UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes Mestrado
Profissional em Letras em Rede

IRENE SAMPAIO

SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS: O CONTO DE MISTÉRIO COMO EIXO CONDUTOR DO ENSINO

Cornélio Procópio-PR
2021

IRENE SAMPAIO

SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS: O CONTO DE MISTÉRIO COMO EIXO CONDUTOR DO ENSINO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS),da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profª. Drª. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Cornélio Procópio-PR

2021

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

Sampaio, Irene
SS192s SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS: O CONTO DE MISTÉRIO COMO EIXO CONDUTOR DO ENSINO / Irene Sampaio; orientadora Eliana Merlin Deganutti de Barros - Cornélio Procópio, 2021.
322 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Descritores da Prova Paraná. 2. Ensino da Leitura. 3. Gênero textual: O conto de mistério. 4. Sequencia Didática de Gêneros (SDG) . 5. Transposição Didática de Gêneros. . I. Merlin Deganutti de Barros, Eliana, orient. II. Título.

IRENE SAMPAIO

SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS: O CONTO DE MISTÉRIO COMO EIXO CONDUTOR DO ENSINO

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profª. Drª. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profª. Drª. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profª. Drª. Eliza Adriana Sheuer Nantes
Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR)

Cornélio Procópio-PR
2021

Dedico este trabalho à minha filha Paula Mirelly, que é a razão de minha força e persistência.

AGRADECIMENTOS

“Gratidão é quando a alma diz Obrigado” (Luana Ganzert).

Sou grata a Deus pela oportunidade de iniciar esse percurso e conseguir fazê-lo até o fim.

Gratidão a todas as pessoas que de algum modo estiveram presentes nessa caminhada.

Agradeço à Universidade – UENP de modo geral, pelo trabalho que realizam com profissionalismo e zelo.

A todos os professores do PROFLETRAS pelos valiosos ensinamentos que proporcionaram para nossa formação.

De modo especial, sou grata à minha orientadora, Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, por todas as orientações que recebi, por sua competência e dedicação.

À professora Marilúcia Domingos Striquer, pelas contribuições e apontamentos na construção desse trabalho.

Aos meus companheiros de curso, obrigada pelo apoio, pela amizade e companheirismo de cada um/uma, especialmente Angelita, Mariene e Maria Augusta, que foram também companheiras de viagem e de luta.

Aos meus familiares, que não só compreenderam minha ausência, como também me incentivaram e acreditaram em mim, em especial, ao meu irmão Isac, que esteve sempre à minha disposição.

Ao meu namorado Gilberto, que foi um amigo, apoio e companheiro em todos os momentos.

À minha filha, que entendeu o motivo da minha ausência e sempre me apoiou.

Sou grata pela superação de todas as dificuldades que tivemos, principalmente em decorrência do contexto emergencial no qual fomos inseridos no decorrer dessa caminhada.

Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada
ou qualquer lago seja construído,
é preciso que as árvores e os lagos
tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro,
não planta jardins por fora
e nem passeia por eles...

(Rubem Alves)

SAMPAIO, Irene**. Sequência de leitura de gêneros:** o conto de mistério como eixo do ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2021.

RESUMO

A pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Parte de uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação e ancorada na perspectiva da validação didática, a partir de uma problematização observada pela pesquisadora: a abordagem de ensino dos descritores da Prova Paraná (habilidade leitora) como uma preparação para a referida avaliação. O trabalho didático com a compreensão textual em sala de aula de Língua Portuguesa vem se restringindo à prática de exercícios a partir dos descritores propostos nas avaliações externas – Prova Brasil e Prova Paraná. Sendo assim, com base nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a pesquisa busca adaptar a *sequência didática de gêneros* (SDG) criada por pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), focada no ensino da produção textual, para o ensino da leitura, sistematizando, assim, o que denominamos *sequência de leitura de gêneros* (SLG). Como proposta interventiva, elaboramos uma SLG tendo como objeto unificador o gênero "conto de mistério" direcionado para um 6º ano do Ensino Fundamental (podendo ser adaptada para outros contextos), deslocando o foco da produção textual, propósito maior da SDG, para a compreensão textual. Os descritores da Prova Paraná, mesmo sendo o mote para a realização do projeto, não são eixos condutores da SLG, uma vez que o objetivo é desenvolver capacidades leitoras voltadas para o texto como unidade de interação e para o gênero como instrumento da comunicação e não para habilidades específicas. A finalidade é mostrar como eles podem ser mobilizados em um projeto de ensino da leitura, mesmo que não sejam o foco. Nesse sentido, a pesquisa objetiva, de forma geral, validar a SLG de conto de mistério produzida, tendo como objetivos específicos:a) compreender o funcionamento da Prova Paraná para o 6º ano; b) modelizar didaticamente o gênero "conto de mistério"; c) elaborar uma SLG de conto de mistério; d) analisar a SLG produzida, com base na adaptação da metodologia das SDG); e) analisar o processo de elaboração e sequenciação de perguntas de leitura da SLG; f) analisar a mobilização de descritores da Prova Paraná na SLG.Buscamos, assim, apresentar um material didático validado por três perspectivas teórico-metodológicas, a fim de que possa atingir os objetivos propostos. A análise nos possibilitou verificar a articulação entre o processo de didatização da leitura na SLG com os princípios metodológicos que embasaram a pesquisa e realizar alterações no material didático produzido, a fim de torná-lo mais adequado ao seu propósito. Os resultados evidenciam que a sistematização do ensino da leitura por meio de uma SLG decorre da escolha do gênero em questão e precisa estar sustentada em bases teórico-metodológicas para dar conta dos objetivos que se pretende atingir.

Palavras-chave: Ensino da leitura. Sequência de leitura de gêneros. Conto de mistério. Descritores da Prova Paraná.

SAMPAIO, Irene. **Genre reading sequence:** the mystery tale as axis of the teaching. Dissertation (Professional Masters in Letters - PROFLETRAS) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2021.

