura voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Com o intuito de

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

[2] Conferir resultados no Portal do Ministério da Educação: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 23. mar. 2023.

atingir esse objetivo e contribuir para a formação leitora dos alunos, por meio da aula de português, propus o projeto de pesquisa intitulado “O papel do Circuito Mínimo de Atividades no desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA”.

Nesta pesquisa, busco responder a esta pergunta de pesquisa: De que forma o trabalho com leitura mediado pelo Circuito Mínimo de Atividades (CMA) possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror, de alunos do 8º do Ensino Fundamental de uma Escola de Aplicação da UFPA?. Almejando responder a essa pergunta, temos como objetivo geral *analisar a aplicabilidade e os efeitos do CMA na aprendizagem de leitura de contos de terror* e como objetivos específicos: (I) Verificar se o Sistema Narrativa-Personagens contribui para a compreensão mais profunda do texto por parte dos alunos; (II) Investigar se o CMA, como organizado, contribui ou não para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de uma turma do 8º ano e (III) Comparar o desempenho dos estudantes de uma turma “experimental” com duas turmas “controle”, verificando os efeitos do CMA, que é um dispositivo didático que pode potencializar a formação desse leitor proficiente, no desenvolvimento da compreensão leitora. Com base nessas questões, realizamos uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, qualitativa-interpretativa e quantitativa e de natureza aplicada. Desses aspectos, trataremos no capítulo destinado à descrição da metodologia mobilizada em nossa pesquisa.

Com relação ao público, para desenvolver a proposta de intervenção, optei pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, porque eles enfrentaram dois anos de estudos remotos, no período pandêmico (2020 e 2021), o que pode ter comprometido significativamente a aprendizagem desses discentes. Essa hipótese ganhou força ao identificar, a partir das atividades em sala de aula, que a proficiência de leitura dos alunos não era satisfatória. Nesse momento, percebi que poderia desenvolver um projeto com a temática da leitura. Além dessas razões, minha prática pedagógica me apontou que as turmas com essa escolaridade, alunos com faixa etária entre 12 a 14 anos, costumam ser participativos, criativos e com relativa autonomia na realização das atividades.

Quanto à escolha do gênero textual, selecionei o gênero conto de terror por três razões, a saber, (I) a reflexão sobre o sistema narrativa-personagens, incluído no CMA, requer que texto-base tenha uma boa trama, e textos do gênero conto de terror têm essa natureza, o que desperta interesse no leitor, (II) o foco do trabalho com texto no CMA é a construção de inferências, e o gênero conto de terror apresenta dimensões ensináveis que propiciam a mobilização de várias capacidades de linguagem dos alunos e (III) o fato de os alunos gostarem

de histórias de terror. Há grande interesse, por parte dos nossos alunos, na leitura de textos com esse tipo de história, o que estimula a realização de atividades em sala de aula com tal gênero. Levar em consideração as leituras que despertam interesse nos alunos é importante, pois minha experiência me mostra que eles costumam dedicar-se mais àquilo do que gostam, o que pode influenciar positivamente no engajamento deles nas aulas e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora[3].

Iniciei a investigação após concluída as disciplinas do primeiro e do segundo semestres de 2022, pelo Mestrado Profissional em Letras da UFPA. Duas delas foram essenciais para a preparação e refinamento do nosso projeto de pesquisa, a saber, *Projetos e Tecnologia Educacional*, ministrada pela Professora Drª. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues e *Leitura e escrita: processos de ensino e aprendizagem*, ministrada pela professora Drª. Márcia Cristina Greco Ohuschi. Nesta última, pude revisitar as várias perspectivas de leitura e os aspectos que envolvem cada uma delas, o que contribuiu para explorar a temática deste estudo.

Após receber as primeiras orientações de minha orientadora, Professora Drª. Márcia André Almeida Oliveira, tive a clareza de que rumo seguir, então refinei o meu projeto de pesquisa mais uma vez e, finalmente, elaborei a sua última versão, intitulada "O papel do Circuito Mínimo de Atividades no desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA".

A proposta deste estudo é relevante, socialmente, porque o projeto oportuniza aos alunos desenvolverem habilidades de leitura que aumentem o seu nível de proficiência leitora. Ser um leitor proficiente em uma sociedade letrada é imprescindível para qualquer cidadão, pois é por meio da leitura que ele atinge o pleno exercício da cidadania e acessa lugares que, só leitores proficientes conseguem acessar. Por isso, formar leitores proficientes na aula de Língua Portuguesa, por meio de práticas pedagógicas sistematizadas e diversificadas, é parte de um fazer docente que, acredito, nenhum professor deva abrir mão.

Para levar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura que os tornem leitores proficientes, considerei a importância dos procedimentos e instrumentos de ensino que estimulam o desenvolvimento da prática de leitura, apoio-me igualmente nas noções constitutivas dos trabalhos desenvolvidos na Pesquisa de Engenharia Didática (PEDCo), realizada em Genebra pelo Réseau Maison des Petits (RMdP), sobre a compreensão do Sistema Narrativa-Personagens (SNP) para se chegar à compreensão do texto e sobre o dispositivo didático CMA.

[3] Para mais informações sobre a relação entre engajamento e compreensão leitora, consultar Mackenna *et al.* (2012).

Do ponto de vista acadêmico, é importante ampliar aspectos em torno desse tema para além daquilo que já foi feito até agora. Há literatura exaustiva em torno de trabalhos (Barros, 2015; Almeida, 2021) que privilegiam a prática de leitura e a formação de leitores proficientes, assim como há quantidade expressiva de estudos (França, 2016; Alecrin, 2020) que investigam a contribuição do gênero textual conto de terror para a formação de leitores. No entanto, após buscas por produções acadêmicas que pudessem estar relacionadas com aquilo que me proponho neste estudo – desenvolvimento da compreensão leitora com base no CMA, em torno do SNP, com o gênero conto de terror – descobri que é raro literatura relacionada a essa temática. Logo, pesquisas como a minha são relevantes, também, pelo seu caráter original.

Ressalto duas pesquisas relacionadas ao CMA: a tese de doutorado de Queroz (2021) e a dissertação de mestrado de Almeida (2023).

Em sua tese de doutoramento, Queroz (2021) investigou os gestos didáticos do professor de alemão com relação à didatização do gênero conto de animais durante a prática com sequências didáticas de gênero (SDG) para a Educação Infantil. A autora descreveu o CMA, junto à sequência didática clássica e outros instrumentos de trabalho do professor, para analisar o fazer do professor e seus gestos didáticos. Não foi de interesse da pesquisadora apreciar o funcionamento do CMA com turmas do fundamental maior, o que minha pesquisa se propõe.

Almeida (2023) buscou, em sua pesquisa-ação, demonstrar o efeito da compreensão oral de textos lidos no desenvolvimento da fluência em leitura oral de alunos do 4º ano do ensino fundamental. Em sua dissertação, a pesquisadora objetivou verificar se o trabalho com o SNP favorece a compreensão oral do texto lido; perceber em quais atividades (orais ou escritas) os alunos demonstram mais compreensão do texto lido; e reconhecer se os alunos demonstram mais fluência em leitura oral após a implementação do SNP. A autora buscou alcançar seus objetivos de pesquisa por meio de uma intervenção pedagógica com o dispositivo didático CMA – que se organiza em torno do SNP – o mesmo que implementamos em nossa pesquisa.

Considero que o diferencial de minha pesquisa está em ampliar a apreciação deste dispositivo didático para o público do fundamental maior, enquanto Almeida (2023) se concentrou no fundamental menor. Além disso, nosso foco não é a compreensão oral por meio da oralização de texto escrito, mas a compreensão leitora de nossos participantes.

Por fim, considero este estudo importante, pessoalmente, por causa de sua originalidade e, também, por me permitir divulgar um instrumento didático pouco discutido na realidade brasileira e que pode auxiliar os professores no seu fazer docente.

Esta dissertação é composta por seis capítulos, incluindo esta introdução, além da conclusão.

No capítulo 2, **Leitura: alguns aspectos**, reflito sobre leitura a partir da perspectiva social de Freire (1974; 2001; 2003), Soares (1998), Luckesi (2001) e outros; e da perspectiva cognitiva/ interacionista de Solé (1998), Kleiman (2002; 2004), Smith (1999; 2003) e de pesquisadores que seguem essa vertente. Na segunda, o destaque é para as concepções de leitura e etapas de leitura e na terceira, foco no ensino e na aprendizagem da leitura com base na concepção sociointeracionista.

No capítulo 3, **Contribuições da didática das línguas para o ensino-aprendizagem da leitura**, apresento no primeiro subcapítulo a construção dos objetos didáticos. No segundo, focalizo os gêneros textuais[4] no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, dando destaque às noções de gênero textual, gênero textual enquanto objeto de ensino e, termino apresentando o gênero conto de terror e a formação do leitor. Em seguida, no terceiro subcapítulo, discorro sobre o dispositivo didático CMA e a ferramenta conceitual SNP. O CMA é um conjunto de atividades que tem como finalidade levar os alunos a compreenderem o SNP.

No capítulo 4, **O percurso metodológico da pesquisa,** inicio com a caracterização da pesquisa, contexto e participantes, esses, representados por alunos e professora. Em seguida, na "trilhas metodológicas", apresento o passo a passo da pesquisa e termino esse capítulo discorrendo sobre os instrumentos da pesquisa.

No capítulo 5, **Descrição e análise dos dados**, primeiro apresento a descrição e análise do desempenho dos alunos nos testes de leitura, comparando os resultados entre a turma "experimental" – aquela em que implementei o CMA – e as turmas "controle". Depois, descrevo e analiso as aulas na turma Esmeralda (experimental).

No capítulo 6, **Discussão dos resultados**, apresento a proficiência em leitura dos alunos ao longo da pesquisa. Nesse momento, contrasto os alunos que demonstraram avanços com aqueles que não tiveram desempenho satisfatório. Em seguida, teço considerações sobre o desenvolvimento das habilidades dos estudantes ao longo da pesquisa.

Na **Conclusão**, retomo os objetivos propostos, relacionando-os aos resultados obtidos, desenvolvendo, assim, as minhas considerações finais.

[4] Optamos pelo termo *gênero textual* por nos alinharmos ao referencial teórico que considera o gênero como objeto de ensino e, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação. Além disso, fazemos uso das ideias de Bakhtin sobre *gêneros discursivos*, compreendendo as diferenças que pesquisadores brasileiros fazem do termo, como Rojo (2005).

2 LEITURA: ALGUNS ASPECTOS

Neste capítulo, discorremos sobre os aspectos teóricos da pesquisa. Primeiramente, apresentamos algumas notas sobre leitura, para de maneira sucinta esclarecer o que é leitura, com base na perspectiva cognitivista e interacionista. Em seguida, evidenciamos as concepções de leitura com foco no autor, no texto, no leitor e interação autor-texto-leitor e, pontuamos os aspectos envolvidos em cada uma delas. Por fim, focamos no ensino e aprendizagem da leitura segundo as concepções cognitivista e sociointeracionista; perspectivas essas em que esta pesquisa se apoia.

2.1 A LEITURA SOB OLHARES

O ser humano se distingue dos outros animais pela capacidade que tem de se comunicar com os outros indivíduos por meio da linguagem verbal, seja ela falada ou escrita; a linguagem é, então, um traço inerente ao ser humano, e é ela que possibilita as atividades da leitura e da escrita, tão importantes para a inclusão do homem na sociedade em que vive – sociedade letrada.

Por conta de sua importância, a leitura tem sido objeto de estudo dos estudiosos da linguagem há muito. É grande o número de autores que se dedicaram – se dedicam – às pesquisas científicas sobre leitura em variadas perspectivas, citamos três delas: a interacionista (Solé, 1998; Kato, 1999; Leffa, 1999)[5], a discursiva (Orlandi, 1988, 2000, 2001)[6] e a dialógica (Brait, 2005; Fiorin, 2006; Faraco, 2017)[7]. Todos os conteúdos e conhecimentos produzidos na escola passam pelo ato de ler, seja nas aulas de Língua Portuguesa ou na sala de aula de outras disciplinas do currículo escolar. Isso também explica o interesse árduo em investigar o tema. Ler é essencial não apenas para a vida escolar, mas também para toda vida cidadã fora dela.

---

[5] Consultar a lista de referência desta Dissertação.

[6] Consultar:
ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1988.
ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.
ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

[7] Consultar:
BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.
FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. Bakhtiniana: **Rev. Estud. Discurso.** São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017. Disponível em: SciELO - Brasil - Bakhtin e filosofias Bakhtin e filosofias Acesso em: 14. fev. 2024.

Ler e escrever são práticas sociais básicas para todas as sociedades letradas, diz Marcuschi (1998), já que cotidianamente nos encontramos em contextos que exigem de nós a habilidade da leitura ou da escrita. Neste subcapítulo, damos destaque a atividade da leitura, refletindo sobre o que pensam alguns teóricos, embora leitura e escrita sejam processos interdependentes, como bem destaca Antunes (2003). "A leitura dá poder porque é um meio para compreender o mundo, e essa compreensão é uma condição de cidadania – além do que, lendo, podemos nos tornar, cada vez mais, também cidadãos da cultura escrita" (Prado, 1999, p.82). Molina (1992) exemplifica na introdução de sua obra uma das maneiras que a capacidade[8] de leitura tem de interferir diretamente na vida de cidadãos. Vejamos:

> A cidadania, como dissemos, inclui deveres e direitos. As pessoas que não sabem ler bem têm maior dificuldade para entender, por exemplo, os impostos que devem pagar. O pior, finalmente, é que elas são menos capazes de lutar pelos seus direitos e por aquilo que lhes parece justo (Molina, 1992, p. XVI).

Ou seja, a leitura interfere também na qualidade de vida das pessoas, é um instrumento de acesso à democracia. Assim, confirma-se que a leitura assume importante papel na vida das pessoas, logo, faz-se relevante levantarmos a seguinte questão: afinal, o que é leitura?

Sem dúvida, não é tarefa fácil chegar a uma definição do que seja leitura. Essa hipótese é comprovada pela existência de inúmeros trabalhos que tratam do ato de ler, em que os estudiosos da área procuram não atribuir definições precisas. Sobre de fato o que seja "leitura", preferem descrever o processo de leitura em si e suas facetas: alguns privilegiam as faces que representam os componentes sociais, a saber, Freire (1974, 2001, 2003), Silva (1988, 1999), Soares (1998) e Luckesi (2001); enquanto há aqueles que escolhem estudar as faces que envolvem fatores cognitivos, como Ferreiro (1987), Smith (1999, 2003), Solé (1998) e Kleiman (2002, 2004). Neste subcapítulo (2.1), de modo sucinto, apresentamos algumas notas sobre esses dois olhares.

Na perspectiva social, Luckesi (2001), ao falar da história da leitura, aponta que desde o Período Colonial a leitura é tida como um instrumento de divisão social entre os senhores e os escravos. Segundo ele:

> A história da leitura entre nós [...] se inicia com uma violenta discriminação: aos senhores era assegurado esse direito; aos outros, que nas suas culturas de origem certamente já o exerciam, era usurpado este mesmo direito, em nome da superioridade da raça dos que aqui aportaram como 'descobridores e benfeitores'. (Luckesi, 2001, p. 127).

[8] Neste trabalho utilizamos capacidade e habilidade como termos intercambiáveis, por compreendermos que os três tipos de capacidade de linguagem – capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas – abrigam habilidades (ver Dolz e Schneuwly, 2004), e os diferenciamos de competência. Na descrição e análise dos dados optamos pelas habilidades de leitura segundo a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/ Linguagens – 5º ano do Ensino Fundamental do SAEB, alinhada à BNCC (vide seção 4.6).

Na afirmativa, é possível notar que a leitura no Brasil nasceu de uma prática discriminatória. Enquanto alguns liam, a outros era negado este instrumento de entendimento social, pois, retira-se o direito de se informar e a capacidade de ler a própria realidade, o que gera alienação. A alienação estabelecida em nossa história parece ainda resistir em nosso tempo, embora com outra formatação. No passado e no presente, a leitura apresenta-se como uma necessidade, ou seja, é uma ferramenta útil e inevitável para a construção de um ser crítico e reflexivo diante da atual sociedade. Por isso, é importante apropriar-se da leitura.

Lacerda-Júnior e Higuchi (2017) mencionam que a apropriação da leitura, através de um constante exercitar, pode transformar a compreensão que o sujeito tem de si e do mundo que o cerca. Por isso, é essencial inserir o educando no mundo da leitura, no constante desejo de desvendar os sentidos dos textos e dos contextos. A leitura mobiliza um projeto de vida movido pela curiosidade, pelo desejo de crescer. O leitor renova-se constantemente ampliando sua visão de mundo, compreendendo os meandros daquilo que ouve e vê do sistema do qual faz parte. Sendo assim, é natural que as crianças cheguem à escola com a leitura do seu mundo particular, cabendo ao educador auxiliar na formação de leitores críticos. Nesse processo, o primeiro passo para que o educador comece a construção de um pensamento mais crítico e elaborado é o respeito ao conhecimento que já possuem.

Outro passo necessário para o desenvolvimento da leitura, segundo Lacerda-Júnior e Higuchi (2017), é despertar o encantamento pela prática, pois

> favorece o desenvolvimento de um relacionamento prazeroso com o texto. A construção do hábito da leitura no contexto escolar deve ser de forma dinâmica e agradável, utilizando-se de aspectos como a socialização, integração e ludicidade para a instalação do gosto de ler, que se adquire com a prática e exercícios constantes. Pode-se falar que há um relacionamento entre leitor e texto. Ler é compreender (Lacerda-Júnior; Higuchi, 2017, p. 109).

Para Freire (2003), o educador da libertação, a compreensão do mundo precede a compreensão da palavra. Só se pode ler e compreender, se antes, o indivíduo compreender o contexto que o cerca. No registro a seguir, o autor explica a sua visão:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2003, p. 11).

Da afirmativa do autor é possível concluir que a leitura não pode se reduzir a um conjunto de regras de explicação de um texto, como se ele fosse um objeto pronto, acabado, a ser assimilado pelo leitor e, muito menos, a interpretação de códigos que buscam traduzir uma

abstrata realidade, características que por muito tempo direcionaram os estudos sobre leitura. Freire (2001) em "Carta aos professores", esclarece o que considera o ato de ler.

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2001, p. 261).

No modo freireano de conceber leitura, o leitor é sujeito de sua ação, responsável por atribuir significado aquilo que lê a partir das suas vivências e experiências com o mundo que o cerca. Lembremos que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e, é essa leitura da realidade que auxilia na leitura de códigos linguísticos. Essa associação encaminha a leitura na direção de uma perspectiva libertadora, essência da educação defendida por Paulo Freire.

Na década de 60 do século XX e posterior período, Freire (1974)[9], em seus estudos, defendeu a ideia de que a verdadeira educação é um ato político que liberta os indivíduos por meio da consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade. Para esse autor a leitura é um modo de se emancipar, o homem sairia do papel de mero e submisso espectador do mundo e passaria a ser sujeito transformador da sua realidade (Freire, 2003). Em outras palavras, nessa perspectiva, a leitura assume funções sócio-histórica e também política. Sobre o caráter histórico-social da leitura, Silva (1988) diz:

> E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. Por isso mesmo, considerando as contradições presentes em nossa sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação (Silva, 1988, p. 24).

Nas palavras de Silva (1988) identifica-se a leitura como um instrumento de libertação, coadunando com os estudos de Freire (2003). Acreditamos ser a libertação uma das mais importantes funções do ato de ler; afinal, não podemos nos esquecer de que é por meio da leitura que o indivíduo pode participar da cultura da elite, ou seja, da cultura dominante e conhecer outras culturas. É por meio da leitura, ainda, que ele pode tirar as "vendas" da alienação e questionar, refletir sobre a realidade em que está inserido, e, se não satisfeito, se opor às ordens histórico-sociais e políticas vigentes. Isso tudo será possível por meio da leitura enquanto arma de libertação.

[9] Ver a obra "Pedagogia do Oprimido".

É importante mencionar que muitas das funções e importâncias que se atribuem à prática da leitura derivam das perspectivas que se tem dela. Embora muitos leitores não tenham consciência do instrumento poderoso que têm em mãos – a leitura libertadora –, alguns deles, dependendo da classe social a que pertencem (classe dominante ou classe dominada), lembra Soares (1998), concebem a leitura basicamente de duas maneiras: a leitura sinônima de prazer e entretenimento (classe dominante) e a leitura sinônima de instrumento necessário ao acesso a melhores condições de vida (classe dominada). Segundo a autora, pesquisas nesta área comprovam essa dupla visão acerca da importância da leitura, Soares (1998) afirma:

> Pesquisas já demonstram que, enquanto as classes dominantes vêem [sic][10] a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiência, as classes dominadas a vêem [sic] pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (Soares, 1998, p. 21).

Na citação da estudiosa, é evidenciado que o ato de ler assume importâncias e papéis distintos conforme a classe social em que está inserido o leitor, ou seja, o contexto social é também responsável pela atribuição de importâncias distintas à atividade da leitura. Nossa pesquisa tem como público-alvo justamente alunos da classe dominada e, é, também, desafio nosso despertar neles o desejo de ler como atividade recreativa, de prazer.

Ainda quanto à leitura, Solé (1998) afirma que se trata de "um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura" (Solé, 1998, p. 22 – grifo da autora). A autora destaca que essa compreensão de leitura implica outras consequências, como a presença de um leitor ativo[11] que processa e examina o texto, além disso, deve existir um objetivo para guiar a leitura.

Nas palavras dela, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. As finalidades e os objetivos são infinitos e levam o leitor a se situar diante do texto para

> devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (Solé, 1998, p. 22).

Como vimos na citação, os objetivos de leitura são os mais diversos e são importantes para o leitor, pois é o objetivo que este tem, em grande parte, é ele o responsável pela interpretação que dará ao texto. Solé (1998) ratifica a importância do trabalho de leitura em sala

[10] Utilizamos o termo [sic] para indicar que a escrita das palavras das citações foram atualizadas conforme o novo acordo ortográfico.
[11] Em subseção adiante serão aprofundadas as características desse leitor.

de aula voltado para uma perspectiva de objetivos, porque são eles que, com o tempo, possibilitarão aos aprendentes preverem o que lhes interessa e o que lhes torna adequado.

Outra implicação derivada do significado de leitura defendido por Solé (1998) diz respeito à atuação do leitor diante do texto. Para a estudiosa, o leitor é responsável pela construção do significado. Entretanto, ela esclarece que

> isso não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (Solé, 1998, p. 22).

Kleiman (2002, p.10), também se orientando por uma abordagem cognitiva da leitura, além de destacar a importância do leitor e os objetivos de leitura assim como Solé (1998)[12], define o ato de ler como uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico. Em conformidade com a autora, a leitura se configura, nas palavras de Koch e Elias (2014, p. 11), como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base na materialidade do texto, e requer a mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo.

Kleiman (2004) demonstra que o objetivo é importante para a atividade de leitura porque funcionará como uma bússola ao leitor, guiando-o na direção da questão "onde quero chegar?". Sabedor disso, estará mais consciente dos caminhos que seguirá para chegar ao seu objetivo e, esse caminho, será traçado com as estratégias de leitura que escolherá. A pesquisadora faz uma crítica à escola quando afirma que "o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade..." (Kleiman, 2004, p. 30). Ela justifica a crítica mencionando que no espaço escolar a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes, constituindo-se apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua.

Geraldi (2011) igualmente destaca a importância da leitura em espaço escolar ao defender que essa prática é uma das três em que deve ser centrado o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a saber: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Dessa

[12] Ambas as autoras pesquisam leitura sob aspectos cognitivos, os quais serão aprofundados mais adiante, na subseção 2.3, ao tratarmos dos aspectos que envolvem o leitor proficiente.

forma, o autor faz a defesa da prática da leitura e, assim como Kleiman (2004), critica o tratamento dado à atividade na escola. Ele sustenta que "Na escola não se lêem [sic] textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras" (Geraldi, 2011, p. 71). Em outras palavras, sob o olhar dele, o que se tem feito na escola não é leitura, por mais radical que nos soe.

Embora as práticas de leitura não sejam tão frequentes em sala de aula, é de vital importância a atividade da leitura em contexto escolar, pois "é um instrumento básico na trajetória escolar e no sucesso acadêmico das pessoas, acompanhando-as pela vida afora" (Silva, 1999, p. 77). Ou seja, o processo de leitura se estende por toda vida escolar de um estudante, que precisará compreender em toda a sua trajetória, textos escritos e/ou orais que na escola circulam – textos de várias áreas do conhecimento. Por isso, a leitura jamais se esgota no processo de alfabetização, nas séries iniciais. A preocupação com o ensino da leitura não deve cessar com a passagem do aluno para as séries maiores, como o ensino médio, reitera Molina (1992, p. 3).

Dada a importância da leitura, é essencial que o professor de português não desista de fazer um constante exercício de reflexão sobre a sua prática no ensino de língua. Essa preocupação com o ensino da leitura, contudo, não deve ser responsabilidade apenas do professor de língua, mas de toda a escola (Antunes, 2018). Pensar formas de reverter o cenário negativo sobre o ensino de leitura nas escolas brasileiras é um exercício que os sujeitos de ensino-aprendizagem não podem ignorar. Consciente desse papel docente, nesta pesquisa temos o intuito de contribuir para a mudança desse cenário, o qual acreditamos, embora ter sido melhorado nos últimos anos, ainda carece de implementação de metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Nesta subseção foram apresentadas compreensões gerais sobre leitura a partir do olhar de estudiosos que se dedicam à perspectiva social (Freire, 1974, 2001, 2003; Silva, 1988, 1999; Soares, 1998; Luckesi, 2001), e aos que pesquisam no campo cognitivo (Ferreiro, 1987; Smith, 1999, 2003; Solé, 1998; Kleiman, 2002, 2004). Ratificamos a importância de o docente conhecer e compreender as diferentes concepções de leitura, para escolher aquela que direcionará as suas práticas em sala de aula. Na próxima seção (2.2), apresentamos diferentes concepções de leitura que orientam as práticas dos professores.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

A literatura acadêmica mostra que há várias concepções de leitura. Koch e Elias (2014) citam os "focos" na leitura, ao ressaltarem aspectos privilegiados em cada uma das abordagens: 1) a leitura com foco no autor; 2) a leitura com foco no texto e 3) a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Posteriormente, Menegassi (2010b) amplia a designação desses focos ao indicar, também, o foco no leitor.

Em conformidade com o viés da Linguística Aplicada, o autor expõe as principais concepções de leitura e as classifica de acordo com o foco de trabalho que cada perspectiva de leitura se concentra, são elas: leitura com foco no autor, leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor e leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Na primeira concepção de leitura o foco é o autor. Ele é visto como um "ego" que constrói uma representação mental no texto, na escrita, e deseja que esta seja "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. Portanto, "O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções" (Menegassi, 2010b, p. 169). Nesta concepção, resta ao leitor a função de captar a representação mental do autor materializada no texto e as suas "intenções", ou seja, aquele que lê age passivamente, sem oferecer sua contribuição para a atribuição de sentidos ao texto. Assim, não é levado em conta "as experiências e o conhecimento do leitor" (Koch; Elias, 2014, p. 10). É possível que isso prejudique o desenvolvimento de habilidades de leitura nesse leitor.

Menegassi (2010b) salienta que nessa concepção de leitura com foco no autor, o aluno-leitor fará basicamente dois movimentos de leitura para encontrar no texto a informação que lhe foi solicitada: (a) buscar recortar uma possível resposta no lugar do texto em que se encontra a informação solicitada e (b) apresentar uma resposta generalizante, esperando que o professor a convalide ou explique a resposta "certa" (Menegassi, 2010b, p. 169). Ou seja, esses movimentos não contemplam uma leitura própria do aluno-leitor, em que ele possa oferecer as suas reflexões provenientes da interação que estabeleceu com o texto.

Na concepção de leitura em que o foco é o texto, cabe "apenas ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto" (Menagassi, 2010b, p. 170). A leitura, nesta concepção, é entendida como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua materialidade e linearidade linguística, uma vez que "tudo está dito" no texto, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas. Isso demonstra que o texto é o mais importante, visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado.

A leitura voltada para a identificação por decodificação está ligada a uma visão estruturalista da linguagem. Essa visão tem influenciado o ensino de línguas desde os primeiros anos de escolaridade até o final do Ensino Médio, a se considerar a Educação Básica no Brasil. Angelo e Menegassi (Soares, 2016; 2020 *apud* 2022)[13] afirmam que nos anos iniciais o estruturalismo respalda os métodos sintéticos de alfabetização. Mortatti (2006), em artigo que trata da história dos métodos de alfabetização no Brasil, o descreve como

> métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (Mortatti, 2006, p. 5).

Existem outras práticas escolares fundamentadas no segundo conceito de leitura, além da descrita por Mortatti (2006). Angelo e Menegassi (2022), por exemplo, mencionam o uso do texto como pretexto para atividades gramaticais, tais como: reconhecer classes gramaticais, substituir sinônimos, identificar sujeito e predicado etc. — atividades que pouco tem a ver com a ação de atribuir sentido aquilo que é lido, que não exigem do leitor nenhum dos conhecimentos que estão ligados ao processamento textual que ocorre durante a realização de uma leitura significativa, que, nas palavras de Smith (1999, p. 72), é aquela em que os leitores dão significado ao que leem, "empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto".

Além do texto como pretexto, Angelo e Menegassi (2022) pontuam, também, como prática escolar da segunda concepção – leitura com foco no texto –, o texto como um conjunto de palavras que são o veículo das mensagens e informações, a serem localizadas e copiadas por meio do pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta. Segundo o autor, o movimento de pareamento na leitura ocorre quando o aluno-leitor, para responder a uma pergunta sobre o conteúdo do texto, passa os olhos pela superfície linguística para encontrar partes idênticas que repitam as palavras presentes na pergunta.

Não há de se confundir perguntas de pareamento com perguntas de resposta textual (Angelo; Menegassi, 2022), caracterizada como o tipo de pergunta que permite localizar as informações no texto original. Esse tipo de pergunta destaca os autores, contempla habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), assim como nas avaliações

[13] Ver as obras "Alfabetização: uma questão dos métodos" (Soares, 2016) e "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever" (Soares, 2020).

em larga escala, como a Prova Brasil (Brasil, 2018b). As perguntas de resposta textual requerem "[...] processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização)" (Brasil, 2018a, p. 493), não apenas a combinação de palavras da pergunta com palavras do texto, concluem os pesquisadores. Eles descrevem o resultado das perguntas de resposta como

> uma identificação textual orientada que permite o reconhecimento e a organização da resposta solicitada, já com nível de compreensão exposto. É mais do que decodificar, é localizar, identificar, reconhecer e organizar a informação em forma de resposta, advinda da pergunta orientadora oferecida ao leitor, a demonstrar compreensão textual (Angelo; Menegassi, 2022, p. 26).

Percebemos a partir da descrição dos autores, que esse tipo de pergunta é importante para leitores em formação inicial, mas as perguntas de leitura precisam avançar também em outra direção. Atividades ligadas à segunda concepção de leitura são necessárias à formação do leitor; contudo, sua manutenção como estratégia de ensino de leitura não permite o desenvolvimento desse leitor. Quanto mais o aluno responde a perguntas de identificação de informações no texto, menos desenvolve a capacidade de produção de sentidos (Menegassi, 2010b).

Ao comparar, de modo geral, a posição do leitor na primeira concepção de leitura com a segunda, Menegassi (2010b)[14], conclui que

> Se, na concepção de leitura que tem o foco no autor, cabia o reconhecimento das intenções do autor, nessa concepção [com foco no texto] cabe apenas ao leitor o reconhecimento dos sentidos das palavras e estrutura do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução de informações textuais. Assim, a leitura é caracterizada como sendo passiva e de simples reconhecimento de palavras e ideias e o papel do leitor é o de extrair conteúdo do texto. (Menegassi, 2010b, p. 170).

Na terceira concepção, o leitor assume outro papel, ele é o foco central da leitura. Nela, o significado atribuído ao texto advém "dos conhecimentos prévios [que o leitor possui] armazenados em sua memória" (Menegassi, 2010b, p. 173). O autor ressalta que na obtenção desse significado, não são válidas as informações fornecidas pelas pistas textuais, mas, sim aquelas que o leitor traz para o texto, por isso o leitor é compreendido como "o foco central da leitura" (Menegassi, 2010b, p. 173); sendo, portanto, seu conhecimento de mundo essencial na construção de sentidos.

Kleiman (2004) destaca que o conhecimento prévio é um dos níveis de conhecimento responsável pela compreensão de um texto. Para a autora, o conhecimento prévio é a bagagem de informações que o leitor já tem ao longo de suas experiências e o aproxima do texto que está

[14] A partir das ideias de Kleiman (1993), Koch e Elias (2006) e Angelo e Menegassi (2005).

lendo. Pode-se dizer assim que este leitor encontra mais significado no texto com o uso desse conhecimento.

Por outro lado, o leitor tem que estar atento ao fazer uso do seu conhecimento prévio. Esse saber deve ser aliado às pistas do texto, senão, o aluno-leitor corre o risco de se lançar em "adivinhações" no ato da leitura e atribuir sentidos que não estão marcados na superfície textual. Esse modelo centrado no leitor incentiva a adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto, assim, "ao encontrar uma frase de compreensão difícil, o leitor não deve parar e reler, mas ler adiante; provavelmente acabará entendendo a frase ao chegar ao fim do parágrafo (Leffa, 1996, p. 14). A adivinhação é muito característico no processo descendente de leitura.

Uma das críticas feitas por Menegassi (2010b) a esta terceira concepção está relacionada aos diferentes sentidos que podem ser construídos no processo descendente. Segundo o autor:

> Por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios. Isso mostra que os sentidos são construídos de modo descendente, isto é, descendo da mente do leitor para o texto. (Menegassi, 2010b, p. 173)

Leffa (1996), ao tratar do processo descendente de leitura, descreve a atuação ativa do leitor diante do texto. Para o pesquisador, a compreensão inicia no tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Em seguida, passa por título, gráficos, ilustrações, nome do autor etc.. O pesquisador segue descrevendo o leitor como aquele que levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais (Leffa, 1996, p. 9). Nessa descrição, nota-se que essa vertente teórica a respeito da leitura prioriza o leitor e o concebe como aquele de quem emana os sentidos.

O protagonismo assumido pelo leitor nessa vertente teórica, segundo o estudioso, é resultado do problema apresentado na quantidade de informação fornecida pelo texto: a mais ou a menos. Se há quantidade de informações a mais, ou seja, é um texto redundante, cabe ao leitor processar apenas a informação necessária para confirmar ou rejeitar as hipóteses inicialmente levantadas. Se por outro lado, há informação a menos, o texto é visto com uma sequência de lacunas, a qual cabe ao leitor preencher as lacunas deixadas pelo escritor. Em ambos os casos, fica evidente, a obtenção do significado se dá sempre por força da contribuição do leitor: "Num caso o leitor contribui com aquilo que o texto não tem; no outro com aquilo que o texto já tem, preferindo no entanto usar sua contribuição pessoal em vez da informação redundante do texto" (Leffa, 1996, p. 10).

Contrário à concepção que prioriza apenas o leitor, Possenti (1999) afirma que

> Explicar a leitura do leitor - por que um leitor leu o que leu – é uma questão absolutamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar leituras com base no texto. Isto é, ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal. Pode-se explicar que tenha lido o que leu, sem que se tenha que concordar com a leitura (Possenti, 1999, p. 172)

Ao considerar as palavras de Possenti (1999), infere-se então que existiriam leituras equivocadas, resultante de um processo de interpretação mal direcionado pelo leitor – nessa concepção – autoridade maior do sentido. Menegassi (2010b) exemplifica o tipo de pergunta que esta vertente de leitura costuma gerar, são elas: "Na sua opinião...", "Comente sobre...", "O final do texto é feliz ou triste, justifique sua resposta...", "Explique, em poucas palavras, o que é..." (Menegassi, 2010b, p. 174). O autor aponta que qualquer resposta é possível nessas perguntas, para isso, basta o leitor acionar o conhecimento prévio. Portanto, esse tipo de pergunta deve ser evitada, porque acaba direcionando o leitor para leituras distorcidas, que em nada ajudam na compreensão do texto. Mas, para nós, essas perguntas devem ser evitadas apenas se o propósito do trabalho com leitura é unicamente o reconhecimento do conteúdo do texto, já que elas podem favorecer ao aluno estabelecer conexão entre o texto e suas vivências, o que é essencial também para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Angelo e Menegassi (2010), ao compararem a perspectiva com foco no texto com a perspectiva com foco no leitor, afirmam que ambas são consideradas concepções restritas de leitura, visto que dão ênfase na construção de sentido centrando-se em apenas um dos participantes: o texto ou o leitor.

Vale mencionar que, embora sejam concepções restritas, dependendo do objetivo do professor, elas podem auxiliar no percurso de formação do leitor. Mas, para que ele se torne proficiente e crítico, é necessário seguir o trabalho de leitura rumo a outra concepção que abarque mais elementos que, em interação, possam produzir sentido ao texto. Segundo o autor, essa concepção de leitura seria aquela que tem o foco na interação entre autor-texto-leitor. Nessa perspectiva de leitura, os sujeitos "se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui" (Menegassi, 2010b, p. 175). Assim, a leitura é marcada pela relação dialógica entre a tríade que compõe essa concepção: autor-texto-leitor – os responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentido.

O estudioso destaca que a produção desses sentidos não se dá de qualquer forma, num vale-tudo de adivinhações, como possivelmente na concepção centrada no leitor, porque o texto delimita o que pode ser lido, os sentidos que podem ser produzidos para ele, já que "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos, no caso o autor e o leitor, e não algo que preexista a essa interação" (Menegassi, 2010b, p. 175). Não significa dizer que o texto não seja

considerado. Ele, na verdade, é considerado o ponto de partida, pois é a partir dele que todo o processo interpretativo se inicia. No entanto, o sentido não é determinado apenas pelo texto em si, mas sim pela interação dinâmica entre o texto, o autor e o leitor.

Sobre essa condição equilibrada de atribuição de sentidos na interação texto-sujeitos, Kato (1999) explica que os processos ascendente e descendente[15] aparecem como duas possibilidades que se complementam na interação entre texto e leitor "sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições" (Kato, 1999, p. 67). Kleiman (2004) demonstra posição semelhante ao afirmar que na leitura há igualdade da responsabilidade do autor e do leitor, ambas "consideradas maiores". A pesquisadora esclarece:

> o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como um monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. [...] Já o leitor, deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. (Kleiman, 2004, p. 66).

Fica claro na passagem que, na leitura enquanto atividade interativa, autor e leitor são sujeitos ativos, que interagem e dialogam para a construção dos sentidos do texto, o que só é possível se cada um ofertar a sua contribuição. Rojo (2009) esclarece:

> O texto deixava pistas da interação e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos (Rojo, 2009, p. 77).

As pistas mencionadas por Rojo (2009) são elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Quanto aos conhecimentos requeridos, estes são um vasto conjunto de saberes no interior da situação comunicativa, os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto, sua posição social no grupo a que pertence e suas concepções ideológicas, que são levadas ao texto durante o processo de produção de sentidos (Menegassi, 2010b, p. 175).

---

[15] O modelo ascendente – *buttom up* corresponde ao processo de combinação letra a letra, que depois se agrupavam em palavras, que por sua vez formavam frases que possibilitavam o processo de compreensão, ou seja, o significado nada mais era que a simples decodificação do código. Assim, nesta concepção ler é simplesmente decodificar, por isso as propostas de ensino baseadas neste modelo atribuem grande importância às habilidades de decodificação e "[...] consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo [...]" (SOLÉ, 1998, p. 23).
O modelo descendente – *top down*, por sua vez, está centrado no leitor. Para esse modelo, o processo de leitura não ocorre letra por letra, palavra por palavra... mas desenvolve-se devido ao conhecimento prévio do leitor e seus recursos cognitivos que possibilitam atribuir sentido ao texto. Logo, quanto mais informações o leitor possuir sobre o texto que irá ler, menos dependente ele estará desse texto para construir o seu significado.
Ainda segundo o modelo descendente, o leitor é o responsável por levantar hipóteses e fazer antecipações, enquanto o texto é o lugar onde será processada sua verificação. Dessa forma, ler é um processo que envolve aspectos cognitivos do leitor, como ativação do conhecimento prévio, fazer inferências e levantar hipóteses.

A interação durante o processo de leitura não ocorre apenas entre texto e leitor-aluno. Há ocorrências de interações entre texto e professor, que resultam num processo de construção de sentidos, pois o professor também é leitor. Mas, este faz a sua própria leitura, diferente do aluno, já que “ambos têm história de vida diferentes, com posições e relações sociais diversas, assim como suas constituições ideológicas são diversas” (Menegassi, 2010b, p. 176). Apesar das peculiaridades de cada um no processo de interação com o texto, não prevalece apenas a leitura de um ou de outro, mas sim o sentindo que ambos produzem juntos sobre o texto, em uma relação dialógica. Assim, o texto é o lugar de interações entre os participantes da situação comunicativa.

A respeito da afirmação do autor, embora seja verdade que cada leitor traz suas próprias experiências para a leitura, também é importante reconhecer que existem contextos culturais e históricos que influenciam a compreensão de um texto. Isso significa que certas interpretações podem ser mais fundamentadas ou válidas do que outras, com base em uma análise cuidadosa do texto em si e uma compreensão mais profunda do contexto em que o texto foi produzido.

Na literatura acadêmica consultada encontramos quatro concepções de leitura. É necessário dizer que não desconsideramos nenhuma das concepções, pois todas permitem que o leitor desenvolva algum tipo de habilidade. Zanini (1999), ao desenhar uma visão panorâmica das concepções que embasam o ensino de língua materna, é assertiva ao dizer que não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito nos longos anos de pesquisa, pois “todos estes longos anos dão-nos a noção clara de que mudar não é abandonar postura, mas, sim, é evoluir, é crescer; de que nesse processo de transformação nada fica perdido ou é desperdiçado no tempo” (Zanini, 1999, p. 86).

Por isso, seguimos as ideias de Angelo e Menegassi (2010) ao dizerem que a prática demonstra que a diversidade teórica é a melhor maneira de realizar um trabalho de leitura em sala de aula. Mas destaco, aqui, que nossa pesquisa se embasa na última concepção: a leitura como foco na interação, pois prevê no processo de construção de sentidos o autor, o texto e o leitor.

Para complementar essa discussão, na seção seguinte, é apresentado uma discussão sobre o que é um leitor proficiente, a partir, sobretudo, do olhar da abordagem sociointeracionista-cognitiva de leitura (Koch; Elias, 2014).

2.3 O LEITOR PROFICIENTE

O bom leitor é aquela que alcançou proficiência. Esse leitor é chamado pelos autores por diversos nomes: “leitor proficiente”, “leitor competente”, “leitor experiente”, “leitor eficiente” ou “leitor maduro”. Discorremos nesta subseção sobre as características que tem o leitor considerado proficiente e os conhecimentos e as habilidades que este necessita dominar. Faz-se importante ressaltar que ser leitor é diferente de ser “ledor”; afinal, segundo a concepção sociocognitiva de leitura, nem todo indivíduo que lê deve ser considerado leitor.

Antes de iniciar qualquer discussão acerca de leitores proficientes ou não, é apreciável que se deixe claro que, qualquer que seja o leitor, este só alcançará a proficiência se ler. Neste sentido, Smith (2003, p. 210) afirma que “Quanto mais lemos, mais somos capazes de ler. O aprendizado da leitura começa com uma palavra e um tipo de texto de cada vez, continua com uma palavra e um texto de cada vez, e o aprendizado jamais cessa”. Nisso, há consenso entre os estudiosos consultados: eles afirmam que só se aprende a ler lendo, e que essa aprendizagem jamais cessa, ela é contínua. Assim, um leitor pode alcançar a almejada proficiência, o que não significa dizer que este não tenha mais nada a melhorar na sua condição de leitor. Portanto, se a aprendizagem jamais cessa, é natural que mesmo “bons” leitores em algum momento se encontrem em situação de dificuldade diante de determinado texto de determinado gênero textual. Ler, no sentido de decodificação, é apenas o ponto de partida em direção à proficiência, a qual envolve o posicionamento do leitor diante do texto. Eis uma característica do bom leitor: ser inter-ativo. Sobre a interação leitor/texto Silva (1999) argumenta que

> No processo de interação com um texto, *o leitor executa um trabalho de atribuição de significados*, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual), mesmo porque as experiências, a origem, a história etc. dos leitores nunca são iguais (Silva, 1999, p. 50 – grifos meus).

O leitor descrito nas palavras de Silva (1999) é o que chamamos de leitor ativo, é o sujeito-leitor do processo. Solé (1998) também descreve o leitor ativo como aquele que processa e atribui sentido àquilo que está escrito em uma página. Essa construção de sentido por parte do leitor só é possível porque ele compreende o texto, e a compreensão é o requisito essencial para uma concepção mais atual e produtiva de leitura. Um bom leitor é, portanto, aquele que consegue fazer uma leitura compreensiva e interpretativa[16], a qual possibilita atribuir sentidos àquilo que foi lido.

[16] Segundo Menegassi (1995), na leitura compreensiva o leitor capta do texto as informações que ali se oferecem. A depender do seu nível de compreensão, ele retira do texto a sua temática, suas ideias principais e faz inferências. Para que isso aconteça é necessário que o leitor possua conhecimentos anteriores sobre o assunto, e que não esteja

O leitor, no momento da leitura, ativa alguns conhecimentos por meio do processo cognitivo, que se desenvolve na leitura de maneira inconsciente. Quando ele encontra dificuldade para a compreensão e identifica a impossibilidade de dar continuidade à leitura compreensiva, entra em ação o processo metacognitivo. Este, é voluntário e direcionado pelo leitor, que reconhece a necessidade de adentrar em um "estado de estratégias, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambigüidades [sic] de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão" (Solé, 1998, p. 72). A leitura é, assim, um processo que envolve um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Com base nisso, pode-se dizer que o ensino estratégico de leitura consiste na elaboração de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas (Kleiman, 2002).

Segundo a autora, as operações no processamento textual por meio das estratégias cognitivas de leitura seriam realizadas através de análise textual, apoiada no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não tem nada a ver com a nossa gramática escolar) e no conhecimento do vocabulário, que subjazeria, de alguma forma, ao reconhecimento instantâneo do texto. Já o processamento por meio das estratégias metacognitivas de leitura se dá por meio de vários procedimentos conscientes por parte do leitor de forma a atingir seu objetivo com a leitura (Kleiman, 2002). Leffa (1996) corrobora ao afirmar que no processo de metacognição, durante o ato da leitura, o leitor envolve a habilidade de monitorar a própria compreensão e a habilidade de tomar as medidas adequadas para chegar à ideia principal.

Segundo Leffa (1996), no domínio das atividades metacognitivas está o conhecimento processual, que envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada mas, de certo modo, consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe; ele sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa

---

alheio aos conteúdo do texto. O autor assevera que há três níveis de compreensão: literal, inferencial e interpretativo.

Menegassi (1995) esclarece que na leitura interpretativa o leitor começa a deixar o texto e amplia sua leitura. Essa leitura permite que o leitor, ao compreender, faça ligação dos conteúdos que o texto apresenta com seus conhecimentos anteriores. Assim, ele amplia o seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto. Nessa leitura, o leitor também faz julgamentos sobre o que lê, utilizando a sua capacidade crítica. Leitores podem fazer interpretações diferentes, o que ocasiona várias possibilidades de leitura. O pesquisador diz que para que a interpretação ocorra, é necessário que a etapa de compreensão a preceda, ou seja, a interpretação do leitor só pode se manifestar se antes houver a compreensão dele. O autor menciona o nível interpretativo como uma das etapas da compreensão.

avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento, mas também o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa, mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. Quando se fala, portanto, que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado (Leffa, 1996, p. 42-43).

A respeito das estratégias de leitura, Kleiman (2002) define-as como:

> [...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (Kleiman, 2002, p. 49).

Para Menegassi (2010a, p. 41) essas estratégias são "procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura". O autor apresenta um trabalho de viés mais prático ao apontar quatro estratégias fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos, a saber: *seleção, antecipação, inferência e verificação*. Segundo o pesquisador, o número de estratégias consideradas no processo de ensino é maior, porém as supramencionadas são as principais, e essa classificação foi resultado de muitas pesquisas desenvolvidas nas últimas quatro décadas em todo o mundo. Essas quatro estratégias são igualmente apresentadas nas orientações para o trabalho com a leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN).

A estratégia *seleçã*o "são ações que possibilitam ao leitor ater-se somente ao que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando-se itens considerados irrelevantes" (Menegassi, 2010a, p. 43). O autor menciona a revista e o jornal como exemplos em que o leitor utiliza a estratégia de seleção dos textos que estão dispostos ali. Primeiramente, o leitor folheia todo o periódico, lendo cada título e observando as figuras que acompanham o texto. Em seguida, caso o título tenha chamado sua atenção, vai para o lide – parte introdutória da matéria jornalística que resume o fato e responde as questões: o quê, quem, como, onde e por que. Porém, esclarece o estudioso, o leitor não lê a reportagem, ele continua a folhear a revista ou o jornal, selecionando o que irá ler após a investigação preliminar. Após realizada a seleção inicial, o leitor inicia, efetivamente, a leitura dos textos escolhidos.

O autor afirma que a estratégia de seleção é um importante recurso para escolha de textos e também de suas ideias relevantes. Vale mencionar que o leitor não se aproveita de todas as informações que constam num texto, ele seleciona aquilo que é pertinente para o seu objetivo

de leitura. É possível visualizarmos marcas desse tipo de estratégia quando o aluno grifa, no texto que recebeu para atividade de leitura, passagens específicas com caneta "marca texto". Compartilho, aqui, a experiência acontecida durante a realização da atividade diagnóstica deste projeto de pesquisa: no dia da realização dessa atividade, ao iniciar a leitura, vários alunos perguntaram se poderiam riscar o texto para não esquecerem algumas passagens. Isso demonstra que eles têm consciência da necessidade da seleção de informações.

A *antecipação* diz respeito às predições construídas pelo leitor sobre o texto que está lendo. Elas possibilitam a antecipação do conteúdo, mantendo a atenção no objetivo determinado inicialmente, afirma o autor. Durante a leitura do texto, o leitor cria hipóteses e previsões sobre os significados a partir das informações explícitas e implícitas constantes no texto. Essas antecipações podem ser comprovadas ou não durante a leitura. Caso sejam comprovadas, o leitor sente maior segurança nas estratégias que escolheu, o que o estimula a prosseguir com o procedimento iniciado. No entanto, ao não ter as suas predições comprovadas, ele é obrigado a rever seu procedimento, podendo reavaliar o uso das estratégias, readequá-las, ou mesmo, trocá-las, em busca de uma que lhe possibilite uma antecipação mais eficiente (Menegassi, 2010a, p. 44).

A partir da nossa experiência em sala, observamos que a antecipação é muito comum entre leitores em formação. É possível que os alunos acionem com mais frequência esse tipo de estratégia, porque as hipóteses levantadas estão atreladas ao conhecimento de mundo que costuma ter, em maior ou menor grau. Vale destacar que, a depender da temática do texto e do gênero textual, essa antecipação tem mais chances de ser bem-sucedida no ato da leitura. No caso da temática, se esta for familiar, como por exemplo o *bullying*, muito debatido em escola, mais fácil seria levantar previsões neste caso. Por outro lado, a facilidade em levantar previsões por causa da temática pode acabar por frustrar o leitor, jogando-o na armadilha de um "adivinha" sem sucesso. Neste trabalho, por opção metodológica, tivemos o cuidado de escolher textos que evitassem o leitor de cair na simples "adivinhação"; isto é, selecionamos textos que desafiassem as expectativas do leitor e que oferecessem reviravoltas no enredo e revelações inesperadas sobre as personagens.

A *inferência* é definida pelo autor como "ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto" (Menegassi, 2010, p. 44). É a principal estratégia contemplada no Circuito Mínimo de Atividades (CMA), não só pela natureza do dispositivo, mas também por ser a estratégia que desempenha um papel fundamental na compreensão de contos de terror, pois permite ao leitor preencher lacunas na narrativa, interpretar sugestões e pistas sutis e antecipar eventos futuros.

Por exemplo, é característico dos contos de terror a presença de um ambiente sinistro e de uma tensão crescente para provocar medo e suspense. O leitor, assim, precisa inferir a atmosfera de horror a partir de descrições detalhadas, escolhas de vocabulário e uso de imagens sugestivas pelo autor. Portanto, a estratégia de inferência habilita o leitor a mergulhar mais profundamente na narrativa e entender as nuances da trama e experimentar.

Ainda para o autor, os conhecimentos prévios sobre um tema, armazenados na memória do leitor, são acionados por este ao ler um texto. É neste momento que entra em ação a inferência, quando o leitor interpreta as pistas textuais oferecidas pelo autor que produziu o texto e evoca os seus conhecimentos durante a leitura. Menegassi (2010a, p. 44) utiliza a expressão "ponte de sentido" para explicar a estratégia de inferência: união entre o texto e seus significados implícitos, com o leitor, que explicita esses significados. A partir dessa definição, é possível dizer que, quanto maior o conhecimento prévio do aluno (sobre o gênero terror, sobre contextos de terror...), mais chances ele tem de acertar nas inferências.

Ferreiro e Palácio (1987) também dão destaque à inferência ao esclarecerem que ela é

> [...] um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento linguístico e os esquemas que já possuem. Os leitores utilizam estratégias de inferência para inferir o que não está explícito no texto. Mas também inferem coisas que se farão explícitos mais adiante. A inferência é utilizada para decidir sobre o antecedente de um pronome, sobre a relação entre caracteres, sobre as preferências do autor, entre outras tantas coisas. Pode-se inclusive utilizar a inferência para decidir o que o texto deveria dizer quando há um erro de impressão. As estratégias de inferência são tão utilizadas que raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito (Ferreiro; Palácio, 1987, p. 17).

A *verificação* consiste na "[...] confirmação ou não das antecipações e das inferências [...]" realizadas durante a leitura (Menegassi, 2010a, p. 45). Essa estratégia se constrói no processamento da leitura do texto e é ela, a verificação, a que mais controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor. A cada confirmação das previsões levantadas e das inferências realizadas, mais seguro o leitor se sente, possibilitando-lhe uma melhor construção de sentido para o texto lido. De outro modo, caso a verificação mostre que suas hipóteses de significado estão inadequadas, cabe ao leitor alterar as estratégias, possibilitando uma escolha mais adequada ao texto trabalhado.

O leitor proficiente faz uso de várias estratégias de leitura para compreender o texto, além de compreender o texto, sabe que compreende e sabe quando não compreende; portanto, o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente (Solé, 1998, p. 41). Para Lencastre (2003), segundo o quadro teórico da Psicologia Cognitiva, a compreensão é

> [...] um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com informação já existente na memória. Pode-se dizer que o ser humano constrói o conhecimento, em vez de simplesmente o receber. Compreender algo é resultado de

> atividade mental por parte do sujeito, que utiliza informação externa. O sujeito não armazena a informação tal como a recebe, mas transforma-a, e liga-a ao conhecimento que já possui, utilizando-a para construir uma interpretação coerente do mundo e dos seus acontecimentos. A compreensão resulta da ligação da informação nova a representações já existentes na memória, ou pode também resultar da formação de ligações novas entre elementos de conhecimento já estabelecidos. A compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em factores situacionais (Lencastre, 2003, p. 16).

A compreensão surge da interação entre diferentes conhecimentos, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (Kleiman, 2004); logo, um leitor competente – levando em conta aspectos cognitivos da leitura – é o que tem competência nesses níveis de conhecimentos, os quais são responsáveis pela compreensão do texto.

Sobre o conhecimento linguístico, a autora explica ser aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável, que faz com que falemos português como falantes nativos. Ela afirma que este conhecimento abrange conhecimentos sobre "como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua" (Kleiman, 2004, p. 13). A pesquisadora considera esse conhecimento como um dos essenciais à leitura, por isso o sujeito-leitor necessita ter competência linguística, ou seja, ter domínio sobre os conhecimentos linguísticos citados.

No que diz respeito ao conhecimento textual, Kleiman (2004) considera o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, os quais o leitor deve possuir. Ele deve saber identificar os tipos de textos (narrativos, descritivos e argumentativos) e reconhecer as especificidades de cada um, como, por exemplo, a forma de discurso, a estrutura, as marcas formais; enfim, os componentes próprios a cada tipologia textual. Ter competência textual é também uma característica do leitor proficiente. Esse conhecimento é importante porque

> Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, como veremos no próximo capítulo, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (Kleiman, 2004, p. 20).

Quanto ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, usando palavras de Kleiman (2004), ela considera o conhecimento adquirido de maneira formal ou não, o qual abrange desde o domínio de conhecimento específico até conhecimentos corriqueiros do cotidiano. O conhecimento de mundo possuído pelo leitor é importante para o processo de compreensão, porque para a leitura eficaz de alguns textos é necessária a ativação de parte desse conhecimento para preencher as lacunas que constroem o significado do texto. Existem textos que são incompreendidos porque o leitor não consegue ativar, no instante da leitura, o conhecimento de

mundo que tem. Esse conhecimento não pode estar perdido na memória, ele precisa ser ativado e utilizado de forma consciente pelo leitor.

De acordo com a autora, o conhecimento de mundo divide-se em conhecimento prévio e conhecimento estruturado (esquemas). É sob influência do conhecimento prévio que estão o conhecimento linguístico e o conhecimento textual, por isso que dominar o conhecimento prévio é uma característica imprescindível ao leitor proficiente. Esse conhecimento é obtido durante toda nossa vida, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores. Os indivíduos constroem, então, representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entidade em sentido amplo, como, por exemplo: valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos etc. (Solé, 1998).

Kleiman (2004) dá destaque ao conhecimento prévio ao mencionar que este é tão importante para a leitura que sem ele é quase impossível haver compreensão. Essa é também a opinião de Lencastre (2003), ao declarar que o "[...] conhecimento prévio e especificamente o conhecimento prévio do domínio parece constituir um factor determinante da compreensão de textos, como é enfatizado pela abordagem construtivista [...]" (Lencastre, 2003, p. 8). Em ambas as afirmações são ratificadas a vital importância desse tipo de conhecimento por parte do leitor. Segundo Kleiman (2004), a

> [...] ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto, num todo coerente. Este tipo de *inferência*, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (Kleiman, 2004, p. 25 – grifo meu).

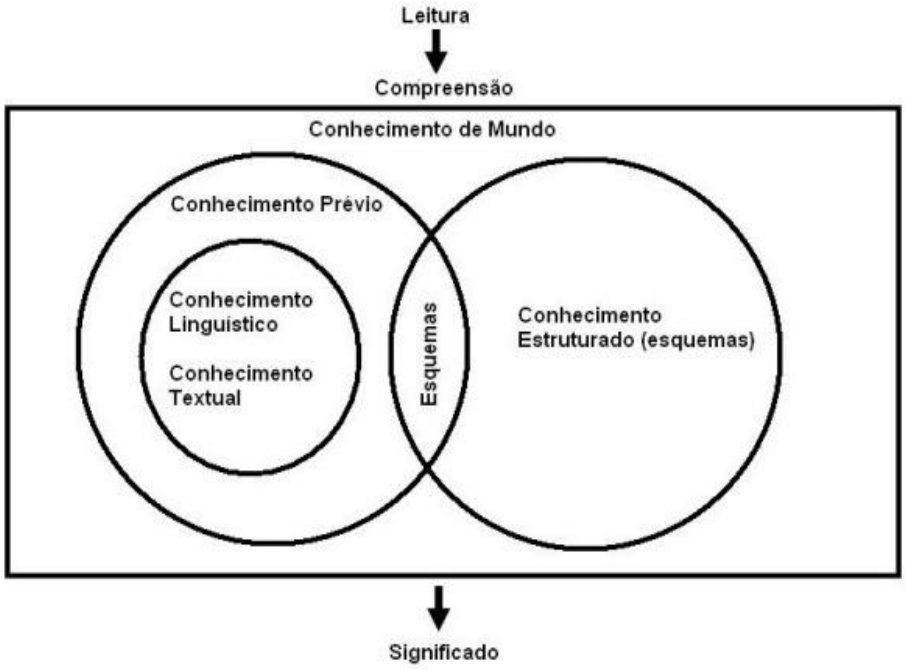
Portanto, o leitor proficiente é capaz de fazer inferências sobre o texto, estas possibilitadas pelo conhecimento previamente adquirido e estruturado por esse leitor. O conhecimento estruturado é um tipo de conhecimento de mundo, assim como o prévio, e é conhecido também por esquemas, que é o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura (Kleiman, 2004). Kato (1999, p. 52) define os esquemas como "[...] pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso.".

A respeito dos esquemas, esclarecemos que eles permitem grande economia na comunicação e seletividade no uso das palavras com as quais tentamos descrever uma situação, ou seja, por meio deles se é possível deixar implícitos ao falar, ou escrever, esperando que o interlocutor consiga inferir, ou seja, recuperar implícitos deixados no texto. Para que os vazios

sejam preenchidos no texto é necessário que os interlocutores compartilhem dos mesmos esquemas para que a compreensão seja construída em interação; no entanto, é possível que um mesmo texto seja interpretado de mais de uma maneira, pois "Nem todos os leitores possuem os mesmos esquemas". Segundo a teoria dos esquemas, "um texto pode ser interpretado de mais do que uma maneira" (Lencastre, 2003, p. 34). Ou seja, os leitores possuem diferentes tipos de conhecimento prévio, e a atuação desses diferentes tipos pode também explicar o porquê de um mesmo texto ser interpretado de maneiras diferentes pelos leitores. E o esquema que será ativado depende do grupo de referência cultural a que pertence o leitor, tais como: idade, sexo, raça, religião, nacionalidade e ocupação.

A seguir, apresenta-se um esboço (figura 1) que representa de maneira sucinta os componentes cognitivos, citados até aqui, que estão envolvidos no processo de leitura.

Figura 1: Conhecimentos ativados pelo leitor proficiente



Fonte: A autora.

É essencial ressaltar que apenas as características do leitor não são suficientes para o processo de construção da compreensão, já que ele é resultado da interação entre as características textuais e as do leitor (Lencastre, 2003, p. 7). Nos PCN, há semelhante afirmação:

> [...] os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos (Brasil, 1998, p. 70-71).

Sobre o leitor proficiente, nesse documento, é asseverado que o "[...] leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos" (Brasil, 1998, p. 70). É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (Kleiman, 2004, p. 13).

Em linhas gerais, o leitor proficiente, levando em conta aspectos cognitivos da leitura, é aquele que de forma ativa, intencional, consciente e reflexiva, interage com o texto e, por meio da compreensão, atribui significado a ele. Isso só é possível porque tal leitor detém o domínio de conhecimento linguístico, de conhecimento textual e de conhecimento de mundo, além disso consegue fazer inferências e levantar hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou não, sem esquecer que este leitor deve ainda dominar as habilidades de decodificação.

O leitor proficiente não é fruto exclusivo nem do modelo ascendente nem do descendente. Na visão aqui defendida, ele resulta de prática escolares orientadas pela perspectiva sociointeracionista-cognitiva de leitura, que reúne características tanto de um modelo quanto do outro.

Kato (1999) afirma que os dois tipos de processamento – descendente e ascendente – podem servir de base para descrever três tipos de leitores. O primeiro tipo

> [...] privilegia o processamento descente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende 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, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informações efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, 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 ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento (Kato, 1999, p. 50-51).

Conforme se vê na passagem, o terceiro tipo corresponde ao leitor maduro, que é em linhas gerais aquele que reúne as características do leitor proficiente, descrito nesta seção.

O dispositivo didático CMA – o qual implementamos nesta pesquisa – descrito na subseção 3.3.2, permite a formação desse leitor, já que as atividades propostas no CMA possibilitam aos alunos alternarem entre os processos de leitura descendente e ascendente, conforme necessário. A relação entre o uso do dispositivo e a formação de um leitor maduro

reside, portanto, na capacidade deste dispositivo de promover uma abordagem de leitura que valoriza tanto o conhecimento prévio do leitor quanto as informações fornecidas pelo texto. Ao fazer isso, o CMA contribui para o desenvolvimento de leitores que não apenas compreendem profundamente o que leem, mas que também são capazes de refletir sobre o conteúdo, fazer conexões relevantes e mobilizar estratégias metacognitivas durante a leitura.

2.4 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA

Com o avanço dos estudos linguísticos em várias áreas, tais como Linguística Textual, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, Sociolinguística e outras áreas de alguma forma ligadas à pragmática, as quais buscam estudar a linguagem em situação de uso, criou-se então a concepção de linguagem como lugar de interação, de interlocução humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria realizar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Uma importante contribuição para a formulação da concepção sociointeracionista veio dos estudos bakhtinianos sobre a linguagem. Bakhtin (2006 [1929], assim como Saussure[17], parte do princípio de que a língua é um fato social fundamentado nas necessidades de comunicação. No entanto, afasta-se deste ao concebê-la como algo concreto, resultado da manifestação interindividual entre os falantes, valorizando, assim, a manifestação concreta da língua e não o sistema abstrato de formas. Desse modo, para Bakhtin (2006 [1929]), a língua é produto da interação de indivíduos socialmente organizados e

> não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [sic] nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico [sic] 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 (2006 [1929], p. 127 – grifos do autor).

A palavra, segundo colocações do filósofo, comporta duas faces: uma, pelo fato de que procede de alguém; outra, pelo fato de que se dirige para alguém, portanto a palavra surge como interação do locutor/escritor e do ouvinte/leitor. Essa definição apresentada pelo teórico abre caminho para um conceito-chave em sua teoria – o dialogismo –, que é o princípio constitutivo

[17] Saussure concebe a linguagem como um sistema de signos que expressam ideias, e por isso, compreendê-la requer focar nas regras que governam esse sistema. Para o autor, o estudo da linguagem deve se concentrar na estrutura interna e nas relações de seus elementos, mais do que em sua evolução histórica ou no uso concreto que os falantes fazem dela. Ver obra "Curso de Linguística Geral", 1916.

da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um "diálogo entre discursos", ou seja, porque mantém relações com outros discursos (Barros, 1997).

Para Garcez (2000, p. 5), "faz parte da própria construção original do texto essa possibilidade ilimitada, infinita, de diálogo, esse caráter interativo primordial de que fala Bakhtin.". Conforme essa autora, o universo discursivo, no qual somos inseridos pela leitura e pela escrita, tem um princípio dialógico inerente a si mesmo, isto quer dizer que não há nenhum discurso solitário. A experiência de linguagem, e da leitura de modo específico, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa, portanto, não é uma atividade solitária (Garcez, 2000).

Esses conceitos que reconhecem a língua em seu caráter interacionista, finalmente, ganharam destaque em documentos oficiais de ensino na década de 1990 no Brasil. Essa década é um marco para o ensino de língua no Brasil, pois é em meados dela que são anunciadas duas novas leis que oferecerão um novo rumo ao trabalho do professor de língua em sala de aula: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei nº 9394 de 1996, e a publicação dos PCN de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental em 1998. Esses documentos oficiais sinalizam para um ensino de língua materna que se realiza por meio da costura, num único processo, da teoria e a prática, ressalta Zanini (1999).

Os PCN de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos do ensino Fundamental (Brasil, 1998), caracterizado como não-obrigatório, mas norteador no ensino de língua, sinaliza para a concepção enunciativa de linguagem como sendo a mais adequada ao ensino de língua, também a descreve como um processo interindividual. Isso é constatado na afirmação seguinte, contida no interior desse documento:

> Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. *Os homens e as mulheres interagem pela linguagem* tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (Brasil, 1998, p. 20 – grifo nosso).

Logo, percebemos que nos PCN é sugerido que a língua seja ensinada com seu caráter de atividade humana interacional. "E, a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos..." (Zanini, 1999, p.85). Geraldi (1996, p. 32) corrobora quando afirma que "o sujeito constituiu-se nos processos interativos de que participa, elegendo o fluxo de

movimento como o seu território". Esses sujeitos são vistos, ainda, como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos, afirmam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020). As atividades de leitura e de escrita, consideradas como forma de interação, são também espaço de constituição dos sujeitos. Ou seja, na abordagem sociointeracionista, o sujeito de ensino-aprendizagem passa a assumir outra feição, porque agora, a natureza da língua é outra.

Para o ensino-aprendizagem de língua, esse modo de conceber a natureza fundamental da língua influenciou significativamente o trabalho em sala de aula. Tradicionalmente, o ensino de línguas concentrava-se na competência linguística, que se refere ao conhecimento sobre a língua em si. Esse enfoque visava a capacitar os estudantes a entenderem e a produzirem corretamente as formas linguísticas. Agora, o foco é na capacidade linguístico-discursiva. Não se trata mais apenas de conhecer a estrutura da língua e a metalinguagem gramatical, mas também de saber como empregar esse conhecimento em situações concretas de fala e escrita. A ênfase na capacidade linguístico-discursiva implica uma metodologia de ensino que prioriza atividades e estratégias centradas no aluno e no uso real da língua, como simulação de situações de comunicação e análise de textos dos próprios alunos. Portanto, atualmente, o objetivo do ensino da língua materna é dar condições para que o aluno tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem (Ritter, 2010, p. 66).

No que diz respeito a uma das práticas do ensino da língua portuguesa, a leitura – prática em que está centrada esta pesquisa –, a visão tradicional concebe a leitura como decodificação, como uma reprodução daquilo que o autor quis dizer, ou seja, a leitura linear, em que ler é extrair significados e em que "um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência" (Leffa, 1999, p. 19). Enquanto na visão sociointeracionista a leitura é uma prática de produção de sentidos, pois o sentido também está à parte do texto, podendo-se chegar a uma pluralidade de leituras (Ritter, 2010).

A leitura, nessa acepção mencionada por Ritter (2010), aparece no componente Língua Portuguesa da BNCC (Brasil, 2018a), documento de caráter normativo – que dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas – define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No documento, assim como nos PCN,

> Assume-se [...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade

> específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Brasil, 1998, p. 20).

Na BNCC (Brasil, 2018a), há ainda menção ao lugar que o texto ocupa no ensino, como se percebe no fragmento abaixo:

> Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018a, p. 67 – grifo do autor).

Nessa passagem, a linguagem está relacionada à interlocução existente nas práticas sociais. Em seguida, no segundo parágrafo, fica claro no documento que essa perspectiva assume o texto como centro das práticas de linguagem, de modo que o texto deverá sempre ser relacionado aos seus contextos de produção. A leitura, por sua vez, será uma atividade que terá como objetivo desenvolver habilidades por meio do uso significativo da linguagem. Os usos da leitura, pois, estão ligados à situação.

Peixoto e Araújo (2020) apresentam uma análise em que reúnem trechos significativos sobre leitura encontrados no documento parametrizador, isto é, um conjunto de indícios que os levam a inferir, em sua pesquisa, que o documento reconhece a leitura como uma atividade complexa, social, discursiva, interativa e cognitiva, que envolve várias capacidades, dentre elas, as que estão em destaque no quadro 1: estabelecer relações, fazer apreciações e valorações, identificar, refletir, analisar etc. Ademais, a leitura é entendida como sendo uma atividade ampla, que envolve a leitura não só de textos impressos, mas também de multimidiáticos. A BNCC também destaca que a abordagem da leitura deve envolver dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como, por exemplo: (i) Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros (embora estes não sejam tomados como objetos de ensino e sim numa perspectiva transversal) e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; e (ii) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e semióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, que permitem desenvolver habilidades variadas, representadas por verbos no infinitivo (Peixoto; Araújo, 2020, p. 66). Segue o Quadro 1, apresentando os trechos significados sobre como a leitura é descrita na BNCC:

Quadro 1: Conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental

Concepção de linguagem assumida pela BNCC	**Verbos e palavras-chave comuns à concepção enunciativo-discursiva (interativo-discursiva) no âmbito da teoria de leitura**	**Como a leitura é entendida/ apresentada na BNCC, no âmbito concepção enunciativo-discursiva**

Concepção enunciativo-discursiva	A leitura possibilita várias interpretações; A leitura é uma multiplicidade de processos; É interativa, social e discursiva; É uma atribuição autônoma de significado à escrita; Considera os contextos de produção; Interação; Interpretação; Compreensão; Contextos de produção; Capacidade de apreciação e réplica; Finalidades e objetivos de leitura; Relações de intertextualidade; Relações de interdiscursividade; Percepção de outras linguagens; Prática social; Prática discursiva; Práticas de uso e reflexão; Formações discursivas; Dialogia entre textos; Contexto sócio-histórico; Usos e funções; Formas de interação; Reconfiguração do papel de leitor; Compreensão ativa (réplica ativa)	"Tal proposta assume a *centralidade do texto* como unidade de trabalho e as *perspectivas enunciados-discursivas na abordagem*, de forma a sempre *relacionar* os textos e seus contextos de produção e o desenvolvimento de *habilidades* ao uso *significativo* da linguagem em atividades de *leitura*, escuta[...]" (BNCC, 2017, p.65) "O *Eixo leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem da *interação ativa do leitor/ouvinte/espectador* com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua *interpretação*, sendo exemplos as leituras para: *fruição, estética* de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos[...]" (BNCC, 2017, p.69) *"Leitura* no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais *amplo"* (BNCC, 2017, p.70) "O tratamento das *práticas leitoras* compreende *dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão" (BNCC, 2017, p.70)* *"Relacionar* o texto com suas *condições de produção*, seu *contexto sócio-histórico* de circulação e com os projetos de dizer" (BNCC, 2017, p. 70) "*Analisar* a circulação dos *gêneros do discurso* nos diferentes campos de atividade, seus *usos e funções" (BNCC, 2017, p.70)* *"*Fazer *apreciações e valorações estéticas,* éticas, políticas e ideológicas" (BNCC, 2017, p.70) "*Analisar* as diferentes formas de manifestação da *compreensão ativa (réplica ativa) d*os textos" (BNCC, 2017, p.71) *"Identificar e refletir* sobre as diferentes *perspectivas* ou *vozes* presentes nos textos" (BNCC, 2017, p.71) "*Estabelecer* relações de *intertextualidade* e *interdiscursividade" (BNCC, 2017, p.71)*

Fonte: Peixoto e Araújo (2020, p. 66).

Igualmente, destaca-se, no ensino da leitura, o papel do texto. Diferente das concepções passadas, no sociointeracionismo, ele já não se revela uma unidade acabada, fechada em si, mas uma dimensão discursiva, que deve ser considerado em múltiplas situações de interlocução.

3 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

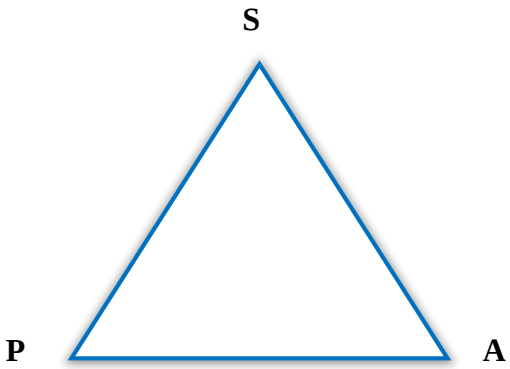
Esta Dissertação está situada na disciplina de didática das línguas. É interesse desta pesquisa melhorar não só a aprendizagem do aluno, como também a nossa própria prática por meio do instrumento de ensino CMA, o qual utilizamos como base da nossa proposta de intervenção.

Neste capítulo, apresentamos as seguintes seções: a construção dos objetos didáticos, os gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o Sistema Narrativa-Personagens e o dispositivo didático CMA.

3.1 A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DIDÁTICOS

Compartilhamos, nesta pesquisa, da perspectiva didática que acredita que o sucesso na aprendizagem da língua está atrelado à consideração das relações que surgem no sistema didático representado pelo triângulo didático – saber – alunos – professor (Chevallard, 1991 [1985]). Na Figura 2, vemos representado as relações estabelecidas no sistema.

Figura 2: Sistema didático



Fonte: Chevallard (1991 [1985], p. 23).

Dolz (2016) relaciona os polos desse triângulo a três problemáticas:

> Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas [sic] nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar. (Dolz, 2016, p. 240).

Assim, o ensino da leitura, o desenvolvimento da compreensão leitora e, por conseguinte, a formação do leitor competente estão relacionados a essas problemáticas. Elas,

representam as questões fundamentais da didática das línguas, disciplina que se ocupa das relações entre os três polos do triângulo didático: o **saber (S),** aquele que ensina/**professor (P),** aquele que aprende/**aluno (A)**.

Para Duplessis (2007) são essas três problemáticas – elaboração didática; apropriação didática e intervenções didáticas – que constituem os três grandes domínios de investigação da disciplina. Segundo o autor, cada um desses domínios encontram-se em um eixo.

No eixo epistemológico **S – P** está a problemática da elaboração didática, relacionada à escolha dos saberes, o estudo de sua estruturação e hierarquização, que também abrange questões relativas à natureza de suas relações com os saberes de referência (sociais, científicos ou práticos). No eixo psicológico **S** – **A** está a problemática da apropriação desses objetos didáticos, que se interessa pela maneira como os aprendentes constroem conhecimentos e desenvolvem capacidades, pelas estratégias de aprendizagem que utilizam, pelos obstáculos à aprendizagem que encontram, entre outros aspectos e, por fim, no praxiológico **P** – **A** se situa a problemática da intervenção didático-pedagógica que organiza a mediação entre sujeitos e objetos, isto é, analisa as tarefas desenvolvidas pelo professor no interior de uma situação didática, a natureza das relações instauradas entre aluno e professor, os dispositivos de ensino utilizados nessa mediação etc. (Duplessis, 2007). Nossa pesquisa, situa-se neste eixo, uma vez que envolve a implementação do CMA em sala de aula; dispositivo esse que possibilita a mediação didático-pedagógica, a interação ativa entre sujeitos (alunos e professores) e com o objeto didático (sistema narrativa-personagens). Esse enfoque promove um ambiente de aprendizagem que favorece não só a compreensão leitora por meio da reconstrução ativa e reflexiva do texto, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e discursivas dos alunos.

Na problemática do **saber (S)** impõe-se o desafio de como transformar os saberes científicos em saberes escolares, ou seja, em objetos didáticos (Marandino, 2004; Halté, 2008; Lopes, 1997). Cunha e Oliveira (2021) nos lembram de que não se pode pensar a constituição dos objetos didáticos isolando o polo dos saberes, no triângulo didático, sem levar em consideração a dimensão psico-sócio-cognitiva envolvida em sua apropriação, nem a dimensão psico-sócio-institucional de sua apresentação em aula.

A respeito da construção dos objetos didáticos, ela ocorre por meio do processo conhecido como "transposição didática" (doravante TD). Os estudos sobre transposição didática têm no didata das matemáticas, Yves Chevallard, a principal referência. Em sua obra *La transposition didactique* (1991 [1985]), Chevallard apresenta a seguinte definição para o modelo teórico:

> Um conteúdo do saber que é designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de *transposição didática* (Chevallard, 1991 [1985], p. 39 – grifo do autor).

Conforme o autor, no processo da TD são envolvidos diferentes tipos de saberes, entre eles, o saber científico, que é a fonte da transposição. Chevallard (1991 [1985]) aponta para o fato de que só é possível o ensino de determinado objeto do saber, se este sofrer certas "deformações", que o farão ensináveis. "O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente diferente do saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar" (Chevallard, 1991 [1985], p. 5).

Na análise epistemológica dos saberes e das transformações pelas quais eles passam, o teórico classifica as transformações de um conteúdo do saber em uma versão didática como transposição stricto sensu (transposição interna), e as transformações sofridas pelo objeto de saber (desde a academia até o objeto de ensino) como transposição lato sensu (transposição externa) – esta última servindo para o estudo científico (Teixeira, 2012, p. 33).

Esquema 1: Esquema das transposições didáticas externa e interna

Fonte: Teixeira (2012, p. 34) de acordo com Chevallard (1991 [1985], p. 23).

No esquema 1, é possível notar dois níveis no processo de transposição. Faz-se necessário esclarecer que o nível *externo* é aquele que parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar aos objetos a serem ensinados tais como aparecem especificadamente nos planos de estudos, manuais, instruções práticas codificadas nos discursos pedagógicos; o nível *interno* parte dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados nas interações didáticas em aula (Dolz *et al.*, 2009).

A *transposição externa* refere-se às escolhas efetuadas entre os saberes e as práticas de referência selecionadas pelos autores da *noosfera*[18], representados por aqueles que decidem oficialmente e por aqueles que fazem os programas do Estado a fim de determinar os conteúdos de ensino. A *transposição interna* é realizada pelos professores em função de suas representações do que é ensinado, mencionam Dolz *et al.* (2009).

Chevallard, o didata das matemáticas, alerta que na TD há uma distância grande e frequente do objeto de saber ao objeto de ensino; por isso, é necessário o que ele chama de *vigilância epistemológica*, ação que o didata, agente da transposição, deve ter constantemente, para que possa estabelecer a relação com os saberes científicos e cuidar com a adequação das transposições realizadas, evitando disfunções de objetos.

Lopes (1997), ao discutir o processo de TD no contexto brasileiro, o que recai nos objetos, menciona uma "contradição do conhecimento escolar" que, ao mesmo tempo, segundo ela, produz configurações cognitivas próprias e socializa o conhecimento científico. Para autora, o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento próprio que se caracteriza por ser uma (re)construção do conhecimento científico. Isso sugere uma dupla faceta do conhecimento escolar: ele não apenas transmite o conhecimento científico existente, mas também o transforma, criando uma versão própria que é adaptada ao contexto educacional.

Para a autora, essa (re)construção do conhecimento científico dentro das salas de aula não deve ser vista como uma diluição ou simplificação do conhecimento original, mas sim como uma necessidade didático-pedagógica que responde aos desafios de tornar o conhecimento científico acessível e significativo para os estudantes. Portanto, a didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Para ela, por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original, no trabalho de didatização[19] a escola não tem um papel de menor importância. Por isso, "deve-se recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos (Lopes, 1997, p. 231).

---

[18] Chevallard (1991 [1985]) considera que na noosfera se encontram todos aqueles que, ocupando cargos principais do funcionamento didático, enfrentam problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas demandas; ali se desenvolvem conflitos, ali se realizam negociações; ali florescem as soluções. Toda uma atividade comum se exercita ali, fora dos períodos de crise (nos quais esta se acentua), sob a forma de doutrinas propostas, defendidas e discutidas, de produção e de debates de ideias – sobre o que poderia ser mudado e sobre o que é conveniente realizar. Segundo o autor, estamos aqui na esfera do que se pensa – segundo modalidades talvez muito diferentes – do funcionamento didático. Para esta instância, Chevallard sugere o nome [parodístico] de noosfera (Palavra que vem do grego nous, e de mesma raiz de gnos, ―mente‖, da qual deriva ―conhecimento‖; expressa o conjunto que os seres inteligentes formam com o meio em que vivem).

[19] Cunha e Oliveira (2021) afirmam que o processo de transposição didática está ligado aos objetos de ensino, enquanto o processo de didatização está relacionado com os objetos e objetivos de aprendizagem.

Marandino (2004) reuniu alguns trabalhos importantes que abordam TD realizados no campo da educação e do ensino de ciências e de matemática, os quais possibilitam compreender a TD e alguns de seus conceitos. A autora também apresenta contrapontos à teoria da TD, a partir da leitura de Caillot (1996), Develay (1987) e Astolfi e Develay (1990).

Calliot (1996), citado por Marandino (2004), elabora uma posição contrária à teoria da TD definida por Chevallard ao afirmar que ela deveria evoluir para um poder explicativo universal, devendo ser aplicado a todos os saberes transmitidos pela escola. Na visão de Caillot (1996), com base em trabalhos como os de Martinand, publicados em 1982 e 1986, a teoria da transposição didática é problemática, já que Chevallard parte do pressuposto que existe um saber que é único, não considerando que a produção de um programa novo é uma produção social de diferentes atores em jogo, que por sua vez vão compor a noosfera (Marandino, 2004, p. 102). Assim,

> a teoria da transposição didática, como foi formulada por Chevallard, teria então um domínio de validade limitado, que seria aquele das matemáticas. Outras referências além do saber sábio deverão ser levadas em conta na definição de conteúdos de ensino (Caillot, 1996 *apud* Marandino, 2004, p. 102).

Marandino (2004) menciona que os saberes científicos seriam plurais, pois cada área do conhecimento apresenta complexidade e a particularidade do processo de construção desse saber. Assim, essa especificidade não pode ser generalizada para as diferentes áreas do conhecimento, já que cada uma tem uma história particular de construção, uma epistemologia própria.

Halté (2008), assim como Marandino (2004), também aponta contrapontos à TD. Para o estudioso, o próprio termo "transposição" é passível de críticas, pois "comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. (Halté, 2008, p. 119).

Outra questão pontuada pelo autor expõe a transposição restrita (transposição interna). Nesse nível de TD o saber realmente ensinado *não* é o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, diz Halté (2008), o que para ele soa como um problema, uma vez que a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição. Essas imagens do professor impotente ou

inconsciente não correspondem à posição defendida por Chevallard, ou, pelo menos, *não representam o todo*, conclui Halté (2008, p. 119).

A transposição restrita, rediscutida por Halté (2008), aponta para um desafio inerente ao trabalho docente: a necessidade de se refletir sobre a constituição dos objetos didáticos. Neste contexto, a visão de *Dolz et al.* (2009) sobre o papel do professor de língua como um especialista em todos os componentes linguísticos e discursivos oferece-nos um olhar sobre os saberes de ensino. Os autores defendem a figura do professor de língua como aquele que

> deve ser o especialista da língua e de seus componentes, a saber, a gramática, o léxico, a ortografia, mas também da expressão oral e escrita, da leitura, da literatura, dos discursos em sua diversidade, sem esquecer-se das dimensões culturais inerentes à análise dos textos. Cada subdisciplina da língua possui seus próprios objetos e seus próprios modos de ensino: a comunicação oral, o vocabulário, a gramática, a leitura, a escrita e a literatura. (Dolz *et al.*, 2009, p. 33).

Ainda no que diz respeito aos conteúdos de ensino e da didática de uma língua ou mais línguas, Dolz *et al.* (2009) afirmam que estes são extremamente amplos, o que inclui, de uma parte, todos os conteúdos ligados às habilidades práticas, comumente chamados "competências" ou "capacidades linguageiras: falar, ouvir, escrever, ler e interagir". São múltiplos os objetivos que versam o domínio da língua, o que torna árdua a delimitação dos conteúdos e dos procedimentos para ensinar e aprender, alertam os autores.

Cunha e Oliveira (2021), em seu ensaio, traçam um panorama esclarecedor sobre os objetos didáticos, focando nos objetos de ensino e nos de aprendizagem. Para compor o panorama traçado por elas, as autoras mencionam o que dizem os documentos oficiais a respeito desses objetos. Segundo as ensaístas:

> os PCN mencionavam essas duas categorias, sem maiores explicações, ou ainda usavam o termo genérico de "objetos do conhecimento" definidos como "tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer" (BRASIL, 1997, p. 20 *apud* Cunha; Oliveira, 2021, p. 39).

A BNCC "elege a expressão 'objetos do conhecimento', 'entendidos como conteúdos, conceitos e processos'" (BRASIL, 2017, p. 28 *apud* Cunha; Oliveira, 2021, p. 39).

Esses objetos, de ensino e de aprendizagem, encontram-se, respectivamente, nas perspectivas do professor e do aluno, elementos do sistema didático. Os objetos de ensino podem ser entendidos como aquilo que é foco da intervenção docente (literalmente, aquilo que é objeto da atividade de ensino do professor): aquilo sobre que incide o que o professor diz, expõe, explica, apresenta, pede que os alunos exercitem, lembrem e mobilizem. Os objetos de aprendizagem podem ser entendidos como aquilo sobre o que incidem os processos de apropriação desenvolvidos pelos aprendentes através das interações linguageiras e didáticas: saberes, habilidades, estratégias, atitudes... (Cunha e Oliveira, 2021). As autoras reconhecem

que embora nem sempre seja fácil estabelecer uma fronteira entre esses dois objetos, fazer essa distinção é importante, na hora de pensar os processos de elaboração desses objetos e de articular saberes acadêmicos e práticas sociais de referência[20].

Na intervenção que realizamos, tomamos como objeto de ensino o sistema narrativa-personagens, explorando-o dentro do contexto do gênero textual conto de terror. Nesse contexto, o sistema narrativa-personagens serve como um eixo estrutural pelo qual os estudantes podem investigar como as personagens são construídos e como suas trajetórias e desenvolvimentos influenciam a trama dos textos. Ao centrarmos o ensino no sistema narrativa-personagens, estimulamos os alunos analisarem como as personagens — seja o protagonista, seja os secundários — são intricadamente construídos para evocar sentimentos de medo, ansiedade, e suspense, elementos chave do conto de terror. Essa análise inclui a exploração das motivações das personagens, suas ações e seus sentimentos no desenvolvimento da trama.

Para a descrição das dimensões ensináveis do gênero conto de terror, utilizamos o modelo didático de gênero, apresentado na subseção 3.2.3. O gênero textual conto de terror, situado na esfera literária, é apenas o ponto de partida para o trabalho com leitura e não o objeto de ensino.

3.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na sala de aula do ensino fundamental, professores e alunos enfrentam inúmeras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de práticas de leitura. Isso tem impulsionado muitos estudos na direção de apresentar caminhos para um trabalho profícuo com a língua portuguesa, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. A primeira preocupação pedagógica ao buscar formas de desenvolver habilidades de leitura é estar consciente, durante o planejamento de uma atividade de leitura, de questões como: o que se lê; para que se lê e como se fazer.

---

[20] Entende-se como "atividades objetivas de transformação de um dado natural ou humano ('prática')" e "o conjunto de um setor social, e não [os] papéis individuais ('social')" (Martinand, 2001, 1986, p. 137 *apud* Oliveira; Cordeiro, 2023, p. 476). Ainda, dizem as autoras, baseadas em Martinand (2001, 1986), esse termo surgiu pela necessidade de se explicitar a significação das escolhas dentro da concepção e da avaliação dos projetos de ensino, permitindo passar de uma abordagem de transposição restrita (entre saber teórico e saber ensinado) a uma transposição ampliada (entre práticas de referência e atividades escolares).