ABSTRACT

The research is part of the Professional Master's Program in Lettering (PROFLETRAS), developed at the State University of Northern Paraná (UENP), a program that aims to contribute to the training of Portuguese language teachers in elementary education, thereby improving the quality of Teaching in Basic Education. It starts from a qualitative approach, of an interventional nature, anchored in the perspective of didactic validation, from a problematization observed by the researcher: the teaching approach of the Paraná descriptors (reading ability) as a preparation for the Prova Paraná. Didactic work with reading and textual comprehension in the Portuguese language classroom has become restricted to the practice of exercises based on the descriptors proposed in the external evaluations – Prova Brasil and Prova Paraná. Thus, from the theoretical and methodological studies of Sociodiscursive Interactionism (ISD), the research seeks to adapt the didactic sequence of genres (SDG) created by researchers in Sociodiscursive Interactionism (ISD), focused on teaching textual production, for teaching reading, thus systematizing what we call the genre reading sequence (SLG). As an interventional proposal, we developed an SLG with the unifying object of the genre “mystery tale” aimed at a 6th year of elementary school (which can be adapted to other contexts), shifting the focus of textual production, SDG's main purpose, for understanding textual. The descriptors of Prova Paraná, even though they are the motto for the realization of the project, are not the guiding principles of SLG, since the objective is to develop reading skills focused on the text as a unit of communicative interaction and not for specific skills. The purpose is to show how they can be mobilized in a project to teach reading, even if they are not the focus. In this sense, the research aims, in general, to validate the mystery tale SLG produced, having as specific objectives: a) to understand the functioning of the Paraná Test for the 6th grade of Elementary school; b) didactically model the genre “mystery tale”; c) elaborate a mystery tale SLG; d) validate the SLG using the criterion “adapting the SDG”; e) validate the SLG based on the analysis of the “elaboration of reading questions”; f) validate the SLG based on the criterion “mobilization of the Paraná descriptors in the SLG of mistery short stories. Thus, we seek to present didactic material validated by three theoretical-methodological perspectives, in order to achieve the proposed objectives. The analysis allowed us to verify the articulation between the process of didacticization of reading in the SLG with the methodological principles that supported the research and to make changes in the material in order to make it more adequate to its purpose. The result evince that the systematization of the teaching of reading through a didactic Sequence of gender derive from the choice of the gender in question and needs to be supported by its theoretical and methodological bases to account for the objectives that are intended to be achieved.

Keywords: Reading teaching. Genre reading sequence. Textual genres. Mystery tale. Paraná Test Descriptors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capacidades de linguagem articuladas às categorias de análise textual do ISD 54
Figura 2 – Etapas da SDG..... 61
Figura 3 – Esquema da SLG 76
Figura 4 – Esquema da adaptação da SDG à SLG..... 118
Figura 5 – A SDG na visão da ZPD..... 125
Figura 6 – A SLG na visão da ZPD 125
Figura 7 – Questionários principais da SLG 144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operações e descritores da Prova Paraná - 2ª edição/2019 28
Quadro 2 – Exemplo de questão Prova Paraná 35
Quadro 3 – Proposta de agrupamento de gêneros do ISD..... 51
Quadro 4 – Dispositivo didático para a modelização do gênero..... 57
Quadro 5 – SDG x SLG 77
Quadro 6 – *Corpus* de análise da modelização do conto de mistério..... 90
Quadro 7 – Síntese da análise da sequência narrativa nos contos do *corpus* ... 100
Quadro 8 – Síntese das características do conto de mistério..... 109
Quadro 9 – Sinopse da SLG de contos de mistério..... 118
Quadro 10 – Análise dos questionários quanto ao foco no texto e gênero 128
Quadro 11 – Comparação entre oficinas da SDG e da SLG 136
Quadro 12 – Relação do diagnóstico final com o ensino da leitura na SLG 139
Quadro 13 – Classificação dos tipos de perguntas 146
Quadro 14 – Resultado quantitativo da análise das perguntas de leitura..... 148
Quadro 15 – Ordenação das perguntas nos questionários 155
Quadro 16 – Questões da SLG relacionadas aos descritores..... 161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diagnóstico final X oficinas da SLG 140
Gráfico 2 – Porcentagem de descritores na SLG 169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CREP – Currículo da Rede Estadual do Paraná

SEED – Secretaria do Estado da Educação

SLG – Sequência de leitura de gêneros

SDG – Sequência Didática de Gêneros

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

EF – Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

NRE – Núcleos Regionais de Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

D – Descritor

SAEB – Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

LP – Língua Portuguesa

MDG – Modelo Didático de Gênero

MTG – Modelo Teórico do Gênero

CEPSAN – Colégio Estadual Professor Segismundo Antunes Netto

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 25

2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: PROVA PARANÁ E PROVA BRASIL 25

2.1.1 Competências e Habilidades 33

2.2 INTERACIONISMOSOCIODISCURSIVO (ISD) 37

2.2.1 Gêneros Textuais como Instrumentos da Comunicação 40

2.2.2 O Folhado Textual na Visão do ISD 44

2.2.3 Gêneros como Objetos e/ou Instrumentos de Ensino da Língua 47

2.2.4 Capacidades de Linguagem na Apropriação de Gêneros 53

2.2.5 Transposição Didática de Gêneros na Concepção do ISD 55

2.2.6 Modelo Didático do Gênero 56

2.2.7 Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros (SDG) 60

2.3 ENSINO DA LEITURA 66

3 METODOLOGIA 70

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA 71

3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA 72

3.3 ADAPTAÇÃO DA SDG PARA O ENSINO DA LEITURA 76

3.4 A CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO 79

4 MODELIZAÇÃO DO CONTO DE MISTÉRIO 81

4.1 A LITERATURA NA SALA DE AULA 82

4.2 OS SABERES DE REFERÊNCIA DO GÊNEROCONTO DE MISTÉRIO: PRIMEIRA FASE DA MODELIZAÇÃO 86

4.3 A ANÁLISE DO *CORPUS*: SEGUNDA FASE DA MODELIZAÇÃO 90

4.3.1 Capacidades de Ação 92

4.3.2 Capacidades Discursivas 94

4.3.3 Capacidades Linguístico-Discursivas 100

4.4 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DOS CONTOS DE MISTÉRIO 110

4.5 SINOPSES DAS NARRATIVAS DOS CONTOS MODELIZADOS 113

5 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DE LEITURA DO GÊNERO "CONTO DE MISTÉRIO" 117
5.1 DA SDG À SLG: A SEQUÊNCIA DE LEITURA DO GÊNERO "CONTO DE MISTÉRIO" 117
5.2 PERGUNTAS DE LEITURA COMO FERRAMENTAS DA SLG 143
5.2.1 Análise das Categorias de Perguntas de Leitura da SLG 145
5.2.2 Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura 154
5.3 MOBILIZAÇÃO DEDESCRITORES DA PROVA PARANÁ NA SLGDO CONTO DE MISTÉRIO 160
5.4 SÍNTESE DAS ALTERAÇÕES NA SLG APÓS VALIDAÇÃO DIDÁTICA..... 170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 177
REFERÊNCIAS 186
ANEXO 1 – "Recado de fantasma" (Flavia Muniz) 193
ANEXO 2 – "A mão do macaco" (William W. Jacobs) 195
ANEXO 3 – "As formigas" (Lygia Fagundes Telles)..... 202
ANEXO 4 – "O retrato oval": versão utilizada para a modelização teórica.. 207
ANEXO 5 – "O retrato oval": versão utilizada para a modelização didática (Edgar Allan Poe) 211
ANEXO 6 – "A morte vista de perto" (Fernando Sabino) 214
APÊNDICE A..... 216
APÊNDICE B..... 228

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

A referida dissertação se configura como uma pesquisa realizada para obtenção da titulação de mestre no programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O PROFLETRAS é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação que se realiza em rede Nacional. O programa tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Nesse sentido, os estudos propostos e realizados no contexto desse curso de mestrado profissional têm a intenção de instrumentalizar os professores, que são o público-alvo do programa, a fim de que haja uma prática docente mais consciente e mais articulada com as múltiplas tendências teórico-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa.

O documento que fundamenta e orienta o trabalho docente de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) estabelece um diálogo com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, reafirmando o texto como unidade central de trabalho. Nesse sentido a BNCC propõe uma abordagem que visa ao desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem em atividades correspondentes às práticas de linguagem: “leitura, oralidade/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71).

Para atingir os objetivos dessa prática, ao colocar a centralidade dessa proposta no “texto”, fica evidente a necessidade de se promover no espaço das aulas de Língua Portuguesa um repertório de textos com diferentes funções sociais, a fim de envolver o aluno nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita.

Nesse contexto, com relação ao eixo da leitura, que configura o foco da nossa pesquisa, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) “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”e propõe como um dos exemplos: a leitura para fruição estética de textos e obras literárias. Nesse documento a proposta com as práticas leitoras compreende as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Para atingir tal finalidade, as habilidades devem ser desenvolvidas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros variados e que circulem em diferentes campos/esfera da atividade humana (BRASIL, 2018, p. 72-75).

O Referencial Curricular do Paraná, à luz da BNCC, orienta quanto ao campo artístico-literário, que seja propiciado aos alunos 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 fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica”. (PARANÁ, 2018, p. 539).

Nesse âmbito, o Currículo da Rede Estadual do Paraná CREP (PARANÁ, 2018), que organiza os conteúdos, de acordo com os objetivos de aprendizagem indicados no Referencial Curricular, traz para a etapa do 6º ano, entre outros objetivos de aprendizagem, “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas.” (PARANÁ, 2018, p. 212), visando à socialização de leituras e como exercício pertinente ao multiletramento; bem como:

> Ler, de forma autônoma, e compreender, gêneros da esfera literária adequados a esta etapa, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, no intuito de expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas, autores. (PARANÁ, 2018, p. 210).

De forma mais específica, com relação ao gênero narrativo ficcional, o referencial propõe “Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, como forma de apreensão da estrutura composicional de cada gênero literário e também fruição.” (PARANÁ, 2018, p. 213).

Nesse sentido, a pesquisa, com base nos estudos e reflexões realizados pelo e no PROFLETRAS e nos princípios instituídos pelos documentos oficiais acima citados, busca articular as teorias e propostas pedagógicas que fundamentam o trabalho docente, com as práticas de sala de aula, identificando as necessidades de melhorias na qualidade do ensino de Língua Portuguesa, bem como as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Para essa investigação, partimos de uma situação-problema observada no contexto de ensino em que atuamos como docente, a saber, a abordagem de questões de compreensão de textos orientadas por descritores da Prova Paraná[1] feita apenas como forma de treinamento para a referida avaliação externa de nível estadual.

Tendo início no ano de 2019, no Estado do Paraná, a Prova Paraná é uma ação da Secretaria do Estado da Educação (SEED) em parceria com os municípios do Estado do Paraná. Ela tem como foco dois componentes curriculares: Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática. Trata-se de uma ação que está sendo aplicada a cada dois meses nas escolas e tem a função de certificar-se dos conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes da Educação Básica, a fim de auxiliar os professores e pedagogos na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo uma avaliação de caráter diagnóstico, a Prova Paraná tem como objetivo identificar as dificuldades relacionadas à leitura e à compreensão de textos apresentadas pelos estudantes, apontando, por outro lado, as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem.

A ideia é que, após a correção dos testes, os professores e demais profissionais da Educação tenham informações mais aprofundadas sobre as dificuldades dos alunos, de modo a conseguir desenvolver estratégias pedagógicas e de ensino mais adequadas para ajudá-los a superar tais dificuldades.

Tomando como base a matriz de referência da Prova Brasil/SAEB[2], as habilidades contempladas na Prova Paraná estão organizadas por meio de descritores, que, por sua vez, cumprem a função de associar o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando os conhecimentos que serão

[1] Cf. http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos.
[2] Cf. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

avaliados (PARANÁ, 2019).