O planejamento da leitura em situação escolar deve observar o que dizem os documentos oficiais de educação que tratam sobre o tema; afinal, eles podem ser considerados como o guia maior das diferentes atividades educacionais no Brasil e indicam a posição do governo, por conseguinte, da escola. De acordo com o Ministério da Educação (doravante MEC), os documentos oficiais que sinalizam diretrizes curriculares de ensino do Brasil são: a LDB Nº 9.394/96, o Plano Nacional para a Educação Básica (doravante PNE), os PCN e a BNCC. Desses, destacamos os PCN (Brasil, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018a), que integra muitos aportes teóricos do primeiro e propõe a sua ampliação, como é o caso do uso dos gêneros em sala de aula[21]. Ambos os documentos dão centralidade aos textos e seus usos em sala de aula, mas se diferenciam quanto ao lugar dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Enquanto os PCN (Brasil, 1998) enunciam claramente que os gêneros são objetos de ensino[22], a BNCC (Brasil, 2018a) concebe os gêneros apenas como um conhecimento necessário para o desenvolvimento das capacidades de leitura/escuta, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, deixando de ocupar lugar central no ensino[23]. Na pesquisa que realizamos, o gênero conto de terror ocupa o lugar destacado pela BNCC, isto é, ele atua como uma ferramenta dinâmica por meio da qual se busca promover o desenvolvimento das habilidades de leitura. Essa abordagem nos permite explorar a dinâmica do sistema narrativa-personagens em relação às características do gênero, como a atmosfera de medo e suspense e os conflitos das personagens.

Para fundamentar esse posicionamento, no tópico seguinte, apresentamos aspectos relacionados aos gêneros textuais. Primeiramente, apresentamos o que se entende por gêneros textuais e, de maneira sucinta, discorremos sobre suas características e importância para o ensino de língua. Em seguida, focalizamos no gênero conto de terror, pertencente à esfera literária.

[21] A BNCC menciona as práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, pertencentes à cultura digital, além daqueles já consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc. (p. 68-69).

[22] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (Brasil, 1998, p. 23)

[23] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem (Brasil, 2018a, p. 67).

3.2.1 Noções de gênero textual

A palavra "gênero", tradicionalmente, destacou-se tanto na História da Arte quanto na Literatura. O filósofo Platão foi um dos primeiros teóricos a tratar do assunto, mas foi Aristóteles quem a pesquisou e dividiu em três níveis (épico, dramático e lírico), ou seja, definiu o gênero conforme a sua forma, composição e conteúdo (Paviani *et al.*, 2008). Atualmente, essa terminologia engloba "[...] um domínio bem maior, pois com ele, podemos descrever e analisar, além dos textos e dos discursos, os processos sociais e educativos." (Paviani *et al.*, 2008, p. 174). Pode-se apontar, nos estudos linguísticos, a existência de diversas abordagens relevantes quando se trata dos estudos de gêneros textuais/discursivos[24].

Marcuschi (2008), um dos estudiosos que mais se dedicaram, no Brasil, à questão dos gêneros textuais, mencionou sete perspectivas de gênero, embora reconheça a provável existência de outras, que nascem tanto do uso híbrido das abordagens, como de novas. Queroz (2021), amparada no autor, apresenta uma breve compilação das perspectivas estudadas por ele, representadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: As sete perspectivas de gênero

PERSPECTIVA	OBJETIVOS PRINCIPAIS	BASE TEÓRICA
Sócio-histórica e dialógica	Análise das **interações discursivas** nos diversos campos da atividade humana e da comunicação.	Bakhtin
Comunicativa	Trabalho com as **quatro habilidades** comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar).	Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter
Sistêmico-funcional	Análise da **relação texto e contexto**, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural, e gênero como realização do registro.	Halliday; Hasan, Martin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans
Sociorretórica de caráter etnográfico	Análise e identificação dos **estágios** [movimentos e passos] **da estrutura do gênero**.	Swales, Bhatia
Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico	Com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o **ensino dos gêneros**.	Bronckart, Dolz, Schneuwly
Análise crítica	O discurso é uma prática social, e o gênero é uma	N. Fairclough; G. Kress

[24] Conforme apontam Paviani *et al*. (2008, p. 173), há uma diferenciação conceitual entre os termos 'textual' e 'discursivo'; quando aplicados ao gênero, definem a ênfase do estudo nas atividades textuais ou discursivas.

	maneira socialmente ratificada de **utilizar a língua** com um tipo particular de **atividade social**.	
Sociorretórica/sócio-histórica e cultural	Compreender o **funcionamento social e histórico**, bem como sua **relação com o poder**.	C. Miller, Bazerman, Freedman

Fonte: Queroz (2021, p. 36-37), baseada em Marcuschi (2008).

As perspectivas apresentadas no quadro 2 englobam autores internacionais (dos EUA, da Suíça, da Alemanha etc.) e se referem a estudos de eventos comunicativos, ações retóricas, funções semióticas e textos com características relativamente estáveis, completa Queroz (2021), que também menciona que os pesquisadores brasileiros, ao se apropriarem das teorias internacionais nos estudos de gêneros, têm desenvolvido uma abordagem própria, caracterizada como uma "síntese" das demais abordagens. A partir da leitura de Bawarshi e Reiff (2013), a pesquisadora menciona as quatro escolas teóricas em que se fundamentam as investigações sobre gênero no Brasil:

> a) Escola de Sidney: Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday.
> b) Escola de Genebra: Interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart.
> c) Escola Americana ou Nova Retórica: Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), pesquisados por norte-americanos e canadenses como Miller; Bazerman; Freedman.
> d) Escola Britânica de ESP (English for Specific Purposes): Sociorretórica de caráter etnográfico, representada pelos trabalhos de Swales e Bhatia. (Bawarshi; Reiff, 2013 *apud* Queroz, 2021, p. 39).

Marcuschi (2008), um dos divulgadores de gênero no Brasil, afirma que

> é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (Marcuschi, 2008, p. 154).

Desse modo, compreendemos, a partir das afirmativas do autor, que não é possível separar gênero e texto, já que estão intrinsicamente ligados. A afirmativa do pesquisador dialoga com os PCN, na medida em que nestes é defendido que "Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero." (Brasil, 1998, p.23). A temática diz respeito ao sentido global do enunciado/ tema; a natureza composicional está ligada aos procedimentos para a estruturação e acabamento do enunciado e, por fim, a estilística está associada à seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (Bakhtin, 1997 [1979]).

Para Bakhtin (1997 [1979]), esses três elementos são inseparáveis do todo do enunciado concreto e são reflexo das condições específicas e das finalidades de cada uma das esferas da atividade humana em que os gêneros estão inseridos. Nesse sentido, o autor afirma:

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2006, p. 280).

Desse modo, para ele, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) "concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana". Em outras palavras, o estudioso denomina *gêneros do discurso* "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" elaborados por cada campo de utilização da língua (Bakhtin, 1997 [1979], p. 280, grifos do autor). Schneuwly e Dolz (2004) resumem a posição desse autor, ao retomar os elementos a serem considerados na identificação dos gêneros:

> - Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
> - Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;
> - A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 25).

O conteúdo temático, um dos elementos que constitui o gênero, diz respeito aos "[...] conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero" (Rojo, 2005, p. 196). Ou seja, esse conteúdo trata daquilo que pode ser dito em enunciados concretos de um gênero específico, não se tratando, apenas, de um assunto particular, mas de um sentido específico, determinado pelas condições de produção, a função social e ideológica da esfera comunicativa em que é produzido. Assim, a orientação de sentido é determinada não só pelas formas verbo-visuais de sua composição, mas também, e principalmente, pelos elementos extraverbais da situação que se engendram nos enunciados, constituindo-os (Souza, 2022). Com o intuito de didatizar os termos de Bakhtin (1997 [1979]), trazemos as palavras de Fiorin (2011) sobre esse primeiro elemento que compõe o enunciado:

> O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. (Fiorin, 2011, p. 52).

A respeito da forma composicional do gênero, esse elemento está relacionado ao modo como o enunciado foi organizado textualmente, diante de uma situação social específica, ou seja,

a natureza composicional se refere à estruturação e ao acabamento do enunciado. A respeito da estrutura dos enunciados de um dado gênero, Bakhtin (1997 [1979]) assevera que

> aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional [...]. (Bakhtin, 1997 [1979], p. 302).

Fiorin (2011), ao apresentar sua releitura do pensamento do estudioso russo, utiliza o gênero carta como exemplo do modo de organizar/ estruturar o texto. O autor menciona os elementos local, data, remetente e destinatário como marcas composicionais próprias do gênero em questão, características que o distingue de outros gêneros (Fiorin, 2011, p. 53), por exemplo, do gênero carta aberta, encontrado em redes sociais, em que não encontramos traços comuns de enunciados da carta pessoal, como despedida e saudação.

Quanto ao estilo, este aspecto diz respeito aos recursos linguísticos – lexicais, fraseológicos e gramaticais – disponíveis na língua para a produção do enunciado. Sobre o estilo, Fiorin (2011) esclarece que ele

> é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos lingüísticos [sic] à disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade. (Fiorin, 2011, p. 40).

Bakhtin (1997 [1979], p. 283) precisa que "O estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso" e menciona dois tipos de estilo: o individual e o em geral. A diferença, grosso modo, entre eles é que o estilo individual corresponde às marcas próprias presentes no enunciado, ou seja, são as escolhas realizadas de acordo com o projeto de dizer do autor, já o estilo em geral da língua decorre das marcas linguísticas específicas de determinado gênero, como o uso de advérbios para criar o clima de suspense em enunciados dos gêneros contos policiais e de terror.

Para o filósofo russo todo enunciado, devido ser individual, pode refletir a individualidade do falante/ autor, ou seja, pode apresentar estilo individual, por outro lado, nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios a esta elaboração. Bakhtin (1997 [1979], p. 283) observa que há gêneros mais propícios à manifestação individual, a exemplo os gêneros literários, nos quais "[...] o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes". No entanto, há aqueles em condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como textos de lei, ordens militares, notas de serviço etc.

A respeito ainda da noção de gêneros textuais, para Marcuschi (2005) eles são práticas sócio-históricas, vinculadas à vida cultural e social, caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Ao tentar delimitar um conceito para gênero textual, Marcuschi (2005) define-o como

> **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sociocomunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi, 2005, p. 04 – grifos do autor).

Pela natureza vaga do conceito, Rojo (2005) faz críticas à imprecisão de texto e de gênero nos escritos do autor, embora reconheça que ele faz referência a famílias de textos. A pesquisadora assevera que o fato de apresentar uma noção vaga para gênero textual, implica diluir a fronteira entre gênero e texto de tal maneira que texto aparece como um *evento* e *acontecimento linguístico* pertencente a uma família de textos que tem por designação social um (nome de) gênero, acompanhado de sua representação (noção) de base social (Rojo, 2005, p. 188). Ela esclarece, ainda, que o tipo de definição apresentada por Marcuschi, (2005) está bastante distante da visão de *enunciado* ou *texto* como produto material (materialização) de um universal igualmente concreto que é o gênero.

Já Bronckart (1999), se assemelha a Bakhtin (1997 [1979] ao definir gênero de texto como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos (Bronckart, 1999). O autor afirma que

> ... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à 'linguagem ordinária'(exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (Bronckart, 1999, p. 73)

Nesse sentido, todo e qualquer texto se organiza a partir de um conjunto mais ou menos estável de características que são atribuídas a um determinado gênero, socialmente reconhecidas e voltadas a uma determinada finalidade comunicativa. Embora a visão de Rojo (2005) e Bronckart (1999) de gênero se baseie em Bakhtin, a autora entende que o gênero do discurso é uma forma discursiva que se manifesta através da linguagem e que é moldada por contextos históricos, culturais e sociais. Por outro lado, Bronckart (1999) vê o gênero textual como uma estrutura mais estável, que serve como um esquema para a produção e interpretação

de textos. Ambas as visões reconhecem a importância dos gêneros nas interações humanas, mas diferem na ênfase que colocam na estabilidade versus nos aspectos sócio-históricos e culturais na construção dos sentidos.

Schneuwly (2004) apresenta a noção de gênero como um megainstrumento com base na noção de instrumento oriunda de Marx e Engels e de Vygotsky e na de gênero proveniente de Bakhtin. Amparada por Schneuwly (2000), Oliveira (2013) esclarece que a noção de instrumento exige que se compreenda sua natureza triádica, isto é, compreender que todo instrumento apresenta um viés transformador, mediador e semiótico. A respeito dessas três características, a pesquisadora pontua:

> O primeiro corresponde à ideia de que qualquer trabalho faz-se com o auxílio de um instrumento que, por sua vez, transforma ao mesmo tempo o objeto sobre o qual se age e aqueles que o utilizam. O segundo, atrelado à noção de desenvolvimento. vygotskiana como Wirthner (2004, p. 3) pontua, assume a função de "[...] transformar os modos de pensar, de falar e de agir dos alunos e, portanto, de contribuir para o seu desenvolvimento". O terceiro diz respeito ao fato de que, como Schneuwly (2000) afirma, o instrumento permite abordar, decompor, presentificar o objeto de ensino e pontuar suas dimensões. (Oliveira, 2013, p. 47-48).

Como visto, embora o conceito de gênero seja diverso e os gêneros sejam bastante heterogêneos, nos amparamos, teoricamente, neste trabalho, no enfoque discursivo de Bakhtin e no textual de Bronckart, de Dolz e Schneuwly. No tópico a seguir, discorremos a respeito disso: o gênero textual enquanto objeto de ensino.

3.2.2 Gênero textual enquanto objeto de ensino

Quanto ao ensino-aprendizagem de gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e objetos de ensino. Os autores ressaltam, contudo, que

> a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. [...]
> b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre — nós acabamos de dizê-lo — gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 80-81).

Isso nos leva a considerar que o trabalho com gêneros textuais envolve um processo de modelização e de transposição didática[25]. Em uma tentativa de transpor os gêneros para o ambiente escolar, os PCN (Brasil, 1998) sugerem um trabalho com os gêneros a partir de dois agrupamentos: "Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos" e "Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos" (Brasil, 1998, p. 57). O texto norteador esclarece que

> [...] foram priorizados aqueles [gêneros] cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (Brasil, 1998 p. 53).

Nesse documento há um quadro (p. 54) que sugere gêneros para trabalhar a "prática de compreensão de textos" e outro (p. 57) com sugestão de gêneros para a "prática de produção de textos" orais e escritos. Para nossa pesquisa, interessa-nos o primeiro quadro, pois nosso trabalho objetiva desenvolver a prática de leitura. Nesse quadro, focalizamos o campo literário da linguagem escrita, composto pelos gêneros: conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático. O gênero conto de terror é a nossa escolha para orientar a realização das atividades de leitura com a turma do 8º ano do fundamental. As peculiaridades desse gênero são retratadas mais adiante, na subseção 3.2.3 e na seção 4.4 deste estudo, momento em que tratamos do passo a passo da metodologia, ratificamos o porquê da escolha por tal gênero de texto.

A BNCC (2018a), documento em vigência, segue a indicação do que foi proposto nos PCN quando afirma que "os conhecimentos sobre os gêneros [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens [...]. (Brasil, 2018a, p. 67).

É importante dizer que identificamos alguns conflitos na concepção teórica em relação aos gêneros textuais presentes na BNCC, pois na elaboração do documento é contemplada a concepção teórica dos gêneros discursivos segundo Bakhtin, levando em conta estudos das situações de produção dos enunciados, dentro de aspectos sócio-históricos de cada sujeito. Concomitantemente, abarca a concepção teórica de gêneros textuais segundo Bronckart[26], como

[25] De acordo com De Pietro e Schneuwly (2006, p. 15), modelização didática é o processo de elaboração de um modelo didático, o qual corresponde a um "[...] conceito que tem sua origem na prática de engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática ao explicitá-la e sistematizá-la.".

Para Chevallard (1991[1985] *apud* Oliveira, 2013), a transposição didática corresponde a um processo de transformações adaptativas pelas quais o saber científico passa para se tornar objeto de ensino. Esse processo é composto por três momentos distintos e interligados: o "savoir savant" (saber científico), o "savoir à enseigner" (saber a ser ensinado) e o "savoir enseigné" (saber ensinado).

[26] Ver BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

sendo sinônimo para gêneros discursivos focados na descrição da materialização ou na forma textual.

O diálogo entre esses diferentes pressupostos é evidenciado, por exemplo, na forma como as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) são organizadas em torno dos campos da atividade humana; organização essa inspirada na teoria bakhtiniana. Além disso, podemos observar esse diálogo na seleção dos objetos de conhecimento, os quais ora conversam com os estudos bakhtinianos (apreciação e réplica), ora com o sociointeracionismo-discursivo (reconstrução das condições de produção e reconstrução da textualidade), conforme demonstrado no quadro abaixo, que foi elaborado com base na BNCC (2018a).

Quadro 3: Práticas de linguagem (leitura), objetos de conhecimento e habilidades na BNCC

Prática de linguagem	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog*/*vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD´s, DVD´s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slam*s, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blog*s e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlog*s e *podcast*s culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
	Relação entre textos	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos

	provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018a, p. 156-187).

A organização proposta favorece uma abordagem didática dos textos e dos gêneros, o trabalho com estratégias de leitura, além de orientar o tratamento do texto de gêneros da esfera literária em sala de aula. O trabalho com os objetos de conhecimento, com base no instrumento gênero, tem a finalidade de desenvolver variadas habilidades nos alunos. Essa ideia é corroborada por Dolz e Schneuwly (1998, p. 5-6), e isso fica evidente quando os autores atestam que

> [...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (...) (Dolz; Schneuwly, 1998, p. 5-6).

A afirmação dos autores nos leva a refletir que, de fato, trabalhar com um gênero de texto em sala de aula pode ser uma escolha de sucesso no ensino de leitura/produção de textos (escritos e orais). No entanto, esse trabalho com a leitura e a escrita deve ser sistematizado, como destaca Nascimento (2009). A pesquisadora, ao se referir às atividades didáticas – projetadas em sequências didáticas – nas aulas de língua portuguesa, deixa claro que o trabalho com base em gêneros não pode ser implementado em "uma ou duas aulas", a menos que o objetivo do professor não passe de uma simples "apresentação" do gênero de referência.

Assim, o professor precisa estar ciente de que a simples circulação de textos na sala de aula (expostos nas paredes, transcritos nos livros didáticos etc) pode propiciar aos alunos o contato com artefatos de uma sociedade letrada, mas com pouco (ou nenhum) desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção escrita e a leitura compreensiva e crítica (Nascimento, 2009, p. 68). Schneuwly e Dolz (2004) reconhecem esse papel dos gêneros – de articularem as práticas sociais de linguagem aos objetos de ensino – ao afirmaram que "As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas [sic] do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular." (2004, p. 72-73), dimensões que demandam as capacidades de linguagem.

Segundo Dolz; Schneuwly (1998) e Dolz; Pasquier; Bronckart (2017), essas capacidades seriam de três tipos:

a) as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;

b) as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequência mobilizados;

c) as capacidades linguístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto.

As capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos de terror serão apontadas a partir do modelo didático de gênero apresentado a seguir, na subseção 3.2.3. Importa dizer que para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se, portanto, conhecer o estado da arte dos estudos sobre ele, incluindo suas características linguísticas e textuais; as capacidades e as dificuldades dos alunos em se trabalhar com textos do gênero.

Destacamos que a visão de tratamento do texto adotada nesta pesquisa prioriza a análise dos cenários, das personagens, do enredo etc., considerando-se para isso as características do gênero conto de terror. Essa visão é a que melhor condiz com a proposta de análise a ser implementada por meio do uso do dispositivo didático CMA utilizado em nossa pesquisa e aos propósitos pretendidos com ele para o ensino-aprendizagem das práticas de linguagem. A seguir, trataremos do gênero textual escolhido para o ensino da leitura.

3.2.3 O gênero conto de terror e sua didatização

Na tentativa de formar usuários competentes na língua materna, a escola utiliza vários instrumentos, dentre eles exercícios de leitura e escrita, que possibilitam ao aluno compreender e produzir textos pertencentes a diferentes gêneros. Neste trabalho, vislumbramos o conto de terror como um gênero textual da esfera literária. É importante demarcar que, embora a seguir citemos autores do campo literário, este estudo prioriza o trabalho com o texto da esfera literária pelo viés do gênero textual enquanto objeto de ensino, esta é a perspectiva adotada, como já discutido neste capítulo. Vale mencionar também que, embora esta dissertação se ampare nos pressupostos de gênero textual como objeto de ensino, as atividades realizadas em sala de aula visam a promover à compreensão do sistema narrativa-personagens pelos estudantes. Isso significa que não é o gênero propriamente que é tomado como objeto didático e, sim, um elemento da estrutura composicional que, ao ser explorado de modo sistemático, pode favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Alguns autores, como Citelli (2003), defendem a ideia de que experiências envolvendo produção e recepção de textos literários é um caminho para desenvolver competências da

língua. Além disso, na BNCC (Brasil, 2018a), os textos literários estão dentre os textos sugeridos para a prática da produção de textos orais e escritos, por apresentarem especificidades, as quais favorecem outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. Uma dessas especificidades diz respeito ao tratamento que deve ser dado ao texto literário na escola. Vejamos o que o documento menciona ao descrever o campo artístico-literário:

> O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.
>
> Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: [...]
>
> - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.
>
> Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, 2018a, p. 156).

Na citação, é possível notar que a prática de leitura assentada na leitura de textos literários contribui de muitas formas para a formação do leitor, a saber, o desenvolvimento de habilidades que viabilizem a compreensão, a formação crítica do aluno, o contato com gêneros diversos, dentre outros. Nesta pesquisa, apreciamos o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura (vide subseção 4.5), o que não quer dizer que nossos participantes não tenham, ao longo da investigação, desenvolvido outras habilidades, como por exemplo, a criticidade. É importante destacar que a simples exposição ao texto literário já permite diversas reflexões.

Dentre os textos literários, as formas narrativas são as que melhor propiciam o trabalho com a linguagem, pois nelas o escritor encontra liberdade para o uso de diversos recursos da língua, que, por sua vez, tornam-se pistas ao leitor que, em interação com estas, por meio do texto, constrói sentido ao que é lido. Faz-se necessário mencionar que há vários gêneros textuais no campo da literatura, a saber, crônica, romance, novela, conto etc., e lê-los envolve aspectos diferentes, os quais orientam o leitor de acordo com as pistas propostas.

O gênero crônica, texto leve, subjetivo e que nasce de uma notícia bastante divulgada e de grande repercussão nacional e/ou internacional, é mais fácil de ser lido e compreendido com o apoio do conhecimento prévio acionado pelo leitor do que um romance ou um conto, por exemplo. Na leitura da crônica, o leitor já dispõe de muita bagagem, o que facilita o entendimento da temática, isso não acontece tão facilmente com outros gêneros literários, os quais podem apresentar narrativa inédita para o leitor.

O romance e o conto também apresentam aspectos diferentes cujos reflexos são sentidos no desenrolar da leitura. No romance diversas ações, requintadas de detalhes, vão se desenrolando e se articulando para construir vários momentos de tensão até que desemboque num desfecho; no conto, costuma ocorrer apenas uma tensão que conduz o leitor a um alvo mais rápido e, não menos elaborado, que requer atenção ao uso exato de expressões e situações intimamente relacionadas ao conflito único proposto no enredo. Essa formação da trama que compõe o conto é uma das razões que nos fizeram escolhê-lo como o gênero textual que utilizamos em nossa pesquisa, a qual objetiva formar leitores proficientes por meio da implementação do dispositivo didático CMA.

O gênero textual conto é um texto predominantemente narrativo, literário, breve, geralmente com poucas personagens, um narrador, tempo e espaço determinados. No conto, um conflito se constrói e, ao final, é resolvido. Esse gênero está entre os mais abordados no ensino de língua, ao lado do romance e da novela. Segundo Soares, A. (2007), uma das diferenças entre esses três gêneros da esfera literária é que o conto é uma narrativa menor que os outros dois. Para Gotlib (2006), a base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso. O conto é uma narrativa ficcional curta e nele "não deve sobrar nada" (Gotlib, 2006, p. 34). Essa particularidade, a extensão, permite realizar um trabalho de leitura e compreensão com o texto na íntegra, não apenas com parte dele, como acontece, por vezes, com outros gêneros da esfera literária, que surgem recortados em livros e/ou atividades didáticas.

Outra razão para levar o conto para o trabalho em sala de aula é o fato de que textos do gênero literário podem despertar interesse em leitores em formação, caso dos alunos do fundamental II, público-alvo desta pesquisa. Antunes (2018) afirma que o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Somado a isso, pode acontecer uma identificação dos leitores com o gênero conto a partir das aparições de situações cotidianas, ou misteriosas, ou incertas, ou intrigantes, que costumam ser enredo dessas obras, a depender se são conto de humor, conto fantástico, conto policial, conto de fadas, conto de costume, conto de terror etc. Além disso, o

> O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos. (Araújo, 2015, p. 4)

O gênero conto de terror, em torno do qual as atividades do CMA foram organizadas, costuma ser atrativo para os jovens, público-alvo desta pesquisa. Gotlib (2006) salienta que esse fascínio é parte de um *efeito singular* gerado por esse conto. Segundo a teoria do conto em Poe[27]:

> no conto de terror e no conto policial o *efeito singular* tem uma especial importância, pois surge dos recursos de expectativa crescente por parte do leitor ou da técnica do suspense perante um enigma, que é alimentado no desenvolvimento do conto até o seu desfecho final. (Gotlib, 2006, p. 21 – grifos do autor).

Para o mestre do terror, a produção de uma boa história deve levar em conta alguns aspectos: o domínio da brevidade, a intensidade e a unidade dramática com vistas a um "efeito único" gerador de uma sensação "singular" como o estranhamento ou medo no conto de terror. Gotlib (2006) menciona as palavras de Julio Cortázar para esclarecer o conceito de conto em Poe: "Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse". Para o escritor norte-americano, Poe, a escolha das palavras e a organização dos enunciados que estão no conto não se encontram de forma aleatória, visto que há um plano pré-estabelecido pelo contista na engenharia textual. Dessa maneira o conto cumpre a função de criar expectativas e provocar surpresas ao leitor. Essa visão de Poe pode ser constatada na publicação de uma resenha[28], em maio de 1842, ao afirmar que

> Um artista literário habilidoso constrói um conto. Se é sábio, não amolda os pensamentos para acomodar os incidentes, mas, depois de conceber com cuidado deliberado a elaboração de um certo efeito único e singular, cria os incidentes combinando os eventos de modo que possam melhor ajudá-lo a estabelecer o efeito anteriormente concebido. Se a primeira frase não se direcionou para esse efeito, ele fracassa já no primeiro passo. Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido. Com tal cuidado e habilidade, através desses meios, um quadro por fim será pintado e deixará na mente de quem o contemplar um senso de plena satisfação. A ideia do conto apresentou-se imaculada, visto que não foi perturbada por nada. Este é um fim a que o romance não pode atingir. A brevidade excessiva é censurável tanto no conto quanto no poema, mas a excessiva extensão deve ser ainda mais evitada. (Poe, 2004, p. 3).

A submissão dos incidentes narrados a um efeito único e singular remete a um princípio de coerência que deve existir no texto de ficção, a fim de criar no leitor uma impressão derivada da totalidade. Embora as ideias do escritor pareçam revelar uma excessiva racionalização do fazer literário, na realidade apontam para a existência de um artista extremamente consciente

---

[27] Edgar Allan Poe é poeta e crítico literário norte-americano, um dos precursores da literatura de ficção científica e fantástica modernas. Seus contos de terror, tais como "A queda da casa de Usher", "O gato preto" e "O coração denunciador", só para citar alguns, mergulham fundo na psique humana e provocam estados de tensão violenta, características que fizeram com que o autor fosse elevado à categoria de mestre do horror. As histórias de Poe incluem mistérios e temas sombrios.
Ver ASSELINEAU, R. **Edgar Allan Poe.** Minneapolis: Minnesota Archive Editions, 2009.

[28] No Brasil, a tradução de três resenhas de POE, realizada por Charles Kiefer, veio a público em 2004 na revista eletrônica Bestiário.

das técnicas que devem ser utilizadas para a elaboração bem-sucedida de uma narrativa curta, o que gera a trama.

No conto de terror, a trama[29] tem papel essencial, é quem desperta no leitor o desejo de ir até o final. A trama é um conceito que corresponde ao modo como a história narrada é organizada sob a forma de texto, ou seja, ela é a própria construção do texto narrativo, sua "arquitetura" (Franco-Júnior, 2009, p. 36). A trama de uma narrativa revela, ao ser identificada, o trabalho de criação do escritor, as escolhas textuais que ele fez para contar a história desta ou daquela maneira, criando este ou aquele efeito, afirmando um determinado conjunto de sentidos possíveis para a interpretação da história por meio da organização das palavras sob a forma de texto. A respeito da construção dos sentidos a partir da compreensão da trama, Franco-Júnior (2009, p. 36-37) assevera que

> o(s) sentido(s) e os efeitos presentes em um texto foram construídos pelo escritor por meio da estruturação, da composição, da construção daquele mesmo texto de um modo determinado (aquele ali objetivamente registrado pela escrita sob a forma de texto, e não outro), cuja especificidade deve ser levada em consideração. O leitor deve, portanto, aprender a construir a sua leitura (análise descritiva + análise interpretativa) a partir do conjunto de possibilidades que o texto, organizado de modo singular, oferece.

Assim, a compreensão da trama do conto de terror é essencial para que o leitor construa sentidos com base em enunciados desse gênero. Não podemos deixar de mencionar que o sucesso na construção da compreensão leitora do aluno-leitor passa, também, pela participação ativa do professor na atividade de leitura. É dele a responsabilidade em instigar, entre os alunos, o desejo de ir além daquilo que está na superfície textual e levá-los a perceber que o texto "é resultado de intervenções não apenas linguísticas, mas também sociais, culturais e históricas." (Aquino; Sarinho-Júnior, 2017, p. 47). No entanto, para que o docente consiga realizar um trabalho sistematizado em torno de um objeto de ensino (vide seção 3.1), é necessário que ele reconheça suas dimensões ensináveis. Cientes disso, apresentamos, a seguir, a modelização didática do gênero conto de terror da esfera literária, com objetivo de apontarmos as suas dimensões ensináveis e conhecermos o potencial do nosso objeto de ensino.

- Modelo didático do gênero conto de terror

Com o intuito de desenharmos nosso modelo didático (doravante MD), é necessário retomarmos a questão do gênero textual enquanto objeto de ensino, já que o MD é construído a partir do gênero. Defendemos a posição de que as características do gênero em estudo podem

[29] Neste trabalho, consideramos trama como sinônimo de intriga. Utilizamos as duas expressões com o mesmo valor de significado. Na seção 3.3 optamos pela expressão "intriga", pois é essa a expressão utilizada pelo referencial teórico que guia esta pesquisa para se referirem à trama.

ser fortalecidas durante o trabalho com CMA, mesmo que o cerne deste dispositivo seja a análise e compreensão do sistema narrativa-personagens. Esse sistema é fundamental, pois não apenas engloba as ações e as interações entre as personagens, como também molda a progressão da narrativa de maneira que os alunos possam captar a essência e a dinâmica do texto, desenvolvendo uma compreensão profunda tanto dos papéis individuais das personagens quanto de sua função coletiva na propulsão da trama.

A construção do MD do gênero conto de terror é importante, para que tenhamos clareza sobre as capacidades de linguagem (doravante CL) dos alunos, definidas como "aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada" (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164), habilidades/conhecimentos necessários para que o aluno realize o ato de ler e produzir um texto de forma efetiva.

Para fins didáticos, as CL são divididas originalmente em três níveis: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursiva. A capacidade de ação (doravante CA) refere-se aos aspectos relativos à situação de produção do texto. Isto inclui questões como autoria, objetivo da produção, local e data da produção, conteúdo geral do texto (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). As operações linguageiras no nível da CA consistem em atividades que levem o aluno a

> [...] (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (Cristovão *et al*., 2010, p. 194).

O segundo nível de CL, a capacidade discursiva (doravante CD), centraliza a questão estrutural, organizacional de um texto, por isso entende-se pela capacidade de identificar o gênero e também os tipos de sequências textuais, para saber se se trata de uma sequência narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, dialogal ou explicativa (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). Assim, as CD possibilitam compreender a organização do texto, identificar o conteúdo temático, compreender a forma como o conteúdo é organizado. A CD pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a

> [...] (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (Cristovão *et al*., 2010, p. 194).

Já a capacidade linguístico-discursiva (doravante CLD), refere-se à análise das estruturas linguísticas (léxico, sintaxe, semântica) de um texto de acordo com seu contexto de

produção, considerando o gênero textual (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). Segundo Cristovão *et al*. (2010), as CLD permitem ao aluno os conhecimentos relacionados ao domínio das operações de linguagem (coesão e coerência, por exemplo) e compreender o que compõe os textos, como os parágrafos, os organizadores textuais, as anáforas responsáveis pela conexão etc. Suas operações linguageiras são

> [...] (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (Cristovão *et al*., 2010, p. 195)

As capacidades de linguagem não são dissociadas uma das outras, e sim articuladas como uma engrenagem.

As CL podem ser mobilizadas com atividades previstas a partir de um modelo didático. De Pietro e Schneuwly (2006), ao mencionarem a origem do modelo didático (doravante MD), atestam que seu conceito foi criado, a princípio, para dar conta de um procedimento metodológico que se impôs aos estudos de engenharia didática e que, posteriormente, norteou a construção de numerosas sequências didáticas. Portanto, esclarecem os autores, trata-se de um conceito que surgiu na prática de engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática ao explicitá-la e sistematizá-la. Em perspectiva mais abstrata, os autores consideram que "tal conceito ocupa um lugar central nos processos de transposição didática" (De Pietro; Schneuwly. 2006, p. 15). Na prática, o MD surge como "uma ferramenta essencial para definir o objeto a ser ensinado e suas dimensões supostamente ensináveis" (De Pietro; Schneuwly. 2006, p. 22), é uma ferramenta que impulsiona o agir didático. É sempre o resultado de práticas linguageiras concedidas pela sociedade, portanto, sócio-históricas, o que faz com que seja um lugar de reflexões sobre as práticas pedagógicas (Barros; Mafra, 2017).

Dito de outro modo, modelo didático é um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero (Schneuwly, Dolz, 2004; De Pietro, Schneuwly, 2006) – um conjunto amplo de conhecimentos específicos que irá determinar as suas dimensões ensináveis, ou seja, o conteúdo que o professor precisa saber, consequentemente, o conteúdo que irá ensinar aos alunos em sala de aula.

Nos moldes propostos por Schneuwly e Dolz (2004), a fim de caracterizar o MD – pré-requisito para o trabalho com a sequência didática (doravante SD) no que se refere ao trabalho com as marcas do gênero – apresentam, em resumo, duas grandes características para tal modelo:

> 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
> 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 82)

Os autores afirmam, ainda, que em um MD é preciso estar explícito o que é implícito em um gênero, ou seja, os saberes já existentes sobre o gênero (sobre o qual será construído o modelo), tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas (Schneuwly; Dolz, 2004).

Barros e Mafra (2017) ao refletirem sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, mencionam a modelização didática, idealizada pelo Interacionismo Sócio-Discursivo[30], como uma das ferramentas didáticas que podem auxiliar o professor em seu planejamento. Essa ferramenta possibilita que o professor conheça o potencial do objeto de ensino e possa, assim, fazer escolhas direcionadas ao processo de didatização. As estudiosas defendem que, além de ser uma ferramenta indispensável na didatização de um objeto de ensino, a modelização pode ser também um instrumental valioso na formação docente, porque

> para se descrever um gênero (do ponto de vista contextual, discursivo e linguístico) e adaptá-lo a um contexto específico de ensino é necessário mobilizar uma gama de saberes (de diversos tipos e procedências) e articulá-los a um agir situado, desenvolvendo, com isso, capacidades docentes imprescindíveis para o ato de ensinar. (Barros; Mafra, 2017, p. 18).

Além do mencionado, para o professor, o MD é uma excelente "caixa de ferramentas", pois coloca à disposição dele diversas possibilidades de escolha para realizar a sua atividade, de acordo com a necessidade do seu grupo de alunos. Isso porque, o MD é flexível, podendo ser adaptado e reconstruído de acordo com o contexto escolar.

Diante dos esclarecimentos não exaustivos sobre o MD, faz-se necessário, para elaboração do MD do conto de terror, refletirmos sobre a seguinte questão: que dimensões do gênero do conto de terror merecem ser ensinadas? Para responder tal questionamento, neste trabalho, descrevemos as dimensões ensináveis do gênero conto de terror. Por que construímos o MD ainda que nosso foco seja apenas o sistema-narrativa personagens? Porque, embora o

[30] Essa modalização prevê: 1) conhecimento das prescrições oficiais de ensino (desde as diretrizes nacionais até o projeto político pedagógico da escola); 2) seleção dos objetos de ensino (gêneros a serem trabalhados); 3) consultas à literatura especializada em relação a tais objetos sociais de referência; 4) análises contextuais e linguístico-discursivas de um determinado corpus de textos; 5) análise do contexto de intervenção didática. (Barros; Mafra, 2017, p. 14).

objetivo da implementação da proposta do CMA não seja a apropriação do gênero conto de terror, os conhecimentos sobre a estrutura e a linguagem do gênero ajudam na construção de inferências e na compreensão da trama do texto. Por exemplo, caso o aluno tenha conhecimento do gênero, terá mais condição para identificar a atmosfera de suspense e os arquétipos de personagens, que são vitais para o desenvolvimento da trama e para o engajamento emocional com o texto. Adicionalmente, o domínio sobre o gênero permite que os alunos reconheçam e analisem como as personagens são construídos e desenvolvidas dentro desses contextos específicos. Eles aprendem a ver além das ações diretas das personagens, explorando suas motivações ocultas, seus medos e as consequências de suas ações, o que é fundamental para uma leitura crítica.

Ao analisarmos o conto de terror, observamos que sua arquitetura textual consiste na tríade conteúdo temático + forma composicional + estilo, que mantém estruturas recorrentes em gêneros. Já caracterizamos, de maneira geral, na subseção anterior (3.2.3), alguns aspectos do conto de terror, ainda que sem mencionar diretamente as terminologias da arquitetura textual. Vamos retomar algumas informações para compor, de modo articulado, o MD do gênero conto de terror.

O conteúdo temático do conto de terror é composto de narrativas que detalham elementos sombrios, fúnebres e grotescos, além de sequência de descrições psicológicas das personagens, focando sempre em perturbações, desvios de caráter e problemas emocionais/ psicológicos. Essa temática se desenrola numa trama que costuma envolver as várias personagens das histórias, em maior o menor grau. A trama é também o fator de maior atração ao leitor.

A temática aparece no título do conto de terror, quando não de maneira explícita, mas de modo implícito, relacionando o título do conto ao restante da história. A temática se desenrola durante a sequência narrativa, iniciada na introdução e encerrada no desfecho. Na formulação de Adam (1990), sintetizada aqui, temos as condições a seguir para a construção narrativa: sucessão de eventos no tempo, em que se mantém uma unidade temática através de transformação de predicados – em relação de causalidade. Dito de outro modo, precisamos de acontecimentos diferentes que se justapõem no tempo, mas esses acontecimentos devem convergir para uma unidade temática. Embora cada conto de terror se caracterize por um enredo único, o que é comum em todas as histórias de terror é a temática do medo e do sobrenatural.

A sequência narrativa só existe quando a sua estrutura é alicerçada em um processo de intriga (Bronckart, 1999). A partir da teoria das sequências textuais de Adam (1990), Bronckart, (1999) afirma que a estrutura da sequência narrativa é composta por cinco fases: estado inicial

(equilibrado), complicação (desencadeamento, transformação), ações (motivadas pela tensão anterior), resolução e situação final[31].

A fase inicial, chamada de exposição, ou de orientação, é equilibrada e essencial para a geração do conflito da história. A fase da complicação é parte mais desenvolvida da história e ocorre a partir do surgimento da evolução do conflito. No momento que esse conflito chega ao seu ponto máximo, teremos o clímax. Todas as complicações desencadeiam em ações que desenvolvem o enredo da história, colaboram na solução das intrigas e evoluem para possíveis resoluções de conflitos. A última fase, situação final, explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução (Bronckart, 1999). O autor menciona que, a depender do tipo narrativo, é possível adicionar mais duas fases – avaliação final e moral. Assim, percebemos que a sequência narrativa tanto está ligada à temática quanto à composição do conto de terror.

Na estrutura composicional, ainda, a organização interna do conto de terror é composta por diferentes elementos: enredo, espaço, tempo, narrador e personagem. Esses elementos são essenciais para a existência do gênero narrativo (Gancho, 1991). Apresentamos, com base nos escritos de Gancho (1991), de modo breve, dois deles – enredo e personagem – os que mais são contemplados no SNP.

O enredo é o conjunto dos fatos de uma história, ele também é conhecido por outros nomes, a saber: intriga, ação, trama e história. Esses fatos são estruturados pelo conflito, que Gancho (1991, p. 11) descreve como "qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor".

Quanto ao elemento "personagem", podemos dizer que é um ser fictício que participa ativamente do enredo, agindo ou falando. A respeito do seu papel no enredo, a personagem pode ser classificada como: protagonista (personagem principal da história, que poderá apresentar características de herói ou anti-herói); antagonista (personagem que se opõe ao protagonista); personagens secundárias (personagens que apresentam uma participação menor ou menos frequente no enredo, podendo desempenhar um papel de ajudante do protagonista ou do antagonista). É a partir das inter-relações entre as ações, as intenções e os sentimentos das personagens que se constrói a intriga. Retomamos a categoria "personagem" na seção 3.3.

No estilo do conto de terror, quando se trata de um conto da literatura ordinária, encontramos uma linguagem clara, objetiva e coloquial. Já em conto de terror correspondente

[31] Haja vista a quantidade de textos narrativos e os infinitos estilos de escrita, há histórias que podem não apresentar esta fase.

à literatura canônica, a linguagem é mais rígida, segue a norma culta[32], apresenta vocabulário mais erudito e estruturas linguísticas mais complexas, por exemplo. É comum, também, marcadores temporais e espaciais, conjunções adversativas e aditivas na tessitura do conto de terror, relações de causa e efeito, o uso do discurso direto ou de um narrador onisciente, repetição de palavra ou frases de efeito, o uso de adjetivos e locuções adjetivas ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes, além de expressões e verbos no passado ou no presente de narração.

Apresentamos, na seção seguinte, o dispositivo didático CMA, o qual utilizamos para desenvolver um trabalho com SNP tomando como base o conto de terror.

3.3 CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES (CMA): UM DISPOSITIVO PARA POTENCIALIZAR A COMPREENSÃO LEITORA

Neste subcapítulo, apresentamos a ferramenta conceitual Sistema Narrativa-Personagens (SNP) e o dispositivo didático Circuito Mínimo de Atividades (CMA). Esses instrumentos são essenciais para a realização da nossa pesquisa, pois a nossa proposta de intervenção foi construída em torno deles.

3.3.1 O sistema narrativa-personagens (SNP)

O SNP é uma importante ferramenta conceitual, pois ele permite ao professor com os alunos reconhecerem as relações entre personagens, seus sentimentos, suas ações e suas intenções, com vistas a compreensão do texto narrativo literário. Por meio dele,

> o professor conduz os alunos a identificar, progressivamente, através de diferentes atividades, os personagens e as relações dialéticas entre suas ações, intenções e sentimentos, que são elementos constitutivos de toda narrativa (Cordeiro; Liaudet, 2021, p. 2).

[32] Norma culta é a língua de prestígio social, prestígio este não da língua, propriamente dita, mas sim *o prestígio social* dos falantes com alta escolarização e vivência urbana. O autor esclarece que esse prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes – e não outras – assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas. Enquanto a norma-padrão é uma norma no sentido mais jurídico: "lei" imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regrar, regular e regulamentar o uso da língua. E é também padrão: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar (Bagno, 2003, p. 64-66).

No SNP, o trabalho com as personagens é importante para o desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura porque elas têm o papel organizador na narrativa. É pela voz das personagens e do narrador que se constrói a história, que acontecem as descrições, que se passam os acontecimentos, os diálogos, constituindo um sistema dinâmico de elementos em interação que integram um sistema mais amplo, composto pelo conjunto das personagens (Oliveira; Cordeiro, 2023).

Para Cordeiro e Liaudet (2021, p. 3), é a partir das inter-relações entre as ações, as intenções e os sentimentos das personagens que se constrói a intriga, ponto em que se ancora as narrativas das obras infanto-juvenis. As autoras esclarecem que intriga corresponde ao "estabelecimento, [à] manutenção e [à] resolução de uma tensão na leitura", e isso torna a narrativa atraente, acreditamos. As fases da intriga – o nó, as peripécias, o desfecho – precisam tornar-se acessíveis aos alunos para que eles compreendam a narrativa.

No entanto, Cordeiro e Aeby Daghé (2020) chamam a atenção para o fato de que crianças em início da escolaridade não são ainda capazes de estabelecer, de maneira autônoma, tais inter-relações – entre as ações, as intenções e os sentimentos das personagens – identificando, de maneira mais ou menos coordenada, elementos ligados à intriga, aos eventos ou à situação final da narrativa, quando esta última existe. Por isso, as pesquisadoras defendem ser necessário um ensino sistemático com dispositivos didáticos que explicitem a dinâmica dessas inter-relações, e acreditam que um trabalho com o SNP é capaz de cumprir tal função.

Cordeiro e Aeby Daghé (2020) apresentam o esquema em forma triangular para representar as interações entre os diferentes elementos constitutivos de uma trama narrativa. Vejamos o Esquema 2:

Esquema 2: O Sistema Narrativa-Personagens (SNP)

Fonte: Cordeiro; Aeby-Daghé (2020, p. 410).

Como podemos observar, o esquema torna visíveis as relações dinâmicas entre as personagens (P). Segundo as autoras,

> cada personagem forma um sistema triádico definido pelas relações dialéticas entre suas próprias intenções, sentimentos e ações, ancorado num sistema mais amplo, o sistema narrativa-personagens (SNP), constituído, por sua vez, pelas interações entre os sistemas triádicos dos diferentes personagens que intervêm na construção da narrativa e na construção da intriga. (Cordeiro; Aeby-dahé, 2020, p. 410).

Em outras palavras, para (re)construir a história, o leitor precisa identificar as personagens (P) e as relações dinâmicas entre as suas ações, suas intenções e seus sentimentos ao longo da narrativa. Portanto, a história constitui-se dessa trama, envolvendo todos esses elementos.

Dentre as categorias narrativas, a figura da personagem é o elemento essencial para o funcionamento do SNP. Bishop e Boiron (2018) apresentam três dimensões para tal uso: literária, enunciativa e cognitivista. Esta última ligada à evolução das teorias cognitivas no campo da compreensão de textos.

As obras ligadas à dimensão cognitiva desempenharam papel importante na didática da compreensão de textos que existe na França há vinte anos, e a personagem voltou a ser uma das principais portas de entrada para a compreensão, principalmente para os leitores mais jovens (White, 2009; Boiron, 2014; Cèbe e Goigoux 2013 *apud* Bishop e Boiron, 2018).

Igualmente, Cordeiro (2015) reconhece o papel de destaque da personagem, ao afirmar que

> o personagem é um elemento essencial que contribui para a construção das significações relacionadas ao conto e, consequentemente, para um ensino sistematizado da compreensão em leitura. [...] Através de suas ações, de seus sentimentos, de seu aspecto e da maneira como são designados pelo narrador, os personagens dão forma ao texto numa relação intrínseca com as dimensões que definem o gênero ao qual pertence. (Cordeiro, 2015, p. 451-452).

Oliveira e Cordeiro (2023) mencionam que as capacidades de identificar e relacionar a intriga com as intenções, sentimentos e emoções das personagens não ocorre de forma imediata, mas emerge de forma progressiva. É por esta razão que elas defendem que o trabalho com o SNP comece na Educação Infantil e seja retomado ao longo da escolaridade, por meio da leitura de textos cada vez mais complexo. Esse movimento de aprofundar e de adequar um objeto de ensino para séries posteriores/ anteriores é previsto nas diretrizes educacionais, como nos PCN e na BNCC.

Na BNCC, inclusive, é explicitado a necessidade do aprofundamento: “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (Brasil, 2018a, p.75). Assim, a maneira como o professor escolhe trabalhar um determinado gênero textual – no caso desta pesquisa de

mestrado, o conto de terror –, depende dos objetivos de ensino e de aprendizagem que ele pretende oferecer aos alunos, sem perder de vista o ciclo escolar destes. Nos PCN isso é esclarecido na seguinte passagem:

> Uma abordagem pode não esgotar as possibilidades de exploração do conhecimento priorizado, o que torna possível retomá-lo em diferentes etapas do processo de aprendizagem a partir de tratamentos diferenciados grau de aprofundamento, relações estabelecidas.
> No que diz respeito à prática de leitura de texto, por exemplo, a estipulação da leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos, ou num mesmo ciclo em diferentes momentos, não implica que o texto selecionado deva ser o mesmo, ou, no caso de ser o mesmo, que a leitura se dê da mesma maneira. (BRASIL, 1998, p. 38).

A nossa pesquisa optou pelo gênero conto de terror, adaptado no lugar do livro infanto-juvenil, visando ao aprofundamento e adequação do SNP ao nosso público-alvo. Sobre a prática de leitura com o gênero conto de terror, nesta pesquisa, o ensino da compreensão em leitura se efetiva por meio da exploração do SNP, durante a implementação do dispositivo CMA, utilizando o gênero mencionado. De forma mais concreta, esse ensino implica a realização de atividades escolares que permitam aos alunos identificarem as personagens e se apropriarem dos elementos que caracterizam o SNP no conto lido pelo professor – este último ocupando um papel de mediador para o desenvolvimento das capacidades de compreensão dos alunos.

Neste trabalho, implementamos o CMA como ferramenta didática, com o objetivo de verificar a sua potencialidade com alunos do 8º ano do Fundamental II.

3.3.2 Descrição do CMA

Na sala de aula, um dos desafios enfrentados pelo professor na aula de leitura é levar o aluno a compreender a dinâmica de uma narrativa, tipologia base dos livros e textos infanto-juvenis, pertencentes à esfera literária, que circulam com grande frequência na escola. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para o acesso do leitor às significações do texto e das imagens dessas obras, afirmam Cordeiro e Liaudet (2021).

O dispositivo didático CMA foi desenvolvido em Genebra (Suíça), entre os anos de 2014 e 2018, no âmbito de um projeto de *pesquisa de engenharia didática em colaboração*. O objetivo de tal instrumento é levar os alunos a compreenderem a dinâmica narrativa, assim como depreenderem os aspectos que a determinam, o que contribui para o ensino-aprendizagem da compreensão em leitura de livros infanto-juvenis.

O CMA é uma ferramenta conceitual e didática que resultou do diálogo entre os seguintes participantes: pesquisadoras e pesquisadores da Universidade de Genebra e docentes

do Ensino fundamental da escola pública genebrina, assim como a diretora e o diretor de cada estabelecimento escolar participante.

Esse dispositivo foi concebido com base nos princípios da sequência didática clássica (avaliação inicial, módulos de aprendizagem e avaliação final) e corresponde a

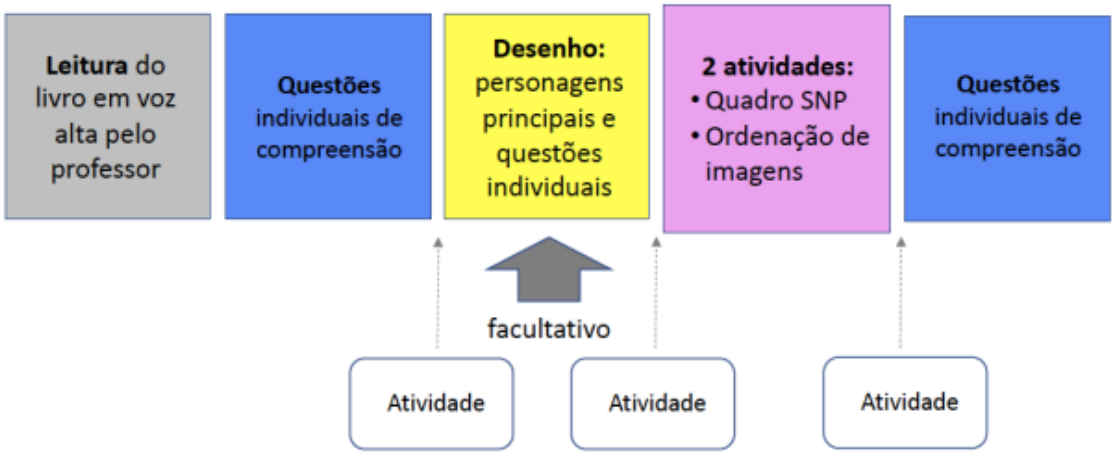
> uma curta sequência de atividades que visam à compreensão fina dos componentes e da dinâmica do SNP [Sistema Narrativa-Personagens][33], isto é, dos elementos textuais e icônicos que contribuem para a construção da intriga na narrativa presente em um livro infanto-juvenil (Cordeiro; Liaudet, 2021, p. 5).

Isto é, ele foi pensado com o objetivo de auxiliar os professores em seu trabalho de ensino da compreensão em leitura de alunos nos primeiros anos da educação básica. Por ser flexível, esse instrumento se encaixa facilmente nas práticas de sala de aula, característica que pode aumentar o potencial de ensinar e aprender a compreender por meio dele.

Cordeiro e Aeby-Daghé (2020) ilustram (Figura 3) as etapas que compõem o CMA[34]. As autoras mencionam Schneuwly e Dolz (2009) para ratificarem que essas etapas combinam aspectos sedimentados nas práticas de ensino da compreensão em leitura, como a leitura em voz alta pelo professor, as perguntas sobre o texto lido, o desenho das personagens e a ordenação de imagens – esta última, com uma prática menos habitual – e a co-construção coletiva de um quadro representando o SNP do livro de literatura infanto-juvenil.

As pesquisadoras esclarecem, ainda, que atividades complementares podem ser introduzidas ao longo do circuito (retângulos na parte inferior do esquema ilustrado na Figura 3) de acordo com as necessidades sentidas pelo professor.

Figura 3: Circuito Mínimo de Atividades



Fonte: Cordeiro e Aeby-Daghé (2020).

[33] Discorremos sobre o SNP na seção **3.3.1.**

[34] Para uma apresentação detalhada do CMA, as autoras indicam o *site* https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-dalbums/

As etapas demonstradas na Figura 3, segundo Oliveira e Cordeiro (2023), podem ser agrupadas em três fases: avaliação inicial da compreensão dos alunos, um módulo de aprendizagem e avaliação final. A seguir, a partir da leitura das autoras, organizamos o Quadro 4. Nele, agrupamos as seis etapas do CMA distribuídas nas três fases mencionadas por elas e, também, as suas descrições.

Quadro 4: Construção do CMA e descrição

FASES DO CMA	ETAPAS	DESCRIÇÃO
AVALIAÇÃO INICIAL	**Leitura** do livro em voz alta pelo professor	- A primeira ação do professor deve ser a seleção do texto, escolha que deve observar dois critérios: apresentar uma boa trama e ações cronológicas da narrativa. - O professor realiza a leitura em voz alta chamando a atenção dos alunos para as imagens, aguardando comentários e reações espontâneas. O professor também faz perguntas aos alunos, sem induzi-los a uma resposta.
	Questões individuais de compreensão *Avaliação das capacidades iniciais de compreensão dos alunos*	- Pode ser realizada de forma oral ou por respostas escritas de perguntas relacionadas ao SNP do texto. As perguntas são realizadas de forma individual (questionário do SNP)[35]. facultativo → - Outra possibilidade de avaliação é solicitar desenhos sobre as personagens principais e pedir que os alunos justifiquem suas respostas.
MÓDULO DE APRENDIZAGEM	**Duas atividades:** • Quadro SNP • Ordenação de imagens *Aplicação de duas atividades progressivas*	- Reconstrução do quadro SNP utilizando um quadro na lousa ou numa lousa interativa digital (atividade obrigatória). - Ordenação das principais imagens da história por grupos de alunos, ou ainda, realização do "Ditado ao adulto".
AVALIAÇÃO FINAL	**Questões individuais de compreensão** *Avaliação individual do progresso do aluno*	- Questionar individualmente os alunos com as mesmas perguntas realizadas na avaliação inicial (questionário do SNP).

[35] Esse questionário se encontra, na íntegra, no Anexo II desta Dissertação.

Fonte: Elaborado com base em Oliveira e Cordeiro (2023).

Corroboramos com as considerações de Almeida (2023) a respeito das etapas e atividades do CMA. Para a autora essa ferramenta é simples e favorece o diálogo entre professor e aluno, apresentando potencialidade para se tornar um importante aliado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, o qual não envolve apenas as habilidades conceituais de leitura, mas também mobiliza outros elementos como: reconhecer propósitos, sentimentos das personagens; inferir as consequências e causas das ações; identificar, discutir ou produzir outro desfecho e intriga para a narrativa selecionada, entre outros.

A respeito da importância do CMA para a formação de leitores, Cordeiro (2020) destaca que esse dispositivo didático possibilita ao professor avaliar as capacidades de compreensão em leitura iniciais e finais dos alunos, bem como acompanhar, de perto, suas transformações mais finas ao longo de sua implementação em sala de aula. Aos alunos, defende Cordeiro (2020), o circuito corrobora na tomada de consciência em relação às operações cognitivas e linguísticas necessárias à compreensão de um todo constituído pelas relações dialéticas entre um texto complexo e as imagens que compõem a narrativa. Outro aspecto positivo em torno do CMA diz respeito ao contato das crianças com a literatura infantil, o que representa a possibilidade de apreensão de conhecimento acerca do mundo, da leitura e da escrita, mesmo que seu objetivo primeiro não seja o de produzir textos. Salientamos que o contato com o texto narrativo se dá no sistema narrativa-personagens (SNP), instrumento didático apresentado na subseção anterior.

No capítulo seguinte, discorremos sobre a metodologia de pesquisa. Nele, apresentamos o passo a passo da nossa investigação e detalhamos como buscamos atingir nossos objetivos de pesquisa utilizando o CMA como instrumento de intervenção pedagógica.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, fazemos a descrição do percurso metodológico adotado para a realização de nossa pesquisa. Para realizarmos a investigação cujos resultados são aqui apresentados, foi necessária a elaboração de um trajeto a ser percorrido, com o objetivo de nortear nossos passos para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Primeiro, fazemos uma breve caracterização do tipo de pesquisa adotado. Em seguida, discorremos sobre o contexto da investigação, explicitando o espaço em que a desenvolvemos e os participantes que dela participaram. Após isso, apresentamos as trilhas metodológicas, composta pelo passo a passo da pesquisa e pelas etapas de construção de dados. Por fim, explicamos e explicitamos os instrumentos utilizados na construção dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de realizar a pesquisa, mobilizamos estes tipos de pesquisa: quanto aos procedimentos, à abordagem, à natureza e aos objetivos. A seguir, discorreremos sobre cada um deles.

Quanto ao procedimento, a nossa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, uma vez que nesse tipo de pesquisa o professor reitera o seu compromisso de refletir sobre a própria prática. Somado a isso, ele busca reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias dificuldades. Isso resulta no aprimoramento da prática pedagógica do professor e, consequentemente, na melhoria de aprendizagem de seus alunos (Bortoni-Ricardo, 2008).

Thiollent (1986) apresenta a seguinte definição para pesquisa-ação:

> é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

A partir da descrição do autor sobre a pesquisa-ação, encontramos nesse tipo de pesquisa o instrumento apropriado para aplicar no contexto escolar, espaço que necessita de constantes mediações, exatamente ao que se propõe a pesquisa-ação, que demonstra ser um método com forte caráter intervencionista. Além disso, essa espécie de pesquisa permite desenvolver ações em conjunto na direção de resolver os problemas de maneira mais pontual e ativa, permitindo que os sujeitos – professor e alunos – interajam de maneira dinâmica durante a pesquisa para alcançar um determinado resultado.

Para Thiollent (1986), essa pesquisa encontra contexto ideal quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". O autor destaca que não se trata de simples levantamento de dados ou de relatório a serem arquivados, pois "Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados" (Thiollent, 1986, p. 16). Para nós, esse papel ativo permite que o professor-pesquisador se aprimore e desenvolva a sua reflexividade, o que favorece o distanciamento necessário para execução do trabalho, consequências da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação não é constituída somente pela ação ou pela participação, pois com ela é possível produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir com a discussão, ou fazer avançar o debate acerca das questões abarcadas. Ela está envolvida com a práxis educativa/investigativa, sendo a práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática (Thiollent, 1986). Burns (2005) corrobora ao mencionar que a pesquisa-ação figura o professor como protagonista na produção de conhecimento na sua área, não como mero reprodutor de teorias, o que proporciona o crescimento teórico-prático do campo prospectado.

A respeito dos procedimentos para realizar uma pesquisa-ação, Chisté (2016) aponta o método da espiral, com suas fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão e, caso seja necessário, de um novo planejamento da experiência em curso. Nesse processo coletivo de reflexão contínua sobre a ação, iluminado pela teoria, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores. A partir das ideias de Thiollent (1986) e outros, a autora apresenta um possível ciclo para a pesquisa-ação, destacando que há diferentes formas de sistematizar esse tipo de pesquisa. A estudiosa propõe uma organização, que considera didática, composta de quatro etapas: identificação das situações iniciais, planejamento das ações, realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos.

Assim, entendemos que nossa pesquisa está alinhada à proposta metodológica da pesquisa-ação, por estarmos na posição de pesquisadora e termos nos envolvido rigorosamente no seu desenvolvimento. Isso nos permitiu produzir um plano de ação com passos e objetivos organizados, tendo em vista a resolução de uma problemática diagnosticada. Para solucionar tal problemática, mantivemos um envolvimento direto e constante com os aprendizes.

No que diz respeito à abordagem, nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativa e a quantitativa, pois, além de buscarmos compreender dados e interpretá-los, é também nosso interesse analisar, estatisticamente, dados representados em formato de números.

Diante do resultado desses dados, propomos respostas ao problema discutido por meio de uma intervenção pedagógica, bem como propomos mudanças no dispositivo CMA implementado. A respeito dos enfoques qualitativo e quantitativo, Hernández *et al.* (2013) destacam as vantagens de cada método:

> A *pesquisa quantitativa* nos oferece a oportunidade de generalizar os resultados mais amplamente, ela nos permite ter o controle sobre os fenômenos, assim como um ponto de vista de contagem e suas magnitudes. Também nos proporciona uma grande possibilidade de réplica e um enfoque sobre pontos específicos desses fenômenos, além de facilitar a comparação entre estudos similares. Já a *pesquisa qualitativa* proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista "novo, natural e holístico" dos fenômenos, assim como flexibilidade. (Hernández *et al*., 2013, p. 41 – Grifos dos autores).

Os autores esclarecem que embora o método quantitativo tenha sido mais utilizado em ciências "exatas ou naturais" e o método qualitativo tenha sido o preferido das disciplinas humanísticas, os dois tipos de estudo são úteis para todos os campos. Nossa pesquisa compartilha da ideia dos autores e utiliza cada método com sua respectiva função para conhecer um fenômeno e levar à solução dos diversos problemas e questionamentos levantados, ao longo da realização da pesquisa, que envolveu as seguintes etapas: diagnose, seleção do gênero textual em torno do qual o CMA seria organizado, elaboração dos testes, apreciação deles, implementação da intervenção pedagógica, análise dos dados e produção do produto pedagógico.

Creswell (2007), baseado nas ideias de Rossman e Rallis (1998), menciona que hoje em dia parece haver um consenso sobre o que constitui investigação qualitativa e sugere algumas características, que segundo ele, representam esse consenso: a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural; a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos; a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada; a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa; o pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente; o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo; o pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo e, por fim, o pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo (Creswell, 2007, p. 186-187). Além dessas, outra importante característica da abordagem qualitativa diz respeito à análise dos dados, que tende a seguir um processo indutivo, ou seja, é a partir da análise dos dados que as abstrações vão se consolidando (Lüdke; André, 1986).

Diante da caracterização apresentada por Creswell (2007), ratificamos que o espaço escolar é o cenário de nossa pesquisa, lugar em que se dá a interação entre os participantes deste estudo, o qual vai se modificando e se moldando conforme os rumos que emergem, no decorrer da pesquisa, das experiências compartilhadas entre aqueles que a constroem, em todas as suas etapas, desde a diagnose até a análise dos dados. Na condição de pesquisadora qualitativa, adotamos estratégias diversificadas para a realização da nossa investigação, entre elas, registros da nossa interação com os alunos por meio da gravação de áudio e de vídeo da implementação do CMA, notas de campo e implementação de testes de leitura, com o objetivo de verificar os avanços na compreensão leitora dos alunos no decorrer da pesquisa, com base na análise de dados. Tal análise é pautada tanto na interpretação qualitativa, quanto na quantitativa, neste caso, por meio da quantidade percentual de acerto nas questões dos testes de leitura.

Quanto à natureza, nossa pesquisa é aplicada, uma vez que temos como motivação principal contribuir para resolver o problema de compreensão leitora apresentado pelos alunos participantes da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que pode "[...] tanto contribuir para ampliar a compreensão do problema como sugerir novas questões a serem investigadas." (Laville; Dionne, 1999, p. 86).

Por fim, quanto aos objetivos, nossa pesquisa é descritiva e explicativa. É descritiva porque utilizamos técnicas padronizadas de coletas de dados (Gil, 1999) e buscamos observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. É explicativa porque, "além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados", buscamos "identificar seus fatores determinantes", procurando o porquê das coisas (Andrade, 2002, p. 20).

Gil (1999) assume posição idêntica à Andrade (2002), ao ratificar que pesquisas explicativas visam a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. A caracterização apresentada pelos autores está de acordo com as pretensões desta Dissertação, pois trilhamos um caminho em busca da identificação das dificuldades de compreensão leitora dos alunos, suas razões e porquês. Esclarecido esses entraves, é possível buscar a resolução deles. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos, o que releva a sua importância.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Aplicação, com 60 anos de existência, referência no município de Belém do Pará, situada no bairro Montese, conhecido como "Terra

Firme", um dos mais populosos da cidade e considerado uma das "zonas vermelhas"[36] da capital paraense. Essa instituição escolar foi inaugurada no início da década de 60 e, desde então, tem basicamente duas funções: (I) servir de *campo de estágio* para futuros licenciados da Universidade à qual se vincula e (II) oferecer gratuitamente *ensino de qualidade* aos filhos dos servidores da Universidade, embora atualmente também ofereça vagas para estudantes cujos pais não são servidores da UFPA e da EA.

Vieira (2008) esclarece que por ser considerada como um Núcleo da Universidade, a escola esteve vinculada, desde sua criação, ao Centro de Educação da Universidade, cabendo-lhe suprir as necessidades daquele centro como Campo de treinamento e experimentação pedagógica na busca de novas técnicas aplicadas à educação, atendendo a alunos das disciplinas "Didática" e "Prática de Ensino" do conjunto das Licenciaturas dos cursos de graduação.

A escola passou a ser considerada uma *Unidade Acadêmica Especial*, em 2006, encontrando-se diretamente vinculada à Pró-reitoria de ensino e Graduação da universidade devido a mudança no Estatuto da Universidade. Desde então, passou a ser novamente denominada e referida como Escola de Aplicação. Segundo a Resolução nº 661/2009, de 31 de março de 2009, que define o regimento da Escola de Aplicação, trata-se de uma instituição de estrutura administrativa própria, com as seguintes finalidades:

> (...) atuar como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e extensão, configurando-se como *espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades de educação e ensino da Educação Básica*, sendo disciplinada pelo presente Regimento, pelo Estatuto e Regimento Geral da Universidade, pelas normas complementares que forem baixadas pelos Órgãos Deliberativos da Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções Internas. (UFPA, 2009, p. 2 – grifos meus).

Nessa caracterização, encontramos um ambiente propício para realizar uma intervenção orientada pelo dispositivo CMA, instrumento didático que nasceu, originalmente, com o intuito de promover o desenvolvimento das capacidades de leitura de textos narrativos, como já mencionado na subseção 3.3.1. Vimos, então, na Escola de Aplicação, que é por excelência um lugar de experimentação, de inovação e de formação profissional, um espaço ideal para implementar o CMA com alunos do Fundamental II.

Por se tratar de uma instituição federal, a escola na qual realizamos esta pesquisa, segue as diretrizes propostas pelo MEC, mas tem certa autonomia, para inclusive, incluir disciplinas no currículo, como parte diversificada. Embora esteja na dependência administrativa de uma

[36] "Zonas vermelhas" são espaços urbanos onde se proliferam variados tipos de violência e crimes, como tráfico de drogas e elevada taxa de homicídios.

universidade, possui uma equipe gestora. O diretor é eleito pela comunidade escolar e auxiliado por uma diretora-adjunta.

Nessa escola há várias etapas de ensino: educação infantil, fundamental, médio e, também, EJA, o que requer uma estrutura administrativa ampla, com várias coordenações pedagógicas, sendo elas: a Coordenação de Educação Infantil, as Coordenações de Ensino Fundamental, a Coordenação de Ensino Médio, Coordenação de Ensino Noturno e a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI). Existem também na escola a Coordenação de Estágios e a Coordenação de Pesquisa e Extensão. Segundo Vieira (2008), essa estrutura administrativa e pedagógica, apresenta uma organização que possibilita maior apoio tanto aos professores quanto aos estudantes.

A escola, além de uma generosa estrutura administrativa e pedagógica, tem um espaço físico impressionante. Parece ser uma das maiores escola de aplicação brasileiras. Conforme dados do Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação (2017-2020), há 15.648,18 m² somente de área construída. Nesse grande espaço estão distribuídos: Biblioteca Setorial; Biblioteca Virtual; Sala da Secretaria Geral; Sala da Direção; Salas de Aula (51); Salas dos Professores (3); Salas de Coordenação (3); Salas de Leitura (2); Salas de ginástica e dança (3); Salas-Ambientes para o Ensino de Ciências do Ensino Fundamental; Sala Multimídias; Sala de Teleconferência; Auditório com 120 lugares, integrado à Sala de Multimídia do Ensino Fundamental; Auditório com 350 lugares para atividades do Ensino Médio; Consultório Médico e Consultório Odontológico; Laboratórios de Informática; Laboratório de Língua Estrangeira; Laboratório de Biologia; Laboratório de Química, Laboratório de Física; Complexo de Educação Artística com quatro salas especiais e um palco para teatro; Complexo de Educação Física com ginásio de esportes; Campo de Futebol; Quatro Quadras de Esportes, duas polivalentes e duas de areia; Brinquedoteca; Refeitório e Cantina, destaca Vieira (2008). Alguns desses espaços, apesar de serem utilizados, precisam passar por reforma, como é o caso do auditório com 350 lugares e algumas salas de aula, que apresentam infiltrações no teto. Há, também, um Laboratório de Língua Portuguesa, ele está desativado, assim como outros laboratórios.

A instituição de ensino onde realizamos a pesquisa atende 1250 alunos. No Quadro 5[37] apresentamos um panorama da quantidade de alunos em cada modalidade no ano de 2023.

[37] Elaborado a partir das informações coletadas pela pesquisadora nas coordenações de cada modalidade de ensino. Os dados são de 2023.

Quadro 5: Número de alunos por anos e modalidades em 2023

Nº total de alunos	Nº de alunos na educação infantil	Nº de alunos no Ensino Fundamental		Nº de alunos no Ensino Médio	Nº de alunos na EJA
		I -1º a 5º anos	II - 6º a 9º anos		
1250	72	280	436	415	47

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dentre os alunos, a maioria é pertencente às camadas populares da sociedade, ou seja, são oriundos de famílias que ocupam uma "posição dominada" na sociedade; e há um número bem menor de alunos pertencentes à classe média. Há alunos vindos de todas as partes da cidade, no entanto, a maioria é do bairro da Montese (Terra Firme), lugar que apresenta problemas sociais de diversas ordens, como alto índice de violência, saneamento básico ruim, conflitos socioambientais, tráfico etc. Entre a clientela há filhos de professores da UFPA, mas também há filhos de pais que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Assim, é possível perceber que há expressiva diversidade nessa Escola.

A procura por matrícula na instituição é grande. Antes de 2014 a seleção era realizada por meio de uma prova aberta para toda a comunidade. Após esse ano, o meio de ingresso mudou, a escola passou a divulgar edital de abertura para processo seletivo de candidatos, e a seleção passou a se dar por meio de sorteio público *on line.* Não há mais cotas para filhos de servidores, como em outra época. Atualmente todas as vagas são preenchidas por meio de sorteio público, como mencionado. Isso possibilita que alunos de todas as classes sociais consigam matrícula na instituição e que aqueles oriundos de classe desfavorecida entrem em maior número. É muito comum alunos ingressarem nas séries do infantil e seguirem na escola até o Ensino Médio, juntos na mesma turma. Isso faz com que tenham bastante intimidade e conheçam as dificuldades e facilidades de cada um em sala de aula. Os alunos costumam dialogar não apenas com os colegas de sala, mas também com outros que fazem parte da mesma série, o que não impede que haja desafetos e indiferença entre eles, apesar de haver um relacionamento bom entre a maioria. A seguir, apresentamos uma breve análise dos alunos envolvidos na nossa pesquisa.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.3.1 Alunos-participantes

As primeiras observações e anotações foram realizadas em 2022, no universo de 73 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II do turno matutino, distribuídos em três turmas: 7002 – 25 alunos; 7003 – 24 alunos e 7004 – 24 alunos. No início de 2023 foi realizada a diagnose nas três turmas, por meio de um teste de leitura, momento em que mais dois alunos passaram a compor a turma 8004 (antiga 7004). Em 2023 o universo de participantes era representado por 75 alunos; desses, 73 participaram da diagnose. Portanto, houve uma pequena variação entre o número dos estudantes que participaram da avaliação inicial e dos que efetivamente participaram da pesquisa.

Para definir o número de participantes da pesquisa utilizamos dois critérios: (I) a presença do aluno em todas as atividades e (II) não apresentar problemas de aprendizagem que pudessem interferir nos resultados. Assim, o número de participantes da pesquisa é representado pelo quadro a seguir:

Quadro 6: Número de alunos por turma e número de alunos que participaram da pesquisa

TURMA	Nº de alunos na turma	Nº de alunos que participaram da pesquisa
8002	25	22
8003	24	19
8004	26	21

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os participantes da pesquisa são representados por 22 alunos da turma 8002; 19 alunos da turma 8003 e 21 alunos da turma 8004, compondo um universo de 62 alunos. Os participantes da pesquisa estão representados nos apêndices E, F e G desta dissertação. A turma 8002 é identificada pelo nome Safira (apêndice E), a turma 8003 é nomeada Esmeralda (apêndice F) e a 8004 é chamada Diamante (apêndice G). A escolha por esses codinomes para as turmas está explicado nesta subseção.

Ressaltamos que os alunos das turmas "controle" – 8002 e 8004 – realizaram apenas os quatro testes de leitura aplicados durante a intervenção, mas não participaram das atividades, a saber relacionadas ao CMA e às aulas do gênero conto de terror e tipo narrativo. Os alunos dessas turmas que faltaram em pelo menos um dos testes, ficaram de fora da pesquisa. Já a turma 8003, além dos quatro testes, foi a turma escolhida para a implementação da intervenção didática em todas as suas etapas. Os alunos dessa turma que faltaram em qualquer teste ou etapa da intervenção, ficaram de fora da pesquisa.

Os alunos das três turmas – 8002, 8003 e 8004 – que compõem a pesquisa, estão na faixa etária de 12 a 15 anos. Apenas dois não possuem a idade correspondente ao 8º ano escolar, nenhum em situação de atraso escolar.

Eles apresentam certas habilidades, como manusear celular e computador, participam de atividades artísticas e esportivas oferecidas em projetos da própria escola, por exemplo, aulas de ballet e aulas de vôlei, gostam de participar das atividades fora da escola, como passeios para museus e outros espaços públicos. Além disso, alguns alunos demonstram interesse pela leitura, pois sempre os vejo lendo livros no intervalo, ou emprestando na biblioteca. A maioria dos alunos têm acesso a internet.

Apesar das habilidades, há também dificuldades. A respeito da nossa disciplina, língua portuguesa, eles demonstram dificuldade especialmente em relação à leitura, há obstáculos na compreensão e interpretação de texto. As turmas 8002 e 8004 apresentam nível mediano de compreensão leitora, com destaque pontual para alguns alunos, os quais se sobressaem do restante da turma. Já a 8003 apresenta nível um pouco abaixo das anteriores, por isso escolhemos essa turma para aplicarmos a proposta de intervenção.

Desse modo, as turmas 8002 e 8004 funcionam como turmas "controle". Elas fizeram quatro testes avaliativos, mas não passaram pelas atividades de intervenção didática. Já a turma 8003, além de realizar todos os testes, participaram de todas as etapas que compõem o CMA implementado; por isso, a denominamos "experimental"[38]. Realizado o trabalho, comparamos o desenvolvimento dos indivíduos que participaram do CMA e aqueles que não participaram. Os resultados são apresentados nos capítulos 5 e 6.

É importante esclarecer que os testes de leitura e as atividades do CMA foram implementados no segundo bimestre do ano letivo de 2023 (maio e junho). No primeiro bimestre (março e abril) trabalhamos, nas três turmas, os seguintes conteúdos:

- Apresentamos um panorama dos contos (de fada, de humor, de terror, fantástico, realista e popular), especificando o que marca cada um;
- Apresentamos os elementos da narrativa e a estrutura básica do conto;
- Realizamos a leitura compartilhada do conto "Lumbiá"[39], da obra "Olhos D'água", da escritora Conceição Evaristo e, discutimos sobre a *escrevivência,* categoria própria da autora e que reúne as características de seus contos, os quais carregam algumas semelhanças com os do estilo realista;
- Os alunos realizaram atividades com o conto "Lumbiá", que envolviam as características do gênero – como os elementos da narrativa e a temática do conto –, a compreensão textual e a análise linguística, com viés sociointeracionista e dialógico;

[38] O termo experimental aqui não é entendido da mesma forma que nas pesquisas na área da saúde, por exemplo.
[39] A atividade que foi realizada com o conto e a atividades com o gênero letra de canção se encontram, na íntegra, no Anexo VIII desta Dissertação.

- Os alunos realizaram uma produção textual a partir da história da personagem principal do conto, o menino Lumbiá. Cada aluno compartilhou com a turma o seu texto, lendo-o em voz alta. Ao final de cada leitura, a turma pôde sugerir melhorias e apontar possíveis inadequações, tanto em relação as características do próprio gênero quanto aos aspectos linguísticos;
- Por fim, após o trabalho com o conto "Lumbiá", encerramos o primeiro bimestre realizando atividades com o gênero letra de canção[40], com o intuito de mostrar à turma que o tipo narrativo se manifesta em diversos gêneros, resguardando as suas devidas particularidades.

A atividade diagnóstico (teste 1 de leitura) foi implementada durante o primeiro bimestre, nas três turmas.

No segundo bimestre de 2023, desenvolvemos nas turmas "controle" os seguintes conteúdos: atividade[41] de leitura do livro didático[42] da turma, os testes de leitura (2, 3 e 4) e estrutura e formação de palavras (material complementar da professora). Na turma "experimental" trabalhamos: a implementação do CMA, os testes de leitura (2, 3 e 4) e a estrutura e formação de palavras.

A respeito da turma 8003, grupo no qual efetivamos nossa proposta de intervenção, é composta por 10 meninas e 14 meninos, nenhum em situação de atraso escolar. Todos os 24 atores frequentavam as aulas e interagiam, em maior ou menor grau, com a professora durante a implementação da proposta de intervenção. É possível, a partir das observações realizadas na implementação, traçarmos, nesta subseção, um perfil não exaustivo da turma 8003.

Pontuamos que, de modo geral, a turma é a menos ativa das três, a maioria dos alunos são calmos ao ponto de não demonstrarem interesse se não forem confrontados com alguma questão. Naturalmente, são poucos participativos, mas se provocados, eles apresentam boa comunicação, são participativos, costumam não apenas perguntar as dúvidas, mas também contribuem para as discussões, relatando fatos, emitindo opiniões, entre outras ações. Há um grupo mais tímido que o restante, é justamente o grupo que apresenta maior dificuldade também. Notamos que a turma demonstra mais interesse quando a atividade é oral, eles se mostram mais envolvidos. Nesse sentido, o CMA foi bem aceito por eles. Além desses pontos fortes e fracos da turma, eles detém outras habilidades, como o manuseio de computadores e de celulares, há também, dois excelentes desenhistas.

---

[40] Não conseguimos o registro da atividade completa. Adicionamos no Anexo IX apenas uma parte dela.
[41] A atividade que foi realizada com o livro didático e a atividade complementar (estrutura e formação de palavras) se encontram, na íntegra, no Anexo IX desta Dissertação.
[42] DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português:** conexão e uso - 8º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2018.

A partir da seção 4.5 desta pesquisa, as três turmas são identificadas com nomes de pedras preciosas: 8002 – Safira, 8003 – Esmeralda e 8004 – Diamante. Entendemos que significado dos nomes dessas pedras se adequam perfeitamente às características de cada uma das turmas, tão singulares.

A turma 8002, chamada de Safira, pedra preciosa que representa afeto e fidelidade, uma característica da turma. A turma mantém uma relação afetiva conosco, aceitam realizar as atividades com dedicação, às vezes, para também agradar a professora. Os textos/ alunos dessa turma são representados pela letra S, por exemplo, *S1*, *S2*, *S3* etc.

A 8003, nomeada de Esmeralda, pedra preciosa que significa calmaria, uma característica marcante da turma. Os alunos que compõem essa turma são tímidos e, a maioria deles, é pouco participativa. Os textos/ alunos dessa turma são representados pela letra E, por exemplo, *E1*, *E2*, *E3* etc.

Já a última turma, 8004, é identificada pelo nome Diamante. Essa escolha se deu pela característica mais marcante deles: o ar indomável e prontos a serem lapidados. Os alunos são participativos e agitados, às vezes, parecem indomáveis e aceitam qualquer desafio. Os textos/ alunos da turma Diamante são representados pela letra D: *D1*, *D2*, *D3* etc. A partir do questionário socioeconômico[43] preenchido pelas três turmas, desenhamos um recorte do perfil socioeconômico dos alunos-participantes da pesquisa, demonstrado no Quadro 7. Esse recorte contempla algumas questões pertinentes que podem ter reflexo no desempenho em leitura dos alunos.

Quadro 7: Perfil Socioeconômico dos alunos-participantes

	8002 (Safira) 22 alunos	8003 (Esmeralda) 19 alunos	8004 (Diamante) 21 alunos
1 - Idade			
12 anos 13 anos 14 anos 15 anos	Nenhum 72,72 % 22,72 % 4,55 %	5,25 % 68,42 % 26,32 % Nenhum	4,76 % 61,90 % 28,57 % 4,76 %
2 - Gênero			
Masculino Feminino	54,54 % 45,45%	63,15 % 36,84 %	57,14 % 42,85 %
3 - Raça			

[43] O questionário socioeconômico se encontra, na íntegra, no Anexo VII desta Dissertação.

Branco (a) Pardo (a) Negro (a) Amarelo (a) Indígena	31,81% 54,54 % 13,64 % Nenhum Nenhum	26,31 % 63,15 % 10,53 % Nenhum Nenhum	14,28 % 66,66 % 19,05 % Nenhum Nenhum
4 - Classe social			
Classe baixa Classe média baixa	77,27 % 22,72 %	78,94 % 21,05 %	95,23 % 4,76 %
5 - Escolaridade dos pais			
Fundamental Médio Superior	27,28 % 40,90 % 31,81 %	15,79 % 42,10 % 42,10 %	14,28 % 47,62 % 38,09 %
6 - Que livros você tem em casa?			
- Somente bíblia e/ou livro didático - Além da bíblia e/ou livro didático, tenho livros de histórias e histórias em quadrinhos - Outros	27,27 % 72,72 % Nenhum	21,05 % 73,69 % 5,25 %	19,05 % 80,95 % Nenhum
7 - Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?			
Sim Não	86,36 % 13,63 %	73,69 % 26,31 %	100,00 % Nenhum
8 - Seus pais ou responsáveis incentivam você ir à escola ou não faltar aulas?			
Sim Não	95,45 % 4,54 %	100,00 % Nenhum	100,00 % Nenhum
9 - Avalie a participação dos seus pais ou responsáveis na sua vida escolar.			
Insuficiente Regular Boa Excelente	4,54 % 18,19 % 40,90 % 36,36 %	Nenhum 10,52 % 42,10 % 47,37 %	Nenhum 4,76 % 61,90 % 33,33 %

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Por fim, antes de iniciarmos o próximo subcapítulo, esclarecemos o que nos motivou a optar pelas turmas do 8º ano. Fizemos essa escolha porque, durante a pandemia, essas turmas cursaram o 5º ano (2020) e o 6º ano (2021) em ensino integralmente remoto. Os alunos voltaram

para as aulas presenciais em março de 2022, momento em que cursaram o 7º ano do Fundamental II e fomos lotada nas turmas 7002, 7003 e 7004. Na interação com eles, pudemos notar que a base de formação de parte dos alunos havia sido prejudicada, alguns relataram que não conseguiram acompanhar as aulas na modalidade a distância, pois não tinham celular, outros não tinham internet, e muitos disseram que quase não leram durante a pandemia, o que possivelmente é a razão para algumas das dificuldades que eles apresentam no processamento textual. Com o intuito de tentar minimizar os impactos causados pelos dois anos de pandemia, adaptamos o CMA para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora desses alunos. Além disso, alunos nessa etapa de ensino costumam apresentar relativa independência na realização das atividades e buscam dialogar durante o processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para o sucesso do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Esclarecemos que todos os alunos, de todas as turmas envolvidas nesta pesquisa, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assim como seus pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.3.2 Professora-participante

Minha formação acadêmica iniciou no ano de 2003, quando aprovada por meio de processo seletivo, ingressei na Universidade Federal, campus de Belém, para fazer parte da última turma de dupla habilitação do curso de Letras.

No regime de dupla habilitação, o aluno tinha a oportunidade de cursar a licenciatura em Língua Portuguesa e concomitantemente outra licenciatura em uma das línguas estrangeiras ofertadas na época, a saber, alemão, francês e inglês. Optei pelo inglês, por ser, dentre as línguas, aquela com a qual eu mais me identificava. Mas na verdade, meu interesse maior sempre foi mesmo pela Língua Portuguesa. Sentia-me desejosa de conhecer mais de nossa língua, o que no Ensino Básico aconteceu com limitações, já que por vezes, naquela época, ensinava-se a língua materna apenas como um conjunto de regras. A concepção que eu tinha enquanto estudante era de que aprendendo as classes gramaticais ou as regras referentes ao emprego da crase, por exemplo, eu estaria aprendendo a língua. Tal percepção se devia ao tipo de ensino que recebi.

Essa visão equivocada sobre a língua se desfez ao entrar no curso de Letras e iniciar as reflexões sobre as concepções de linguagem e, principalmente, quando dos meus primeiros contatos com a visão bakhtiniana de linguagem. De acordo com essa concepção, a realidade fundamental da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, não por formas,

não por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (Bakhtin, 2006 [1929]).

A partir desse primeiro contato, minha concepção a respeito da linguagem mudou e tive a certeza de que estava no lugar certo, porque comecei a vivenciar um novo modo de ensinar/aprender a minha língua materna. A leitura de Bakhtin me fez perceber que não podemos entender a língua fora de seu contexto de realização, que não é possível ignorar os sujeitos envolvidos e nem as intenções, os objetivos de se usar a língua. Uma série de variáveis está envolvida no momento da interação verbal, inclusive fatores socioculturais. Isto quer dizer que o uso da língua nunca se dará de modo neutro ou abstrato.

Cursar a graduação em Língua Portuguesa foi, sem dúvida, um marco na minha vida acadêmica e também pessoal. Os saberes desenvolvidos durante as diversas disciplinas cursadas contribuíram não somente para o acúmulo de conhecimento na área, mas inclusive para a minha formação pessoal. Isso porque um curso de licenciatura não se limita a ensinar conhecimentos técnicos; somos preparados para lidar com pessoas, por isso estudamos o ser humano em mais de uma dimensão, não apenas no seu aspecto cognitivo. Essa é uma das razões para o forte diálogo que existe entre o curso de Letras e outros cursos da grande área das ciências humanas.

Na graduação também pude compreender que há uma relação direta entre educação, ensino da língua materna e o exercício da cidadania. Nos PCN (1998) isso é posto de maneira incisiva “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (p. 23). Isso permite que ensino deixe de ser um processo que desconsidera os sujeitos da aprendizagem, isto é, os alunos. Essas reflexões nos levam a compreender que se o ensino é significativo, se é relevante para o aluno, é muito provável que ele dedique mais atenção à fala do professor, o que pode influenciar no desenvolvimento escolar do aluno e na sua formação cidadã.

A pesquisa também teve espaço na minha formação acadêmica no período da graduação. Tendo em vista que a graduação em Letras nos habilita tanto para o trabalho com a língua quanto para com a literatura, comecei pelo campo literário, pois foi nesse campo que surgiu minha primeira oportunidade de fazer pesquisa. Em 2004, ingressei como voluntária no projeto vinculado aos estudos literários, “Rotas do Mito”, coordenado pelo Prof. Dr. José Guilherme Fernandes. O contato com os estudos literários foi muito importante, pois acredito que o aluno de Letras, se tiver a oportunidade, deve transitar nas diversas áreas da linguagem, para então decidir qual caminho seguir. Foi exatamente o que aconteceu comigo após o contato valioso com o grupo “Rotas do Mito”, já que serviu para ratificar minha posição pelos estudos linguísticos. Em 2007, encerrei a participação nesse projeto, quando de fato constatei que,

embora muito interessante essa linha de pesquisa, ainda não era no que gostaria de me especializar. Outras experiências acadêmicas me fizeram mudar de direção.

Uma das experiências que considero um marco acadêmico no Curso de Letras ocorreu em 2007. Neste ano cursei algumas das disciplinas pedagógicas, dentre elas, uma disciplina de Prática de Ensino, que considero um "divisor de águas", pois a partir de tal disciplina comecei a pensar num rumo para minha docência. Essa disciplina de Prática de Ensino me permitiu, por meio de observação em sala de aula, pela primeira vez deparar-me com a realidade de ensino na nossa região – a realidade de uma sala de aula. A docente que observei utilizava muitos textos em atividades de leitura e escrita, ela utilizava mais textos previamente elaborados do que o livro didático.

A disciplina de Prática de Ensino também foi um marco para mim, pois foi cursando esta disciplina que a temática da leitura passou a fazer parte da minha prática pedagógica. Nas minhas observações no período de estágio notei que a professora demonstrava, claramente, ser leitora. Desse modo, pensei que o fato de ela ser leitora a incentivasse no seu trabalho com a leitura, e talvez a motivasse na formação de alunos-leitores, já que ela demonstrava ser uma professora-leitora. E foi nesse ambiente real de ensino que nasceram as primeiras ideias para elaboração do meu futuro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que viria a ser concluído no final do primeiro semestre de 2008, com o título "A contribuição do professor-leitor para a formação do aluno-leitor", defendido em junho do mesmo ano.

Em 2011, quando no mercado de trabalho, senti a necessidade de regressar à academia. Ingressei na Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual, que pude concluir no ano seguinte, ao defender o trabalho intitulado "A escolarização de textos narrativos: um processo mecanicista da linguagem". Dessa vez, naveguei pelos rios da literatura. A elaboração desse trabalho deu-me um retorno extremamente satisfatório, primeiro pelo conceito excelente que recebi, mas, especialmente, pelo conhecimento que pude construir durante a elaboração do texto. Percebi que o conhecimento científico é formado de uma discussão amadurecida e teoricamente fundamentada, o que permite posicionamentos diversos sobre um mesmo fenômeno. O diálogo com a banca me permitiu refinar ainda mais o meu trabalho.

A respeito de minhas experiências profissionais, após concluir minha Especialização, por questões de ordem pessoal e financeira, dediquei-me exclusivamente a minha vida profissional, não sendo possível assim, seguir para o Mestrado imediatamente. Mas, minha experiência profissional começou bem antes da Especialização, durante a graduação, momento em que passei a atuar com o que chamo de "acompanhamento escolar", ou seja, a famosa "aula de reforço escolar". Embora, aparentemente simples, essa experiência como professora de "aula

particular" me proporcionou momentos muito produtivos, não apenas como profissional de ensino, mas também como cidadã, pois na convivência com esses alunos percebi (na prática) o quanto a figura do professor é importante para a formação de um cidadão consciente. E pude contribuir na formação desses alunos, por meio do ensino da língua materna. E assim iniciei minha docência, "de casa em casa".

Imediatamente após a conclusão na graduação, atuei em turmas do fundamental maior como professora substituta na rede estadual de ensino. A docência em turmas de Ensino Médio iniciou quando fui chamada para lecionar por três meses em um cursinho popular, fruto de um projeto de um vereador de Belém. Esse cursinho tinha como objetivo preparar alunos para uma prova de um dado concurso público. Por causa da proposta do cursinho preparatório, fui limitada pelo tempo e conteúdo programático, no qual, infelizmente, prevalecia a descrição gramatical. Essa experiência enriqueceu não apenas meu currículo, mas, sobretudo, fez-me ver como o professor é uma figura importante na vida de pessoas que buscam mudar de vida e tentam realizar esse sonho por meio da educação. O ensino de Língua, sem dúvida, contribui para o exercício da cidadania e, o professor é relevante para que isso se concretize.

Atuei também em reconhecidas escolas da rede privada, no Ensino Fundamental e Médio, duas delas se declaravam confessionais. A experiência como docente de escolas religiosas me deu a chance de ensinar, para meus alunos, sobre respeito à diversidade. Além disso, foram experiências produtivas profissionalmente, porque pude desenvolver meu trabalho nas três disciplinas de minha área de formação: Língua Portuguesa, Redação e Literatura.

No período pandêmico do Covid-19, pude atuar como professora contratada pelo Estado do Rio Grande do Sul e por um município da serra gaúcha. No sul, além de ter sido possível realizar o trabalho no campo da linguagem, foi possível, ainda, experimentar a vivência de uma cultura diferente da minha, situada ao norte do país. Inclusive, essa diferença cultural foi um dos objetos de ensino de nossas aulas. Nesse sentido, a troca cultural que aconteceu entre os alunos e eu foi importante para minha formação tanto intelectual, quanto pessoal.

Minhas experiências profissionais não se resumiram ao ensino básico. Pude vivenciar a realidade do Ensino Superior quando atuei por vários anos como tutora na Graduação de Letras a Distância – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pará. Nessa função, entrei em contato com diversas disciplinas, não apenas as do quadro de Linguística, mas também as da grade de Literatura. Essa docência no ensino superior me ensinou bastante.

Atualmente sou docente do quadro efetivo da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, onde atuo como professora de Língua Portuguesa, nas turmas do Fundamental

II e do Médio. É por essa razão que busco me qualificar cada vez mais, para atender, assim, às necessidades da minha instituição e dos meus alunos.

Ao desfrutar de relativa estabilidade profissional, compondo o quadro de professores efetivos da Escola de Aplicação da UFPA, vi o cenário ideal para retornar aos estudos acadêmicos. Assim, em 2022, ingressei na turma do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da Universidade Federal do Pará, onde desenvolvo a pesquisa intitulada "O papel do circuito mínimo de atividades no desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror: uma experiência em uma turma do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA", que privilegia, sobretudo, mais uma vez a temática da leitura, que sempre me foi tão cara durante a minha trajetória acadêmica.

4. 4 TRILHAS METODOLÓGICAS

Após traçarmos, junto a nossa orientadora, os caminhos da nossa pesquisa, iniciamos a investigação sobre o contexto escolar e os participantes, já descritos, respectivamente, nas subseções 4.2 e 4.3.

A seguir, apresentamos o passo a passo da nossa investigação.

- Passo 1 – a seleção das turmas: a escolha das turmas que participam da pesquisa foi realizada a partir da observação, em 2022, ano em que as turmas ainda cursavam o 7º ano do fundamental. Nesse momento, com atividades de sala de aula, percebemos que poderíamos desenvolver um projeto com a temática da leitura, ao identificamos que a proficiência de leitura dos alunos não era satisfatória. Além dessas razões, a nossa prática pedagógica nos apontou que as turmas com essa escolaridade costumam ser participativas, criativas e com relativa autonomia na realização das atividades.
- Passo 2 – a escolha do gênero: a escolha pelo gênero textual conto de terror da esfera literária se deu por três razões, a saber, (I) é condição do CMA, dispositivo didático apreciado nesta pesquisa, ter como base, um texto que apresente uma boa trama, e textos do gênero conto de terror têm essa natureza, o que desperta interesse no leitor, (II) o gênero conto de terror apresenta dimensões ensináveis que propiciam a mobilização de várias capacidades de linguagem dos alunos e (III) sondamos, por meio de uma enquete em sala de aula, e descobrimos que textos de terror são, praticamente, unanimidade entre alunos do fundamental maior. Há grande interesse, por parte dos nossos alunos, na

leitura desses textos, o que estimula a realização de atividades em sala de aula com tal gênero.

- Passo 3 – a diagnose (Teste 1): realizamos, no começo do período letivo de 2023, a implementação de uma atividade de leitura do gênero conto de terror, que consiste no Teste 1[44], em três turma do 8º ano do ensino fundamental, 8002, 8003 e 8004, compostas pelos alunos das antigas 7002, 7003 e 7004. A partir dos dados coletados no Teste 1, constatamos que os alunos de duas turmas apresentavam nível mediano de compreensão leitora, enquanto os alunos de uma turma apresentavam nível de compreensão um pouco abaixo da média, se comparado às outras turmas. De posse dos dados da atividade diagnóstica, elegemos as turmas 8002 e 8004 como turmas controle e a 8003 como turma experimental, aquela em que implementamos nossa proposta de intervenção.
- Passo 4 – o *Circuito Mínimo de Atividades (CMA):* após refletirmos sobre o diagnóstico, elaboramos uma proposta de intervenção, orientando-nos pelo dispositivo didático CMA, a qual implementamos aos alunos da turma de 8º ano do fundamental maior, com um desempenho abaixo das demais turmas no Teste 1. Dessa forma, intervimos nesse problema, conjuntamente com os sujeitos envolvidos, buscando contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora desses alunos.
- Passo 5 – O reteste (Teste 2): o Teste 2[45] consiste em uma nova aplicação do Teste 1, ou seja, os alunos realizam novamente o Teste 1, mas dessa vez ele foi aplicado após a implementação do CMA, com o objetivo de verificar se esse dispositivo contribuiu para a melhoria da compreensão leitora dos alunos.
- Passo 6 – a aula: após observarmos e avaliarmos o desempenho dos alunos durante e após a implementação do CMA, ministramos uma aula sobre o tipo textual narrativo e o gênero conto de terror.
- Passo 7 – os Testes 3 e 4: O Teste 3[46] e o Teste 4[47] também consistem em atividades de leitura com contos de terror. Foram realizados com os alunos durante a implementação da proposta de intervenção, 15 dias após ministrarmos a aula sobre o gênero conto de terror e o tipo textual narrativo.
- Passo 8 – o Questionário Socioeconômico: o questionário[48] foi respondido por todos os alunos das três turmas, mas utilizamos as informações apenas daqueles que fazem parte,

[44] O Teste 1 - A atividade diagnóstica se encontra, na íntegra, no Apêndice A desta Dissertação.
[45] O Teste 2 se encontra, na íntegra, no Apêndice B desta Dissertação.
[46] O Teste 3 se encontra, na íntegra, no Apêndice C desta Dissertação.
[47] O Teste 4 se encontra, na íntegra, no Apêndice D desta Dissertação.
[48] O questionário se encontra, na íntegra, no Anexo VII deste Dissertação.

efetivamente, de nossa pesquisa. O objetivo desse instrumento é complementar a etapa de análise, já que fornece informações, dentre outras, sobre o nível de escolaridade dos responsáveis legais dos estudantes.

- Passo 9 – a análise dos dados: procedemos à análise dos dados coletados a partir da proposta de intervenção.

Com intuito de aprofundar os itens já apresentados no passo a passo da nossa pesquisa e direcionar nosso leitor para um mergulho na pesquisa, vamos demonstrar, adiante, com base no conhecimento sobre os sujeitos aprendentes, como organizamos a etapa de construção de dados em momento[49] 1 (aplicação do teste 1), momento 2 (planejamento e implementação do CMA), momento 3 (reaplicação do teste 1, denominado teste 2 para efeito de melhor compreensão do nosso procedimento de pesquisa), momento 4 (ministração de aula sobre o tipo textual narrativo e o conto de terror), momento 5 (aplicação do teste 3), momento 6 (aplicação do teste 4) e momento 7 (aplicação do questionário socioeconômico). No Quadro 8, apresentamos os procedimentos mobilizados e a carga horária destinada para a construção dos dados em cada momento da pesquisa.

Quadro 8: Quadro-síntese dos procedimentos mobilizados e a carga horária prevista para a construção de dados na 8003 – Esmeralda

	Procedimentos mobilizados para a construção dos dados	**Carga-horária prevista**
	Momento 1: Diagnose - os alunos farão o Teste 1 (Apêndice A)	3h/a
Momento 2: CMA	**Fase 1:** *módulo de avaliação das capacidades iniciais de compreensão dos alunos* **1ª etapa:** o professor lê o texto em voz alta para a turma (Anexo I); **2ª etapa:** o professor distribui para a turma o questionário do SNP (Anexo II); **Atividade 1:** os alunos preenchem individualmente o questionário.	2h/a
	Fase 2: *módulo de aprendizagem* **1ª etapa/ Atividade 1:** preenchimento, a partir de questionamentos do professor, do quadro SNP (Anexo IV); **2ª etapa:** dar continuidade à história de forma coletiva (escrita em grupo); **Atividade 1:** o professor pode instigar a turma dizendo "O que aconteceria se...". A turma dará sugestões e o professor vai direcionando para aquelas mais verossímeis conforme o conto em estudo. Esses registros podem ser feitos no quadro; **Atividade 2:** "Ditado ao adulto" – o professor forma grupos, chama cada um deles individualmente e pede que eles ditem a história, a partir das sugestões que foram dadas coletivamente na Atividade 1 da 2ª etapa. Neste momento, o professor faz a mediação da produção escrita, realizando interferências, conforme os alunos demonstrem	10h/a

[49] Para nos referir às etapas da construção de dados, vamos utilizar a expressão "momento", enquanto as expressão "fase" e "etapa" serão utilizadas para fazer referência à intervenção pedagógica.

	inadequações. O professor faz o papel de escriba, anotando a história que cada grupo construir.	
	Fase 3: *avaliação do progresso individual dos alunos* **1ª etapa:** reaplicação do questionário do SNP (Anexo III); **Atividade 1:** os alunos preenchem individualmente o mesmo questionário da Atividade 1 da fase 1.	2h/a
	Momento 3: reaplicação de teste (Apêndice B); **Atividade 1:** Os alunos fazem novamente o Teste 1, realizado na atividade de diagnose, que nessa fase é chamado de Teste RT1 (Apêndice B).	2h/a
	Momento 4: Explicitação – aula sobre as características do gênero conto de terror e tipo textual narrativo **Atividade 1:** Leitura de um conto que não é terror (Anexo V) e preenchimento, a partir de questionamentos do professor, do quadro SNP (Anexo IV) desse conto; **Atividade 2:** Leitura de um conto de terror (Anexo VI) e preenchimento, a partir de questionamentos do professor, do quadro SNP (Anexo IV) desse conto; **Atividade 3:** Comparação entre os quadros SNP dos contos.	5h/a
	Momento 5: Avaliação das capacidades finais de compreensão dos alunos **Atividade:** os alunos fazem o Teste 3 (Apêndice C).	2h/a
	Momento 6: Avaliação das capacidades finais de compreensão dos alunos **Atividade:** os alunos fazem o Teste 4 (Apêndice D).	3h/a
	Momento 7: Aplicação do questionário socioeconômico	2h/a
	Total	31h/a

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No momento 1, elaboramos uma atividade diagnóstica (Teste 1), que consiste em uma atividade de leitura com o conto de terror "Os Porcos", um clássico da escritora realista/ naturalista Júlia Lopes de Almeida, com o objetivo de verificar qual o nível de compreensão leitora dos alunos participantes.

Iniciamos a análise dos dados gerados na atividade de diagnose. Em seguida, passamos à reflexão sobre os resultados obtidos, visando a melhor conhecê-los e interpretá-los, para depois começarmos a elaboração da proposta de intervenção, com atividades adequadas e eficientes para agir sobre o problema discutido.

Diante dos dados coletados na atividade diagnóstica, analisamos o Teste 1 de todos os alunos das três turmas e utilizamos os testes daqueles aprendentes que se enquadram nos critérios de participação da pesquisa (vide apêndices E, F e G), conforme descrito na subseção 4.3.1. Os

alunos são identificados por letras maiúsculas que simbolizam pedras preciosas, seguidas de número[50], para que seja resguardada sua identidade.

A respeito das atividades desenvolvidas durante a intervenção: Teste 2, Teste 3 e Teste 4, elaboramos perguntas seguindo os mesmos critérios e padrão de organização da atividade diagnóstica. O objetivo dos três testes, aplicados após a diagnose, é apreciar as mesmas habilidades de leitura que foram avaliadas no Teste 1 e demonstrar como o trabalho com o CMA contribuiu ou não para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, partindo da análise do desempenho deles em cada um dos testes de leitura. Decidimos por aplicar testes de leitura seguindo as mesmas habilidades em todos eles, após constatarmos na análise da atividade diagnóstica que as três turmas – 8002, 8003 e 8004 – tinham desempenho mediano nas questões de decodificação e desempenho abaixo da média em algumas questões de compreensão, portanto, um domínio não satisfatório das habilidades que caracterizam um leitor proficiente. Dos dados coletados a partir dos Testes 2, 3 e 4, selecionamos como *corpus* os testes de todos os alunos que compõem a pesquisa.

No momento 2, após recebermos orientações e fazermos o diagnóstico das habilidades de leitura dos alunos, a partir da análise do Teste 1, ajustamos a proposta de intervenção, conforme mostrado mais adiante, no Quadro 12 (subseção 4.5.2). Em seguida, rebemos autorização para darmos início à intervenção em sala de aula com a turma 8003 - Esmeralda. Iniciamos o desenvolvimento no dia 22 de maio de 2023 e concluímos as atividades no dia 13 de junho de 2023. A proposta, por meio da qual buscamos não apenas adequar as atividades para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de leitura, foi desenvolvida durante o segundo bimestre letivo, momento em que utilizamos cinco aulas semanais, totalizando dezenove hora-aulas.

A proposta realizada consiste na implementação de um CMA, instrumento didático que foi descrito na subseção 3.3.2 desta Dissertação. Elaboramos tal proposta em torno do SNP[51], ferramenta conceitual voltada, orginalmente, para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura de livros infanto-juvenis por crianças em processo de alfabetização. Na nossa proposta de intervenção, o SNP foi explorado, com vistas a desenvolver a compreensão leitora de aprendentes que já são leitores, mas que enfrentam dificuldades de compreensão, principalmente, no que diz respeito à construção de inferência.

[50] Na subseção 4.3.1 já foi esclarecido. Alunos da turma 8002 (Safira) serão representados pela letra maiúscula S, seguida de número, assim, S1, S2, S3 etc; alunos da turma 8003 (Esmeralda) por E1, E2, E3 etc e alunos da turma 8004 (Diamante) por D1, D2, D3 etc.
[51] Ver subseção 3.3.1 desta Dissertação.

Depois de implementarmos o dispositivo didático CMA, no momento 3, replicamos o Teste 2 realizado na diagnose, exatamente as mesmas questões, com o objetivo de verificar se, executada as três fases do CMA, tinha ocorrido um avanço no nível de compreensão leitora dos alunos, em texto do gênero conto de terror.

No momento 4, ministramos uma aula sobre o tipo narrativo e o gênero conto de terror, após observarmos e avaliarmos o desempenho dos alunos durante e após a implementação do CMA. Na aula, destacamos o que configura narração, elementos da narrativa, estrutura narrativa e características do conto de terror. A finalidade dessa fase foi reforçar os conhecimentos construídos durante o CMA e dar destaque, sobretudo, aos aspectos do conteúdo temático e da composição do gênero conto de terror, sem esquecer o estilo.

No momento 5, aplicamos o Teste 3, organizado em torno do conto de terror contemporâneo "Crianças à venda. Tratar aqui", da autora Rosa Amanda Strauzs. No momento 6 da nossa pesquisa, aplicamos o Teste 4, organizado em torno do conto de terror clássico "O Gato Preto", de autoria do famoso escritor Edgar Allan Poe. Estes dois últimos testes foram aplicados após 15 dias do momento 4, com o propósito de constatar se a aprendizagem se manteve após um período e se a aula contribuiu para a consolidação das habilidades ainda não dominadas.

Por fim, no momento 7, aplicamos um questionário socioeconômico nas três turmas participantes da nossa pesquisa. Todos os alunos responderam ao questionário, mas utilizamos apenas os daqueles que fazem parte da pesquisa. O questionário é composto por 33 perguntas, todas objetivas. Com esse instrumento temos o objetivo de traçarmos um perfil socioeconômico dos aprendentes e utilizarmos as informações colhidas como complemento na etapa de análise dos dados da pesquisa.

Na subseção a seguir, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados na nossa investigação.

4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta subseção, apresentamos os instrumentos de pesquisa. O Quadro 9 representa uma síntese das etapas da pesquisa e seus respectivos instrumentos.

Quadro 9: Quadro-síntese dos instrumentos de pesquisa

Etapas da pesquisa	**Instrumentos de pesquisa**
Diagnose	Teste 1
Realização do CMA	Dispositivo CMA
Apreciação das habilidades desenvolvidas	Teste 2 - Reaplicação do teste 1 (RT1)

Explicitação	Notas de campo (as aulas sobre as características do conto de terror e sobre o texto narrativo).
Apreciação das habilidades desenvolvidas	Teste 3
Apreciação das habilidades desenvolvidas	Teste 4
Construção do perfil socioeconômico dos alunos	Questionário socioeconômico

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante lembrar, como já mencionado na subseção 4.3.1, as turmas 8002 - Safira e 8004 - Diamante realizaram os quatro testes avaliativos (1, 2, 3 e 4), mas não passaram pelas atividades de intervenção didática. Já a turma 8003 - Esmeralda, além de realizar todos os testes, participaram de todas as etapas da intervenção realizadas no CMA e das aulas sobre tipo narrativo e gênero conto de terror.

4.5.1 Apreciação das habilidades de leitura dos alunos

4.5.1.1 Teste 1

O Teste 1 caracteriza-se como uma atividade diagnóstica. Esse teste foi elaborado em torno do conto "Os Porcos", da escritora Júlia Lopes de Almeida, publicado em 1903, portanto, um texto da literatura clássica. As questões que fazem parte do teste de diagnose foram elaboradas com o objetivo de demonstrar o nível de compreensão leitora dos participantes, a partir do domínio ou não de determinadas habilidades, antes da intervenção pedagógica. Por conta disso, para compor a diagnose, elaboramos duas perguntas de localização de informação explícita e cinco de inferência de informações implícitas. A seguir, no Quadro 10, apresentamos a organização das questões[52] que compõem a atividade diagnóstica:

Quadro 10: Quadro de questões que compõem a diagnose

Gênero conto de terror: Teste 1 – "Os Porcos"	
QUESTÃO	**HABILIDADES**
Q1 -Etapa de decodificação: localizar informação explícita.	Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.
Q2 - Etapa de decodificação: localizar informação explícita.	Localizar informações explícitas no texto.
Q3 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Inferir informações implícitas em textos.
Q4 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.

[52] Daqui em diante utilizamos a letra Q para representar as questões de cada teste, seguidas de número, indicando a ordenação delas.

Q5 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.
Q6 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.
Q7 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.

Fonte: elaborado pela autora.

Esse mesmo teste (para efeito de melhor identificação dos resultados, denominado de Teste 2 - Reaplicação do conto "Os Porcos") foi aplicado após a implementação do CMA, com vistas a verificar se esse dispositivo didático contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura, anteriormente avaliadas.

4.5.1.2 Testes 3 e 4

Depois da aula sobre o gênero conto de terror e tipo textual narrativo, aplicamos o Teste 3, elaborado em torno do conto de terror contemporâneo "Crianças à venda. Tratar aqui", da autora Rosa Amanda Strauzs, e o Teste 4, elaborado em torno do conto clássico de terror "O Gato Preto", de Edgar Allan Poe, importante escritor estadunidense. Como o texto original de Poe está em língua inglesa, utilizamos o texto traduzido[53] por Breno Silveira. No Quadro 11[54], demonstramos a organização dos Testes 3 e 4, relacionando questões e habilidades desenvolvidas.

Quadro 11: Quadro de questões, dos testes pós-intervenção, que compõem corpus para análise

Gênero conto de terror: Teste 3 - Conto "Crianças à venda. Tratar aqui" Teste 4 - Conto "O Gato Preto"	
QUESTÃO	**HABILIDADES**
T3, T4/ Q1 -Etapa de decodificação: localizar informação explícita.	Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.
T3, T4/ Q2 -Etapa de decodificação: localizar informação explícita.	Localizar informações explícitas no texto.
T3, T4/ Q3 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Inferir informações implícitas em textos.
T3, T4/ Q4 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.
T3, T4/ Q5 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.
T3, T4/ Q6 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.

[53] O texto está disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5806591/mod_resource/content/2/O%20gato%20preto.pdf

[54] Para indicar o teste ao qual fazemos referência, utilizamos a letra T, seguida de número.

T3, T4/ Q7 -Etapa de compreensão (nível inferencial)	Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme esclarecido em nota de rodapé, utilizamos a letra Q para representar as questões e a letra T para identificar os testes, tanto da diagnose e daqueles aplicados após a implementação do CMA. As letras maiúsculas que representam questões e testes são acrescidas de números, indicando a ordenação da questão e a identificação do teste.

É importante mencionar que as habilidades relacionadas às duas perguntas de localização de informação explícita e as cinco de inferência de informações implícitas, de todos os testes, ilustradas nos Quadros 5 e 6, fazem parte do eixo do conhecimento da leitura e dos eixos cognitivos "reconhecer" e "analisar", segundo a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/ Linguagens – 5º ano do Ensino Fundamental do SAEB, alinhada à BNCC[55]. As questões de localização de informação explícita estão no eixo cognitivo do reconhecer, enquanto as de inferência de informações implícitas fazem parte do eixo do analisar.

4.5.2 Circuito Mínimo de Atividades (CMA)

Para construir nosso CMA de intervenção, buscamos aporte teórico em Cordeiro *et al.* (2013), os quais propõem uma curta sequência de ensino, estruturada basicamente em três fases: fase 1 – *módulo de apreciação das capacidades iniciais de compreensão dos alunos*, fase 2 – *módulo de aprendizagem* e fase 3 – *apreciação do progresso individual dos alunos*. Destacamos que nossa proposta de intervenção é uma adaptação dessa sequência de ensino, com o intuito de demonstrar como o Circuito Mínimo de Atividades contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 8º ano da Escola de Aplicação da UFPA, objetivo geral da nossa investigação.

Seguindo as orientações, com a fase 1, módulo de avaliação das capacidades iniciais de compreensão dos alunos, após a leitura do conto "Venha ver o pôr do sol" (vide no anexo I) em voz alta pelo professor, os alunos realizaram uma avaliação escrita individualmente, por meio do

[55] Desde 2018, está sendo feita uma transição gradual entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A matriz de referência utilizada no nosso trabalho faz parte do documento oficial do Ministério da Educação intitulado "Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência", de 2018. Esse documento se encontra, na íntegra, no site no INEP: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf

preenchimento de questionário (vide no anexo II), com vistas a verificar as habilidades de leitura dominadas ou não pelos estudantes.

Na fase 2, *módulo de aprendizagem*, realizamos duas atividades. A primeira atividade visa à reconstrução (vide no anexo IV) do SNP. Desenhamos um grande quadro do SNP em cartolinas coladas na lousa, o que ficou visível para toda a turma. Essa reconstrução ocorreu de maneira interativa e foi feita com base num jogo de perguntas e respostas com relação a seus componentes dispostos em colunas num quadro, a saber: personagens; suas intenções (o que desejam); suas ações (o que fazem); seus sentimentos (o que sentem). Durante a mediação do professor, é importante que os alunos identifiquem o(s) problema(s) da(s) personagem(ns) e as soluções encontradas. Não utilizamos ordem linear no preenchimento do quadro, fomos preenchendo conforme transcorria a nossa interação com os alunos, por exemplo, os alunos sinalizavam respostas à coluna "O que sentem as personagens (seus sentimentos)", mas antes de esgotarem as possibilidades de preenchimento para tal coluna, decidiam ir para outra "O que desejam as personagens (suas intenções)" e, logo em seguida, voltavam para a coluna anterior ou decidiam preencher uma nova coluna. E assim foi a dinâmica.

A segunda atividade da fase 2 que realizamos foi "a continuação da história de forma coletiva (escrita em grupo, por meio do "ditado ao adulto) a partir de um elemento transformador". Subdividimos a atividade em dois momentos: primeiro instigamos a turma dizendo "O que aconteceria se...". A turma deu sugestões, direcionamos as que são possíveis continuar a história e registramos as sugestões na lousa. No segundo momento, reunimos os alunos em cinco grupos, a saber, quatro grupos com cinco componentes e 1 grupo com quatro discentes. Os grupos foram formados por meio de sorteio. Utilizamos essa estratégia para incentivar a socialização entre todos da turma e evitarmos que alunos com dificuldades fossem excluídos. Chamamos cada grupo individualmente e pedimos que eles ditassem uma nova história a partir das sugestões que foram dadas coletivamente.

Já na última fase do CMA, a fase 3, *módulo de avaliação do progresso individual dos alunos*, reaplicamos o questionário (vide no anexo III) da fase 1, com as mesmas perguntas feitas na avaliação inicial. Com isso, pretendemos verificar as capacidades de os alunos identificarem as personagens, relacionando suas ações, suas intenções e seus sentimentos entre si no bojo da dinâmica do SNP, bem como contrastar o desempenho dos alunos na primeira avaliação (fase 1) e na segunda (fase 3).

No Quadro 12, apresentamos uma síntese de cada uma das atividades incluídas no CMA, por nós elaborado.

Quadro 12: Quadro-síntese da proposta de intervenção na 8003 – Esmeralda, atividades apreciadas e carga horária prevista

	Proposta adaptada do Circuito Mínimo de Atividades	
	Detalhamento das etapas e das atividades	**Carga-horária prevista**
CMA	**Fase 1:** *módulo de avaliação das capacidades iniciais de compreensão dos alunos* **1ª etapa:** o professor lê o texto em voz alta para a turma (Anexo I). **2ª etapa:** o professor distribui para a turma o questionário do SNP (Anexo II). **Atividade 1:** os alunos preenchem individualmente o questionário.	2h/a
	Fase 2: *módulo de aprendizagem* **1ª etapa/ Atividade 1:** preenchimento, a partir de questionamentos do professor, do quadro SNP (Anexo IV). **2ª etapa:** dar continuidade à história de forma coletiva (escrita em grupo). **Atividade 1:** o professor pode instigar a turma dizendo "O que aconteceria se...". A turma dará sugestões e o professor vai direcionando para aquelas mais verossímeis conforme o conto em estudo. Esses registros podem ser feitos no quadro. **Atividade 2:** "Ditado ao adulto" – o professor forma grupos, chama cada um deles individualmente e pede que eles ditem a história, a partir das sugestões que foram dadas coletivamente na Atividade 1 da 2ª etapa. Neste momento, o professor faz a mediação da produção escrita, realizando interferências, conforme os alunos demonstrem inadequações. O professor faz o papel de escriba, anotando a história que cada grupo construir.	10h/a
	Fase 3: *avaliação do progresso individual dos alunos* **1ª etapa:** reaplicação do questionário do SNP (Anexo III). **Atividade 1:** os alunos preenchem individualmente o mesmo questionário da Atividade 1 da fase 1.	2h/a
	Fase 4: Explicitação – aula sobre as características do gênero conto de terror e tipo textual narrativo **Atividade 1:** Leitura de um conto que não é terror (Anexo V) e preenchimento, a partir de questionamentos do professor, do quadro SNP (Anexo IV) desse conto. **Atividade 2:** Leitura de um conto de terror (Anexo VI) e preenchimento, a partir de questionamentos do professor, do quadro SNP (Anexo IV) desse conto. **Atividade 3:** Comparação entre os quadros SNP dos contos.	5h/a
	Total	19h/a

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como já mencionado anteriormente, nossa proposta de intervenção é uma adaptação do CMA, que em sua forma original é composto por apenas três módulos (vide seção 3.3). Na implementação da nossa intervenção pedagógica adicionamos mais uma fase, a fase 4: Explicitação – aula sobre as características do gênero conto de terror e tipo textual narrativo. Fizemos essa escolha por notarmos que após o teste 2 (reteste 1) os alunos ainda apresentavam

dificuldades quanto à identificação das personagens e de suas ações, suas intenções e seus sentimentos. Assim, optamos por explicitar as particularidades do gênero conto de terror e ratificar o trabalho a partir da construção do quadro SNP com novos contos.

Conforme exposto no Quadro 12, elaboramos um breve resumo de como estruturamos nossa intervenção. No quadro, relacionamos o CMA, suas respectivas fases e atividades em cada módulo, a fase adicionada e a quantidade de horas aulas previstas para realizar cada fase da intervenção.

4.5.3 Desempenho dos alunos nos questionários do SNP

Durante as atividades do CMA, composto por três fases, é previsto que os alunos respondam ao mesmo questionário do SNP duas vezes: é aplicado na fase 1 e reaplicado na fase 3. Apesar de ser o mesmo questionário, os objetivos pretendidos em cada fase são distintos. Na fase 1, o objetivo é avaliar as capacidades iniciais de compreensão dos alunos, enquanto na fase 3 o intuito é avaliar o progresso individual do aluno, a sua apropriação e compreensão do SNP.

O questionário aplicado e reaplicado (vide anexos II e III) entregue para os alunos continha as seguintes perguntas:

a) Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

b) Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

c) O que as personagens fazem para resolver o problema?

Os alunos da turma Esmeralda responderam a estas questões tendo como base o conto de terror “Venha ver o pôr do sol”, texto utilizado na implementação do CMA. O questionário da fase 1 foi respondido dia 22/ 05/ 23, enquanto o da fase 3, em 05/ 06/ 23. Notamos que, na primeira ocasião em que preencheram, conseguiram realizar a atividade em torno de 40 minutos, tempo de uma aula. Na reaplicação, a turma se mostrou um pouco mais rápida, terminou em menos de 40 minutos.

As respostas esperadas para as três questões são as seguintes:

a) Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

- Ricardo tem o desejo de levar Raquel para o cemitério e prendê-la na capela, para que ali, provavelmente morra.

- Raquel, no início, desejava ver o pôr do sol prometido por Ricardo. Após se sentir incomodada, passou a desejar ir embora do cemitério, e por fim, o seu maior desejo era fugir do local em que foi presa. É possível, ainda, inferir, mas com menor importância para a história, que ela desejava viajar para o oriente com o namorado.

- Namorado de Raquel desejava levá-la ao oriente. Ele é apenas mencionado no conto.

- As crianças que brincavam de roda, não apresentam desejos.

- Maria Emília, prima de Ricardo, já morta há mais de cem anos. Não é possível identificar se tinha algum desejo.

- Mãe e pai de Ricardo, já mortos, portanto, não há desejos.

b) Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

- Ricardo deverá superar, a princípio, a desconfiança de Raquel, quando convidada a adentrar no cemitério e, posteriormente, na capela. Também é possível interpretar que Ricardo deverá superar o fim do namoro com a ex-namorada e o sentimento doentio que sente por ela, mas essa leitura que pode extrapolar o texto.

- Raquel deverá superar a prisão no subsolo da capela.

- Não há problemas para o namorado de Raquel superar, pois é apenas mencionado rapidamente.

- Não há problemas para Maria Emília, prima de Ricardo superar, pois já estava morta.

- Não há problemas para crianças superaram.

- Não há problemas para mãe e pai de Ricardo superarem, pois já estavam mortos.

c) O que as personagens fazem para resolver o problema?

- Ricardo faz uso de manipulação para convencer Raquel a entrar no cemitério e depois, na capela. Por causa do término de namoro que não conseguiu superar, ele prende a ex-namorada no subsolo da capela como vingança.

- Raquel implorou para que Ricardo a soltasse da prisão. Depois, na esperança de que alguém pudesse ouvi-la, gritou por socorro.

- Namorado de Raquel não enfrentou problemas.

- As crianças não enfrentaram problemas.

- Maria Emília não enfrentou problema, pois estava morta.

- Pai e mãe de Ricardo também não enfrentaram problemas, pois estavam mortos.

- **Questionário respondido pelos alunos na fase 1 do CMA - aplicação**

a) Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

A primeira pergunta do questionário mobiliza três habilidades de leitura: localização de informação explícita, inferência de informações implícitas e inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.

A respeito da identificação das personagens, dos 19 alunos, 14 deles mencionaram como personagens do conto apenas os principais “Ricardo” e “Raquel”, não considerando assim as outras personagens (secundárias): namorado de Raquel, as crianças que brincavam ao redor do

cemitério, Maria Emília e pais de Ricardo, já mortos. Já 4 alunos mencionaram pelos menos três personagens: os dois principais e mais um secundário, no caso, foram mencionados o namorado de Raquel ou Maria Emília. Apenas 1 aluno mencionou quatro personagens (Raquel, Ricardo, crianças e Maria Emília) e nenhum aluno fez menção aos pais de Ricardo como personagens. Sobre a não identificação de personagens, isso não quer dizer que não tenham a habilidade de localizar essa informação no texto, talvez isso prove, nesse primeiro momento, que não consideravam personagens secundárias como personagens.

A respeito do desejo das personagens, dos 19 alunos:

1 deles (*E1*) não conseguiu apontar os desejos, na resposta de *E1* fica a impressão de que ela não compreendeu a pergunta "A prima do Ricardo: Ela teve um caso com ele e acabou morrendo. O Ricardo: Ele acabou matando a prima e a Raquel. A Raquel: Ela ficou presa na capela e foi até o encontro". Vale mencionar que *E1* é uma excelente aluna e muito participativa.

7 deles (*E3, E4, E5, E6, E9, E13* e *E15*) conseguiram mencionar os desejos superficialmente/ parcialmente. Eles não mencionaram o desejo de Raquel fugir e/ ou o desejo de Ricardo planejar a morte da ex-namorada, por exemplo. Esses alunos, de modo geral, mencionaram que o casal desejava se encontrar ou desejava ver o pôr do sol, uma compreensão superficial e incompleta da narrativa, por exemplo a resposta de *E5*: "Os personagens são Ricardo e Raquel, eles pretendiam se encontrar para ver o pôr do sol juntos e desejavam ter pelo menos um tempo sozinhos sem o homem que estava com ela descobrir".

8 alunos (*E2, E7, E10, E11, E12, E14, E17* e *E18*) apontaram corretamente os desejos de Ricardo. Quanto aos de Raquel, apontaram apenas um desejo, por exemplo: "viajar com o namorado", mas não conseguiram demonstrar, em suas respostas, que a personagem mudou de desejo no decorrer da narrativa nem os mais significativos para a narrativa: sair do cemitério/ fugir da capela. A exemplo, a resposta de *E2* "Ricardo e Raquel, a intenção de Ricardo era prender raquel na capela do *cimitério*[56] que eles foram, e da Raquel, era só ter um encontro. Também tinham as crianças que brincavam perto do *cimitério.* A 'prima' de Ricardo já estava morta, então nada".

E por fim, 3 alunos (*E8, E16* e *E19*) conseguiram responder corretamente quais eram os desejos das personagens que citaram, refiro-me aos desejos mais significativos para a narrativa, a saber, Ricardo prender Raquel e Raquel fugir do cemitério/ prisão. A aprendente *E16* foi a única que mencionou a mudança nos desejos de Raquel, como visto nesta resposta da aluna "Ricardo: o real proposito dele era prender Raquel (a segunda personagem), ele queria

[56] Todos os trechos dos questionários foram reproduzidos tal como os alunos escreveram.

manipular ela e prender e conseguiu. Raquel: no meio da Historia Raquel so queria ir embora pois não queria problema, e foi assim no meio da Historia, no final Raquel queria sair de dentro daquele quarto".

b) Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

A segunda pergunta do questionário mobiliza três habilidades de leitura: localização de informação explícita, inferência de informações implícitas e inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.

Nessa questão, a julgar pelas respostas apresentadas pela turma, a compreensão dos alunos foi menos positiva do que na primeira. Dos 19 alunos, 18 não conseguiram mencionar o problema enfrentado por todas as personagens que citou, como demonstrado a seguir:

5 alunos (*E3, E5, E6, E9* e *E10*) não mencionaram nenhum dos problemas que as personagens deveriam enfrentar, tocaram em reflexões, como "não confiar nas pessoas" e/ ou fizeram projeções futuras para as personagens. A resposta de *E3* é um exemplo de reflexões "se estivermos falando de uma só personagem, talvez a pessoa que sofria os maus tratos tenha que lutar contra a insegurança pois nunca mais ela tera a mesma coragem que teve ao ir ao "encontro", ou seja ela nunca mais confiará em ninguem no aspecto de relacionamento, já a pessoa que praticava o mal, deve se tratar, pois isso não é de uma pessoa de bom carater, por isso é [ilegível], uma pessoa dessa nos duas atuais, é um maníaco".

Parte expressiva dos alunos, 13 deles (*E1, E2, E4, E7, E8, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18* e *E19*), respondeu parcialmente correta. Dentre os alunos, houve quem respondesse de modo confuso, tangenciando uma resposta em torno da personagem Raquel, ou da personagem Ricardo. Houve alunos que responderam corretamente o problema que Raquel deveria superar, mas não souberam responder sobre Ricardo. E aqueles que responderam satisfatoriamente a resposta sobre Raquel, mas superficialmente ou com previsões futuras para Ricardo após a morte de Raquel, apresentando uma espécie de continuidade para a história. Para exemplificar, citamos três respostas: *E19* que afirmou "Ricardo devera superar o que fez com Raquel", *E15* que respondeu "Raquel no final do conto se encontra presa no subsolo da capelá. Se possivel ela tera que se libertar. Ricardo tera que lidar possivelmente com o sumisso de Raquel" e *E6* "namorado da Raquel ira sofre provavelmente de deprassão após a morte de raquel, raquel tera de fugir da capela de algum geito e ricardo ira ter que se esconder da polica". Neste grupo de 15 alunos, nenhum mencionou que o problema que Ricardo deveria superar era a desconfiança de Raquel, para assim convencê-la de entrar no cemitério e depois no subsolo da capela.

Apenas 1 aluno (*E14*), dos 19, aproximou-se de uma resposta que pudesse contemplar a questão. Ele disse "O Ricardo vai ter que superar o medo da Raquel para colocar ela aonde ele quer, Já a Raquel vai ter que superar que está presa e que o homem que ela ama que verdadeiramente ama não é quem diz que é Já o namorado da Raquel vai ter que superar que ela não o ama de verdade e que a Raquel já teve casos com outros além dele.".

c) O que as personagens fazem para resolver o problema?

Quanto à terceira pergunta do questionário, ela também mobiliza três habilidades de leitura: localização de informação explícita, inferência de informações implícitas e inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações. Esta pergunta tem uma relação direta com a segunda. Se o aluno não conseguiu identificar, na segunda questão do questionário, o problema que a personagem deverá enfrentar, terá dificuldade para responder à pergunta seguinte, a saber: "o que as personagens fazem para resolver o problema?".

Dos 19 alunos que responderam, 7 deles (*E1, E3, E5, E7, E9, E10* e *E13*) erram a resposta. As respostas giraram em torno, por exemplo, de apresentar um desfecho futuro para cada personagem, ou mencionar que Raquel não deveria ter entrado no cemitério, ou ainda construir uma resposta como se se tratasse de uma história de amor e traição, compreensão equivocada, como vemos na resposta de *E5*: "Raquel se encontrava com Ricardo sempre escondidos para que não fossem vistos juntos e o seu namorado para de suspeitar. Ricardo aparentemente não fazia nada pra mudar sua situação.".

11 alunos (*E2, E4, E6, E8, E11, E14, E15, E16, E17, E18* e *E19*) responderam parcialmente correto. A metade desses alunos respondeu corretamente o que Raquel fez para resolver o problema, mas não mencionou Ricardo, outra parte o mencionou, mas errou.

O aluno *E14* foi o único que apresentou uma compreensão mais completa sobre a personagem Ricardo e que mencionou uma das características essencial que revela a personalidade do homem: "O Ricardo para resolver o seu problema ele fica mais astuto e manipulador, A Raquel para resolver o seu problema tenta enganar o Ricardo com um sorriso falso e o namorado da Raquel para superar seu problema planeja uma viagem para o oriente.".

Ao compararmos o desempenho da turma em cada uma das três questões que compõem o questionário, notamos que os alunos demonstraram melhor compreensão textual ao responderem a primeira questão, enquanto na segunda e na terceira, o nível de compreensão deles foi menor. De modo geral, é possível traçar o diagnóstico de que a narrativa foi compreendida superficialmente pela maioria, pois os estudantes não perceberam nuances do texto nem as relações dinâmicas que há entre as personagens.

- **Questionário respondido pelos alunos na fase 3 do CMA - reaplicação**

Após a fase 2 do CMA – módulo de aprendizagem – os alunos responderam ao mesmo questionário aplicado na fase 1, como já foi dito. A reaplicação do questionário tem o objetivo de avaliar, individualmente, o progresso dos alunos.

A respeito da primeira questão "Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?", houve um avanço significativo na compreensão da turma. Dos 19 alunos, 15 deles (*E1, E2, E4, E5, E6, E8, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18* e *E19*) responderam integralmente correto. No questionário da Fase 1, apenas 3 alunos (*E8, E16* e *E19)* haviam alcançado a resposta esperada, o que demonstra aumento positivo. Destaco que houve alunos que avançaram de uma resposta vaga, superficial para uma resposta articulada, pontuando, inclusive, a mudança nos desejos das personagens, no decorrer da narrativa, por exemplo, *E15*: "O personagem Ricardo pretende ter um encontro com Raquel, ver o por do sol com Raquel, mostrar o memorial de sua família, prender Raquel. A personagem Raquel pretende ter um encontro com Ricardo, ver o pôr do sol, viajar para fora, ir embora do cemitério.*"*. O restante do grupo, 4 alunos, mostrou parca evolução (*E3* e *E11*) ou nenhuma (*E7* e *E9*).

Sobre a segunda questão "Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?", a turma também mostrou um avanço na compreensão, por outro lado, houve aqueles que não avançaram. Na fase 1, 5 alunos (*E3, E5, E6, E9* e *E10)* não mencionaram nenhum problema das personagens. No questionário reaplicado, 2 deles (*E5* e *E6)* demonstraram avanços. O segundo saiu da não compreensão para a compreensão parcial, enquanto o primeiro, *E5*, saiu de um nível de não compreensão para a compreensão total da questão, como visto na comparação dos questionários inicial e final da aluna *E5*, respectivamente: "Raquel tinha que despistar as suspeitas de que ela tinha amantes, Ricardo era pobre e precisava conseguir mais dinheiro." e "Ricardo estava tendo uma certa dificuldade para levar Raquel para capela já que a mulher não cansava de deixar claro que a mulher queria ir embora. Raquel tinha que dar um jeito de sair da capela, ou caso contrário, morreria.".

Os alunos *E1, E2, E4, E7, E8, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18* e *E19* apresentaram um aproveitamento parcial no questionário da Fase 1 (ver a descrição das respostas desse grupo nesta subseção). Desses, na reaplicação, *E1, E2, E8, E11, E12, E13, E16, E17, E18* e *E19* mantiveram o nível de compreensão, pois responderam basicamente a mesma coisa na aplicação e reaplicação, ou seja, não apresentaram avanços na segunda questão. Por outro lado, *E4, E7 e E15* apresentaram excelente avanço. Como exemplo, comparamos os questionários da fase inicial e final de *E7*: "namorado da Raquel ira sofre provavelmente de deprassão após a morte de raquel, raquel tera de fugir da capela de algum geito e ricardo ira ter que se esconder

da polica.” e “Raquel precisava fugir da capela que ricardo a aprisiona e Ricardo necessitava conduzir e manipular raquel para prendela.”. Assim, na reaplicação, *E7* foi assertivo.

Por fim, na segunda questão, o aluno *E14* manteve o excelente desempenho nos dois questionários.

A respeito da última questão “O que as personagens fazem para resolver o problema?”, na primeira aplicação do questionário, como já descrito nesta subseção, dos 19 alunos, 7 deles (*E1, E3, E5, E7, E9, E10* e *E13*) deram respostas equivocadas, ou seja, erraram integralmente a questão, o que demostrou um nível ruim de compreensão. Já a outra parte, 11 deles (*E2, E4, E6, E8, E11, E14, E15, E16, E17, E18* e *E19*), acertou parcialmente a questão, o que prova um nível mediano de leitura. Na reaplicação do questionário, este cenário foi modificado para uns, mas não foi para outros.

Dentre os que tinham errado integralmente a terceira e não evoluíram durante a reaplicação, estão *E3, E9* e *E10.* Eles permaneceram com as mesmas respostas equivocadas. Enquanto *E1, E5, E7* e *E13* conseguiram avançar de uma resposta errada, no primeiro momento, para uma resposta integralmente correta na reaplicação, o que prova um excelente avanço na compreensão da história. Como exemplo, citamos as respostas de *E13* nos dois momentos, inicial e final, respectivamente: “Para resolver o problema a Raquel tem que convencer o Ricardo a não ir ao cimitério.” e “Raquel tentou quebrar a fechadura mas não conseguiu. Ricardo resolveu o problema trancando raquel manipulando.”. Na segunda resposta, além de mencionar a ação de Ricardo para resolver o problema, atribuiu, dessa vez, a ação assertiva à Raquel, demonstrando assim uma nova compreensão.

Dentre os alunos que haviam respondido parcialmente correto na Fase 1, parte desses não avançou para outro nível de compreensão (*E2, E6, E11, E12, E16, E17, E18* e *E19*), já que só repetiram, basicamente, na reaplicação o que já haviam respondido na aplicação. Ao compararmos as respostas de *E12* nos dois momentos, isso fica visível: *E12* inicialmente escreve que “Raquel tenta fugir do local, seja gritando, empurrando a porta, chorando entre outros, já Ricardo ele simplismente saí andando ignorando todos os pedidos de ajuda de Raquel até não escutar mais nada.” e, depois, “Para resolver o problema, a personagem tentar tenta sair de onde estava presa de varias formas, uma delas é quando ela bate na porta com toda sua força e quando começa gritar.”. Outra parte avançou significativamente (*E4, E8* e *E15*), alcançando uma resposta integralmente correta, com notável excelência no desempenho. As respostas de *E8* na aplicação e reaplicação demostram, com clareza, que no segundo questionário a aluna redigiu a sua resposta bem direcionada, a partir de uma compreensão global do conto, vejamos: *E12* na aplicação do questionário “A Raquel tenta fugir do local onde está presa mas Ricardo a

impede. O problema de Ricardo é tentar superar o fato do que ele fez com a Raquel pois é considerado crime.” e a sua resposta na reaplicação “A jovem Raquel quando é presa na capelinha começa abater nas grades e gritar pelo Ricardo. O jovem Ricardo resolve o problema dele de prender a Raquel manipulando ela.”.

O aluno *E14* manteve a compreensão integral da terceira questão, mantendo um excelente desempenho.

Diante do exposto neste subcapítulo, que compara o desempenho dos aprendentes em dois questionários (aplicados na Fase 1 e na Fase 3), após o módulo de aprendizagem do CMA (Fase 2), no que diz respeito a compreensão da narrativa, podemos alocar os alunos da turma em três grupos: (i) os que avançaram pouco e se mantiveram no nível baixo de compreensão/ ou se mantiveram o nível baixo de compreensão, sem avanço, representados por *E3, E6, E9* e *E10*; (ii) apresentaram avanços, chegando ao nível mediano/ os que demonstraram um desempenho mediano na compreensão, mantendo-o, representados por *E2, E4, E7, E11, E12, E16, E17, E18* e *E19* e (iii) avançaram significativamente de algum nível, chegando ao nível satisfatório de compreensão, representados por *E1, E5, E7, E8, E14* e *E15.*

De um modo geral, percebemos que o CMA favoreceu o desenvolvimento da compreensão dos alunos da narrativa, evidenciando o que o teste 2 (RT1) também revelou: um progresso quanto à compreensão do SNP.

4.5.4 Notas de campo

Ao longo da pesquisa foram realizadas notas de campo, registros feitos com base na gravação em áudio e vídeo e de conversas com os alunos após os testes e as aulas. Além disso, esses registros foram resultado das minhas observações durante toda a pesquisa. As anotações descrevem atitudes, gestos, ações e conversas com os participantes. Elas são utilizadas como apoio na análise apresentada no capítulo 6 – discussão dos resultados.

4.6 CORPOS DA PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* desta pesquisa é constituído a partir de testes de leitura respondidos, de forma escrita, pelos alunos no decorrer da realização da pesquisa, das aulas organizadas em torno do CMA, das aulas de explicitação e das notas de campo.

As atividades propostas ao longo da pesquisa foram organizadas em torno de perguntas de leitura, as quais contemplavam habilidades previstas na Matriz de Referência de Língua

Portuguesa/ Linguagens – 5º ano do Ensino Fundamental do SAEB (2018b), alinhada à BNCC (2018a). As habilidades apreciadas nessas perguntas são as seguintes: Identificar elementos constitutivos de textos narrativos; localizar informação explícita; analisar as relações de causa e consequência e inferir informações implícitas no texto. As habilidades desenvolvidas nas atividades de leitura fazem parte, principalmente, das etapas de decodificação e compreensão discutidas por Menegassi (1995) e abarcam as estratégias de processamento de texto apresentada por Kleiman (2004).

Na análise dos testes, buscamos verificar se os alunos participantes da pesquisa conseguiram desenvolver algumas habilidades, a saber, identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem; localizar informações explícitas no texto; inferir informações implícitas em textos; produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade; produzir inferências a partir das relações de causa e consequência e produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações – já mencionadas nos quadros 10 e 11 – que caracterizam níveis de compreensão leitora dos alunos. Para isso, pretendemos traçar o desempenho das turmas em cada um dos testes e avaliar se houve evolução na depreensão das informações implícitas e explícitas dos contos. Além disso, buscamos verificar também, por meio da comparação entre as três turmas, se houve avanços mais significativos na turma Esmeralda em que implementamos nossa proposta de intervenção com base no CMA.

Para a discussão dos resultados, consideramos nossa análise dos testes, das nossas notas de campo e da implementação do CMA. A seguir no capítulo 5, apresentamos a descrição e análise dos dados.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a descrição e análise do desempenho dos alunos nos testes, organizadas em quatro subseções, cada uma destinada a um teste de leitura. Em seguida, fazemos a descrição e análise das aulas organizadas em torno do CMA na turma Esmeralda, distribuídas em quatro subseções.

5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NOS TESTES

As turmas Safira, Esmeralda e Diamante realizaram quatro testes de leitura durante a pesquisa. Todos os testes se encontram, na íntegra, tal como foram implementados aos alunos, nos apêndices A, B, C e D desta dissertação.

Daqui em diante, os dados relacionados às questões objetivas dos quatro testes são apresentados em forma de gráficos, gerados com base em porcentagem matemática dos acertos das seis questões objetivas de cada um dos quatro testes, em cada turma. Os dados representados nos gráficos foram retirados do banco de dados demonstrados na Tabela 1. Esse banco foi construído por meio da soma matemática de acertos dos alunos, em cada questão, de cada teste, separado por turma.

Na Tabela 1, a letra Q significa "questão" e a letra A, "acertos dos alunos". Essas letras, Q e A, são acompanhadas por números, que representam o número da questão e a quantidade de alunos que acertaram essa questão. Sendo assim, "1Q - 16 A", por exemplo, quer dizer que a primeira questão foi acertada por 16 alunos da turma. A quantidade de acertos em cada questão, de cada teste, é transformada em porcentagem. Logo, "1Q - 16 A = 72,72%" significa dizer que a questão 1 foi acertada por 16 alunos, número que representa 72,72% de acertos da turma nessa questão. Por fim, calculamos, ainda, a média de acertos da turma em cada teste. Essa média foi encontrada somando a porcentagem de acertos das questões e dividindo por 6 (total de questões).

Tabela 1: Quantidade de acertos por questão, teste e turma

	TURMA SAFIRA	TURMA ESMERALDA	TURMA DIAMANTE
Teste 1	1Q - 16 A = 72,72% 2Q - 14 A = 63,63% 3Q - 14 A = 63,63% 4Q - 16 A = 72,72% 5Q - 8 A = 36,36% 6Q - 2 A = 9,09% Média de acertos da turma = 53,03%	1Q - 12 A = 63,15% 2Q - 11 A = 57,89% 3Q - 11 A = 57,89% 4Q - 13 A = 68,42% 5Q - 7 A = 36,84% 6Q - 3 A = 15,78% Média de acertos da turma = 50,00%	1Q - 14 A = 66,66% 2Q - 14 A = 66,66% 3Q - 16 A= 76,19% 4Q - 18 A = 85,71 % 5Q - 6 A = 28,57% 6Q - 4 A = 19,04% Média de acertos da turma = 57,14%
Teste 2	1Q - 16 A = 72,72% 2Q - 17 A = 77,27% 3Q - 14 A = 63,63% 4Q - 18 A = 81,81% 5Q - 9 A = 40,90% 6Q - 5 A = 22,72% Média de acertos = 59,84%	1Q - 9 A = 47,36% 2Q - 13 A = 68,42% 3Q - 14 A = 73,68% 4Q - 13 A = 68,42% 5Q - 11 A = 57,89% 6Q - 4 A = 21,05% Média de acertos = 56,14%	1Q - 16 A= 76,19% 2Q - 15 A = 71,42% 3Q - 16 A = 76,19% 4Q - 17 A = 80,95% 5Q - 10 A = 47,61% 6Q - 7 A = 33,33% Média de acertos = 64,28%

Teste 3	1Q - 11 A = 50,00% 2Q - 17 A = 77,27% 3Q - 7 A = 31,81% 4Q - 10 A = 45,45% 5Q - 17 A = 77,27% 6Q - 15 A = 68,18% Média de acertos = 58,33%	1Q - 15 A = 78,94% 2Q - 17 A = 89,47% 3Q - 6 A = 31,57% 4Q - 10 A = 52,63% 5Q - 17 A = 89,47 % 6Q - 12 A = 63,15% Média de acertos = 67,54%	1Q - 16 A = 76,19% 2Q - 17 A = 80,95% 3Q - 13 A = 61,90% 4Q - 14 A = 66,66% 5Q - 19 A = 90,47% 6Q - 18 A = 85,71% Média de acertos = 76,98%
Teste 4	1Q - 13 A = 59,09% 2Q - 15 A = 68,18% 3Q - 18 A = 81,81% 4Q - 8 A = 36,36% 5Q - 13 A = 59,09% 6Q - 11 A = 50,00% Média de acertos = 59,09%	1Q - 15 A = 78,94% 2Q - 16 A = 84,21% 3Q - 15 A = 78,94% 4Q - 12 A = 63,15% 5Q - 13 A = 68,42% 6Q - 7 A = 36,84% Média de acertos = 68,43%	1Q - 17 A = 80,95% 2Q - 18 A = 85,71% 3Q -15 A = 71,42% 4Q - 12 A = 42,85% 5Q - 12 A = 42,85% 6Q - 12 A = 42,85% Média de acertos = 61,11%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

5.1.1 Teste 1

O Teste 1 corresponde ao instrumento diagnóstico, respondido por escrito, que tem como objetivo verificar qual o nível de compreensão leitora dos alunos participantes, a partir das habilidades demonstradas na resolução das questões.

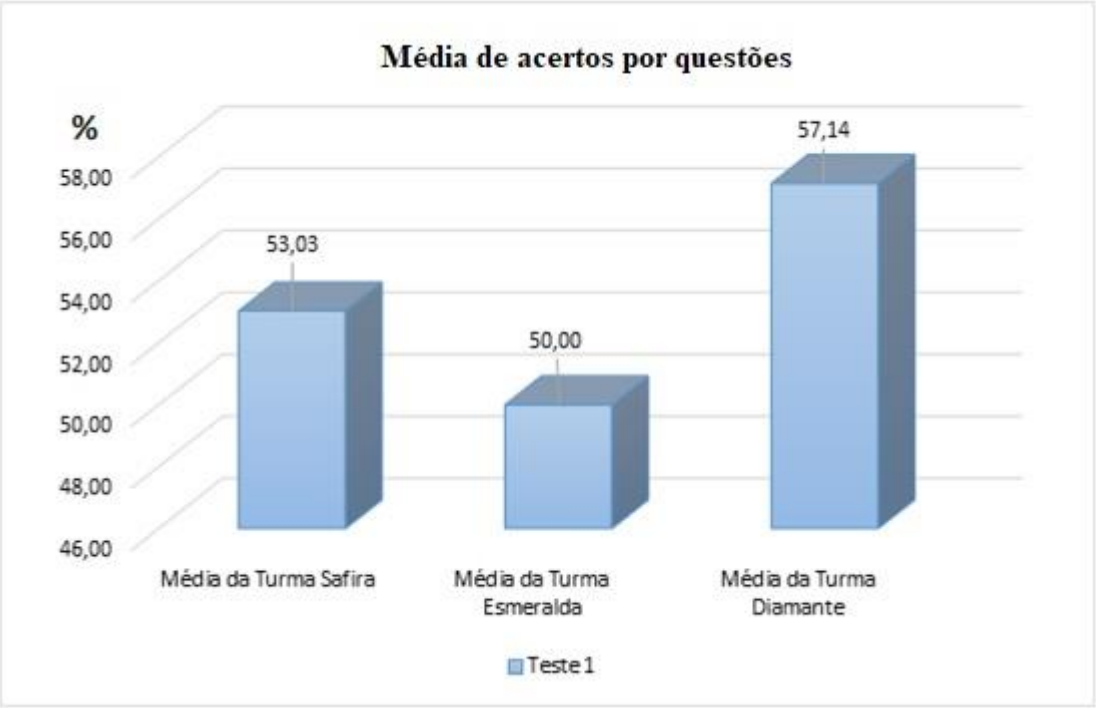
O Teste 1 é composto por um conto clássico de terror, da escritora realista/ naturalista Júlia Lopes de Almeida. O teste é estruturado com seis questões objetivas, uma discursiva e uma pequena produção textual, com no máximo dois parágrafos. Nosso objetivo, com a análise dos dados coletados, é verificar qual o nível de compreensão leitora dos alunos participantes, a partir das habilidades demonstradas na resolução das questões. Nesta subcapítulo, interessa-nos os dados gerados a partir das questões objetivas. A questão discursiva e a pequena produção textual são utilizadas como apoio para as discussões desenvolvidas no capítulo 6.

A atividade diagnóstica, Teste 1, foi desenvolvida nas turmas Diamante, Esmeralda e Safira, respectivamente, nos dias 03/04/2023, 04/04/2023 e 05/04/2023. Os alunos foram avisados previamente sobre a sua realização e dia em que ocorreria. A ideia foi bem recebida por todas as turmas. No dia da realização, antes de entregarmos o teste, esclarecemos aos alunos como ela ocorreria. Pedimos compromisso e seriedade em sua resolução. Organizamos as cadeiras nas salas de aula de modo que dificultasse a visualização do teste uns dos outros. Disponibilizamos, para as turmas, 120 minutos, o que equivalente a três aulas. Nesse dia, estavam presentes 25 alunos da turma Diamante, 24 alunos da Esmeralda e 24 da Safira. Todos

realizaram a atividade diagnóstica, individualmente. Mas, os resultados representados nos gráficos são apenas dos alunos participantes de todas as etapas da pesquisa.

A seguir, apresentamos o Gráfico 1. Nele, estão representadas, em porcentagem, a média geral de acertos das questões objetivas de cada turma, no Teste 1.

Gráfico 1: Média de acertos no Teste 1 nas três turmas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como demonstrado no Gráfico 1, no Teste 1 – diagnose –, as três turmas apresentaram proficiência mediana em leitura. As três ficaram com médias de acerto entre 50% e 60%. A turma com melhor desempenho foi a turma Diamante, com média de acerto de 57,14%, seguida pela turma Safira, que conseguiu acertar 53,03% das questões e, em última posição de proficiência, ficou a turma Esmeralda, com 50,00%.

Os resultados obtidos no T1 nas três turmas foi a razão pela qual implementamos a proposta de intervenção na turma Esmeralda.

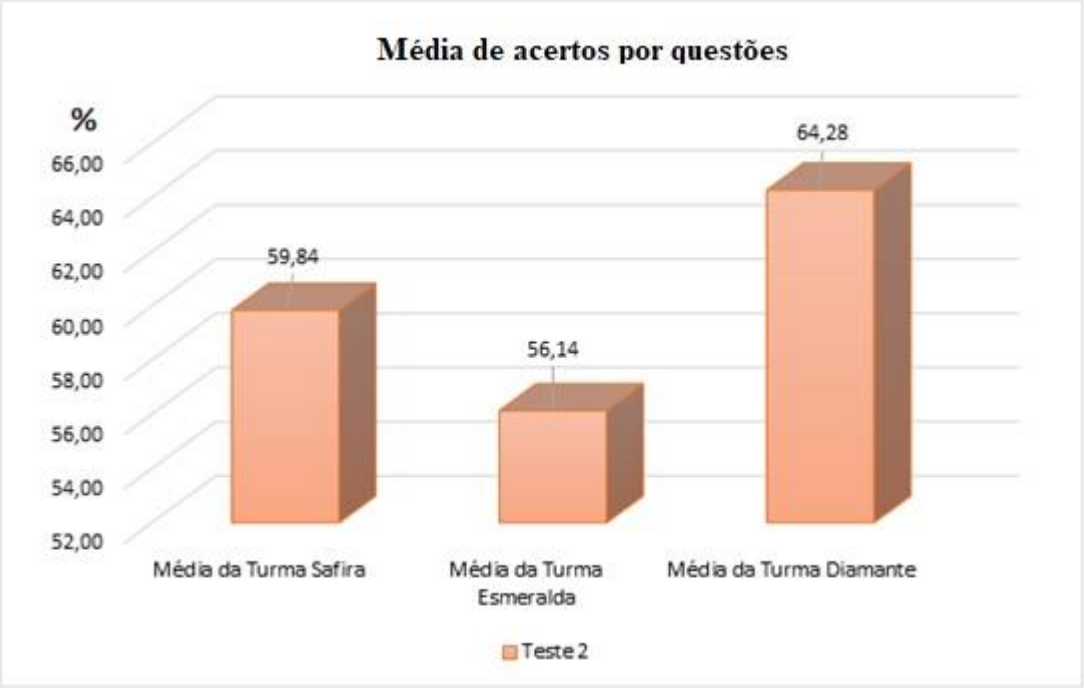
5.1.2 Teste 2 (Reteste 1)

O Teste 2 (RT1) é a reaplicação do Teste 1, ele tem como objetivo verificar qual a evolução dos participantes após o CMA, o qual foi implementado apenas na turma experimental Esmeralda, como já esclarecido.

O RT1 foi desenvolvido nas turmas Diamante, Esmeralda e Safira, respectivamente, nos dias 06/06/2023, 06/06/2023 e 07/06/2023. Os alunos foram avisados previamente sobre a sua realização e dia em que ocorreria. No dia da realização do teste estavam presentes 25 alunos da turma Diamante, 24 alunos da Esmeralda e 23 da Safira. Todos realizaram a atividade, individualmente, e tiveram 3horas-aula (120 min.) para concluir o teste.

No Gráfico 2 estão representadas, em porcentagem, a média geral de acertos das questões objetivas de cada turma, no Teste 2 (RT1).

Gráfico 2: Média de acertos no Teste 2 nas três turmas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados representados no Gráfico 2 revelam que após a implementação do CMA, houve um avanço nas três turmas, tanto na turma “experimental” (Esmeralda), quanto nas turmas “controle” (Diamante e Safira). A turma Diamante conseguiu aumentar sua porcentagem de acerto em relação ao teste anterior, em 7,14%, pois saiu de 57,14% no T1 para 64,28% no RT1. A Safira passou de 53,03% no T1 para 59,84% de acertos no reteste, havendo um avanço de 6,81%. Já na turma em que o CMA foi apreciado, a Esmeralda, o avanço foi de 6,14%, número que representa a diferença entre os testes 1 e 2, respectivamente, 50,00% e 56,14%. Sendo assim, o menor avanço, se levado em conta a média por porcentagem numérica, ocorreu na turma “experimental”. Esses dados podem não confirmar a potencialidade do CMA enquanto instrumento didático sozinho, já que as outras turmas em que o CMA não foi implementado também avançaram, numericamente, até mais do que a turma que passou por ele, mesmo que a diferença entre as turmas seja pequena, em torno de 1%.

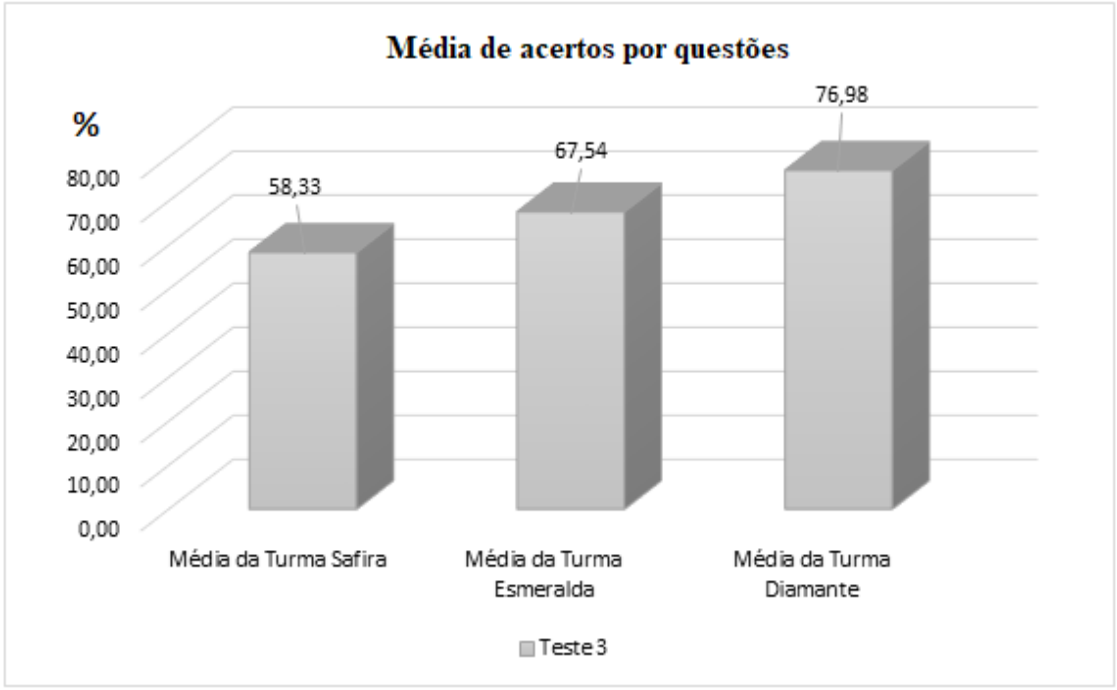
5.1.3 Teste 3

O Teste 3 foi realizado nas três turmas. Na turma “experimental” ele foi apreciado em torno de 10 dias após a aula sobre texto narrativo e o gênero conto de terror, com o propósito de constatar se a aprendizagem se manteve após um período e se a aula contribuiu para a consolidação das habilidades ainda não dominadas.

O Teste 3 foi implementado nas turmas Diamante, Safira e Esmeralda, respectivamente, nos dias 19/06/2023, 21/06/2023 e 26/06/2023. Os alunos foram avisados previamente sobre a sua realização e dia em que ocorreria. No dia da realização do teste estavam presentes 25 alunos da turma Diamante, 25 da Safira e 24 alunos da Esmeralda. Todos realizaram a atividade, individualmente, e tiveram de 3 horas-aula para concluir o trabalho.

No Gráfico 3 estão representadas, em porcentagem, a média geral de acertos das questões objetivas de cada turma, no Teste 3.

Gráfico 3: Média de acertos no Teste 3 nas três turmas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados representados no Gráfico 3 demonstram que as turmas Diamante e Esmeralda apresentaram o melhor desempenho no Teste 3 do que nos dois testes anteriores (T1 e RT1). Já a turma Safira apresentou uma queda na média de acertos. Ao compararmos os resultados obtidos no Teste 3, com o resultado do teste anterior, o Teste 2 (RT1), notamos que a turma Diamante teve um aumento de 12,70% de acertos nas questões e a Esmeralda alcançou um

aumento de 11,40% de acertos. Já a turma Safira foi a única que apresentou uma pequena queda nessa média, no caso, - 1,51%.

É importante mencionar que a turma “experimental” apresentou um aumento significativo neste teste de leitura, o qual foi realizado após a fase 5 (Explicitação – aula sobre as características do gênero conto de terror e tipo narrativo) da intervenção pedagógica. Isso demonstra que a fase de explicitação foi essencial para um bom desempenho da turma.

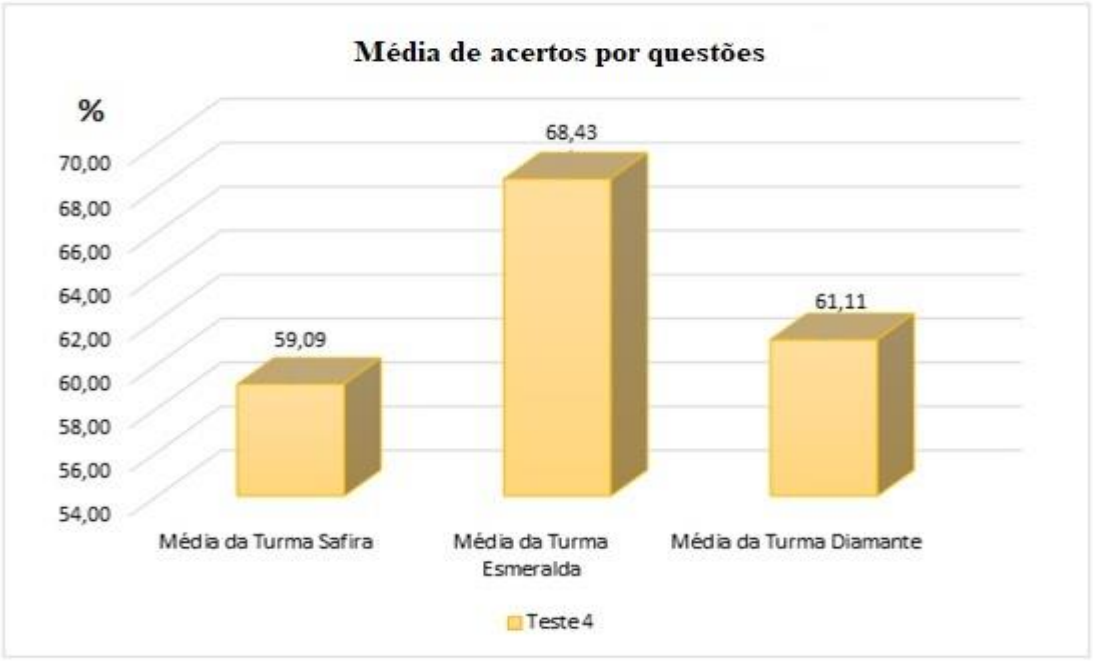
5.1.4 Teste 4

Implementamos o Teste 4 nas três turmas. Ele foi apreciado em torno de 15 dias após a aula sobre o tipo narrativo e o gênero conto de terror, com isso intencionamos constatar se a aprendizagem se manteve após um período e se a aula contribuiu para a consolidação das habilidades ainda não dominadas. A diferença entre os testes 3 e 4 diz respeito à escola literária a qual pertencem os contos que dão base a cada um: no Teste 3, o conto de terror é contemporâneo e no 4, é clássico. No subcapítulo 7, esclarecemos a razão de aplicarmos dois testes de leitura após o CMA.

O Teste 4 foi apreciado nas turmas Diamante, Esmeralda e Safira, respectivamente, nos dias 26/06/2023, 27/06/2023 e 28/06/2023. Os alunos foram avisados previamente sobre a sua realização e dia em que ocorreria. No dia da realização do teste estavam presentes 26 alunos da turma Diamante, 24 da Esmeralda e 25 alunos da Safira. Todos realizaram a atividade, individualmente, e tiveram de 3 horas-aula para concluir o trabalho.

No Gráfico 4 estão representadas, em porcentagem, a média geral de acertos das questões objetivas de cada turma, no Teste 4.

Gráfico 4: Média de acertos no Teste 4 nas três turmas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados apresentados no Gráfico 4 demonstram que, no último teste, diferente dos anteriores, pela primeira vez a turma Diamante, que apresentava um crescente desempenho, retrocedeu em número de acertos. A Diamante apresentou uma diferença negativa e significativa de -15,87% na média de acertos, em relação ao Teste 3. Dentre os quatro testes, o resultado do Teste 4 representa a segunda nota mais baixa dessa turma. A respeito da turma Safira, neste teste, ela apresentou um aumento ínfimo, apenas 0,76% em relação ao teste anterior. Já a turma Esmeralda não apenas foi a turma que apresentou o melhor desempenho entre as três turmas no Teste 4, como também foi a maior média de acertos que conseguiu no decorrer dos quatro testes de leitura.

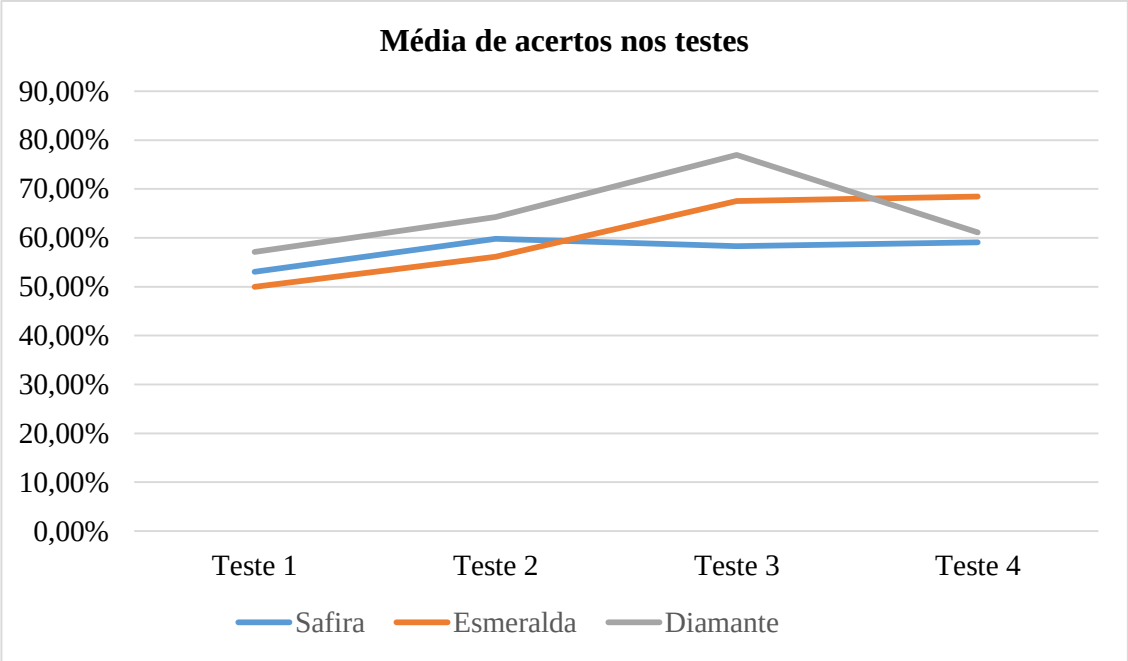
Ressaltamos que a turma experimental, Esdemonstrou praticamente o mesmo desempenho nos testes 3 e 4, o que denota um aspecto positivo, por se tratar de dois contos com suas peculiaridades (um conto contemporâneo e um conto clássico), o que ocasiona graus de dificuldade diferentes. O aumento na média de acerto, 0,89%, do Teste 3 para o 4, na turma Esmeralda, embora pequeno, pode sinalizar um aspecto positivo: que o conhecimento produzido nas fases anteriores à aplicação dos testes 3 e 4 pode ter sido acionado na leitura deles, o que resultou um bom desempenho frente às turmas “controle”. Essa hipótese ganha força se observarmos dois aspectos: (i) o desempenho da turma Diamante, que até o Teste 3 apresentava, entre as turmas, a maior média de acertos em todos os testes, mas no Teste 4, apresentou desempenho inferior à Esmeralda e (ii) o desempenho da turma Safira nos testes 3 e 4, ficando com médias abaixo da Esmeralda. Destacamos que, entre os testes 3 e 4, o 4 é que

apresenta maior grau de dificuldade, teste este em que a Esmeralda obteve a maior nota entre as três turmas, como já demonstrado.

5.2 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUATROS TESTES ENTRE AS TURMAS

Após a análise separada dos testes 1, 2, 3, e 4, apresentamos o Gráfico 5, esquema que nos permite ter uma leitura geral do desempenho dos alunos ao longo dos quatro testes, em todas as turmas.

Gráfico 5: Média de acertos nos testes 1, 2, 3 e 4 nas três turmas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O primeiro aspecto que nos salta aos olhos ao observarmos o Gráfico 5 é o fato de as colunas que representam a turma “experimental” apresentarem um avanço contínuo na média de acertos dos testes. Dentre as três turmas, a única turma em que não houve uma diminuição na média foi a Esmeralda. Isso pode representar uma evolução mais consistente nas habilidades de leitura ao longo da pesquisa.

O segundo aspecto que nos chamou a atenção está relacionado à turma Safira. Em nenhum momento, durante a realização dos testes, essa turma alcançou uma média de acertos superior a 60,00%, diferente das outras duas turmas.

Outro aspecto relevante é observado na trajetória da turma Diamante, cuja maior média de acertos está representada no Teste 3. Ela ficou à frente das outras turmas em quase todos os testes, perdendo apenas para turma Esmeralda, no último teste desenvolvido na pesquisa. A Diamante também foi a única turma a alcançar quase 80% na média de acerto em um dos testes.

Por fim, se considerarmos o ponto de partida de cada turma, o teste diagnóstico (Teste 1), e o ponto final, o Teste 4, numa comparação direta entre eles, a turma que apresentou o melhor desempenho, numericamente, foi a turma experimental, na qual implementamos o CMA. Essa turma saiu de uma média de 50,00% de acertos no teste diagnóstico para 68,43% no teste final. Nesse sentido, as turmas "controle" tiveram desempenho inferior. A turma Safira saiu de 53,03% no teste diagnóstico para 59,09% de média de acertos no último teste, enquanto a turma Diamante iniciou a sua trajetória com a melhor média entre as três turmas, apresentando uma média de acertos de 57,14% na diagnose e terminou seu percurso, no último teste, com 61,11%.

Em termos de avanços e recuos representados pelas médias de acertos em porcentagem, é possível notar o seguinte movimento, de um teste para o outro, em cada turma, conforme o Quadro 13 evidencia.

Quadro 13: Quadro-síntese de avanços e recuos ao longo dos testes nas turmas

Tuma Safira	**Turma Esmeralda**	**Turma Diamante**
T1 ↗ T2 = + 6,81%	T1 ↗ T2 = + 6,14%	T1 ↗ T2 = + 7,14%
T2 ↘ T3 = - 1,51%	T2 ↗ T3= + 11,40%	T2 ↗ T3 = + 12,70%
T3 ↗ T4 = + 0,76%	T3 ↗ T4= + 0,89%	T3 ↘ T4 = - 15,87%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Notamos, no Quadro 13, que na turma "controle" Safira houve um aumento na média de acertos de 6,81% do Teste 1 para o Teste 2 (RT1), uma diminuição de 1,51% do Teste 2 (RT1) para o Teste 3 e de novo um aumento do Teste 3 para o 4, de 0,76%. Na turma "experimental" Esmeralda, o avanço na média de acertos do Teste 1 para o Teste 2 (RT1) foi de 6,14%, do Teste 2 (RT1) para o Teste 3 o aumento foi 11,40% e do Teste 3 para o 4 de 0,89%. Por fim, a Diamante, outra turma "controle", apresentou um aumento na média de acertos do Teste 1 para o 2 (RT1) de 7,14%, do Teste 2 (RT1) para o 3 de 12,70% e uma diminuição significativa de 15,87% do Teste 3 para o Teste 4.

Com base no desempenho das turmas ao longo da pesquisa, podemos afirmar, ao compararmos o resultado[57] de cada turma no teste 1 e no teste 4, que entre T1 e T4 a turma Diamante avançou 6,89% e a turma Safira 11,02%. Por sua vez, a turma Esmeralda, com a qual trabalhamos o CMA, obteve avanço de 36,86%, o que demonstra como a implementação do dispositivo foi bastante significativa e, consequentemente, levando-nos a questionar o efeito

[57] Os resultados apresentados neste parágrafo 6,89%, 11,02% e 36,86%, das turmas Diamante, Safira e Esmeralda, respectivamente, não representam a simples diferença de acertos entre os testes 1 e 4, mas a porcentagem a partir das médias de acertos do primeiro teste. Essa porcentagem representa o aumento percentual em relação ao primeiro teste.

das aulas com base na grade curricular determinada pela escola na formação de leitores proficientes.

Encerramos este subcapítulo esclarecendo que, aqui, focamos na média de acertos ao longo dos testes, ou seja, não analisamos se o aumento ou a diminuição de acertos têm relação com o aumento ou não de acertos nas questões de inferência, as quais tem maior relevância na proficiência leitora. Esse movimento de relacionar o acerto às questões de localização ou inferência será feito no capítulo 6, destinada a discussão dos resultados, espaço em que aprofundamos nossa análise.

5.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS ORGANIZADAS EM TORNO DO CMA NA TURMA ESMERALDA

Como já mencionado anteriormente, a nossa proposta de intervenção consiste em uma adaptação do CMA e do uso da ferramenta conceitual SNP, para desenvolver a compreensão leitora de alunos do 8º ano, utilizando o gênero conto de terror. A proposta – que está estruturada em quatro fases, compostas de etapas e atividades – foi desenvolvida em dezenove hora-aulas, no período de 22/05/23 a 13/06/23. Conforme Quadro 12, três fases (1, 2 e 3) são próprias do CMA e a fase 4 – explicitação – foi adicionada à proposta de intervenção[58]. Todas as fases que serão descritas a seguir foram registradas por meio de gravações em vídeo e em áudio.

5.3.1 A fase 1

A fase 1 foi desenvolvida no dia 22/05/23, em um total de duas aulas. Essa fase objetiva verificar a compreensão do texto ouvido pela turma. Ela é organizada em duas etapas: a primeira, leitura do texto em voz alta para a turma e a segunda, resolução do questionário do SNP pelos alunos.

Iniciei a primeira etapa fazendo a leitura do conto de horror “Venha ver o pôr do sol”, da escritora Lygia Fagundes Telles, às 14h20, momento em que começa o primeiro horário com a turma. Antes de iniciar a leitura, pedi a eles que ficassem atentos ao que seria lido. Fiz uma roda, ficamos bem próximos uns aos outros, para que todos pudessem ouvir claramente o que

[58] Ver Quadro 12: Quadro-síntese da proposta de intervenção na 8003 – Esmeralda, atividades apreciadas e carga horária prevista.

seria lido por mim. Apenas eu tinha o texto escrito. Os alunos não tiveram acesso ao texto escrito, eles apenas ouviram a minha leitura.

Realizei a leitura com entonação, por reconhecer a importância desse tipo de leitura para construção de significação pelo aluno, também fiz gestos com as mãos e expressões faciais para tornar o texto mais significativo para a turma. Essa leitura durou em torno de 26 minutos. Durante a atividade, os alunos permaneceram calados, ouvindo atentamente ao conto que eu lia. Percebi, por meio das expressões faciais deles que, conforme a leitura avançava, demonstravam surpresa e susto com o desenrolar das ações das personagens. Não interromperam em nenhum momento a leitura.

Assim que concluí a leitura, iniciei a interação com a turma, fazendo alguns questionamentos, a saber:

P[59]*: vocês gostaram ou não do texto?*
P: o que acharam da história?
P: o que compreenderam?
P: esperavam por aquele desfecho?

Essas questões foram levantadas com o intuito de interagir e, também, sondar a turma sobre a compreensão imediata a respeito daquilo que tinham acabado de ouvir.

Alguns alunos se manifestaram[60] voluntariamente, sem que eu perguntasse diretamente a eles. O aluno *E14*, que costuma ser bastante participativo em dias normais de aula, foi o primeiro a falar, pontuou que falaria de duas personagens: Ricardo e Raquel. O aluno iniciou descrevendo psicologicamente a personagem Ricardo:

E14: era uma pessoa obsessiva, mas ao mesmo tempo inteligente, que passava até de uma certa forma, segurança (...).

Quando o aluno descrevia a personagem Ricardo, a turma se agitava em cochichos a respeito da personagem, bem diferente da turma pouco participativa em dias normais de aula. Tive a impressão de que o conto de terror que acabavam de ouvir tinha mexido com eles. O aluno *E7* interrompeu a fala do colega em tom alto.

E7: ele (Ricardo) era manipulador!
E14 concordou: É, manipulador! Uma pessoa medonha, psicótica!

Vemos nessas descrições de *E7* e *E14* uma caracterização própria da personagem chamada redonda[61].

---

[59] Daqui em diante utilizamos o *P* para representar a fala da professora.
[60] Todas as falas dos alunos mencionadas nesta pesquisa são fiéis transcrições.
[61] Segundo Reales e Confortin (2011), o termo personagem redondo foi introduzido por E. M. Forster e se refere a personagens que apresentam uma personalidade forte e um destaque muito marcado dentro da narrativa. Essas personagens se caracterizam por serem, muitas vezes, imprevisíveis, de contornos ambíguos ou pouco definidos. São personagens complexas e apresentam uma variedade de características que vão se revelando aos poucos. A essas personagens é atribuída uma rica variedade de características psicológicas, físicas, morais e ideológicas, chegando, muitas vezes, a serem ambíguas e surpreendentes.

Em seguida, ainda o aluno *E14*, iniciou a descrição da personagem Raquel, afirmando:

E14: achei ela burra (por acreditar em Ricardo).

Neste momento, mais uma vez a turma se agitou, aumentando os cochichos novamente até tons audíveis "burra?!", questionou uma aluna. Tive a impressão de que a palavra "burra" não fora bem recebida pela audiência, gerou um certo desconforto. *E14* sorriu meio desajeitado e tentou justificar a adjetivação feita sobre a personagem Raquel, para isso questionou a turma, fazendo referência ao conto:

E14: eu pergunto assim pra gente, se vocês tão lá no meio do cemitério abandonado há séculos, aí do nada ele (Ricardo) começa a mudar em dois momentos, vocês vão achar isso normal?

Na fala do aluno é possível identificar o uso da *antecipação* como estratégia de processamento do texto (Menegassi, 2010a). *E14* demonstra compreender que a mudança da personagem masculina e o local onde o casal está (o cemitério), como sinais do que poderia acontecer com Raquel naquele lugar.

Para confirmar as previsões levantadas com a *antecipação*, *E14* mencionou a nossa leitura:

E14: teve dois momentos da leitura que a senhora leu que apareceu rugas na cara dele e que a pele dele não ficou tão jovem assim (...).

Isso sugere que o discente não apenas estava atento à leitura, mas que também havia percebido no gesto da ruga da personagem Ricardo, quem sabe um sinal que comprovava a personalidade medonha do homem e suas más intenções.

A passagem do conto "Venha ver o pôr do sol", à qual o aluno *E14* se referia, é a seguinte:

> Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. - Você fez bem em vir. (Anexo I).

Observando a possível leitura do aluno e na tentativa de confirmá-la, indaguei-o:

P: mas por que você comentou das rugas?
E14: na aparência normal dele, ele não tinha isso, mas quando ele se descontrolava e também se desconcentrava, as rugas apareciam, mostrando que ele não era a pessoa que ele fala que é.