De acordo com o *site* oficial da Prova Paraná, com a aplicação dessa avaliação diagnóstica, a Secretaria de Estado da Educação terá dados valiosos sobre a aprendizagem de nossos alunos. Os resultados trarão subsídios para a definição de ações de apoio pedagógico aos Núcleos Regionais, Secretarias Municipais de Educação e Escolas. Como o objetivo é que a Prova seja aplicada nas escolas, como um termômetro da aprendizagem, iniciou-se uma cobrança bastante exaustiva em relação ao ensino voltado para as habilidades de leitura exigidas pelos seus descritores. Isso fez com que a disciplina de Língua Portuguesa se concentrasse em fazer "treinamentos"[3] para a resolução de questões formatadas nos moldes da Prova Paraná – questões de múltipla escolha com foco em um dos descritores.

Pela nossa experiência docente, o trabalho com a leitura textual em sala de aula de Língua Portuguesa vem se restringindo a preparar os alunos para a Prova Paraná, devido às cobranças por parte das equipes dos Núcleos Regionais de Educação, subordinadas à equipe organizadora responsável pela Prova Paraná, na Secretaria Estadual de Educação.

Para tentar atuar nessa situação-problema experienciada no universo escolar, o trabalho em questão situa-se como uma proposta didática de caráter interventivo, a partir da proposição de uma *Sequência de Leitura de Gêneros* (SLG) voltada para o desenvolvimento de capacidades leitoras numa perspectiva sociointeracionista. A pesquisa busca, assim, adaptar o procedimento *Sequência Didática de Gêneros* (SDG) criada por pesquisadores vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fonte teórica principal que fundamenta esta pesquisa, focada no ensino da produção textual, para o ensino da leitura. A SLG sistematizada pela pesquisa é, dessa forma, inspirada nos preceitos sociointeracionistas do ISD, tendo como foco o ensino da leitura, a partir de um gênero textual.

Para tanto, selecionamos o gênero "conto de mistério" para conduzir a sequência de leitura que dá embasamento à nossa proposta didática. A seleção desse gênero se deu por três motivos. Primeiramente, pelo fato do conto (em

[3] No contexto escolar é comum a reprodução de provas espelhadas para o aluno treinar especificamente para atingir um bom resultado, ou seja, uma boa pontuação na Prova Paraná.

geral) ser um dos gêneros que compõem a matriz curricular referente à etapa do Ensino Fundamental (EF) II e estar elencado como conteúdo nos livros didáticos do 6°ano. Com relação à BNCC, o conto se encontra no âmbito do campo artístico-literário, assim exposto e justificado:

> Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (BRASIL, 2018, p. 138).

Temos conhecimento que até o final da primeira etapa do EF, o estudante já percorreu um caminho de leitura, e nesse trajeto já foi confrontado com textos narrativos diversos, porém menos complexos. Nesse sentido, quando recebemos os alunos no 6° ano, da segunda etapa, de fato o trabalho com o gênero "conto" é perfeitamente justificado com a proposição do trecho citado acima: "continuidade da formação do leitor literário". Outro ponto importante a ser observado é a questão do nível de complexidade a ser respeitado em cada ano escolar. O que significa a possibilidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos sobre algumas características do gênero (sobre as quais, possivelmente a maioria já tenha se apropriado) e consequentemente acrescentar a progressão curricular.

De forma mais específica, escolhemos o gênero "conto de mistério" porque temos observado, em nossa prática docente (especialmente nos projetos de leitura), que existe um interesse e motivação por parte dos alunos com relação a esse tipo de leitura voltada para o universo do fantástico. Consideramos que esse seja um aspecto importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Outro ponto diz respeito ao objetivo dessa pesquisa. Ao propor o trabalho

com a modalidade de leitura, buscando, por meio dessa proposta, o desenvolvimento de capacidades de leitura para o gênero “conto de mistério”, consideramos que a abordagem do conto de mistério seja pertinente para uma leitura efetiva, possa contemplar descritores referentes ao texto narrativo e também abranger competências leitoras que as matrizes de referência da Prova Paraná não permitem, devido ao seu formato de avaliação em larga escala; sendo, com questões objetivas, baseadas em trechos e recortes de textos diversos.

Dessa forma, a preocupação da pesquisa e, consequentemente da SLG produzida, busca percorrer tanto a compreensão e interpretação do texto singular selecionado para a leitura, como a tomada de consciência das estratégias de linguagem utilizadas para a produção de contos de mistério. Os descritores contemplados pela Prova Paraná não são norteadores do processo de planificação didática da SLG elaborada, ou seja, o objetivo não é treinar para a realização da prova, mas desenvolver capacidades de leitura, promovendo assim um letramento escolar que ultrapasse as barreiras da escola – Letramento na escola, mas não somente para a escola. A vinculação das atividades e questões a um determinado descritor ocorre em um processo de análise posterior à planificação didática do projeto, a qual é fundamentada por teorias e conceitos relacionados tanto a estudos *sociocognitivos sobre leitura* (SOLÉ, 1998) como aos preceitos sociointeracionistas que regem a metodologia das SDG, advindas do ISD.

Dessa forma, procuramos mostrar como é possível desenvolver um projeto de leitura em que o texto e o gênero são os protagonistas. Projeto esse que leve o aluno à compreensão e interpretação do texto como entidade sociocomunicativa e do gênero como representante discursivo de uma prática de linguagem, no nosso caso, de caráter literário, e, mesmo assim, explorar habilidades contempladas pela Prova Paraná. Nesse sentido,a pesquisa busca, de forma geral, responder a seguinte questão:é possível mobilizar descritores da Prova Paraná com uma proposta de leitura de cunho sociointeracionista, desvinculada de treinamentos específicos para as habilidades requeridas pela avaliação? Essa é a problematização que move a pesquisa, porém outros questionamentos são

formulados para dar conta do seu desenvolvimento. Tais questionamentos, na nossa investigação, são propostos em forma de objetivos: geral e específicos.

Enquanto quadro epistemológico, assumimos uma concepção teórica de linguagem fundamentada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2003), e incorporado por vários pesquisadores da Universidade de Genebra (ver SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), assim como de outras universidades brasileiras (ver BARROS, 2020), O ISD se insere no que Bronckart (2006) denomina de “ciência do humano”, considerando, para isso, várias dimensões epistemológicas sobre o ser humano e seu desenvolvimento (como a Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outros), além de princípios de ordem linguística.