Desse modo, mesmo sem ter acesso ao texto escrito, o aluno demonstrou compreender nuances do texto lido por mim, como exemplo, a expressão facial de uma personagem, as rugas dela, pistas que são decifráveis por um leitor/ ouvinte atento, o que o aluno neste momento, demonstrou ser. *E14* não foi o único com a percepção voltada para a expressão facial das personagens. Enquanto ele se manifestava, o aluno *E7* o interrompeu:

E7: quando aparece a história dele (Ricardo), fala no texto que ele dá um sorriso, um sorriso meio perturbador, malicioso.
E14: inocente e maléfico.
P: então esse sorriso seria o que pra vocês?
E14: é uma prova do psicótico dele. É uma prova do jeito manipulador dele!

E14 ainda comentou que achou Raquel "bem interesseira":

E14: pelo que dá pra entender no início, ela tá com um cara que tinha muito dinheiro e que vai levar ela pra uma viagem lá para oriente, ela comenta com o Ricardo sobre o passeio, e ele fala que ele que ficou mais pobre ainda.

Mais uma vez esse aluno foca nas características de uma das personagens principais, mencionando de forma organizada e clara uma passagem no texto que li, o que denota uma apreciação do conto em si.

Na interação coletiva que se formou voluntariamente assim que encerrou nossa leitura, notei que a apreciação ao conto não fez parte de todas as manifestações. Assim que *E14* acabou de descrever Raquel, movimentei-me no sentido de dar voz a outros alunos, pois ele já tinha falado bastante. Usei como refúgio perguntar novamente para toda a turma:

P: e o que vocês acharam, gente, do conto Venha ver o pôr do sol?

Após nossa pergunta, a aluna *E1* levantou a mão e respondeu:

E1: eu acho que isso realmente pode acontecer, pras pessoas não confiarem nas aparências, não confiarem tanto nas pessoas, porque eu posso tá conversando, conheci uma pessoa, ela me chamou pra sair, e já sair com ela de cara. Eu acho que tem primeiro que conhecer a pessoa, conhecer um pouco da história da pessoa. E também a moça, como E14 disse, ela é muito ingênua e besta por ter aceitado entrar no cemitério, porque ele (Ricardo) disse 'ah, as duas últimas pessoas que eu vim pra cá, estão aqui, mortas'. E ela (Raquel) ter ido com ele mesmo depois de saber disso, achei bem besta da parte dela.

A aluna *E1* misturou seu conhecimento de mundo com as informações do conto, e apresentou como resultado uma lição de moral da história – característica de um outro gênero textual, a fábula – extrapolando assim o texto. Por outro lado, ela também fez um movimento de interpretação do texto, segundo Menegassi (1995), uma das etapas da leitura. A interpretação é importante, pois "é a fase de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê" (Cabral, 1986 *apud* Menegassi, 1995, p. 88).

Outra aluna levantou a mão e, em seguida, se manifestou.

E5: essa história pode acontecer, existem pessoas, garotas jovens, não só de jovens, mas garotas em geral, elas conhecem pessoas através da internet e acabam sendo seduzidas a levar pra casa onde essa pessoa mora, e aí tipo, elas meio que não são o que elas esperavam, são mais velhas e não querem o bem dela. Então, isso meio que acaba sendo parecido com o conto, de alguma forma.
P: vocês compreenderam o que foi lido? Compreenderam a história, a história do conto? A narrativa foi compreendida?

A turma respondeu unida: simmmmm! Alguns alunos tentaram se manifestar, entre eles, uma aluna muito tímida levantou a mão e pediu a palavra. Dei preferência a ela:

P: diga E16, só um momentinho, gente, que E16 ainda não falou...
E16: achei a história muito interessante, tipo, ela faz a gente pensar várias coisas, dá uma lição de que a gente não deve confiar nas pessoas em quem você conhece, porque você não sabe quem elas são na verdade, e vê o

tamanho da manipulação que essa pessoa tem, que ela esconde, se ela, tipo, quer realmente ser sua amiga, ou se ela quer fazer um mal pra você... Eu achei muita psicopatia e...

Notei que tanto *E5* quanto *E16* extrapolaram o texto.

E7 interrompeu *E16*:

E7: professora... eu tava conversando com E14 e a gente acha que o pôr do sol é uma metáfora, porque quando ele fecha as portinhas da capela é como se fosse uma metáfora para o pôr do sol. Ele diz no texto que é o melhor pôr do sol dela porque vai ser o último.
E14: é, isso que a gente tava falando, é por ser o último pôr do sol, é a última vez que ela vai se lembrar, possivelmente, porque ela vai morrer.
P: por que vai ser o último? Vocês compreendem que vai acontecer o que com ela?

Vários alunos falaram ao mesmo tempo: ela vai morrer.

E14: tipo, ela vai morrer, sem água, sem comida, ela tá no subsolo.
E7: e é muito longe, como ele (Ricardo) fala.
E14: mano, já penso, tipo...ela vai ficar é louca...Imagina, tu tá num lugar, só tá tu e os mortos, tu vai enlouquecer, se isso tu não morrer antes, obviamente. Isso pode levar até mesmo a pessoa a cometer suicídio. Eu vou pegar agora um exemplo, mas não sei se tem muito a ver com o texto...O superman, quando ele chegou na terra (...)

Ao perceber que o aluno *E14* começava a monopolizar a fala e fugir do conto, mencionando a longa história do Superman, na tentativa de explicar a possível futura loucura da personagem Raquel, fiz a pergunta diretamente para uma aluna que, até então, não havia se manifestado. Essa aluna[62] é uma das que tem mais dificuldade nas atividades de leitura em sala de aula, por isso envolvê-la na atividade do CMA era importante.

Após minha interação com a aluna, voltei-me novamente para a turma:

P: então o que que vocês acharam? Gostaram ou não?
E14: quando ele estava levando ela para o cemitério, achei que ele ia estuprar ela. Me desculpa, mas foi isso que pensei. Então pra mim meio que o final foi uma reviravolta, surpreendente.
P: então o final pra vocês foi surpreendente, é isso?

Na manifestação de *E14*, ao mencionar que imaginava um estupro, fica implícito que o aluno pode ter recorrido ao seu conhecimento de mundo, talvez as suas vivências, para atribuir significado e antecipar o final que acreditava possível.

Quando a minha última indagação, a turma inteira respondeu entusiasmada que sim, que o final teria sido surpreendente.

A aluna *E5* levantou a mão e disse que esperava, sim, pelo final do conto.

P: mas por que tu esperavas, E5?
E5: porque só dele levar ela para um lugar abandonado, um cemitério abandonado que não tinha ninguém, que nossa, nem um enterro acontece naquele cemitério, já é bem óbvio que não ia ser bom pra ela. O cemitério é um lugar meio estranho de se encontrar com alguém.

Para que pudesse encerrar a primeira etapa da fase 1 de maneira mais descontraída, fiz uma pergunta:

[62] Por não se enquadrar nos critérios da pesquisa, a referida aluna não é participante, sendo assim, não reproduzi as suas falas. Ratifico que, mesmo os alunos não-participantes, realizaram as atividades normalmente, quando presente na aula, mas suas atividades não compõem o *corpus* da pesquisa.

P: alguém aqui já se encontrou em cemitério com alguém?

Após o questionamento, a turma se agitou bastante e risadas altas foram ouvidas. Percebi que eles já tinham dito o que achavam importante e que a discussão pertinente já havia se esgotado. Em seguida, iniciei a segunda etapa.

Pedi que se sentassem em suas cadeiras, esclareci que seria distribuído um questionário sobre o conto "Venha ver o pôr do sol" e que deveriam responder individualmente. Mais uma vez reforcei que gostaria de que eles fizessem a atividade com responsabilidade e seriedade.

O questionário (vide anexo II) entregue para os alunos continha as seguintes perguntas:

a) Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

b) Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

c) O que as personagens fazem para resolver o problema?

A turma respondeu ao questionário dentro do tempo estipulado para a realização da atividade, no caso, 40 minutos. A partir das respostas dadas às três perguntas (a, b e c) é possível avaliar o nível de compreensão da turma. Os resultados obtidos neste questionário estão descritos na subseção 4.5.3.

5.3.2 A fase 2

A fase 2 foi desenvolvida no período de 23/05/23 a 02/06/23, em um total de dez aulas. Essa fase é dividida em duas etapas. Na atividade da primeira etapa, o objetivo foi a reconstrução coletiva das relações dinâmicas entre os componentes do SNP em um quadro, a partir da minha interação com os alunos e das respostas dadas por eles aos meus questionamentos. Nas atividades da segunda etapa (atividade 1 e atividade 2), novamente, o foco é a compreensão do SNP, por meio do "ditado ao adulto"; tarefa em que desempenhei a função de escriba, e os alunos experimentam o papel de autor na situação de produção escrita, "ditando" um novo rumo para a história. O desenvolvimento das atividades das duas etapas está descrito a seguir.

- **1ª etapa**

No dia 23/05/23, iniciei a primeira atividade colando algumas cartolinas brancas na lousa, formando um paredão de cartolinas, espaço em que desenhei o quadro do SNP[63]. Escolhi a cartolina para que o quadro ficasse mais visível e atraente para os alunos. Assim que desenhado o quadro do SNP, pedi a atenção da turma e expliquei a atividade que ocorreria naquela tarde: o preenchimento coletivo do quadro SNP. Solicitei, gentilmente, que todos participassem com

[63] O quadro que desenhei, e que posteriormente fora preenchido pela turma, consta nesta subseção.

seriedade e ordeiramente, pois precisava ouvir a todos. Pedi, também, que os alunos ficassem em pé ao redor do quadro e iniciei nossa interação para o preenchimento dele, composto pelas seguintes colunas: personagens; suas intenções (o que desejam); suas ações (o que fazem); seus sentimentos (o que sentem). É importante destacar que minha intenção era que os alunos chegassem às respostas apenas com meus estímulos por meio de questionamentos, sem que oferecesse respostas.

Antes do preenchimento do quadro, esclareci aos alunos que não precisariam seguir uma ordem linear, o quadro seria preenchido conforme as propostas apresentadas por eles. Além disso, deixei claro que todos poderiam participar dessa construção. Em seguida, apresentei o quadro e perguntei à turma o que estava escrito em cada coluna do quadro. Eles leram em conjunto, em voz alta, coluna por coluna, da esquerda para a direita. Logo depois, lancei a seguinte pergunta:
P: quem são as personagens?

Essa questão é essencial para a compreensão do SNP, já que a intriga na narrativa está relacionada às conexões estabelecidas entre as personagens, assim no SNP, esse elemento da narrativa assume papel central. Reconhecer esses agentes é, portanto, princípio da compreensão do enredo.

Em resposta ao meu primeiro questionamento, ouvi as seguintes variações como resolução: “Ricardo e Raquel”, “Ricardo, Raquel e o namorado da Raquel”, “Ricardo, Raquel e a prima” e “Ricardo, Raquel, o namorado de Raquel e a prima de Ricardo”. Nessas opções é possível notar que parte da turma considera apenas as personagens principais, enquanto outra, os principais e os secundários. Como apresentado na subseção 3.2, de modo geral, há estudiosos do texto narrativo, a saber, Soares, A. (2007) e Candido *et al*. (2009), que consideram personagem quaisquer elementos (ideias, fatos, desejos, objetos) aos quais se atribua uma personificação. Diante disso, deve-se considerar personagem as figuras com maior ou menor força de atuação durante a trama, o que subdivide a categoria *personagem* em dois grupos – principais e secundários.

Com intuito de identificar o conceito de personagem compartilhado por eles, pedi que explicassem as respostas. Dois alunos, imediatamente, apresentaram as suas visões sobre esse elemento da narrativa.

E19: acho que só tem a Raquel e o Ricardo (como personagens), porque o namorado da Raquel e a prima são citações.
E2: A Maria Emília (prima) é personagem porque ela tem uma fala.

Na fala de *E19* fica claro que ela considera personagens apenas aqueles que têm maior força de ação dentro da história, ignorando as personagens secundárias – aqueles que são apenas mencionados ou têm ação de menor importância, mas que nem por isso, deixam de ser

personagens. Já *E2* considera as personagens menores, por isso faz menção à prima de Ricardo, a qual é personagem secundária. No entanto, o aluno se equivoca ao atribuir à prima uma fala que não é dela, mas de uma das personagens principais. Fiquei em dúvida se o aluno havia se confundido ou se não havia compreendido a história. Diante do equívoco de *E2*, intervi, com o intuito de constatar se a turma notaria o equívoco de aluno ou se tinham feito uma leitura semelhante a dele.

P: Vocês concordam que a Maria Emília tem uma fala?

A turma mais uma vez se dividiu e ouvi como respostas "sim" e "não". Completei alertando que deveriam chegar a um consenso. Percebi, pelas expressões faciais da turma, que eles estavam inseguros. Alguns defendiam que Maria Emília, prima de Ricardo, era personagem, enquanto outros, não. Uma aluna comentou: "não ficou a dúvida no ar?". Então, decidi perguntar para um aluno específico, que ainda não tinha participado individualmente.

P: E4, tu respondeu sim, por que sim? Explique.
E4: Não lembro, professora.

Nesse momento a turma se agitou bastante. Todos falavam ao mesmo tempo, dando opinião entre eles, até que mais um aluno se manifestou:

E14: a fala não era dela, era uma memória do Ricardo lembrando.

O aluno *E14* estava correto, a prima de Ricardo, Maria Emília, não tem fala dentro da história, ela é mencionada por Ricardo, numa cena de lembrança, o que faz da mulher uma personagem de menor importância.

Na intenção de que decidissem com quem preencher a coluna personagem, no quadro do SNP, voltei a inquerir:

P: Antes vocês achavam que eram quatro personagens, mas já chegaram num consenso de que o namorado de Raquel não é personagem. Mas e a prima de Ricardo? O que vocês acham?
P: a dúvida é se a Maria, prima de Ricardo, é personagem ou não. Vocês concordam com E19, com E2 ou com E14?

A turma continuou discutindo, então decidi perguntar diretamente para alguns alunos.

P: o que tu achas, E15?
E15: acho que o E14 tá certo, é uma citação da memória do Ricardo.
P: E7?
E7: acho que (Maria Emília) é uma pessoa personagem, porque lendo o texto dá pra ver que ela tem uma pequena introdução lá, que fala que desde que ela era criança, o Ricardo fala que ela não era bonita, que toda beleza dela estava nos olhos...
E14: acho que não é (personagem), porque ele mentiu, então poderia ter mentido sobre o que ele falou da prima dele...

Na interação com os alunos, fica evidente que há quem não considere personagem as figuras secundárias. E mais uma vez lancei questionamentos para a turma.

P: Quem é o primeiro personagem, com certeza!
Turma: Ricardo!
P: vamos lá, galera, e o segundo personagem?
Turma: Raquel! Raquel...
P: tem o terceiro personagem?

Turma: Nâooooooooo!

Após esse momento, escrevi, na coluna personagem, os nomes “Ricardo” e “Raquel”.

Reconheço que, em nossa interação e nos questionamentos que fiz sobre o elemento personagem, conduzi os alunos a considerarem, no conto “Venha ver o pôr do sol”, apenas as personagens principais, quando permiti que eles não considerassem como personagem “o namorado de Raquel” e, posteriormente, “a prima de Ricardo”, ambos compondo a galeria de personagens secundárias no conto.

Deveria ter deixado claro, no início da nossa atividade do preenchimento do quadro, que daria destaque às personagens principais, preenchendo a coluna “personagens” apenas com estas, já que é em torno delas que a trama se constrói, sem deixar de pontuar as personagens secundárias, pois elas também contribuem, em maior ou menor grau, para a compreensão geral do conto. Considero um equívoco não ter mencionado isso.

Outra nota importante: percebi, ao trabalhar o SNP com alunos do fundamental maior, que há a necessidade de categorizar personagens principais e secundários, na coluna “personagens” do quadro e caracterizá-los de modo explícito, quando se tratar de narrativas complexas. O trabalho com a caracterização do elemento personagem só estava previsto na fase 4 da minha proposta de intervenção, momento em que realizei a explicitação do gênero e tipo textual narrativo. Considero que a categorização “personagens principais” e “personagens secundários” dentro do quadro SNP possibilita explorá-los melhor, em seus desejos, sentimentos e ações. Efetivei essa proposição da categorização na subseção 5.3.4, em que trabalhei com a turma as características do gênero conto de terror e tipo narrativo, e também, a partir da interação com os alunos, construí dois quadros do SNP, um em torno de um conto de terror, de título “A tenebrosa noite de tempestade”[64] (André)[65] e outro em torno de um conto que não é terror, intitulado “Marido fiel”[66] (Nelson Rodrigues), conto realista.

Preenchido a coluna “personagens”, elemento central do SNP, voltei-me para as outras colunas do quadro. A turma escolheu preencher a coluna “O que desejam”.

P: então, o que desejam as personagens (suas intenções)?

Para dar resposta a este questionamento, os alunos, vários, falaram que a personagem Ricardo desejava prender a personagem Raquel. Anotei isso na coluna “intenções”. Em seguida, não quiseram continuar na mesma coluna, quiseram ir para a coluna seguinte e falar sobre os “sentimentos” de Ricardo. Notei que esse momento do preenchimento do quadro estava se

[64] O conto se encontra, na íntegra, no Anexo VI desta Dissertação.
[65] Esse conto de terror foi encontrado num site que concentra diversos textos desse gênero e de autores não conhecidos. O texto em questão tinha como autoria apenas o nome “André”.
[66] O conto se encontra, na íntegra, no Anexo V desta Dissertação.

tornando bem interessante para eles, pois todos queriam falar ao mesmo tempo e levantavam as suas próprias hipóteses uns com outros.

Um aluno fala em voz alta.

E14: professora, rancor!
P: ele (Ricardo) tem rancor por ela (Raquel), turma?

Os alunos então começaram a falar vários sentimentos: "rancor", "não superou" e "obsessão". Ouvimos também falas como "o cara era psicótico!" e "ele era doido!".

Continuamos os questionamentos.

P: o que mais ele (Ricardo) sente por ela (Raquel)?
E19: ciúmes!
E18: inveja!
P: vocês concordam, sim ou não, turma? Seria inveja de quem?
Turma: inveja do namorado dela (Raquel).
E15: ele sentia inveja do namorado dela por ela ficar com ele, não com Ricardo.
E14: também inveja por questões financeiras.
E14: e mais por ela tá com outro.

Todos os sentimentos apontados pelos alunos, de fato, representam a personagem Ricardo. *E15* e *E14* demonstraram uma interpretação mais profunda do texto, ao externarem algo que não estava escrito, mas que eles concluíram a partir de pistas no comportamento da personagem.

Após discutirem sobre o sentimento de inveja, questionei se eles achavam que a inveja era do casal. E a turma concordou.

P: mais algum sentimento?

Como ainda não tinha anotado no quadro o sentimento "obsessão", alguém insiste "obsessão!", e outro complementa "manipulação!". Perguntei se poderia incluir esses sentimentos, e a turma concordou.

A turma continuou participando empolgada. Outro aluno se manifesta.

E7: manipulador psicótico.

A turma se agitou, discutindo a fala de *E7*. Então outra aluna se manifestou dizendo "eu acho que ele sentia carinho por ela, sentia saudade". A turma discordou, e alguém se opôs "carinho não, era obsessão!". Então decidem, nesse primeiro momento, por não colocarem o sentimento carinho e saudade no quadro.

A turma continua se manifestando "ele tinha malícia!".

P: em que momento aparece malícia?
E14: no sorriso inocente e malicioso.
P: além da malícia, o que mais?
Turma: saudade!
P: Em que momento a gente constata a saudade?

Decidi perguntar para os alunos que demonstram dificuldade durante as aulas.

P: E13, você acha que tem saudade?

E13: não sei.
P: alguém quer ajudar?
P: e você, E9?
E9: saudade quando ele relembra?
P: turma, relembrar é um verbo que indica o que? O que já aconteceu ou o que vai acontecer?
Turma: o que já aconteceu!
P: então a saudade é do passado?
Turma: Simmmmm.

Perguntei à turma se queriam mudar a ordem do preenchimento, passando para outra coluna e outra personagem, ou se ainda havia algum sentimento para destacar em relação a Ricardo. Uma aluna muito tímida queria se manifestar, mas, sem coragem, pediu que a colega chamasse a nossa atenção.

E19: professora, E16 quer falar.
P: Diga!
E16: afeto.
P: afeto?
E1: carinho!
P: afeto e carinho são sinônimos no conto? Ou não?
Turma: são sinônimos.
P: então posso usar qualquer uma palavra, é?
Turma: coloca afeto!
P: inclusive, turma, qual seria a palavra mais doce, afeto ou carinho?
Turma: carinho!
P: vocês acham que doçura combina com conto de terror?
Turma: Nãooooo!

E assim concluí o preenchimento a respeito dos sentimentos da personagem Ricardo. A turma decidiu continuar falando dele, na coluna "O que desejam".

P: o que ele (Ricardo) deseja?
E1: Ela (Raquel) só pra ele.
Turma: ele quer a posse dela.
P: pensem aí o que ele pensou fazer para ficar com ela.
E1: pensou em prender ela.
E6: ele tem o sentimento de vingança.
P: Ele tem o sentimento de vingança ou deseja a vingança? A gente preenche em qual coluna?
E15: deseja se vingar dela por ela ter deixado ele por outro.
P: isso!

Em seguida, quiseram preencher "O que deseja" a personagem Raquel. O preenchimento dessa coluna foi mais rápido, pois não precisei fazer intervenções significativas. Eles mencionaram seguidamente "tranquilidade", "ir embora do cemitério" e "fazer viagem para o oriente". É importante mencionar o que levou a personagem Raquel ao cemitério: ela foi ao encontro do ex-namorado, Ricardo, dentro de um cemitério. Ele lhe fez o convite alegando que gostaria de levá-la para um último encontro e, neste, veriam o pôr do sol.

Depois, decidi iniciar o preenchimento da coluna sobre "os sentimentos" de Raquel.

Uma aluna iniciou a coluna sobre "os sentimentos" de Raquel dizendo que "Raquel sente medo". Com intuito de levá-los a aprofundar o texto, perguntei de que ou de quem ela sentia medo. Os alunos foram mencionando "de Ricardo", "do cemitério", "sente pavor".

Continuei a questionar.

P: O que mais ela sente, gente?
P: E16?
E16: ela sente raiva.
P: quando?
E16: quando ela é trancada.

A turma concorda com a *E16* e segue preenchendo o quadro.

E14: ela (Raquel) sente interesse.
P: interesse por quem?
E14: interesse por dinheiro, porque em alguns momentos ela fala para o Ricardo porque ele trouxe ela ali (no cemitério) e não em outro lugar, parece que ela queria ter a vida boa, sem trabalhar.
P: interesse no dinheiro de quem?
Turma: do atual namorado.
P: ele é rico ou é pobre?
Turma: rico!
P: então ela é interesseira?
Turma: sim!

Todas essas informações apresentadas pela turma em nossa interação estão de acordo com o conto, inclusive, algumas a turma inferiu.

Em seguida, uma aluna decide iniciar a coluna "O que fazem". Ela menciona como primeira ação da personagem Ricardo "Prende Raquel". Imediatamente outro aluno diz "ele pega uma pedra". No entanto, essa ação não é importante para a compreensão geral do conto, por isso decidi intervir com a intenção de direcionar a turma para as ações mais significativas de cada personagem.

P: essa ação de ter pego a pedra é importante?

A turma ficou tentando recordar a passagem do texto em que a personagem Ricardo pega a pedra, discutiram essa passagem e chegaram à conclusão de que não precisávamos anotar no quadro. A passagem em que a personagem pega a pedra é a seguinte:

> Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram. (Anexo I).

Esclareci à turma que a ação de pegar a pedra não é importante enquanto ação, mas caberia na coluna "sentimentos", pois a ação de pegar a pedra, denota o sentimento de raiva que a personagem sentiu ao ouvir Raquel mencionar que seu namorado era rico. Essa raiva se manifesta na atitude de pegar a pedra e por meio da expressão facial das rugas.

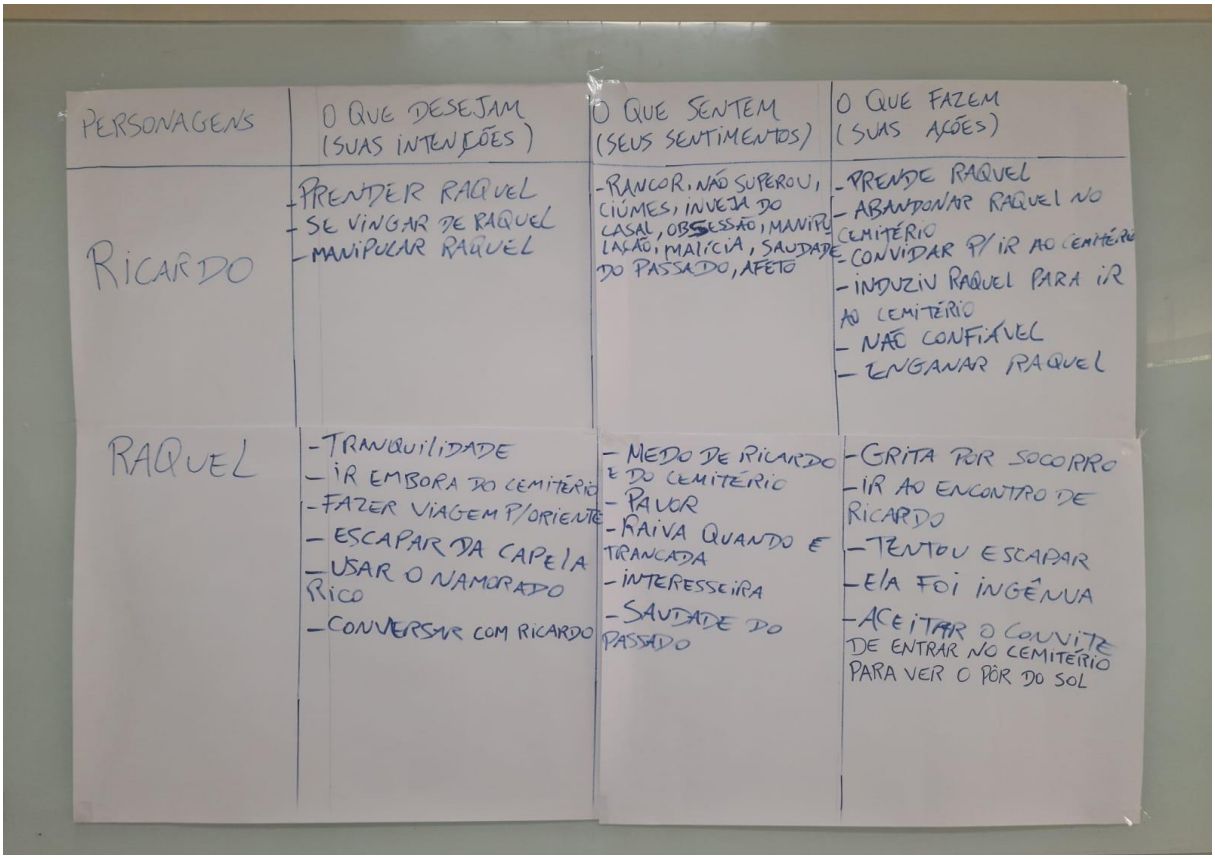
Voltei ao preenchimento. Um aluno decidiu voltar-se para a personagem Raquel e decidiu preencher a coluna "das ações", mencionando que ela "grita por ajuda/ socorro". Imediatamente outro aluno – que é muito tímido – decide se voltar para as ações da personagem Ricardo. Esse estudante demonstra desejo de participar, mas, ao mesmo tempo, insegurança na

compreensão do texto, como observado nesse trecho: “professora, não tenho certeza, mas acho que Ricardo abandona Raquel no cemitério”. Resolvi socializar a dúvida do aluno.

P: Ricardo abandonou Raquel, turma?

A turma respondeu como muita segurança que “sim”. E a partir desse momento, os alunos resolveram preencher as colunas do quadro SNP de maneira aleatória, o preenchimento passou a ser mais rápido. Como resultado dessa interação, o quadro foi completado, como mostra a figura a seguir:

Figura 4: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto “Venha ver o pôr do sol”



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A atividade de preenchimento do quadro SNP do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, foi bastante produtiva, não apenas para a compreensão da dinâmica das personagens - intenções - sentimentos - ações – da narrativa do conto –, como também para a socialização de professor-alunos e alunos-alunos. Pude notar a participação direta de praticamente todos os alunos. Alguns tinham vergonha de falar, então davam a resposta para o colega e pediam que socializasse no lugar deles.

Após o preenchimento de todas as colunas do quadro, liberei os alunos e disse que na próxima aula iríamos iniciar uma nova atividade. Eles me agradeceram e começaram a sair da

sala. Um aluno muito tímido, que pouco se manifesta em sala, esperou os colegas saírem e, em seguida, se aproximou para agradecer e dizer que a aula tinha sido muito legal.

Essa atividade me fez refletir que a turma gosta de atividade oral e que devo trabalhar mais esse tipo de atividade com eles.

- **2ª etapa/ Atividade 1**

No dia 29/05/23, antes de iniciarmos a 2ª etapa – dar continuidade à história de forma coletiva (escrita em grupo), composta por duas atividades – retomei o quadro SNP construído pela turma na atividade da 1ª etapa (dia 23/05/23). Expus novamente o quadro e solicitei que os alunos observassem atentamente o que haviam preenchido e lessem em voz alta cada coluna do quadro. A intenção desse momento de retomada do quadro SNP era de identificar se eles haviam compreendido a relação existente entre os elementos que compõem o SNP, reforçar a compreensão do conto e, se possível, deixá-los cientes do próprio aprendizado.

Após cumprimentar os alunos naquela tarde, apontei para o quadro SNP e fiz a pergunta:

P: turma, qual a relação que existe entre as colunas – personagens, intenção, sentimento, ação?
E8: as quatro colunas são sobre o texto.
P: o que sobre o texto?
E8: o que dá importância no texto.
P: que importância é essa, gente? Se vocês não tivessem ouvido a minha leitura e eu chegasse com esse quadro (SNP) do nada e apresentasse, vocês chamam de spoiler, vocês conseguiriam entender o conto "Venha ver o pôr do sol", só por esse quadro?

A turma começou a se manifestar naturalmente, e as respostas foram "sim" e "mais ou menos", nenhum aluno disse "não". Isso significa que de modo geral a turma compreendeu que o enredo está ali, entrelaçado entre as colunas do quadro SNP, o que é comprovado em algumas menções, por exemplo, de *E1* e *E2*.

E1: acho que as quatro colunas resumem o conto.
P: E1, você conseguiria entender só com esse resumo?
E1: Eu ia ter uma ideia como seria, mas não entender completamente.
E2: eu acho que isso vai para o ponto o final do conto, antecipa o final.
P: Então há alguma relação dos desejos, dos sentimentos e das ações das personagens com o final?

A turma pareceu meio exitosa, ficaram em silêncio observando o quadro. Precisei interferir:

P: E3, observe, há alguma relação, por exemplo, do desejo do Ricardo com ação que ele fez no final? O desejo da Raquel com aquilo que aconteceu com ela no final? Sim ou não?

O aluno respondeu que sim, e a turma o acompanhou. Embora tenham respondido com afirmativa, percebi a insegurança, então fiz uma intervenção mais clara:

P: percebam, vocês mesmos mencionaram as personagens e mostraram que elas têm desejos, sentimentos e ações... E se o desejo do Ricardo fosse diferente desses que vocês disseram aí (prender Raquel, se vingar, manipular Raquel...) se os desejos dele não fossem esses, será que ia influenciar no desenrolar do conto, no final? O que vocês acham?

Fiz essa pergunta para *E16*, estendendo a questão para turma, a aluna respondeu que achava que não mudaria. Isso demonstra que ela não conseguiu captar, de modo lúcido, as relações existentes entre as colunas. A aluna não alcançou uma leitura mais atenta das relações estabelecidas. Outra colega se manifestou, contrariamente.

E1: acho que depende de qual a intenção dele.

Vi nessa fala a oportunidade de esclarecer:

P: Então, olha o que ela disse, que depende da intenção dele, do personagem. Vocês percebem que as intenções estão diretamente ligadas com as ações? E tanto a intenção quanto a ação é resultado do sentimento? Vocês conseguem entender isso? Olhem para o quadro (SNP), prender Raquel era uma intenção dele, lá na ação ele conseguiu prender a Raquel? Conseguiu! Manipular Raquel? Era uma intenção dele, um desejo, ele conseguiu manipular Raquel? Em que momento eu posso dizer que ele conseguiu manipular a Raquel? Qual foi o ponto alto, o mais importante dessa manipulação?

O aluno *E6*, que é sempre muito tímido para se manifestar, comentou: "Quando ele fez ela descer da escada!". E*16* complementou, dizendo que Raquel "desceu para uma espécie de capela". Essa cena mencionada pela dupla é essencial para o desfecho do conto, pois é a partir dela que o final começa a ser desenhado.

Continuei indagando para levá-los a notar que os desejos, sentimentos e ações não são gratuitas, que elas reverberam "lá na frente".

P: E9, qual o desejo de Raquel?

E9 aponta uma informação que já estava no quadro SNP "ir embora do cemitério".

P: qual foi a ação que ela tomou pra ir embora do cemitério?
E9: ela falou que queria ir embora.
P: e outra ação, além de pedir socorro?
E1: ela tentou escapar.
P: de que maneira?
E19: tentando arrombar a porta.

Como visto no diálogo, as respostas aos meus questionamentos iniciam com superficialidade, mas, na medida em que vamos interagindo, alguns alunos espontaneamente participam e aprofundam as respostas. Isso demonstra que a compreensão dos alunos, com base no quadro SNP, depende, em partes, da qualidade da interação professor/alunos e da pertinência dos questionamentos elaborados pelo professor durante essa interação.

Na tentativa de deixar o mais claro possível a cadeia personagens-desejos-sentimentos-ações, explicitei:

P: Se o sentimento é um, lá na frente, você vai ver alguma coisa acontecer com o sentimento. Se o desejo da personagem é um, lá na frente, você vai ver alguma coisa acontecer com o desejo. As ações deles estarão articuladas com esses sentimentos e desejos, intenções.... Então, todas as vezes que vocês pegarem um conto de terror, observem esses elementos. Observem essa dinâmica. Aí vocês conseguem alcançar uma compreensão maior.

E5 levanta uma reflexão interessante:

E5: eu acho que eles (personagens) podem ter desejos ótimos, mas nas ações deles, pode acontecer algo ao contrário do que eles desejavam, porque a Raquel ali tava desejando tranquilidade e no final ela foi presa na capela.
P: ela foi presa, mas foi pela ação dela que ela foi presa? Ela foi presa, mas foi ela quem prendeu a si mesma? Quem a prendeu?
E10: ela foi manipulada.
Turma: Ricardo.
P: então, notem que desejos, sentimentos e ações de um personagem estão entrelaçados com desejos-sentimentos e ações de outros personagens. E isso constrói a narrativa.

Como os alunos mencionaram bastante o comportamento manipulador da personagem Ricardo, voltei-me, então, à questão psicológica das personagens, que já havia sido pontuada por alguns deles, na aula anterior, durante a construção do quadro, e que veio à tona neste momento. Na ocasião da construção do quadro SNP, mencionaram, por exemplo, a mudança na feição da personagem Ricardo quando era contrariado. Aproveitei, então, para retomar e denotar a importância do aspecto psicológico, afirmando que a personagem Ricardo é marcada por características psicológicas fortes, que interferem nas ações dele, como por exemplo, prender a ex-namorada numa capela abandonada (cemitério), consequência de sentimentos doentios.

Durante o preenchimento do quadro SNP (vide quadro na descrição da 1ª etapa da fase 2), embora os alunos tenham percebido, especialmente em Ricardo, marcas psicológicas fortes, a ponto de dizerem que ele "é um psicopata, psicótico!", "ele parece um doido", "é lunático", "a sobrancelha dele muda com raiva" etc., reconheço que poderia ter explorado mais as características psicológicas das personagens, especialmente de Ricardo. Isso poderia favorecer a compreensão da narrativa, pois as ações, os desejos e os sentimentos das personagens, neste conto, estão intimamente ligados as suas características psicológicas, explícita ou implicitamente. Chego a essa conclusão diante da descrição e reflexão de minha prática docente nesta seção.

Após iniciar a aula do dia 29/05/23 fazendo essa retomada das relações entre os elementos (colunas) do quadro SNP, a qual acabei de descrever, comecei a apreciação da atividade 1 da 2ª etapa (fase 2): "o que aconteceria se...". Nessa atividade a turma deveria sugerir, coletivamente, possíveis desfechos para história a partir de momentos-chave da narrativa, escolhidos por mim.

Iniciei a interação com a turma levantando três questionamentos.

A primeira pergunta:

P: o que aconteceria se... Raquel tivesse se recusado a entrar no cemitério?

A turma respondeu com as seguintes sugestões:

a) Ricardo teria obrigado Raquel a entrar.

b) O plano de Ricardo não teria dado certo.

c) Ricardo teria encontrado outro plano para fazer entrar.

A segunda pergunta:

P: o que aconteceria se... no trecho "Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor", Raquel se recusasse a descer para o subsolo?

A turma respondeu com as seguintes sugestões:

d) Ricardo teria obrigado Raquel a descer.

e) Ricardo teria tido um plano B.

f) Ricardo teria levado Raquel para outro lugar.

A terceira pergunta:

P: o que aconteceria se... depois do grito de socorro de Raquel, alguém ouvisse?

A turma respondeu com as seguintes sugestões:

g) A pessoa que ouviu tentaria descobrir de onde vem o grito.

h) A pessoa que ouviu tentaria abrir (a capela), Raquel sairia e denunciaria Ricardo.

i) Ricardo tentaria manipular a pessoa para impedi-la de ajudar Raquel.

j) Ricardo tentaria prendido a pessoa junto com Raquel.

l) A pessoa que ouviu ficaria assustada e tentaria pedir ajuda.

Registrei no quadro branco todas essas hipóteses (letras a, b, c, d, e, f, g, h, i, j e l) listadas pelos alunos da turma. Destaco que essas hipóteses não foram as únicas mencionadas por eles durante nossa interação. Quando mencionavam uma sugestão incoerente com o todo da narrativa, eu os fazia perceber que aquele encaminhamento não seria possível para desenvolvermos a atividade 2 da 2ª etapa, a qual consiste justamente em escolher, em grupo, uma dessas hipóteses e, a partir dela, construir outro final para a história.

- **2ª etapa/ Atividade 2**

Após retomar as discussões sobre o preenchimento do quadro SNP e anotar as hipóteses levantadas pela turma (atividade 1 da 2ª etapa), iniciamos, ainda no dia 29/05/23, a atividade 2 da 2ª etapa (fase 2). Essa atividade, como já citado, é realizada em grupo. Formei 5 grupos por meio de sorteio. Comumente utilizo essa estratégia, pois isso propicia maior interação entre os alunos, evita que alunos excluam colegas, ou que escolham trabalhar com aqueles que julgam "mais inteligentes". Formado os grupos, chamei cada grupo individualmente. Em seguida, pedi que o grupo escolhesse uma das hipóteses levantadas pela turma (opções de "a" a "l") e ditasse uma nova história. Neste momento, fiz a mediação da produção escrita, realizando interferências, conforme os alunos demonstravam inadequações, por exemplo, nas repetições de pronomes, desvios nas flexões verbais, expressões inadequadas ao contexto, incoerências

com o restante da história etc. Diante dos equívocos, interferia com sugestões e os fazia observar, duramente nossa interação, que era possível refinar o texto que construíam oralmente. Enquanto os alunos reformulavam o texto e ditavam uma nova versão, eu anotava numa folha de caderno.

Iniciei a atividade 2 da 2ª etapa com o Grupo 1[67], composto pelos alunos: *E4*, *E7*, *E14* e *E16*. Solicitei que o grupo escolhesse uma das hipóteses que, para ele, fosse a mais possível para dar continuidade à história. O grupo escolheu a seguinte alternativa: i) Ricardo tentaria manipular a pessoa para impedi-la de ajudar Raquel.

Antes do grupo ditar a continuação da história, eu disse que deveriam fazer o papel de narrador do conto "Venha ver o pôr do sol" e que poderiam também construir as falas das personagens em discurso direto, caso quisessem. Também esclareci que o texto a ser ditado pelo grupo não precisaria ser longo, poderia ser um texto com dois ou três parágrafos no máximo. Essas orientações foram passadas para todos os grupos.

A aluna *E16* iniciou a continuação da história dizendo:

E16: A pessoa vai lá ajudar, aí automaticamente ele vê tipo assim, a pessoa lá da janelinha.
P: você é o narrador. O narrador utiliza esse tipo de expressão "ele vê tipo assim"?

A aluna refletiu e refez a frase:

E16: Ricardo vê uma pessoa lá fora e fala para ela parar de gritar, ele começa a ameaçar ela, que ele iria matar ela se ela continuasse gritando.
P: Pode colocar isso que E16 está falando? De uma maneira mais organizada, como fica?

Ajudei apresentando o início da frase "Ricardo ameaça Raquel...".

O grupo concordou que eu anotasse, e *E16* construiu a primeira frase do novo texto:

E16: Ricardo ameaça Raquel para ficar quieta.
P: e aí, grupo?
E4: Depois disso ele vai até a janela para ver se alguma pessoa se aproxima...

Notando que o aluno E4 começou a mencionar uma incoerência com o conto original, já que não há janela na capelinha, questionei:

P: tem uma janela na capela que leva para catacumba?
E4: não sei. Acho que tem.
E14: não. Não tem. Tem uma porta.

E4 então refez a passagem:

E4: Depois disso...em seguida....
P: um ou outro.
E4: em seguida ele sai da capela e vê uma pessoa se aproximar.

Anotei o ditado do aluno *E4* dando continuidade a história e também parabenizei o grupo.

[67] O grupo era composto por 5 alunos, mas uma aluna não foi incluída na pesquisa por apresentar problemas de aprendizagem que poderiam interferir nos resultados Portanto, a participação dessa aluna não é considerada nesta descrição.

Em seguida o aluno *E7* fez um ditado confuso, misturando a narração em 1ª e em 3ª pessoa. Perguntei a ele se o narrador do conto é 1ª ou 3ª pessoa e se ele lembrava a diferença entre esses dois narradores. Reforcei:

P: narrador em 1ª pessoa é personagem, ele participa e conta a sua própria história. O narrador em 3ª pessoa apenas observa e conta a história de outra pessoa.

Rapidamente ele respondeu "3ª pessoa" e retomou o texto repetindo a fala de *E4* e adicionando a sua.

E7: em seguida ele sai da capela e vê uma pessoa se aproximar. Ele vai até essa pessoa e conta a ela que...
P: olha o que você disse "Ele sai da capela...ele vai até essa pessoa...". Ele, ele...já conversamos sobre a repetição desses pronomes. Evitar a repetição 'ele, ele' sem uma função para o texto. No lugar do "ele" você pode utilizar um nome, uma expressão que caracterize esse personagem, por exemplo.
E16: Ricardo!
P: Mas Ricardo foi mencionado agora pouco. Vamos pensar em outras possibilidades... Não quero nem 'Ricardo' e nem 'ele', porque já tenho aqui nesses períodos. Logo em seguida o 'homem', o 'agressor' ... o que mais posso substituir Ricardo?
E7: o sequestrador.
P: Cabe nesse contexto? Ele sequestrou?

O grupo respondeu convicto e sorrindo que "não".

Feita essas reflexões, prontamente *E14* se manifestou.

E14: manipulador! O manipulador....
P: perfeito!
E7: o manipulador vai até a pessoa, que acaba perguntando o que havia acontecido.
P: Vocês acabaram de mencionar essa 'pessoa'. Busquem outra palavra.
E7: o manipulador vai até o estranho, que acaba perguntando o que havia acontecido.
P: se quiser, pode encadear... 'Logo depois...'.

E4 fez o ditado após nossa interação e anotei na folha parte do primeiro parágrafo "Ricardo ameaça Raquel para ficar quieta, em seguida ele sai da capela e vê uma pessoa se aproximar. Logo depois, o manipulador vai até o estranho, que acaba perguntando o que havia acontecido".

O Grupo 1 seguiu construindo o ditado.

P: e agora?
E16: Aí ele afirma...
P: ele quem? O manipulador ou o estranho? Percebam que esse pronome 'ele' se torna ambíguo. A gente não sabe quem o pronome está retomando.
E7: o agressor fala "por obséquio, me ajude".
P: hum...e essa fala, é um discurso direto ou indireto? O que é um discurso direto, gente?

O grupo pareceu envergonhado com a pergunta. Talvez estivessem com medo de errar. Então esclareci.

P: discurso direto é quando a fala do personagem é reproduzida no texto sem a interferência do narrador. Foi o que você fez E7. E posso utilizar aspas ou travessão para representar essa fala. Mas também posso falar pelo personagem "o fulano disse...", aí seria um discurso indireto. Já trabalhamos isso. Vamos lá, gente...
E7: o agressor fala "por obséquio, me ajude". O estranho diz "mas o que aconteceu para você estar tão assustado?"
P: e agora? Foi discurso direto ou indireto?
E7: direto.

Notei na expressão de *E16* que ela estava confusa. Parecia não saber, ainda, a diferença entre os dois discursos.

P: entendeu, E16, por que é direto?
E16: não.
P: no discurso direto o narrador não diz o que o personagem falou, mas é o próprio personagem falando. E essa fala é representada utilizando os sinais de pontuação, entre aspas ou com o travessão na frente da fala.
P: e que os personagens estão dizendo nessa última passagem?
E14: Ricardo disse "por obséquio, me ajude" e o estranho disse "mas o que aconteceu para você estar tão assustado?".

Nesse momento mostrei para *E16* a folha em que eu escrevia a história ditada pelo grupo. Mostrei exatamente a reprodução dessas falas diretas das personagens. Em seguida, reproduzi oralmente para ela como seriam essas falas na voz do narrador. Feito isso, voltei-me para o grupo todo. Reli todo o trecho construído. E perguntei:

P: e agora? Como segue a história?
E16: Ricardo afirma que teria visto algo estranho no cemitério e que precisaria de ajuda.
E7: Ricardo afirma que teria visto algo estranho no cemitério e que precisaria sair dali o mais rápido possível.
P: grupo, Ricardo é um manipulador, né? Então, seria mais coerente ele pedir ajuda pra algo ou sair dali imediatamente para afastar o estranho de perto do local onde Raquel estava presa?

O grupo começou a debater os rumos que a história vai seguir. Levantavam sugestões, mas eles mesmos chegavam à conclusão de que não era possível alguns encaminhamentos levantados. Eu os deixei decidirem, apenas sinalizei "não percam de vista a lógica e que a história não vai poder se alongar muito. Vocês devem pensar em encaminhar agora para o desfecho".

O grupo decidiu encerrar o primeiro parágrafo com "Ricardo afirma que teria visto algo estranho no cemitério e que precisaria sair dali imediatamente".

E4: O homem pergunta "Mas por quê? O que é tão desesperador para você?".
P: vocês querem mesmo o discurso direto ou indireto nessa fala.

O grupo optou pelo direto mesmo. Mas para reforçar a aprendizagem, apesar de ter anotado o discurso direto, eu simulei como ficaria essa passagem em discurso indireto, construído pelo narrador. Os alunos *E7*, bastante empolgado com a atividade, retoma a construção do texto.

E7: Ricardo diz que está perdido, pois foi visitar a sua família falecida.
P: mas e aí, gente? Como fica? Tem que ter mais um pedaço para concluir? Eles saem do cemitério? Eles ficam? Eles encontram Raquel?
E16: e que não havia nada para ele se preocupar.
P: esse 'nada' está um pouco vago. Que tal 'motivo' para substituir?

O grupo entendeu a sugestão e anotei.

E7: O homem então acredita na palavra de Ricardo e conduz ele a saída.
P: de novo o homem? Pode ser outro substantivo... o senhor, o estranho...
E16: o desconhecido!
P: muito bem! Isso!
E7: O desconhecido então acredita na palavra de Ricardo e conduz ele até a saída.
P: gente, olha a posição desse pronome 'ele'. Conduz ele ou o conduz?

O Grupo 1 decidiu pela segunda opção pronominal. E finalmente, chegamos ao texto final ditado pelo grupo e anotado por mim.

O texto construído pelo Grupo 1 ficou assim:

(...)

Ricardo ameaça Raquel para ficar quieta, em seguida ele sai da capela e vê uma pessoa se aproximar. Logo depois, o manipulador vai até o estranho, que acaba perguntando o que havia acontecido. O agressor fala "por obséquio, me ajude". O estranho diz "mas o que aconteceu para você estar tão assustado?". Ricardo afirma que teria visto algo estranho no cemitério e que precisaria sair dali imediatamente.

O homem pergunta "Mas por quê? O que é tão desesperador para você?". Ricardo diz que está perdido, pois foi visitar a sua família falecida e que não havia motivo para ele se preocupar. O desconhecido então acredita na palavra de Ricardo e o conduz até a saída.

Assim, encerramos as duas aulas (40 min cada) do dia 29/05/23 realizando a atividade 2 da 2ª etapa com o Grupo 1.

No dia 30/ 05/ 23 retomei a atividade 2 da 2ª etapa (fase 2) do CMA, momento em que os grupos dão continuidade ao conto de forma coletiva. Como neste dia tínhamos três aulas (40 min cada), programei a realização da atividade com três grupos (2, 3 e 4), no entanto, não foi possível por conta de alguns contratempos, a saber: barulho intenso no corredor, pedido do coordenador para dar um recado à turma, além da nossa própria necessidade de orientar a turma para que ficasse no corredor e evitasse barulho enquanto atendia aos grupos. Assim, acabei por utilizar uma aula para resolver os contratempos e as outras duas para realizar a atividade com os grupos 2 e 3, respectivamente.

Iniciei a atividade com o Grupo 2, composto por *E2, E6, E8, E12* e *E13*. O grupo escolheu a seguinte alternativa para dar continuidade à história: d) Ricardo obrigaria Raquel a descer.

Antes de o Grupo 2 iniciar a construção oral de seu texto, dei-lhes as mesmas orientações dadas ao grupo anterior, já mencionadas.

E8 iniciou o ditado apresentando uma ideia geral, carregada com marcas de oralidade. Pedi à aluna que tentasse construir seu texto evitando essas marcas e que seguisse uma linguagem mais formal. Reforcei ao grupo que fariam o papel de narrador em terceira pessoa, mas que isso não os impedia de construírem discurso direto. Na nossa interação, percebi que esse grupo sabia diferenciar narrador em 3ª pessoa de narrador em 1ª.

O grupo, então, começou a articular o texto.

E2: Eu acho melhor se a gente falasse também das rugas que aparecem, no meio do conto, no rosto do Ricardo.

E8: ah, deixa eu falar uma 'Raquel se recusa descer e Ricardo não entende essa decisão de Raquel'.
P: E8, por favor, esclareça. Esse verbo 'entender' é no sentido dele não ter compreendido ou dele não aceitar a recusa dela.
E8: dele não aceitar.
P: esse verbo está adequado?
E8: não.
P: então, qual seria o verbo mais adequado, E6?
E6: 'não aceita'.

O grupo concordou com *E6* e então elaboraram o primeiro período do primeiro parágrafo "Raquel se recusa a descer e Ricardo não aceita a decisão de Raquel". Reli o trecho em voz alta e pedi que eles substituíssem o segundo nome "Raquel" por um pronome. O grupo optou por "dela".

O grupo seguiu construindo o texto:

E8: 'ele fica furioso'.
E2: 'ele fica furioso e as rugas dos olhos começam a aparecer'.
P: ruga dos olhos ou ao redor dos olhos?
E8 e E2: ao redor dos olhos.
P: continuem...

O grupo iniciou um debate para construir o próximo trecho.

E8: '...e assim o rapaz começa a subir as escadas'.
E6: o amante começa a subir.
P: mas cabe 'amante' neste contexto? Ricardo era amante? Pensem, qual o tipo de relação que Ricardo e Raquel mantinham? Em alguma passagem do conto o leitor tem a certeza de que Raquel traia o namorado atual com Ricardo?
E2, E8 e E6: eram ex-namorados.
P: Isso. Continuem...
E12: 'nesse momento Raquel começou a perceber que havia algo estranho'.

E8 pediu que eu relesse todo o trecho que haviam construído. Reli "Raquel se recusa a descer e Ricardo não aceita a decisão dela. Ele fica furioso e as rugas ao redor dos olhos começaram a aparecer, e assim o rapaz começa a subir as escadas. Nesse momento Raquel começou a perceber que havia algo estranho". Após minha leitura, *E8* apresentou a sua própria reflexão:

E8: assim, professora, tem que tirar esse 'começou a perceber' e deixar 'percebeu', porque já tem muito esse 'começou' aí.

Com esse movimento, *E8* demonstrou que estava atenta às orientações dadas durante nossa interação nesta atividade e que tentava já colocá-las em prática.

Disse para a aluna que, neste caso, ela estava correta, mas esclareci que nem sempre a repetição é problema em um texto. Mencionei que há textos em que a repetição é utilizada como estratégia e de modo consciente pelo autor, que objetiva, desse modo, gerar um dado efeito de sentido. Com esse esclarecimento, pretendi conscientizar o grupo de que a repetição em um texto nem sempre é um problema e que cabe ao leitor notar isso.

Continuei estimulando o grupo:

P: e agora? Qual personagem vai agir agora?

E8: acho que ele, porque ele vai em direção a ela, então ele vai fazer alguma coisa com ela lá em cima.
P: e aí?

O grupo discutiu algumas possibilidades, até decidir que "então Ricardo a agarra pelos braços e a jovem tenta se largar". Neste momento *E2* propõe que eu anotasse "desvencilhar" no lugar de "largar", porque "desvencilhar é mais pomposo", defendeu. O grupo sorri da ideia do colega, mas aceita.

Após esse trecho, solicitei ao grupo que começassem a pensar num encaminhamento para concluir o ditado no próximo parágrafo. O grupo debateu várias possibilidades, e tentavam uma autocorreção antes de mencioná-las, até chegarem ao trecho "A vítima escapou do topo da escada e correu em direção a entrada do cemitério pedindo por ajuda". Vale dizer que *E2* e *E8* lideraram o movimento de autocorreção nas frases.

E8 continuou:

E8: 'As crianças que estavam ao redor do cemitério escutam o pedido de socorro de Raquel e chamam os pais dela'.
P: olha a lógica... como as crianças vão chamar os pais de Raquel se eles não conhecem quem está gritando?
E6: as crianças vão em busca dos seus responsáveis.
P: então as crianças chamariam os seus próprios pais, é? Faz sentido
E8: acho que as crianças vão até Raquel, porque criança é curiosa.
E2: quando dá problema assim, eu meto a minha mãe no meio.
P: faz sentido uma criança ser curiosa, como também faz sentido chamar os pais. Vocês precisam decidir o que faz mais sentido na história que vocês estão criando, sem perder de vista o final.

O grupo optou pela sugestão de *E6* e *E2*: as crianças correm para chamar os seus pais. *E8* continua a partir da escolha do grupo:

E8: 'os pais vão até a porta do cemitério...'.
P: pode ser "eles' ou 'responsáveis' no lugar de "pais", o que acham?
E2: 'responsáveis', porque dá a ideia de pessoas adultas.
P: ok. E o que mais, gente?

E8 começou a antecipar um possível final e diz "ai, bora ver um final bom pra ela, não um final triste". *E2* estranha o comentário e retruca meio inseguro "mas a história não é triste? Não é terror? Eu tava pensando num final bem horrível". *E6* concorda com o colega e reforça "eu também estava aqui pensando numa coisa ruim".

P: queridos, olhem o gênero, qual o gênero?
Grupo: conto de terror.
P: então, conto de terror tem final feliz?
Grupo: não.

Para exemplificar outro conto de terror já conhecido pelo grupo, mencionei o conto "Os Porcos", implementado como atividade diagnóstica em nossa pesquisa.

P: lembram do conto "Os Porcos"? Fizemos o primeiro teste com ele, lembram?
Grupo: sim!
P: então, ele é terror também, né? Ele teve final feliz?
Grupo: não.
P: pois então.

Feito esse esclarecimento, voltamos para a continuação do nosso ditado. Questionei:

P: 'os responsáveis vão até a porta do cemitério...', e agora?
E8: ai, então Ricardo dá um tiro em Raquel???

A partir da manifestação de *E8* é possível levantar a hipótese de que, talvez, a aluna tenha atribuído significado ao texto a partir da cultura de violência em que vive, do seu conhecimento de mundo, já que a sociedade brasileira está sob constantes notícias de feminicídio com arma de fogo. Além disso, os alunos que compõem a turma, em sua maioria, é morador de áreas ao redor da escola, as quais são conhecidas por um índice elevado de violência urbana.

Diante da sugestão inusitada de *E8,* o grupo sorriu parecendo surpreso com a proposta da colega.

E6: de onde vem esse tiro?

Mas *E2* preferiu não seguir a ideia de que Ricardo assassinaria Raquel com um tiro, e encaminhou uma nova ideia:

E2: ah, ele pega uma pedra e taca na cabeça da Raquel, sei lá.
P: tem pedra no cemitério?
Grupo: tem.
P: então o que Ricardo pode fazer?
E8: 'os responsáveis vão até a porta do cemitério e encontram Raquel ensanguentada no chão...'.
P: agora vocês precisam dar uma solução para essa cena. Ela está ensanguentada por qual razão?

O grupo novamente debate para decidir a continuação do ditado e constroem "...e, ao seu lado, havia uma pedra gigante".

P: gente, essa pedra era pequena ou grande?
E8: grande, né?
E2: acho que mediana, porque grande não ia caber na mão, ou uma pedra de tamanho médio, tipo um tijolo.
E6: um tijolo dá na mão.
E8: grande sim.
E2: 'uma pedra grande o suficiente para caber na palma de uma mão'.
P: olha, muito bem! Vou anotar!

Neste instante, afirmei para o grupo que o aluno *E2* tinha acabado de sinalizar para o leitor que a personagem Raquel havia levado uma pedrada. Sugeri que o grupo desse um jeito de dizer que a pedra estava ensanguentada. *E8* tentou:

E8: 'havia uma pedra toda manchada de sangue'.
P: manchada ou banhada? O que vocês acham?
Grupo: banhada!
P: e por que essa escolha?
E2: porque ela está suja, toda suja.
P: sim, banhar é muito, muito sangue! Faz o leitor pensar que a pedra está toda envolvida em sague.

O grupo propõem como última frase do ditado "Nesse momento viam Ricardo ao longe pulando o muro". Sugeri ao grupo que não identificasse pelo nome "Ricardo", já que não conheciam aquele que avistaram fugindo. O grupo compreendeu minha proposta e imediatamente refizeram o trecho, trocando "Ricardo" pela expressão "estranho homem".

O Grupo 2 realizou a atividade proposta construindo dois parágrafos. Após a conclusão do ditado, eu reli os dois parágrafos em voz alta e perguntei se eles gostariam de realizar alguma alteração no texto. O grupo não apontou nenhuma mudança. Mas, ao notar que, ora as ações haviam sido narradas, pelo grupo, no tempo presente e ora no tempo passado, pedi que alterassem as formas verbais do narrador para o tempo passado. Optei por não destacar os verbos, para saber se eles sabiam reconhecer verbos. Dos cinco alunos que compõem o grupo, dois (*E6* e *E13*) demonstraram dificuldade no reconhecimento dos verbos.

Feita essa última mudança no texto, o Grupo 2 chegou a seguinte produção:

Raquel se recusou a descer e Ricardo não aceitou a decisão dela. Ele ficou furioso e as rugas ao redor dos olhos começaram a aparecer, e assim o rapaz começou a subir as escadas. Nesse momento, Raquel percebeu que havia algo estranho, então Ricardo a agarrou pelos braços e a jovem tentou se desvencilhar.

A vítima escapou do topo da escada e correu em direção a entrada do cemitério pedindo por ajuda. As crianças que estavam ao redor do cemitério escutaram o pedido de socorro de Raquel e correram para chamar os seus pais. Os responsáveis foram até a porta do cemitério e encontraram Raquel ensanguentada no chão e, ao seu lado, havia uma pedra toda banhada de sangue, grande o suficiente para caber na palma de uma mão. Nesse momento viram um estranho homem ao longe pulando o muro.

Assim que acabei de anotar o texto supracitado, chamei o Grupo 3[68], composto por *E10* e *E19*, para realizarmos a atividade de ditado ao adulto. O grupo escolheu a seguinte alternativa para dar continuidade à história: g) A pessoa que ouviu tentaria descobrir de onde vem o grito.

Antes de o Grupo 3 iniciar a construção oral de seu texto, dei-lhes as mesmas orientações dadas aos grupos anteriores, já mencionadas.

Iniciei perguntando qual a primeira frase que o grupo gostaria que eu anotasse para começar a história. O grupo sentiu dificuldade para começar. Mencionaram algumas frases soltas, com marcas de oralidade. Pedi que eles adequassem a linguagem, sem o uso de marcas de oralidade.

E19 apresentou o enredo que o grupo, após dialogar, decidiu:

E19: As crianças estariam brincando lá fora. Enquanto elas estavam brincando, estava acontecendo tudo aquilo com a Raquel. Ele tinha feito tudo isso. Aí, quando ele prendeu ela, ela começou a gritar. Só que eles escutaram. E eles arrumaram algum jeito. Eles descobriram algum caminho para encontrar aquele barulho, aquele socorro. E eles foram atrás. Só que eles procuraram o responsável antes.

[68] O grupo era composto por 5 alunos, mas três não foram incluídos na pesquisa, pois um deles não esteve presente em todas as atividades e as outros dois apresentam problemas de aprendizagem que poderiam interferir nos resultados. Por isso, a participação desses não é considerada nesta descrição.

P: Certo... mas o grupo vai construindo aos pouquinhos, e como eu disse, vocês farão o papel de narrador em terceira pessoa, não esqueçam. E19, você está mais ou menos com a ideia toda na sua cabeça. Eu quero que você me diga qual é a primeira frase da continuação de vocês.

O grupo se mostrou inseguro, não conseguiu formular a primeira frase. Ajudei:

P: Vamos lá... Raquel estava gritando, alguém ouviu lá fora, certo? Quem ouviu?
Grupo: as crianças.
P: elas estavam fazendo o que?
Grupo: brincando.
P: essas crianças escutaram o que?
Grupo: os gritos.
P: agora juntem tudo e me digam...
Grupo: 'As crianças que estavam brincando escutaram os gritos de Raquel'.
P: muito bem! Nessa frase vocês justificaram a alternativa "g" escolhida para a continuação.

E19, mais segura, continuou:

E19: 'Elas decidiram ir ver o que era o pedido de socorro...'.

Aproveitei a frase da aluna para reforçar que o uso do pronome "elas", utilizado por *E19*, estava correto e que retomava a expressão "as crianças". Continuei estimulando:

P: se as crianças decidissem por verificar de onde vinha o pedido de socorro, elas tomariam alguma atitude. O que elas fariam?
E19: 'elas esperaram Ricardo sair'.
P: mas elas sabiam que tinha alguém dentro do cemitério?
E10: não. As crianças não sabiam que nem Raquel, nem Ricardo estavam na capela.
P: então, o que elas fizeram?
E19: elas entraram no cemitério.
P: certo. Como eu anoto toda a frase?
E19: 'Elas decidiram ir ver o que era o pedido de socorro e entraram no cemitério'.

E10 discordou de *E19* e afirmou que no conto as crianças já estavam no cemitério. O grupo se manifestou dizendo que as crianças não estavam dentro do cemitério, mas ao redor dele. Retomei o começo do conto "Venha ver o pôr do sol", na passagem em que é dito que as crianças brincavam na rua. Esclarecida a dúvida, retomamos a interação para a produção do texto.

E19 e *E10*, juntos, organizaram "Ao seguir os gritos, o grupo de amigos se depararam com Ricardo fugindo e não entenderam nada". Nesse momento, intervir para explicar sobre a concordância verbal, no caso, realizada com a forma verbal "depararam". Queria que tivessem a noção do tipo de concordância que tinham feito, por isso ratifiquei que estavam corretos ao concordarem o verbo "deparar" com a locução adjetiva "de amigos", o que permitia a construção "amigos se depararam".

Expliquei, também, que seria possível outro tipo de concordância, neste caso, concordariam o verbo "deparar" com o substantivo no singular "grupo", o que ocasionaria a frase "grupo de amigos se deparou". Para que pudessem compreender melhor, perguntei:

P: quem se deparou com Ricardo fugindo?
E19 e E10: o grupo.
P: então, 'o grupo (de amigos) se deparou...' ou 'o grupo de amigos se depararam". As duas formas são aceitas.

Esclareci, ainda, que “de amigos” funcionava como uma locução adjetiva que qualificativa o substantivo “grupo”, neste caso, núcleo do sujeito da oração. Ratifico que aproveitei a frase da aluna para explorar conteúdos gramaticais – tais como, substantivo, adjetivo, verbo, locução adjetiva e concordância verbal – por conhecer as dificuldades dos alunos do Grupo 3. Destaco, ainda, que essa atividade de “ditado ao adulto” permite ao professor explorar vários aspectos da língua em uso, como demonstrado nas descrições feitas aqui.

Depois desses esclarecimentos dados aos componentes do grupo, pedi que eles seguissem para a conclusão do primeiro parágrafo e que já pensassem num encaminhamento para o segundo parágrafo, espaço em que apresentariam o desfecho de seu texto. Reforcei que por se tratar de um conto de terror, não deveriam apresentar um final feliz, por mais que tivessem “pena” de Raquel, pois seria incoerente com a proposta do gênero terror.

E10: ela (Raquel) pode ficar viva?
P: estar viva é certeza de final feliz? Ou pode estar viva, mas vivendo um cenário de horror? Há muitas formas de ‘morrer em vida’.
Grupo: ‘pode ficar louca’. ‘Pode ficar “depressiva’. ‘Pode ficar na cama’. ‘Pode ficar com traumas profundos’. ‘Ser internada’.

Nas menções feitas pelo grupo, é possível notar que associam situações sombrias à problemas psicológicos. Esses problemas são comuns na geração da qual fazem parte esses alunos.

E19 e *E10* relembraram do conto de terror que haviam lido antes de iniciarmos a intervenção com o conto “Venha ver o pôr do sol”.

E19: tava pensando em deixar ela viva, mas depois lembrei que a senhora traz conto de terror e o pessoal morre.
E10: pois é, nos ‘Porcos’ até o bebê morre.
P: como eu disse, uma pessoa viva sempre está bem? A morte é muito comum em conto de terror, mas é possível fazer um final fúnebre, grotesco, sem usar a morte.

O grupo iniciou uma longa conversa para decidir o que viria adiante. *E19* tentou:

E19: ‘Depois de terem andado muito, chegaram ao local...’.
P: que local?
E10: capela.
E19: o local de onde vinha os gritos.
P: de onde vinham os gritos, estava Raquel.
E19: então ‘Depois de terem andado muito, chegaram ao local onde estava Raquel’.
P: e agora? O que elas viram lá?
E19: “as criança com medo, decidiram abrir o local”.
P: se você está com medo, você vai abrir o local que lhe causa medo? É coerente?
Grupo: não.

Nesse trecho do ditado, os alunos sentiram novamente dificuldade para construir a continuação da história. Sinalizei um caminho:

P: o que Raquel estava fazendo quando as crianças chegaram ao local?
Grupo: Raquel continuava gritando.
P: então, vamos substituir esse nome Raquel?

E19: 'a jovem continuava a gritar...'.
E10: '...por socorro'.
P: e o que as crianças fizeram?
E10: '...e as crianças resolveram se juntar para abrirem o portão'.
P: se juntar ou se unir?
E19: unir.
P: para abrir ou para arrombar? As crianças tinham a chave do portão?
E19: não tinham a chave.
P: então qual o mais adequado?
E19: o mais adequado é arrombar.

Anotei o ditado feito pelo grupo. Assim, terminaram o primeiro parágrafo do texto. Pedi que iniciassem o segundo parágrafo.

P: o que aconteceu depois que as crianças se uniram para arrombar?
E19: elas conseguiram.
P: como?
E19: elas fizeram força.
P: força???
E10: elas são crianças, não têm força, se fosse até adolescente...
P: mas elas poderiam arrombar com alguma coisa, né?
Grupo: 'madeira', 'pedra' e 'um pedaço de pau'.

Vi que o grupo de novo não conseguia chegar a um consenso, então mais uma vez precisei sinalizar um caminho:

P: que tal um das crianças encontrar um pedaço de madeira ou uma pedra grande para jogar na fechadura e quebrar?

Após algumas reflexões com o grupo e da mediação, *E19* organiza a frase:

E19: 'Uma das crianças do grupo encontrou uma pedra suficientemente grande para poder arrombar o cadeado e tirar a moça da capela'.
P: era um cadeado ou uma fechadura?

O grupo não soube responder com clareza. Então recorri novamente ao conto original e mencionei o trecho em que a personagem Raquel se deparou com uma "fechadura nova em folha", colocada ali por Ricardo, o que comprova que ele havia premeditado a sua prisão no local. Fiz percebê-los que as palavras "cadeado" e "fechadura" não têm o mesmo significado. Assim, o grupo trocou a palavra "cadeado" por "fechadura".

Segui a mediação:

P: e aí, as crianças conseguiram arrombar a fechadura? O que aconteceu depois?

O grupo discutiu a próxima frase e *E19* ditou:

E19: 'Depois de tanto esforço, as crianças conseguiram soltar Raquel'.
E10: as crianças ou o grupo? As criança já tá aqui.

Desse modo, o aluno *E10*, por iniciativa, sugeriu a substituição da palavra "crianças" por "grupo". *E19* refez a frase imediatamente.

Alguém do Grupo 3 sugeriu o trecho para dar continuidade "ela, apavorada, abraçou as crianças'. *E10* discordou "como ela vai abraçar uma por uma se ela está apavorada? ela quer é se mandar". O grupo mudou o trecho para "ela, apavorada, agradeceu às crianças'.

Solicitei que eles concluíssem a história. *E19* trouxe a ideia:

E19: aí ela correu para delegacia e foi denunciar Ricardo.
P: é o que deve ser feito. Mas aqui na nossa história será que temos tempo de ir por esse caminho? Essa denúncia criaria um novo enredo e precisamos fechar a história o mais rápido, infelizmente.

O grupo então seguiu debatendo em busca de um desfecho. *E19* apresentou uma sugestão:

E19: ah, Raquel voltou para sua casa e muita coisa acontece lá...
P: eu te entendo. Você quer descrever tudo o que Raquel passou desde que foi libertada até o final dela, mas não há espaço no texto para vocês fazerem dessa forma, porque a gente só tem mais duas ou três linhas para concluir. Então você pode utilizar uma expressão comum em narrativas, por exemplo 'Passado algum tempo...' ou 'Depois de dias...', 'Após alguns meses...', 'semanas...', assim você sugere que o tempo passou e algo aconteceu, sem precisar descrever tudo. Depois dessa expressão, vá direto para o que de fato ocorreu com ela.
E19: 'Com o passar dos meses...'.

Para encaixar um final, o grupo retomou os problemas mentais – como loucura, depressão etc. – que haviam mencionado durante a produção do primeiro parágrafo, no momento em que associaram possíveis finais tristes com doenças mentais. E de fato, esse desfecho se confirmou quando pediram para eu anotar a última passagem do ditado: Com o passar dos meses, a jovem adquiriu profunda depressão por conta do trauma causado por Ricardo e começou a se dopar de remédios, o que a levou à morte.

O texto construído na íntegra pelo Grupo 3 foi o seguinte:

(...)

As crianças que estavam brincando, escutaram os gritos de Raquel. Elas decidiram ir ver o que era o pedido de socorro e entraram no cemitério. Ao seguir os gritos, o grupo de amigos se depararam com Ricardo fugindo e não entenderam nada. Depois de terem andado muito, chegaram ao local onde estava Raquel. A jovem continuava a gritar por socorro e as crianças resolveram se unir para arrombarem o portão.

Uma das crianças do grupo encontrou uma pedra suficientemente grande para poder arrombar a fechadura e tirar a moça da capela. Depois de tanto esforço, o grupo conseguiu soltar Raquel. Ela, apavorada, agradeceu às crianças.

Com o passar dos meses, a jovem adquiriu profunda depressão por conta do trauma causado por Ricardo e começou a se dopar de remédios, o que a levou à morte.

No dia 02/ 06/ 23 retomamos a atividade 2 da 2ª etapa (fase 2) do CMA. Utilizamos as duas aulas deste dia para realizar a atividade com os grupos 5 e 4, respectivamente.

Iniciamos a atividade com o Grupo 5, composto por *E1*, *E5*, *E9*, *E11* e *E15*. O grupo escolheu a seguinte alternativa para dar continuidade à história: d) Ricardo obrigaria Raquel a descer. Essa alternativa foi a mesma escolhida pelo Grupo 2.

Antes de o Grupo 5 iniciar a construção oral de seu texto, dei-lhes as mesmas orientações dadas aos grupos anteriores, já mencionadas. Umas das orientações diz respeito à posição que os alunos assumiriam ao narrar a nova história: se narrador observador ou narrador personagem. Iniciei o diálogo com o grupos questionando sobre esses tipos de narrador.

P: gente, o narrador do conto 'Venha ver o pôr do sol' está em 1ª ou 3ª pessoa?
P: E15, e o que é o narrador em 3ª pessoa?
E15: ele narra uma situação...
P: certo, ele narra a situação, mas, E15, me diga, esse narrador em 3ª pessoa, ele participa ou não da história?
E15: não, ele só conta.

Para reforçar a aprendizagem, aproveitei para esclarecer a diferença entre os dois tipos de narradores, mencionando o foco narrativo de cada um. Ratifiquei que o grupo assumiria foco narrativo em 3ª pessoa.

E1 iniciou o ditado:

E1: Raquel se recusa a descer...
E9: Raquel se recusa a descer e Ricardo sobe a escada furioso.
P: onde Ricardo estava?
Grupo 5: capela, subsolo...

Aproveitei esse momento para me voltar novamente ao conto. Mencionei a passagem do conto em que a capelinha é descrita, assim como a escada que leva ao subsolo, local em que a personagem Raquel é presa. Na fala do grupo, percebi que recordavam da minha leitura, pois de fato, Ricardo desceu a escada primeiro que Raquel, dirigindo-se ao subsolo.

Após essa retomada que fiz, o grupo iniciou um diálogo longo para decidir que rumo iam seguir. É importante dizer que pude notar, já nos primeiros minutos de interação com o Grupo 5, que este grupo demostrava uma produção mais coletiva do que outros grupos. O Grupo 5 dialogava sempre antes de alguém ditar uma frase.

A aluna *E1*, após dialogar com o grupo, defendeu a seguinte tese:

E1: acho que o Ricardo não demonstra raiva. Acho que ele fica parado pensando num plano.
P: faz parte da característica desse personagem ficar parado matutando, pensando?
E5: Faz, porque ele pensa antes de fazer.

A fala de *E5* novamente levou o grupo para o debate: discutiam sobre as características de Ricardo e, levando em conta essas características, qual seria a possível atitude dele diante à recusa de Raquel descer a escada. Destaco que achei muito interessante esse debate do grupo, pois eles, entre si, refutavam ideias que não se mostravam coerente com as atitudes de Ricardo ao longo do texto.

Como a discussão entre eles se alongou, precisei pedir para o grupo se decidir.

P: e aí, gente? Raquel se recusou a descer a escada e...
E1 reproduz o que o grupo decidiu:
E1: Ricardo fica imóvel observando a situação.
Grupo: Depois de breves segundos, ele sobe as escadas...
E9: ... lentamente em direção à Raquel.

O grupo voltou a discutir sobre a continuação. *E5* defendeu que a continuação deveria ser mais detalhada “a gente podia, tipo, detalhar mais o texto, pra pessoa que tá lendo o texto (o leitor) imaginar mesmo o que tá acontecendo, então seria mais legal narrar direitinho, detalhar o texto”.

E1 e E5: Raquel fica confusa e dá uns passos pra trás.
P: vocês já mencionaram Raquel, Raquel... E o que substitui Raquel?
E1 e E5: ela!

E agora, *E15*?

E15: Ricardo se aproxima ficando atrás dela...
P: tentem o movimento de substituição do nome Ricardo.
Grupo: ele, o homem, o garoto.
P: ele não é um garoto. No texto a gente acaba compreendendo que ele é um homem. As ruguinhas representam não só a mudança de temperamento, mas também a própria idade. O narrador chama o personagem de homem, mas nenhuma vez de garoto. Garoto parece muito jovem.
E11: o sujeito, o homem...
P: Como fica a frase?
E1: O homem se aproxima ficando atrás dela e empurra ela.
P: empurra ela ou a empurra?
Grupo: a empurra.

O grupo sentia dificuldade de seguir a história, não chegavam num consenso. Neste momento sinalizei uma possibilidade perguntando se a personagem Ricardo já iria puxar a personagem Raquel para o subsolo ou ainda fingiria. O grupo segue no debate e decidiu:

E1: O homem se aproxima ficando atrás dela.
E5: eu queria fazer tipo uma fala do personagem.
P: uma fala direta?
E5: O homem se aproxima ficando atrás dela e diz...
P: agora eu utilizo o que para reproduzir a fala dele? Travessão? Aspas?
Grupo: travessão.
P: tanto aspas quanto travessão reproduzem falas?
Grupo: Sim.
P: e o que ele (Ricardo) diz? E diz em que tom? Docemente? Suavemente?
E9: suavemente.
P: aí o leitor imagina a fala dele. E o que ele vai dizer suavemente?
E1 e E5: Tudo bem, já que não se sente confortável aqui, podemos voltar.

Até este momento, o grupo havia conseguido construir o seguinte texto “Raquel se recusa a descer a escada e Ricardo fica imóvel observando a situação. Depois de breves segundos, ele sobe as escadas lentamente em direção à Raquel. Ela fica confusa e dá uns passos para trás. O homem se aproxima ficando atrás dela e diz suavemente:

– Tudo bem, já que não se sente confortável aqui, podemos voltar.”

Em seguida, o grupo mencionou várias frases entre eles, tentando realizar uma autocorreção em cada uma delas. Percebi que antes dos integrantes ditarem a continuação para eu anotar, eles realizavam uma reflexão sobre o que estavam dizendo, com o intuito de evitar “erros”, como uma regulação da aprendizagem. Esse movimento foi realizado várias vezes

durante a atividade, o que aumentou o tempo de duração da participação do grupo e diminuiu as minhas intervenções.

A aluna *E11* formulou uma frase com o advérbio "tranquilamente", então *E5* afirmou "sei lá, tá me incomodando esse 'tranquilamente'". Esclareci que o grupo optou pelo advérbio "suavemente" em frase anterior, e utilizar outro seguido, poderia estar causando essa estranheza. *E1, E9* e *E11* juntos decidiram:

E1, E9 e E11: ela se vira de modo sutil em direção ao rapaz e dá um leve sorriso.

Segui escrevendo na folha de papel e pedi para continuarem a construção oral.

E5: Num gesto rápido...Hum... rápido e agressivo!
P: Ok, então 'num gesto rápido e agressivo...'
E1: 'o rapaz pega a mão de Raquel'.
E11: o 'rapaz' a gente usou agora.
E1: então 'ele' ou 'Ricardo'. 'Ricardo pega a mão de Raquel puxando ela para o subsolo'.
P: Não, não. Esse pronome 'ela' não pode ficar aí nessa posição, é um desvio da norma culta. A gente pode reconstruir 'Ele pega a mão de Raquel, puxando-a para o subsolo'. A gente pode colocar a vírgula e depois o pronome oblíquo.

Mencionei ao grupo que nesse momento eles estavam encaixando a alternativa que escolheram para a construção do texto: d) Ricardo obrigaria Raquel a descer. Parabenizei e pedi que encaminhassem mais um parágrafo para fechar a história. Ficaram assustados. Pareciam estar envolvidos com a atividade e queriam seguir com uma história mais longa.

E1: cara, ainda tem muita história ainda.
P: não... é só usar o poder de síntese de vocês.

Novamente eles se articularam na direção de fechar a história, discutiram bastante. O grupo me apresentou uma projeção geral para o final: "Ricardo vai trancar Raquel no cubículo e Raquel fugirá por uma janelinha". Esclareço que no subsolo onde Raquel é presa não tem janelinha, portanto, inventar uma "janela" seria incoerente com o todo do conto original.

E1: o homem coloca ela no cubículo e ela só percebe... o homem prende ela... ai, não sei explicar.
E5: o homem a trancando no cubículo, puxando a maçaneta.

Percebendo a dificuldade para formular uma frase coerente, eu encaminhei:

P: que tal 'Ricardo pega a mão de Raquel, puxando-a para o subsolo, trancando-a no cubículo'?
P: observem que eu tenho uma vírgula e um verbo (trancar), então o pronome 'a' fica atrás do verbo 'Trancando-a'. Trancando quem?
Grupo: Raquel!
P: é por isso o 'a', porque se refere a um nome feminino.
E11: pode continuar assim 'Ele lhe dá as costas, sem lhe dar motivo'.
P: E15, continua...
E15: 'Ele lhe dá as costas, sem lhe dar explicação alguma'
P: o que mais?
E5: 'ele lhe dá as costas, subindo as escadas sem lhe dar explicação alguma'.
P: muito bem!
E1: Meu Deus...

E1 pareceu ficar tensa com a atividade. Tive a impressão de que ela começou a achar difícil as diversas retomadas do texto em busca da forma "ideal".

Para que o grupo tivesse ideia do todo que haviam construído até este momento, reli em voz alta os dois parágrafos que haviam ditado e eu anotado. Neste momento destaquei os *verbos recusar, ficar, subir, dar, virar* e *pegar*, que estavam no presente, e esclareci que deveriam estar no passado, já que o conto de origem estava narrado no passado. Esclareci que é comum textos narrativos trazerem verbos no passado. Assim, orientei o grupo que continuasse a narrativa utilizando, no passado, as formas verbais usadas pelo narrador.

Após esse esclarecimento sobre as formas verbais de narrativas, pedi ao grupo que não perdesse de vista que estávamos construindo um conto de terror e nesse tipo de conto não há final feliz. Em seguida, tentei dar uma ideia para a continuidade do texto.

P: gente, qual o título do conto?
Grupo: 'venha ver o pôr do sol'.
P: então, acho que seria interessante vocês apresentarem um desfecho que tenha a ver com o título.

A aluna *E1* associou pôr do sol a algo bom e mencionou um final feliz – embora eu tenha explicado anteriormente que conto de terror não tem final feliz – mas foi interrompida por um colega atento.

E1: acho que ela pode fugir pela janelinha, encontrar as crianças lá fora e juntos eles vão ver o pôr do sol.
E9: não, não pode ser assim.
P: não é coerente com a proposta de terror, E1. Vocês estão indo muito bem, mas falta concluir.

Novamente o grupo passa muito tempo discutindo os rumos da história e levantam hipóteses incoerentes dessa vez. Questionei:

P: o que tu achas, E15?
E15: acho que temos que pensar finais possível, tipo, ela não encontrar as crianças, mas tentar abrir a porta do cubículo...
E1: e tentar abrir a fechadura.
P: o que eu coloco aqui na folha?
E5: 'depois de digerir tudo o que havia acontecido...'.
P: se ela digeriu, ela chegou em alguma conclusão... qual? Ela poderia ter se matado lá. Alguma possibilidade assim.
E1: mas como ela se mataria lá?
P: com uma corda esquecida por Ricardo, sei lá... Lembrem que no conto original ela termina o conto gritando, então aqui vocês precisam dar um novo rumo.
E1: então lá tinha uma caixa...caixa de ferramenta.
P: faz sentido! Vocês lembram que no conto tinha uma fechadura? O que ele faz com a fechadura? Tinha uma fechadura velha ou nova?
E15: era nova.
P: isso, ele tinha acabado de trocar por alguma razão. Isso aqui já dá uma pista para o leitor.

Nesse momento retornamos diversas vezes ao conto, para recordar trechos específicos, com a intenção do novo texto construído pelo Grupo 5 não fugir do texto original.

Após nossa interação, *E1* resolveu dar continuidade à frase de *E5*;

E1: 'depois de digerir tudo o que havia acontecido, Raquel encontra uma caixa de ferramenta deixada por Ricardo'.
P: encontra ou encontrou? Verbo no presente ou no passado?
E1: encontrou. Passado.
E15: 'Raquel encontrou uma caixa de ferramenta deixada por Ricardo'.
P: deixada e esquecida significam a mesma coisa?

E15: acho que não.
P: para o efeito que vocês querem gerar, a personagem simplesmente deixou ou esqueceu?
Grupo: esqueceu.
E1: 'Raquel encontrou uma caixa de ferramentas esquecida por Ricardo, com uma corda dentro'.

O aluno *E15* propôs um novo destino a partir da caixa de ferramentas.

E15: ela podia ter encontrado dentro da caixa uma chave inglesa no lugar da corda, e tentado arrombar o cadeado com essa chave, só que ela desiste e acaba golpeando com a chave o pescoço dela.

O grupo ficou surpreso com esse final sombrio proposto por *E15*. Esclareci que o final é forte, mas que é possível. *E1* disse compreender isso, mas que estava pensando numa forma de encaixar o pôr do sol nesse fim.

E9: realmente não faz sentido ter uma corda.
P: faria sentido se ele tivesse o desejo de amarrá-la.

O grupo novamente tentou organizar as frases, evitando desvios. E chegou ao trecho "Raquel encontrou uma caixa de ferramentas esquecida por Ricardo e dentro dela havia uma chave inglesa, com a qual a garota tentou arrombar o cadeado'.

E1 discordou da palavra "garota". Disse que "garota" parecia alguém muito jovem, não adulta, mas uma adolescente, e que poderia ser confundida com as crianças que brincavam lá fora. O grupo escolheu utilizar a expressão "moça" para se referir à personagem Raquel.

P: e o pôr do sol? Já decidiam?

E5 propôs terminar com a expressão "E assim foi o melhor pôr do sol que ela viu...". Novamente o grupo debateu, em seguida discordou da colega, afirmando que não era o melhor pôr do sol de Raquel, portanto, "não combina" a palavra "melhor" nessa frase. *E5* tentou argumentar dizendo que isso está no conto. *E11* esclareceu "mas lá é o Ricardo falando, tentando convencer, aqui é o narrador falando". *E11* estava correta e o grupo concordou com ela. Esclareci que poderiam utilizar a palavra "melhor" se quisessem gerar o efeito de ironia. Finalmente chegaram à frase final do ditado "E assim foi o último pôr do sol que ela viu...".

O texto construído na íntegra pelo Grupo 5 foi o seguinte:

(...)

Raquel se recusou a descer a escada e Ricardo ficou imóvel observando a situação. Depois de breves segundos, ele subiu as escadas lentamente em direção à Raquel. Ela ficou confusa e dá uns passos para trás. O homem se aproximou, ficando atrás dela e diz suavemente:

– Tudo bem, já que não se sente confortável aqui, podemos voltar.

Ela se virou de modo sutil em direção ao rapaz e deu um leve sorriso. Num gesto rápido e agressivo, Ricardo pegou a mão de Raquel, puxando-a para o subsolo, trancando-a no cubículo. Ele lhe deu as costas, subindo as escadas sem lhe dar explicação alguma.

Depois de digerir tudo o que havia acontecido, Raquel encontrou uma caixa de ferramentas esquecida por Ricardo e dentro dela havia uma chave inglesa, com a qual a moça tentou arrombar o cadeado. Sem sucesso, ela acabou desistindo e golpeou seu pescoço, levando a sua morte. E assim foi o último pôr do sol que ela viu...

Por fim, depois que o Grupo 5 concluiu a atividade, chamei o último grupo – Grupo 4[69] – composto por *E3, E17* e *E18*. Este grupo escolheu a seguinte versão para dar continuidade ao conto: g) A pessoa que ouviu tentaria descobrir de onde vem o grito.

Repassei para o Grupo 4 as mesmas orientações que dei aos grupos anteriores, antes de o grupo iniciar o ditado. Além da orientação sobre a quantidade de parágrafos, o papel que assumiriam (narrador em 3ª pessoa), pedi ainda que ditassem a continuação do conto levando em conta a norma padrão. Conhecendo as dificuldades de dois dos integrantes, achei adequado pedir que atentassem para questões de concordância verbal e nominal, forma verbal e coerência textual.

O aluno *E3* iniciou apresentando uma ideia geral:

E3: Raquel está gritando né, então alguém lá fora vai ouvir, alguém, uma pessoa, um grupo, enfim, alguém vai ouvir o grito dela. Essa pessoa que ouve, procura saber de onde vem o grito, acaba encontrando e começa a interrogar o Ricardo.
P: vamos por parte. É uma pessoa ou um grupo? É uma criança? Lembra que lá fora do cemitério as crianças brincavam?
E3: Era a criança, havia crianças brincando, e uma criança acabou vindo e chamando o responsável, e esse responsável foi atrás para descobrir o que estava acontecendo.

E3 mostrou-se informal em sua narrativa, apresentando resumo de ideias. Em seu modo de narrar, pareceu não ter compreendido, com clareza, a proposta da atividade. Intervi:

P: E3, não esquece, você é o narrador, o narrador narra desse jeito? Aí você resumiu. Há muitas lacunas na sua narração. Vamos organizar, parte por parte. Você disse que a criança ouviu, certo?

E17 fez uma pergunta que nenhum aluno havia feito até então "mas pode criar personagem ou só os personagens que estão no texto?". Esclareci que, se surgisse uma nova personagem, deveria ser coerente com a história. Ele então incluiu uma nova personagem:

E17: a criança ouviu e foi chamar o seu responsável.
P: é possível que a criança vá chamar o seu responsável?
Grupo: sim, isso é possível.
P: então qual é a primeira frase?

Apesar de apresentar boas ideias, o grupo demonstrava dificuldade para articular a primeira frase. Ajudei-o:

P: Raquel continuou gritando...e o aconteceu com Ricardo enquanto ela gritava?
Grupo: Raquel continuou gritando, enquanto Ricardo estava saindo do cemitério.
E3: Ricardo saiu e deu de cara com o responsável da criança.

[69] O grupo era composto por 4 alunos, mas um aluno saiu da pesquisa, pois no dia desta atividade ele não esteve presente.

P: como assim? Ele saiu e deu de cara com responsável? Mas quem chamou esse responsável? Como esse responsável brotou lá, do nada? Há lacunas aí. Bora organizar.
E17: Raquel continuou gritando, enquanto Ricardo estava saindo do cemitério. Umas das crianças que estavam brincando acabou escutando.
P: brincando onde? Escutando o que?
Grupo: ao redor do cemitério.
P: então?
Grupo: Raquel continuou gritando enquanto Ricardo estava saindo do cemitério. Uma das crianças que estavam brincando ao redor do cemitério, acabou escutando os gritos de Raquel.
P: observem, Raquel gritando... os gritos de Raquel...cemitério... cemitério...a gente pode substituir o que se repete.
P: os gritos da mulher, da estranha, dela?
E17: os gritos de uma mulher.

Notando o desvio de uso no artigo indefinido feminino, reli em voz alta todo o trecho mencionado pelo grupo, para que eles pudessem notar o desacordo. Em seguida, expliquei que não cabe o uso desse artigo nesse contexto, pois o artigo indefinido faz referência a algo/ alguém desconhecido, o que não é o caso, já que o referido era conhecido: "Raquel". Assim, no lugar de "uma mulher", o grupo escolheu a expressão "da mulher" para a retomada da personagem. Em seguida, solicitei que fizessem um movimento de substituição com o substantivo "cemitério". *E3* mencionou "o local".

P: estamos assim até aqui 'Raquel continuou gritando enquanto Ricardo estava saindo do cemitério. Uma das crianças que estavam brincando ao redor do local, acabou escutando os gritos da mulher...'. E aí?
E18: ... e se assustou.

E3 modificou o trecho do colega "... e ficou bastante assustada".

Feito isso, o grupo construiu o começo do primeiro parágrafo: "Raquel continuou gritando enquanto Ricardo estava saindo do cemitério. Uma das crianças que estavam brincando ao redor do local, acabou escutando os gritos da mulher e ficou bastante assustada". Após a construção desse trecho, esclareci que eles podem utilizar repetições na escrita de um texto, mas esse uso deve ter um objetivo, pode ser um recurso para causar um determinado efeito de sentido no texto. Mencionei que eles encontrarão a repetição como recurso em leituras que fizerem.

Aproveitei esse primeiro momento de interação para conscientizá-los do tratamento que deve ser dado aos textos durante a produção deles. Orientei-os a fazer esse exercício de leitura e reescrita dos textos que produzem na escola. Deixei claro que esse movimento de ida e vinda num texto é normal e muito importante para aprimorarmos a leitura e a escrita.

Seguimos a construção da história.

P: o que ela (a criança) fez em seguida, depois do susto?
E18: correu.
P: pra onde, gente?
E18: para os seus pais.

Com o intuito de sondar a aprendizagem do grupo, perguntei.

P: neste caso posso utilizar somente o 'correu' ou sou obrigada a colocar o pronome 'ela' na frente do verbo 'correu'?

O grupo respondeu "não". Concordei com eles, mas aproveitei para explicar sobre pronome elíptico, o caso em questão. Continuei a interação com o grupo em busca de construírem frases mais completas.

P: a criança corre em direção aos pais para fazer o que? Os pais estavam onde?

E17 retomou a ideia de *E18*, mas a ampliou:

E17: em seguida correu para casa para avisar os pais.
E3: em seguida, correu em direção a sua casa para relatar aos pais o que havia acontecido.

Pedi ao grupo que decidissem se iria prevalecer a fala de *E17* ou a de *E3*, para que eu pudesse escrever a continuação. O grupo decidiu pelo trecho mencionado por *E3*. Fizeram a escolha adequada, pois *E3* ditou um texto mais bem elaborado.

Orientei o grupo a começar a pensar no final da história. Mencionei o título do conto, dizendo que, se possível, eles poderiam associar o final com o título, mas alertei: o final não pode ser feliz, porque esse conto é de terror.

Voltei ao conto original:

P: qual era a proposta do Ricardo? Ele levou Raquel para o cemitério para quê?
E17: para ver o pôr do sol.
P: foi a desculpa que ele usou, então, se possível, pensem num final que tenha essa relação com o pôr do sol. Usem a imaginação de vocês.
P: Continuem...
E3: pode dizer que os pais voltaram com as crianças, tentando se comunicar com Raquel, e Raquel se acalmou achando que seria salva.
P: e ela foi salva?
E3: não.
P: mas e aí, ela continua lá? ela vai morrer lá? vai morrer em outro lugar? o que vocês acham?
P: E3, organize a sua ideia,
E3: 'os pais, preocupados, voltam ao local para entender melhor o que havia acontecido'.
P: o que acham de 'ocorrido' no lugar de 'havia acontecido'? É neste momento que encontram Ricardo?
E17: 'Neste momento, os pais encontram com Ricardo, que convence eles que...'.

Aproveitei o trecho de *E17*, que deveria ser melhorado, para orientá-los sobre a substituição da expressão "os pais" e o desvio de colocação pronominal em "convence eles". Tratei desses dois aspectos da norma padrão, ratificando que em falas diretas de uma personagem desvios são permitidos, o que não é o caso na passagem de *E17*.

E17 reformulou a sua última frase e propôs que o grupo elaborasse uma "fala direta" para a personagem, mas não conseguiram formular esse tipo de discurso. Aproveitei para relembrar ao grupo o que é discurso direto e o que é discurso indireto, e dei exemplos utilizando passagens do próprio conto, também mencionei a pontuação utilizada para representar o discurso direto. O grupo escolheu o uso das aspas para representar a fala direta de Ricardo.

Grupo: 'não há pessoas nesse cemitério há muito tempo'.
P: o que mais Ricardo falou para convencer?
E3: ... por isso, não precisam ficar preocupados.

P: por que esse uso no plural?
E3: porque são dois, o pai e a mãe da criança.
P: eu coloco uma exclamação no final, para enfatizar essa fala?
Grupo: sim!
P: e agora? Os pais ficam ou vão embora? Uso 'pais' ou 'casal'?
E3: o casal. 'o casal, convencido, foi embora'.

Assim o grupo terminou o primeiro parágrafo do texto. Pedi que construísse o segundo para encerrarmos a atividade. *E17* iniciou o novo parágrafo repetindo o nome "Ricardo". Solicitei que ele substituísse por um substantivo que o representasse junto a uma característica. *E17* mencionou "o homem". Direcionei a característica perguntando:

P: esse homem acabou de convencer os pais de uma criança a saírem do cemitério. Ele é o que?
E17: homem manipulador?
P: muito bem!

E3 então tomou a palavra e construiu o início do segundo parágrafo "O homem manipulador volta para o subsolo e ameaça Raquel para que parasse de gritar'.

Neste momento incentivei o grupo a pensar no final:

P: agora será que ela morrerá gritando? Ou vocês darão um outro final pra ela? Não se esqueçam de que no conto original termina com ela gritando. É interessante seguirem outro rumo.

O grupo ficou em silêncio. Precisei continuar estimulando:

P: Ricardo teria como matá-la? Enforcá-la? Ou coisa do tipo?
E3: ele oferece comida e envenena ela.
P: ele tinha comida? Vocês criaram alguma pista que justifique essa comida? Ele tinha acabado de se despedir do casal, como arrumou comida?
E3:(morre) pela falta de comida!

O grupo percebeu que seria difícil utilizar essa saída do envenenamento por comida.

E17 propôs que Ricardo fosse embora do cemitério e voltasse após algum tempo, encontrando-a morta. Encaminhei o elemento de coesão "Em seguida...".

E17: em seguida ele vai embora e retorna.
P: podes marcar esse tempo?
E18: depois de três horas.
P: se a ideia é que ela morra de fome, não pode ser três horas. Quanto tempo uma pessoa consegue ficar sem comer?
E17: depois de um mês.
P: mas aí não fará sentido Ricardo voltar, porque já é esperado que ela esteja morta. E agora?
E3: após dias, encontrando Raquel morta.
P: ele diz alguma coisa sobre o pôr do sol?
E18: que com certeza ela viu o melhor pôr do sol da vida dela.

O Grupo 4 demorou um pouco até conseguir articular o último trecho do seu texto "e disse a ela, com o sorriso amedrontador 'Não disse que você veria o melhor pôr do sol da sua vida?'". Vale destacar que o grupo foi feliz ao utilizar a expressão "sorriso amedrontador" para se referir ao modo com que a personagem Ricardo falou. Na expressão criada pelo grupo é revelada a personalidade doentia da personagem, justamente a sua marca durante o conto original. Desse modo, o grupo concluiu a atividade de ditado ao adulto.

Assim que concluíram, reli todo o texto que haviam construído, neste caso, dois parágrafos. Então notei que no segundo parágrafo, o grupo havia utilizado os verbos no presente. Fiz ao Grupo 4 as mesmas observações feitas com o Grupo 5 sobre as formas verbais no texto narrativo. Solicitei ao Grupo 4 que passasse os verbos do narrador para o pretérito. Assim procederam. Realizados os ajustes, finalmente, o grupo chegou ao seguinte texto:

Raquel continuou gritando enquanto Ricardo estava saindo do cemitério. Uma das crianças que estavam brincando ao redor do local acabou escutando os gritos da mulher e ficou bastante assustada. Em seguida, correu em direção a sua casa para relatar aos pais o que havia acontecido. Os pais, preocupados, voltaram ao local para entender melhor o que ocorrido. Neste momento, eles encontraram com Ricardo, que lhes disse "Não há pessoas nesse cemitério há muito tempo, por isso não precisam ficar preocupados!". O casal, convencido, foi embora.

O homem manipulador voltou para o subsolo e ameaçou Raquel para que parasse de gritar. Em seguida, ele foi embora e retornou após dias, encontrando Raquel morta. E disse a ela, com o sorriso amedrontador "Não disse que você veria o melhor pôr do sol da sua vida?".

Conforme visto na descrição da interação realizada durante a construção do texto produzido oralmente pelos grupos 1, 2, 3, 4 e 5, é possível trabalharmos nesta atividade diversas dimensões ensináveis do conto de terror. Ela permite fazer conexões com situações reais da vida do aluno, acessar o conhecimento de mundo dele, refletir sobre questões de diversas ordens, permite trabalhar características do gênero conto de terror, permite revisitar, várias vezes, a narrativa estudado e compreendê-la por dentro. Além disso, o "ditado ao adulto" permite retomar diversos conteúdos gramaticais da língua portuguesa, exercitar a coesão e a coerência textual, refletir sobre o efeito de sentido que a pontuação pode gerar, ampliar o repertório de palavras, analisar o uso da língua em determinado contexto, bem como incentivar a socialização/ interação entre o aluno-aluno/ alunos-professor. Assim, a forma como a professora explora a interação com os alunos na atividade 2 da 2ª etapa oportuniza aos aprendentes que mobilizem diversas capacidades de linguagem. Para além dessas vantagens, a interação com um número pequeno de alunos (grupos de 5 alunos) permite ao professor identificar as dificuldades individuais quanto ao conteúdo trabalhado e, se quiser, fazer a mediação pontual, aluno a aluno.

Julgo importante sublinhar que, embora bastante produtiva, considerei a atividade exaustiva, pois exige que tanto professor quanto alunos façam um grande esforço cognitivo.

5.3.3 A fase 3

No dia 05/ 06/ 23, realizei a fase 3 do CMA: responder ao questionário do SNP (reaplicação). Iniciei a aula cumprimentando a turma e, em seguida, pedi que se sentassem em suas cadeiras, então, dei início às instruções. Esclareci que seria distribuído o mesmo questionário que já haviam respondido no dia 22/ 05/ 23 (fase 1 do CMA), após a minha leitura do conto "Venha ver o pôr do sol" e instruí que deveriam responder individualmente. Mais uma vez reforcei que gostaria de que eles fizessem a atividade com responsabilidade e seriedade, mesmo já conhecendo as perguntas. Não houve nenhuma interferência de minha parte. Eles realizaram a atividade sozinhos.

O questionário (vide anexo III) entregue para os alunos continha as seguintes perguntas:

a) Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

b) Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

c) O que as personagens fazem para resolver o problema?

A turma respondeu o questionário dentro do tempo estipulado para a realização da atividade, utilizaram menos de 40 minutos, um pouco mais rápido do que na fase 1. A partir das respostas dadas às três perguntas (a, b e c) é possível avaliar o nível de compreensão da turma.

Embora se trate do mesmo questionário respondido nas fases 1 e 3 do CMA, eles têm propósitos diferentes. Na fase 1, o objeto é avaliar as capacidades inicias de compreensão dos alunos, enquanto na fase 3 o intuito é avaliar o progresso individual do aluno. Os resultados obtidos nos questionários estão descritos na subseção 4.5.3.

5.3.4 A fase 4

No dia 12/ 06/ 23, iniciei a fase 4 da proposta de intervenção. Nesta fase, o objetivo é explicitar as características do gênero conto de terror e tipo narrativo, para em seguida, em interação com a turma, construirmos coletivamente o quadro SNP de dois contos: um que não é de terror "Marido Fiel"[70], do escritor Nelson Rodrigues, e outro que é do gênero terror "A tenebrosa noite de tempestade"[71], de autoria de André. Ambos com uma boa trama e algumas características em comum. Na descrição dessa fase – explicitação – chamarei também o primeiro conto de "conto 1" e o segundo, de "conto 2".

[70] O texto se encontra, na íntegra, no Anexo V desta Dissertação.
[71] O texto se encontra, na íntegra, no Anexo VI desta Dissertação.

Iniciei a aula avisando aos alunos que leríamos dois contos naquela tarde e que, em seguida, preencheríamos o quadro SNP de cada um. Enquanto esclarecia sobre as atividades, a aluna *E1* distribuía os textos dos dois contos para a turma. Uma vez que todos já estavam com os textos em mãos, disse-lhes que começaríamos a leitura pelo conto "Marido Fiel", mas, antes que eu iniciasse a leitura em voz alta, fiz uma breve apresentação do autor Nelson Rodrigues, importante para literatura brasileira.

Comecei, em voz alta e com entonação, a leitura do conto. Enquanto isso, os alunos acompanhavam cada um com seu texto em mãos. O conto "Marido Fiel" retrata a história de um homem infiel (Romário), que tinha uma esposa (Rosinha) que preferia fechar olhos para a sua traição. Certo dia, uma vizinha do casal (Ceci) conseguiu provar a infidelidade de Romário, o que deixou a sua esposa Rosinha inconsolável. A vizinha fofoqueira, Ceci, pagou a fofoca com a própria vida. Esse é o enredo do conto. O conto encerra com a morte de Ceci, ilustrado com o trecho a seguir:

> Ao sair do estádio, ela repetia: "Eu não precisava saber! Não devia saber!". Ao que a outra replicava, exultante e chula: "O bonito da mulher é saber ser traída e aguentar o rojão!". Neste momento, vão atravessar a rua. Rosinha apanha a mão da amiga e, assim, de mãos dadas, dão os primeiros passos. No meio da rua, porém, estacam. Vem uma lotação, a toda a velocidade. Pânico. No último segundo, Rosinha se desprende e corre. Menos feliz, Ceci é colhida em cheio; projetada. Vira uma inverossímil cambalhota no ar, antes de se esparramar no chão. Rosinha corre, chega antes de qualquer outro. Com as duas mãos, põe a cabeça ensanguentada no próprio regaço. E ao sentir que a outra morre, que acaba de morrer, ela começa a rir, crescendo. Numa alucinação de gargalhada, como se estivesse em cócegas mortais, grita:
> — Bem feito! Bem feito! (Anexo V)

Assim que terminei de ler o desfecho do conto, a turma explodiu em risos e surpresa. Logo indaguei se eles haviam entendido do que se tratava história. A turma respondeu que sim. Então, questionei:

P: levando em consideração tudo que a gente vem estudando até aqui, esse conto é de terror? Sim ou não?

Dos vinte e quatro alunos presentes, apenas uma aluna respondeu que o conto era de terror.

Eu quis saber a razão de ela ter achado que o conto era de terror. A aprendente respondeu, insegura, que "a morte no final fazia a história triste". Expliquei à turma que a morte de uma personagem aparece com frequência em contos de terror, mas que não é exclusividade desse conto. Dei como exemplo contos de fada para demonstrar que a morte pode aparecer também em contos que não sejam de terror e que nem sempre está relacionada a um evento macabro, sombrio, grotesco, próprios da temática de terror. Disse, ainda, que deveriam observar de que modo a morte está relacionada com o todo do enredo, pois não bastava simplesmente acontecer uma morte para classificar o texto como "terror".

Para que pudessem visualizar isso, a morte dentro do enredo, fui levantando questionamentos:

P: quem morreu no final?
Turma: Ceci!
P: quem era Ceci?
Turma: vizinha.
P: vizinha de quem?
Turma: 'da mulher que tinha medo de ser traída', 'da Rosinha'.
P: quem mais aparecia na história?

A turma mencionou apenas o marido de Rosinha, embora houvesse outras personagens, as secundários. E para se referir a ele, utilizou nome próprio, substantivo e expressão que o caracterizava "Romário", "marido" e "o homem infiel". Isso demonstra que estavam colocando em prática a aprendizagem construída na atividade "ditado ao adulto" (fase 2 do CMA).

Segui indagando:

P: como a gente descobriu que ele era infiel?
Turma: 'porque ele mentiu', 'porque ele não estava no Maracanã'.
P: ele foi chamado quantas vezes no microfone pelo trabalhador do estádio?
Turma: 'vinte', 'sei lá, muitas', 'dezenas'.
P: e quem fala no final 'bem feito! bem feito!'?
Turma: 'a vizinha', 'da fofoqueira'.
P: e o que significa isso?
E8: foi uma forma de se vingar, porque ela (a vizinha da fofoqueira) ficou mal quando descobriu que era traída.
E14: foi um choque.
E7: ela ficou mal e eu ri no final.
P: e como vocês reagiram ao final, conhecendo toda a história?
Turma: a gente riu.
P: então, a morte num conto de terror causa risos? Um conto de terror causa risos no leitor? O conto "Marido Fiel" é terror? Percebam as emoções que o texto causou em vocês.

A turma toda concordou que "Marido Fiel" não era terror.

Em seguida, pedi à turma que lesse, em voz alta, o título do segundo conto: "A tenebrosa noite de tempestade". Logo depois, iniciei a leitura do conto, em voz alta e com entonação, enquanto a turma me acompanhava em leitura silenciosa, cada um com seu texto em mãos. Nesse conto, é narrada a história de um pai e sua filha, que voltavam, numa noite de tempestade, do hospital onde ficaram o dia inteiro à espera da esposa, e mãe, que estava internada com uma grave doença desconhecida pelos médicos. Na volta para casa, pai e filha encontraram um estranho homem na estrada, o qual ao final do conto decapita o pai, que havia saído do carro, e mostra a cabeça para filha, que permanece assombrada dentro do veículo, enquanto o homem do lado de fora mostra, além da cabeça do pai, a chave do carro.

Terminada a leitura do segundo conto "A tenebrosa noite de tempestade", a turma se mostrou muito excitada, comentavam entre si sobre a história que tínhamos acabado de ler. Pedi concentração e fiz uma comparação entre os dois contos:

P: gente, lemos dois contos, o primeiro 'Marido Fiel' e o segundo, 'A tenebrosa noite de tempestade'. Há algum conto de terror? Qual?

A turma toda respondeu que o segundo conto era terror. Indaguei se havia alguma dúvida sobre os dois contos e de qual tinham gostado mais. Não apresentaram dúvidas e em coro responderam que tinham preferido "A tenebrosa noite de tempestade". A turma fez alguns comentários, por exemplo, que as duas histórias eram boas, cada uma do seu jeito, mas que histórias de terror chamavam mais a atenção, e eram "muito mais legal!". Alguns lamentaram a extensão (uma lauda e meia) do conto de terror. Queriam que a história fosse mais longa, o que demonstra que a leitura foi interessante e agradável. Pelos comentários da turma sobre os dois contos, ficou claro que a preferência era mesmo pelo conto de terror.

Após os comentários da turma, esclareci-lhes que iríamos pontuar as características do conto de terror presentes no texto "A tenebrosa noite de tempestade".

P: o que vocês apontam como terror no conto 2?
E1: morte.
E17: mas não tem morte no outro (conto 1)?

A turma sorriu da resposta da aluna *E1* e alguém comentou "a professora já explicou sobre ter morte". Pontuei, novamente, que a morte não é característica exclusiva do conto de terror, tanto que no primeiro conto há morte, mas não é terror.

E14 citou o suspense como marca de terror, mas *E2* mencionou que há suspense nos dois contos. Eu disse que *E2* estava correto e esclareci que suspense pode estar em conto de terror e em outros tipos de conto, dei como exemplo conto policial. Sobre o suspense, perguntei à turma como foi construído no conto 1 e como foi no conto 2.

E14: o suspense no primeiro texto acontece na hora que o locutor chama o marido no estádio e ele não aparece. A gente fica esperando se ele vai ou não aparecer.
P: e no segundo conto?
E14: quando aparece um homem estranho e a garota vê.

E14 identificou corretamente os momentos de suspense nos contos.

E19: tem ação (como característica de terror).

A turma rechaçou a resposta da colega *E19*. Esclareci que ação faz parte de qualquer enredo, seja de terror ou não.

Ficaram algum tempo discutindo entre eles sobre quais características marcam um conto de terror. Então, pedi que comparassem o final de cada conto e perguntei:

P: qual conto desperta o horror, medo diante da morte?
Turma: o conto 2.
P: é possível ter um final feliz no conto de terror?
Turma: não.
E19: ah, mas o conto do marido tem um final triste, eu achei triste a mulher morrer lá atropelada.

O comentário que é *E19* fez me deu espaço para tratar de características do conto realista e do estilo de um autor.

P: o conto 1 é um conto realista, e a realidade pode ser dura, cruel, triste. O autor Nelson Rodrigues também tem esse estilo de escrita, de trabalhar as ironias da vida, mas isso não é terror, essa tristeza que você achou no final, na morte, não é terror, é na verdade ironia da vida, do destino...que aparecem nesse conto realista.

Achei necessário explicitar algumas informações sobre os dois contos:

P: a morte da fofoqueira, no final do conto 1, é um acontecimento irônico, sarcástico, o que causou o riso em vocês. Já no conto 2, a morte do pai da garota, decapitado, é um acontecimento que causou horror, foi macabro, causou medo em vocês. São histórias construídas totalmente diferentes, mas que tem a morte nos dois. No conto "Marido Fiel" temos uma história sarcástica, a gente já vê a ironia no próprio título, já que o marido de fiel, não tem nada. No conto "A tenebrosa noite..." tem uma história macabra, todo conto de terror tem uma história macabra. Nesse conto tem vários elementos sombrios, a começar no título, a palavra 'tenebrosa' significa algo que causa medo, então era uma noite que causava medo. Olhem para o título de um texto com atenção, ele vai te indicar algo importante.

Depois dessa primeira interação, direcionei a discussão para os elementos da narrativa.

P: como é cenário, o espaço do conto de terror, texto 2?
Turma: 'assustador', 'tenebroso', 'espaço isolado', 'neblina', 'escuro, noite (noturno), 'barulhento'.
P: barulhento???
Alguém: não!!! É silencioso!!
P: é muito comum ter essas características que vocês citaram: escuro, soturno, e mesmo de dia, pode ser assustador.
P: acabei de falar do espaço, que é um dos elementos da narrativa. Vocês lembram quais são os outros elementos? Agora não estou falando só do conto de terror, qualquer conto é uma narrativa. Estou perguntando sobre os elementos da narrativa, de qualquer narrativa.
Turma: 'espaço', 'tempo', 'lugar'.
P: lugar e espaço são a mesma coisa.
Alguém: personagem.

A turma não lembrava do enredo e do narrador. Instiguei:

P: o conto tem uma história?
Turma: sim!!
P: a gente chama a história de enredo, que é o conjunto das ações das personagens.
P: alguém narra, não é? Como eu chamo essa pessoa?
Turma: narrador!
P: então os elementos da narrativa são: enredo, personagem, narrador, tempo e espaço.

Junto à menção que fiz dos cinco elementos da narrativa, citei a classificação das personagens, dos narradores e dos tipos de tempo. Logo depois, solicitei à turma que me dissesse quais elementos da narrativa apareceram no conto "Marido Fiel" e quem eram.

A turma não demonstrou grande dificuldade para reconhecer todos os cinco elementos no conto. Nesta ocasião, aprofundei a discussão em torno do componente "personagem", cuja importância é vital no CMA, instrumento desta pesquisa. Conceituei personagens principais e personagens secundárias, o que eu já havia feito no momento em que preenchemos o quadro SNP do conto "Venha ver o pôr do sol". Pedi que apontassem as personagens principais e as secundárias no conto "Marido Fiel".

Após a turma ter identificado todos os elementos da narrativa no conto 1, pedi que fizessem o mesmo movimento com o conto 2 "A tenebrosa noite de tempestade". Reconheceram todos os elementos, com a minha interferência em alguns momentos.

Apesar de, nessa tarde, termos tempo disponível para iniciarmos a estrutura narrativa, preferi encerrar a aula e retomar no dia seguinte, 13/ 06/ 23, pois percebi que a turma estava exausta e pouco concentrada, o que impedia a atividade de fluir de modo produtivo. Havia conversas paralelas e barulho no corredor, por isso achei melhor retomar no dia seguinte.

No dia 13/ 06/ 23, retomamos a fase 4 da proposta de intervenção. Antes de iniciarmos a atividade, pedimos a atenção e a colaboração dos alunos. No dia anterior, 12/ 06/ 2023, como já dito, eles estavam muito agitados, não pareciam tão motivados como nos outros dias. Ratifiquei que precisávamos da colaboração de todos, inclusive, evitando conversas paralelas que pudessem tirar o foco da nossa atividade. Eles compreenderam, pareciam mais dispostos e, assim, conseguimos realizar a atividade de modo produtivo e organizado. A seguir, faço a descrição dessa aula.

No primeiro momento da aula, dividi a lousa em duas partes: do lado esquerdo anotei os elementos da narrativa – enredo, narrador, personagens, espaço e tempo – e no direito, a estrutura da narrativa – situação inicial, conflito, desenvolvimento do conflito, clímax e desfecho.

Iniciei me reportando ao dia anterior. Esclareci que íamos retomar algumas reflexões, para depois darmos início a outras e, por último, preenchermos o quadro SNP dos dois contos lidos no dia anterior. Disse novamente à turma que os textos narrativos são construídos em torno dos cinco elementos e que o conto, por ser um texto narrativo, apresentaria tais elementos. Neste momento aproveitei para interagir com os alunos e fazê-los pensar, novamente, sobre os elementos da narrativa que compunham os dois textos lidos anteriormente. Eles conseguiram pontuar, sem grandes dificuldades, os cinco elementos no conto "Marido fiel" e todos eles também no "A tenebrosa noite de tempestade", o que já haviam feito na aula anterior. Ressalto que, ao tratarmos dos componentes da narrativa, voltamos diversas vezes no conto para identificarmos cada um deles dentro do texto, o que oportunizou, desse modo, a compreensão textual.

Após explorarmos os elementos da narrativa, direcionei as reflexões para a estrutura narrativa. As partes da estrutura narrativa já estavam anotadas no quadro. Expliquei que essas partes compõem o enredo. Ratifico que os alunos já conheciam a estrutura narrativa, pois no começo do ano letivo, trabalhei com as três turmas – Esmeralda, Safira e Diamante – esse conteúdo, quando realizamos a leitura de um conto realista da escritora Conceição Evaristo.

Perguntei a turma o que era o clímax de uma narração.

E8: o ponto alto da história.
P: o que seria esse ponto alto?
E1: o de mais tensão.

P: sim, o momento que o leitor ficar roendo as unhas, louco para descobrir o que será a partir daí.
P: e qual o ponto alto do conto 'Marido Fiel'?
E1: é o momento que o locutor começa a chamar o nome do marido um monte de vez.
P: sim, seis, oito, vinte vezes! E ele apareceu?
Turma: não!!

Esclareci que antes do clímax temos situação inicial, conflito e desenvolvimento do conflito e, depois do clímax, a história costuma se encaminhar para o final, conhecido como desfecho. Todas essas partes que compõem o enredo estavam anotadas em ordem no quadro. Identifiquei essas partes nos dois contos e disse que poderiam se manifestar, caso houvesse dúvida. Caracterizei como costuma aparecer o desfecho em cada conto. Dei como exemplo o conto de fadas "e foram felizes para sempre..." em oposição ao conto de terror, mas acentuei que, apesar de cada conto ter as suas próprias características, haverá também pontos em comum entre eles, como visto no dia anterior, e isso acontece porque todos os contos fazem parte da tipologia narrativa. A turma acompanhou atenta as minhas explicações.

Depois disso, apaguei as anotações da lousa e disse aos alunos que íamos iniciar a construção do quadro SNP do primeiro conto: Marido Fiel. Comecei a desenhar o quadro SNP na lousa. Na primeira coluna, da esquerda para direita, coloquei o nome "personagens" e a dividi em duas partes: principais e secundários. Destaco que o quadro original da ferramenta conceitual SNP, criado pelo grupo de estudiosos genebrinos, não prevê essa divisão na coluna "personagens", mas optei em fazê-la por se tratar de narrativas mais complexas do que aquelas apreciadas com alunos do fundamental I e por conta do público-alvo, alunos do 8º ano.

Pedi aos aprendentes que dissessem quais outras três colunas compunham o quadro SNP. Eles responderam corretamente e na ordem: o que desejam (intenções), o que fazem (ações) e o que sentem (sentimentos). Assim, o quadro SNP do "Marido Fiel" (doravante quadro SNP 1) foi desenhado e iniciamos a mediação para preenchê-lo.

P: quem são os personagens principais?
Turma: 'Rosinha', 'Ceci' e "Romário", "marido infiel".
P: certo, mas olha, 'Romário' e 'marido infiel' são a mesma pessoa, né?

Aproveitei a oportunidade para mediar um problema que identifiquei na atividade diagnóstica com o conto "Os Porcos":

P: gente, atentem na hora da leitura. No conto "Os Porcos", aquele primeiro que a gente leu e fez atividade, teve gente que confundiu, achou que 'Umbelina' e 'cabocla' eram pessoas diferentes. Umbelina e cabocla eram a mesma pessoa, o autor que utilizava nomes e expressões diferentes ao longo do texto para se referir a mesma pessoa.

Três alunos se manifestaram e reconheceram que foram eles quem cometeram esse "erro". Segui com o preenchimento:

P: E quem são os secundários?
Turma: todos os outros.
P: nomes.

Turma: 'locutor' e 'marido da Ceci'.

Na identificação das personagens – principais e secundárias – não houve nenhuma dificuldade da turma. Fiz um nome questionamento:

P: o que desejam? O que a personagem Rosinha deseja?

Houve um burburinho entre os alunos e, em conjunto, disseram "descobrir se o marido é fiel". *E9* complementou "lealdade do marido".

P: e a Ceci, o que ela deseja? E18, me diga.
E18: mostrar pra Rosinha que o marido trai.
P: e o Romário, o que deseja?
Turma: 'trair', 'ir ao jogo'.
P: mas ele vai ao jogo ou o jogo na verdade é uma desculpa para esconder a traição?
Turma: 'ele quer esconder a traição'.

A turma optou por continuar preenchendo a coluna de ações e sentimentos das personagens principais. *E1* se adiantou "a ação de Rosinha é ir ao Maracanã". A fala da aluna foi pontual. Aproveitei para, mais uma vez, explicitar a dinâmica entre os componentes do quadro SNP, com objetivo de fazê-los compreender a narrativa através dela.

P: isso mesmo, E1. Pra Rosinha concretizar o desejo de descobrir se o marido é fiel ou não, ela tem a ação de ir ao Maracanã. Observem que isso tudo (as colunas) está entrelaçado, se o desejo é descobrir se o marido é fiel, a ação é fazer algo na direção de descobrir isso, e nesse caso, a ação foi ir ao Maracanã, como a E1 já disse. Quando vocês falarem dos sentimentos da Rosinha, na próxima coluna, vocês vão ver que eles têm relação com o desejo da Rosinha e a sua ação.
P: e a fofoqueira, qual a ação dela? Ela deseja mostrar a traição do vizinho Romário, ela fez o que pra alcançar?
Turma: leva Rosinha ao Maracanã!
P: E o Romário, qual a ação dele? Ele quer esconder a verdade. Qual a ação?
E14: ele quer enganar a Rosinha.
P: e o que faz para enganar?
E19: ele mente que vai ao Maracanã.
P: então vou anotar 'engana/ mente que vai ao Maracanã'. Ok?
Turma: ok!

Os alunos não demonstraram, até este momento, dificuldades no preenchimento do quadro SNP 1. Continuamos:

P: falta a última coluna, o que sentem. O que a Rosinha sente?
Turma: 'angústia', 'medo', 'tristeza'.
P: do que ela tem medo?
Alguém: de ser traída!

Notei que nenhum aluno mencionou que houve, no decorrer do conto 1, uma mudança no sentimento da personagem Rosinha. No início do conto, ela se mostrava segura quanto à possível fidelidade do marido, mas os sentimentos de "angústia", "medo" e "tristeza", surgiram após as investidas da vizinha fofoqueira. Então, precisei destacar para os alunos essa mudança:

P: observem que a Rosinha vai mudando de sentimento conforme vai avançando a história. Quando começa o conto, ela tinha outra visão. Vocês lembram?
E7: ela dizia com certeza 'meu marido nunca me traiu'.
P: então ela se mostrava com o sentimento de segurança, não é isso? Vocês conseguem perceber? Depois que ela mudou para 'angústia', 'medo'... Isso acontece num conto, do personagem mudar ao longo da história, mas também pode acontecer dele manter o sentimento do começo ao fim.

Para exemplificar a mudança de sentimentos em personagens, me reportei ao conto “Os Porcos”.

P: vocês lembram da cabocla, lá ‘nos porcos’? como era o sentimento dela em relação ao filho no começo?

Alguns alunos mencionaram que ela queria matar o filho. Então perguntei se esse sentimento se manteve. A turma respondeu que no final do conto ela (Umbelina) tinha mudado, pois já amava o filho.

P: gente, então isso mostra que há personagens que mudam, mas há outros que não mudam, sentimentos, desejos, como já expliquei.
P: E a personagem Ceci? Qual o sentimento?
E7: muito invejosa!
E1: pois é, essa inveja é tão grande que ela quer fazer a outra (Rosinha) se sentir mal, e fica insistindo nessa traição, parece que tem a certeza da traição.
P: então você quer dizer que Ceci se sente segura ao afirmar que o marido é infiel, né?

A turma toda sorriu com as falas de *E7* e *E1*. Inclusive, expressaram sorrisos em muitos momentos durante o preenchimento. A atividade parecia estar agradável para a turma. Concordei com *E7* e *E1* e destaquei que a inveja é uma característica marcante dessa personagem.

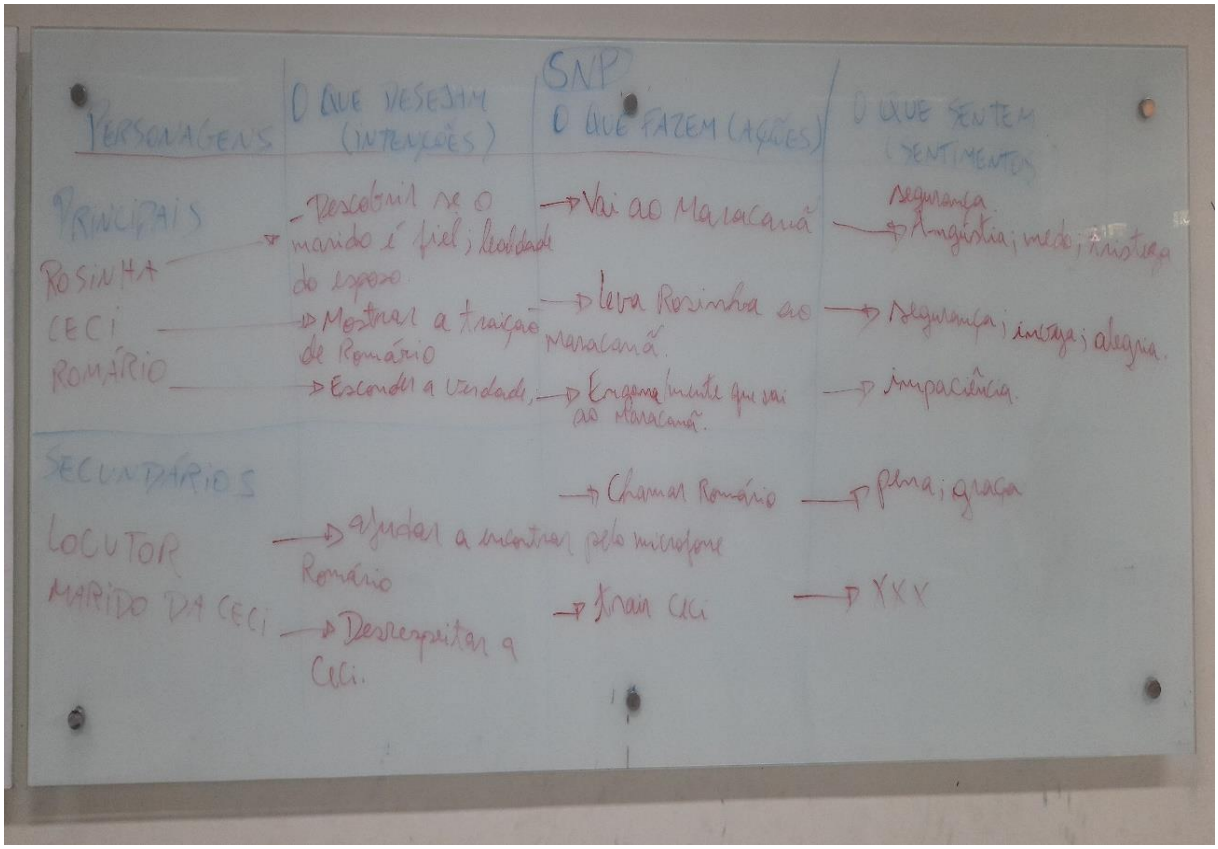
P: há outros sentimentos em Ceci?
E1: parece que ela tem alegria.
P: sim, você está certa, ela parece feliz quando ficar repetindo que sua vizinha pode estar sendo traída, parece alegre com essa tortura.
E8: é sim, ela (Ceci) fica feliz, ela fica falando ‘eu te avisei, eu te avisei’.
P: e o Romário?
E5: impaciência...
P: como você identificou isso no conto?
E5: ela (Rosinha) fica perguntando se ele teria coragem de trair ela, e ele responde com grosseria, parece tá chateado.

Após a fala de *E5*, a turma iniciou o preenchimento relacionado às personagens secundários: locutor e marido de Ceci. No conto, essas personagens não têm nome. Chamei a atenção da turma para este fato. No conto 1, apenas as personagens principais têm nomes próprios: Rosinha, Ceci e Romário.

Sobre as personagens secundárias, esclareci que, por aparecerem menos, e, às vezes, serem apenas mencionadas dentro do texto, há poucas informações sobre elas, e isso iria refletir-se no preenchimento das colunas que compõem o quadro SNP.

A turma preencheu rapidamente os desejos, ações e sentimentos das duas personagens secundárias. E chegamos ao seguinte quadro SNP 1:

Figura 5: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto “Marido Fiel” – SNP 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim que concluímos o preenchimento do SNP 1, desenhei na lousa o quadro do conto “A tenebrosa noite de tempestade” (doravante quadro SNP 2). Iniciei indagando sobre o componente principal do sistema: as personagens.

P: quem são as personagens principais e as secundárias? Mas vocês podem começar pelas principais.

A turma respondeu as principais, rapidamente e em voz bastante alta: pai, filha e o homem (estranho). Percebendo a empolgação na resposta da turma, comentei:

P: nossa, vocês responderam muito rápido e empolgados! Vocês gostaram mesmo do conto, né?
Turma: Simmmmm!!!
E14: poxa, mas o texto é muito pequeno!
P: então vocês gostam ler de textos longos?
Turma: ‘sim!’, ‘se for um texto interessante’, ‘se for um texto legal’, ‘depende do texto’.

Na resposta da turma sobre o interesse por textos longos, fica evidente o que estudos da área da leitura apontam: levar para sala de aula textos do interesse dos alunos é uma forma de motivar a leitura e contribuir para a formação do leitor.

Perguntei sobre as personagens secundárias:

P: e quem são as personagens secundárias?
Turma: mãe doente e médicos!
P: perfeito! Agora vocês vão para qual coluna?
Alguém: bora seguir a ordem, os ‘desejos’.
P: então qual era o desejo do pai?
E14: consertar o carro.

E8: achar alguém para ajudar.
E1: chamar o guincho.

De modo geral, os alunos deram a mesma resposta quanto ao desejo da personagem, mas de formas diferentes, por isso fiz apenas uma anotação no quadro "chamar alguém para ajudar". Segui para outra personagem:

P: e qual era o desejo da filha?
Turma: que o pai voltasse!
P: todos concordam?
Turma: simmmm!
E5: que o pai voltasse com ajuda.
P: isso!
P: qual era o desejo do homem estranho?
E8: matar todo mundo!
P: quem, exatamente?
E9: matar pai e filha.

Concluído os desejos das personagens principais – pai, filha e homem estanho – perguntei sobre as personagens secundárias: mãe e médicos.

P: e as secundárias? O que desejam? A mãe primeiro.
E3: vencer a doença desconhecida.
P: concordam turma? Ou tem outra coisa?
Turma: E3 tá certo.
P: e os médicos?
Turma: achar a cura (para doença desconhecida)!!

A turma quis preencher a coluna "ações".

P: respondam, qual a ação do pai? Ou ações.
E8: o pai vai para a cidade.
P: e por quê?
E19: ele foi para cidade buscar ajuda.
P: qual foi a ação da filha?
E1: ficar aguardando
E7: ficar aguardando no carro.
P: é isso, E11?
E11: ficar aguardando no carro.
P: e o homem estranho, o que fez?
E8: matar o pai.
E7: é decapitar.
P: ele só teve essa ação?
E1: ir atrás da filha pra matar também e pegar a chave do carro.

Embora *E1* tenha mencionado duas ações, anotei no quadro apenas uma "ir atrás da filha para matá-la". Continuamos o preenchimento.

P: gente, e qual é a ação da mãe? Ela tem ação?
Turma: não!
P: de fato, ela estava lá moribunda.
P: e os médicos, qual a ação?
Turma: 'ajudar a mãe', 'ajudar a mulher doente'. 'tentar ajudar'.
P: gente, não se esqueçam que 'a mãe' e 'a mulher doente' são a mesma pessoa. No conto essa mulher é chamada de 'esposa' e 'mãe'. São apenas formas diferentes de se referir ao personagem sem repetir a mesma palavra. Lembra que vocês utilizaram esse tipo de substituição lá na atividade de continuação da história?

Em seguida, a turma iniciou o preenchimento da coluna "o que sentem".

P: o que o pai sente, turma?

Diferente das outras colunas que foram preenchidas rapidamente e em sincronia, para preencher esta, a turma discutiu entre si algumas respostas, até que os alunos chegaram aos seguintes sentimentos: preocupação com a esposa e preocupação com a filha. *E13* mencionou "desesperado". Questionei a turma:

P: o pai estava desesperado? A gente pode dizer que ele ficou desesperado quando o carro parou? Desespero e preocupação são a mesma coisa? Há, no texto, alguma marca de desespero?

A turma disse que são sentimentos diferentes e decidiu que o homem, de fato, se mostrou preocupado, e não desesperado. Os alunos estavam corretos, pois no conto não há indicação de desespero por parte do pai, já que ele não imaginava o que estaria por vir. O sentimento de desespero caberia a filha, ao ver a cabeça de seu pai, após ser decapitado.

Sinalizei que havia mais um sentimento expresso nas ações do pai. A turma respondeu que o homem foi procurar ajuda e "teve medo de não encontrar ajuda", portanto, o sentimento foi de "medo". Em seguida, perguntei qual eram os sentimentos da filha. As respostas foram as seguintes: medo, preocupação, tristeza, nervosismo, desespero e pavor. Nenhum aluno respondeu "alegria", embora esse sentimento apareça mencionado no conto, rapidamente, em uma única passagem, quando a personagem "filha" achou que havia avistado o pai voltando, quando, na verdade, era o assassino de seu pai. Isso mostra uma breve oscilação nos sentimentos da menina: de alegria para pavor, medo. Essa oscilação parece não ter sido lembrada pela turma, talvez porque a leitura tenha sido feita no dia anterior. Também não lembrei de pontuar essa oscilação durante nossa interação.

Segui o preenchimento da coluna "o que sentem".

P: e o assassino? Qual o sentimento?

A turma respondeu "raiva", "alegria" e "prazer". A palavra "raiva" estava marcada no conto, na passagem "Do lado de fora, colado em sua janela o homem olhava com raiva para ela" (Anexo VI), mas as palavras "alegria" e "prazer" não estavam, o que me levou a crer que eles inferiram esses sentimentos a partir da passagem do conto "ele ficou sorrindo para ela como se fosse um louco". Para verificar isso, questionei os alunos:

P: E14, por que você disse 'alegria'?
P: E1, e por que você disse 'prazer'?
E14: ele pareceu sorrindo lá, então tava alegre.
E1: pois é, se ele tava sorrindo, é porque tinha prazer em matar.
P: sim, e se o assassino sorriu, por alegria, por prazer, é porque ele deve ser um psicopata, é isso que a gente pode concluir.

Depois disso, seguimos para a conclusão do preenchimento do quadro SNP 2.

P: qual o sentimento da mãe?
E11: nenhum.
P: turma, vocês concordam? Ou alguém identificou algum sentimento?

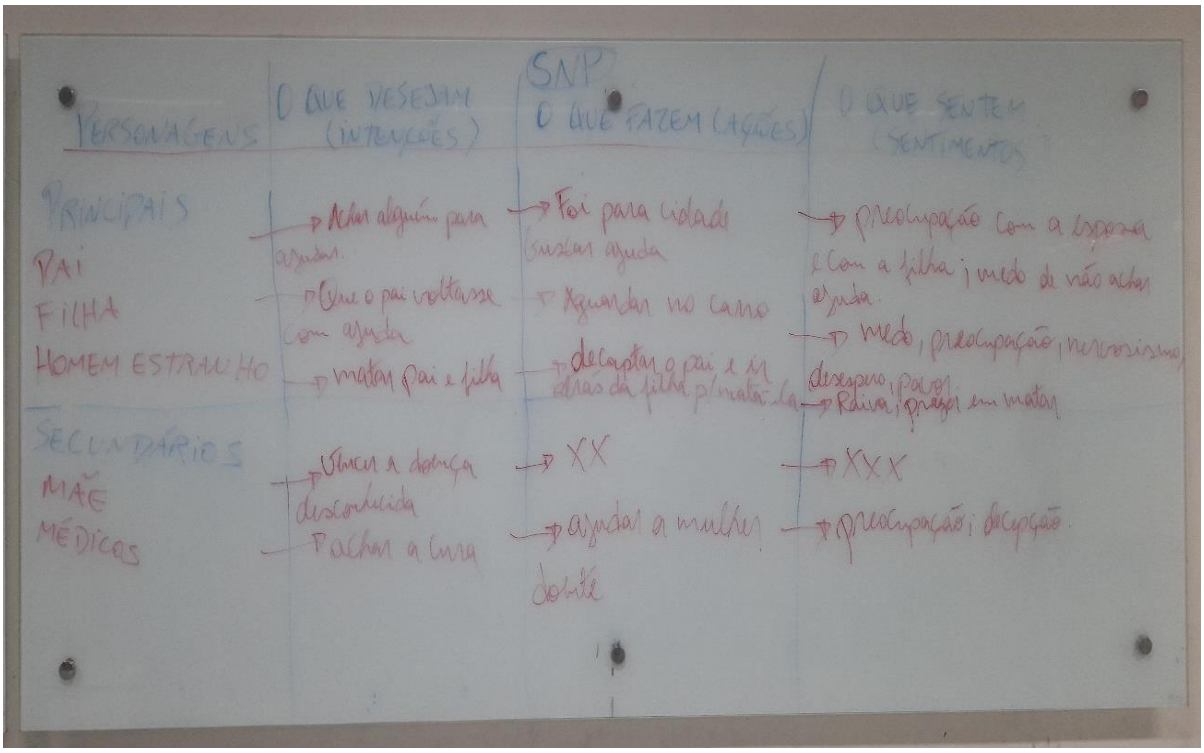
A turma concordou que não é possível identificar nenhum sentimento na mãe.

P: e os médicos, quais sentimentos?
E19: acho que tristeza, porque eles não conseguem encontrar a cura.
P: E19, de que forma você chegou a essa conclusão? Tem alguma pista disso no texto?
E1: eu acho que preocupados, porque diz (o conto) assim 'Uma grave doença desconhecida consumia sua vida, e os médicos não sabiam o que fazer'.

E1 apontou um trecho no conto 2 para justificar a sua resposta e a sua compreensão a partir da inferência foi correta. A turma dialogou sobre os sentimentos dos médicos e chegaram à conclusão de que os médicos estavam preocupados, não tristes. *E8* pede que eu anote no quadro o sentimento "decepção".

Assim, concluímos a interação para o preenchimento do quadro SNP 2, representado na Figura 6.

Figura 6: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto "A tenebrosa noite de tempestade" – SNP 2



Fonte: elaborado pela autora.

É importante relembrar que nas aulas de explicitação (12 e 13/ 06/ 2023), pude refletir com os alunos as características do gênero conto de terror juntamente com a dinâmica do SNP. Considero que aliar essas duas formas de contemplar o conto de terror permitiu um estudo mais completo da narrativa, o que gerou um resultado positivo na compreensão leitora dos alunos.

Como visto, a turma não apresentou dificuldade para preencher o quadro SNP 2, o que diminuiu a necessidade de minha mediação. Os alunos fizeram bem mais rápido do que o preenchimento do quadro SNP do conto "Venha ver o pôr do sol", apreciado durante a intervenção pedagógica. Essa segurança por parte da turma, durante a realização do quadro SNP 2, pode ter duas razões: o conto "A tenebrosa noite de tempestade" é mais curto e menos

complexo do que o “Venha ver o pôr do sol” e/ ou, por se tratar do terceiro quadro que preenchiam no decorrer da pesquisa, haviam conseguido compreender a dinâmica do SNP, o que contribuiu para uma compreensão mais fina da narrativa, e isso se refletiu no preenchimento.

Também registro que a atividade com SNP foi bem recebida pelos meus alunos. Notei momentos de diversão genuína entre eles, quando refletiam sobre os acontecimentos da narrativa e os recortes viabilizados nos componentes do SNP. Além disso, os estudantes se mostraram motivados durante o preenchimento dos quadros SNP 1 e SNP 2, momento em que dialogavam bastante até chegarem às respostas em comum para o preenchimento de cada coluna. A ferramenta conceitual SNP permite uma eficaz interação entre professor-alunos e alunos-alunos, além de aprendizado que permite a compreensão do texto.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises e a discussão dos resultados buscando atender o objetivo geral da pesquisa: analisar a aplicabilidade e os efeitos do CMA na aprendizagem de leitura de contos de terror. Retomamos, a seguir, a questão de pesquisa que norteia a análise:

a) De que forma o trabalho com leitura mediado pelo Circuito Mínimo de Atividades (CMA) possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror, de alunos do 8º do Ensino Fundamental de uma Escola de Aplicação da UFPA?

Para abordar a questão apresentada, o atual capítulo está organizado em dois subcapítulos. No primeiro, dissertamos sobre o dispositivo CMA e suas potencialidades para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos do gênero conto de terror, observando o desempenho da turma no Teste 1[72] (diagnose) e Teste 2 (reteste apreciado após o CMA). Já no segundo, verificamos e explicamos as habilidades finais de compreensão dos alunos, com base nos resultados dos Testes 3 e 4.

6.1 O DISPOSITIVO CMA E SUAS POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

[72] O Teste 1 - A atividade diagnóstica se encontra, na íntegra, no Apêndice A desta Dissertação.

Para que o aluno realize o ato de ler é necessário que desenvolva habilidades e conhecimentos que possibilitem êxito nessa prática. Buscamos então verificar quais habilidades de leitura foram potencializadas durante a implementação do CMA. Para tal verificação, utilizamos o quadro SNP preenchido, os Testes 1 e 2 que ocorreram, respectivamente, antes e depois das aulas medidas pelo CMA e nossas notas de campo. Além disso, recorremos ao perfil socioeconômico da turma como apoio para nossas análises e reflexões.

A fim de compreender mais profundamente as razões que levam os estudantes a escolherem uma ou outra alternativa, vamos centrar nossa análise na turma Esmeralda, porque foram os alunos dela que participaram das aulas mediadas pelo CMA. Isso favorecerá que tenhamos um olhar mais profundo sobre o aprendizado deles.

6.1.1 Análise da atividade diagnóstica – Teste 1

O Teste 1, nosso instrumento diagnóstico[73], foi elaborado com o objetivo de avaliar o nível[74] de compreensão leitora dos participantes, a partir do domínio ou não de determinadas habilidades, antes da intervenção pedagógica. Esse teste é constituído de seis questões objetivas, uma discursiva e um comando de produção textual, com no máximo dois parágrafos. Das seis questões objetivas, as duas primeiras são de localização da informação explícita e as quatro últimas de inferência de informações implícitas.

O Teste 1 foi organizado em torno do conto "Os Porcos"[75], um texto relativamente longo (4 laudas) e complexo. Por ser um texto da literatura canônica, segue a norma-padrão, apresenta vocabulário mais erudito e estruturas linguísticas mais complexas, por exemplo. Essas características podem representar um desafio maior para a compreensão, o que influencia o ato de ler também. Geraldi (2011, p. 72), compartilhando do explicitado por Lajolo (1982, p. 59), afirma que "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto". Observa-se, por meio desta fala, a importância do texto, sem esquecermos, contudo, que o leitor assume um papel ativo na busca de significações para aquilo que lê, como assevera Geraldi (2011).

[73] Na subseção 5.1.1 descrevemos as condições em que o Teste 1 foi apreciado.
[74] Utilizamos como referência o documento de escalas de proficiência do SAEB (Brasil, 2020, p. 5-8). Ele determina o nível de acordo com as habilidades desenvolvidas. Ver https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 18. ago. 2023.
[75] Ver subseção: 4.5.1.1 Teste 1.

A escolha por esse conto de terror levou em consideração o fato de ele ter uma boa intriga, ser, possivelmente inédito para os alunos e também por ser um texto da literatura clássica, de uma escritora não tão popular, como por exemplo, o Machado de Assis. Consideramos importante apresentar à turma textos que, talvez fora da escola, não tenham a oportunidade de conhecer. A respeito dos clássicos na escola, Calvino (1993, p. 13) é enfático ao mencionar que a escola tem a tarefa de apresentar uma variedade de clássicos e de fornecer as ferramentas necessárias para que os alunos possam, fora da escola, escolher seus próprios clássicos de maneira informada.

Coadunamos com as palavras do autor e acreditamos que levar para nossa sala de aula clássicos, modernos/ contemporâneos, é uma forma de incentivar o encantamento pela leitura, para que, mais tarde, por si só, os alunos possam escolher as suas próprias leituras. Assim, apresentar clássicos para os aprendentes durante nossa pesquisa é também uma forma de dar oportunidade de eles gostarem ou não dos clássicos, embora esse não esteja entre os objetivos de pesquisa elencados e sim de ensino-aprendizagem.

Na tabela abaixo[76], explicitamos a quantidade de acerto em cada questão objetiva, em cada turma.

Tabela 2: Quantidade de acertos por questão objetiva, em cada turma, no Teste 1

	TURMA SAFIRA	TURMA ESMERALDA	TURMA DIAMANTE
Teste 1	1Q - 16 A = 72,72% 2Q - 14 A = 63,63% 3Q - 14 A = 63,63% 4Q - 16 A = 72,72% 5Q - 8 A = 36,36% 6Q - 2 A = 9,09% Média de acertos da turma = 53,03%	1Q - 12 A = 63,15% 2Q - 11 A = 57,89% 3Q - 11 A = 57,89% 4Q - 13 A = 68,42% 5Q - 7 A = 36,84% 6Q - 3 A = 15,78% Média de acertos da turma = 50,00%	1Q - 14 A = 66,66% 2Q - 14 A = 66,66% 3Q - 16 A= 76,19% 4Q - 18 A = 85,71 % 5Q - 6 A = 28,57% 6Q - 4 A = 19,4% Média de acertos da turma = 57,14%

Fonte: elaborado pela autora.

A respeito dos nossos objetivos, com o intuito de avaliarmos se os alunos possuem a capacidade de localizar informações explícitas no texto, elaboramos as questões 1 e 2.

T1/ Q1 e T1/ Q2 são questões que exigem do leitor o foco no texto (Koch e Elias, 2014). Na primeira, o leitor deve identificar uma informação, no caso, o elemento da narrativa "personagem", mas, para isso, deve ter o conhecimento do que é personagem. Enquanto na segunda, deve localizar uma informação. Ou seja, nesse tipo de questão cabe ao aluno, para respondê-la, identificar informações na superfície do texto. É importante esclarecer que, as duas

[76] Recorte da Tabela 1.

questões estão alinhadas à compreensão no nível literal. Baseando-se em Falardeau (2003), Sandrine e Cordeiro (2022, p. 3) asseveram que "A compreensão literal trata do que está presente na superfície do texto, de forma explícita, aquém da inferência". Quando o leitor não consegue fazer uma compreensão literal, é porque pode estar com dificuldade na decodificação, na compreensão de estruturas sintáticas, na compreensão do vocabulário, em recordar fatos e detalhes, em depreender a ideia principal, em sintetizar o conteúdo do texto, entre outras possibilidades.

Sobre a questão 1, do teste 1:

T1/ Q1. Quem são os personagens do conto?
a) A cabocla, o pai de Umbelina e o filho da cabocla.
b) A cabocla, o pai da cabocla, o filho da cabocla e Umbelina.
c) A cabocla, o pai da cabocla, o amante da cabocla, Umbelina e o patrão.
d) A cabocla, o pai de Umbelina, o filho da cabocla, o amante da cabocla e o patrão.

A resposta correta é a letra D, em que aparecem representadas todas as personagens do conto "Os Porcos".

Como resultado da T1/ Q1, em porcentagem, verificamos que na turma Safira 72,72% (16 dos 22 alunos) conseguiram identificar o elemento da narrativa "personagens". Da turma Esmeralda, 63,13% (12 dos 19 alunos) acertaram a alternativa. E da turma Diamante, 66,66% (14 dos 21 alunos) responderam de modo satisfatório. Os dados nos mostram que a turma Esmeralda foi aquela que apresentou menor habilidade para identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.

No que diz respeito à T1/ Q1, os alunos que a responderam corretamente (72,72% da Safira, 63,15% da Esmeralda e 66,66% da Diamante) demonstraram ter conhecimento prévio sobre o que é personagem e quais são os seus tipos e saber reconhecer que cabocla é uma palavra usada para se referir à Umbelina, além de já apresentarem habilidades de decodificação e compreensão. Os 14,66% (9,9% da Safira e 4,76% da Diamante) dos alunos que marcaram a letra A focaram as personagens principais, já que a história se centra na cabocla Umbelina, seu pai e o seu filho. Os alunos que escolheram a opção A podem ter se concentrado nessas personagens principais e ter desconsiderado as personagens secundárias, como o amante da cabocla e o patrão. Os 15,38% (10,52% da Esmeralda e 4,76 da Diamante) dos alunos que escolheram a opção B podem ter pensado que Umbelina e a cabocla são personagens distintas, levando-os a incluir ambas em sua resposta. Outra possibilidade é que, durante a leitura, alguns detalhes podem não ter sido plenamente absorvidos ou lembrados pelos alunos. Assim, ao responderem à pergunta, eles podem ter se lembrado incorretamente das personagens e de suas relações. Os 68, 29 % (18,18 da Safira, 26,31% da Esmeralda e 23,80% da Diamante) que

marcaram a letra C demonstraram ter compreendido melhor o enunciado da questão do que quem escolheu a letra A, porque consideraram o amante da cabocla e o patrão como personagens. Eles também não consideraram o filho da cabocla como personagem, possivelmente, porque ele é um bebê ainda não nascido durante a maior parte do conto, não interagindo ativamente na narrativa. Além disso, eles podem não ter percebido que o filho da cabocla é crucial para o enredo.

As respostas dos alunos sugerem a necessidade de encorajá-los a considerarem todos os aspectos de uma história, incluindo personagens que desempenham papéis secundários.

Sobre a questão 2:

T1/ Q2. Qual a ação do pai da cabocla levou a filha a pensar que ele seria capaz de jogar o filho dela aos porcos?
a) O fato de o pai tê-la dado uma surra.
b) O fato de o pai não aceitar o filho dela.
c) O fato de o pai já ter jogado outra criança aos porcos.
d) O fato de o pai ser muito violento e preconceituoso, o que o faria matar uma criança.

A resposta correta é a letra C.

O resultado obtido na T1/ Q2 informou que na turma Safira 63,63% (14 dos 19 alunos) conseguiram localizar ações explícitas de uma personagem. Na turma Esmeralda, 57,89% (11 dos 19 alunos) conseguiram localizar as informações no conto e, na Diamante, 66,66% (14 dos 21 alunos). Os alunos que responderam a letra C demonstraram uma leitura atenta do texto, já que, para selecionar essa alternativa, precisaram perceber que a personagem Umbelina lembra-se especificamente de ter encontrado um braço de criança, o que indica que seu pai já havia cometido tal ato no passado. Esse fato é crucial para entender por que ela acreditava que seu pai faria o mesmo com seu filho. Isso mostra uma compreensão detalhada do histórico de violência específica do pai, que é diretamente relevante para o medo de Umbelina.

Na T1/ Q2, assim como na T1/Q2, a resposta também está na superfície do texto, mas para marcar a alternativa correta, o aluno deveria atentar para a localização de dois recortes específicos no texto: “o pai moeu-a de surras, afirmando que daria o neto aos porcos para que o comessem” e no segundo parágrafo “Encontrara uma vez um braço de criança entre as flores douradas do aboboral. Aquilo, com certeza, tinha sido obra do pai”. O grau de dificuldade dessa questão é mais elevado do que o da primeira, pois, na primeira, desde que soubessem reconhecer as personagens, lhes bastaria correr o texto em busca dessa informação, enquanto, na segunda, eles tinham que localizar ações específicas de uma personagem em meio a de várias outras, o requer maior esforço e atenção do leitor.

Ao analisar as demais letras assinaladas pelos alunos das três turmas, observamos que eles realizaram diferentes interpretações do texto.

Os estudantes que escolheram a letra A (13,63% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 9,52% da Diamante) podem ter focado na violência física como um indicativo da capacidade do pai de cometer atos ainda mais brutais, como jogar uma criança aos porcos. No entanto, isso pode refletir uma leitura mais superficial do texto. A violência é um indicativo de crueldade, mas não se liga diretamente à ação de jogar uma criança aos porcos, que é uma ação específica mencionada posteriormente.

Os alunos que escolheram a alternativa B (9,09% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 4,76% da Diamante) inferiram que a não aceitação do neto pelo pai poderia levá-lo a atos extremos. Essa escolha reflete uma compreensão das dinâmicas familiares hostis, porém, novamente, falta uma conexão direta com o ato de jogar a criança aos porcos, o que sugere uma interpretação mais genérica da hostilidade do pai.

Os estudantes que selecionaram a opção D (13,63% da Safira, 0% da Esmeralda e 19,04% da Diamante) podem ter considerado a personalidade abusiva e as atitudes negativas do pai como justificativa para ele ser capaz de cometer tal ato extremo. Essa escolha indica uma interpretação que leva em conta a caracterização geral do pai, mas não especificamente as ações passadas que se ligam diretamente à sua capacidade de jogar uma criança aos porcos.

As escolhas dos alunos refletem diferentes níveis de engajamento com o texto, desde uma análise mais superficial das ações e características gerais do pai até uma leitura mais detalhada e textualmente fundamentada de suas ações passadas. A habilidade de conectar eventos específicos do texto com as motivações e possíveis ações futuras das personagens é uma competência crítica, que pode ser desenvolvida por meio de atividades que incentivem os alunos a explorarem as implicações mais profundas dos comportamentos das personagens e a evidência textual direta, conforme descrito por Aeby Daghé e Cordeiro (2023).

Ao compararmos T1/ Q1 e T1/ Q2, percebemos que tanto a Safira quanto a Esmeralda demonstraram menor desempenho na habilidade de localização de informações, enquanto a Diamante manteve exatamente o mesmo desempenho nas duas questões.

As questões T1/ Q3, T1/ Q4, T1/ Q5 e T1/ Q6 situam-se numa perspectiva de leitura com foco na interação e enquadram-se no nível inferencial da etapa de compreensão. Esse nível permite que o leitor faça incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial, e faça inferências, o que permite uma expansão nos seus esquemas cognitivos (Menegassi, 1995, p. 87-88). O leitor busca no implícito a resposta. Chega-se à resposta a partir

da produção de inferências, com base no estabelecimento de relações entre os diversos elementos do texto.

A seguir, procedemos à análise das quatro questões de nível inferencial.

T1/ Q3. Qual o sentimento do amante em relação à cabocla?
a) Ele a amava.
b) Ele a desprezava.
c) Ele era indiferente.
d) Ele a admirava.

A resposta esperada para esta questão é a letra B.

O resultado obtido na T1/ Q3 mostra que, na Safira, 63,63% dos estudantes marcaram a alternativa correta. Na Esmeralda, o índice de acerto foi 57,89% e na Diamante, 76,19%. Os alunos que selecionaram a opção B demostraram fazer uma leitura atenta e crítica das ações e das implicações sociais descritas no texto. Umbelina é descrita como tendo sido abandonada pelo amante, que é filho do patrão e, segundo rumores, está planejando casar-se com outra mulher. Esses elementos sugerem não apenas um desprezo pela cabocla, mas também uma rejeição baseada em preconceitos de classe e, possivelmente, raciais: o amante a utiliza e depois a descarta sem consideração, o que reflete uma dinâmica de poder e desprezo.

Não há nenhuma passagem explícita de que o sentimento do pai de seu filho fosse de "desprezo", mas há dois trechos que demonstram o comportamento do homem: "O amante, filho do patrão, tinha-a posto de lado..." e "Ela estava perdida. Em casa não a queriam; a mãe renegava-a, o pai batia-lhe, o amante fechava-lhe as portas...". Para responder à questão, o aluno deveria, portanto, inferir o sentimento do pai do filho da cabocla, a partir do comportamento hostil dele, que indica desprezo, demonstrado nas duas passagens mencionadas.

Aqueles alunos que optaram por outras alternativas mostraram não ter percebido as nuances das relações interpessoais entre as personagens. Os estudantes que escolheram a opção A (13,63% da Safira, 10,52% da Esmeralda e da 9,52% Diamante), embora em minoria, podem ter interpretado a palavra "amante", mencionada no texto, como relativa ao amor.

Aqueles que selecionaram a letra C (9,09% da Safira, 15,78% da Esmeralda e 9,52% da Diamante) podem ter interpretado a falta de envolvimento emocional profundo e o subsequente abandono da cabocla como indiferença. Essa opção reflete uma compreensão de que o amante não demonstrou uma aversão profunda, mas uma falta de consideração e empatia pelas circunstâncias de Umbelina. Além disso, os alunos que marcaram a letra C, mesmo sendo incorreta, demonstraram que em alguma medida compreenderam o texto, mas não conseguiram reconhecer as nuances de sentido das palavras "indiferença" e "desprezo".

Os estudantes que assinalaram a letra D (13,63% da Safira, 15,78% da Esmeralda e 4,76% da Diamante), talvez, tenham se focado em descrições que indicam que Umbelina era considerada fisicamente atraente, o que pode ter sido interpretado como sinal de o amante sentia algum tipo de admiração por sua aparência ou por qualidades exóticas atribuídas a ela.

Os alunos que marcaram as letras A ou D demostraram estar longe da compreensão e tem a proficiência em leitura comprometida. Nas três turmas, tivemos alunos nessa situação. Na Safira: *S3, S6, S12, S15, S17* e *S18.* Na Esmeralda: *E1, E7, E13, E16 e E18.* Por fim, na Diamante: *D7, D17* e *D19.*

As dificuldades encontradas pelos alunos, principalmente da turma Esmeralda na identificação da resposta correta, podem estar relacionadas a alguns pontos, como: falta de passagens explícitas, não compreensão do contexto do conto, já que os alunos teriam que reconhecer que as ações e os sentimentos das personagens estão fortemente relacionadas ao contexto narrativo e das pistas textuais. No caso desta questão, a resposta correta B é apoiada pelo contexto de desprezo e rejeição social que o texto apresenta, evidenciando a complexidade das relações humanas e o impacto da estrutura social nas interações pessoais. O texto não fornece passagens explícitas que indiquem o sentimento de desprezo do amante em relação à cabocla. A informação precisaria ser extraída de detalhes indiretos, como o comportamento do amante em relação a Umbelina. Os alunos precisariam também relacionar o comportamento hostil do amante (colocando-a de lado, fechando-lhe as portas) com o sentimento de desprezo, o que requer uma análise mais profunda do enredo.

Além disso, para chegar à resposta correta, os alunos deveriam conseguir diferenciar sentimentos. Identificar o sentimento de "desprezo" implica que eles sejam capazes de diferenciar entre sentimentos como desprezo e indiferença. Caso não tivessem a percepção dessa diferença ou não soubessem o significado de determinada expressão vocabular, poderiam ter dificuldade no momento da escolha da alternativa correta. Isso se confirma na pergunta de uma aluna da turma Safira, durante a realização do teste: "Professora, o que significa 'indiferente'?". A aluna queria marcar uma alternativa a partir da confirmação ou não do significado dessa palavra. Mas, somente o conhecimento dicionarizado da palavra não era o suficiente para responder à questão, afinal, uma palavra assume sentido a partir do contexto em que ela aparece empregada. Kleiman (2004, p. 20) afirma que muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento sobre o desconhecimento de conceitos sobre determinando assunto. E a pouco familiaridade com determinado assunto pode causar incompreensão.

Portanto, a dificuldade dos alunos nesta questão envolve não apenas a capacidade de inferência, mas também a necessidade de conhecimento prévio, compreensão do contexto e habilidades de diferenciação entre termos relacionados. O texto destaca a interconexão desses aspectos e ressalta a importância de abordagens integradas para aprimorar a compreensão leitora.

A quarta questão do Teste 1 visa a avaliar se os alunos conseguem produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.

T1/ Q4. Qual(ais) personagem(ens) conseguiu(iram) indiretamente realizar a sua intenção (desejo)?
a) O pai da cabocla que desejava dar a criança aos porcos.
b) O pai da criança, pois desejava a morte do filho.
c) Umbelina e seu amante, ambos queriam a morte do filho.
d) A cabocla, o pai dela e o seu amante, todos queriam matar a criança.

O resultado mostra que na Safira 72,72% dos alunos conseguiram produzir a inferência correta. Na turma Esmeralda, o índice foi 68,42% e na Diamante, 85,71%, maior índice entre as três turmas. As três turmas tiveram um melhor desempenho na T1/ Q4 do que na Q1/ T3.

Para responder à questão, o aluno deveria inferir, a partir das pistas textuais, que o pai da cabocla foi o único que manteve, do começo ao fim do conto, o desejo da morte da criança, por isso queria dá-la aos porcos. A personagem cabocla mudou com a desenrolar da narrativa, foi do ódio ao amor. Quanto ao pai da criança, no conto não há nenhum indício, nem implicitamente, que permita ao leitor afirmar que a morte do filho era um desejo do homem. Se o aluno conseguisse compreender isso, ele poderia assinalar a alternativa correta, letra A.

Os alunos, portanto, que escolheram essa alternativa podem ter interpretado que, apesar de Umbelina ter lutado para evitar esse destino, o desfecho do texto sugere que a criança acaba sendo atacada e comida por um porco, o que poderia ser visto como a realização indireta do desejo do seu pai. Essa escolha reflete uma compreensão da ameaça inicial do pai e uma ligação com o final trágico, embora ele próprio não execute a ação.

Para explorar os motivos que podem ter levado os alunos a escolherem outras opções, vamos revisitar os detalhes do texto e entender as dinâmicas e motivações das personagens envolvidas.

Os alunos que escolheram a alternativa B (4,54% da Safira, 5,26% da Esmeralda e 4,76% da Diamante), a opção menos sustentada pelo texto, podem ter inferido que o amante (pai da criança) queria a morte do filho. Não há evidências textuais claras de que o pai biológico desejasse a morte do filho; ele simplesmente abandona Umbelina. Os que selecionaram essa

alternativa mostraram ter tido uma má compreensão do texto ou ter se confundido quanto às ações e aos desejos das personagens.

Aqueles que marcaram a opção C (0% da Safira, 15,78% da Esmeralda e 0% da Diamante) podem ter interpretado que, devido ao desespero e ao isolamento de Umbelina, ela desejou a morte do filho como uma forma de vingança ou escape. No entanto, o texto mostra que, embora ela inicialmente planeje matar a criança na porta do amante, ela hesita e, finalmente, tenta alimentar o filho, o que contradiz a ideia de que ela desejasse sua morte. Quanto ao amante, não há indicação de que ele desejasse a morte da criança.

Os estudantes que marcaram a opção D (22,72% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 9,52% da Diamante), talvez, tenham pensado que todas as personagens mencionadas no item-resposta falharam em proteger a criança, levando a resultados que indiretamente alinham-se com a morte do bebê, mas isso seria uma interpretação bastante generalizada das motivações individuais e menos apoiada pelos detalhes do texto.

A análise dessa questão destaca a importância de uma abordagem didática que aprofunde a compreensão das motivações das personagens e dos desfechos implícitos em suas ações (Aeby Daghé e Cordeiro, 2023).

Elaboramos a quinta questão com o objetivo de avaliar a habilidade dos alunos em produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.

T1/ Q5. De que forma as ações de Umbelina levaram ao desfecho do conto?
a) As ações foram impulsionadas pelo amor ao filho.
b) As ações foram impulsionadas pelo ódio que sentia do pai dela.
c) As ações foram impulsionadas pela raiva que sentia por ter sido abandonada pela mãe e pai.
d) As ações foram impulsionadas pela insistência em ir parir o filho na porta do amante.

Os resultados apontam que, na turma Safira, 36,36% responderam adequadamente; na Esmeralda, 36,84%; e na Diamante, 28,57%. O baixo desempenho nas três turmas demonstra que os alunos não conseguiram concluir a estratégia cognitiva relacionada à ordem natural no mundo, por exemplo, que a causa antecede o efeito, que a ação antecede o resultado (Kleiman, 2004, p. 52).

Para responder adequadamente essa questão, a letra D, o aprendente deveria atentar para as ações, sentimentos e desejos da personagem Umbelina. Nesses três componentes do SNP estão a causa e a consequência das ações de Umbelina, que levaram ao desfecho trágico do conto. O aluno deveria inferir que a causa foi o sentimento de ódio que a mulher nutria pelo pai de seu filho e o desejo de vingar-se dele, insistindo parir em sua porta. Para concluir esse desejo, sua ação foi atravessar uma mata escura para chegar à porta do amante. Como consequência

dessa ação, a mulher pariu num pasto, local em que seu filho recém-nascido foi devorado por uma porca e, logo após o parto, ela morre.

Além disso, vale mencionar que a escolha pela letra D sugere que os alunos veem a decisão de Umbelina de parir na porta do amante como um ato de desafio e uma forma de confrontar o homem que a abandonou. Essa escolha destaca a complexidade de suas motivações, misturando vingança, desespero e a busca por algum tipo de reconhecimento ou redenção.

Os alunos que escolheram a letra A (31,81% da Safira, 36, 84% da Esmeralda e 38,09% da Diamante) podem ter interpretado que, apesar das circunstâncias difíceis, as ações de Umbelina são movidas pelo amor maternal, especialmente visto no final do conto, quando ela tenta nutrir o filho antes de enfrentar seu destino trágico. Essa interpretação ressalta o desenvolvimento de sentimentos maternais conforme o conto avança.

Aqueles que assinalaram a opção B (9,09% da Safira, 15,78% da Esmeralda e 19,04% da Diamante) podem ter interpretado que o ódio que sentia pelo seu pai foi a principal motivação para as ações de Umbelina, incluindo o desejo de se vingar dele de alguma forma, o que pode ser interpretado no contexto de suas tentativas de proteger o filho do mesmo destino que outras crianças sofreram.

Os estudantes que marcaram a letra C (22,72% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 19,04% da Diamante) podem ter percebido que a raiva e o ressentimento de Umbelina por ter sido rejeitada e abandonada por seus pais são os impulsionadores de suas ações dramáticas e finais. Essa interpretação aponta para uma análise da raiva como uma resposta ao abandono e à falta de suporte familiar.

Quanto à questão T1/ Q6, o objetivo dela é avaliar se o aluno produz inferências a partir da relação de elementos da textualidade. A reflexão em torno da compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão sobre o componente textual desse processo, afirma Kleiman (2004, p. 45), ao tratar das estratégias de processamento do texto. Para a autora "A materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto linguísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal" (2004, p. 45). Nesse processo, esclarece a estudiosa, ele (o leitor) precisa buscar suporte não apenas em elementos extralinguísticos, mas também em elementos linguísticos.

A seguir, a questão:

T1/ Q6. Como a ação da criança em tremer no ventre da mãe se relaciona com o desfecho da história?
a) Essa ação demonstrava a dor que ele sentia no ventre da mamãe.
b) Essa ação sinalizava o medo que sentia da mãe, confirmado no final da história.

c) Essa ação indicava uma pista do que poderia acontecer com ela futuramente.
d) Essa ação de tremor do bebê demonstra que uma criança tem consciência do seu destino desde o nascimento.

A resposta correta é a letra C. Para chegar a essa conclusão, o aluno deveria primeiro localizar a seguinte passagem do conto "A criança tremia-lhe no ventre, como se pressentisse que entraria na vida para entrar no túmulo [...]". Em seguida, o aprendente deveria explicitar o significado implícito em "entraria na vida para entrar no túmulo", um paradoxo, recurso estilístico muito comum em textos literários. Feito esses dois movimentos de leitura, ele deveria cruzar o explícito captado com o desfecho, presente nas informações do penúltimo e último parágrafos, respectivamente: "ela (Umbelina) estremeceu ouvindo um gemido doloroso, dolorosíssimo, que se cravou no seu coração aflito. Era o filho! Quis erguer-se, apanhá-lo nos braços, defendê-lo, salvá-lo..." e "[...] antes de morrer, ainda viu, vaga, indistintamente, o vulto negro e roliço da porca, que se afastava com um montão de carne perdurado nos dentes, destacando-se isolada e medonha naquela imensa vastidão cor de rosa".

Os estudantes que selecionaram a alternativa C (9,09% da Safira, 15,78% da Esmeralda e 19,04% da Diamante), provavelmente, consideraram o tremor como um sinal ou um presságio simbólico do destino trágico do bebê, conectando-o com os eventos angustiantes que ocorreriam mais tarde na narrativa. Essa interpretação é mais metafórica, sugerindo que o tremor era um indício narrativo de futuras adversidades.

Os estudantes que escolheram a letra A (36, 36% da Safira, 36,84% da Esmeralda e 23,80% da Diamante) podem ter interpretado o tremor como uma resposta física à dor, talvez devido à situação estressante da mãe ou às próprias condições pré-natais. Essa escolha reflete uma visão mais literal e fisiológica. Os alunos, assim, consideraram o tremor como uma manifestação de desconforto ou dor física, não necessariamente ligando essa sensação diretamente ao destino da criança.

Os alunos que marcaram a letra B (18,18 % da Safira, 26,31% da Esmeralda e 28,57% da Diamante) podem ter interpretado o tremor da criança como uma premonição ou uma manifestação de medo, possivelmente intuindo as tensões e os perigos que a mãe enfrentava e que, por fim, poderiam afetá-lo. Os estudantes que optaram por essa resposta podem ter atribuído uma certa percepção emocional ou instintiva ao bebê em relação ao ambiente externo.

Aqueles que escolheram a letra D (36,36% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 28,57% da Diamante) podem ter acreditado que o bebê tinha uma consciência premonitória de seu destino trágico. Essa escolha indica uma leitura que atribui uma profundidade psicológica ou metafísica à reação do bebê.

Observamos assim, por meio dessas análises, que a compreensão dos alunos das sutilezas das ações e emoções das personagens pode ser profundamente enriquecida por uma abordagem didática que encoraje a exploração dos sentidos de um texto. Aeby Daghé e Cordeiro (2020, 2023) enfatizam a importância de engajar os alunos em uma leitura que vai além do superficial, explorando as implicações emocionais das ações das personagens, o que favorece uma compreensão aprofundada do texto, sendo isso o alvo do trabalho com o SNP.

Na sétima questão do Teste 1 focamos também na dinâmica do SNP. Diferentemente das anteriores, optamos por uma questão discursiva.

T1/ Q7. Durante o desenrolar da narrativa, os sentimentos das personagens mudaram ou permaneceram os mesmos? Explique.

Essa questão foi elaborada com objetivo de avaliar se os alunos produziam inferências a partir das relações dinâmicas entre as personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações. A resposta esperada a essa questão é a seguinte: apenas o sentimento de Umbelina (cabocla) mudou, enquanto dos outros, permaneceram. Durante parte do conto ela desejava a morte do filho, queria matá-lo na porta do amante, como forma de vingança. No final do conto, o sentimento dela era de amor pelo filho, havendo, portanto, mudança.

Na turma Safira, dos 22 alunos, 54,54% (*S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S15, S21 e S22*) deles conseguiram responder adequadamente à questão, 22,73% (*S7, S12, S13, S17 e S19*) demonstraram indícios de compreensão ou respostas confusas e 22,73% (*S3, S14, S16, S18 e S20*) erraram totalmente a resposta.

Damos como exemplo de resolução de cada um desses três grupos, respectivamente, as respostas de *S1*, *S7* e *S14*.

> *S1: Mudaram. No início ela queria matar o seu filho, mas não queria que ele morresse comido pelos porcos. E já no final ela pode sentir o que é um amor de mãe, mas só quando ela mudou de ideia seu filho foi comido pelos porcos. Esse o sentimento da cabloca. Mas o sentimento do pai da cabloca permaneceu o mesmo, e o do amante também, eles manteram o sentimento sobre o filho e a cabloca.*

> *S7: A clabocla não mudou seus sentimentos durante o conto continua a mesma, o pai da cabocla, ele continua maltratando a filha e a mãe, ele não mudou seus sentimentos, o amante da cabocla não mudou seus sentimentos, ele continua despresando a cabocla, umbelina mudou seus sentimentos quando ela faz uma pequena vingança ela tem coragem e quando ela tem seu filho morto ela queria salvalo ao invez de deixalo, o patrão não mudou, pois ele não aparece muito no conto.*

> *S14: pelo que eu vi, continuaram os mesmos, todos os personagens com os mesmos sentimentos desde o inicio da historia até o final dela, vi que Umbelina continuo a mesma, continuo com o olhar guloso.*

Em relação à resposta de *S1*, podemos afirmar que ela mostra que *S1* teve uma compreensão detalhada da evolução dos sentimentos de Umbelina ao longo do conto. O aluno

reconhece que, inicialmente, ela planejava matar o filho para se vingar do pai e do amante, mas, eventualmente, experimenta sentimentos maternais que mudam sua percepção e decisão inicial. A percepção de que Umbelina muda seus sentimentos, mas o pai e o amante não, indica um entendimento de que a transformação de Umbelina é central para o desenvolvimento da narrativa. A resposta também reflete uma apreciação das complexidades das relações entre as personagens e como essas dinâmicas afetam seus comportamentos e escolhas.

Quanto à resposta de *S7*, ela é confusa e contraditória. Inicialmente, o aluno afirma que "A cabocla não mudou seus sentimentos durante o conto continua a mesma", mas depois menciona que "Umbelina mudou seus sentimentos quando ela faz uma pequena vingança ela tem coragem e quando ela tem seu filho morto ela queria salvá-lo ao invés de deixá-lo". Isso sugere uma compreensão parcial da evolução emocional de Umbelina. A confusão na resposta pode indicar dificuldade em distinguir entre as ações e os sentimentos subjacentes, ou pode refletir uma interpretação ambígua do texto.

No que diz respeito à resposta de *S14*, ela sugere que o aluno teve uma interpretação mais estática das personagens, pois afirma que todos mantêm os mesmos sentimentos do início ao fim do conto. Essa visão pode ter sido resultado de uma leitura mais superficial do texto, indicando que ele não percebeu a transformação emocional de Umbelina ou interpretou suas ações finais como consistentes com suas atitudes iniciais.

Na turma Esmeralda, dos 19 aprendentes, 68,42% (*E1, E2, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E16, E17 e E19*) demonstraram compreensão dos sentimentos das personagens e 31,58% (*E3, E4, E6, E12, E13 e E18*) deram respostas completamente equivocadas.

Exemplificamos a resolução da sétima questão, com a resposta apresentada corretamente por *E11* e, parcialmente correta, por *E18*.

> *E11: Mudaram de sentimentos, pois ao decorrer da história Umbelina mudou opinião sobre a morte de seu filho.*
>
> *E18: permaneceram, eles tinham os mesmas intenções tipo o pai queria dar aos porcos o sobrinho.*

E11 observa que houve uma mudança nos sentimentos de Umbelina em relação à morte de seu filho, ainda que não explique como isso ocorre. Essa resposta indica uma compreensão do SNP em que a evolução interna de Umbelina é reconhecida como parte integrante da trama. Inicialmente, ela contempla a ideia de deixar o filho morrer como uma forma de vingança contra o pai e o amante, mas, ao longo da história, seus sentimentos maternos emergem, especialmente, após o nascimento do bebê.

E18, por outro lado, argumenta que os sentimentos e intenções das personagens permaneceram os mesmos, citando o exemplo do pai que continuou desejando o trágico destino para o filho de Umbelina. Embora essa visão possa parecer limitada, ela destaca uma compreensão do SNP em termos de consistência de caráter e como isso serve para avançar ou sustentar a narrativa. O aluno percebe que, embora os eventos progridam, o núcleo das intenções de algumas personagens não se altera.

Por meio dessas respostas, observamos que, embora esses alunos não tivessem ainda estudado o SNP, eles conseguiram observar que há relação entre os sentimentos e as ações das personagens, compreendendo que algumas evoluem; outras, não, influenciando e sendo influenciadas pelos eventos do enredo. *E11* e *S1* veem uma mudança substancial na personagem principal que afeta o desfecho da história, enquanto *E18* e *S14* observam uma estabilidade nos sentimentos das personagens.

Por fim, na turma Diamante, dos 21 que participaram da pesquisa, 71,42% (*D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D13, D14, D16, D18, D19 e D20*) responderam o que esperávamos, 9,52% (*D8 e D12*) apresentaram respostas confusas, mas com algum resquício de compreensão correta quanto à mudança de sentimentos e 16,67% (*D11, D15, D17 e D21*) deram respostas incorretas.

Mencionamos como exemplos de resolução correta, parcialmente correta e inadequada, respectivamente, as respostas dadas por *D5, D12* e *D11*.

> *D5: Durante a narrativa os sentimentos das personagens mudaram pois os sentimentos da cabocla Umbelina mudaram pois estava com um sentimento de raiva. depois sentiu um sentimento de medo logo a pois esses sentimentos veio o sentimento de amor. O sentimento do pai não muda, o pai ainda tinha o sentimento de raiva.*
>
> *D12: Mudaram, pois a cabocla antes tinha concordado com a promessa do pai, mas ela mudou de ideia e então ela queria se vingar do pai e do amante.*
>
> *D11: Os sentimentos de Umbelina não mudaram tanto pois no começo ela queria ver seu filho vivo, mas no final ela teve que ver ele morto de qualquer jeito, o pai e o amante de Umbelina queriam ver a criança morta do início ao fim.*

As respostas dos alunos *D5, D12* e *D11* à questão sobre a mudança nos sentimentos das personagens durante a narrativa ilustram diferentes níveis de compreensão leitora e interpretação do SNP).

D5 reconhece uma transformação nos sentimentos de Umbelina, identificando uma progressão de raiva para medo e, finalmente, para amor. Isso mostra uma compreensão aprofundada do SNP, já que percebe a evolução emocional de Umbelina, a qual é um elemento-chave para o desenvolvimento da trama. A menção de que o sentimento do pai (raiva)

permanece constante também é significativa, pois indica um entendimento de que nem todas as personagens experimentam uma jornada emocional complexa ou mudanças significativas.

D12, por outro lado, sugere uma interpretação de que Umbelina inicialmente concordava com a ameaça do pai, o que pode ser uma interpretação errônea do conto, já que o conto não sugere claramente que Umbelina concorda com o destino proposto pelo pai para o filho. No entanto, o aluno percebe uma mudança no comportamento dela, visto que ela busca vingança contra o pai e o amante. Isso mostra que o aluno interpretou as ações e reações de Umbelina como indicativos de uma mudança interna, ainda que sua primeira afirmação seja questionável.

Já *D11* apresenta uma visão um pouco cética sobre a mudança nos sentimentos de Umbelina, argumentando que ela sempre quis que o filho vivesse, e que a morte dele no final foi um resultado inevitável, não uma escolha emocional ou uma mudança de sentimento. Essa resposta aponta para uma interpretação de que a narrativa central gira em torno do destino inalterado do filho, mais do que as emoções de Umbelina.

A respeito das respostas dadas, observamos que elas seguiram, basicamente, dois padrões: a maioria dos alunos que respondeu corretamente mencionou apenas a mudança no sentimento da personagem Umbelina/ Cabocla; a outra parte, menor, elaborou uma resposta mais consistente, pois além da mudança de Umbelina, citou a permanência dos sentimentos das outras personagens, a exemplo *S1* e *D5*, supracitados. Vale esclarecer que nenhum aprendente da Esmeralda apresentou resposta que se enquadra nesse grupo mais consistente, pois todos se limitaram a citar as mudança dos sentimentos de Umbelina.

A partir das respostas mais consistentes, podemos inferir que fizeram uma leitura mais proficiente, ampliando o olhar sobre outras personagens, o que pode levá-los a perceber a inter-relação entre eles. Cordeiro e Aeby Daghé (2020) dizem que crianças em início da escolaridade não são ainda capazes de estabelecer, de maneira autônoma, tais inter-relações – entre as ações, as intenções e os sentimentos. Mas, nossos alunos, que já estão em outra etapa de escolarização, sinalizam em suas respostas que estão mais suscetíveis a esta percepção.