Para o ISD, as ações humanas são consideradas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Nesse sentido, esclarece sobre as relações sincrônicas entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem) e aborda a linguagem como uma atividade social inserida numa prática social. Além do ISD,a pesquisa assume diversos aportes teóricos, sobretudo para tratar especificamente da leitura, como Solé (1998), Menegassi (2010), Fuza e Menegassi (2017), Koch e Elias (2008), entre outros.

Considerando a situação descrita, propomos elaborar uma SLG, a partir da adaptação da metodologia das SDG criada pelos pesquisadores filiados ao ISD (ver SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a qual denominamos Sequência de Leitura de Gêneros (SLG), com a intenção de desenvolver nos alunos capacidades para a leitura do gênero em foco, as quais, evidentemente, podem, também, ser mobilizadas para gêneros que utilizem estratégias semelhantes. Convém esclarecer ainda que embora tenha sido pensada para uma turma de 6º ano, a SLG pode ser adaptada a outros contextos, desde que se mantenham os princípios teórico-metodológicos da SDG.

A SLG do conto de mistério foi pensada, *a priori*, para implementação em um 6º ano da Educação Básica, que aconteceria no ano de 2020 no Colégio Estadual Colégio Estadual Segismundo Antunes Netto, onde atuamos como docente. Entretanto, no mês de março, por conta da pandemia da COVID 19, as escolas suspenderam as aulas presenciais, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), que transferiu o ensino presencial para a modalidade de

aulas remotas, utilizando-se de novas ferramentas virtuais como o *Google Classroom* e *Google Meet*, entre outros. Diante dessa situação, a coordenação geral do PROFLETRAS decidiu que a implementação didática poderia ser feita de forma virtual ou adotar uma outra dinâmica de validação do material, a partir de critérios pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, optamos por não desenvolver o projeto de ensino de forma virtual, devido ao contexto da turma que havíamos selecionado para a implementação da proposta. De um total de 25 alunos, apenas 9 tinham acesso às aulas pela plataforma do Aula Paraná e participavam efetivamente das atividades via *Google Classroom*; 15 deles não conseguiram acesso à plataforma e optaram por buscar no colégio as atividades impressas das trilhas de aprendizagem[4], que correspondem aos conteúdos trabalhados nas aulas virtuais. Pelas dificuldades encontradas com o *ensino remoto emergencial* (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020) decidimos validar o material produzido sem a intervenção didática, ou seja, optamos pela validação a partir de critérios que pudessem avaliar o processo da *transposição didática externa* (SÉNÉCHAL; DOLZ, 2019; DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009 *apud* BARROS, 2012b) do conto de mistério.

Para tanto, traçamos como **objetivo geral da pesquisa** validar a SLG de conto de mistério produzida pela pesquisa. De acordo com Dolz (2010), a validação didática pode abordar tanto a transposição didática externa como interna, embora o pesquisador destaque a importância de se validar o progresso, o aprendizado dos alunos, após a implementação de uma sequência de atividades (transposição interna). Pelo fato de não conseguirmos implementar nossa SLG, por motivos já expostos, a validação a que nos propomos insere-se na etapa da transposição didática externa, ou seja, na fase de transição do objeto social de referência – o conto de mistério – em objeto a ensinar, tendo a prática da leitura como pilar do aprendizado.

Para delinear os processos de construção do trabalho, definimos, assim, como **objetivos específicos**:

a) compreender o funcionamento da Prova Paraná para o 6º ano, a fim de

[4] As Trilhas de Aprendizagem referem-se as mesmas atividades postadas no *Google Classroom* pela equipe da SEED, porém organizadas e diagramadas para serem impressas e distribuídas aos alunos que não têm acesso a nenhuma tecnologia digital.

depreender as capacidades leituras mobilizadas por meio dos descritores;

b) modelizar didaticamente o gênero “conto de mistério”;
c) elaborar uma SLG de conto de mistério, adaptada da metodologia das SDG;
d) analisar a SLG produzida, com base na adaptação da metodologia das SDG);
e) analisar as perguntas de leitura pré-construídas para as oficinas da SLG a partir do critério de elaboração e sequenciação de perguntas de leitura.
f) analisara mobilização de descritores da Prova Paraná na SLG.

Quanto à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa (FLICK, 2013), de caráter exploratório (GIL, 2008). Recorre a um levantamento bibliográfico e uma pesquisa documental, que embasam a (pré)construção da SLG, adaptada da metodologia das SDG. O processo de validação da SLG ocorre por meio da análise da SLG de contos de mistério a partir de três focos: adaptação teórico-metodológica da SDG; elaboração de perguntas de leitura e mobilização de descritos da Prova Paraná. Sendo que a SLG é reelaborada com base nos resultados do processo de validação, gerando a versão final da sequência didática, ou seja, o produto final do PROFLETRAS.

Diante da realidade apresentada, a pesquisa busca contribuir para a área de ensino da Língua Portuguesa, ao trazer uma reflexão sobre o ensino da leitura com base no desenvolvimento de habilidades de leitura, em contraposição a uma concepção de ensino da leitura ancorada nas práticas de uso da linguagem e na produção de sentidos pela interação autor-texto-leitor em um contexto sociocomunicativo. Para tanto, a pesquisa deixa como produto um caderno pedagógico, embasado numa visão sociointeracionista, buscando ir além de um treinamento especificamente voltado apenas para a apreensão mecânica das habilidades de leitura.

O trabalho está organizado conforme descrito a seguir: na seção 2 apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Na seção 3, mostramos o percurso metodológico, a adaptação da SLG e como foi construído o caderno pedagógico; Na seção 4 realizamos a modelização teórica do conto de mistério, incluindo uma pesquisa bibliográfica sobre o referido gênero, a análise de um corpus representativo, com base nas capacidades de linguagem, bem como a

modelização didática e a sinopse dos contos modelizados. Na seção 5, trazemos a análise da SLG de conto de mistério a fim de validar o material, bem como uma síntese dos pontos a serem alterados a partir do resultado do processo analítico. A seção 6 está destinada às considerações finais.