As questões do teste diagnósticos foram elaboradas para contemplar habilidades de leitura envolvendo componentes do SNP: personagens, seus sentimentos, seus desejos e suas ações. A seguir, apresentamos uma tabela comparativa com a quantidade de acertos nas turmas, em cada questão objetiva (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6) e na questão discursiva (Q7) do Teste 1.

Tabela 3: Síntese dos resultados por questão, em cada turma, no Teste 1 – Diagnose

	Questão/ Habilidade	SAFIRA	ESMERALDA	DIAMANTE
Teste 1	T1/ Q1 - Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.	72,72%	63,15%	66,66%
	T1/ Q2 - Localizar informações explícitas no texto.	63,63%	57,89%	66,66%
	T1/ Q3 - Inferir informações implícitas em textos.	63,63%	57,89%	76,19%
	T1/ Q4 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	72,72%	68,42%	85,71 %
	T1/ Q5 - Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.	36,36%	36,84%	28,57%
	T1/ Q6 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	9,09%	15,78%	19,04%
		Média de acertos da turma = 53,03%	Média de acertos da turma = 50,00%	Média de acertos da turma = 57,14%
	T1/ Q7 - Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.	54,54%	68,42%	71,42%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 3, é possível notar que a turma Esmeralda, dentre as três, foi a que apresentou o mais baixo desempenho em todas as questões objetivas, ou seja, em todas as habilidades avaliadas. As turmas, de modo geral, apresentaram bom desempenho nas questões que envolvem nível literal de compreensão (T1/ Q1 e T1/ Q2), o que era esperado, já que se trata de alunos do 8º ano do ensino fundamental. A quantidade de acertos poderia ter sido maior, mas penso que o grau de dificuldade advindo da linguagem e forma como o texto é construído influenciaram nesse resultado.

Quanto às questões que se enquadram no nível inferencial da etapa de compreensão – T1/ Q3, T1/ Q4, T1/ Q5 e T1/ Q6 – as turmas Safira e Esmeralda mostraram bom desempenho na T1/ Q3 e T1/ Q4, e a Diamante se destacou com índices mais altos nessas duas questões. Sobre o desempenho nas habilidades das questões T1/ Q5 e T1/ Q6, todas as turmas tiveram os índices de acerto mais baixos.

Conforme mostrado na Tabela 3, os alunos da turma Diamante apresentaram o melhor desempenho em todas as questões, com exceção da T1/ Q5. Os índices alcançados em todas as questões informam que a Diamante é a turma que apresenta menos dificuldades nas habilidades de leitura, enquanto a turma Esmeralda é aquela que tem alunos com maior dificuldade na compreensão em leitura, tendo como parâmetro as habilidades apresentadas. Isso pode ser confirmado na média geral de acertos da Safira (53,03%) Esmeralda (50,00%) e Diamante (57,14%). Por isso, vimos a necessidade de implementar a nossa proposta de intervenção na turma Esmeralda.

6.1.2 Análise da atividade pós CMA – Teste 2 (reteste do Teste 1)

O Teste 2 (reteste/ RT1)[77] é a reaplicação do Teste 1. Os alunos das três turmas realizaram essa atividade, que tem por finalidade verificar qual a evolução dos participantes após o CMA, o qual foi implementado apenas na turma experimental Esmeralda, como já esclarecido. Essa evolução nos permite inferir as potencialidades do CMA para o desenvolvimento da compreensão em leitura. As condições em que o reteste foi implementado foram descritas na seção 5.1.

O CMA foi implementado na Esmeralda dentro de pequeno espaço de tempo, numa quantidade de 14 horas-aula. O ensino em torno dessa curta sequência de atividades, explora um trabalho interpretativo coletivo com os alunos, tendo como prioridade as necessidades dos alunos, bem como observar e analisar como eles reconstroem sua compreensão no SNP, descrevem Cordeiro e Liaudet (2021). Embora originalmente o CMA tenha sido pensado para o ensino da compreensão em leitura de alunos nos primeiros anos da educação básica, em nossa pesquisa experimentamos desenvolvê-lo com alunos em série mais avançada, 8º ano do fundamental maior, visando a observar e a analisar as potencialidades do circuito com esse público.

Na subseção 5.3 apresentamos a descrição e análise das aulas em torno do CMA na turma Esmeralda. Nela, como visto durante nossa interação, os alunos ativaram conhecimento prévio – classificado por Kleiman (2004) como linguístico, textual e de mundo (ou enciclopédico) – para inferir sobre desejos, ações e intenções das personagens. A mobilização desse conhecimento é essencial à compreensão, pois é esse conhecimento compartilhado pelo leitor que o permite fazer inferências. As atividades desenvolvidas durante o CMA estimularam

[77] Os termos “Teste 2”, “reteste” e “RT1” nesta Dissertação são sinônimos utilizados para fazer referência à reaplicação do Teste 1.

o uso de estratégias de leitura, assim como a habilidade de inferência dos alunos. Ter a habilidade de realizar operações inferenciais é essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, afirma estudiosos da leitura, como Kleiman (2004), Solé (1998) e Marcuschi (2008).

Com o intuito de verificar as habilidades de leitura potencializadas na intervenção do CMA na turma do 8º ano, público-alvo desta pesquisa, fazemos a comparação entre os resultados obtidos no Teste 1 de leitura, implementado antes do CMA, e os resultados obtidos no Teste 2 (reteste/ RT1), pós intervenção do CMA[78]. O contraste desses resultados nos permite observar avanços, ou não, na compreensão leitora dos aprendentes.

A seguir, apresentamos a Tabela 4, construída com resultados extraídos dos testes 1 e 2. Nela, fazemos a comparação do desempenho das três turmas, nos testes mencionados.

Tabela 4: Comparação entre os dados do T1 e T2, nas três turmas

	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – TESTE 1			**ATIVIDADE PÓS CMA – TESTE 2 (RETESTE/ RT1)**		
Questão/ Habilidade	**SAFIRA**	**ESMER.**	**DIAM.**	**SAFIRA**	**ESMER.**	**DIAM.**
Q1 - Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.	72,72%	63,15%	66,66%	72,72%	47,36%	76,19%
Q2 - Localizar informações explícitas no texto.	63,63%	57,89%	66,66%	77,27%	68,42%	71,42%
Q3 - Inferir informações implícitas em textos.	63,63%	57,89%	76,19%	63,63%	73,68%	76,19%
Q4 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	72,72%	68,42%	85,71%	81,81%	68,42%	80,95%
Q5 - Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.	36,36%	36,84%	28,57%	40,90%	57,89%	47,61%
Q6 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	9,09%	15,78%	19,04%	22,72%	21,05%	77,77%

[78] Como já esclarecido ao longo da pesquisa, a turma Esmeralda foi a única, dentre as três, que passou pela intervenção pedagógica. As outras, Safira e Diamante, realizaram apenas os testes de leitura.

	Média de acertos da turma = 53,03%	Média de acertos da turma = 50,00%	Média de acertos da turma = 57,14%	Média de acertos da turma = 59,84%	Média de acertos da turma = 56,14%	Média de acertos da turma = 64,28%
Q7 - Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.	54,54%	68,42%	71,42%	59,10%	78,94%	71,42%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados tabulados na Tabela 4, é possível deduzir algumas informações a respeito do comportamento dos aprendentes em cada questão.

Na Q1 do T2, a turma Safira permaneceu com o mesmo desempenho obtido na atividade diagnóstica, ou seja, 72,72% de acertos. Esse número revela que não houve avanço quanto à habilidade de identificar uma informação explícita no texto, neste caso, as personagens. Talvez, a dificuldade dessa turma esteja na própria ideia que tem de personagem, o que interfere na escolha da alternativa. Mesmo sem ter avançado numericamente nessa habilidade, a turma demonstra um bom nível literal de leitura. Quanto à Diamante, houve um aumento real (14,25%) na porcentagem de acertos na habilidade avaliada na Q1. Esse aumento pode ser resultado de uma leitura mais atenta, ou ser reflexo da (re)leitura de um texto já conhecido; afinal, se aprende a ler, lendo. A porcentagem de acertos de 76,19% no reteste, demonstra que a Diamante também tem um bom desempenho na habilidade avaliada.

Já a turma Esmeralda foi a única entre as três que apresentou uma variação negativa na quantidade de acertos na Q1. Passou de 63,15% no teste diagnóstico para 47,36% no mesmo teste aplicado pós intervenção. Em nossa análise, isso não prova que eles “desaprenderam” identificar uma informação explícita num texto nem que o CMA seja incapaz de potencializar tal habilidade, mas confirma, na verdade, que a aprendizagem, como visto em nossa base teórica, é construída na relação dos polos do triângulo didático: o saber (S), aquele que ensina/professor (P) e aquele que aprende/aluno (A) (Chevallard, 1991 [1985]). O ensino de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora fazem parte das problemáticas geradas por esse triângulo.

Quanto à performance da turma Esmeralda, vale mencionar que, conforme Di lorio e Cordeiro (2022), a compreensão leitora vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo habilidades que permitem ao aluno construir um entendimento coeso e global do texto. Isso implica em habilidades de conectar elementos do texto com conhecimentos prévios.

Esse processo é fundamentalmente influenciado pelo ambiente sociocultural do aluno, o que pode explicar variações no desempenho entre um teste e outro.

A queda no desempenho da turma Esmeralda pode ser também um indicativo da necessidade de adaptações no triângulo didático, destacando a importância de considerar as interações entre aluno, professor e saber. Como indicado por Aeby Daghé e Cordeiro (2020), o desenvolvimento da compreensão leitora é fortemente influenciado pelas interações em sala de aula, onde o papel do professor é crucial para mediar a construção do conhecimento e guiar os alunos na coconstrução de significados a partir dos textos.

Além disso, a noção de SNP, explorada por Di Iorio e Cordeiro (2022), pode ser particularmente relevante. Esse sistema descreve como a compreensão de textos, especialmente narrativas, depende da capacidade dos alunos de entender as relações entre as personagens e os eventos da história, algo que pode ser desafiador dependendo da complexidade do texto e das estratégias didáticas adotadas.

Relembremos que, durante a realização da primeira etapa da Fase 2 do CMA, descrita e analisada na subseção 5.3.2, fizemos a reconstrução coletiva das relações dinâmicas entre os componentes do SNP em um quadro[79]. Nesse momento de preenchimento do quadro SNP, dei destaque apenas às personagens principais, não anotando no quadro os secundários. Esse movimento, possivelmente, direcionou o olhar do aluno, que no momento de responder a "*T2/Q1. Quem são os personagens do conto?"* optou por alternativas em que não estavam representados todos eles. Isso demonstra, em certa medida, que os aprendentes tiveram a compreensão dos objetos de ensino mediados no interior de uma situação didática, problemática do eixo Professor – Aluno (Duplessis, 2007).

Dessa forma, a variação negativa observada pode não necessariamente indicar um retrocesso na aprendizagem, mas, sim, destacar áreas em que o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhorado. Isso inclui a necessidade de estratégias de ensino que efetivamente abordem as dificuldades dos alunos em localizar informações no texto, além de adaptar as abordagens didáticas às necessidades socioculturais e cognitivas dos alunos.

Na Q2 do T2, todas as turmas apresentaram um desempenho melhor do que no teste diagnóstico. Os dados nos mostram que a Safira obteve um aumento real de acertos de 21,43%; a Esmeralda de 18,18%; e a Diamante de 7,14%. Isso revela que houve melhora na habilidade de localizar informações explícitas no texto. A Safira foi, entre as três, a turma que demonstrou maior avanço, seguida da Esmeralda.

[79] Ver Figura 4: Sistema narrativa-personagens (SNP) do conto "Venha ver o pôr do sol".

Pela quantidade de respostas adequadas na Q1 e Q2 do reteste, simbolizadas pelas porcentagens de acertos de cada turma, é possível notar que os alunos das três turmas, uns mais que outros, ampliaram o desempenho nas habilidades relacionadas à primeira etapa de compreensão.

O bom desempenho no nível literal também está atrelado à decodificação, que associada à compreensão, representa a primeira etapa da leitura. Assim, habilidades de decodificação são importantes, mas por si só não garantem a compreensão de um texto, pois compreender um texto não equivale a decodificar mensagens (Marcuschi, 2008, p. 239). Por outro lado, se o aluno não desenvolver bem a decodificação, pode ter os níveis de compreensão comprometidos.

Conforme discutido por Aeby Daghé e Cordeiro (2020), o envolvimento dos alunos em atividades orais cogeridas, focadas na reconstrução do SNP, demonstra ser uma prática eficaz. Essas atividades estimulam não apenas a compreensão literal, mas também desenvolvem habilidades de inferência e análise crítica, cruciais para a compreensão profunda dos textos. Assim, implementar práticas que reduzam essas disparidades e que promovam uma compreensão aprofundada é um objetivo crucial.

No que se refere às questões objetivas que mobilizam o desenvolvimento de inferências (Q3, Q4, Q5 e Q6), essenciais para a compreensão em leitura, as turmas apresentaram comportamentos diferentes, quando contrastados os números. A Esmeralda foi a única que aumentou a quantidade de acertos nas quatro questões, enquanto Safira e Diamante mantiveram, no T2/ Q3, o mesmo desempenho que no teste diagnóstico, e aumentaram o desempenho nas T2/ Q4, T2/ Q5 e T2/ Q6.

A Q3, como já descrita na subseção 6.1.1, diz respeito a habilidade de mobilização da informação implícita no texto. A questão envolve a habilidade de inferência em relação ao sentimento (elemento do SNP) de uma personagem e conhecimento vocabular num determinado contexto. Tanto a inferência quanto aos sentimentos das personagens, quanto à ampliação de conhecimento vocabular (exemplos nos trechos 1 e 2, supracitados) foram amplamente trabalhados durante as atividades de intervenção com o CMA. Isso pode explicar a ampliação na quantidade de acertos na turma Esmeralda, de 57,89% na diagnose para 73,68% no teste pós CMA, o que equivale um aumento real de 27,27% de respostas adequadas, número que representa um bom desempenho na habilidade avaliada. Enquanto a Safira e a Esmeralda mantiveram exatamente as mesmas médias nos dois testes comparados.

Essa melhora está, possivelmente, relacionada ao “ditado ao adulto” realizado durante a implementação do CMA. Essa atividade escrita favorece, dentre outras coisas, a reflexão

sobre a língua e seus usos e a compreensão mais profunda das relações entre as ações das personagens e suas intenções.

A seguir, transcrevemos trechos da nossa interação com os grupos, durante a construção do ditado para fundamentar nossa análise. O trecho 1, representa a interação com o Grupo 2 (*E2, E6, E8, E12* e *E13*):

Trecho 1:

E2: Eu acho melhor se a gente falasse também das rugas que aparecem, no meio do conto, no rosto do Ricardo.
E8: ah, deixa eu falar uma 'Raquel se recusa descer e Ricardo não entende essa decisão de Raquel'.
P: E8, por favor, esclareça. Esse verbo 'entender' é no sentido dele não ter compreendido ou dele não aceitar a recusa dela.
E8: dele não aceitar.
P: esse verbo está adequado?
E8: não.
P: então, qual seria o verbo mais adequado, E6?
E6: 'não aceita'.

E8: 'ele fica furioso'.
E2: 'ele fica furioso e as rugas dos olhos começam a aparecer'.
P: ruga dos olhos ou ao redor dos olhos?
E8 e E2: ao redor dos olhos.
P: continuem...

E8: '...e assim o rapaz começa a subir as escadas'.
E6: o amante começa a subir.
P: mas cabe 'amante' neste contexto? Ricardo era amante? Pensem, qual o tipo de relação que Ricardo e Raquel mantinham? Em alguma passagem do conto o leitor tem a certeza de que Raquel traia o namorado atual com Ricardo?
E2, E8 e E6: eram ex-namorados.
P: Isso. Continuem...
E12: 'nesse momento Raquel começou a perceber que havia algo estranho'.

E8: assim, professora, tem que tirar esse 'começou a perceber' e deixar 'percebeu', porque já tem muito esse 'começou' aí.

P: e agora? Qual personagem vai agir agora?
E8: acho que ele, porque ele vai em direção a ela, então ele vai fazer alguma coisa com ela lá em cima.
P: e aí?

É possível argumentar que a atividade de "ditado ao adulto" contribuiu para a melhora na atividade de compreensão observada no segundo teste, especialmente se considerarmos que ela serviu para reforçar habilidades críticas de leitura. Durante o "ditado ao adulto", os alunos precisaram pensar cuidadosamente sobre como as ideias são mais bem expressas em palavras. Eles discutiram o significado exato dos termos e a precisão das frases, o que pôde aprimorar sua habilidade de analisar e sintetizar informações — essenciais para responder perguntas de compreensão.

Além disso, ao revisarem a escolha de palavras e a construção de frases para expressar ideias claramente (como visto no exemplo de usar "não aceita" em vez de "não entende"), os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda do vocabulário. Essa profundidade é útil para interpretar textos mais complexos, em que o entendimento preciso de cada palavra pode

influenciar a interpretação geral do texto. Essa é uma habilidade crucial, apreciada em questões de compreensão como a da Q3 do T1, que exigiu que os alunos discernissem os sentimentos do amante baseando-se em descrições sutis e indiretas no texto.

Igualmente, o preenchimento do quadro SNP pode ter favorecido que os alunos, no segundo teste, conseguissem identificar que o sentimento do amante em relação à cabocla era de desprezo, como depreendido a partir deste trecho 2 da nossa interação com os alunos.

Trecho 2:

P: então, o que desejam as personagens (suas intenções)?

E14: professora, rancor!
P: ele (Ricardo) tem rancor por ela (Raquel), turma?

P: o que mais ele (Ricardo) sente por ela (Raquel)?
E19: ciúmes!
E18: inveja!
P: vocês concordam, sim ou não, turma? Seria inveja de quem?
Turma: inveja do namorado dela (Raquel).
E15: ele sentia inveja do namorado dela por ela ficar com ele, não com Ricardo.
E14: também inveja por questões financeiras.
E14: e mais por ela tá com outro.

P: mais algum sentimento?

E7: manipulador psicótico.

P: em que momento aparece malícia?
E14: no sorriso inocente e malicioso.
P: além da malícia, o que mais?
Turma: saudade!
P: Em que momento a gente constata a saudade?

P: E13, você acha que tem saudade?
E13: não sei.
P: alguém quer ajudar?
P: e você, E9?
E9: saudade quando ele relembra?
P: turma, relembrar é um verbo que indica o que? O que já aconteceu ou o que vai acontecer?
Turma: o que já aconteceu!
P: então a saudade é do passado?
Turma: Simmmmm.

[..]

P: o que ele (Ricardo) deseja?
E1: Ela (Raquel) só pra ele.
Turma: ele quer a posse dela.
P: pensem aí o que ele pensou fazer para ficar com ela.
E1: pensou em prender ela.
E6: ele tem o sentimento de vingança.
P: Ele tem o sentimento de vingança ou deseja a vingança? A gente preenche em qual coluna?
E15: deseja se vingar dela por ela ter deixado ele por outro.
P: isso!

O preenchimento do quadro SNP representa uma abordagem que não apenas melhora a compreensão dos alunos do texto em estudo, mas também os prepara para mobilizar as habilidades em outras leituras. Essa atividade incentiva os alunos a explorarem e articularem

detalhadamente os sentimentos e motivações das personagens. Quando o professor questiona o que as personagens desejam e sentem, os alunos são levados a refletir sobre as motivações subjacentes e os estados emocionais complexos das personagens, indo além da superfície do texto. É possível dizer, assim, identificar corretamente os sentimentos e motivações das personagens durante o preenchimento do quadro serviu como base para que os estudantes respondessem corretamente à pergunta T1/Q3, que exigia identificar o sentimento do amante em relação à cabocla.

Baseadas na leitura de Bianco (2016), Di lorio e Cordeiro (2022, p. 4) afirmam que a colaboração entre os alunos e a transferência progressiva da responsabilidade da atividade, do mestre para o aluno, são princípios que solicitam a atividade e a reflexão consciente do aluno, ou seja, a construção progressiva de um comportamento de autorregulação. A autorregulação é uma estratégia metacognitiva de processamento de texto. Kleiman (2002) chama de estratégias metacognitivas aquelas operações realizadas pelo leitor, de forma consciente, as quais promovem reflexões sobre os próprios saberes, controlando-os e regulando-os. Assim, atividades que possibilitem o processo de metacognição durante o ato da leitura, como a do preenchimento do SNP, colaboram para o desenvolvimento da compreensão leitora, à medida que o leitor envolve a habilidade de monitorar a própria compreensão e a habilidade de tomar as medidas adequadas para chegar à ideia principal (Leffa, 1996).

Para reforçar a nossa hipótese de que o CMA, de fato, oportunizou o desenvolvimento da inferência, utilizada pelos alunos para deduzir os sentimentos das personagens, recorremos aos resultados obtidos na Q7 do T2, questão que também contempla o elemento do SNP "sentimentos", assim como a Q3. Na T2/ Q7, os alunos da Diamante apresentaram o mesmo desempenho no T1 e no T2, o valor de 71,42% de acertos, ou seja, quantitativamente não apresentaram melhora. Na Safira, houve um pequeno aumento entre os dois testes. Esse aumento se deve a resposta de um dos alunos (*S16*), que na diagnose havia errado, mas respondeu corretamente no reteste. Já a turma Esmeralda apresentou o maior avanço entre as três. Isso se deu porque dos seis alunos que haviam apresentado respostas erradas no T1/ Q7, quatro deles (*E4, E6, E13 e E18*) apresentaram respostas corretas no T2/ Q7. A seguir, apresentamos as respostas de *E4* na sétima questão do T1 (diagnose) e do T2 (reteste), respectivamente:

> *T1/ Q7: Durante o desenrolar da narrativa, eu acho que os sentimentos dela não mudaram, por conta que no começo da narrativa quem queria se livrar da criança era o pai dela.*
>
> *T2/ Q7: na minha opinião os sentimentos da cabocla mudaram. Pois as ações dela era muito impussionadas pelo pai e pelo amante, e no final ela amava o filho dela de verdade.*

Na resposta de *E4*, após o CMA, fica evidente que o aluno inferiu que, apesar da influência do pai e do amante, a cabocla mudou o sentimento em relação ao filho, além de ter notado as relações dinâmicas entre as personagens. Isso é notório quando ele afirma que as ações dela eram impulsionadas pelo pai e amante. Antes do CMA, ele tinha feito apenas a leitura superficial, focando na informação explícita de que o pai de cabocla queria jogar o filho dela, seu neto, aos porcos. O aluno *E4* está entre os seis que avançaram satisfatoriamente quando feita avaliação do progresso individual do aluno a partir das respostas dadas ao questionário SNP, na Fase 3 do CMA (ver análise na subseção 4.5.3).

Quanto à questão Q4, elaborada para verificarmos se o aprendente tem a habilidade de produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade, as turmas apresentaram resultados distintos. Das três turmas, apenas a Safira apresentou um aumento, saindo de 72,72% para 81,81%, o que representa 12,50% de aumento na porcentagem de respostas corretas. A Diamante apresentou um comportamento contrário nessa questão, diminuindo a quantidade de respostas corretas, já que saiu de 85,71% na diagnose para 80,95% no T2, inclusive, das seis questões objetivas, essa foi a única em que a turma demonstrou ter piorado o desempenho. Quanto à Esmeralda, os alunos dessa turma mantiveram a mesma porcentagem de respostas corretas na diagnose e no T2, no caso, 68,42%, ou seja, aparentemente não houve avanço quantitativo na habilidade avaliada se observado a partir do número coletivo, como fizemos.

No entanto, se observarmos a resposta de cada aluno, individualmente, notamos que dos seis que erraram a Q4 na diagnose, três deles (*E4, E9 e E16*) responderam corretamente no reteste. Por outro lado, três (*E12, E15 e E18*) que haviam marcado a alternativa correta no T1, no T2 mudaram para alternativas incorretas. Essa alternância na escolha das alternativas demonstra, no mínimo, que os alunos se aventuraram em novas possibilidades, que interrogaram a sua própria compreensão, o que os levou a novas conclusões. É possível levantar a hipótese de que *E4, E9 e E16* souberam mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do CMA e de que *E12*, *E15* e *E18* tenham "chutado" em ambos os testes.

No T2/ Q5, em que o objetivo era avaliar se os alunos melhoraram a habilidade de produzir inferências a partir das relações de causa e consequência, as turmas apresentaram os seguintes resultados: a Safira apresentou um avanço de 12,48% na quantidade de respostas adequadas, enquanto os alunos da Esmeralda e da Diamante demonstraram desempenhos superiores ao da Safira. Na Esmeralda, 57,13% dos alunos acertaram e, na Diamante, 66,19% – melhor desempenho entre as três.

A melhora observada na Esmeralda, pós CMA, no desenvolvimento da habilidade avaliada, pode ter sido potencializada pelas atividades com SNP na turma, assim como ocorreu

na Q3. Nesse sistema em forma triangular (ver Esquema 1, subseção 3.3.1) está representado a dinâmica da trama narrativa, construída a partir das relações entre as personagens, que manifestam desejos, sentimentos e ações, ao longo da história (Cordeiro e Liaudet, 2021). Esses elementos – desejos, sentimentos e ações das personagens – estão interligados de maneira tão intrínseca, que se houver mudança, por exemplo, em um deles, vai reverberar mais adiante, em qualquer ponto da narrativa, inclusive no desfecho dela. Portanto, as relações de causa e consequência são comtempladas a todo tempo no SNP, e compreender a dinâmica desse sistema, é também desnudar essas relações. Quando perguntamos na *"Q5. De que forma as ações de Umbelina levaram ao desfecho do conto?"*, estamos convidando os alunos à compreensão dessas relações.

A seguir, no trecho 3, apresentamos um recorte retirado da nossa intervenção pedagógica, do momento em que construíamos o quadro SNP com a turma, com base no conto "Venha ver o pôr do sol":

Trecho 3:

P: E3, observe, há alguma relação, por exemplo, do desejo do Ricardo com ação que ele fez no final? O desejo da Raquel com aquilo que aconteceu com ela no final? Sim ou não?
Alguém: sim.
P: percebam, vocês mesmos mencionaram as personagens e mostraram que elas têm desejos, sentimentos e ações... E se o desejo do Ricardo fosse diferente desses que vocês disseram aí (prender Raquel, se vingar, manipular Raquel...) se os desejos dele não fossem esses, será que ia influenciar no desenrolar do conto, no final? O que vocês acham?
E1: acho que depende de qual a intenção dele.
P: então, olha o que ela (E1) disse, que depende da intenção dele, do personagem. Vocês percebem que as intenções estão diretamente ligadas com as ações? E tanto a intenção quanto a ação é resultado do sentimento? Vocês conseguem entender isso? Olhem para o quadro (SNP), prender Raquel era uma intenção dele, lá na ação ele conseguiu prender a Raquel? Conseguiu! Manipular Raquel? Era uma intenção dele, um desejo, ele conseguiu manipular Raquel? Em que momento eu posso dizer que ele conseguiu manipular a Raquel? Qual foi o ponto alto, o mais importante dessa manipulação?
E6: quando ele fez ela descer da escada!
E16: desceu para uma espécie de capela.
P: E9, qual o desejo de Raquel?
E9: ir embora do cemitério.
P: qual foi a ação que ela tomou pra ir embora do cemitério?
E9: ela falou que queria ir embora.
P: e outra ação, além de pedir socorro?
E1: ela tentou escapar.
P: de que maneira?
E19: tentando arrombar a porta.
(...)

O trecho 3 é um exemplo de como o trabalho com os elementos do SNP pode estimular os alunos a compreenderem as relações de causa e consequência dentro de uma narrativa. Para isso, iniciamos a interação levantando questionamentos e, diante da resposta dada pela turma, aproveitávamos para aprofundar a compreensão com novos questionamentos. Essa dinâmica entre nós – professora e alunos – funcionou como um espiral, que se aprofunda em busca da

compreensão mais fina do texto. É importante esclarecer que o sucesso dessa ferramenta conceitual chamada SNP, também depende da intervenção do professor, da pertinência das perguntas feitas para a turma, perguntas estas que funcionam como um exercício de compreensão para os alunos. Destacamos que o primeiro questionamento descrito no trecho 3 *"P: E3, observe, há alguma relação, por exemplo, do desejo do Ricardo com ação que ele fez no final? O desejo da Raquel com aquilo que aconteceu com ela no final? Sim ou não?"* foi feito para *E3*, um aluno tímido e que apresenta dificuldades quanto à compreensão textual. Reconhecendo tais características, direcionamos a pergunta para ele na tentativa de trazê-lo para a atividade, mesmo que ele respondesse apenas com um "sim" ou "não", o que poderia iniciar a sua interação com os colegas e o professor. Di lorio e Cordeiro (2022) atestam que essa interação coletiva é importante para a progressão do aluno, o que nos leva a concluir que a falta dela também pode ser empecilho.

Ainda sobre a interação descrita no trecho 3, nosso objetivo era ensinar o aluno a compreender uma história pelas inter-relações entre as personagens, fazê-los perceber que os diferentes sistemas triádicos – intenções, sentimentos e ações – das personagens não são gratuitos dentro da narrativa, que a interação entre estes sistemas e seus elementos reverberam "lá na frente", ou seja, as relações de causa e consequência.

Notamos, também, que durante o trabalho realizado com o SNP, algumas características do gênero conto de terror, relacionadas as suas três dimensões, foram fortalecidas.

Para retratar a dimensão temática, apresentamos, a seguir, mais um recorte retirado da intervenção pedagógica, descrita na seção de descrição e análise das aulas organizadas em torno do CMA na turma esmeralda (5.3):

Trecho 4:

E14: eu pergunto assim pra gente, se vocês tão lá no meio do cemitério abandonado há séculos, aí do nada ele (Ricardo) começa a mudar em dois momentos, vocês vão achar isso normal?
(...)
E14: quando ele estava levando ela para o cemitério, achei que ele ia estuprar ela. Me desculpa, mas foi isso que pensei. Então pra mim meio que o final foi uma reviravolta, surpreendente.

A aluna E5 levantou a mão e disse que esperava, sim, pelo final do conto.

P: mas por que tu esperavas, E5?
E5: porque só dele levar ela para um lugar abandonado, um cemitério abandonado que não tinha ninguém, que nossa, nem um enterro acontece naquele cemitério, já é bem óbvio que não ia ser bom pra ela. O cemitério é um lugar meio estranho de se encontrar com alguém.

No trecho 4, que representa a interação professora-alunos para o preenchimento do quadro SNP, é possível notar, na menção dos alunos *E14* e *E5,* uma expectativa ruim deles pelo fato de a história acontecer no espaço do cemitério. O aprendente *E14* esperava algo ruim porque a mudança da personagem – marcada por perturbações emocionais – se deu no

cemitério; e *E5* considera revelador o lugar e as circunstâncias do encontro como sinalizadores do "óbvio". Desse modo, o conteúdo temático está sendo reforçado. Há, na seção 5.3, vários momentos em que a temática do terror é revelada na interação com os alunos, por exemplo, quando eles destacam o comportamento e sentimentos da personagem Ricardo, mencionando o seu caráter psicopata.

Igualmente, verificou-se o fortalecimento de características do gênero relacionadas ao campo composicional. Vejamos um trecho do momento em que desenvolvíamos, em grupo[80], a atividade "ditado ao adulto". No trecho 5, não apenas a composição do gênero é contemplada, mas o conteúdo temático também:

Trecho 5:

P: gente, qual o título do conto?
Grupo: 'venha ver o pôr do sol'.
P: então, acho que seria interessante vocês apresentarem um desfecho que tenha a ver com o título.
E1: acho que ela pode fugir pela janelinha, encontrar as crianças lá fora e juntos eles vão ver o pôr do sol.
E9: não, não pode ser assim.
P: não é coerente com a proposta de terror, E1. Vocês estão indo muito bem, mas falta concluir.
(...)
Grupo: (...) 'Raquel encontrou uma caixa de ferramentas esquecida por Ricardo e dentro dela havia uma chave inglesa, com a qual a moça tentou arrombar o cadeado. Sem sucesso, ela acabou desistindo e golpeou seu pescoço, levando a sua morte. E assim foi o último pôr do sol que ela viu...'.

E9, ao refutar a ideia da colega *E1*, implicitamente demonstra reconhecer a temática do conto de terror, cujo final não pode ser feliz. E após seguirem minha orientação, o grupo conseguiu atrelar o título do conto com o desfecho, mantendo, assim, uma unidade significativa em torno da temática do terror.

Durante essa interação, observa-se que o grupo reflete sobre o desfecho do conto e ajusta a narrativa para garantir a coerência com a estrutura composicional do gênero terror. A relação entre título e desfecho, a busca por uma conclusão trágica e tensa e a criação de suspense caracterizam os elementos da narrativa desse gênero de texto; e todos eles foram contemplados pelos participantes, o que demonstra que eles compreenderam, em certa medida, as convenções do gênero conto de terror e sua aplicação no desenvolvimento da narrativa.

Os trechos 4 e 5, destacados anteriormente, nos provam que o SNP consegue também trabalhar características do gênero, o que amplia as condições de aprendizagem.

A Q6, que visa a avaliar se os alunos conseguiram produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade, havia sido a questão com o pior desempenho, nas três turmas, no teste diagnóstico. Os resultados obtidos no reteste nos revelam que, embora as três tenham melhorado a habilidade contemplada nesta questão, a turma Diamante foi a que

[80] O trecho foi retirado da interação com o grupo 5.

apresentou um desenvolvimento mais significativo, passando de 19,04% para 77,77%, enquanto as turma Safira passou de 9,09% para 22,72% e a Esmeralda de 15,78% para 21,05%. Diante desses números, nota-se que a Esmeralda apresentou o pior desempenho entre as três turmas, inclusive, este foi o pior desempenho da turma Esmeralda dentre todas as questões objetivas.

Vale lembrar que a Q6, dentre todas as questões, é a mais desafiadora, a que apresenta dificuldades potenciais pelos movimentos de leitura exigidos, os quais já foram mencionados na subseção da diagnose. E embora os alunos da Esmeralda não tenham apresentado um desenvolvimento tão satisfatório nesta questão, isso não significa dizer que o dispositivo CMA não tenha contribuído para tal habilidade; afinal, na Q3, em que avaliamos a mesma habilidade da Q6, a turma Esmeralda apresentou um bom desempenho no resteste. Além disso, no decorrer da (re)construção coletiva do quadro SNP, em vários momentos os alunos demonstraram indícios de aprendizagem, como por exemplo, quando compreenderam, a partir de pistas no conto, que a manipulação era a mais importante característica da personagem Ricardo e que a intriga evoluía por causa dessa qualidade psicológica da personagem. No conto "Venha ver o pôr do sol" essa questão da manipulação não está explícita no texto, e é essencial para a compreensão da intriga. A turma chegou a esta conclusão durante a interação (ver subseção 5.3.2), como mostram as colunas "o que desejam" e "o que sentem" do quadro SNP (Figura 4).

Quanto a sétima questão "*Q7. Durante o desenrolar da narrativa, os sentimentos das personagens mudaram ou permaneceram os mesmos? Explique.",* no T2 a turma Esmeralda apresentou o melhor desempenho entre as três, como é visto na Tabela 4. A Safira aumentou a quantidade de respostas certas em 4,56% (8,36%), a Diamante manteve a mesma quantidade de acertos nos dois testes (71,42%), ou seja, não apresentou avanço quantitativo nessa questão. Já a Esmeralda aumentou os acertos em 10,42% (15,23%).

Para ficar mais claro, na diagnose doze alunos da Safira responderam corretamente (*S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S15, S21 e S22)*. No T2, além desses doze, mais um respondeu corretamente (*S16*). Na Diamante, os mesmos que haviam respondido corretamente na diagnose, repetiram o desempenho no T2 (*D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D13, D14, D16, D18, D19 e D20*), e nenhum dos alunos que haviam errado no T1, acertaram no T2, assim, não houve avanço. Enquanto na Esmeralda, além dos que já haviam respondido adequadamente na diagnose (*E1, E2, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E16, E17 e E19*), e repetiram o mesmo desempenho no T2, mais três se somaram aos que responderam corretamente: *E4*, *E13* e *E18*.

Na análise qualitativa das respostas dadas à Q7 do teste diagnóstico e do reteste, notamos que na turma Esmeralda, além do aumento do número de alunos que responderam adequadamente, houve um refinamento da compreensão textual, de alguns alunos, nas respostas no T2. Na diagnose, como dito na subseção 6.1.1, os aprendentes da Esmeralda apresentaram respostas mais simples, mencionando apenas a mudança no sentimento da personagem Umbelina/ Cabocla, enquanto no T2 as respostas foram ampliadas, contemplando a permanência dos sentimentos das outras personagens. Alguns escreveram respostas mais consistentes, em que é possível, por exemplo, notar a inter-relação entre as personagens, num reconhecimento implícito do dinamismo entre elas, o que demonstra uma compreensão mais fina da história.

A seguir, para exemplificarmos nossas afirmativas, trazemos as respostas da questão sete apresentadas por *E4*, *E14* e *E19*, respectivamente, antes e depois do CMA.

> *E4: T1. Durante o desenrolar da narrativa, eu acho que os sentimentos dela não mudaram, por conta que no começo da narrativa quem queria se livrar da criança era o pai dela.*
>
> *E4: T2. na minha opinião os sentimentos da cabocla mudaram. Pois as ações dela era muito impussionadas pelo pai e pelo amante, e no final ela amava o filho dela de verdade.*
>
> *E14: T1. Mudaram pois ela não queria olhar para o próprio filho mas quando olhou se apaixonou*
>
> *E14: T2. Os dois, pois o sentimento de umbelina mudou em relação ao amante e o filho porque primeiro ela queria matar o filho na frente do amante para se vingar e mais tarde ela queria mostrar o filho para o amante para ver se ele sentiria algo pelo filho, e também umbelina não gostava do filho mas depois de olhar para ele, ela acabou se apaixonando. E tem o pai de umbelina que permaneceram o mesmo*
>
> *E19: T1. Os sentimentos não mudaram, apenas o de Umbelina no Final. Pois mesmos depois dela ter feito tudo aquilo com o filho, o final diz que ela o amava!*
>
> *E19: T2. O pai não mostrou mudança de sentimentos, nem o amante, eles dois continuaram sentindo a mesma coisa que já sentiam pela cabloca. O pai: ódio O amante: desprezo. Já a cabloca sentiu Tristeza em saber que a familia, não aceitava sua gravidez e no desenrolar da historia ela sentiu medo de amar seu filho quando ele nascesse. Já os outros personagens continuavam com o mesmo sentimento.*

O aprendente *E4* havia apresentado uma resposta equivocada no teste diagnóstico (T1). Percebe-se que, embora tenha mencionado o pai (de Umbelina), ele voltou seu olhar para a personagem Umbelina/ cabocla, mas sem conseguir identificar a mudança nos sentimentos "dela", pronome que o aluno utiliza para se referir à personagem. Após o CMA, o olhar de *E4* foi ampliado, como se vê na reposta elaborada por ele. Assim, no T2, o aprendente mencionou a mulher, o pai dela, seu amante e seu filho, entrelaçando todos eles quando afirma que as ações "dela" eram impulsionadas pelos dois primeiros, e termina a sua reflexão reconhecendo a mudança nos sentimentos de cabocla.

Sobre os aprendentes *E14* e *E19*, ambos haviam elaborado respostas adequadas no T1, mas focadas unicamente na personagem Umbelina, cujos sentimentos mudara ao longo do conto. No T2, estes alunos demonstraram ter refinado a sua compreensão sobre o que foi solicitado na pergunta. Ampliaram a resposta reconhecendo outras personagens e seus sentimentos. *E14* pontuou a mudança dos sentimentos de Umbelina, não apenas pelo filho, mas também pelo amante, o que é uma informação implícita no texto, que para ser resgatada, é necessário que o leitor capte as pistas textuais, as una e construa uma compreensão maior. *E19*, por sua vez, mencionou as personagens que mantiveram os sentimentos; além disso, destacou quais eram esses sentimentos e de quem, numa clara compreensão do enredo desenhado. Sobre Umbelina/ cabocla, a aprendente reconheceu a mudança de sentimentos em cada momento do conto.

Nas respostas de *E4, E14* e *E19,* portanto, vemos os indícios de aprendizagem potencializada pelo CMA.

Para evidenciar, individualmente, o percurso de cada aluno da Esmeralda no teste diagnóstico (T1) e no reteste pós CMA (T2), elaboramos a Tabela 5. Nela, estão contempladas apenas as questões objetivas. O número 0 equivale a resposta errada e o número 1, a resposta correta.

Tabela 5: Desempenho quantitativo da Esmeralda no T1 e T2

Aluno (a)	**TESTE 1**						**TESTE 2**					
	01	02	03	04	05	06	01	02	03	04	05	06
E1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0
E2	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0
E3	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1
E4	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0
E5	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0
E6	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
E7	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0
E8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
E9	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
E10	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0
E11	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
E12	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0
E13	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
E14	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0
E15	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
E16	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
E17	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0
E18	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0
E19	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante do desempenho quantitativo da Esmeralda, representado na Tabela 5, é possível dizer que alguns alunos avançaram a compreensão em leitura, enquanto outros, não.

Observando somente a diagnose, notamos que a turma pode ser dividida, de modo geral, em dois grupos: (i) aqueles que acertaram mais da metade das questões da diagnose, ou seja, no mínimo quatro questões, o que representa um nível mediano ou bom de compreensão em leitura (*E2, E4, E5, E7, E8, E12* e *E17*) e (ii) aqueles que acertaram a metade (ou menos) das questões, em outras palavras, os que têm a compreensão em leitura mais comprometida (*E1, E3, E6, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E18* e *E19*). Os dois grupos, portanto, precisavam melhorar as habilidades de leitura, no entanto o desafio maior é para os que se encontravam "mais atrás".

Após a intervenção pedagógica, houve movimentações nos dois grupos supracitados. A partir dessas movimentações na quantidade ou não de acertos no T2, formamos três novos grupos, após intervenção:

1º - aqueles que demonstraram avanços, aumentando a quantidade de acertos;

2º - aqueles que permaneceram com mesma quantidade de acertos;

3º - os que diminuíram a quantidade de acertos.

No 1º grupo estão: *E1, E4, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E18* e *E19.*

No 2º grupo estão: *E3, E6, E7, E8 e E11.*

No 3º grupo estão: *E2, E5, E12* e *E17.*

É pertinente fazermos algumas considerações sobre esses três grupos:

No primeiro grupo, há alunos que ampliaram a quantidade de acertos pós CMA em apenas uma questão (*E4, E9, E10* e *E18*). Desses, *E4* já apresentava uma boa leitura; os outros três (*E9, E10* e *E18*) estavam no grupo com maior dificuldade, então, apresentaram melhora. Há, ainda, no primeiro grupo, quem apresentou um desempenho maior pós CMA (*E1, E13, E14, E15, E16* e *E19*). Desses, *E16* havia errado todas as questões na diagnose, e pós CMA, conseguiu responder três questões corretamente, um excelente avanço, levando em conta do ponto em que partiu; os outros aprendentes ampliaram a quantidade de acertos em duas questões. Assim, no 1º grupo, notamos que todos ampliaram a quantidade de acertos, uns mais, outros menos, mas todos de algum modo apresentaram indícios de aprendizagem.

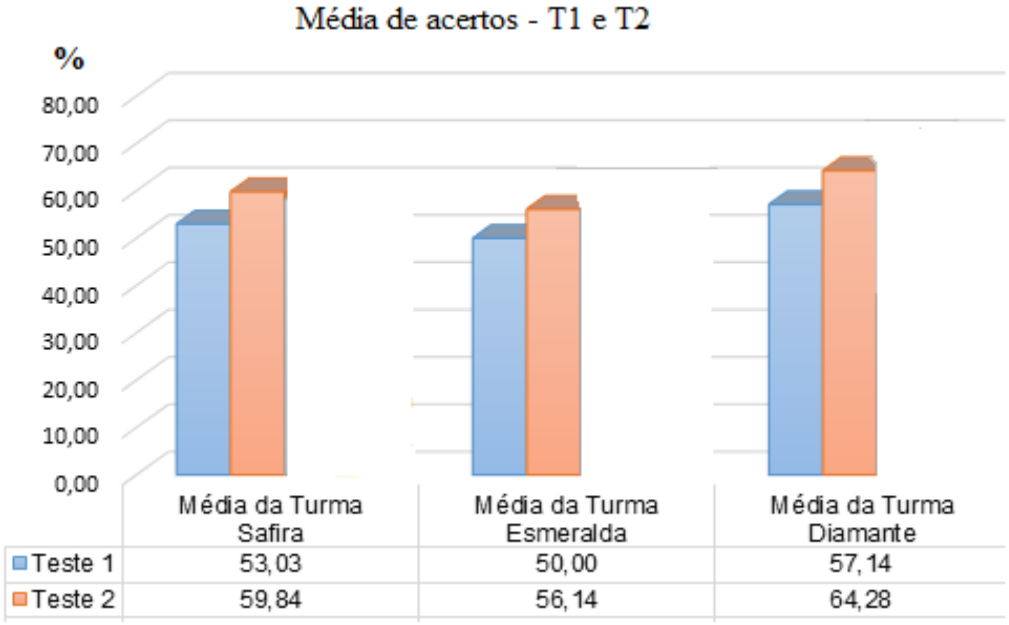
No segundo grupo, todos mantiveram a mesma quantidade de acertos, mas é bom frisar que *E7* e *E8* já haviam apresentado um bom desempenho na diagnose: *E7* com quatro acertos e *E8* com cinco. Já os outros estavam com três ou dois acertos e os mantiveram, não apresentando melhora quantitativa.

Sobre o terceiro grupo, todos tinham acertado quatro ou mais respostas na diagnose, ou seja, estavam no grupo com menor dificuldade, e pós CMA, diminuíram a quantidade de acertos. Isso não quer dizer que “desaprenderam”, mas talvez que tenham repensado sobre sua própria compreensão, questionando a si e novamente ao texto, levantando novas hipóteses e apostando em outras conclusões.

Não podemos negar que o desempenho melhorado, ou não, pós CMA, não está ligado unicamente a este dispositivo com o SNP, já que o desenvolvimento da compreensão leitora está relacionado a vários fatores, a saber: a disposição do aluno e o interesse pela prática da leitura, aspectos cognitivos, como o conhecimento prévio, questões socioeconômicas e culturais, o incentivo familiar, estrutura e incentivo escolar. Além desses, no caso da nossa pesquisa, é possível que um ou outro aluno tenha tentado reproduzir as respostas dadas na primeira realização do teste (T1), o que pode ter gerado uma barreira para um resultado melhor (no T2). E sobre ensinar leitura, Smith (1999) assevera que, infelizmente qualquer que seja o método de leitura, ele pode ter algum sucesso com algumas crianças, mas nenhum método tem sucesso com todas as crianças (Smith, 1999, p. 11).

De modo geral, com base nos dados obtidos em cada questão objetiva dos dois testes comparados (T1 e T2/ reteste), apresentamos, a seguir, no Gráfico 6, as médias gerais de acertos, em cada turma, nos dois testes.

Gráfico 6: Média de acertos nos teste 1 e 2 nas três turmas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados no Gráfico 6 é possível inferir que os participantes das turmas controle (Safira e Diamante) e os da turma experimental (Esmeralda) apresentaram basicamente

o mesmo avanço de um teste para o outro. A Safira conseguiu avançar[81] em 12,84%, a Esmeralda ampliou 12,28% e a Diamante 12,49%.

É necessário uma quantidade maior de acertos no reteste, ou seja, desempenho mais expressivo quantitativamente para considerar que houve evolução na compreensão em leitura de qualquer uma das turmas. No entanto, há de se considerar que a turma que passou pelo CMA, aquela com mais limitações entre as três, alcançou o mesmo índice de acertos das outras duas. Ainda que o desempenho da Esmeralda tenha sido mediano no teste pós CMA, podemos dizer, com base nos indícios de aprendizagem observados ao longo da intervenção, que o trabalho realizado durante as atividades do circuito trouxe resultado, que houve melhora na compreensão leitora dos aprendentes dessa turma. Esse avanço pode estar ligado, especialmente, ao momento da elaboração coletiva do quadro SNP, o qual Di lorio e Cordeiro (2022) definem como "O momento áureo do ensino-aprendizagem da compreensão (...)" (p. 6) e da realização da atividade "ditado ao adulto". Segundo as pesquisadoras, ao identificar as personagens, suas ações, mas também suas intenções e sentimentos na elaboração coletiva do quadro SNP com base em pistas textuais e icônicas, os alunos podem, juntos e com a mediação do professor, traçar, conforme as propostas e justificativas fornecidas, a trama narrativa que constitui o SNP da obra.

Faz-se necessário registrar que é possível que os alunos tivessem conseguido mobilizar, com mais eficácia para o T2, a habilidade de inferência desenvolvida durante o CMA, se tivéssemos utilizado mais aulas, durante a intervenção pedagógica, para a construção do nosso quadro SNP, ou ainda, utilizado mais um conto de terror para um novo quadro antes de realizarmos o reteste.

Por conta das discussões levantadas nesta seção, com base na análise dos dados, chegamos à conclusão de que poderíamos aliar o CMA a um momento de explicitação do gênero conto de terror. E assim procedemos, realizamos o trabalho com a explicitação do gênero e a construção do quadro SNP de dois novos contos, sendo um de terror e outro que não é terror. Após esse momento, implementamos mais dois testes de leitura, T3 e T4. A análise dos testes pós explicitação é apresenta no subcapítulo subsequente.

6.2 A EXPLICITAÇÃO E A VERIFICAÇÃO DAS HABILIDADES FINAIS DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS

[81] Os resultados 12,84%, 12,28% e 12,49% das turmas Safira, Esmeralda e Diamante, respectivamente, não representam a simples diferença de acertos entre os testes 1 e 2, mas a porcentagem a partir das médias de acertos do primeiro teste. Essa porcentagem representa o aumento percentual em relação ao primeiro teste.

Nesta seção analisamos duas atividades – os testes 3 e 4 – com o intuito de verificarmos quais foram as habilidades finais desenvolvidas pelos alunos após o momento de explicitação do gênero aliada à construção dos dois quadros SNP, um de um conto de terror e outro de um conto que não é terror.

6.2.1 Análise da atividade pós explicitação – Teste 3

O Teste 3[82], primeiro teste[83] realizado pelos alunos da Esmeralda após a explicitação – e também implementado nas outras duas turmas que não passaram pela intervenção – foi elaborado com o objetivo de verificar as habilidades finais dos alunos das três turmas, comparando o desempenho entre eles. O teste é estruturado no mesmo padrão dos testes 1 e 2: seis questões objetivas, uma discursiva e uma pequena produção textual, com no máximo dois parágrafos. Das seis questões objetivas, as duas primeiras são de localização da informação explícita e as quatro últimas de inferência de informações implícitas, assim como a questão discursiva também o é.

O conto "Crianças à venda. Tratar aqui", texto base do Teste 3, é relativamente longo (5 laudas), apresenta vocabulário mais simples e estruturas linguísticas menos complexas, por exemplo, do que o texto "Os Porcos" (testes 1 e 2). Essas características podem facilitar a compreensão e tornar a leitura mais fluida, o que influencia no ato de ler também. Como já havíamos realizado atividades anteriores com contos clássicos (Venha ver o pôr do sol e Os Porcos), achamos por bem trazermos um texto de outro estilo, mas também com uma boa intriga, característica imprescindível para o trabalho com o SNP. Além disso, os alunos, na maioria das vezes, costumam gostar de textos contemporâneas, o que é um incentivo à leitura. O conto "Crianças à venda. Tratar aqui" é uma narrativa com leitura fluida, que desperta a curiosidade no leitor e o prende até o final.

A respeito das questões do Teste 3, as duas primeiras (T3/ Q1 e T3/ Q2) foram elaboradas com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuem a capacidade de localizar informações explícitas no texto. Essas são questões que exigem do leitor o foco no texto (Koch e Elias, 2014) e estão alinhadas à compreensão no nível literal.

Sobre a questão 1, do teste 3:

T3/ Q1. Quem são os personagens do conto?
a) A mãe, os filhos, os padres e a família de Cruz Alta.

[82] O Teste 3, o primeiro teste após a explicitação, se encontra, na íntegra, no Apêndice C desta Dissertação.
[83] Na subseção 5.1.3 descrevemos as condições em que o Teste 3 foi apreciado.

b) Marialva, os filhos de Marialva, padre André, padre Leal, a família americana e o casal de Cruz Alta.
c) Marialva, os filhos de Marialva, o pároco, padre Leal, a família americana e o casal de Cruz Alta.
d) Marialva, os filhos de Marialva, padre André, padre Leal, a família americana, o casal de Cruz Alta, o velhinho e a bruxa.

A resposta correta é a letra B, em que aparecem representadas todas as personagens do conto "Crianças à venda. Tratar aqui".

Observamos que, na T3/ Q1, 50,00% (11 dos 22 alunos) dos alunos da turma Safira conseguiram identificar o elemento da narrativa "personagens". Da turma Esmeralda, 78,94% (15 dos 19 alunos). E da turma Diamante, 76,19% (16 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Esmeralda foi aquela que apresentou melhor habilidade para identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.

No que diz respeito à T3/ Q1, os alunos que a responderam corretamente (50,00% da Safira, 78,94% da Esmeralda e 76,19% da Diamante), além de já apresentarem habilidades de decodificação e compreensão, demonstraram ter conhecimento prévio sobre o que é personagem e quais são os seus tipos. Os alunos que marcaram a letra A (13,63% da Safira e 10,52% da Esmeralda) podem não ter considerado personagem o grupo representado pela expressão "família americana", mencionada apenas uma vez no texto ou não terem notado essa expressão, ou ainda, esquecido essa informação. Os alunos que optaram pela letra C (4,54% da Safira e 5,26% da Esmeralda) demonstraram não reconhecer que pároco é uma palavra usada para se referir ao padre Leal, outra hipótese é que os alunos tenham achado que pároco é uma substituição do padre André. Os estudantes que marcaram a letra D (31,81% da Safira, 5,26% da Esmeralda e 23,80% da Diamante) podem ter visto o velhinho e padre Leal como personagens distintas, quando na verdade são a mesma pessoa. Além disso, é possível que esses alunos tenham inferido, a partir da palavra bruxaria, que havia a personagem bruxa. O grupo que escolheu a letra D demonstrou mais dificuldade de compreensão do que aqueles que selecionaram outras alternativas, pois optaram por uma alternativa em que é mencionado uma personagem que não existe no conto.

A respeito da questão 2, do teste 3:

T3/ Q2. Qual ação da menina Simara confirmou que havia algo estranho com seu irmão?
a) Quando notou a expressão meio vazia do casal.
b) Quando viu o casal levando o menino embora.
c) Quando encontrou o cemitério nos fundos da casa do casal de Cruz Alta.
d) Quando pegou a lente de aumento do padre e viu que os olhos do garoto estavam furados.

A letra D é a resposta correta, pois a personagem Simara confirmou que havia algo estranho no momento em que pegou a lente de aumento do padre.

Sobre a T3/ Q2, da turma Safira, 77,27% (17 dos 22 alunos) conseguiram localizar a ação da personagem Simara. Da turma Esmeralda, 89,47% (17 dos 19 alunos). E da turma Diamante, 80,95% (17 dos 21 alunos) responderam de modo satisfatório. Os dados nos mostram assim que a turma Esmeralda foi aquela que apresentou melhor habilidade para localizar informações explícitas no texto, neste caso, a ação de uma das personagens.

Os alunos que marcaram a letra A (18,18% da Safira, 5,26% da Esmeralda e 14,28% da Diamante) demonstraram não ter diferenciado, no enredo, as falas das personagens Simara e Marialva, mediadas por um narrador onisciente. Para compreender um texto narrativo, é importante também que o aluno saiba reconhecer os turnos de fala de cada personagem. Os estudantes que optaram pela letra B (4,54% da Safira e 5,26% da Esmeralda) podem não ter compreendido bem o enunciado da questão, pois, quando a garota viu o casal indo embora, ela desconfiou de algo, mas naquele instante não tomou nenhuma atitude para confirmar tal desconfiança. Os 4,76% (4,76% da Diamante) que marcaram a letra C podem não ter lembrado ou absorvido uma ação anterior no conto (letra D), que esta, sim, confirmava que algo estava estranho. Outra possibilidade é que, durante a leitura, o clímax da narrativa tenha chamado mais a atenção desse grupo. Além disso, em textos de terror, é comum a palavra cemitério estar associada a eventos estranhos e obscuros.

Com base na análise dos resultados dos alunos nas questões T3/Q1 e T3/Q2, observamos que o foco nas interações entre enredo e personagens é essencial para compreender textos narrativos e que a realização de mais atividades da natureza das que implementamos podem contribuir ainda mais para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, já que, como Aeby Daghé e Cordeiro (2020) destacam, abordagens colaborativas na sala de aula, em que alunos e professores coconstruam o entendimento das narrativas através de atividades orais, são uma forma de engajar os alunos na reconstrução coletiva do SNP, contribuindo, por sua vez, para uma compreensão mais profunda dos textos literários.

A análise dos resultados das questões T3/Q1 e T3/Q2 no teste sobre personagens e ações específicas em um conto também mostram uma compreensão variável entre os alunos de diferentes turmas. Essas diferenças de desempenho, observadas entre as turmas Safira, Esmeralda e Diamante, podem ser atribuídas a variáveis como conhecimento prévio e capacidade de identificar e relacionar informações explícitas e implícitas no texto.

As questões T3/ Q3, T3/ Q4, T3/ Q5 e T3/ Q6 situam-se numa perspectiva de leitura com foco na interação e se enquadram no nível inferencial da etapa de compreensão.

Sobre a questão 3, do teste 3, elaboramo-la com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuíam a capacidade de inferir informações implícitas em textos:

T3/ Q3. Qual passagem revela a verdadeira razão de Marialva desejar vender os filhos?
a) "A mulher era obstinada. 'Quero que eles tenham um futuro melhor que o meu', ela repetia".
b) "Menina inconveniente. Tinha dez anos, só por isso não dava mais para vendê-la. Ninguém queria criança grande assim".
c) "Cega pela boa sorte repentina, mal olhava para o filho impresso no papel. Ia direto para o maço de notas, contava-as avidamente, sorria e fazia mais planos".
d) "– Olha só digo eu, Simara! Sempre foi lindinho, o seu irmão. Mas com essas roupas... Benza Deus! Parece um príncipe".

A letra C é a resposta correta, já que o maior interesse da mãe das crianças era vender os filhos para ter ganhos financeiros.

Na T3/ Q3, da turma Safira, 31,81% (7 dos 22 alunos) conseguiram inferir que, embora a personagem Marialva dissesse que vendia os filhos para que eles tivessem um futuro melhor, sua verdadeira intenção era ganhar muito dinheiro com isso. Da turma Esmeralda, 31,57% (6 dos 19 alunos) acertaram a alternativa e, da turma Diamante, 61,90% (13 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Diamante foi aquela que apresentou melhor habilidade de inferir informações implícitas no texto.

Os alunos que a responderam corretamente (31,81% da Safira, 31,57% da Esmeralda e 61,90% da Diamante) realizaram uma leitura que os permitiu construir significados a partir das pistas deixadas na superfície textual, por exemplo, o fato de a mãe entregar os filhos em troca de dinheiro. É possível, ainda, que tenham aliado essa informação do texto com o conhecimento de mundo: crianças em situação de vulnerabilidade podem ser colocadas para adoção, não à venda. Quanto aos alunos que marcaram a letra A (59,09% da Safira, 57,89% da Esmeralda e 33,33% da Diamante), é possível que não tenham atentado para o enunciado da questão, o que os levou, durante a leitura, a focar na compreensão superficial, ou seja, na desculpa dada por Marialva como se fosse o seu verdadeiro desejo. Os alunos podem não ter confrontado a fala da personagem com outras passagens do conto. Além disso, os que escolheram essa alternativa, se limitaram à decodificação, sem arriscar previsões. Os estudantes que optaram pela letra B (9,09% da Safira, 5,26% da Esmeralda e 4,76% da Diamante) demonstraram não ter feito adequadamente a relação daquilo que pedia o enunciado da questão com a alternativa escolhida, pois optaram por negar aquilo que é perguntado. Os 5,26% (5,26% da Esmeralda) que marcaram a letra D podem ter feito a leitura do trecho isolado, sem associá-lo ao restante do conto, o que os levou a acreditar que o elogio da mãe à aparência do filho após a adoção era uma prova de que, de verdade, queria apenas uma vida melhor para as crianças.

A questão 4, do teste 3, foi elaborada com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuíam a capacidade de produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade:

T3/ Q4. É possível concluir que as ações do casal de Cruz Alta estão no plano do sobrenatural em trechos como:

a) Quando padre Leal fica assustado com as fotos mostradas por Padre André; quando na sepultura aparece a data da morte do casal, cinquenta anos atrás e quando a última carta chega à casa antes de Simara, na última cena do conto.
b) Quando o narrador demonstra que o casal é muito rico; quando o narrador descreve a expressão meio vazia do casal, o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo e quando Simara descobre os olhos furados de seu irmão.
c) Quando Marialva recebe várias cartas com dinheiro; quando Simara descobre que a casa fica no meio do mato e quando a mãe diz à menina que está na hora dela aprender a ser chique.
d) Quando Simara encontra o cemitério; quando na volta, o ônibus quebrou duas vezes e quando dois religiosos carregam cruzes.

A letra A é a resposta correta, pois essa era a única alternativa em que há somente trechos que representavam eventos do campo sobrenatural.

Na T3/ Q4, da turma Safira, 45,45% (10 dos 22 alunos) conseguiram produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade; da turma Esmeralda, 52,63% (10 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 66,66% (14 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Diamante foi aquela que apresentou melhor habilidade de inferir a partir da relação entre elementos da textualidade.

Os alunos que a responderam corretamente (45,45% da Safira, 52,63% da Esmeralda e 66,66% da Diamante) a T3/ Q3 demonstraram compreender as relações entre as personagens e ter conhecimento do que é um evento sobrenatural, característica comum em textos de terror. Quanto aos alunos que marcaram a letra B (36,36% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 28,57% da Diamante), possivelmente, eles não saibam o que é uma ação do campo sobrenatural, já que nessa alternativa, dos três trechos, dois não são sobrenaturais. Há a possiblidade que tenham sido levados a escolher a letra B por causa da passagem que menciona os olhos furados, elemento macabro que pode representar um evento sobrenatural. Os alunos que optaram pela letra C (4,54% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 4,76% da Diamante) demonstraram maior dificuldade de compreensão do que aqueles que escolheram a letra B, pois naquela não há nenhuma passagem que sugira um evento sobrenatural, enquanto nesta, sim. Os estudantes que marcaram a letra D (13,63% da Safira e 5,26% da Esmeralda) podem ter sido levados a escolher essa alternativa por causa das palavras “cemitério” e “cruzes”, que em outros contextos podem aparecer relacionadas ao sobrenatural.

Quanto à questão 5, do teste 3, a resposta adequada é a letra B, pois é o sentimento de amor de Simara pelo irmão que havia sido adotado por um casal de outra cidade, que a fez ir em busca de descobrir, afinal, o que havia acontecido com o ele. Esse objetivo foi alcançado por Simara no final do conto.

T3/ Q5. O sentimento de qual das personagens tem relação direta com o desfecho do conto?
a) O sentimento das crianças pela mãe.
b) O sentimento de Simara por um dos irmãos.

c) O sentimento dos padres pela família de Simara.
d) O sentimento de Marialva por um dos filhos que tinha sido vendido.

Na T3/ Q5, da turma Safira, 77,27% (17 dos 22 alunos) conseguiram produzir inferências a partir das relações de causa e consequência; da turma Esmeralda, 89,47% (17 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 90,47% (19 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Diamante foi aquela que apresentou melhor habilidade de produzir inferências a partir das relações de causa e consequência. A turma Esmeralda apresentou quase o mesmo desempenho da Diamante, havendo apenas a diferença de 1% entre os resultados alcançados por cada uma.

Os alunos que marcaram a letra A (10,52% Esmeralda e 4,76% da Diamante) demonstraram previsões incorretas sobre um sentimento – o amor dos filhos pela mãe – que sequer é possível comprovar que exista no conto. Os 4,54% (4,54% da Safira) dos alunos que optaram pela letra C foram os que mais se afastaram da resposta satisfatória. Há a possibilidade de terem feito essa leitura, por confundirem ações e sentimentos dos padres, já que as ações deles auxiliaram no desfecho. Os estudantes que marcaram a letra D (18,18% da Safira e 4,76% Diamante) podem ter acreditado que, assim como a ação de Marialva desencadeou o desenvolvimento da narrativa, seu sentimento poderia ser o responsável pelo desfecho. Há a possibilidade de terem deduzido, incorretamente, que por ser tratar da mãe da personagem, o sentimento dela seria o mais importante para o conto.

Sobre a questão 6, do teste 3, elaboramos com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuem a capacidade de produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade:

T3/ Q6. Que acontecimentos ou pistas presentes no texto levam o religioso a balbuciar que o menino estava morto?
a) Ter sido procurado por outro padre, o qual estava acostumado a trabalhar com o sobrenatural.
b) Ter visto o desespero do jovem padre e da garota fez com que o padre imaginasse o pior.
c) Ter percebido a angústia de Simara, logo imaginou que se tratava da morte do garoto.
d) Ter reconhecido o endereço e o casal nas fotos mostradas por padre André.

A resposta correta é a letra D, pois o religioso ancião teve certeza de que o menino estava morto, quando reconheceu, nas fotos, o endereço e o casal.

Na T3/ Q6, da turma Safira, 68,18% (15 dos 22 alunos) conseguiram realizar inferências a partir da relação de elementos da textualidade; da turma Esmeralda, 63,15% (12 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 85,71% (18 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Diamante foi aquela que apresentou melhor desempenho na habilidade avaliada.

Os estudantes que marcaram a letra A (4,54% da Safira, 5,26% da Esmeralda e 4,76% da Diamante) demonstraram dificuldade, durante a leitura, na decodificação, pois é dito claramente que o religioso (padre Leal) foi procurado pelo padre mais jovem (padre André),

que, por ser inexperiente, não saberia o que fazer com o casal quando os encontrasse. Ou ainda, os alunos podem ter esquecido essa informação e não voltaram para examinar o texto. Aqueles que optaram pela letra B (4,54% da Safira e 21,05% da Esmeralda) podem ter feito incorretamente o processamento de informações locais, o que prejudicou a leitura global, responsável pela compreensão. Além disso, os alunos não souberam diferenciar os sentimentos de aflição e desespero, pois, no conto, na cena em que falam com o pároco (padre Leal), tanto o jovem padre (padre André) quanto a garota se mostram aflitos diante dos fatos. Aqueles que marcaram a letra C (22,72% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 9,52% Diamante) podem ter focado em informações locais, como na letra B, e não conseguiram inferir os vínculos tecidos, o que impossibilitou construir uma representação mental coerente do todo.

A análise dos resultados das questões T3/Q3, T3/Q4, T3/Q5 e T3/Q6 revela diferenças significativas nas habilidades inferenciais entre os alunos das turmas Safira, Esmeralda e Diamante. Observamos que a habilidade de inferir informações não explicitamente apresentadas no texto e de formar conexões entre elementos do texto varia consideravelmente, refletindo em desempenhos distintos na compreensão leitora.

A questão T3/Q3 avaliou a habilidade dos alunos em inferir a verdadeira motivação de uma personagem a partir de pistas textuais. É evidente que a turma Diamante possuiu um melhor desempenho, com quase dois terços dos alunos identificando a resposta correta, o que indica uma maior capacidade na identificação e interpretação das motivações ocultas das personagens baseadas em suas ações e diálogos, um aspecto crucial da compreensão inferencial.

Na questão T3/Q4, a tarefa de reconhecer eventos sobrenaturais também demandou dos alunos a habilidade de conectar elementos da narrativa de modo a reconhecer um tema comum entre eles. A turma Diamante novamente mostrou superioridade, sugerindo uma melhor habilidade em sintetizar e avaliar informações ao longo do texto, uma habilidade essencial para a leitura crítica e profunda.

A T3/Q5, focada nas relações de causa e consequência entre os sentimentos das personagens e o desfecho da história, foi mais bem respondida pelas turmas Esmeralda e Diamante, com desempenhos semelhantes e altamente satisfatórios. Isso mostra uma eficácia na interpretação dos sentimentos das personagens e na compreensão de como eles dirigem a narrativa, uma capacidade que se alinha estreitamente com a leitura contextualizada.

Finalmente, a T3/Q6 focou na habilidade de ligar elementos textuais específicos a uma conclusão inferencial sobre o estado de uma personagem. Mais uma vez, a turma Diamante se destacou, indicando a habilidade de integrar detalhes específicos do texto para formar uma compreensão holística da situação narrada.

Esses resultados mostram que, embora a turma Esmeralda tenha participado das aulas organizadas em torno do CMA, é a turma Diamante que se destaca, o que pode nos levar a pensar que o dispositivo não trouxe avanços significativos. Entretanto, quando analisamos a média da turma em cada teste (vide gráfico 5), verificamos que a turma Esmeralda começou com uma média de 50,00% no Teste 1 e apresentou uma progressão notável, alcançando 67,54% no Teste 3. Essa melhoria de desempenho é significativa e sugere que o CMA pode ter tido um impacto positivo nas habilidades dos alunos da turma de compreender e analisar textos de maneira mais profunda. O aumento de quase 18 pontos percentuais indica que as atividades baseadas no CMA foram efetivas em aprimorar as habilidades de leitura inferencial e crítica dos alunos da turma Esmeralda.

No entanto, as turmas Safira e Diamante, que não participaram do CMA, também mostraram melhorias em suas médias de acertos, embora em menor escala. A turma Safira passou de 53,03% para 58,33% e a turma Diamante de 57,14% para 76,98%. A turma Diamante, especialmente, demonstra uma melhoria expressiva, mesmo sem a intervenção do CMA, o que sugere que outros fatores, como características intrínsecas do grupo de alunos, podem ter influenciado esses resultados.

Diante desses dados, podemos dizer que a melhoria substancial na turma Esmeralda é um indicativo promissor de que o CMA pode ser uma ferramenta útil no desenvolvimento da compreensão leitora.

Sobre a sétima questão do teste 3:

T3/ Q7. Durante o desenrolar da narrativa, quais personagens realizaram os seus desejos? Explique.

Nessa questão discursiva focamos na dinâmica do SNP, nos desejos das personagens. Nosso objetivo era avaliar se os alunos produziam inferências a partir das relações dinâmicas entre as personagens do conto. As respostas completas são aquelas que mencionavam os desejos alcançados por todas as personagens, sejam principais, sejam secundárias. As principais – Marialva e sua filha, Simara. A primeira desejava vender os filhos, enquanto a segunda queria descobrir o que havia acontecido com Fabiojunio, seu irmão. Os alunos não poderiam deixar de mencionar essas duas personagens. Sobre as secundárias – os dois padres que queriam ajudar Simara a encontrar o irmão e os casais, americanos e de Cruz Alta, que desejavam comprar as crianças.

Os dados nos apontam que os alunos das três turmas seguiram dois caminhos de compreensão para responder sobre as personagens que realizaram seus desejos: (i) focaram exclusivamente as respostas nas personagens principais (Marialva e Simara), sendo que parte

mencionou satisfatoriamente os desejos de ambas (40,90% na Safira, 78,94% na Esmeralda e 28,57% na Diamante) e a outra parte mencionou apenas uma delas (50,00% na Safira, 21,05% na Esmeralda e 47,61% na Diamante) ou (ii) levaram em consideração os desejos de todas as personagens (principais e secundárias), mas sem citar todas, a saber: citaram uma principal e uma secundária (4,54% na Safira, 5,26% na Esmeralda e 9,52% na Diamante) ou duas principais e uma secundária (4,54% na Safira, 26,31% na Esmeralda e 14,28% na Diamante). Nos dois cenários descritos, os alunos da Esmeralda foram os que apresentaram melhor habilidade de inferência a partir das relações dinâmicas entre as personagens do conto. Consideramos como resposta adequada aquelas em que foram mencionados os desejos de todas as personagens principais e ao menos de uma secundária.

Pelos resultados obtidos na T3/ Q7, notamos que houve, por parte dos alunos das três turmas, um foco maior nas personagens principais. Essas foram as mais mencionadas. Talvez sejam as que mais chamaram a atenção, porque suas ações, sentimentos e desejos são mais significativos para a compreensão global do conto. Assim, elas estão em maior evidência.

Como demonstra as porcentagens, foi baixo o número de alunos que deduziram os desejos realizados pelas personagens secundárias. É possível que os alunos tenham compreendido, incorretamente, que os dois padres não alcançaram os seus desejos, porque não encontraram Fabiojunio vivo e, sim, um túmulo em seu nome. Talvez esse final infeliz tenha feito os alunos confundirem o desejo que os padres tinham – o que de fato conseguiram – com a expectativa de um final feliz, o que não se confirmou.

A respeito das poucas menções dos desejos dos casais – americano e de Cruz Alta – personagens secundários, pode ser que os alunos não tenham considerado que eles realizaram os seus desejos de comprar crianças para serem seus filhos, porque essas personagens não apareceram, no conto, em ações diretas. As poucas vezes que apareceram foi na voz do narrador.

Talvez a quantidade de acertos na Q7 tivesse sido maior em relação às menções dos desejos das personagens secundárias, se os alunos tivessem recebido alguma instrução sobre o enunciado da questão, como exemplo, se tivéssemos orientado “turma, na questão 7, considerem todas as personagens, principais e secundárias”. Mas não fizemos nenhum tipo de interferência em nenhum dos testes, pois a intenção era que os aprendentes utilizassem suas próprias estratégias e, por considerarmos que numa outra situação de leitura, eles não teriam esse apoio pedagógico.

A questão T3/Q7, como já mencionado, avaliou especificamente a habilidade dos alunos para identificar e explicar quais personagens realizaram seus desejos na narrativa, uma tarefa que requer não apenas a compreensão das ações diretas das personagens, mas também a

interpretação das suas motivações e dos resultados de suas ações dentro do contexto mais amplo da história.

Observando os resultados, percebemos que os alunos da turma Esmeralda, que participaram do CMA, apresentaram uma habilidade ligeiramente melhor de inferência comparada às outras turmas, especialmente em relação à menção das personagens principais e de ao menos uma personagem secundária. Embora a questão exigisse a menção de todas as personagens, principais e secundárias, a maioria dos alunos concentrou-se nas personagens principais. Esse padrão sugere que o CMA pode ter reforçado a capacidade dos alunos da turma Esmeralda de focar nas relações entre as personagens principais, ainda que o reconhecimento das contribuições das personagens secundárias permaneça uma área a ser desenvolvida.

Os alunos das turmas que não participaram do CMA também mostraram progresso, embora em menor escala, o que indica que outros fatores educacionais ou de desenvolvimento individual podem estar influenciando seus resultados. Por exemplo, a baixa menção dos desejos das personagens secundárias pode refletir uma compreensão mais superficial do texto ou uma menor habilidade de vincular as subtramas e motivações secundárias à narrativa principal.

A eficácia do CMA em melhorar as habilidades inferenciais dos alunos da turma Esmeralda, mesmo que de forma limitada às personagens principais, sugere que ele pode ser particularmente útil para fortalecer a compreensão da narrativa. Contudo, para maximizar sua eficácia, talvez seja benéfico ajustar o CMA para enfatizar a importância das personagens secundárias na construção da narrativa, incentivando uma análise mais holística do texto. Tal abordagem não apenas ajudaria os alunos a aplicarem suas habilidades de maneira mais eficaz durante os testes, mas também os prepararia melhor para situações de leitura independente, em que o apoio pedagógico direto não está disponível.

Vale destacar que, nas questões objetivas, a turma Diamante teve um desempenho excelente, mas apresentou uma queda de desempenho na questão discursiva Q7. Enquanto as questões de múltipla escolha testaram habilidades de reconhecimento e associação rápida entre opções pré-definidas e o conhecimento adquirido, a Q7 demandava uma articulação mais profunda e detalhada de inferências sobre as motivações das personagens, exigindo dos alunos uma compreensão mais autônoma, o que revela que a turma, diferentemente da Esmeralda, ainda não consegue chegar a perceber os detalhes da história sem o auxílio de respostas pré-formuladas. Isso sugere que, apesar de sua capacidade em identificar a resposta correta dentro de um conjunto dado, a turma Diamante pode ter dificuldades em expressar suas análises e inferências de maneira independente e detalhada quando solicitado a construir respostas

próprias — uma habilidade essencial para uma compreensão profunda e para situações que exigem pensamento crítico e resolução de problemas fora do contexto escolar.

A seguir, apresentamos a Tabela 6, construída com resultados extraídos do Teste 3. Nela, fazemos a comparação, em porcentagem, do desempenho das três turmas, nas questões do teste:

Tabela 6: Comparação entre os dados do T3, nas três turmas

	Questão/ Habilidade	**SAFIRA**	**ESMERALDA**	**DIAMANTE**
Teste 3	T3/ Q1 - Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.	50,00%	78,94%	76,19%
	T3/ Q2 - Localizar informações explícitas no texto.	77,27%	89,47%	80,95%
	T3/ Q3 - Inferir informações implícitas em textos.	31,81%	31,57%	61,90%
	T3/ Q4 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	45,45%	52,63%	66,66%
	T3/ Q5 - Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.	77,27%	89,47%	90,47%
	T3/ Q6 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	68,18%	63,15%	85,71%
		Média de acertos da turma = 58,33%	Média de acertos da turma = 67,54%	Média de acertos da turma = 76,98%
	T3/ Q7 - Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.	4,54%	26,31%	14,28%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados tabulados na Tabela 6, é possível deduzir algumas informações a respeito do comportamento dos aprendentes em cada questão, nos níveis literal e inferencial.

Quanto as questões de nível literal, Q1 e Q2 do Teste 3, dentre as três turmas, a Esmeralda foi a que apresentou o melhor desempenho. E ao confrontarmos essas questões com as questões Q1 e Q2 do T2, notamos que houve um avanço na quantidade de acertos maior na turma experimental do que nas outras duas turmas controle (confrontar tabelas 5 e 3). Isso

mostra que as habilidades avaliadas nas questões 1 e 2 do T3 foram potencializadas na turma em que foi implementado o CMA e adicionado a fase de explicitação.

A respeito das questões objetivas do T3 que avaliam a capacidade de inferência – Q3, Q4, Q5, Q6 – na Q4 e Q5 a turma Esmeralda apresentou desempenho superior à Safira e na Q3 e Q6 inferior a ela. Por outro lado, em relação à Diamante, a turma Esmeralda apresentou desempenho inferior nas quatro questões de inferência. No T3, as turmas alcançaram as seguintes médias de acertos: 58,33% na Safira, 67,54% na Esmeralda e 76,98% na Diamante.

Os resultados obtidos no T3 demonstram que o ensino de leitura com base no SNP pode ser eficaz para a compreensão leitora de textos narrativos, pois, apesar da Esmeralda não ter ultrapassado o desempenho da turma Diamante, ela aparece num crescente quando comparado os resultados do T3 com os resultados dos dois testes anteriores: T1 e T2. É importante lembrar de que o T3 foi o primeiro teste realizado após a fase de explicitação (fase 4) da intervenção pedagógica, momento em que, além de tratarmos das características do gênero conto de terror, construímos coletivamente dois quadros SNP: um conto de terror e um conto que não era terror.

Assim, podemos concluir que a turma Esmeralda, beneficiada pelo CMA e pela fase de explicitação, apresentou habilidade aprimorada de compreender e analisar textos do gênero conto de terror, conforme evidenciado por seu desempenho na identificação de elementos constitutivos de textos narrativos (78,94% de acertos em T3/Q1 comparado aos 76,19% da turma Diamante e 50% da turma Safira). A explicitação sobre os tipos de personagens parece ter sido particularmente eficaz, pois favoreceu que a turma Esmeralda fizesse inferências mais profundas entre as ações das personagens e os acontecimentos do enredo nas questões T3/Q3, T3/Q4 e T3/Q6. Além disso, os alunos da turma mostraram uma habilidade mais desenvolvida para analisar as relações de causa e consequência dentro dos textos, alcançando 89,47% de acertos em T3/Q5, e uma habilidade superior para reconhecer a dinâmica das personagens em T3/Q7, com 26,31% de acertos, comparado a um desempenho mais modesto dos estudantes das outras turmas.

Esses resultados sugerem que o CMA e a fase de explicitação forneceram aos alunos de Esmeralda ferramentas efetivas para uma compreensão mais profunda e uma habilidade analítica mais refinada, preparando-os para interpretar as dinâmicas de personagens em narrativas.

6.2.2 Análise da atividade pós explicitação – Teste 4

O Teste 4[84], segundo teste[85] realizado pelos alunos da Esmeralda após a explicitação – e também implementado nas outras duas turmas que não passaram pela intervenção – foi elaborado com o objetivo de verificar as habilidades finais dos alunos das três turmas, comparando o desempenho entre eles. O teste é estruturado no mesmo padrão dos testes anteriores: seis questões objetivas, uma discursiva e uma pequena produção textual, com no máximo dois parágrafos. Das seis questões objetivas, as duas primeiras são de localização da informação explícita e as quatro últimas de inferência de informações implícitas, assim como a questão discursiva também o é.

O conto "O Gato Preto", do famoso escritor considerado o criador do gênero terror, é o texto base do Teste 4, é relativamente longo (6 laudas), apresenta vocabulário mais rebuscado e estruturas linguísticas mais complexas, que podem se assemelhar ao texto "Os Porcos" (testes 1 e 2). Essas características podem se tornar um desafio maior para a compreensão e influenciar no ato de ler. Esse é mais um conto clássico usado nesta pesquisa, em nível de dificuldade de compreensão semelhante aos outros contos clássicos contemplados, a saber: "Os Porcos" e "Venha ver o pôr do sol".

No que diz respeito às questões do Teste 4, as duas primeiras (T4/ Q1 e T4/ Q2), assim como nos testes anteriores, são questões que exigem do leitor o foco no texto e estão alinhadas à compreensão no nível literal. Elas foram elaboradas com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuem a capacidade de localizar informações explícitas no texto.

Sobre a questão 1, do teste 4:

T4/ Q1. Quem são as personagens do conto?
a) O homem que conta a história, a sua esposa e a sua criada.
b) O homem que conta a história, os pais dele, a sua esposa, o dono do bar, o gato Pluto e o outro gato preto.
c) O homem que conta a história, os pais dele, a sua esposa, a sua criada, o dono do bar, a multidão que presenciou o fogo e os policiais.
d) O homem que conta a história, os pais dele, a sua esposa, a sua criada, o dono do bar, a multidão que presenciou o fogo, os policiais, o gato Pluto e o outro gato preto.

A letra D é a alterativa em que aparecem representadas todas as personagens do conto "O Gato Preto", portanto, a alternativa correta.

Na T4/ Q1, da turma Safira, 59,09% (13 dos 22 alunos) conseguiram identificar o elemento da narrativa "personagens"; da turma Esmeralda, 78,94% (15 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 80,95% (17 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Diamante foi aquela que apresentou melhor habilidade para identificar elementos constitutivos de textos

[84] O Teste 4, o segundo teste após a explicitação, se encontra, na íntegra, no Apêndice D desta Dissertação.
[85] Na subseção 5.1.4 descrevemos as condições em que o Teste 4 foi apreciado.

narrativos, no caso, a categoria personagem. A Esmeralda, como visto, apresentou quase o mesmo desempenho da Diamante.

No que diz respeito à T4/ Q1, os alunos que a responderam corretamente (59,09% da Safira, 78,94% da Esmeralda e 80,95% da Diamante), além de já apresentarem habilidades de decodificação e compreensão, demonstraram ter conhecimento prévio sobre o que é personagem e quais são os seus tipos. A alternativa A não foi marcada por nenhum aluno, de nenhuma das três turmas. Isso demonstra que todos os alunos têm a compreensão de que o conto em estudo é composto por mais personagens, ou seja, possivelmente reconheceram a ausência dos demais. Os 57,33% (27,27% da Safira, 15,78% da Esmeralda e 14,28% da Diamante) dos alunos que marcaram a letra B podem ter esquecido de algumas personagens do texto, dentre elas, algumas secundárias. Por outro lado, eles também demonstraram reconhecer todos as personagens principais, inclusive, os gatos. Talvez o movimento de um leitor mais atento, como por exemplo, realizar uma nova leitura do texto, grifando as personagens, tivesse aumentado a porcentagem de acerto. Os 23,65% (13,63% da Safira e 5,26% da Esmeralda e 4,76% da Diamante) que optaram pela letra C podem não ter considerado os dois gatos como personagens do conto.

Sobre a questão 2, do teste 4:

T4/ Q2. Qual ação do gato Pluto levou o homem a tirar seu olho?
a) A demonstração de afeto do gato.
b) A leve mordida do gato em sua mão.
c) A demonstração de desprezo do gato.
d) A atitude insistente de seguir seu dono pela rua.

A letra B é a resposta correta, pois o homem ficou descontrolado após ser mordido pelo gato, o que o levou a tirar o olho do felino.

Na T4/ Q2, da turma Safira, 68,18% (15 dos 22 alunos) conseguiram localizar o que ocorrera com o gato; da turma Esmeralda, 84,21% (16 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 85,71% (18 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Esmeralda e a Diamante apresentaram um excelente desempenho na habilidade de localizar informações explícitas no texto, neste caso, a ação de uma das personagens. A diferença entre as duas turmas foi menor que 1%.

No que diz respeito à T4/ Q2, os alunos que a responderam corretamente (68,18% da Safira, 84,21% da Esmeralda e 85,71% da Diamante) apresentam a habilidade de localização de informação explícita e demonstram compreensão, uma vez que souberam diferenciar que, embora o homem não tenha se conformado com o comportamento desprezível do gato, foi a mordida do animal que desencadeou a ação derradeira de violência. Os 23,15% (13,63% da

Safira e 9,52% da Diamante) que marcaram a letra A podem ter focado a leitura num ponto específico do conto, o qual não fazia parte da cena em que o homem comete a agressão contra Pluto. Para ser mais clara, os alunos que escolheram a alternativa A podem ter focado na exposição do conto, quando o narrador-personagem apresenta o felino como seu grande parceiro. No entanto, essa relação entre eles mudou no desenvolver da história, e eles parecem não ter compreendido isso. Esses alunos também podem não ter compreendido que foi a indiferença do gato Pluto que deu início ao encadeamento de ações do homem, e não o afeto do animal. Os 29,41% (13,63% da Safira e 15,78% da Esmeralda) que optaram pela letra C podem ter realizado um processamento global da cena em que o olho do gato é retirado. No entanto, a resposta dessa vez exigia um processamento local, pois, embora a cena da interação homem/gato tenha como contexto maior o sentimento de indiferença do gato, foi a ação (do gato) de morder o homem que gerou a (re)ação deste. Os 9,3% (4,54% da Safira e 4,76% da Diamante) que marcaram a letra D, assim como os alunos que marcaram a letra A, podem ter concentrado a leitura na cena errada, pois a passagem em que o narrador descreve que o gato seguia seu dono pela rua é anterior à cena em que acontece a retirada do olho. Para localizar a informação correta, o aluno deveria se concentrar no parágrafo em que o homem retira o olho do gato.

Com base no desempenho das turmas nas questões T4/Q1 e T4/Q2, podemos dizer que, concernente ao desenvolvimento das habilidades de localização, o fato de que apenas a turma Esmeralda ter participado da intervenção pedagógica destinada a aprimorar habilidades de compreensão leitora pode explicar o desempenho diferenciado observado entre as turmas.

A turma Esmeralda apresentou um desempenho de 78,94% de acertos na identificação de personagens na T4/ Q1, o que é superior ao desempenho da turma Safira (59,09%) e ligeiramente abaixo da turma Diamante (80,95%). Considerando que a turma Diamante também mostrou um bom desempenho sem a participação nas atividades do CMA e de explicitação, isso sugere que outros fatores, como o apoio dos pais e o acesso a materiais de leitura fora da escola, também podem estar influenciando os resultados.

Considerando as características da turma Esmeralda, como mencionado no capítulo 4, podemos afirmar que, o CMA, ao focar o SNP, enfatizou habilidades de reconhecimento dos elementos narrativos, como a identificação de personagens e a compreensão de suas motivações e ações em textos mais complexos. Sua participação nas atividades de intervenção pode ter melhorado suas habilidades de entender contextos narrativos mais profundos, refletindo-se em um desempenho comparativamente alto.

O desempenho superior da turma Esmeralda no contexto do CMA sugere que métodos de ensino inovadores e focados podem ter um impacto significativo na compreensão leitora dos alunos. A expansão dessas práticas para incluir todas as turmas poderia potencialmente equalizar e melhorar as habilidades de todos os participantes da pesquisa.

Sobre a questão 3, do teste 4:

T4/ Q3. Qual a razão dos desejos macabros do protagonista?
a) O vício em álcool a se irritar rapidamente, o que o levava a cometer maldades.
b) O gato preto passou a influenciar no comportamento do homem, pois, na verdade, era uma bruxa.
c) O homem havia sido possuído por um demônio que o perturbava.
d) O homem passou a perceber que não merecia o amor dos animais nem da esposa.

Essa questão foi elaborada com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuíam a habilidade de inferir informações implícitas em textos. A letra A é a resposta correta; afinal, era o vício em álcool que desestabilizava o homem, que acabava por cometer maldades.

Na T4/ Q3, da turma Safira, 81,81% (18 dos 22 alunos) conseguiram inferir as informações implícitas; da turma Esmeralda, 78,94% (15 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 71,42% (15 dos 21 alunos).