SEÇÃO II

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos os estudos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Discorremos sobre o funcionamento da Prova Paraná, foco da problemática do nosso trabalho, assim como da Prova Brasil, uma vez que esta avaliação externa de nível nacional é a base para a formulação da Prova Paraná. Expomos o conceito de competências e habilidades, associado à noção da abordagem dos gêneros textuais como instrumento da comunicação, tendo como respaldo a vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).Com a finalidade de expor o que queremos realizar por meio dessa pesquisa, apresentamos o conceito de transposição didática de gêneros na concepção do ISD, trazemos a definição de *modelo didático de gênero* e os princípios norteadores da *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (SDG). Finalmente, para esclarecer sobre o objetivo desse trabalho, com relação à problemática apresentada, bem como ao gênero selecionado para nossa intervenção no contexto escolar, apresentamos uma adaptação da SDG para o ensino da leitura.

2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: PROVA PARANÁ E PROVA BRASIL

A Prova Paraná configura-se como uma avaliação externa, que foi implantada recentemente em nosso estado, sendo organizada nos moldes da Prova Brasil/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, de forma que sua fundamentação se baseia também nos documentos da Prova Brasil/SAEB. Nesse sentido, esclarecemos que em vários momentos, vamos nos referir a ela buscando respaldo nos documentos referentes à Prova Brasil/SAEB, uma vez que não existem outras fontes com mais informações exclusivamente sobre a Prova Paraná.

Tendo início no ano de 2019, no Estado do Paraná, a Prova Paraná é uma ação da Secretaria do Estado da Educação (SEED) em parceria com os municípios do Estado. Quanto ao componente curricular: Língua Portuguesa, o

foco é na leitura. Trata-se de uma ação que é aplicada a cada dois meses nas escolas e tem a função de verificar os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes da Educação Básica, a fim de auxiliar os professores e pedagogos na organização dos processos de ensino e aprendizagem. (PARANÁ, 2019).

O diferencial da Prova Paraná é que ela tem um caráter de diagnóstico. No caso da Prova de Língua Portuguesa, o objetivo é identificar as dificuldades dos estudantes relacionadas à compreensão de textos, apontando também, as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem.

A ideia é que, após a correção dos testes, os professores e demais profissionais da educação tenham informações mais aprofundadas sobre as dificuldades dos alunos, de modo a conseguir desenvolver estratégias pedagógicas e de ensino mais adequadas para ajudá-los a superá-las.

A relação dos descritores dessa avaliação externa foi organizada tendo como base a matriz de referência da Prova Brasil/Saeb. A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, nas redes Estaduais, Municipais e Federais, de área rural e urbana, utilizada para compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No portal *Dia a Dia Educação*[5] da Secretaria de Estado da Educação (SEED), são disponibilizadas as versões de cada etapa da Prova Paraná. As provas comentadas, que apresentam a resolução e a descrição de cada questão, são fornecidas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Elas são encaminhadas aos docentes, a fim de serem utilizadas como material de apoio no trabalho em sala de aula. Da mesma forma, têm sido disponibilizadas semanalmente aulas com lista de exercícios a partir dos descritores da Prova Paraná, encaminhadas aos docentes por meio dos NRE, as quais têm sido consideradas como “treinamento” para a realização da avaliação em questão.

A ideia é que os resultados tragam subsídios para a definição de ações de apoio pedagógico aos NRE, secretarias municipais de educação e coordenação das escolas. De acordo com a SEED, “a ideia é que, após a correção dos testes, os professores e demais profissionais da Educação tenham informações mais

[5] http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php

aprofundadas sobre as dificuldades dos alunos, de modo a conseguir desenvolver estratégias pedagógicas e de ensino mais adequadas para ajudá-los a superar tais dificuldades". (PARANÁ, 2019, s.n.).

Como o objetivo é que a Prova Paraná seja aplicada nas escolas, como um termômetro da aprendizagem, iniciou-se uma cobrança exaustiva em relação ao ensino voltado às habilidades de leitura exigidas pelos seus descritores. Isso fez com que a disciplina de Língua Portuguesa se concentrasse em fazer "treinamentos" para a resolução de questões formatadas nos moldes da Prova Paraná – questões de múltipla escolha orientadas pela leitura de um texto, com foco em um dos descritores.

Os descritores representam a matriz de referência que aponta as habilidades que serão avaliadas nesta Prova. Porém, antes de apresentarmos esses descritores, esclarecemos, de acordo com informações oficiais do site da Prova Paraná (PARANÁ, 2019, s.n.) que:

> A relação de descritores da Prova Paraná foi organizada tendo como base a matriz de referência do SAEB. Entretanto, a prova da 2ª edição foi aplicada do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, o que não acontece com o SAEB [...].Por este motivo, a 2ª edição da Prova Paraná contém itens que contemplam algumas habilidades que não estão presentes no SAEB e, nestes casos, foi utilizada outra numeração.

Destacamos também que a matriz de referência do SAEB foi a mesma utilizada para a elaboração da Prova Brasil, mesmo quando as duas avaliações eram consideradas separadamente. No entanto, considerando que desde o início do ano de nossa pesquisa a Prova Brasil foi agrupada ao SAEB, todas as vezes que nos referirmos à essa avaliação, utilizaremos "Prova Brasil/SAEB".

Nesse sentido, esclarecemos que os descritores da Prova Paraná são os mesmos cobrados na Prova Brasil/SAEB mantendo a mesma matriz de referência.

Esclarecida a relação estabelecida entre a prova Brasil/SAEB e a Prova Paraná, retomamos a seleção dos descritores relacionados às operações cognitivas, que compõe a matriz de referência da Prova Paraná.

Os documentos do SAEB assim descrevem uma matriz de referência: "De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada

disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos". (BRASIL, 2011, p.18).

E na mesma perspectiva dessa avaliação, esclarece que:

> Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL, 2011, p. 18).

Segundo o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os descritores mencionados cumprem a função de associar o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando os conhecimentos que serão avaliados e referem-se às seguintes operações:

I. procedimentos de leitura;

II. implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;

III. relação entre textos;

IV. coerência e coesão no processamento do texto;

V. relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;

VI. variação linguística.

Nesse contexto, para cada operação cognitiva são selecionados alguns descritores que orientam o trabalho de leitura e compreensão de textos.

Quadro 1 – Operações e descritores da Prova Paraná - 2ª edição/2019

Operações	Descritores
I. Procedimentos de leitura	D01 Localizar informações explícitas em um texto. D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D04 Inferir uma informação implícita em um texto. D06 Identificar o tema de um texto. D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D09 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D23 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintático.
VI. Variação linguística	D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: a autora, com base na 2ª edição da Prova Paraná (2019).

Considerando as operações cognitivas e os descritores a elas associados, podemos perceber que a Prova Brasil /SAEB, e consequentemente a Prova Paraná (que segue os moldes da Prova Brasil e está no foco dessa pesquisa) avaliam as competências e habilidades leitoras que os alunos devem ter desenvolvido de acordo com a etapa escolar (na qual estão sendo avaliados).

Nesse contexto, cada descritor avalia uma capacidade leitora do estudante, que corresponde à operação cognitiva na qual os descritores estão inseridos, relacionados.

Segundo Fuza e Menegassi (2009, p. 27), “os descritores são organizados de forma progressiva, partindo de um estudo mais superficial do texto até um estudo mais aprofundado dos elementos que o compõe”. Como em relação aos procedimentos de leitura: os descritores que orientam as questões associados a esse tópico partem de um processo simples de decodificação do texto, no D1, já que a proposta é que o aluno encontre uma informação que está explícita no texto. E o que se avalia nesse descritor é “a capacidade do estudante de chegar à resposta correta a partir da retomada do texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada”. (PARANÁ, 2019, s.n.).

A proposta do D3 e do D4 exige um pouco mais do leitor. Nesse nível é preciso que se entenda uma informação que está subentendida, inferir o implícito. E para dar conta dessa leitura e interpretação, o aluno precisa não somente reconhecer as marcas linguísticas no texto, mas deve também acessar o seu conhecimento prévio a fim de construir um novo sentido para a informação ou expressão dada no texto.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) define as inferências na compreensão de texto como: “Processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Portanto, nesses descritores, é necessário que o aluno busque informações que vão além do que está explícito e assim, à medida que ele consegue atribuir sentido ao que está enunciado no texto, é capaz de deduzir o que lhe foi solicitado.

O D6 requer uma compreensão global do texto, para que se identifique qual é o tema. Para Fuza e Menegassi (2009, p. 27) “a prática da leitura tem como questão essencial à percepção do tema”, por isso, identificar essa informação exige as capacidades dos descritores já mencionados (1, 3 e 4): compreender as informações trazidas explicitamente no texto, a interpretação e a inferência; isso requer uma leitura nas entrelinhas para finalmente se compreender o tema do texto.

Por meio do D11, a intenção é avaliar a habilidade do aluno em identificar um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato (BRASIL, 2009, *apud* Fuza e Menegassi, 2009).

O Tópico ll refere-se a habilidades sobre implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, por meio de dois descritores: D5 e D9, conforme descritos a seguir.

- ✓ D5 – *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso* (propagandas, quadrinhos, foto etc.). Nesse caso, o aluno precisa compreender os textos multissemióticos, e isso envolve, além das marcas linguísticas, do texto verbal, a imagem, o não verbal, a intertextualidade, ou seja, “conjugar

diferentes linguagens, com o intuito de poder articulá-las em razão de um sentido global" (BRASIL, 2011).

- ✓ D9 – *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*. Considerando que todo texto tem um propósito específico, o descritor em questão avalia as habilidades do aluno em reconhecer diferentes gêneros textuais, o suporte, enfim, o contexto de produção, para,a partir dessas informações, identificar as intenções pretendidas pelo texto, por exemplo: informar, narrar um acontecimento, entre outras. Portanto, "esse descritor indica a habilidade de o aluno reconhecer, na leitura de gêneros textuais diferenciados, a função social dos textos" (BRASIL, 2011).

O tópico III aborda a relação entre textos, tendo como foco o D15 – *Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema*, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Nesse descritor, o leitor precisa ter um olhar discursivo para os textos, pois a proposta é analisar dois textos, relacionando os discursos, estabelecendo comparação, a fim de entender de que forma o mesmo tema é abordado em cada um. No entanto, devido ao fato de que essas avaliações externas (Prova Brasil e Prova Paraná) são formadas por questões objetivas, e nesse caso, referente a alunos de 6º ano, a abordagem é um pouco superficial.

O tópico IV, Coerência e coesão no processamento do texto, é abordado por meio de cinco descritores. Consideramos, nesse tópico que:

> Cada tipo de texto tem uma estrutura própria, por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também vão se manifestar de forma diferente, conforme se trate de um texto narrativo, descritivo, ou dissertativo-argumentativo (BRASIL, 2011, p. 46).

- ✓ D2, *estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*, está relacionado aos mecanismos de textualização, à construção das relações referenciais no texto. Por meio dele, busca-se avaliar a habilidade do aluno de reconhecer a função dos elementos que dão coesão ao texto, como por exemplo, os pronomes.

- ✓ No descritor D7, *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, o aluno deve identificar os acontecimentos que desencadeiam os fatos apresentados na narrativa, e para tal, deve ser capaz, primeiramente, de reconhecer os elementos que compõem essa narrativa.
- ✓ No descritor D8, *estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto*, a ideia é avaliar a habilidade do aluno de reconhecer as relações entre os elementos composicionais e as partes do texto.
- ✓ No D23, *diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*, o aluno deve reconhecer a estrutura e a organização do texto e a partir dessa organização, localizar a informação principal e as informações secundárias na composição do texto.
- ✓ No D12, *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc*., é necessário reconhecer a relação de sentido estabelecida pelo uso de recursos discursivos, ou seja, "reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão e é uma habilidade fundamental para a apreensão da coerência do texto". (BRASIL, 2011, p. 48).

O tópico V compreende as Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido é representado pelos descritores 13, 14 e 19.