No que diz respeito à T4/ Q3, os alunos que a responderam corretamente (81,81% da Safira, 78,94% da Esmeralda e 71,42% da Diamante), além de já apresentarem habilidades de inferência, demonstraram compreensão do enunciado da questão. Os estudantes que marcaram a letra B (9,09% da Safira e 9,52% da Diamante) podem ter compreendido, equivocadamente, que o narrador-personagem estava fazendo uma afirmativa ao dizer “todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas”, quando, na verdade, estava se referindo a uma crença popular antiga, contada por sua mulher. É possível que esses alunos tenham apenas memorizado parte dos elementos do texto. Aqueles que optaram pela letra C (9,09% da Safira e 15,78% da Esmeralda) podem não ter compreendido que, no conto, a expressão “demônio da intemperança” foi uma maneira figurada que o narrador encontrou para se referir ao vício em álcool. Há também a possiblidade de o aluno não ter entendido o que é “intemperança” nem ter conseguido construir, por meio da inferência, um significado adequado para essa palavra no contexto em que foi empregada, o que o levou ao equívoco. Por fim, é possível dizer que os 5,26% (5,26% da Esmeralda) que marcaram a letra D não tenham compreendido a relação de causa e consequência, tão comum em narrativas, pois o que está posto nesta alternativa não é a causa (a razão) dos desejos macabros do homem, mas a consequência desses desejos.

Com o intuito de avaliarmos se os alunos possuem a habilidade de produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade, elaboramos a questão 4, do teste 4:

T4/ Q4. Qual(ais) personagem(ens) conseguiu(iram) indiretamente realizar a sua intenção (desejo)?

a) O homem que narra a história, pois desejava não pagar pelos crimes.
b) A mulher assassinada e o outro gato preto, ambos desejavam ver o homem pagar pelos crimes.
c) O outro gato preto que no decorrer do conto, misteriosamente, vinga-se do homem que cometia maldades.
d) O gato Pluto que desejava se vingar de seu dono.

A letra C é a resposta correta, já que foi o outro gato preto, sem nome no conto, que conseguiu alcançar o desejo, implícito, de vingança.

Nessa questão, da turma Safira, 36,36% (8 dos 22 alunos) conseguiram produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade; da turma Esmeralda, 63,15% (12 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 42,85% (9 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Esmeralda foi aquela que apresentou melhor desempenho na habilidade avaliada.

Os alunos que a responderam corretamente (36,36% da Safira, 63,15% da Esmeralda e 42,85% da Diamante) a T4/ Q4 demonstraram capacidade de leitura global e dedução a partir das pistas textuais, o que ultrapassou a barreira da simples localização de informações. Aqueles que marcaram a letra A (27,27% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 4,76% da Diamante) podem não ter compreendido o desfecho da narrativa nem o momento anterior, quando a personagem conta que está falando de dentro de uma cela. Essas pistas poderiam levar um leitor mais atento a concluir que o homem então pagara, sim, pelos seus crimes. Os estudantes que optaram pela letra B (22,72% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 33,33% da Diamante) podem ter compreendido erroneamente as ações da esposa. Fica implícito nas ações da mulher que, embora não concordasse com os maus-tratos aos animais, ela o perdoava pelas atitudes agressivas. É possível também que os alunos tenham deduzido que havia algum desejo de vingança da parte dela, pelo fato de ter sido assassinada pelo marido. No entanto, não há elemento textual que indicasse tal desejo. Aqueles que marcaram a letra D (13,63% da Safira, 5,26% da Esmeralda e 19,04% da Diamante) podem ter concluído que havia um desejo de vingança do gato Pluto por causa de todo mal que o homem fez a ele. Ou esse grupo pode ter confundido os dois gatos por causa da semelhança entre eles.

Sobre a questão 5, do teste 4:

T4/ Q5. Qual ação iniciou o desfecho do conto?
a) A derrubada da parede pelos policiais.
b) A retirada do olho do gato Pluto, executada pelo seu dono.
c) A golpe dado pelo homem com uma machadinha na cabeça de sua esposa.
d) A batida na parede com uma bengala, realizada pelo homem que maltratava animais.

Essa questão foi elaborada com o intuito de avaliarmos se os alunos possuem a capacidade de produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.

A letra D é a resposta correta, pois o desfecho teve início no momento em que o homem bateu com a bengala na parede, despertando a atenção dos policiais, que em seguida, derrubaram a parede.

Na T4/ Q5, da turma Safira, 59,09% (13 dos 22 alunos) conseguiram produzir inferências a partir das relações de causa e consequência; da turma Esmeralda, 68,42% (13 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 42,85% (9 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que novamente a turma Esmeralda apresentou melhor desempenho na habilidade avaliada.

No que diz respeito à T4/ Q5, os alunos que a responderam corretamente (59,09% da Safira, 68,42% da Esmeralda e 42,85% da Diamante) reconhecem o que é o desfecho, parte importante da estrutura narrativa, além de demonstrarem compreender as relações de causa e consequência. Os alunos que marcaram a letra A (27,27% da Safira e 9,52% da Diamante) podem não ter conseguido diferenciar causa e consequência, pois a derrubada da parede não foi o início da ação, mas sim o resultado dela; portanto, uma consequência de ação anterior. Isso quer dizer que o início do desfecho ocorreu antes dessa derrubada. Aqueles que optaram pela letra B (9,09% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 38,09% da Diamante) demonstraram não reconhecer um dos elementos que constitui a estrutura narrativa, neste caso, o desfecho, já que a retirada do olho do gato faz parte do início do desenvolvimento da história. Ou esse evento importante – a retirada do olho do animal – que desencadeou as ações posteriores do enredo foi tão significativo na leitura desses alunos que o associaram imediatamente ao desfecho, desconsiderando outros momentos do conto. Os estudantes que marcaram a letra C (4,54% da Safira, 21,05% da Esmeralda e 9,52% da Diamante) podem ter compreendido como causa e consequência, respectivamente, o assassinato da mulher com uma machadinha e a posterior prisão do homem assassino, ou seja, o final do conto, sem levar em consideração o início do desfecho.

A questão 6, do teste 4, foi elaborada com o objetivo de avaliarmos se os alunos possuem a habilidade de produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade:

T4/ Q6. Os acontecimentos (ações) após a morte do gato Pluto foram de ordem sobrenatural?
a) É possível afirmar, pois absolutamente tudo o que aconteceu após a morte do gato Pluto é impossível no mundo real, portanto, seria tudo obra do mundo sobrenatural.
b) É impossível dizer que sim, porque o homem estava completamente louco, o que nos leva a duvidar dos fatos. O gato que ele encontrou ficou apegado à sua esposa e não à ele, porque sentia que ele era perverso. Além disso, fica evidente no conto que tanto o assassinato da sua mulher quanto a descoberta, não têm nenhuma relação com o gato.
c) Não é possível afirmar, pois há passagens em que o narrador relaciona os acontecimentos com a loucura vinda de seu vício, assim como há momentos em que atribui à possível presença do sobrenatural contido no gato.

d) É possível afirmar que sim, pois o incêndio sem causa e o aparecimento de um gato preto também sem olho e com uma parte branca no corpo que lembra a corda do enforcamento são pistas mais que evidentes de que se trata de um gato bruxo.

A resposta correta é a letra C, pois é impossível afirmar que os acontecimentos após a morte do gato são eventos sobrenaturais, já que o narrador-personagem também relaciona os acontecimentos ao seu vício em álcool.

Na T4/ Q6, da turma Safira, 50,00% (11 dos 22 alunos) conseguiram realizar inferências a partir da relação de elementos da textualidade; da turma Esmeralda, 36,84% (7 dos 19 alunos); e da turma Diamante, 42,85% (9 dos 21 alunos). Os dados nos mostram que a turma Safira foi aquela que apresentou melhor habilidade de inferência a partir da relação de elementos da textualidade.

No que diz respeito à T4/ Q6, os alunos que a responderam corretamente (50,00% da Safira, 36,84% da Esmeralda e 42,85% da Diamante), além de demonstrarem habilidade para relacionar as partes do texto e inferir informações, apresentaram compreensão prévia sobre a ideia de evento sobrenatural. Os alunos que marcaram a letra A (9,09% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 9,52% da Diamante) podem não ter o conhecimento prévio do que seja o sobrenatural no conto de terror ou, talvez, não tenham lembrado da ideia de sobrenatural. Uma casa pegar fogo ou um homem assassinar sua esposa num surto de ódio não é impossível no mundo real. Outra possibilidade é que esse grupo de alunos não tenha levado em consideração todos os eventos, como menciona a alternativa, mas tenha focado a leitura em alguns acontecimentos específicos, nos que consideraram mais estranhos, por exemplo, no fato de o outro gato preto ser muito semelhante ao gato Pluto, e o gato preto ser encontrado em cima da cabeça da mulher emparedada. Os estudantes que optaram pela letra B (22,72% da Safira, 10,52% da Esmeralda e 23,80% da Diamante) podem não ter inferido que tanto o assassinato da mulher quanto a descoberta do crime têm relação com o gato. Aqueles que marcaram a letra D (18,18% da Safira, 42,10% da Esmeralda e 23,80% da Diamante), talvez, não tenham levado em consideração a leitura global do texto, as passagens em que o narrador-personagem relaciona os eventos inesperados ao seu vício em álcool. Ou, talvez, os alunos tenham esquecido essas informações.

No que concerne às habilidades de inferência, considerando os resultados das turmas Safira e Diamante como comparativos, podemos afirmar que o ensino explícito dos elementos do texto narrativo, como enredo, personagens e narrador, e análise do SNP de outros dois contos forneceram aos alunos ferramentas analíticas para entender textos complexos. Possivelmente, isso explica por que a turma Esmeralda demonstrou habilidades superiores em inferir relações

de causalidade e intenções das personagens nas questões do teste. Por exemplo, nas T4/Q4 e T4/Q5, os alunos da turma Esmeralda mostraram melhor habilidade de conectar elementos textuais para deduzir as ações das personagens e o desfecho dos eventos – uma habilidade que é crucial para a interpretação de textos de terror, nos quais, muitas vezes, as motivações não estão na superfície do texto.

Sobre a questão sete, do teste 4:

T4/ Q7. Durante o desenrolar da narrativa, quais sentimentos o outro gato preto despertou no protagonista? Explique.

Por meio dessa questão discursiva, nosso objetivo é avaliar se os alunos produziam inferências a partir das relações dinâmicas entre as ações, sentimentos e motivações das personagens. Na T4/ Q7 focamos na dinâmica do SNP, dessa vez, nos sentimentos das personagens, precisamente, nos sentimentos do protagonista. A resposta completa é aquela em que o aprendente demonstra ter inferido a mudança nos sentimentos do protagonista, a partir do encontro com o outro gato preto. O homem vivenciou vários sentimentos. Primeiro ele ficou surpreso ao encontrar um gato preto semelhante ao gato que ele havia assassinado. Depois o sentimento foi de carinho, revelado pela ação de levar o felino para a sua casa. E por fim, o que era um bom sentimento transformou-se em algo ruim: o homem passou a sentir aversão, horror e ódio pelo gato preto, o que o levou a tentar assassiná-lo. Consideramos respostas parcialmente adequadas aquelas em que o aprendente tenha feito um recorte da narrativa, centrando sua resposta exclusivamente nos sentimentos bons ou somente nos sentimentos ruins do protagonista, desconsiderando a mudança desses sentimentos ao longo do texto.

Na T4/Q7, da turma Safira, 4,54% (1 dos 22 alunos) acertaram a questão; da Esmeralda, 26,31% (5 dos 19 alunos); e da Diamante, 4,76% (1 dos 21 alunos). Esses aprendentes, além de demonstrarem melhor habilidade de inferência – considerando a dinâmica das personagens e seus sentimentos –, apresentaram compreensão do enunciado da questão.

A seguir, para exemplificarmos nossas afirmativas, trazemos as respostas dadas por *S11*, *E16* e *D10*, consideradas satisfatórias:

> *S11: ele despertou os sentimentos de Horror, medo raiva, carinho, e desespero. Os sentimentos de horro, raiva, desespero e medo são muito presentes com o gato preto e carinho e raiva também foram mais presentes quando estava com o gato preto.*
>
> *E16: No começo do conto o gato trouxe um pouco de medo ao narrador e logo depois ele sentiu um "afeto" pelo gato. No "meio" do conto o gato trouxe medo ao protagonista (um horror) e logo no final do conto o protagonista sentiu uma especie de "Raiva".*
>
> *D10: Despertou o sentimento de alegria quando ele viu o gato, mais quando o levou para casa reparou que no peito do gato tinha pelo Branco enfatizando a colera onde*

> *tinha amarado para matar o gato pluto e logo ficou assustado o novo gato não o parava de seguir ele o dia todo que nem o gato pluto, e se criou o mesmo sentimento que ele teve com o gato pluto de desgosto, maldade violencia que chegou a matar o outro gato.*

Ainda, os dados nos revelam que uma parte dos alunos das três turmas respondeu parcialmente correto e outra parte apresentou respostas equivocadas. Quanto aos que responderam parcialmente correto (72,72% da Safira, 47,36% da Esmeralda e 57,14% da Diamante), eles podem não ter conseguido notar a mudança nos sentimentos do protagonista ou não ter atentado para o enunciado da questão. Os alunos demonstraram compreensão parcial ao mencionarem apenas parte dos sentimentos da personagem principal. Essa parcela, nas três turmas, focou quase que exclusivamente nos sentimentos ruins, com exceção de um aluno da turma Diamante que mencionou um sentimento bom da personagem, "companheirismo".

Para ratificar nossa reflexão sobre as respostas parcialmente adequadas respondidas na T4/ Q7, destacamos *S19, E1* e *D16,* respectivamente:

> *S19: Ele sentio uma sensação de ranço, e ao mesmo tempo sentia medo e algo que li assombrava.*
>
> *E1: Eu acho que raiva, medo ao mesmo tempo e um pouco de ranço. Eu vejo que o sentimento dele não mudou. O medo porque ele sumiu, raiva por fazer ele derrubar o narrador da escada (quase derrubar).*
>
> *D16: Um sentimento de companherismo pois o gato começou a seguir para a sua casa e acompanhalo por ai o homen logo começou a sentir um sentimento pelo o gato.*

Pelas palavras dos três aprendentes, é possível notar que eles não inferiram a mudança dos sentimentos despertados pelo gato preto, ao longo da narrativa. Vemos nas respostas de *S19* e *E1* a presença de alguns sentimentos ruins que foram considerados. Quanto aos sentimentos ruins, os mais recorrentes, nas respostas apresentadas pelos alunos das três turmas, foram: ranço, ira, irritação, medo, maldade, raiva, desconforto, angústia, vingança, aversão, ódio, desgosto, fastio, amargor, vergonha, horror, fúria e culpa. Alguns desses sentimentos estão marcados na superfície textual, enquanto outros foram deduzidos, como ira, raiva, vingança, ranço etc. Este último, palavra popularmente utilizada, entre o público-alvo desta pesquisa, para se referir a algo/ alguém que não gostem. O uso da palavra "ranço" por *S19* e *E1* pode indicar a mobilização do conhecimento de mundo dos alunos, que Kleiman (2004) caracteriza como um tipo de conhecimento prévio adquirido no cotidiano por meio das vivências sociais e na escola, por acesso à instrução formal.

No que diz respeito aos alunos que responderam incorretamente à questão (22,72% da Safira, 26,31% da Esmeralda e 38,09% da Diamante), nas três turmas, eles seguiram dois caminhos: confundiram o gato Pluto com o gato preto ou mencionaram os sentimentos de um

dos gatos, não do protagonista. Esses equívocos podem ser reflexo de uma incompreensão do enunciado da questão ou de uma incompreensão das relações entre as personagens. É possível que apresentassem melhor desempenho nessa habilidade se, por exemplo, no enunciado da questão, pedíssemos para que o aprendente pontuasse os sentimentos despertados pelo gato preto no protagonista, em cada momento da narrativa, ou então, que destacassem os sentimentos bons e ruins. No entanto, acreditamos também que compreender o que é solicitado é uma forma de demonstrar habilidade. Fora da escola os alunos vão se deparar com enunciados em que não terão um mediador para auxiliar ou facilitar a sua compreensão; por isso, o professor deve oportunizar exercitar desafios em sala de aula.

Destacamos as respostas de *S18, E4*, e *D13* para demonstrar o que mencionamos:

> *S18: Ele no começo do conto despertava um sentimento de felicidade de querer ta perto do gato. Mas com o desenrolar da narrativa o sentimento foi mudando o narrado com suas crises de raiva foi mudando o que ele tinha com o gato e o gato foi menosprezando o seu dono, e seu dono foi ficando com raiva despreso o gato*.
>
> *E4: Na minha opinião o outro gato preto tinha um sentimento de vingança. Ja que o gato sempre fazia o mal ao homem.*
>
> *D13: O outro gato passou a desconfiar do dono que logo no inicio da Relacão entre os dois o outro gato preto demonstrava mais sentimentos pelo homem.*

Na resposta de *S18*, notamos que o aluno fez referência à relação do gato Pluto com o protagonista; não na do gato preto, como solicitou a questão. Enquanto nas respostas de *E4* e *D13*, os alunos focaram nos sentimentos do gato preto; não nos do protagonista. Essas três formas de compreender essa relação demonstram uma compreensão equivocada no que diz respeito aos sentimentos do narrador-personagem.

Com base no desempenho das turmas na questão T4/Q7, com 26,31% dos alunos respondendo corretamente, a turma Esmeralda demonstrou uma capacidade superior de produzir inferências sobre a dinâmica dos sentimentos do protagonista em relação ao outro gato preto, indicando uma compreensão dinâmica e evolutiva dos sentimentos ao longo da narrativa.

As turmas Safira e Diamante apresentaram um desempenho significativamente inferior, com apenas 4,54% e 4,76% de acertos, respectivamente. Essa diferença pode ser atribuída às sessões do CMA e de explicitação que a turma Esmeralda experimentou, ressaltando a eficácia dessas atividades na promoção de uma compreensão mais profunda.

Conforme os autores consultados na pesquisa, como Menegassi (2010b), Kleiman (2004) e Koch e Elias (2014), a compreensão leitora vai além do reconhecimento literal das palavras e exige uma interação ativa com o texto, em que os leitores constroem significados a

partir de suas interações com o texto e seus conhecimentos prévios. As respostas dos alunos da turma Esmeralda refletem essa habilidade de interação dinâmica e construção de sentido.

Diante dos dados analisados com base nas sete questões, do teste 4, nas turmas Safira, Esmeralda e Diamante, apresentamos a Tabela 7. Nela, fazemos uma comparação, em porcentagem, da quantidade de acertos no teste 4, por questão e turma.

Tabela 7: Comparação entre os dados do T4, nas três turmas

	Questão/ Habilidade	**SAFIRA**	**ESMERALDA**	**DIAMANTE**
Teste 4	T4/ Q1 - Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no caso, a categoria personagem.	59,09%	78,94%	80,95%
	T4/ Q2 - Localizar informações explícitas no texto.	68,18%	84,21%	85,71%
	T4/ Q3 - Inferir informações implícitas em textos.	81,81%	78,94%	71,42%
	T4/ Q4 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	36,36%	63,15%	42,85%
	T4/ Q5 - Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.	59,09%	68,42%	42,85%
	T4/ Q6 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	50,00%	36,84%	42,85%
		Média de acertos da turma = 59,09%	Média de acertos da turma = 68,42%	Média de acertos da turma = 61,11%
	T4/ Q7 - Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.	4,54%	26,31%	4,76%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante dos dados tabulados, é possível levantarmos alguns movimentos comparativos quanto às habilidades analisadas. Nas questões T4/ Q1 e T4/ Q2, as quais exigem do leitor o foco no texto e estão alinhadas à compreensão no nível literal, os alunos da Esmeralda apresentaram excelente desempenho, ficando lado a lado dos alunos da Diamante, os quais ao longo da pesquisa se mostraram como um parâmetro. Nas questões 1 e 2, dos testes 3 e 4, a turma Esmeralda manteve excelente desempenho, apresentando porcentagem entre 79,00% e 89,00% de acertos nas questões. Se contrastarmos esses dados com os dados da Q1 e Q2 dos

testes 1 e 2, perceberemos que a Esmeralda apresentou crescimento contínuo nas Q1 e Q2 durante toda a pesquisa, saindo de 63,15% (T1/ Q1) e 57,89% (T1/ Q2) até chegar a 78,94% (T4/ Q1) e 84,21% (T4/ Q2). Nessas questões, a turma Esmeralda, que passou pelo CMA e a explicitação, apresentou melhor habilidade que a turma Safira e se igualou a Diamante, como mostrado na Tabela 7.

Quanto às questões que visam a avaliar as habilidades de inferência dos alunos – Q3, Q4, Q5 e Q6 – do teste 4, a Esmeralda apresentou bom desempenho, ficando acima de 60,00%, chegando a quase 80,00% de acertos. Na Q3, a turma experimental, Esmeralda, dessa vez, ficou um pouco atrás da Safira, mas à frente da Diamante. Enquanto na Q4, a Esmeralda apresentou rendimento muito à frente das duas turmas controle. Na Q5, do teste 4, novamente a Esmeralda demonstrou desempenho satisfatório na habilidade avaliada, mantendo porcentagem de acerto melhor do que as outras turmas. Apenas na Q6, os alunos da Esmeralda apresentaram desempenho inferior à Safira e à Diamante.

Em relação especificamente à questão 6, fazemos algumas considerações sobre o desempenho da turma Esmeralda. Para isso, utilizamos a evolução dos resultados para avaliar o impacto das estratégias pedagógicas implementadas ao longo da intervenção, incluindo as atividades do CMA.

Sobre a T4/ Q7, única questão discursiva, foi a dentre todas do teste 4 em que os aprendentes apresentaram o mais baixo desempenho. Dentre as três turmas, os alunos da Esmeralda foram os que apresentaram o melhor desempenho.

A respeito das questões 7 do T1, T2, T3 e T4, única discursiva de cada teste, elas podem nos apontar como os alunos estão aprendendo. Observamos em nossa análise que, ao longo dos testes, as respostas da turma Esmeralda foram se tornando mais bem elaboradas e mais de acordo com o conteúdo do texto.

A seguir, na Tabela 8, apresentamos uma comparação entre o primeiro teste da pesquisa e o último, para que tenhamos uma visão do ponto de partida (teste 1) de cada turma e o ponto de chegada (teste 4), sem esquecer o caminho (testes 2 e 3), que já foi descrito e analisado neste trabalho.

Tabela 8: Comparação entre os dados do primeiro teste (teste 1) e do último teste (teste 4)

	ATIVIDADE ANTERIOR AO CMA – TESTE 1			**ATIVIDADE PÓS CMA E EXPLICITAÇÃO – TESTE 4**		
Questão/ Habilidade	**SAFIRA**	**ESMER.**	**DIAM.**	**SAFIRA**	**ESMER.**	**DIAM.**
Q1 - Identificar elementos constitutivos de textos narrativos, no	72,72%	63,15%	66,66%	59,09%	78,94%	80,95%

caso, a categoria personagem.						
Q2 - Localizar informações explícitas no texto.	63,63%	57,89%	66,66%	68,18%	84,21%	85,71%
Q3 - Inferir informações implícitas em textos.	63,63%	57,89%	76,19%	81,81%	78,94%	71,42%
Q4 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	72,72%	68,42%	85,71%	36,36%	63,15%	42,85%
Q5 - Produzir inferências a partir das relações de causa e consequência.	36,36%	36,84%	28,57%	59,09%	68,42%	42,85%
Q6 - Produzir inferências a partir da relação de elementos da textualidade.	9,09%	15,78%	19,04%	50,00%	36,84%	42,85%
	Média de acertos da turma = 53,03%	Média de acertos da turma = 50,00%	Média de acertos da turma = 57,14%	Média de acertos da turma = 59,09%	Média de acertos da turma = 68,42%	Média de acertos da turma = 61,11%
Q7 - Produzir inferências a partir da dinâmica personagens – seus desejos, seus sentimentos e suas ações.	54,54%	68,42%	71,42%	4,54%	26,31%	4,76%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise dos dados apresentados na Tabela 7 pode nos levar a algumas conclusões. A turma Esmeralda, que antes do CMA apresentou o mais baixo desempenho nas habilidades de leitura – e por essa razão foi a escolhida para participar da intervenção pedagógica –, após a implementação do dispositivo didático e da fase de explicitação, obteve excelentes resultados, levando em conta as dificuldades iniciais da turma.

O resultado mais geral, a comparação entre a média de acertos no primeiro teste e no último, de cada turma, nos aponta que a Esmeralda saiu da posição de pior desempenho, terceira

posição entre as três, para a primeira posição no última teste, ultrapassando a Diamante, turma que durante toda pesquisa demonstrou desempenho satisfatório.

Houve melhora significativa nas habilidades de compreensão leitora em nível literal dos alunos da Esmeralda, como comprovam as porcentagens na Q1 e Q2 dos dois testes. É importante ratificar que a etapa literal de leitura contribui para o sucesso da etapa seguinte: nível inferencial. Este comtemplado especialmente nas atividades do CMA.

Nos resultados obtidos na avaliação das questões que vislumbram as habilidades de inferência – Q3, Q4, Q5 e Q6 – essenciais para o desenvolvimento da compreensão leitora, também é possível notar avanço significativo, em porcentagem, na Esmeralda, que entre as três, alcançou o melhor desempenho nas questões, com exceção da Q6.

A análise do desempenho da turma Esmeralda nas questões 6 dos testes revela várias dimensões importantes que podem explicar os resultados observados. As questões 6, caracterizadas por sua complexidade e demanda por habilidades de inferência avançadas, testaram a habilidade dos alunos de interpretar informações não explícitas, identificar elementos simbólicos e fazer conexões entre eventos narrativos e os temas subjacentes.

Nos testes 1 e 2, os alunos deveriam interpretar uma reação física como um presságio de eventos futuros. No teste 3, eles deveriam conectar a angústia de uma personagem com a conclusão de um religioso sobre a morte de outra personagem. No teste 4, deveriam avaliar se eventos são de natureza sobrenatural ou podem ser explicados por razões racionais. Apesar de todas serem de inferência, pela natureza de cada texto, exigiam leituras diferentes.

Assim, a melhoria entre os testes 1 e 2 (de 15,78% para 21,05% de acertos) sugere que as atividades do CMA, que ocorreram entre esses testes, ajudaram a turma a desenvolver habilidades críticas para lidar com tais complexidades. O pico de desempenho no teste 3 (63,15%) pode indicar que, nesse conto, os alunos tiveram mais facilidade em construir inferências tomando como base um conto de terror contemporâneo. A queda no teste 4 (para 36,84%) sugere que os alunos podem ter encontrado dificuldades em relacionar acontecimentos sobrenaturais e racionais.

Portanto, a variação nos temas e nos tipos de análise requeridos (psicológica, simbólica, sobrenatural versus racional) pode explicar por que houve essas flutuações nos resultados. Diante disso, podemos afirmar que o desempenho da turma Esmeralda na questão 6, ao longo dos testes, ilustra tanto as conquistas quanto os desafios no desenvolvimento de habilidades complexas. As flutuações nos resultados destacam também a importância de se continuar refinando e adaptando as estratégias de ensino para promover a melhora na compreensão leitora dos alunos.

No Esquema 3, quantificamos o crescimento (ou não) de cada turma, em cada uma das habilidades, tendo como parâmetro comparativo a diferença de acertos entre o primeiro (teste 1) e o último teste (teste 4).

Esquema 3: Variação quantitativa entre o primeiro teste (teste 1) e último teste (teste 4)

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
SAFIRA	- 13,63	+ 4,55	+ 18,18	- 36,36	+ 22,73	+ 40,91
ESMERALDA	+ 15,79	+ 26,32	+ 21,05	- 5,27	+ 31,58	+ 21,06
DIAMANTE	+ 14,29	+ 19,05	- 4,77	- 42,86	+ 14,28	+ 23,81

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como demonstrado no Esquema 3, embora tenha ocorrido uma oscilação no desempenho das habilidades avaliadas nas três turmas, às vezes para mais, outras para menos, o que pode sinalizar uma inconsistência na aprendizagem, a Esmeralda nos pareceu a turma com desempenho mais consistente entre as três, pois apresentou uma única e pequena variação negativa (- 5,27% na Q4), diferente das outras duas turmas, que apresentaram índices negativos mais expressivos (ver Esquema 3, setas em vermelho). Essa hipótese pode ser reforçada ao observarmos a variação em cada questão, de cada turma.

Diante do desempenho significativo na turma experimental, é possível dizer que o CMA apresentou efeitos que potencializaram as habilidades em leitura dos alunos que participaram das atividades do circuito e do momento de explicitação do gênero. Quanto às turmas controle, o desempenho delas pode ter como motivação as atividades de leitura retirada do livro didático da turma e material complementar que elaborei (ver subseção 4.3.1), além do fato de terem realizado sistematicamente testes de leitura com textos do mesmo gênero. Isso por si só é positivo para o leitor, já que se aprende a ler, lendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de professora de Língua Portuguesa, no ensino fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, portanto, rede federal de ensino, como esclarecemos no decorrer da nossa pesquisa, reconhecemos que nosso contexto escolar, comparado a outros, pode ser mais positivo, o que não quer dizer que não apresente desafios e necessidades.

A prática de leitura é um desafio presente na rede de ensino brasileiro, e os números obtidos em avaliações em escala nacional comprovam isso. Por compreendermos a importância dessa prática, não apenas para o sucesso escolar, mas também para toda vida além dos muros da escola, já que vivemos em uma sociedade letrada, pensamos numa atividade de pesquisa que pudesse contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de nossos alunos, buscando torná-los cada vez mais proficientes em leitura. Para isso, elaboramos um projeto de pesquisa que pudesse potencializar as habilidades leitoras dos participantes da pesquisa – alunos do 8º ano do fundamental. Iniciamos esse percurso aprofundando nosso conhecimento teórico-metodológico sobre compreensão leitora, o que nos levou aos estudos desenvolvidos na Pesquisa de Engenharia Didática (PEDCo), realizada em Genebra pelo Réseau Maison des Petits (RMdP), sobre a compreensão do Sistema Narrativa-Personagens (SNP) para se chegar à compreensão do texto, por meio do dispositivo didático Circuito Mínimo de Atividades (CMA).

O CMA é um dispositivo didático pensado, originalmente, com o objetivo de auxiliar os professores em seu trabalho de ensino da compreensão em leitura de alunos nos primeiros anos da educação básica. Apesar disso, vimos a possiblidade de experimentá-lo, em nosso contexto, com as nossas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, na leitura de textos do gênero terror. Assim, traçamos como objetivo principal da dissertação, *analisar a aplicabilidade e os efeitos do CMA na aprendizagem de leitura de contos de terror*. Consideramos que atingimos tal objetivo. Para esse fim, organizamos nossa proposta de intervenção pedagógica em torno de quatro fases. As três primeiras fases são próprias do CMA e a quarta fase adicionamos para explicitação do gênero conto de terror e do tipo textual narrativo, já que o CMA original não prevê momento para tal estudo.

A partir da implementação da proposta de intervenção e dos resultados obtidos na análise dos dados coletados, pudemos alcançar nossos objetivos específicos: (I) Verificar se o SNP contribui para a compreensão mais profunda do texto por parte dos alunos; (II) Investigar se o CMA, como organizado, contribui ou não para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de uma turma do 8º ano e (III) Comparar o desempenho dos estudantes de uma turma

“experimental” com duas turmas “controle”, verificando os efeitos do CMA, que é um dispositivo didático que pode potencializar a formação desse leitor proficiente.

Verificamos, ao comparar as médias de acertos em todos os testes de todas as turmas, que a Safira não ultrapassou 60,00% de acertos em nenhum teste. Essa turma apresentou desempenho entre 53,00% e 59,00% de acertos, oscilando entre os testes. A Diamante também apresentou oscilação, embora tenha iniciado (teste 1) com o melhor desempenho geral nas habilidades entre as três turmas, terminou o ciclo avaliativo com desempenho mais baixo que a Esmeralda. Assim, a Diamante, no geral, obteve quantidade de acertos entre 57,00% e 76,00%, mas oscilou para menos (61,00%). Por fim, a turma Esmeralda foi a única a manter o ritmo contínuo de crescimento entre os testes. Em nenhum dos testes, durante o ciclo, ela retrocedeu. Isso mostra que a intervenção realizada trouxe resultados positivos.

Vale mencionar que, no último teste, o qual consideramos o mais desafiador entre os quatro, a Esmeralda apresentou melhor desempenho em quase todas as habilidades, como demonstramos nos capítulos de análise, alcançando o melhor índice entre as turmas. No ciclo de testes, a Esmeralda obteve quantidade de acertos entre 50,00% e 68,00%, sem oscilar para menos.

Diante de tudo que foi discutido e analisado nos capítulos 5 e 6 desta dissertação, acreditamos que o CMA, com base nas atividades em torno do SNP, unidos com uma fase de explicitação do gênero, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora de textos do gênero conto de terror dos alunos da turma Esmeralda.

É importante que se registre que, notamos que as três dimensões do gênero em estudo foram contempladas com SNP no trabalho com o CMA, em alguns momentos de maneira mais explícita e, em outros, de maneira implícita, como por “acidente”. Encontramos, durante nossa interação com os aprendentes, oportunidades para aprofundar o trabalho com essas dimensões, caso quiséssemos. Isso nos prova que dependendo do nível de ensino da turma, do tipo de interação professor-alunos e do grau de reflexão alcançado, a intervenção com SNP é capaz de propiciar, também, o trabalho com as dimensões do gênero.

Ainda com relação às nossas percepções da intervenção realizada, quanto à organização do CMA, verificamos que é necessário uma fase destinada ao trabalho com as características do gênero e do tipo textual narrativo, reforçando também, nesta fase, a construção do quadro SNP. Esse momento amplia a compreensão da leitura dos alunos dessa faixa etária. Comprovamos isso ao compararmos o desempenho da turma experimental no teste diagnóstico com o teste realizado após a implementação do CMA e, em seguida, compararmos o teste pós-CMA com os dois testes pós-fase de explicitação.

A respeito da comparação do desempenho dos estudantes das três turmas, os alunos da turma em que implementamos a proposta de intervenção apresentaram melhor desempenho que as turmas controle, quando associamos o momento de caracterização do gênero e a construção dos quadros SNP de um conto de terror e de outro que não era terror. Portanto, aulas baseadas no CMA são mais eficientes na proficiência da compreensão leitora quando acompanhadas de um momento de trabalho com as características do gênero e tipo narrativo. Assim, tendo como parâmetro comparativo os testes de leitura, há indícios de aprendizagem mais expressivos após a fase de explicitação, constituída do estudo do gênero e do tipo textual narrativo, bem como a construção do quadro SNP de dois contos para que eles pudessem perceber como ocorrem as relações entre as personagens, suas ações e seus sentimentos.

Consideramos importante refletirmos de modo crítico sobre nossa prática pedagógica e o trabalho realizado. A respeito disto, apontamos que nossa pesquisa tornou-se falha, especialmente, quanto ao tempo destinado à construção coletiva do quadro SNP da fase 2 – módulo de aprendizagem – do CMA. Poderíamos ter explorado essa construção em mais horas-aula, o que possibilitaria refinar ainda mais a compreensão da turma a partir da dinâmica entre as personagens. Por se tratar da nossa primeira experiência com o dispositivo CMA, não atentamos para o fato de que o preenchimento do quadro SNP poderia ser construído, com a turma, e ser retomado em vários momentos.

Por outro lado, também é pertinente dizer que, apesar da nossa autocrítica, o trabalho nos trouxe resultados bastante positivos, considerando o curto espaço de tempo que utilizamos para desenvolver as atividades do CMA organizado em torno do conto de terror. Isso nos faz pensar que um trabalho mais extenso com o dispositivo que experimentamos, possa nos trazer resultados ainda melhores.

A partir das discussões apresentadas ao longo desta Dissertação, acreditamos que o trabalho com o SNP e o CMA, por apresentar bons resultados, poderia ser mais divulgado na realidade escolar brasileira e utilizado por outros professores, em sala de aula, como apoio para o trabalho com a prática de leitura.

Por fim, acreditamos que nosso estudo contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos aprendentes do 8º ano do fundamental e despertou neles o prazer pela leitura, além de oportunizar uma interação significativa entre eles e os objetos didáticos. Este estudo também pode ajudar a divulgação, no Brasil, da ferramenta conceitual SNP e do dispositivo didático CMA, destacando suas eficácias e potencialidades, a partir de uma experiência prática.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Les textes:** types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue). 4. ed. Paris: Nathan Université, 1990.

AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. Accéder au “souffle léger” du récit: un dispositif didactique au service de la compréhension en lecture. **Le Français aujourd'hui**, v. 18, n. 222, p. 25-38, 2023. Disponível em: http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourdhui/francais-aujourdhui-no222-32023/acceder-au-souffle-leger-du-recit-dispositif-didactique-au-service-comprehension. Acesso em: 15. jan. 2024.

AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Orgs.). **Le développementdes gestes professionnels dans l'enseignement du français:** um défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008, p.83-105.

ALECRIN, R. S. **A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos.** 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: https://portal.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/8360c257825180d96961a8f30d2ac84e/teses_dissertacoes/4_8360c257825180d96961a8f30d2ac84e_2021-07-13_15-49-42.pdf. Acesso em: 22. nov. 2023.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. Os porcos. In: **Ânsia eterna.** Brasília: Senado Federal, 2020, p. 41-46.

ALMEIDA, L. R. T. **Práticas de leitura oralizada no 4º ano do ensino fundamental:** Uma proposta de intervenção com narrativas infanto-juvenis. 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém, 2023.

ALMEIDA, P. S. **Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental:** a formação de leitores através do gênero conto. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Uberaba, MG, 2021. Disponível em: https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1370/1/Dissert%20Patricia%20S%20Almeida.pdf. Acesso em: 22. nov. 2023.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para curso de pós-graduação:** noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de Leitura e Ensino de Língua. In: ANGELO, C. M. P.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

AQUINO, M. F. S; SARINHO-JÚNIOR, J. M. A. Práticas de leitura em sala de aula e sua relação com as concepções de leitura do SAEB. **Letras & Letras,** [S. l.], v. 33, n. 1, p. 45–69, 2017.

ARAÚJO, M. J. F. S. Práticas Literárias na escola a partir do Gênero Conto. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Linguística e Literatura, v. 11, n. 18, 2015.

BAGNO, M. **A norma oculta:** língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p.27-38.

BARROS, E. K. **A prática de leitura para a formação do leitor:** uma proposta de leitura infantil e juvenil para o 6º ano do ensino fundamental. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Teresina, 2015. Disponível em: https://sistemas2.uespi.br/bitstream/tede/89/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Completa. Acesso em: 22. Nov. 2023.

BARROS, E. M. D.; MAFRA. G. M. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **Raído,** Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 13-36, jan./jun., 2017.

BISHOP, M. F.; BOIRON, V. Des usages didactiques du personnage**. Dans Le français aujourd'hui**, n. 201, p 5-11, 2018/2. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-5.htm Acesso: 28. ago. 2023.

BITTENCOURT, E. P. L. **Olhos e Bocas sobre o Lobo Mau:** A construção da identidade de um Educador Profissional Mediada pela Prática Reflexiva da Avaliação da Aprendizagem. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05. fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018. Acesso em: 20. Abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de resultados do SAEB 2019**. Volume 1. 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e Séries Finais do Ensino Médio. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF: Inep/MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2019. Acesso em: 20. Abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escalas de proficiência do SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 18. ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência, versão 1.0. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 02. mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa, Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. La transposition didactique dans les interventions formatives. In: FAUNDEZ, Antonio; MUGRABI, Edivanda. **Ruptures et continuités en éducation:** aspects théoriques et pratiques. Genève: IDEA, 2005. p. 79-109.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (orgs e trad.). São Paulo: EDUC, 1999.

BURNS, A. Action research. In: E. Hinkel (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.** Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2005.

CANDIDO, A. *et al*. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991 [1985].

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática**. Ciênc. Educ.,** Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CORDEIRO, G. S. “Um circuito mínimo de atividades (CMA) como ferramenta didática para o ensino da compreensão em leitura de livros de literatura infanto-juvenil”. In: A FALE com você na pandemia. **O ensino e a aprendizagem da leitura: o papel das ferramentas didáticas.** En ligne, Universidade Federal do Pará, Youtube, 13.08.2020. Disponível em: https://youtu.be/XTeCY01a0Wo. Acesso em: 01. ago. 2023.

CORDEIRO, G. S. *et al.* De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In Dorier J.-L.; Leutenegger F.; Schneuwly B. (éd.) **Didactique en construction, constructions des didactiques.** Bruxelles: De Boeck, 2013, p. 255-279.

CORDEIRO, G. S.; AEBY DAGHÉ, S. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. **ReVEL**, v. 18, n. 17, p. 399-417, 2020.

CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. Ensinar e aprender a compreender livros infanto-juvenis na educação básica. **Educação em Foco**, v. 26, n. 03, p. 1-14, 2021.

CORDEIRO. G. S. Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 15, n. 01, p. 447-467, jul. 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, n. 40, 2010, p. 191-215.

CUNHA, M. C.; OLIVEIRA, M. A. A. Da transposição didática à didatização de gêneros: um retorno à didática das línguas. In: BUNZEN, C. (Org.). **Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro:** críticas, possibilidades e desafios. Recife: Pipa Comunicação, 2021, p.15-72.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia. Revista Moara, Belém, n. 26, p. 15-52, ago./dez., 2006.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A**., 32.1, p. 237-260, 2016.

DI LORIO, S.; CORDEIRO, G. S. Apprendre à comprendre un roman à l’aune du système récit-personnages. **Forumlecture.ch**, p. 1-18, 1/ 2022.

DOLZ, J. *et al.* Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p.19-50.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1, 2017, p. 156-173.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral:** initiation aux genres formels à l'école. Paris: Esf Éditeur, 1998.

DUPLESSIS, P. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. **SEMINAIRE DU GRCDI**: Didactique et culture informationnelle: de quoi parlons-nous?, URFIST de Rennes, 14/09/2007. [Anais...], Rennes, France, 2007. Disponível em https://theses.hal.science/SEMINAIRE_GRCDI/sic_01466782v1 Acesso em: 25. out. 2023.

FELÍCIO, Rosane. Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, Língua Portuguesa, ensino fundamental: a leitura literária e os novos/multiletramentos. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 03, p. 40-51, 2020.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. 3. ed. Trad. Maria Luiza Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

FRANCO-JÚNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNIZI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009, p. 33-58.

FRANÇA, F. R. P. **Histórias de terror em sala de aula:** formação de leitores e autores**.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), São Gonçalo, 2016. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14470. Acesso em: 22. nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores.** In: Estudos Avançados 15 (41) 2001. Disponível em: http://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/9805. Acessado em: 02 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 1991.

GARCEZ, L. H. C. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, SP, n. 3, p. 127-144, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. Publicado originalmente em 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto.** Série princípios, 2. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 05 (2), p.117-139, Jul/ Dez. 2008.

HERNÁNDEZ, R. S. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 16ª Ed., Campinas: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 16ª Ed., Campinas: Pontes Editores, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.

LACERDA-JÚNIOR, J. C.; HIGUCHI, M. I. (2017). Ler para ser: a leitura na perspectiva freireana. **Reflexão E Ação**, *25*(2), 101-118, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8935 Acesso em: 04. fev. 2023.

LAVILLE, C. DIONNE J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E**.** (org.). **O ensino da leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LENCASTRE, L. **Leitura:** a compreensão de textos. _____[86]: Dinalivro, 2003.

LOPES, A. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.

LUCKESI, C.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

[86] Na obra não está disponível o local onde ela foi publicada.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 95-183, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R. *et al*. (org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 4. ed. Porto Alegre: Ática, 1998, p.39-57.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 17, 1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010a, p. 41-64.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010b, p. 167-189.

MOLINA, O. **Ler para aprender:** desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: E.P.U, 1992.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação (MEC), online, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p.51-90.

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa:** usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. 407 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, M. A. A.; CORDEIRO, G. S. Dispositivos didáticos no ensino e na aprendizagem de gêneros textuais e da leitura. **Revista Signos.** Lajeado, ano 44, n. 2, p. 472-495, 2023.

PAVIANI, J.; BALTAR, M.; PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M.; ZANOTTO, N. Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v.7, n.13, jan./jun. 2008, p. 173-186.

PEIXOTO, M. C; ARAÚJO, D.L. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. **Leitura, Dossiê Linguística Aplicada.** Maceió, n 67, p. 55-68, set/ dez, 2020.

POE, E. A. **Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne.** Tradução de Charles Kiefer. Bestiario, Porto Alegre, v. 1, n. 6, 2004. Disponível em: http://www.bestiario.com.br/6.html. Acesso em: 04. abr. 2023.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

PRADO, I. Para formar leitores na escola. In: PRADO, J. (org.) et al. **A formação do leitor:** pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p.81-84.

QUEROZ, J. C. S. **O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura:** a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na educação infantil. 2021. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2021.

RITTER, L.C.B. A produção de sentidos na aula de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 65-86.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Cordeiro. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français:** le travail de l´enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Cordeiro. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Cordeiro. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago., 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira.** 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVEIRA, A. G. F. P. **Fluência e precisão da leitura:** avaliação e desenvolvimento. Instituto Politécnico de leitura. Escola Superior de Educação de Lisboa. 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso. Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, A. **Gêneros Literários.** 7. ed. São Paulo: Princípios, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. As contradições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. (org.) et al. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares**.** 4. ed. Porto Alegre: Ática, 1998, p.19-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, T. F. B. A dimensão social e verbo-visual dos gêneros do discurso. In: BAUMGÄRTNER, C.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 159-185.

TEIXEIRA, A. L. S. **Autoria no livro didático de língua portuguesa:** o papel do editor. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2012.

TELLES, L. F. Venha ver o pôr do sol. In: **Venha ver o pôr do sol:** e outros contos. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 33-44.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 661/2009, de 31 de março de 2009**. Aprova o Regimento da Escola de Aplicação. Belém: Conselho Universitário, 2009. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2009/Microsoft%20Word%20-%20661%20RES%20ESC%20APLICACAO.pdf. Acesso: 15. maio. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**. Plano de Desenvolvimento da Escola de Aplicação da UFPA.** Belém, 2018. Disponível em: https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/especiais/escola_de_aplicacao.pdf. Acesso em: 15. maio. 2023.

VIEIRA, E. S. **Escolas diferenciadas praticam um ensino de ciências diferenciado para melhor!?** o que dizem os estudantes sobre o ensino de ciências de uma escola de aplicação.

2008. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Federal do Pará, Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Belém, 2008.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TESTE 1: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Aluno (a): _____Data: ___/___/_____

Leia o conto com atenção e, em seguida, responda às questões.

OS PORCOS

Quando a cabocla Umbelina apareceu grávida, o pai moeu-a de surras, afirmando que daria o neto aos porcos para que o comessem.

O caso não era novo, nem a espantou, e que ele havia de cumprir a promessa, sabia-o bem. Ela mesma, lembrava-se, encontrara uma vez um braço de criança entre as flores douradas do aboboral. Aquilo, com certeza, tinha sido obra do pai.

Todo o tempo da gravidez pensou, numa obsessão crudelíssima, torturante, naquele bracinho nu, solto, frio, resto de um banquete delicado, que a torpe voracidade dos animais esquecera por cansaço e enfartamento.

Umbelina sentava-se horas inteiras na soleira da porta, alisando com um pente vermelho de celuloide o cabelo negro e corredio. Seguia assim, preguiçosamente, com olhar agudo e vagaroso, as linhas do horizonte, fugindo de fixar os porcos, aqueles porcos malditos, que lhe rodeavam a casa desde manhã até a noite.

Via-os sempre ali, arrastando no barro os corpos imundos, de pelo ralo e banhas descaídas, com o olhar guloso, luzindo sob a pálpebra mole, e o ouvido encoberto pela orelha chata, no egoísmo brutal de concentrar em si toda a atenção. Os leitões vinham por vezes, barulhentos e às cambalhotas, envolverem-se na sua saia, e ela sacudia-os de nojo, batendo-lhes com os pés, dando-lhes com força. Os porcos não a temiam, andavam perto, fazendo desaparecer tudo diante da sofreguidão dos seus focinhos rombudos e móveis, que iam e vinham grunhindo, babosos, hediondos, sujos da lama em que se deleitavam, ou alourados pelo pó do milho, que estava para ali aos montes, flavescendo ao sol.

Ah! os porcos eram um bom sumidouro para os vícios do caboclo! Umbelina execrava-os e ia pensando no modo de acabar com o filho de uma maneira menos degradante e menos cruel.

Guardar a criança... mas como? O seu olhar interrogava em vão o horizonte afrouxelado de nuvens.

O amante, filho do patrão, tinha-a posto de lado... diziam até que ia casar com outra! Entretanto achavam-na todos bonita, no seu tipo de índia, principalmente aos domingos, quando se enfeitava com as maravilhas vermelhas, que lhe davam colorido à pele bronzeada e a vestiam toda com um cheiro doce e modesto...

Eram duas horas da madrugada, quando a Umbelina entreabriu um dia a porta da casa paterna e se esgueirou para o terreiro.

Fazia luar; todas as coisas tinham um brilho suavíssimo. A água do monjolo caía em gorgolões soluçados, flanqueando o rancho de sapé, e correndo depois em fio luminoso e trêmulo pela planície afora. Flores de gabiroba e de esponjeira brava punham lençóis de neve na extensa margem do córrego; todas as ervas do mato cheiravam bem. Um galo cantava perto, outro respondia mais longe, e ainda outro, e outro... até que as vozes dos últimos se confundiam na distância com os mais leves rumores noturnos.

Umbelina afastou com mão febril o xale que a envolvia, e, descobrindo a cabeça, investigou com olhar sinistro o céu profundo.

Onde se esconderia o grande Deus, divinamente misericordioso, de quem o padre falava na missa do arraial em termos que ela não atingia, mas que a faziam estremecer?

Ninguém pode fugir ao seu destino, diziam todos; estaria então escrito que a sua sorte fosse essa que o pai lhe prometia – de matar a fome aos porcos com a carne da sua carne, o sangue do seu sangue?!

Essas coisas rolavam-lhe pelo espírito, indeterminadas e confusas. A raiva e o pavor do parto estrangulavam-na. Não queria bem ao filho, odiava nele o amor enganoso do homem que a seduzira. Matá-lo-ia, esmagá-lo-ia mesmo, mas lançá-lo aos porcos... isso nunca! E voltava- -lhe à mente, num arrepio, aquele bracinho solto, que ela tivera entre os dedos indiferentes, na sua bestialidade de cabocla matuta.

O céu estava limpo, azul, um céu de janeiro, quente, vestido de luz, com a sua estrela Vésper enorme e diamantina, e a lua muito grande, muito forte, muito esplendorosa!

A cabocla espreitou com olho vivo para os lados da roça de milho, onde ao seu ouvido agudíssimo parecera sentir uma bulha cautelosa de pés humanos; mas não veio ninguém, e ela, abrasada, arrancou o xale dos ombros e arrastou-o no chão, segurando-o com a mão, que as dores do parto crispavam convulsivamente. O corpo mostrou-se disforme, mal resguardado por uma camisa de algodão e uma saia de chita. Pelos ombros estreitos agitavam-se as pontas do cabelo negro e luzidio; o ventre pesado, muito descaído, dificultava-lhe a marcha, que ela interrompia amiúde para respirar alto, ou para agachar-se, contorcendo-se toda.

A sua ideia era ir ter o filho na porta do amante, matá-lo ali, nos degraus de pedra, que o pai havia de pisar de manhã, quando descesse para o passeio costumado.

Uma vingança doida e cruel aquela, que se fixara havia muito no seu coração selvagem.

A criança tremia-lhe no ventre, como se pressentisse que entraria na vida para entrar no túmulo, e ela apressava os passos nervosamente por sobre as folhas da trapoeraba maninha.

Ai! iam ver agora quem era a cabocla! Desprezavam-na? Riam-se dela? Deixavam-na à toa, como um cão sem dono? Pois que esperassem! E ruminava o seu plano, receando esquecer alguma minúcia...

Deixaria a criança viver alguns minutos, fá-la-ia mesmo chorar, para que o pai lá dentro, entre o conforto do seu colchão de paina, que ela desfiara cuidadosamente, lhe ouvisse os vagidos débeis e os guardasse sempre na memória, como um remorso.

Ela estava perdida. Em casa não a queriam; a mãe renegava-a, o pai batia-lhe, o amante fechava-lhe as portas... e Umbelina praguejava alto, ameaçando de fazer cair sobre toda a gente a cólera divina!

O luar com a sua luz brancacenta e fria iluminava a triste caminhada daquela mulher quase nua e pesadíssima, que ia golpeada de dores e de medo através dos campos. Umbelina ladeou a roça de milho, já seca, muito amarelada, e que estalava ao contato do seu corpo mal firme; passou depois o grande canavial, de um verde d'água, que o luar enchia de doçura e que se alastrava pelo morro abaixo, até lá perto do engenho, na esplanada da esquerda. Por entre as canas houve um rastejar de cobras, e ergueu-se da outra banda, na negrura do mandiocal, um

voo fofo, de ave assustada. A cabocla benzeu-se e cortou direito pelo terreno mole do feijoal ainda novo, esmagando sob as solas dos pés curtos e trigueiros as folhinhas tenras da planta ainda sem flor. Depois abriu lá em cima a cancela, que gemeu prolongadamente nos movimentos de ida e de volta, com que ela a impeliu para diante e para trás. Entrou no pasto da fazenda. Uma grande mudez por todo o imenso gramado. O terreno descia numa linha suave até o terreiro da habitação principal, que aparecia ao longe num ponto branco. A cabocla abaixou-se tolhida, suspendendo o ventre com as mãos.

Toda a sua energia ia fugindo, espavorida com a dor física, que se aproximava em contrações violentas. A pouco e pouco os nervos distenderam-se, e o quase bem-estar da extenuação fê-la deixar-se ficar ali, imóvel, com o corpo na terra e a cabeça erguida para o céu tranquilo. Uma onda de poesia invadiu-a toda: eram os primeiros enleios da maternidade, a pureza inolvidável da noite, a transparência lúcida dos astros, os sons quase imperceptíveis e misteriosos, que lhe pareciam vir de longe, de muito alto, como um eco fugitivo da música dos anjos, que diziam haver no céu sob o manto azul e flutuante da Virgem Mãe de Deus...

Umbelina sentia uma grande ternura tomar-lhe o coração, subir-lhe aos olhos.

Não a sabia compreender e deixava-se ir naquela vaga sublimemente piedosa e triste...

Súbito, sacudiu-a uma dor violenta, que a tomou de assalto, obrigando-a a cravar as unhas no chão. Aquela brutalidade fê-la praguejar e erguer-se depois raivosa e decidida. Tinha de atravessar todo o comprido pasto, a margem do lago e a orla do pomar, antes de cair na porta do amante.

Foi; mas as forças diminuíam e as dores repetiam-se cada vez mais próximas.

Lá embaixo aparecia já a chapa branca, batida do luar, das paredes da casa.

A roceira ia com os olhos fitos nessa luz, apressando os passos cansados. O suor caía-lhe em bagas grossas por todo o corpo, ao tempo que as pernas se lhe vergavam ao peso da criança.

No meio do pasto, uma figueira enorme estendia os braços sombrios, pondo uma mancha negra em toda aquela extensão de luz. A cabocla quis esconder-se ali, cansada da claridade, com medo de si mesma, dos pensamentos pecaminosos que tumultuavam no seu espírito e que a lua santa e branca parecia penetrar e esclarecer. Ela alcançou a sombra com passadas vacilantes; mas os pés inchados e dormentes já não sentiam o terreno e tropeçavam nas raízes de árvores, muito estendidas e salientes no chão. A cabocla caiu de joelhos, amparando-se para a frente nas mãos espalmadas.

O choque foi rápido e as últimas dores do parto vieram tolhê-la. Quis reagir ainda e levantar-se, mas já não pôde, e furiosa descerrou os dentes, soltando os últimos e agudíssimos gritos da expulsão.

Um minuto depois a criança chorava sufocadamente. A cabocla então arrancou com os dentes o cordão da saia e, soerguendo o corpo, atou com firmeza o umbigo do filho, e enrolou-o no xale, sem olhar quase para ele, com medo de o amar...

Com medo de o amar!... No seu coração de selvagem desabrochava timidamente a flor da maternidade. Umbelina levantou-se a custo com o filho nos braços. O corpo esmagado de dores, que lhe parecia esgarçarem-lhe as carnes, não obedecia à sua vontade. Lá embaixo a mesma chapa de luz alvacenta acenava-lhe, chamando-a para a vingança ou para o amor. Julgava agora que, se batesse àquelas janelas e chamasse o amante, ele viria comovido e trêmulo beijar o seu primeiro filho. Aventurou-se em passadas custosas a seguir o seu caminho, mas voltaram-lhe depressa as dores e, sentindo-se esvair, sentou-se na grama para descansar. Descobriu então a meio o corpo do filho: achou-o branco, achou-o bonito, e num impulso de amor beijou-o na boca. A criança moveu logo os lábios na sucção dos recém-nascidos e ela deu-lhe o peito. O pequenino puxava inutilmente, a cabocla não tinha alento, a cabeça pendia-lhe numa vertigem suave, veio-lhe depois outra dor, os braços abriram-se-lhe, e ela caiu de costas.

A lua sumia-se, e os primeiros alvores da aurora tingiram de um róseo dourado todo o horizonte. Em cima o azul carregado da noite mudava para um violeta transparente, esbranquiçado e diáfano. Foi no meio daquela doce transformação da luz que Umbelina mal distinguiu um vulto negro, que se aproximava lentamente, arrastando no chão as mamas pelancosas, com o rabo fino, arqueado, sobre as ancas enormes, o pelo hirto, irrompendo raro da pele escura e rugosa, e o olhar guloso, estupidamente fixo: era uma porca.

Umbelina sentiu-a grunhir, viu confusamente os movimentos repetidos do seu focinho trombudo, gelatinoso, que se arregaçava, mostrando a dentuça amarelada, forte. Um sopro frio correu por todo o corpo da cabocla, e ela estremeceu ouvindo um gemido doloroso, dolorosíssimo, que se cravou no seu coração aflito. Era do filho! Quis erguer-se, apanhá-lo nos braços, defendê-lo, salvá-lo... mas continuava a esvair-se, os olhos mal se abriam, os membros lassos não tinham vigor, e o espírito mesmo perdia a noção de tudo.

Entretanto, antes de morrer, ainda viu, vaga, indistintamente, o vulto negro e roliço da porca, que se afastava com um montão de carne pendurado nos dentes, destacando-se isolada e medonha naquela imensa vastidão cor-de-rosa.

Fonte: ALMEIDA, Júlia Lopes de. Os porcos. In: **Ânsia eterna**. Brasília: Senado Federal, 2020, p. 41-46.

01 - Quem são os personagens do conto?
a) A cabocla, o pai de Umbelina e o filho da cabocla.
b) A cabocla, o pai da cabocla, o filho da cabocla e Umbelina.
c) A cabocla, o pai da cabocla, o amante da cabocla, Umbelina e o patrão.
d) A cabocla, o pai de Umbelina, o filho da cabocla, o amante da cabocla e o patrão.

02 - Qual a ação do pai da cabocla levou a filha a pensar que ele seria capaz de jogar o filho dela aos porcos?
a) O fato de o pai tê-la dado uma surra.
b) O fato de o pai não aceitar o filho dela.
c) O fato de o pai já ter jogado outra criança aos porcos.
d) O fato de o pai ser muito violento e preconceituoso, o que o faria matar uma criança.

03 - Qual o sentimento do amante em relação a cabocla?
a) Ele a amava.
b) Ele a desprezava.
c) Ele era indiferente.
d) Ele a admirava.

04 - Qual(ais) personagem(ens) conseguiu(iram) indiretamente realizar a sua intenção (desejo)?
a) O pai da cabocla que desejava dar a criança aos porcos.
b) O pai da criança, pois desejava a morte do filho.
c) Umbelina e seu amante, ambos queriam a morte do filho.
d) A cabocla, o pai dela e o seu amante, todos queriam matar a criança.

05 - De que forma as ações de Umbelina levaram ao desfecho do conto?
a) As ações foram impulsionadas pelo amor ao filho.

b) As ações foram impulsionadas pelo ódio que sentia do pai dela.
c) As ações foram impulsionadas pela raiva que sentia por ter sido abandonada pela mãe e pai.
d) As ações foram impulsionadas pela insistência em ir parir o filho na porta do amante.

06 - Como a ação da criança em tremer no ventre da mãe se relaciona com o desfecho da história?
a) Essa ação demonstrava a dor que ele sentia no ventre da mamãe.
b) Essa ação sinalizava o medo que sentia da mãe, confirmado no final da história.
c) Essa ação indicava uma pista do que poderia acontecer com ela futuramente.
d) Essa ação de tremor do bebê demonstra que uma criança tem consciência do seu destino desde o nascimento.

07 - Durante o desenrolar da narrativa, os sentimentos das personagens mudaram ou permaneceram os mesmos? Explique.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

08 - A partir do penúltimo parágrafo, dê um novo final ao conto:

Umbelina sentiu-a grunhir. Viu confusamente os movimentos repetidos do seu focinho trombudo, gelatinoso, que se arregaçava, mostrando a dentuça amarelada, forte. Um sopro frio correu por todo o corpo da cabocla, e ela estremeceu ouvindo um gemido doloroso, dolorosíssimo, que se cravou no seu coração aflito. Era o filho! Quis erguer-se, apanhá-lo nos braços, defendê-lo, salvá-lo... mas continuava a esvair-se, os olhos mal se abriam, os membros lassos não tinham vigor, e o espírito mesmo perdia a noção de tudo.

Obs: escreva no máximo dois parágrafos

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE B – TESTE 2: REAPLICAÇÃO DO CONTO “OS PORCOS”

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Aluno (a): _____Data: ___/___/_____

Leia o conto com atenção e, em seguida, responda às questões.

OS PORCOS

Quando a cabocla Umbelina apareceu grávida, o pai moeu-a de surras, afirmando que daria o neto aos porcos para que o comessem.

O caso não era novo, nem a espantou, e que ele havia de cumprir a promessa, sabia-o bem. Ela mesma, lembrava-se, encontrara uma vez um braço de criança entre as flores douradas do aboboral. Aquilo, com certeza, tinha sido obra do pai.

Todo o tempo da gravidez pensou, numa obsessão crudelíssima, torturante, naquele bracinho nu, solto, frio, resto de um banquete delicado, que a torpe voracidade dos animais esquecera por cansaço e enfartamento.

Umbelina sentava-se horas inteiras na soleira da porta, alisando com um pente vermelho de celuloide o cabelo negro e corredio. Seguia assim, preguiçosamente, com olhar agudo e vagaroso, as linhas do horizonte, fugindo de fixar os porcos, aqueles porcos malditos, que lhe rodeavam a casa desde manhã até a noite.

Via-os sempre ali, arrastando no barro os corpos imundos, de pelo ralo e banhas descaídas, com o olhar guloso, luzindo sob a pálpebra mole, e o ouvido encoberto pela orelha chata, no egoísmo brutal de concentrar em si toda a atenção. Os leitões vinham por vezes, barulhentos e às cambalhotas, envolverem-se na sua saia, e ela sacudia-os de nojo, batendo-lhes com os pés, dando-lhes com força. Os porcos não a temiam, andavam perto, fazendo desaparecer tudo diante da sofreguidão dos seus focinhos rombudos e móveis, que iam e vinham grunhindo, babosos, hediondos, sujos da lama em que se deleitavam, ou alourados pelo pó do milho, que estava para ali aos montes, flavescendo ao sol.

Ah! os porcos eram um bom sumidouro para os vícios do caboclo! Umbelina execrava-os e ia pensando no modo de acabar com o filho de uma maneira menos degradante e menos cruel.

Guardar a criança... mas como? O seu olhar interrogava em vão o horizonte afrouxelado de nuvens.

O amante, filho do patrão, tinha-a posto de lado... diziam até que ia casar com outra! Entretanto achavam-na todos bonita, no seu tipo de índia, principalmente aos domingos, quando se enfeitava com as maravilhas vermelhas, que lhe davam colorido à pele bronzeada e a vestiam toda com um cheiro doce e modesto...

Eram duas horas da madrugada, quando a Umbelina entreabriu um dia a porta da casa paterna e se esgueirou para o terreiro.

Fazia luar; todas as coisas tinham um brilho suavíssimo. A água do monjolo caía em gorgolões soluçados, flanqueando o rancho de sapé, e correndo depois em fio luminoso e trêmulo pela planície afora. Flores de gabiroba e de esponjeira brava punham lençóis de neve na extensa margem do córrego; todas as ervas do mato cheiravam bem. Um galo cantava perto, outro respondia mais longe, e ainda outro, e outro... até que as vozes dos últimos se confundiam na distância com os mais leves rumores noturnos.

Umbelina afastou com mão febril o xale que a envolvia, e, descobrindo a cabeça, investigou com olhar sinistro o céu profundo.

Onde se esconderia o grande Deus, divinamente misericordioso, de quem o padre falava na missa do arraial em termos que ela não atingia, mas que a faziam estremecer?

Ninguém pode fugir ao seu destino, diziam todos; estaria então escrito que a sua sorte fosse essa que o pai lhe prometia – de matar a fome aos porcos com a carne da sua carne, o sangue do seu sangue?!

Essas coisas rolavam-lhe pelo espírito, indeterminadas e confusas. A raiva e o pavor do parto estrangulavam-na. Não queria bem ao filho, odiava nele o amor enganoso do homem que a seduzira. Matá-lo-ia, esmagá-lo-ia mesmo, mas lançá-lo aos porcos... isso nunca! E voltava- -lhe à mente, num arrepio, aquele bracinho solto, que ela tivera entre os dedos indiferentes, na sua bestialidade de cabocla matuta.

O céu estava limpo, azul, um céu de janeiro, quente, vestido de luz, com a sua estrela Vésper enorme e diamantina, e a lua muito grande, muito forte, muito esplendorosa!

A cabocla espreitou com olho vivo para os lados da roça de milho, onde ao seu ouvido agudíssimo parecera sentir uma bulha cautelosa de pés humanos; mas não veio ninguém, e ela, abrasada, arrancou o xale dos ombros e arrastou-o no chão, segurando-o com a mão, que as dores do parto crispavam convulsivamente. O corpo mostrou-se disforme, mal resguardado por uma camisa de algodão e uma saia de chita. Pelos ombros estreitos agitavam-se as pontas do cabelo negro e luzidio; o ventre pesado, muito descaído, dificultava-lhe a marcha, que ela interrompia amiúde para respirar alto, ou para agachar-se, contorcendo-se toda.

A sua ideia era ir ter o filho na porta do amante, matá-lo ali, nos degraus de pedra, que o pai havia de pisar de manhã, quando descesse para o passeio costumado.

Uma vingança doida e cruel aquela, que se fixara havia muito no seu coração selvagem.

A criança tremia-lhe no ventre, como se pressentisse que entraria na vida para entrar no túmulo, e ela apressava os passos nervosamente por sobre as folhas da trapoeraba maninha.

Ai! iam ver agora quem era a cabocla! Desprezavam-na? Riam-se dela? Deixavam-na à toa, como um cão sem dono? Pois que esperassem! E ruminava o seu plano, receando esquecer alguma minúcia...

Deixaria a criança viver alguns minutos, fá-la-ia mesmo chorar, para que o pai lá dentro, entre o conforto do seu colchão de paina, que ela desfiara cuidadosamente, lhe ouvisse os vagidos débeis e os guardasse sempre na memória, como um remorso.

Ela estava perdida. Em casa não a queriam; a mãe renegava-a, o pai batia-lhe, o amante fechava-lhe as portas... e Umbelina praguejava alto, ameaçando de fazer cair sobre toda a gente a cólera divina!

O luar com a sua luz brancacenta e fria iluminava a triste caminhada daquela mulher quase nua e pesadíssima, que ia golpeada de dores e de medo através dos campos. Umbelina ladeou a roça de milho, já seca, muito amarelada, e que estalava ao contato do seu corpo mal firme; passou depois o grande canavial, de um verde d'água, que o luar enchia de doçura e que se alastrava pelo morro abaixo, até lá perto do engenho, na esplanada da esquerda. Por entre as canas houve um rastejar de cobras, e ergueu-se da outra banda, na negrura do mandiocal, um

voo fofo, de ave assustada. A cabocla benzeu-se e cortou direito pelo terreno mole do feijoal ainda novo, esmagando sob as solas dos pés curtos e trigueiros as folhinhas tenras da planta ainda sem flor. Depois abriu lá em cima a cancela, que gemeu prolongadamente nos movimentos de ida e de volta, com que ela a impeliu para diante e para trás. Entrou no pasto da fazenda. Uma grande mudez por todo o imenso gramado. O terreno descia numa linha suave até o terreiro da habitação principal, que aparecia ao longe num ponto branco. A cabocla abaixou-se tolhida, suspendendo o ventre com as mãos.

Toda a sua energia ia fugindo, espavorida com a dor física, que se aproximava em contrações violentas. A pouco e pouco os nervos distenderam-se, e o quase bem-estar da extenuação fê-la deixar-se ficar ali, imóvel, com o corpo na terra e a cabeça erguida para o céu tranquilo. Uma onda de poesia invadiu-a toda: eram os primeiros enleios da maternidade, a pureza inolvidável da noite, a transparência lúcida dos astros, os sons quase imperceptíveis e misteriosos, que lhe pareciam vir de longe, de muito alto, como um eco fugitivo da música dos anjos, que diziam haver no céu sob o manto azul e flutuante da Virgem Mãe de Deus...

Umbelina sentia uma grande ternura tomar-lhe o coração, subir-lhe aos olhos.

Não a sabia compreender e deixava-se ir naquela vaga sublimemente piedosa e triste...

Súbito, sacudiu-a uma dor violenta, que a tomou de assalto, obrigando-a a cravar as unhas no chão. Aquela brutalidade fê-la praguejar e erguer-se depois raivosa e decidida. Tinha de atravessar todo o comprido pasto, a margem do lago e a orla do pomar, antes de cair na porta do amante.

Foi; mas as forças diminuíam e as dores repetiam-se cada vez mais próximas.

Lá embaixo aparecia já a chapa branca, batida do luar, das paredes da casa.

A roceira ia com os olhos fitos nessa luz, apressando os passos cansados. O suor caía-lhe em bagas grossas por todo o corpo, ao tempo que as pernas se lhe vergavam ao peso da criança.

No meio do pasto, uma figueira enorme estendia os braços sombrios, pondo uma mancha negra em toda aquela extensão de luz. A cabocla quis esconder-se ali, cansada da claridade, com medo de si mesma, dos pensamentos pecaminosos que tumultuavam no seu espírito e que a lua santa e branca parecia penetrar e esclarecer. Ela alcançou a sombra com passadas vacilantes; mas os pés inchados e dormentes já não sentiam o terreno e tropeçavam nas raízes de árvores, muito estendidas e salientes no chão. A cabocla caiu de joelhos, amparando-se para a frente nas mãos espalmadas.

O choque foi rápido e as últimas dores do parto vieram tolhê-la. Quis reagir ainda e levantar-se, mas já não pôde, e furiosa descerrou os dentes, soltando os últimos e agudíssimos gritos da expulsão.

Um minuto depois a criança chorava sufocadamente. A cabocla então arrancou com os dentes o cordão da saia e, soerguendo o corpo, atou com firmeza o umbigo do filho, e enrolou-o no xale, sem olhar quase para ele, com medo de o amar...

Com medo de o amar!... No seu coração de selvagem desabrochava timidamente a flor da maternidade. Umbelina levantou-se a custo com o filho nos braços. O corpo esmagado de dores, que lhe parecia esgarçarem-lhe as carnes, não obedecia à sua vontade. Lá embaixo a mesma chapa de luz alvacenta acenava-lhe, chamando-a para a vingança ou para o amor. Julgava agora que, se batesse àquelas janelas e chamasse o amante, ele viria comovido e trêmulo beijar o seu primeiro filho. Aventurou-se em passadas custosas a seguir o seu caminho, mas voltaram-lhe depressa as dores e, sentindo-se esvair, sentou-se na grama para descansar. Descobriu então a meio o corpo do filho: achou-o branco, achou-o bonito, e num impulso de amor beijou-o na boca. A criança moveu logo os lábios na sucção dos recém-nascidos e ela deu-lhe o peito. O pequenino puxava inutilmente, a cabocla não tinha alento, a cabeça pendia-lhe numa vertigem suave, veio-lhe depois outra dor, os braços abriram-se-lhe, e ela caiu de costas.

A lua sumia-se, e os primeiros alvores da aurora tingiram de um róseo dourado todo o horizonte. Em cima o azul carregado da noite mudava para um violeta transparente, esbranquiçado e diáfano. Foi no meio daquela doce transformação da luz que Umbelina mal distinguiu um vulto negro, que se aproximava lentamente, arrastando no chão as mamas pelancosas, com o rabo fino, arqueado, sobre as ancas enormes, o pelo hirto, irrompendo raro da pele escura e rugosa, e o olhar guloso, estupidamente fixo: era uma porca.

Umbelina sentiu-a grunhir, viu confusamente os movimentos repetidos do seu focinho trombudo, gelatinoso, que se arregaçava, mostrando a dentuça amarelada, forte. Um sopro frio correu por todo o corpo da cabocla, e ela estremeceu ouvindo um gemido doloroso, dolorosíssimo, que se cravou no seu coração aflito. Era do filho! Quis erguer-se, apanhá-lo nos braços, defendê-lo, salvá-lo... mas continuava a esvair-se, os olhos mal se abriam, os membros lassos não tinham vigor, e o espírito mesmo perdia a noção de tudo.

Entretanto, antes de morrer, ainda viu, vaga, indistintamente, o vulto negro e roliço da porca, que se afastava com um montão de carne pendurado nos dentes, destacando-se isolada e medonha naquela imensa vastidão cor-de-rosa.

Fonte: ALMEIDA, Júlia Lopes de. Os porcos. In: **Ânsia eterna**. Brasília: Senado Federal, 2020, p. 41-46.

01 - Quem são os personagens do conto?
a) A cabocla, o pai de Umbelina e o filho da cabocla.
b) A cabocla, o pai da cabocla, o filho da cabocla e Umbelina.
c) A cabocla, o pai da cabocla, o amante da cabocla, Umbelina e o patrão.
d) A cabocla, o pai de Umbelina, o filho da cabocla, o amante da cabocla e o patrão.

02 - Qual a ação do pai da cabocla levou a filha a pensar que ele seria capaz de jogar o filho dela aos porcos?
a) O fato de o pai tê-la dado uma surra.
b) O fato de o pai não aceitar seu filho dela.
c) O fato de o pai já ter jogado outra criança aos porcos.
d) O fato de o pai ser muito violento e preconceituoso, o que o faria matar uma criança.

03 - Qual o sentimento do amante em relação a cabocla?
a) Ele a amava.
b) Ele a desprezava.
c) Ele era indiferente.
d) Ele a admirava.

04 - Qual(ais) personagem(ens) conseguiu(iram) indiretamente realizar a sua intenção (desejo)?
a) O pai da cabocla que desejava dar a criança aos porcos.
b) O pai da criança, pois desejava a morte do filho.
c) Umbelina e seu amante, ambos queriam a morte do filho.
d) A cabocla, o pai dela e o seu amante, todos queriam matar a criança.

05 - De que forma as ações de Umbelina levaram ao desfecho do conto?
a) As ações foram impulsionadas pelo amor ao filho.
b) As ações foram impulsionadas pelo ódio que sentia do pai dela.
c) As ações foram impulsionadas pela raiva que sentia por ter sido abandonada pela mãe e pai.
d) As ações foram impulsionadas pela insistência em ir parir o filho na porta do amante.

06 - Como a ação da criança em tremer no ventre da mãe se relaciona com o desfecho da história?
a) Essa ação demonstrava a dor que ele sentia no ventre da mamãe.
b) Essa ação sinalizava o medo que sentia da mãe, confirmado no final da história.
c) Essa ação indicava uma pista do que poderia acontecer com ela futuramente.
d) Essa ação de tremor do bebê demonstra que uma criança tem consciência do seu destino desde o nascimento.

07 - Durante o desenrolar da narrativa, os sentimentos das personagens mudaram ou permaneceram os mesmos? Explique.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

08 - A partir do penúltimo parágrafo, dê um novo final ao conto:

Umbelina sentiu-a grunhir. Viu confusamente os movimentos repetidos do seu focinho trombudo, gelatinoso, que se arregaçava, mostrando a dentuça amarelada, forte. Um sopro frio correu por todo o corpo da cabocla, e ela estremeceu ouvindo um gemido doloroso, dolorosíssimo, que se cravou no seu coração aflito. Era o filho! Quis erguer-se, apanhá-lo nos braços, defendê-lo, salvá-lo... mas continuava a esvair-se, os olhos mal se abriam, os membros lassos não tinham vigor, e o espírito mesmo perdia a noção de tudo.

Obs: escreva no máximo dois parágrafos

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C – TESTE 3: CONSTATAÇÃO DA APRENDIZAGEM

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**
Alunos:_____ Data: ___/___/_____

Leia o conto com atenção e, em seguida, responda às questões.

Crianças à venda. Tratar aqui.

Todos disseram que Marialva era louca e desalmada quando ela pôs os filhos à venda. Até o padre tentou demovê-la de ideia tão cruel. Mas nada adiantou. A mulher era obstinada. “Quero que eles tenham um futuro melhor que o meu”, ela repetia.

Olhando bem para o lugar, quem poderia condená-la? Um casebre miserável, perdido numa curva do rio, sem eletricidade, sem comida, sem dinheiro, sem remédio, sem nada por perto. Tinha parido nove filhos. Só restavam cinco quando decidiu vendê-los. Não queria mais ver criança morrendo de fome e doença em seus braços sem que pudesse fazer nada para impedir.

O primeiro a partir foi Tião, levado por uma família americana. Um mês depois da viagem, chegou carta com foto do menino, limpo e sorridente, bem vestido e já mais gordinho, no meio de brinquedos e livros novos, e abraçado a seus novos pais. Marialva enxugou as lágrimas e teve certeza de que fazia a coisa certa.

Em seguida, foram Francineide, para o Rio de Janeiro, e Ronivon, para Curitiba.

Com o dinheiro da venda dos três, Marialva comprou uma cabra, três galinhas, um cobertor para as noites frias, sabão de tomar banho e uma panela nova.

O seguinte seria Fabiojunio, que já estava encomendado por uma família que vivia em Cruz Alta, uma cidade próxima. O casal chegaria dali a dois dias e Marialva se esforçava para dar banho no menino e torná-lo mais apresentável.

— Vê se não chora quando eles chegarem, senão eu te mato, viu? E nada de se sujar porque o sabão já está acabando. Tem que ficar limpo até depois de amanhã. Melhor nem se mexer muito, fique quieto dentro de casa.

Fabiojunio olhava os preparativos meio assustado. Mas as fotos dos irmãos cercados de conforto, carinho e comida já o tinham convencido. Tanto Tião quanto Francineide e Ronivon pareciam muito felizes. Assim, quando chegou o casal, despediu-se da mãe e de Simara — a irmã mais velha —, engoliu o choro e entrou no carro de seus novos pais.

— Mãe, a senhora não achou esses dois aí meio esquisitos, não? — perguntou a menina assim que o carro sumiu na estrada.

— Bobagem, menina. Rico é tudo esquisito mesmo.

Mas, no fundo, achou que a filha tinha razão. Não sabia dizer direito o que era — se a expressão meio vazia do casal, o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo, sempre para frente,

a maneira de se moverem, lenta demais. Bobagem, repetiu mentalmente. Eram os mais ricos, os que tinham pago mais caro. Olhou para as notas em cima da mesa. Dava para comprar um monte de sabão e botar Simara para lavar roupa para fora. O problema era justamente a filha, que não parava de tagarelar. Menina inconveniente. Tinha dez anos, só por isso não dava mais para vendê-la. Ninguém queria criança grande assim. Pois que ficasse quieta e ajudasse a fazer o dinheiro render — porque aquele era o último.

Isso era o que Marialva pensava. Menos de um mês depois da partida de Fabiojunio chegou uma carta. Trazia uma foto do menino e mais dinheiro ainda. A mulher ficou radiante.

— Eles devem estar mesmo muito encantados com Fabinho para mandarem essa dinheirama toda — disse ela arregalando os olhos.

Simara, sempre desconfiada, examinava a fotografia.

— Mãe, olha só...

Mas a mulher arrancou a foto de sua mão.

— Olha só digo eu, Simara! Sempre foi lindinho, o seu irmão. Mas com essas roupas... Benza Deus! Parece um príncipe.

Na foto, o menino estava de pé, em meio a um imenso jardim sem flores, mas com o gramado muito bem cuidado, ao fundo do qual se via um casarão com a fachada ornamentada. Vestia sapatos pretos de verniz, meias brancas, terninho azul-marinho combinando com a bermuda, camisa branca de colarinho e gravata de cetim cinza-claro. O cabelo estava penteado para trás, cheio de goma.

Simara não se convencia. Todos os outros irmãos enviavam fotos em que apareciam cercados de brinquedos, em parques, comendo doces, rindo, abraçados com a nova família. Fabiojunio não. Estava sozinho, de pé, com os braços estendidos ao longo do corpo, no meio daquele jardim imenso. Parecia triste.

Simara insistiu no assunto, mas Marialva proibiu a filha de prosseguir.

— Gente chique é assim. Não fica pulando e gritando. Ele está é ficando educado — encerrou a conversa.

No mês seguinte, a mesma coisa. Mais um envelope entregue pelo correio. Dentro, nem um bilhete. Só mais dinheiro e outra foto. Agora, Fabiojunio aparecia de pé em um quarto amplo e ricamente mobiliado. Estava diante de uma cama alta, de dossel talhado em madeira escura, e ao lado de uma escrivaninha cuidadosamente arrumada. Não havia brinquedos à vista. A roupa não era a mesma da foto anterior, mas muito parecida. E a expressão do menino também, embora parecesse ainda mais pálido e tristonho.

— Ele não está feliz — constatou Simara em voz alta, sabendo que a mãe não a ouviria. Estava ocupada demais fazendo planos para o dinheiro que chegara. Já dava até para pensar em comprar um fogão de verdade, com bujão de gás e tudo. E teria comida para fazer todos os dias. Na verdade, teve muito mais do que isso. Todo mês chegava novo envelope com uma foto e mais dinheiro. Cega pela boa sorte repentina, mal olhava para o filho impresso no papel. Ia direto para o maço de notas, contava-as avidamente, sorria e fazia mais planos.

Apenas Simara estava cada vez mais intrigada. A cada foto que chegava parecia-lhe mais evidente que havia algo muito estranho ocorrendo ao irmão. Sempre o mesmo tipo de roupa, os ambientes luxuosos — mas antiquados e soturnos —, e a expressão ausente, o olhar mortiço, a postura imóvel.

A última foto era ainda mais impressionante. Solitário, sentado à cabeceira de uma mesa imensa, de madeira escura e polida, Fabiojunio não olhava para a baixela de prata à sua frente, nem para a louça filetada de ouro, nem para os talheres de cabo de madrepérola. Seu olhar tampouco se dirigia para o fotógrafo.

Parecia fixar-se num ponto impossível, distante, muito além da realidade. Intrigada com aquilo, Simara foi até a casa do padre e pediu-lhe emprestada sua lente de aumento. Já

tinha visto o objeto algumas vezes depois das aulas de catecismo. Parecia mágico, com seu poder de ampliar pequenos detalhes.

Quando era menor, adorava pegar a lente e observar a ponta de seu polegar, descobrindo as finas linhas que desenhavam redemoinhos em seus dedos. Mas, agora, não havia tempo para brincar. Botou a foto sob o vidro da lente e examinou-a detidamente. Nem precisou procurar muito. Bastou-lhe focalizar os olhos do irmão para encontrar a explicação de sua expressão vazia: estavam furados. No lugar das córneas, havia apenas dois buracos negros, redondos e perfeitos.

Com um grito apavorado, Simara chamou o padre. O homem fez o sinal da cruz e prontificou-se a acompanhar a menina até a residência do casal que tinha levado Fabiojunio embora. Foi só o tempo de pegar uma pesada cruz de prata, um vidro de água benta e o dinheiro da passagem de ônibus. Com o envelope nas mãos, a menina o seguiu até a rodoviária.

Cruz Alta ficava a apenas sessenta quilômetros de distância. Duas horas de viagem na condução velha e mal cuidada. Simara sacolejava pela estrada, impaciente. O padre, no entanto, ignorava a ansiedade da menina e traçava cuidadosamente seu roteiro. Iriam primeiro à igreja local buscar informações sobre a família. Se possível, levariam o pároco junto com eles até a casa. As fotos diziam claramente que se tratava de um caso de bruxaria e não queria enfrentar uma novidade daquelas sozinho

Chamava-se padre André, era jovem e destemido. Mas também inexperiente e humilde o suficiente para admitir que não tinha a menor ideia do que fazer quando encontrasse o estranho casal.

Não custaram a encontrar a igreja nem a conseguir falar com o padre Leal, um velhinho simpático, que cuidava da paróquia havia mais de trinta anos.

— Estamos com sorte — confidenciou o padre André a Simara. — Há tanto tempo aqui, ele deve conhecer a família.

O padre Leal, no entanto, ficou perplexo ao ver o endereço que Simara lhe mostrava.

— Deve haver algum engano, meus filhos. Esse endereço não existe. Com um pressentimento ruim, Simara insistiu:

— É muito importante, padre. Por favor, nos ajude a encontrar essa família.

— Mas estou lhe dizendo, filha. Conheço o lugar, não existe casa nenhuma nesse endereço. Essa rua não passa de uma velha estrada abandonada. Nem carroça passa mais por lá.

Até então, o padre André só observava a conversa. Mas decidiu intervir:

— Padre Leal, temos motivos muito sérios para procurar essa casa — disse, enquanto abria o envelope e espalhava as fotos sobre a mesa.

— Veja isso.

O velho pároco examinou as fotos com as mãos trêmulas enquanto ouvia o relato da história feito por Simara. Por fim, deteve-se na que mostrava Fabiojunio no jardim. Após observá-la por alguns instantes, mergulhou a cabeça entre as mãos, murmurando:

— Não consigo acreditar...

Simara não se conteve e perguntou:

— O senhor conhece essa casa?

O religioso deu um profundo suspiro. Estava pálido e limitou-se a acenar afirmativamente com a cabeça. Mal conseguia falar. Mas a menina era determinada. E não queria perder mais tempo.

— Então, nos leve até lá. Acho que meu irmão está correndo perigo.

O religioso limitou-se a balbuciar:

— Seu irmão está morto.

Padre André não se deu por vencido.

— Precisamos da sua ajuda. Talvez ainda possamos salvá-lo. Tenho certeza de que se trata de um caso de bruxaria.

O velho o interrompeu:

— Vou levá-los até o local. Assim que entraram no velho Dodge Dart do pároco, este olhou para o padre André e disse:

— Preparem-se para ver uma coisa terrível.

Com o rosto amargurado, o religioso deu a partida no carro e recusou-se a responder a qualquer pergunta durante o trajeto. Cerca de vinte minutos depois, saiu da estrada principal e tomou um caminho abandonado e coberto de mato pelo qual o veículo avançava com dificuldade crescente. Quanto mais andavam, mais ermo tornava-se o local. Estava claro que havia muito tempo que ninguém passava por ali.

Finalmente, pararam num ponto a partir do qual seria impossível prosseguir com o carro. O mato era tão alto que batia no peito dos dois homens e cobria a cabeça de Simara. Saltaram, e o religioso suspirou:

— A partir daqui, teremos que seguir a pé.

Nem Simara nem padre André ousaram abrir a boca. Apesar do sol quente da tarde, a luminosidade do lugar tinha um toque pouco natural. E um silêncio sepulcral envolvia o caminho, como se ali não houvesse vida: nem insetos, nem animais, nem mesmo vento.

Depois de uns dez minutos de caminhada, uma clareira abriu-se abruptamente.

À frente do grupo, surgiu um imenso terreno abandonado. Nem mesmo mato crescia ali, como se a terra tivesse sido amaldiçoada.

Ao olhar para a cena, Simara deu um grito. Reconheceu, ao longe, o casarão ornamentado. No entanto, à sua frente, erguia-se uma ruína, abandonada havia muitos anos em meio ao terreno desolado.

Não havia dúvida nenhuma, era a casa da foto. Ou era a casa como teria sido muitas décadas atrás.

— Vamos até lá — disse Simara energicamente. Ainda não conseguia acreditar no que via.

Partiu na frente, seguida pelos dois religiosos, ambos empunhando suas cruzes. Não tinha medo. Não sentia nada além de uma urgência imensa e de uma esperança meio improvável de ainda encontrar o irmão. Abriu o pesado portão com um safanão e foi entrando. Deparou-se com o saguão de entrada, o mesmo que já tinha visto nas fotos. No entanto, agora, as paredes estavam descascadas, as vidraças das janelas, quebradas, a bela escadaria de madeira que conduzia ao segundo andar, destruída. E não existia mais nenhum dos móveis luxuosos que serviam de cenário para as poses de Fabiojunio.

Viu, logo à esquerda, o que deveria ter sido a sala de jantar. A mesa, a mesma onde o irmão aparecera na última foto, ainda estava lá. Comida por cupins, não passava de um monte de madeira podre, coberta por uma espessa camada de poeira e fungos.

Cada vez mais transtornada, percorreu todos os cômodos do térreo até sair no pátio dos fundos, de onde podia se ver um antigo cemitério familiar e nove tumbas.

Correu para lá.

Não teve dificuldade em reconhecer o estranho casal que levara seu irmão nas fotografias amareladas que decoravam as duas primeiras sepulturas. Ali, estava a data da morte deles, ocorrida cerca de cinquenta anos antes. Próximos das tumbas principais — as mais ricas e enfeitadas — havia sete pequenos jazigos. O último era evidentemente recente e foi para ali que Simara correu. Sobre o túmulo, um nome: Fabiojunio, a última foto que tinha sido enviada à família e a data: apenas uma semana atrás.

Não tinha mais nada para ser visto ali. Tudo o que Simara queria era voltar para casa e contar para a mãe o que tinha descoberto. Deu meia-volta e saiu enxugando as lágrimas

enquanto andava cada vez mais rápido, seguida pelos dois religiosos que ainda empunhavam suas cruzes, sem saber muito bem o que fazer com elas.

A viagem de volta foi lenta e silenciosa. O ônibus quebrou duas vezes e Simara só chegou em casa no dia seguinte. Achava que encontraria a mãe preocupada, mas a velha senhora estava radiante quando abriu a porta para a filha.

— Por que você não disse que ia visitar seu irmão? — perguntou a mulher com um sorriso.

Antes que a menina pudesse responder, a mãe mostrou-lhe um novo envelope.

— Olha só, acabou de chegar! Veio com uma carta. E com ótimas notícias.

Simara avançou para o envelope. A primeira coisa que viu foi a foto. Uma foto dela, vestida com roupas elegantes e antiquadas, de pé, braços estendidos ao longo do corpo, no pátio dos fundos da casa, onde havia o cemitério, embora a foto não mostrasse cemitério algum. Só um bonito jardim, com o gramado muito bem cuidado e árvores frondosas ao fundo.

Antes que pudesse se recuperar do susto, a mãe perguntou:

— Leu a carta? Eles ficaram encantados com você!

E completou, sorridente:

— E vêm buscá-la hoje mesmo, à noitinha. Você nem imagina como me pagaram bem!

Diante do olhar apavorado da menina, Marialva franziu o cenho e engrossou a voz:

— Já para o banho. Está na hora de você também aprender a ser chique.

STRAUZS, Rosa Amanda. Crianças à venda. Tratar aqui. In: _____. Sete ossos e uma maldição. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

01 - Quem são os personagens do conto?
a) A mãe, os filhos, os padres e a família de Cruz Alta.
b) Marialva, os filhos de Marialva, padre André, padre Leal, a família americana e o casal de Cruz Alta.
c) Marialva, os filhos de Marialva, o pároco, padre Leal, a família americana e o casal de Cruz Alta.
d) Marialva, os filhos de Marialva, padre André, padre Leal, a família americana, o casal de Cruz Alta, o velhinho e a bruxa.

02 - Qual ação da menina Simara confirmou que havia algo estranho com seu irmão?
a) Quando notou a expressão meio vazia do casal.
b) Quando viu o casal levando o menino embora.
c) Quando encontrou o cemitério nos fundos da casa do casal de Cruz Alta.
d) Quando pegou a lente de aumento do padre e viu que os olhos do garoto estavam furados.

03 - Qual passagem revela a verdadeira razão de Marialva desejar vender os filhos?
a) “A mulher era obstinada. ‘Quero que eles tenham um futuro melhor que o meu’, ela repetia”.
b) “Menina inconveniente. Tinha dez anos, só por isso não dava mais para vendê-la. Ninguém queria criança grande assim”.
c) “Cega pela boa sorte repentina, mal olhava para o filho impresso no papel. Ia direto para o maço de notas, contava-as avidamente, sorria e fazia mais planos”.
d) “ – Olha só digo eu, Simara! Sempre foi lindinho, o seu irmão. Mas com essas roupas... Benza Deus! Parece um príncipe”.

04 - É possível concluir que as ações do casal de Cruz Alta estão no plano do sobrenatural em trechos como:
a) Quando padre Leal fica assustado com as fotos mostradas por Padre André; quando na sepultura aparece a data da morte do casal, cinquenta anos atrás e quando a última carta chega à casa antes de Simara, da última cena do conto.
b) Quando o narrador demonstra que o casal é muito rico; quando o narrador descreve a expressão meio vazia do casal, o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo e quando Simara descobre os olhos furados de seu irmão.
c) Quando Marialva recebe várias cartas com dinheiro; quando Simara descobre que a casa fica no meio do mato e quando a mãe diz à menina que está na hora dela aprender a ser chique.
d) Quando Simara encontra o cemitério; quando na volta, o ônibus quebrou duas vezes e quando dois religiosos carregam cruzes.

05 - O sentimento de qual das personagens tem relação direta com o desfecho do conto?
a) O sentimento das crianças pela mãe.
b) O sentimento de Simara por um dos irmãos.
c) O sentimento dos padres pela família de Simara.
d) O sentimento de Marialva por um dos filhos que tinha sido vendido.

06 - Que acontecimentos ou pistas presentes no texto levam o religioso a balbuciar que o menino estava morto?
a) Ter sido procurado por outro padre, o qual estava acostumado a trabalhar com o sobrenatural.
b) Ter visto o desespero do jovem padre e da garota fez com que o padre imaginasse o pior.
c) Ter percebido a angustia de Simara, logo imaginou que se tratava da morte do garoto.
d) Ter reconhecido o endereço e o casal nas fotos mostradas por padre André.

07 - Durante o desenrolar da narrativa, quais personagens realizaram os seus desejos? Explique.
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

08 - Dê continuidade ao trecho, apresentando um final ao conto:

> Antes que pudesse se recuperar do susto, a mãe perguntou:
> — Leu a carta? Eles ficaram encantados com você!
> E completou, sorridente:
> — E vêm buscá-la hoje mesmo, à noitinha. Você nem imagina como me pagaram bem!
> Diante do olhar apavorado da menina, Marialva franziu o cenho e engrossou a voz:
> — Já para o banho. Está na hora de você também aprender a ser chique.

Obs: escreva no máximo dois parágrafos

APÊNDICE D – TESTE 4: CONSTATAÇÃO DA APRENDIZAGEM

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**
Alunos:_____ Data: ___/___/_____

Leia o conto com atenção e, em seguida, responda às questões.

O Gato Preto

Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar. Louco seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar. Não obstante, não estou louco e, com toda a certeza, não sonho. Mas amanhã morro e, por isso, gostaria, hoje, de aliviar o meu espírito. Meu propósito imediato é apresentar ao mundo, clara e sucintamente, mas sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Devido a suas consequências, tais acontecimentos me aterrorizaram, torturaram e destruíram. No entanto, não tentarei esclarecê-los. Em mim, quase não produziram outra coisa senão horror — mas, em muitas pessoas, talvez lhes pareçam menos terríveis que grotesco. Talvez, mais tarde, haja alguma inteligência que reduza o meu fantasma a algo comum — uma inteligência mais serena, mais lógica e muito menos excitável do que, a minha, que perceba, nas circunstâncias a que me refiro com terror, nada mais do que uma sucessão comum de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tomava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e jamais me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer ou os acariciava. Com os anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter e, quando me tomei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer. Aos que já sentiram afeto por um cão fiel e sagaz, não preciso dar-me ao trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que se pode ter com isso. Há algo, no amor desinteressado, e capaz de sacrifícios, de um animal, que toca diretamente o coração daqueles que tiveram ocasiões frequentes de comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade de um simples homem.

Casei cedo, e tive a sorte de encontrar em minha mulher disposição semelhante à minha. Notando o meu amor pelos animais domésticos, não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal extraordinariamente grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade. Ao referir-se à sua inteligência, minha mulher, que, no íntimo de seu coração, era um tanto supersticiosa, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas. Não que ela se referisse seriamente a isso: menciono o fato apenas porque aconteceu lembrar-me disso neste momento.

Pluto — assim se chamava o gato — era o meu preferido, com o qual eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter como o meu temperamento — enrubesço ao confessá-lo — sofreram, devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior. Tomava-me, dia a dia, mais taciturno, mais irritadiço, mais indiferente aos sentimentos dos outros. Sofria ao empregar linguagem agressiva ao dirigir-me à minha mulher. No fim, cheguei mesmo a tratá-la com violência. Meus animais, certamente, sentiam a mudança operada em meu caráter. Não apenas não lhes dava atenção alguma, como, ainda, os maltratava. Quanto a Pluto, porém, ainda despertava em mim consideração suficiente que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não sentia escrúpulo algum em maltratar os coelhos, o macaco e mesmo o cão, quando, por acaso ou afeto, cruzavam em meu caminho. Meu mal, porém, ia tomando conta de mim — que outro mal pode se comparar ao álcool? — e, no fim, até Pluto, que começava agora a envelhecer e, por conseguinte, se tomara um tanto rabugento, até mesmo Pluto começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustado ante a minha violência, me feriu a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela bebida, fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubesço, estremeço, abraso-me de vergonha, ao referir-me, aqui, a essa abominável atrocidade.

Quando, com a chegada da manhã, voltei à razão — dissipados já os vapores de minha orgia noturna — , experimentei, pelo crime que praticara, um sentimento que era um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco, pois minha alma permaneceu impassível. Mergulhei novamente em excessos, afogando logo no vinho a lembrança do que acontecera.

Entretanto, o gato se restabeleceu, lentamente. A órbita do olho perdido apresentava, é certo, um aspecto horrendo, mas não parecia mais sofrer qualquer dor. Passeava pela casa como de costume, mas, como bem se poderia esperar, fugia, tomado de extremo terror, à minha aproximação. Restava-me ainda o bastante de meu antigo coração para que, a princípio, sofresse com aquela evidente aversão por parte de um animal que, antes, me amara tanto. Mas esse sentimento logo se transformou em irritação. E, então, como para perder-me final e irremissivelmente, surgiu o espírito da perversidade. Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento. Não obstante, tão certo como existe minha alma, creio que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano - uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem. Quem não se viu, centenas de vezes, a cometer ações vis ou estúpidas, pela única razão de que sabia que não devia cometê-las? Acaso não sentimos uma inclinação constante mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é lei, simplesmente porque a compreendemos como tal? Esse espírito de perversidade, digo eu, foi a causa de minha queda final. O vivo e insondável desejo da alma de atormentar-se a si mesma, de violentar sua própria natureza, de fazer o mal pelo próprio mal, foi o que me levou a continuar e, afinal, a levar a cabo o suplício que infligira ao inofensivo animal.

Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fiz com os olhos cheios de lágrimas, com o coração transbordante do mais amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele. Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado — um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal, afastando-

a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível.

Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, fui despertado pelo grito de "fogo!". As cortinas de minha cama estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens terrenos foram tragados pelo fogo, e, desde então, me entreguei ao desespero.

Não pretendo estabelecer relação alguma entre causa e efeito — entre o desastre e a atrocidade por mim cometida. Mas estou descrevendo uma sequência de fatos, e não desejo omitir nenhum dos elos dessa cadeia de acontecimentos. No dia seguinte ao do incêndio, visitei as ruínas. As paredes, com exceção de uma apenas, tinham desmoronado. Essa única exceção era constituída por um fino tabique interior, situado no meio da casa, junto ao qual se achava a cabeceira de minha cama. O reboco havia, aí, em grande parte, resistido à ação do fogo — coisa que atribuí ao fato de ter sido ele construído recentemente. Densa multidão se reunira em torno dessa parede, e muitas pessoas examinavam, com particular atenção e minuciosidade, uma parte dela, As palavras "estranho!", "singular!", bem como outras expressões semelhantes, despertaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em tomo do pescoço do animal.

Logo que vi tal aparição — pois não poderia considerar aquilo como sendo outra coisa — , o assombro e terror que se me apoderaram foram extremos. Mas, finalmente, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei-me, fora enforcado num jardim existente junto à casa. Aos gritos de alarma, o jardim fora imediatamente invadido pela multidão. Alguém deve ter retirado o animal da árvore, lançando-o, através de uma janela aberta, para dentro do meu quarto. Isso foi feito, provavelmente, com a intenção de despertar-me. A queda das outras paredes havia comprimido a vítima de minha crueldade no gesso recentemente colocado sobre a parede que permanecera de pé. A cal do muro, com as chamas e o amoníaco desprendido da carcaça, produzira a imagem tal qual eu agora a via.

Embora isso satisfizesse prontamente minha razão, não conseguia fazer o mesmo, de maneira completa, com minha consciência, pois o surpreendente fato que acabo de descrever não deixou de causar-me, apesar de tudo, profunda impressão. Durante meses, não pude livrar-me do fantasma do gato e, nesse espaço de tempo, nasceu em meu espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, embora não o fosse. Cheguei, mesmo, a lamentar a perda do animal e a procurar, nos sórdidos lugares que então frequentava, outro bichano da mesma espécie e de aparência semelhante que pudesse substituí-lo.

Uma noite, em que me achava sentado, meio aturdido, num antro mais do que infame, tive a atenção despertada, subitamente, por um objeto negro que jazia no alto de um dos enormes barris, de cachaça ou rum, que constituíam quase que o único mobiliário do recinto. Fazia já alguns minutos que olhava fixamente o alto do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Aproximei-me e toquei-o com a mão. Era um gato preto, enorme — tão grande quanto Pluto — e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Pluto não tinha um único pêlo branco em todo o corpo — e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito.

Ao acariciar-lhe o dorso, ergueu-se imediatamente, ronronando com força e esfregando-se em minha mão, como se a minha atenção lhe causasse prazer. Era, pois, o animal que eu procurava. Apressei-me em propor ao dono do bar a sua aquisição, mas este não manifestou interesse algum pelo felino. Não o conhecia; jamais o vira antes.

Continuei a acariciá-lo e, quando me dispunha a voltar para casa, o animal demonstrou disposição de acompanhar-me. Permiti que o fizesse — detendo-me, de vez em quando, no

caminho, para acariciá-lo. Ao chegar, sentiu-se imediatamente à vontade, como se pertencesse a casa, tomando-se, logo, um dos bichanos preferidos de minha mulher.

De minha parte, passei a sentir logo aversão por ele. Acontecia, pois, justamente o contrário do que eu esperava. Mas a verdade é que — não sei como nem por quê — seu evidente amor por mim me desgostava e aborrecia. Lentamente, tais sentimentos de desgosto e fastio se converteram no mais amargo ódio. Evitava o animal. Uma sensação de vergonha, bem como a lembrança da crueldade que praticara, impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas, não lhe bati nem pratiquei contra ele qualquer violência; mas, aos poucos - muito gradativamente — , passei a sentir por ele inenarrável horror, fugindo, em silêncio, de sua odiosa presença, como se fugisse de uma peste.

Sem dúvida, o que aumentou o meu horror pelo animal foi a descoberta, na manhã do dia seguinte ao que o levei para casa, que, como Pluto, também havia sido privado de um dos olhos. Tal circunstância, porém, apenas contribuiu para que minha mulher sentisse por ele maior carinho, pois, como já disse, era dotada, em alto grau, dessa ternura de sentimentos que constituíra, em outros tempos, um de meus traços principais, bem como fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

No entanto, a preferência que o animal demonstrava pela minha pessoa parecia aumentar em razão direta da aversão que sentia por ele. Seguia-me os passos com uma pertinácia que dificilmente poderia fazer com que o leitor compreendesse. Sempre que me sentava, enrodilhava-se embaixo de minha cadeira, ou me saltava ao colo, cobrindo-me com suas odiosas carícias. Se me levantava para andar, metia-se-me entre as pemas e quase me derrubava, ou então, cravando suas longas e afiadas garras em minha roupa, subia por ela até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-me de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de meu crime anterior, mas, sobretudo — apresso-me a confessá-lo — , pelo pavor extremo que o animal me despertava.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia definilo de outra maneira. Quase me envergonha confessar — sim, mesmo nesta cela de criminoso — , quase me envergonha confessar que o terror e o pânico que o animal me inspirava eram aumentados por uma das mais puras fantasias que se possa imaginar. Minha mulher, mais de uma vez, me chamara a atenção para o aspecto da mancha branca a que já me referi, e que constituía a única diferença visível entre aquele estranho animal e o outro, que eu enforcara. O leitor, decerto, se lembrará de que aquele sinal, embora grande, tinha, a princípio, uma forma bastante indefinida. Mas, lentamente, de maneira quase imperceptível — que a minha imaginação, durante muito tempo, lutou por rejeitar como fantasiosa —, adquirira, por fim, uma nitidez rigorosa de contornos. Era, agora, a imagem de um objeto cuja menção me faz tremer... E, sobretudo por isso, eu o encarava como a um monstro de horror e repugnância, do qual eu, se tivesse coragem, me teria livrado. Era agora, confesso, a imagem de uma coisa odiosa, abominável: a imagem da forca! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

Na verdade, naquele momento eu era um miserável — um ser que ia além da própria miséria da humanidade. Era uma besta-fera, cujo irmão fora por mim desdenhosamente destruído... uma besta-fera que se engendrara em mim, homem feito à imagem do Deus Altíssimo. Oh, grande e insuportável infortúnio! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! Durante o dia, o animal não me deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do indescritível terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o meu rosto, e o seu enorme peso — encarnação de um pesadelo que não podia afastar de mim — pousado eternamente sobre o meu coração!

Sob a pressão de tais tormentos, sucumbiu o pouco que restava em mim de bom. Pensamentos maus converteram-se em meus únicos companheiros — os mais sombrios e os mais perversos dos pensamentos. Minha rabugice habitual se transformou em ódio por todas as

coisas e por toda a humanidade — e enquanto eu, agora, me entregava cegamente a súbitos, frequentes e irreprimíveis acessos de cólera, minha mulher - pobre dela! - não se queixava nunca convertendo-se na mais paciente e sofredora das vítimas.

Um dia, acompanhou-me, para ajudar-me numa das tarefas domésticas, até o porão do velho edifício em que nossa pobreza nos obrigava a morar. O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror pueril que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, livrei o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar um gemido.

Realizado o terrível assassínio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos. Ocorreram-me vários planos. Pensei, por um instante, em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los por meio do fogo. Resolvi, depois, cavar uma fossa no chão da adega. Em seguida, pensei em atirá-lo ao poço do quintal. Mudei de ideia e decidi metê-lo num caixote, como se fosse uma mercadoria, na forma habitual, fazendo com que um carregador o retirasse da casa. Finalmente, tive uma ideia que me pareceu muito mais prática: resolvi emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas vítimas.

Aquela adega se prestava muito bem para tal propósito. As paredes não haviam sido construídas com muito cuidado e, pouco antes, haviam sido cobertas, em toda a sua extensão, com um reboco que a umidade impedira de endurecer. Ademais, havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Não duvidei de que poderia facilmente retirar os tijolos naquele lugar, introduzir o corpo e recolocá-los do mesmo modo, sem que nenhum olhar pudesse descobrir nada que despertasse suspeita.

E não me enganei em meus cálculos. Por meio de uma alavanca, desloquei facilmente os tijolos e tendo depositado o corpo, com cuidado, de encontro à parede interior. Segurei-o nessa posição, até poder recolocar, sem grande esforço, os tijolos em seu lugar, tal como estavam anteriormente. Arranjei cimento, cal e areia e, com toda a precaução possível, preparei uma argamassa que não se podia distinguir da anterior, cobrindo com ela, escrupulosamente, a nova parede. Ao terminar, senti-me satisfeito, pois tudo correra bem. A parede não apresentava o menor sinal de ter sido rebocada. Limpei o chão com o maior cuidado e, lançando o olhar em tomo, disse, de mim para comigo: “Pelo menos aqui, o meu trabalho não foi em vão”.

O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, finalmente, matá-lo. Se, naquele momento, tivesse podido encontrá-lo, não haveria dúvida quanto à sua sorte: mas parece que o esperto animal se alarmara ante a violência de minha cólera, e procurava não aparecer diante de mim enquanto me encontrasse naquele estado de espírito. Impossível descrever ou imaginar o profundo e abençoado alívio que me causava a ausência de tão detestável felino. Não apareceu também durante a noite — e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, consegui dormir tranquila e profundamente. Sim, dormi mesmo com o peso daquele assassínio sobre a minha alma.

Transcorreram o segundo e o terceiro dia — e o meu algoz não apareceu. Pude respirar, novamente, como homem livre. O monstro, aterrorizado fugira para sempre de casa. Não tomaria a vê-lo! Minha felicidade era infinita! A culpa de minha tenebrosa ação pouco me inquietava. Foram feitas algumas investigações, mas respondi prontamente a todas as perguntas. Procedeu-se, também, a uma vistoria em minha casa, mas, naturalmente, nada podia ser descoberto. Eu considerava já como coisa certa a minha felicidade futura.

No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. Seguro, no entanto, de que ninguém descobriria jamais o lugar em que eu ocultara o cadáver, não experimentei a menor perturbação. Os

policiais pediram-me que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram de esquadrinhar um canto sequer da casa. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram novamente ao porão. Não me alterei o mínimo que fosse. Meu coração batia calmamente, como o de um inocente. Andei por todo o porão, de ponta a ponta. Com os braços cruzados sobre o peito, caminhava, calmamente, de um lado para outro. A polícia estava inteiramente satisfeita e preparava-se para sair. O júbilo que me inundava o coração era forte demais para que pudesse contê-lo. Ardia de desejo de dizer uma palavra, uma única palavra, à guisa de triunfo, e também para tomar duplamente evidente a minha inocência.

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

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

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

Quanto aos meus pensamentos, é loucura falar. Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes.

Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassínio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba!

POE, Edgar Alan. O gato preto. Tradução de Breno Silveira.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5806591/mod_resource/content/2/O%20gato%20preto.pdf.
Acesso em: 20. jun.2023.

01 - Quem são as personagens do conto?
a) O homem que conta a história, a sua esposa e a sua criada.
b) O homem que conta a história, os pais dele, a sua esposa, o dono do bar, o gato Pluto e o outro gato preto.
c) O homem que conta a história, os pais dele, a sua esposa, a sua criada, o dono do bar, a multidão que presenciou o fogo e os policiais.
d) O homem que conta a história, os pais dele, a sua esposa, a sua criada, o dono do bar, a multidão que presenciou o fogo, os policiais, o gato Pluto e o outro gato preto.

02 - Qual ação do gato Pluto levou o homem a tirar seu olho?
a) A demonstração de afeto do gato.
b) A leve mordida do gato em sua mão.
c) A demonstração de desprezo do gato.

d) A atitude insistente de seguir seu dono pela rua.

03 - Qual a razão dos desejos macabros do protagonista?
a) O vício em álcool a se irritar rapidamente, o que o levava a cometer maldades.
b) O gato preto passou a influenciar no comportamento do homem, pois, na verdade, era uma bruxa.
c) O homem havia sido possuído por um demônio que o perturbava.
d) O homem passou a perceber que não merecia o amor dos animais nem da esposa.

04 - Qual(ais) personagem(ens) conseguiu(iram) indiretamente realizar a sua intenção (desejo)?
a) O homem que narra a história, pois desejava não pagar pelos crimes.
b) A mulher assassinada e o outro gato preto, ambos desejavam ver o homem pagar pelos crimes.
c) O outro gato preto que no decorrer do conto, misteriosamente, vinga-se do homem que cometia maldades.
d) O gato Pluto que desejava se vingar de seu dono.

05 - Qual ação iniciou o desfecho do conto?
a) A derrubada da parede pelos policiais.
b) A retirada do olho do gato Pluto, executada pelo seu dono.
c) A golpe dado pelo homem com uma machadinha na cabeça de sua esposa.
d) A batida na parede com uma bengala, realizada pelo homem que maltratava animais.

06 - Os acontecimentos (ações) após a morte do gato Pluto foram de ordem sobrenatural?
a) É possível afirmar, pois absolutamente tudo o que aconteceu após a morte do gato Pluto é impossível no mundo real, portanto, seria tudo obra do mundo sobrenatural.
b) É impossível dizer que sim, porque o homem estava completamente louco, o que nos leva a duvidar dos fatos. O gato que ele encontrou ficou apegado à sua esposa e não à ele, porque sentia que ele era perverso. Além disso, fica evidente no conto que tanto o assassinato da sua mulher quanto a descoberta, não têm nenhuma relação com o gato.
c) Não é possível afirmar, pois há passagens em que o narrador relaciona os acontecimentos com a loucura vinda de seu vício, assim como há momentos em que atribui à possível presença do sobrenatural contido no gato.
d) É possível afirmar que sim, pois o incêndio sem causa e o aparecimento de um gato preto também sem olho e com uma parte branca no corpo que lembra a corda do enforcamento são pistas mais que evidentes de que se trata de um gato bruxo.

07 - Durante o desenrolar da narrativa, quais sentimentos o outro gato preto despertou no protagonista? Explique.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

08 - Dê continuidade ao trecho, apresentando um final ao conto:

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

Obs: escreva no máximo dois parágrafos

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE E – PARTICIPANTES DA PESQUISA DA TURMA SAFIRA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Turma SAFIRA							
Aluno	Pseudônimo	**Atividade diagnóstica**	**Atividades da intervenção didática**				
		Teste 1	CMA	Teste 2	Aulas: gênero conto de terror e tipo narrativo	Teste 3	Teste 4
01	S1	x	-	x	-	x	x
02	S2	x	-	x	-	x	x
03	S3	x	-	x	-	x	x
04	S4	x	-	x	-	x	x
05	S5	x	-	x	-	x	x
06	S6	x	-	x	-	x	x
07	S7	x	-	x	-	x	x
08	S8	x	-	x	-	x	x
09	S9	x	-	x	-	x	x
10	S10	x	-	x	-	x	x
11	S11	x	-	x	-	x	x
12	S12	x	-	x	-	x	x
13	S13	x	-	x	-	x	x
14	S14	x	-	x	-	x	x
15	S15	x	-	x	-	x	x
16	S16	x	-	x	-	x	x
17	S17	x	-	x	-	x	x
18	S18	x	-	x	-	x	x
19	S19	x	-	x	-	x	x
20	S20	x	-	x	-	x	x
21	S21	x	-	x	-	x	x
22	S22	x	-	x	-	x	x

APÊNDICE F – PARTICIPANTES DA PESQUISA DA TURMA ESMERALDA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Turma ESMERALDA							
Aluno	Pseudônimo	**Atividade diagnóstica**	**Intervenção didática**				
		Teste 1	CMA	Teste 2	Aulas: gênero conto de terror e tipo narrativo	Teste 3	Teste 4
01	E1	x	x	x	x	x	x
02	E2	x	x	x	x	x	x
03	E3	x	x	x	x	x	x
04	E4	x	x	x	x	x	x
05	E5	x	x	x	x	x	x
06	E6	x	x	x	x	x	x
07	E7	x	x	x	x	x	x
08	E8	x	x	x	x	x	x
09	E9	x	x	x	x	x	x
10	E10	x	x	x	x	x	x
11	E11	x	x	x	x	x	x
12	E12	x	x	x	x	x	x
13	E13	x	x	x	x	x	x
14	E14	x	x	x	x	x	x
15	E15	x	x	x	x	x	x
16	E16	x	x	x	x	x	x
17	E17	x	x	x	x	x	x
18	E18	x	x	x	x	x	x
19	E19	x	x	x	x	x	x

APÊNDICE G – PARTICIPANTES DA PESQUISA DA TURMA DIAMANTE

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Turma DIAMANTE							
Aluno	Pseudônimo	**Atividade diagnóstica**	**Intervenção didática**				
		Teste 1	CMA	Teste 2	Aulas: gênero conto de terror e tipo narrativo	Teste 3	Teste 4
01	D1	x	-	x	-	x	x
02	D2	x	-	x	-	x	x
03	D3	x	-	x	-	x	x
04	D4	x	-	x	-	x	x
05	D5	x	-	x	-	x	x
06	D6	x	-	x	-	x	x
07	D7	x	-	x	-	x	x
08	D8	x	-	x	-	x	x
09	D9	x	-	x	-	x	x
10	D10	x	-	x	-	x	x
11	D11	x	-	x	-	x	x
12	D12	x	-	x	-	x	x
13	D13	x	-	x	-	x	x
14	D14	x	-	x	-	x	x
15	D15	x	-	x	-	x	x
16	D16	x	-	x	-	x	x
17	D17	x	-	x	-	x	x
18	D18	x	-	x	-	x	x
19	D19	x	-	x	-	x	x
20	D20	x	-	x	-	x	x
21	D21	x	-	x	-	x	x

ANEXOS

ANEXO I – TEXTO UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DO CMA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**
Data: ___/___/_____

VENHA VER O PÔR DO SOL

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

- Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

- Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

- Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. - Hein?!

Ah, Raquel... - e ele tomou-a pelo braço. Você, está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

Podia ter escolhido um outro lugar, não? -Abrandara a voz. - E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

- Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo acrescentou apontando as crianças na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

- Ricardo e suas idéias. E agora? Qual o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

- Conheço bem tudo isso, minha gente está, enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo.

Ela encarou-o um instante. Evergou a cabeça para trás numa risada. - Ver o pôr-do-sol!... Ali, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

- Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

- E você acha que eu iria?

- Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... - disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. - Você fez bem em vir.

- Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

- Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

- Mas eu pago.

- Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

- Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas idéias vai me consertar a vida.

- Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado - prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. - Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

- É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos, medalhões de retratos esmaltados.

- É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente - exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. - Vamos embora, Ricardo, chega.

- Ali, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja, e você se queixa.

- Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

- Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

- É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

- Ele é tão rico assim?

- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

- Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra? Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

- Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele! Quando penso, não entendo como aguentei tanto, imagine, um ano!

- É que você tinha lido A Dama das Camélias, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

- Nenhum - respondeu ela, franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: minha querida esposa, eternas saudades - leu em voz baixa. - Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

- Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja - disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda -, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

- Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. - Deu-lhe um rápido beijo na face. -Chega, Ricardo, quero ir embora.

- Mais alguns passos...

- Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! - Olhou para trás. - Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

- A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio - lamentou ele, impelindo-a para a frente. - Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr-do-sol. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

- Sua prima também?

Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza-dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

Vocês se amaram?

Ela me amou. Foi a única criatura que... Fez um gesto. - Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

- Eu gostei de você, Ricardo.

- E eu te amei.. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um - pássaro rompeu cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

- Esfriou, não? Vamos embora.

- Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta: de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba. Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

- Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão.

As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

- E lá embaixo?

- Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó - murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. - A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

- Todas essas gavetas estão cheias?

- Cheias?... Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe - prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

- Vamos, Ricardo, vamos.

- Você está com medo.

- Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

- A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exibir, estou bonita? Estou bonita?... - Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. - Não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

- Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando !

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

- Pegue, dá para ver muito bem... - Afastou-se para o lado. - Repare nos olhos.

Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... - Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. - Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... - Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. - Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso – meio inocente, meio malicioso.

- Isto nunca foi o jazigo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! - exclamou ela, subindo rapidamente a escada. - Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! - ordenou, torcendo o trinco. - Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

- Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta tem uma frincha na porta. Depois vai se afastanto devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

- Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! - Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. - Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

Boa noite, Raquel..

Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... - gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. - Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! - exigiu, examinando a fechadura nova em folha. -Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. -Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando, as duas folhas escancaradas.

- Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se, entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

- Não..

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de, um animal sendo, estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora, qualquer chamado. -Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In: Venha ver o pôr do sol: e outros contos. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 33-44.

ANEXO II – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Aluno:_____ Data: ___/___/_____

Questionário sobre o conto "Venha ver o pôr do sol", de Lygia Fagundes Telles.

Responda às perguntas:

01- Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

02- Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

03- O que as personagens fazem para resolver o problema?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO III – REAPLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Aluno: _____Data: ___/___/_____

Questionário sobre o conto "Venha ver o pôr do sol", de Lygia Fagundes Telles.

Responda às perguntas:

01- Quem são as personagens e o que elas pretendem (desejam)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

02- Que problemas a (s) personagem (ens) deverá (ão) superar?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

03- O que as personagens fazem para resolver o problema?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO IV – QUADRO DO SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS (SNP)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Data: ___/___/_____

Quadro do *Sistema Narrativa-Personagens (SNP)*

Personagens	**O que desejam (suas intenções)**	**O que fazem (suas ações)**	**O que sentem (seus sentimentos)**

ANEXO V – LEITURA DE CONTO REALISTA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Aluno (a): _____Data: ___/___/_____

Leitura do conto "Marido fiel".

MARIDO FIEL

Discutiam sobre fidelidade masculina. Rosinha foi categórica:
— Pois fique sabendo: eu confio mais no meu marido que em mim mesma!
Ceci tem um meio riso sardônico:
— Quer dizer que você pensa que seu marido é fiel?
Replicou:
— Penso, não, é! Fidelíssimo!
A outra achava graça. Pergunta:
— Queres um conselho? Um conselho batata?
— Vamos ver.
E Ceci:
— Não ponha a mão no fogo por marido nenhum. Nenhum. O homem fiel nasceu morto, percebeste? Eu te falo de cadeira, porque também sou casada. E não tenho ilusões. Sei que meu marido não respeita nem poste!
Rosinha exaltou-se:
— Não sei do teu marido, nem me interessa. Só sei do meu. E posso te garantir que o meu é cem por cento. Ai dele no dia em que me trair, ai dele! Sou muito boa, tal e coisa. Mas a mim ninguém passa pra trás. Duvido!
Ceci, que era sua amiga e vizinha, não tarda a sair. Sozinha em casa, ela fica pensando: "Ora veja!". Desde os tempos de solteira que tinha pontos de vista irredutíveis sobre a fidelidade dum casal. Na sua opinião, o único problema da esposa é não ser traída. Casa, comida e roupa não têm a mínima importância. Tanto que, antes de casar com Romário, advertira:
— Passo fome contigo, o diabo. Só não aceito uma coisa: traição!
Diga-se de passagem que o comportamento de Romário, seja como namorado, noivo ou marido, parecia exemplar. Estavam casados há três anos. Até prova em contrário, ele fazia a seguinte vida: da casa para o trabalho e do trabalho para casa. Como amoroso, ninguém mais delicado, mais terno: mantinha, em plena vida matrimonial, requintes de namorado. Estirada na espreguiçadeira, Rosinha repetia de si para si: "É mais fácil eu trair Romário do que ele a mim!". Esta era a doce e definitiva convicção em que se baseava a sua felicidade matrimonial. De noite, quando o esposo chega do trabalho, ela se lança nos seus braços, beija-o, com uma voracidade de lua-de mel. À queima-roupa, faz-lhe a pergunta:

— Tu serias capaz de me trair?

— Isola!

Teima:

— Serias?

E ele:

— Sossega, leoa!

Então, Rosinha conta a conversa que tivera com Ceci. O marido rompe em exclamações:

— Mas oh! Parei contigo, carambolas! Tu vais atrás dessa bobalhona? A Ceci é uma jararaca, uma lacraia, um escorpião! E, além disso, tem o complexo da mulher traída duzentas vezes por dia. Vai por mim, que é despeito!

Fosse como fosse, a conversa com Ceci marcara o espírito de Rosinha. Escovando os dentes para dormir, surpreendeu-se fazendo a seguinte conjetura: "Será que ele me trai? Será que ele já me traiu?". No dia seguinte, pela manhã, vai à casa de Ceei, que era contígua à sua. Começa:

— Não pense que eu sou boba, não. Se eu digo que meu marido não me trai é porque tenho base.

A outra, espremendo espinhas diante do espelho, admira-se:.

— Como base?

Explica, animada:

— Pelo seguinte: eu sei tudo o que meu marido faz, tudo. Entra dia, sai dia e o programa dele é este: de manhã, vai para o emprego; ao meio-dia, almoço em casa; depois, emprego e, finalmente, casa. Nunca telefonei para o emprego, em hora de expediente, que ele não estivesse lá, firme como o Pão de Açúcar. Mesmo que Romário quisesse me trair, não poderia, por falta de tempo.

Ceci suspira:

— Ah, Rosinha, Rosinha! Sabes qual a pior cega? A que não quer ver. Paciência.

A outra explodiu:

— Ora, pipocas! Cega onde? Então quero que você me explique: como é que meu marido pode ser infiel se está ou no trabalho ou comigo? Você acha possível?

Resposta:

— Acho. Me perdoe, mas acho.

Passou. Mas no domingo, depois do almoço, Ceci apareceu para uma prosinha. Muito bisbilhoteira, percebe que Romário não está. Quer saber: "Cadê teu marido?". E Rosinha, lacônica:

— Foi ao futebol.

— No Maracanã?

— Sim, no Maracanã!

Ceci bate na testa:

— Já vi tudo!

— E, radiante, interpela a vizinha: — Você diz que teu marido ou está contigo ou no trabalho. Muito bem. E aos domingos? Ele vai ao futebol e você fica! Passa a tarde toda, de fio a pavio, longe de ti. É ou não é?

Rosinha faz espanto:

— Mas ora bolas! Você quer coisa mais inocente do que futebol? Inocentíssima!

Excitada, andando de um lado para outro, Ceci nega: "Pois sim! E se não for futebol? Ele diz que vai. Mas pode ser desculpa, pretexto, não pode? Claro!". Pálida, Rosinha balbucia: "Nem brinca". A vizinha baixa a voz, na sugestão diabólica: "Vamos lá? Tirar isso a limpo? Vamos?". Reage: "Não vale a pena! É bobagem!". Ceci tem um riso cruel: "Estás com medo?".

Nega, quase sem voz: “Medo por quê?”. Mas estava. Sentia uma dessas pusilanimidades pânicas que ninguém esquece. Ceci comandava:

— Não custa, sua boba! É uma experiência! Nós vamos lá e pedimos ao alto- falante para chamar teu marido. Se ele aparecer, muito bem, ótimo. Se não aparecer, sabe como é: está por aí nos braços de alguma loura. Topas?

Respondeu, com esforço:

— Topo.

Sob a pressão irresistível da outra, mudou um vestidinho melhor, pôs um pouco de ruge nas faces e dispensou o batom. Já na porta da rua, Rosinha trava o braço de Ceci. Grave e triste, adverte: “Isso que você está fazendo comigo é uma perversidade, uma malvadeza! Vamos que o meu marido não esteja lá. Já imaginou o meu desgosto? Você acha o quê? Que eu posso continuar vivendo com o meu marido, sabendo que ele me traiu?”. E confessou, num arrepio intenso: “Tenho medo! Tenho medo!”. Durante toda a viagem para o estádio, a outra foi se justificando: “Estou até te fazendo um favor, compreendes-te?”. Rosinha suspira em profundidade: “Se Romário não estiver lá, eu me separo!”. A outra ralhou:

— Separar por quê? Queres saber duma? A única coisa que justifica a separação é a falta de amor. Acabou-se o amor, cada um vai para seu lado e pronto. Mas a infidelidade, não. Não é motivo. A mulher batata é a que sabe ser traída.

Quando chegaram no estádio, Ceci, ativa, militante, tomou todas as iniciativas. Entendeu-se com vários funcionários do Maracanã, inclusive o speaker. Rosinha, ao lado, numa docilidade de magnetizada, deixava-se levar. Finalmente, o alto-falante do estádio começou a chamar: “Atenção, senhor Romário Pereira! Queira comparecer, com urgência, à superintendência!”.

O locutor irradiou o aviso uma vez, duas, cinco, dez, vinte. Na superintendência do Maracanã as duas esperavam. E nada de Romário. Lívida, o lábio inferior tremendo, Rosinha pede ao funcionário: — “Quer pedir para chamar outra vez? Por obséquio, sim?”. Houve um momento em que a repetição do apelo inútil já se tornava penosa ou cômica. Rosinha leva Ceci para um canto; tem um lamento de todo o ser: “Sempre pedi a Deus para não ser traída! Eu não queria ser traída nunca!”. Crispa a mão no braço da outra, na sua cólera contida: “Eu podia viver e morrer sem desconfiar. Por que me abriste os olhos? Por quê?”. Sem perceber o sofrimento da outra, Ceci parecia eufórica:

— Não te disse? Batata! É a nossa sina, meu anjo! A mulher nasceu para ser traída!

Sem uma palavra, Rosinha experimentava uma angústia. Parecia que, de repente, o estádio se transformava no mais desagradável e gigantesco dos túmulos. Era inútil esperar. E, então, convencida para sempre, Rosinha baixa a voz: “Vamos sair daqui. Não aguento mais”. O funcionário da ADEG ainda se inclinou, numa cordialidade exemplar:

— Às ordens.

Ao sair do estádio, ela repetia: “Eu não precisava saber! Não devia saber!”. Ao que a outra replicava, exultante e chula: “O bonito da mulher é saber ser traída e aguentar o rojão!”. Neste momento, vão atravessar a rua. Rosinha apanha a mão da amiga e, assim, de mãos dadas, dão os primeiros passos. No meio da rua, porém, estacam. Vem um lotação, a toda a velocidade. Pânico. No último segundo, Rosinha se desprende e corre. Menos feliz, Ceci é colhida em cheio; projetada. Vira uma inverossímil cambalhota no ar, antes de se esparramar no chão. Rosinha corre, chega antes de qualquer outro. Com as duas mãos, põe a cabeça ensanguentada no próprio regaço. E ao sentir que a outra morre, que acaba de morrer, ela começa a rir, crescendo. Numa alucinação de gargalhada, como se estivesse em cócegas mortais, grita:

— Bem feito! Bem feito!

RODRIGUES, Nelson. Marido Fiel. In: **A vida como ela é...** O homem fiel e outros contos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 143-147.

ANEXO VI – LEITURA DE CONTO DE TERROR

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Aluno (a): _____Data: ___/___/_____

Leitura do conto "A tenebrosa noite de tempestade".

A tenebrosa noite de tempestade

Era uma noite chuvosa quando um pai e sua filha voltavam do hospital onde ficaram o dia inteiro à espera da esposa, e mãe, que estava internada. Uma grave doença desconhecida consumia sua vida, e os médicos não sabiam o que fazer.

Como o hospital era longe, eles tinham que cruzar uma longa estrada escura que cortava um grande bosque. O som da chuva batendo no teto do carro fazia um barulho relaxante e a garota começou a cochilar. Repentinamente, um grande estrondo fez-se ouvir. Era o som de um trovão forte. Em seguida, um relâmpago iluminou a noite. O pai segurou firme o volante, e o carro derrapou na estrada molhada até bater em um barranco.

Após verificar se sua filha não estava machucada, o homem decidiu sair do carro para ver os estragos que o veículo havia sofrido. Os dois pneus dianteiros estavam furados e uma das rodas amassada.

— Parece que passamos por cima de algo grande na estrada. – Disse o homem.

A filha, debruçada na janela, perguntou receosa:

— Mas você pode consertar, pai?

— Não – disse o homem balançando a cabeça. – Eu só tenho um estepe e vou ter que voltar a pé até a cidade para encontrar alguém que possa nos rebocar. Não é longe daqui. Você pode esperar no carro até eu voltar.

— Tudo bem. – Disse ela. – Mas não demore muito tempo.

O pai percebeu o medo nos olhos de sua filha e afirmou que iria o mais rápido possível.

A filha olhou pelo vidro de trás até ver o pai desaparecer, andando pela estrada no meio da noite.

Havia passado mais de uma hora e o homem ainda não tinha retornado. A garota começou a ficar preocupada, qual seria o motivo de tanta demora? Será que seu pai não havia encontrando nenhum reboque? O medo de ficar naquela estrada escura aumentava cada vez mais, até que ela viu um vulto ao longe, vindo pela estrada.

Inicialmente, ela ficou alegre, pois pensou que fosse seu pai, porém a alegria inicial foi virando medo quando ela pode perceber que era um homem estranho que vinha andando pela estrada. Agora, mais perto e iluminado pelos eventuais relâmpagos podia ver que se tratava de um homem alto, vestindo macacão e com uma barba em torno do rosto. Notou que algo grande estava sendo carregado em sua mão esquerda.

A garota começou a ficar nervosa e rapidamente trancou todas as portas do carro, após fazer isto e se sentir mais segura olhou para fora: o homem havia parado e olhava fixamente para ela há uma distância de alguns metros. De repente, ele levantou o braço e a menina soltou um grito horripilante, seu corpo todo tremia, as lágrimas invadiram seus olhos e apavorada viu que na mão esquerda o homem segurava a cabeça decepada de seu pai, seu coração batia aceleradamente e ela gritava sem parar. A expressão grotesca de seu pai era horrível. A boca estava entreaberta com a língua de fora e os olhos estavam todos brancos.

Do lado de fora, colado em sua janela o homem olhava com raiva para ela. Seus olhos estavam injetados de sangue e seu rosto era coberto de cicatrizes. Por um breve momento, ele ficou sorrindo para ela como se fosse um louco, então lentamente ele colocou a mão no bolso, tirou algo e agitou para que ela visse.

Na sua mão, estavam as chaves do carro do seu pai...

ANDRÉ. **A tenebrosa noite de tempestade**. Disponível em: <http://clubedosmedos.blogspot.com.br/2012/08/contos-de-terror-tenebrosa-noite-de.html>. Acesso em: 07. maio. 2023.

ANEXO VII – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mestranda: **Simone Cristina Duarte Medeiros**
Orientadora: **Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira**

Questionário Socioeconômico

Aluno:_____
Turma:_____Idade:_____

1. Sexo
   a) Masculino.
   b) Feminino.

2. Orientação sexual.
   a) Heterossexual: tem atração por alguém de outro gênero;
   b) Homossexual: tem atração pelo mesmo gênero;
   c) Bissexual: tem atração por ambos;
   d) Assexual: ausência de desejo sexual por qualquer gênero. Em alguns casos pode sentir atração romântica por um gênero ou por ambos, em situações específicas, sem atração sexual;
   e) Pansexual: não se importa com a identidade de gênero, se atraem por outras características.

3. Como você se considera?
   a) Branco (a).
   b) Pardo (a).
   c) Negro (a).
   d) Amarelo (a).
   e) Indígena (a).

4. A sua casa tem quartos?
   a) Não.
   b) Sim. Um.
   c) Sim. Dois.
   d) Sim. Três ou mais.

5. A sua casa tem banheiro interno?
   a) Não.
   b) Sim. Um.
   c) Sim. Dois.
   d) Sim. Três ou mais.

6. Na sua casa trabalha empregada doméstica?
   a) Não.
   b) Sim.

7. Quantos cômodos tem na sua casa?
   a) 1.
   b) 2.
   c) 3.
   d) 4.
   e) 5
   f) 6 ou mais.

8. Quantas pessoas moram com você? (Incluindo pais, irmãos, parentes e amigos).
   a) Uma a três.
   b) Quatro a sete.
   c) Oito a dez.
   d) Mais de dez.

9. Quem é seu responsável?
   a) Minha mãe.
   b) Minha mãe e meu pai.
   c) Meus avós.
   d) Outro:_____

10. A casa onde você mora é?
   a) Própria.
   b) Alugada.
   c) Cedida.

11. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?
   a) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário).
   b) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
   c) Ensino Médio (antigo 2º grau).
   d) Ensino Superior.
   e) Não estudou.
   f) Não conheço meu pai.

12. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?
   a) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário).

b) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio).
c) Ensino Médio (antigo 2º grau).
d) Ensino Superior.
e) Não estudou.
f) Não conheço minha mãe.

13. O seu responsável sabe ler e escrever?
a) Sim.
b) Não.

14. Você vê o seu responsável lendo?
a) Sim.
b) Não.

15. Que livros você tem em casa? (Marque todos os que você tiver)
a) Não tenho livros.
b) Bíblia.
c) Livros didáticos.
d) Livros de história.
e) Histórias em quadrinhos.
f) Outros_____
(Especificar)

16. Com que frequência seus pais (ou responsáveis) vão às reuniões da escola?
a) Sempre.
b) Nunca.
c) Quase sempre.
d) Quase nunca.
e) Às vezes.

17. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
a) Sim.
b) Não.

18. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa ou os trabalhos da escola?
a) Sim.
b) Não.
c) Às vezes.

19. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar para a prova?
a) Sim.
b) Não.
c) Às vezes.

20. Seus pais ou responsáveis ajudam você a fazer os deveres da escola?
a) Sim.
b) Não.
c) Às vezes

21. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?
a) Sim.
b) Não.

22. Seus pais ou responsáveis incentivam você ir à escola ou a não faltar aulas?
a) Sim.
b) Não.

23. Avalie a participação dos seus pais ou responsáveis na sua vida escolar?
a) Insuficiente.
b) Regular.
c) Boa.
d) Excelente.

24. Em que tipo de escola você estudou até o 5º ano?
a) Somente escola pública.
b) Somente escola particular.
c) Em escola pública e em escola particular.

25. Quando você começou a estudar?
a) Maternal.
b) Pré-escola.
c) Primeira série.

26. Você já foi reprovado?
a) Não.
b) Sim. Uma vez.
c) Sim. Duas vezes.
d) Sim. Três ou mais.

27. Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?
a) Menos de 790,00.
b) 1 salário mínimo (R$ 1.320,00).
c) De 1 a 3 salários mínimos (de R$ 1320,00 até R$ 3.960,00).
d) Mais de quatro salários mínimos.

28. Você ou alguém da sua casa recebe o Bolsa Família/ Auxílio Brasil no valor de 600,00 (ou mais)?
a) Sim.
b) Não.

29. Você já abandonou a escola durante o período de aula e ficou sem frequentar a escola o resto do ano?
a) Sim.
b) Não.

30. Em dia de aula, quanto tempo você gasta em média assistindo à TV?
a) Menos de 1 hora.
b) 1 hora.
c) 2 horas.
d) 3 horas.
e) 4 horas ou mais.
f) Não assisto à televisão.

31. Em dia de aula, quanto tempo você gasta em média navegando na internet ou nas redes sociais?
a) Menos de 1 hora.
b) 1 hora.
c) 2 horas.
d) 3 horas.
e) 4 horas ou mais.
f) Não tenho acesso à internet.

32. Em dia de aula, quanto tempo você gasta em média fazendo atividades domésticas em sua casa?
    a) Menos de 1 hora.
    b) 1 hora.
    c) 2 horas.
    d) 3 horas.
    e) 4 horas ou mais.
    f) Não faço atividades domésticas.

33. Você trabalha fora de casa?
    a) Sim.
    b) Não.

ANEXO VIII – ATIVIDADES DO 1º BIMESTRE DE 2023

Escola de Aplicação da UFPA
Disciplina: Língua Portuguesa **8º ano**
Professora: Simone Medeiros
Aluno (a): _____Turma: _____
Data _____/_____ /_____

Atividade de Leitura

Lumbiá

Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio de venda. Ficava observando os casais. O momento propício para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca. Ele assistia as bocas descolarem para oferecer a flor. Às vezes o casal se desgarrava, mas na mesma hora, sem respirar, o par se fundia de novo. Lumbiá ficava por perto olhando de soslaio para a mulher. E quando notava que ela estava toda mole e o homem derretido, o menino se punha quase entre os dois, com a flor em riste, impondo a mercadoria. O caliente namorado enfiava a mão no bolso, tirava o dinheiro e pegava a rosa, recomeçando o carinho. Às vezes, tão distraído no beija-beija estava o casal que a rosa não era colhida das mãos do menino. E o troco honestamente oferecido ao freguês cansava de esperar na mão do vendedor. Lumbiá calculando o lucro da venda sorria feliz. Às vezes, o menino usava outro ardil para impulsionar a venda. Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes. Havia casais que respondiam:

— Será? Estamos terminando agora!

O menino não se dava por vencido. Muito sério respondia:

— Não há grande amor sem problemas! Uma flor, uma rosa na despedida de vocês...

Vencia sempre. Feliz, Lumbiá e o amigo Gunga depois riam do beijo babado do homem e da mulher. Ele sabia também que não era só homem e mulher que se beijavam. Havia os casais, em que a dupla era formada por semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses casais não se beijavam em público. Às vezes faziam um carinho rápido nas mãos do outro. Raramente compravam rosas. As mulheres se aventuravam mais. Compravam e ofertavam para a amiga presente. Lumbiá gostava muito de aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa que ele às vezes assistia entre esses pares. O beijo era depositado nas mãos, que escorregavam levemente na direção da palma da outra pessoa, ou substituído pela leveza de uma flor-sorriso que se abria na intenção de um lábio a outro[87]

Lumbiá tinha ainda outros truques. Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas, em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se

[87] No conto, o parágrafo termina sem pontuação.

confundia. Nas histórias, que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade. Um dado real da vida dele ou do amigo Gunga se confundia com a invenção do menino. E enquanto chorava o pranto ensaiado para comover os compradores, contava ora sobre a surra que havia levado da mãe, ora pela mercadoria que estava ficando encalhada (e ele precisava retornar para casa com um bom resultado de venda), ou, ainda, sobre o dinheiro, fruto de seu trabalho, que tinha sido tomado por um menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino.

Havia, porém, uma ocasião em que nada ameaçava os dias gozosos do menino: o advento do Natal. A cidade se enfeitava com luzes que brotavam de todos os cantos. Lâmpadas como fogueiras incendiárias ateavam um falso fogo iluminário sobre as fachadas dos prédios, sobre as árvores, das ruas, dos jardins públicos e privados. Entretanto, não era esse pirotécnico espetáculo que seduzia Lumbiá. Nem o personagem Papai Noel gordo e feliz, com o seu sorriso envidraçado dentro das vitrines. Das árvores de natal, não gostava dos pinheiros iluminados e coloridos. Dos presentes expostos nas vitrines, principalmente os embrulhados, tinha vontade de apanhá-los e amassá-los. Ficava irritado, sabia que tudo eram caixas vazias. Só havia uma coisa de que o menino gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino. Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com a mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja, a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha do Deus-menino, pobre; só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino.

Houve um ano em que uma notícia correu: a loja Casarão Iluminado, uma tradicional casa especializada em vendas de luminárias, abajures, etc., ia armar um presépio no interior da loja. Seria o maior e o mais bonito da cidade. E foi. Lâmpadas piscas-piscas, estrelas pendentes por fios finos e quase invisíveis iluminavam magicamente a paisagem, como se fosse um céu aberto sobre a manjedoura em que estava o Deus-menino. Animais pastavam mansamente sobre a relva, rios amenos cortavam os vales, que circundavam a cabana natalina. Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás, mas com passos de quem tinha a certeza de que iria chegar. A mãe e o pai de Jesus, piedosos, resguardando o Deus-menino. Toda a cidade comentava a beleza e a semelhança do presépio com a cena bíblica que narra o nascimento de Jesus. Lumbiá atento ouvia todos os comentários e aguardava a oportunidade de visitar a Belém instalada no interior da loja Casarão Iluminado. Havia, entretanto, um problema. Estava proibida a entrada de crianças sozinhas e para ele era quase impossível esperar pelo dia em que a mãe pudesse leva-lo, acompanhá-lo até lá. Na semana anterior, Gunga, Beba, Beta e outros já haviam feito algumas tentativas vãs.

Enquanto isso, o tempo corria. Lumbiá já tinha visto todos os presépios das redondezas. Em cada um seu coração batia descompassadamente quando fitava o Deus-menino. Tinha feito várias tentativas de entrar no Casarão, o vigilante vinha e o enxotava. O menino não desistia, ficava rondando de longe, adivinhando a beleza de tudo, do outro lado da calçada. Era um entra-e-sai intenso. A televisão e um jornal tinham falado sobre o presépio, que tinha sido feito por um grande artista.

O dia caminhava para seis da tarde, vinte e três de dezembro. O menino aguardava ali desde as nove da manhã. Em sua viagem costumeira do subúrbio para o centro da cidade, se distanciou de Gunga e da irmã. Tinha flores nas mãos, rosas amarelas. Havia combinado com

o amigo que venderiam flores, mas aquelas ele daria para o Menino Jesus e também poria algumas nas mãos do Rei Baltasar. Fazia frio, muito frio, era um dia chuvoso. Tinha a roupa colada sobre o frágil corpo a tremer de febre. A loja já estava para fechar. As vendas tinham cessado desde o dia anterior. O Casarão Iluminado abrira naquele dia só para visitação pública ao presépio. Precisava chegar até lá. Como? Já tinha feito várias tentativas, sendo sempre expulso pelo segurança. Ia arriscar novamente. Em dado momento aproximou-se devagar. Ninguém na porta. Mordeu os lábios, pisou leve e, apressado, entrou.

Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiam esconder a sua pobreza e solidão. Lumbiá olhava. De braços abertos, o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente em seus braços. Chorava e ria. Era seu. Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua.

O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!

Fonte: EVARISTO, Conceição. Lumbiá. In: **Olhos D´Água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016, p. 81-86.

Escola de Aplicação da UFPA
Disciplina: Língua Portuguesa **8º ano**
Professora: Simone Medeiros
Aluno (a): _____Turma: _____
Data _____/_____ /_____

A partir da leitura do conto "Lumbiá", da escritora Conceição Evaristo, responda às questões abaixo:

01 - Quem são os personagens do conto?

02 - Por que a escolha pelo nome do garoto no título do conto?

03 - Lumbiá e sua irmã viviam em situação de vulnerabilidade social, mas não eram morados de rua. Mencione um trecho do conto que comprove.

04 - Por que será que a escritora escolheu um garoto negro como personagem principal da história contada por ela? Levante uma hipótese a partir do enredo.

05 - Os adjetivos são qualificadores, usados em língua portuguesa quando desejamos destacar um aspecto positivo ou negativo em alguém. Lumbiá utilizava adjetivos para tecer elogios aos clientes.

Em "Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes", substitua o elogio "linda", que o garoto utilizou, por outro que você mencionaria se estivesse no lugar dele.

06 - Quais são as qualidades do menino Lumbiá presentes no trecho "Lumbiá calculando o lucro da venda sorria feliz. Às vezes, o menino usava outro ardil para impulsionar a venda. Chegava elogiando a mulher, dizia que ela era linda e que os dois iam ser muito felizes"?

07 - No trecho "Sabia chorar, quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas", quais os dois sentidos possíveis para o verbo "banhava"?

08 - No trecho "... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino"? há a declaração de que o menino estava triste, qual o motivo da tristeza de Lumbiá?

09 - As expressões "triste, tão triste, profundamente magoado" utilizadas pela autora para se referir a tristeza do menino, gerou qual efeito de sentido?

10 - Em "Sempre começava chorando por safadeza, mas, em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado se confundia", qual o significado da palavra "safadeza" no trecho?

11- Por que a identificação de Lumbiá com o presépio natalino?

12 - Na passagem "Saiu da loja levando o Deus-menino", a autora usou o verbo "levar" para relatar a atitude de Lumbiá. Se no lugar do verbo "levar" fosse utilizado o verbo "roubar", você acha que se manteria o mesmo valor na ação de Lumbiá? Por que, possivelmente, a autora preferiu usar o verbo "levar" em vez do verbo "roubar" no conto?

- ✓ **Produção textual:**

O desfecho do conto é marcante. Muitos leitores ficam inconformados com o destino do menino Lumbiá. Agora, imagine outro destino para Lumbiá a partir do trecho: “Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua.”

Continuação...

Orientações para a produção:
- Escrever no caderno;
- Você pode utilizar os mesmos elementos da narrativa do texto original ou adicionar outros, por exemplo, criar novos personagens e espaços;
- Mínimo de 20 linhas e máximo de 30 linhas.

- ✓ **Leitura compartilhada:**

Após a produção do texto, faremos um círculo e cada um fará a leitura em voz alta do que produziu. Após a leitura, os colegas da turma poderão opinar sobre o que acharam da sua narrativa.

Sobre a autora...

Conceição Evaristo nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Trabalhou como empregada doméstica, se tornou professora e fez faculdade de Letras, além de mestrado e doutorado.

A romancista, poetisa e contista é autora de livros como *Ponciá Vicêncio*, seu romance mais famoso. Suas obras, pertencentes à literatura contemporânea, são caracterizadas pelo protagonismo feminino e pela denúncia de discriminação racial. Assim, são realistas e discutem questões de gênero e etnia.

Conceição Evaristo tem sete livros publicados, cinco deles traduzidos para o inglês, francês, espanhol e árabe. A escritora é uma das maiores influências literárias negras no Brasil e no mundo.

Obras de Conceição Evaristo: *Ponciá Vicêncio* (2003); *Becos da memória* (2006); *Poemas de recordação e outros movimentos* (2008); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011); *Olhos d’água* (2014); *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016); *Canção para ninar menino grande* (2018).

Características das obras da autora: protagonismo feminino; realidade e valorização da cultura afro-brasileira; crítica sócio-histórica; prosa lírica; elementos do cotidiano; personagens socialmente marginalizados; temática da injustiça social; questões de gênero e etnia; denúncia de discriminação racial.

Escola de Aplicação da UFPA
~10/04/23~ Prof.: Simone Medeiros
Aluna: [redacted]
Belém, 04 de Abril de 2023

Por Enquanto
(Renato Russo)

Mudaram as estações
E nada mudou
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu
Está tudo assim tão diferente

Se lembra quando a gente
Chegou um dia a acreditar
Que tudo era pra sempre
Sem saber
Que o para sempre
Sempre acaba

Mas nada vai conseguir mudar
O que ficou
Quando penso em alguém
Só penso em você
E aí então estamos bem

Mesmo com tantos motivos
Pra deixar tudo como está
E nem desistir, nem tentar
Agora tanto faz
Estamos indo de volta pra casa.

Credeal

Escola de Aplicação da UFPA 11/04/23
Prof.: Simone Medeiros - Língua Portuguesa
Aluna: [redacted] / Turma: [redacted]
Belém, 11 de Abril de 2023

A partir da leitura da canção "Por enquanto", de Renato Russo, responda as questões:

1- O que você compreende pela locução adverbial "por enquanto"?
Compreendi como uma marcação de tempo, algo momentâneo, acontecimentos presentes que não irão durar.

2- Qual é a relação do título da música com a estrofe da canção?
A relação é a de tempo, de momentos passageiros, de um certo período de tempo que já passou.

3- Qual situação é descrita na canção?
A situação da relação de duas pessoas, falando sobre mudanças e o passar do tempo.

4- Pelo contexto é possível identificar alguns personagens na canção. Quais são eles?
São duas pessoas, mas não é possível identificar o gênero em nenhum momento na canção.

5- Qual expressão demonstra a passagem do tempo? Explique.
"Mudaram as estações / E nada mudou" no primeiro verso é dado a passagem de tempo, pois "Mudaram as estações" seria a passagem de anos, pois durante o passar do ano existem períodos que indicam certas estações.

Credeal

ANEXO IX – ATIVIDADES DO 2º BIMESTRE DE 2023

Leitura 2

Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Ao ler sobre um assunto que lhe interessa, você vai em busca de mais informações? Onde costuma pesquisar?
2. Quando encontra mais conteúdo sobre esse assunto, de que tipo são os textos que você seleciona?
3. Já fez esse tipo de busca? Sobre qual assunto?

Você leu, nesta Unidade, a resenha de um livro que conta a história de um adolescente e seus sentimentos e reflexões sobre o fato de ser filho adotivo. A literatura para jovens frequentemente aborda temas relacionados à fase da adolescência: relações familiares, mudanças e maturação física e psicológica, relacionamentos afetivos, inseguranças e incertezas sobre o futuro. Esses temas, porém, não estão limitados ao campo literário; textos com intenção de informar, divulgar conhecimentos e proporcionar aprendizagem ao leitor também podem ter esse mesmo objetivo.

O trecho a seguir faz parte do livro *Corpo: limites e cuidados*, integrante da coleção *De olho na Ciência*, cuja intenção é discutir temas comuns à fase da adolescência. Leia para conhecer a ideia desenvolvida pelo autor e saber mais sobre o assunto.

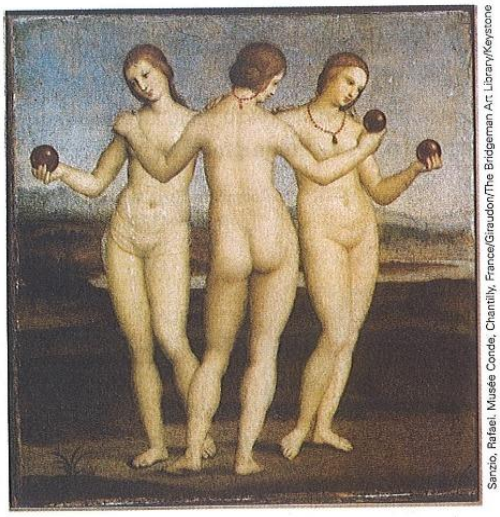
Durante a leitura, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

As possibilidades e os limites do corpo

Nos últimos tempos, o corpo tornou-se uma espécie de troféu a ser exibido, como se fosse uma etiqueta de marca famosa. A indústria da beleza alardeia que sempre é possível melhorar a aparência – o que é verdadeiro – e que as marcas da idade podem ser adiadas indefinidamente – o que é falso –, e esses mitos levam alguns a dedicar tempo e dinheiro a um compromisso com a beleza e a juventude, como se fossem passaportes para a felicidade.

Foi a partir da década de 1950 que a beleza deixou de ser vista como um dom divino, que só algumas pessoas recebem, e passou a ser considerada como um ideal ao alcance de todos. "Só é feia quem quer!", repete a propaganda, na tentativa de seduzir as mulheres. Há algumas décadas, usar maquiagem no dia a dia era prerrogativa de artistas e mulheres extravagantes. Agora, a maquiagem passou a ser mais do que um direito, quase um dever: para algumas mulheres, faz parte da rotina, como escovar os dentes e pentear os cabelos.

Alguns homens participam dessa obsessão de uma outra forma, talvez porque o poder masculino sempre esteve mais ligado à força do que à beleza – o que leva muitos a tomarem drogas para encorpar e a fazerem musculação sem orientação nem limites. [...]



Sanzio, Rafael. Musée Condé, Chantilly, France/Giraudon/The Bridgeman Art Library/Keystone

As três graças, de Rafael Sanzio, c. 1504-1505. Óleo sobre tela, 17,8 cm × 17,6 cm. Museu Condé, Chantilly, França. A diversidade dos padrões de beleza assume formas e proporções diversas ao longo do tempo.

A cirurgia plástica passou a ser um recurso usado por todas as faixas de idade e todos os níveis econômicos. Há médicos dispostos a atender qualquer pedido e a aprimorar qualquer corpo, ainda que às vezes as queixosas sejam pessoas com corpos perfeitos, mas insatisfeitas com a própria imagem. A juventude deixou de ser uma etapa do desenvolvimento para se tornar um estilo de vida, a que todos acreditam ter acesso. Eliminar as marcas do tempo passou a ser uma obrigação e quem não o faz pode ser tachado de "largado".

Beleza a qualquer preço

Parece fácil definir o que é beleza: formas perfeitas, proporções harmoniosas, agradáveis aos sentidos. Mas o que são formas perfeitas e proporções harmoniosas? E aos sentidos de quem essas formas devem agradar?

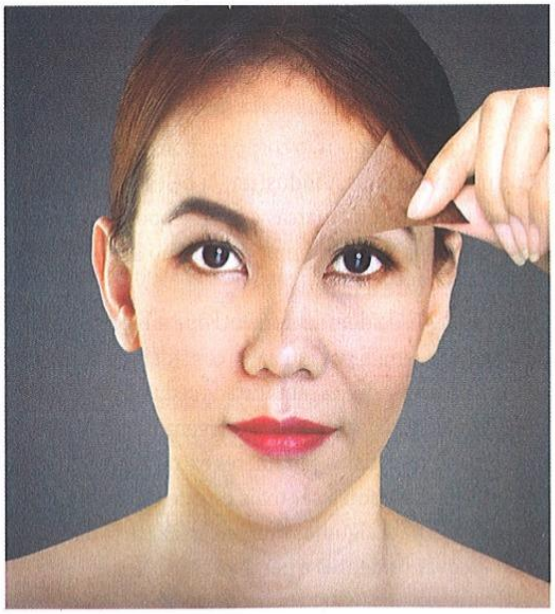
As galerias dos museus expõem um conceito de beleza diferente da que se exibe nas passarelas de moda. Mesmo dentro dos museus, o belo assume formas e proporções diversas. Talvez não haja mulheres mais bonitas do que as pintadas por Rubens ou Renoir, mas elas diferem entre si, e são diferentes das mulheres retratadas nas estátuas gregas, cuja leveza contrasta com a pedra de que são feitas. Dificilmente uma mulher, de qualquer idade e tipo físico, não encontraria num museu alguma imagem de beleza em que se visse refletida.

Então, com que padrão de beleza homens e mulheres de hoje estão se comparando? [...]

Ainda que fosse possível, à custa de esforço, atingir este ideal inventado pela propaganda, será mesmo que as pessoas seriam mais felizes? Não parece provável que a conquista da felicidade passe pelo tipo de cabelo e pela medida da cintura. É fácil confundir autoestima com vaidade, pois parece mais fácil se gostar quando a gente gosta do que vê refletido no espelho e no olhar dos outros. As pessoas ficam mais contentes quando o espelho mostra aquilo que queremos ver.

Mas o amor-próprio não pode depender de um bumbum firme e de uma barriga lisa. A beleza não se expressa em quilos ou centímetros: o charme tem razões que os padrões convencionais de beleza desconhecem. O que seria dos mais belos dentes sem o sorriso?

É bom ter um corpo vivo e trabalhado, mas castigá-lo não é o caminho para ser feliz. O corpo não é um pedaço de papel brilhante que embrulha uma carcaça vazia: é a forma pela qual nos fazemos presentes, o meio através do qual expressamos carinhos e raivas. [...]



Patrick Foto/Moment/Getty Images

ARATANGY, Lídia Rosenberg. *Corpo*: limites e cuidados. São Paulo: Ática, 2006. p. 25-26.

© Ucha Aratangy

Lídia Rosenberg Aratangy é psicóloga, pesquisadora, professora e autora de diversos livros sobre família, relacionamento, educação e outros temas pertinentes à área da Psicologia, como *Doces venenos: conversas e desconversas sobre drogas* e *Olho no olho*.

Exploração do texto

Não escreva no livro!

1. "Possibilidades e limites do corpo" é um texto didático. Para você, qual é a finalidade de um texto didático?
   a) De que trata o trecho lido?
   b) Qual é a ideia central apresentada pela autora?

2. Além da ideia central ou principal, são abordadas ideias secundárias. No caderno, organize estas frases na sequência em que se desenvolvem, elaborando um breve resumo. Acrescente articuladores, assegure a coesão textual e cuide da pontuação.
   a) A beleza é um conceito relativo que varia ao longo do tempo.
   b) A juventude deixou de ser uma etapa do desenvolvimento e passou a ser um estilo de vida.
   c) Entre alguns homens, o desejo de ter um corpo mais forte tornou-se uma obsessão.
   d) No passado, a beleza era vista como um dom divino; hoje, é um ideal a ser alcançado.
   e) Um corpo perfeito, exibido como troféu, não garante a felicidade.

3. A autora faz várias críticas.
   a) Indique, no caderno, a quem ela atribui cada uma delas.
      I. O mito de que beleza e juventude são passaportes para a felicidade.
      II. A eliminação das marcas do tempo tornou-se uma obrigação.
      III. A beleza é um ideal a ser obrigatoriamente alcançado.
   b) Você concorda com as críticas que ela faz? Por quê?

4. No trecho, são comparados dois conceitos de beleza: o que vigora nas passarelas da moda e o que existe nos museus.
   a) De acordo com a autora, qual é a diferença entre eles?
   b) Atualmente, algumas mudanças nos padrões de beleza convencionais já são perceptíveis na sociedade e na mídia impressa e digital. Você já viu, ouviu ou leu algo a respeito?

5. Releia.

   É fácil confundir autoestima com vaidade, pois parece mais fácil se gostar quando a gente gosta do que vê refletido no espelho e no olhar dos outros. As pessoas ficam mais contentes quando o espelho mostra aquilo que queremos ver.

   a) Que efeito produz o fragmento "quando a gente gosta do que vê" no que diz respeito à interação entre autor e leitor?
   b) Você concorda com o que diz a autora? Justifique sua resposta.

6. Releia.

   [...] o corpo tornou-se uma espécie de troféu a ser exibido, como se fosse uma etiqueta de marca famosa.

   a) Por que a autora compara o corpo a uma espécie de troféu a ser exibido? O que você entende por essa afirmação?
   b) Por que a comparação do corpo com uma etiqueta famosa?
   c) Que reflexão essa leitura propõe aos leitores em relação ao corpo humano?
   d) Você considera a linguagem empregada no texto difícil ou acessível? Formal ou informal?

7. Um texto didático pode relacionar-se ao ensino das ciências e das artes. Depois dessa leitura e análise, em relação a um gênero como esse, reflita e registre no caderno a afirmação mais adequada.
Por que o trecho lido pode ser considerado um texto didático?

a) Porque expõe e explica um assunto relacionado aos aspectos biológicos do corpo humano.

b) Porque se relaciona com a construção e transmissão de saberes.

c) Porque apresenta informações e definições da área da Biologia.

8. Reflita.

a) Você concorda que algumas ou muitas pessoas parecem seguir um único padrão de beleza? É possível diferentes tipos físicos serem considerados bonitos em uma mesma sociedade?

b) Existe algum setor ou setores da sociedade que se beneficiem do fato de muitas pessoas procurarem, por diversos meios, manter-se jovens e magros ou fortes? Se sim, quais seriam?

c) A preocupação com a aparência pode ser um motivo de insegurança na fase da adolescência? Como você se posiciona a esse respeito?

Recursos expressivos

Para relembrar

Sequências textuais são um conjunto de palavras que fazem parte da organização dos gêneros textuais; a predominância de um tipo de sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, etc.) permite a identificação da esfera ou campo de circulação a que o gênero pertence.

1. Um texto didático é organizado em sequências expositivas e descritivas. Para cada um dos trechos a seguir, indique se se trata de uma sequência expositiva ou descritiva.

a) Que tipo de sequência predomina no trecho lido?

b) No trecho, são usadas várias formas verbais no pretérito perfeito, principalmente nas sequências predominantes. Observe.

> o corpo tornou-se a beleza deixou de a maquiagem passou a
> a juventude deixou de a cirurgia plástica passou a

Considerando o contexto, por que são empregadas repetidamente essas formas verbais?

2. Analise a construção sintática destas orações em que são apresentados alguns conceitos.

A indústria da beleza alardeia que sempre é possível melhorar a aparência – o que é verdadeiro – e que as marcas da idade podem ser adiadas indefinidamente – o que é falso [...].

Parece fácil definir o que é beleza: formas perfeitas, proporções harmoniosas, agradáveis aos sentidos. Mas o que são formas perfeitas e proporções harmoniosas?

É bom ter um corpo vivo e trabalhado, mas castigá-lo não é o caminho para ser feliz.

a) As orações apresentam que tipo de relação entre si?

b) Que efeito esse tipo de construção cria no texto?

3. Releia e analise o uso dos dois-pontos na organização destas orações.

O corpo não é um pedaço de papel brilhante que embrulha uma carcaça vazia: é a forma pela qual nos fazemos presentes, o meio através do qual expressamos carinhos e raivas.

O uso dos dois-pontos estabelece a ligação entre as orações por adição, contraste ou enumeração?

4. Em textos didáticos, é comum a presença de perguntas retóricas. Releia estas frases.

Mas o que são formas perfeitas e proporções harmoniosas? E aos sentidos de quem essas formas devem agradar?

Dificilmente uma mulher, de qualquer idade e tipo físico, não encontraria num museu alguma imagem de beleza em que se visse refletida.

Então, com que padrão de beleza homens e mulheres de hoje estão se comparando?

Ainda que fosse possível, à custa de esforço, atingir este ideal inventado pela propaganda, será mesmo que as pessoas seriam mais felizes?

a) Com que intenção são feitas essas perguntas presentes nos trechos?

b) Qual é a função dessas indagações?

Pergunta retórica é aquela que, inserida em um texto oral ou escrito, constitui um recurso linguístico-discursivo, sem que haja a intenção do autor em vê-la respondida.

5. A autora apresenta várias afirmações.

a) Releia estas frases.

Não parece provável que a conquista da felicidade passe pelo tipo de cabelo e pela medida da cintura.

Alguns homens participam dessa obsessão de uma outra forma, talvez porque o poder masculino sempre esteve mais ligado à força do que à beleza [...].

Que palavra ou expressão indica a avaliação que a autora faz a respeito do que ela mesma diz?

b) Releia os trechos da atividade 4. Observe o uso dos advérbios **mesmo** e **então** que modificam, respectivamente, o sentido das orações "será que as pessoas seriam mais felizes?" e "com que padrão de beleza homens e mulheres de hoje estão se comparando?".

Que significado tem o uso desses advérbios nos trechos e que efeito cria?

6. Releia.

Nos últimos tempos, o corpo tornou-se uma espécie de troféu a ser exibido, como se fosse uma etiqueta de marca famosa.

a) Ao falar do comportamento das pessoas em relação ao corpo, o trecho faz algumas comparações e cita exemplos. Identifique outra comparação no primeiro parágrafo.

b) Que efeito ou efeitos essas comparações podem ter sobre o leitor?

7. Registre no caderno as afirmações que considere adequadas. Em relação à linguagem empregada no trecho, podemos afirmar que apresenta:

a) linguagem figurada, com predomínio da conotação.

b) linguagem objetiva e conceitual, com predomínio da denotação.

c) termos precisos.

d) termos do jargão da área de conhecimento em que se insere.

Para lembrar

Texto didático

Intenções principais	Expor e instruir, servindo de apoio à ampliação do conhecimento sobre um assunto.
Leitores	Pessoas interessadas em compreender o assunto exposto.
Organização	Predomínio de sequências expositivas. Ideia principal, desenvolvida em ideias secundárias.
Linguagem	Adequada ao leitor. Predomínio da denotação. Mais ou menos formal.

Diálogo entre textos

Não escreva no livro!

Entrevista sobre aparência

Textos de diferentes gêneros podem dialogar entre si. Leia estes dois trechos de uma entrevista com a norte-americana Deborah Rhode, da Universidade de Stanford (Estados Unidos), a respeito da discriminação pela aparência.

[...]

ÉPOCA – Quais são as principais causas da busca pela aparência perfeita?

Deborah – Uma grande parte está relacionada à mídia e às imagens que ela mostra. Mas a indústria de produtos estéticos e de emagrecimento também lucra imensamente fazendo as pessoas acreditar que há um problema a ser solucionado. É preocupante que nos Estados Unidos não consigamos proibir a venda de produtos que prometem soluções mágicas para emagrecer, por exemplo. Isso é problemático, porque a maioria dos americanos não acredita que as empresas possam fazer essas alegações sem nenhuma comprovação. Existe uma lei contra isso, mas ninguém consegue colocá-la em prática. Então, muita gente é persuadida pela publicidade. E, em alguns casos, os produtos têm efeitos colaterais e não apresentaram resultados bons nos testes.

Becky Starsmore/Shutterstock

ÉPOCA – Qual é o prejuízo causado pelo preconceito baseado na aparência?

Deborah – Não existe um cálculo simples, porque, além do financeiro, existe o custo psicológico para as pessoas estigmatizadas. Elas sofrem assédio, perdem empregos e promoções. Mas um número relevante é o dinheiro gasto no mundo todo com produtos de beleza e emagrecimento – US$ 200 bilhões por ano. Os economistas também calculam que o prêmio – ou castigo, se preferirmos – por causa da aparência pode chegar a US$ 16 mil por ano para um trabalhador americano. A cultura da beleza viola o sistema de mérito porque ela acaba substituindo a habilidade.

[...]

SORG, Letícia. Deborah Rhode: "A cultura da beleza viola a do mérito". *Época*, 20 ago. 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI164573-15228,00.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

© Timothy Archibald

Deborah Rhode é advogada e autora de livros sobre a relação entre gênero, aparência e mercado de trabalho.

1. Quais são os pontos em comum apontados pela autora entrevistada e presentes no texto didático?

2. O texto didático aponta as causas da busca pela aparência perfeita. No trecho da entrevista, o que é apontado em relação a essa busca?

3. Releia.

   Os economistas também calculam que o prêmio – ou castigo, se preferirmos – por causa da aparência pode chegar a US$ 16 mil por ano para um trabalhador americano.

   Como é possível interpretar que esse gasto anual pode ser um prêmio ou um castigo?

4. Releia e compare estes dois trechos.

   I. A indústria da beleza alardeia que sempre é possível melhorar a aparência [...] e que as marcas da idade podem ser adiadas indefinidamente [...] e esses mitos levam alguns a dedicar tempo e dinheiro a um compromisso com a beleza e a juventude, como se fossem passaportes para a felicidade.

   II. [...] a indústria de produtos estéticos e de emagrecimento também lucra imensamente fazendo as pessoas acreditar que há um problema a ser solucionado.

   Em que se assemelham os posicionamentos das autoras em relação à indústria da beleza e ao conceito de aparência "perfeita" que ela divulga?

Não deixe de ler

Capitolina: o poder das garotas, de várias autoras, Seguinte.

O livro apresenta alguns dos textos publicados pela revista feminina *on-line* *Capitolina*, de conteúdo voltado para garotas adolescentes. As temáticas abordadas focam o padrão de beleza feminino, cinema, *games*, viagens, relacionamentos, etc.

Escola de Aplicação da UFPA
Disciplina: Língua Portuguesa **8º ano**
Professora: Simone Medeiros
Aluno (a): _____ Turma: _____
Data _____/_____ /_____

ESTRUTURA DAS PALAVRAS

As palavras da língua portuguesa são formadas pela união de pequenas partes que carregam em si um significado. Essas partes chamam-se **morfemas.**

A parte invariável, que contém o significado básico da palavra e a partir do qual é possível formar novos vocábulos chama-se **radical.**
Ex. 01:

lembr ar (vogal temática + desinência)
lembr ança (sufixo derivacional - ança) – verbo "lembrar" gerou o substantivo "lembrança"
re **lembr** ar (vogal temática + desinência)

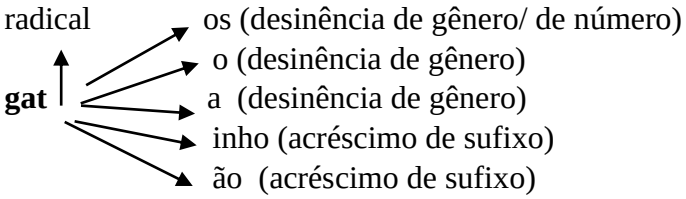
radical

As outras palavras são os **afixos** (prefixo e sufixo) e as **desinências,** que se acrescentam ao radical para formar novas palavras ou indicar alguma flexão.

- ✓ **Afixos:**
- **prefixos**: elementos que vêm antes do radical;
- **sufixos:** elementos que vêm depois do radical;

- ✓ **Desinências:** apoiam-se ao radical para marcar as flexões gramaticais. São elementos finais de palavras variáveis.
- **Desinências nominais:** indicam flexões do gênero (masculino ou feminino) e número (singular ou plural) de substantivos e adjetivos.

Ex. 02:



- **Desinências verbais:** indicam flexões de número (singular e plural), em pessoa (1.ª, 2.ª ou 3.ª pessoa gramatical), em modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) e tempo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito) nos verbos. Dividem-se em desinência número pessoal, desinência modo temporal e desinência verbo nominal.

- Desinência número pessoal: indica o número e a pessoa a qual se refere a ação verbal.

Ex. 03:

CANT-AR	QUER-ER	PART-IR
cant-o	quer-o	part-o
cant-a-s	quer-e-s	part-e-s
cant-a	quer-~~e~~	part-e
cant-a-mos	quer-e-mos	part-i-mos
cant-a-is	quer-e-is	part-is
cant-a-m	quer-e-m	part-e-m

- Desinência modo temporal: indica em que modo e em que tempo ocorre a ação verbal.

Ex. 04:

- Desinência verbo nominal: indica as formas nominais dos verbos, ou seja, o infinitivo, o gerúndio e o particípio.

Ex. 05:

- -r: desinência verbo nominal indicativa do infinitivo: estudar.
- -ndo: desinência verbo nominal indicativa do gerúndio: estudando.
- -do: desinência verbo nominal indicativa do particípio: estudado

✓ **Vogal temática:** Vogal que se junta ao radical a fim de formar a base para a colocação de desinências. Nos verbos, marca a conjugação. É comum confundirem a desinência de gênero com a vogal temática.

Ex. 06: gata (a - desinência de gênero)
gota (a - vogal temática)

Lembre-se da diferença: a desinência de gênero marca a oposição entre masculino e feminino (gato, gata; bonito, bonita); a vogal temática prepara o nome ou o verbo para receber a desinência.

Escola de Aplicação da UFPA
Disciplina: Língua Portuguesa **8º ano**
Professora: Simone Medeiros
Aluno (a): _____ Turma: _____
Data _____/_____ /_____

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Em português, as novas palavras se formam pelos seguintes processos: **composição**, **derivação** e outros processos (hibridismo, abreviação, siglonimização, onomatopeia e neologismo).

1. Composição: é o processo de formação de uma nova palavra pela junção de duas ou mais palavras já existentes.
Classifica-se em:

1.1. **Justaposição**: ocorre quando duas ou mais palavras se unem sem que ocorra alteração de suas formas originais, separadas ou não por hífen. As palavras mantêm a sua autonomia fonética.
Ex: pé-de-galinha, passatempo, cachorro-quente, girassol.
1.2. **Aglutinação**: ocorre quando duas ou mais palavras se unem para formar uma nova palavra ocorrendo alteração na forma original de pelo menos uma delas. As palavras sofrem alteração fonética.
Ex: planalto (plano + alto), embora (em + boa + hora).

2. Derivação: formação de uma nova palavra através da anexação ou da retirada de afixos junto ao radical.
Classifica-se em:
2.1. **Prefixal:** anexação de prefixo junto ao radical. (ex: anti-, des-, in-, sub- e outros.)
Ex: anti-inflamatório (anti+inflamatório)
infeliz (.....)
desleal (.....)
subcelebridade (.....)

Primitiva:
Prefixo:
Derivada:

2.2. **Sufixal:** anexação de um sufixo junto ao radical (ex: - ada, - agem, -ar , - mente e outros).

Ex: martelada (martel+ada)
folhagem (.....)
dentista (.....)
simplesmente (.....)

Primitiva:
Sufixo:
Derivada:

2.3. **Prefixal e sufixal:** colocação de prefixo e sufixo junto ao radical.
Ex: desigualdade (des+igual+dade)
infelizmente (.....)
desvalorização (.....)

Primitiva:
Prefixo:
Sufixo:
Derivada:

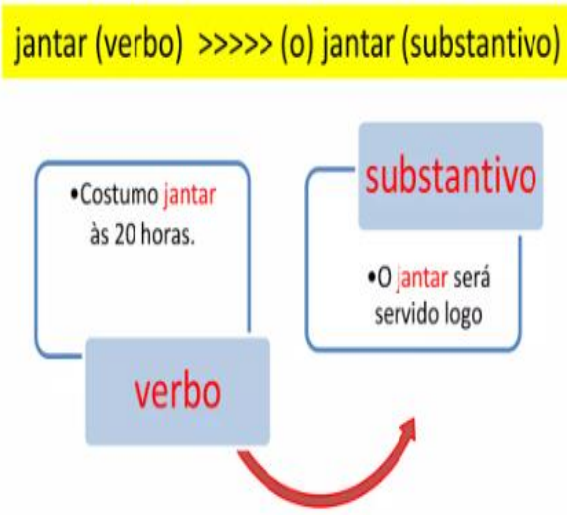
2.4. **Parassintética:** colocação simultânea de prefixo e sufixo junto ao radical. Se um dos afixos for suprimido, não resta palavra existente na língua. Representa um processo que dá origem principalmente a verbos, obtidos a partir de substantivos e adjetivos.
Ex: amanhecer (a+manh+ecer)
Esquentar (.....)
abençoar (.....)
entristecer (.....)

Primitiva:
Prefixo:
Sufixo:
Derivada:

2.5. **Regressiva:** formação de uma nova palavra através da retirada de elementos finais. Normalmente, os verbos sofrem esse tipo de derivação. Assim, formam substantivos derivados de verbos.
Ex:

2.6. Imprópria: mudança de sentido e classe gramatical de uma palavra já existente, sem alterar a sua forma. Essa mudança é observável através do contexto.

Ex:



Leia com atenção o refrão da música “Cabelo”, de Jorge Ben Jor e Arnaldo Antunes, e em seguida responda às questões 01 a 04.

01- Entre os elementos que formam a estrutura de uma palavra, há um elemento comum a vários vocábulos, denominado de radical. Identifique-o no refrão.

_____
_____
_____

02- Identifique cada parte que compõem a estrutura das palavras abaixo:

Cabelo → _____
→ _____

Cabeluda → _____
→ _____

Descabelada → _____
→ _____
→ _____

03 - Qual o tipo de derivação da palavra “descabelada”? Explique.

_____
_____
_____
_____

04 - As palavras que estão no refrão da música são

( ) nomes
( ) verbos

ANEXO X – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel do Circuito Mínimo de Atividades no desenvolvimento da compreensão leitora: uma experiência na turma do 8º ano em uma Escola de Aplicação

Pesquisador: SIMONE CRISTINA DUARTE MEDEIROS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 67008823.0.0000.0018
Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.112.522

Apresentação do Projeto:
A pesquisa intitulada "O papel do Circuito Mínimo de Atividades no desenvolvimento da compreensão leitora: uma experiência na turma do 8º ano em uma Escola de Aplicação" será desenvolvida numa Escola de Aplicação, localizada no município de Belém do Pará. O trabalho de pesquisa será realizada por meio de um estudo de pesquisa-ação, com abordagem qualitativo-interpretativa, de natureza aplicada. Nesse tipo de pesquisa o
professor reitera o seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Isso resulta no aprimoramento da prática pedagógica do professor e, consequentemente, na melhoria de aprendizagem de seus alunos. A pesquisa-ação será desenvolvida com duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II. Cada turma é composta por 25 alunos e todos participarão do trabalho. Os alunos terão papel central no estudo, pois suas participações serão ativas na realização das atividades de leitura durante o Circuito Mínimo de Atividades – curta sequência de atividades que visam à compreensão fina dos componentes e da dinâmica do Sistema Narrativo-Personagem, isto é, dos elementos textuais e icônicos que contribuem para a construção da intriga na narrativa presente no conto de terror. A mim, pesquisadora, caberá a organização da investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação da ação planejada.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar como o Circuito Mínimo de Atividades, com foco no esquema narrativo-personagem, de modo oral, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Objetivo Secundário:

Desenvolver a compreensão leitora dos alunos;Propor ajustes no procedimento didático Circuito Mínimo de Atividades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, podemos incluir a possibilidade de riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, durante a realização das atividades previstas na proposta de intervenção pedagógica. Assim, caso o participante apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se

quiser, ele poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Benefícios:

Resultados apresentados em mecanismos de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciam o baixo desempenho escolar dos alunos brasileiros, em especial os da região norte do país. Nesse sentido, este projeto vislumbra benefícios aos

participantes da pesquisa, haja vista que, por meio da proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar sua proficiência na leitura e na escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Continuação do Parecer: 6.112.522

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2078550.pdf	02/02/2023 00:17:58		Aceito
Outros	Aceite_do_orientador.pdf	02/02/2023 00:17:19	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
Outros	TALE.pdf	30/01/2023 13:19:57	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/01/2023 13:18:20	SIMONE CRISTINA DUARTE MEDEIROS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	26/01/2023 22:16:14	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
Outros	consentimentodoprojeto.pdf	26/01/2023 22:12:55	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
Outros	Autorizacao_escola.pdf	26/01/2023 22:12:05	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
Outros	Isencao_onus_financeiro.pdf	26/01/2023 22:03:39	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamentoaocep.pdf	26/01/2023 22:01:30	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	26/01/2023 21:59:29	SIMONE CRISTINA DUARTE MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	26/01/2023 21:49:36	SIMONE CRISTINA DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Continuação do Parecer: 6.112.522

BELEM, 12 de Junho de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br