- ✓ D13 – *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*. Esse descritor exige habilidades de compreensão do leitor sobre o tema abordado no texto, para inferir os efeitos de ironia e humor. Temos observado que é bastante comum nas avaliações externas a abordagem desse descritor por meio de tiras, o que facilita para o aluno de 6º ano realizar a inferência devido à linguagem não verbal nesse tipo de texto.
- ✓ O D14 corresponde às habilidades de *identificar, e reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*. Com relação ao uso da pontuação, não basta que o aluno identifique esses recursos no texto, mas precisa ter a habilidade para reconhecê-los e estabelecer relações de sentido que eles expressam considerando seu contexto de uso.
- ✓ O D19 foca no reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, como "identificar

as mudanças de sentido decorrentes das variações nos padrões gramaticais da língua". (PARANÁ, 2019, s.n.).

O último tópico VI – Variação linguística –, é representado pelo D10 e busca *identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*. Nesse descritor é preciso que o aluno, por meio da observação das marcas linguísticas, reconheça a linguagem utilizada, perceba quem está falando no texto e a quem se dirige a palavra, identificando, dessa forma, o locutor e interlocutor.

Percebemos que a Prova Paraná, assim como a Prova Brasil/SAEB, tem um foco no processo da leitura, explorando as competências (cognitivas) mobilizadas nesse processo, e busca avaliar as habilidades de leitura e compreensão de textos pertencentes a diversos gêneros textuais.

De acordo com o caderno PDE-SAEB (BRASIL, 2011, p. 18):

> [...] as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.
> [...] habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidade.

Percebemos os conceitos de competência e habilidade de leitura são elementos centrais na sistematização da Prova Paraná e Prova Brasil/SAEB e consideramos que eles são também pertinentes para a realização dessa pesquisa interventiva, uma vez que nosso foco está no processo de "leitura" do gênero "conto de mistério".

Portanto, na subseção seguinte, exploramos alguns conceitos de competência e habilidade.

2.1.1 Competências e Habilidades

Os conceitos de competências e habilidades na Prova Brasil estão ancorados no documento "Saeb 2001: Novas Perspectivas" (BRASIL, 2011, p. 18), no qual "define-se competência, na perspectiva de Perrenoud, como sendo a 'capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles'". A Prova Brasil assim explora o conceito de competências:

> Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos. Para Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”. Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (BRASIL, 2011, p. 18).

Competência refere-se, assim, à capacidade de mobilizar conhecimentos para agir de forma satisfatória em uma determinada situação. Na perspectiva da situação “de leitura e compreensão”, consideramos que esses recursos cognitivos se referem aos conhecimentos, estratégias e capacidades que devem ser mobilizados para construir os sentidos de um texto de um determinado gênero situado sócio-historicamente, para compreendê-lo e interpretá-lo, à luz de uma determinada situação de recepção. Nesse sentido, não basta o sujeito ter conhecimentos, pois é necessário que ele seja capaz de articular esses saberes para dar sentidos ao texto, num diálogo entre leitor-texto-autor contextualmente situados.

Seguindo a mesma perspectiva de Perrenoud (1999), o conceito de habilidades é relacionado, pela Prova Brasil, ao plano objetivo e prático do saber fazer, e nesse caso, “as habilidades seriam resultantes das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2011, p. 18), ou seja, mobilizar conhecimentos acumulados de forma eficaz na resolução de uma determinada situação que requer algum esforço.

Dessa forma, percebemos que os conceitos de competências e habilidades estão intimamente ligados entre si. Podemos encontrar exemplos dessa estreita relação entre tais conceitos nos documentos oficiais da educação. Segundo o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE, 2011) o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua.

Nesse aspecto, “para ser considerado competente em LP, o aluno precisa dominar “habilidades” que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada, nas mais diversas situações sociais de comunicação” (BRASIL, 2011, p. 19). Observamos também essa relação na estruturação das matrizes de referência da Prova Brasil/SAEB:

> Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: um denominado Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. [...]
> Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. (BRASIL, 2011, p. 21-22).

Dessa forma, para cada tópico são elencados descritores específicos, que descrevem as "competências" desenvolvidas pelos alunos e que devem ser mobilizadas para realizar a leitura de modo eficaz, de acordo com as habilidades necessárias para tal, que estão sendo avaliadas em cada tópico.

De um modo mais prático, podemos observar a aplicação desses conceitos na questão a seguir, extraída do exemplar da 2° edição da Prova Paraná (2019):

Quadro 2 – Exemplo de questão Prova Paraná

Leia o texto abaixo

O que é água?

A água é uma substância química. Um elemento da natureza, transparente, sem sabor e odor, composto por dois gases: duas partes de hidrogênio (símbolo H) e uma parte de oxigênio (símbolo O). Sua fórmula química é H2O. A água pode ser doce ou salgada. A água do mar é salgada porque os rios carregam para o mar cloro e sódio que se desprendem na erosão das rochas dos seus leitos. Como os rios recebem mais água doce das chuvas do que evaporam, sua água continua doce. Com o mar é diferente: ele perde mais água por meio da evaporação do que ganha com a chuva. Assim, como o sal não evapora com a água, essa substância vai se acumulando e se concentrando no mar. A repetição desse fenômeno durante centenas de milhões de anos aumentou a concentração de cloreto de sódio nos oceanos, tornando-os salgados como são hoje. A água pode se apresentar em diversos estados: líquido, sólido (gelo) e gasoso (vapor d'água). GARCEZ, Lucília; GARCEZ, Cristina. Água. São Paulo: Callis, 2010. p. 5. Coleção Planeta sustentável.

GARCEZ, Lucília; GARCEZ, Cristina. Água. São Paulo: Callis, 2010. p. 5. Coleção Planeta sustentável.

20) (P051122RJ) No trecho "... <u>essa substância</u> vai se acumulando..." (ℓ.12), a expressão em destaque está no lugar da palavra

A) água.
B) cloro.
C) sódio.
D) sal.

DESCRITOR/HABILIDADE AVALIADA
D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Fonte: Paraná (2019).

O descritor D2 indica a habilidade que está sendo avaliada. Nesse caso, é preciso acionar as competências adquiridas ou construídas ao longo da vida escolar (ou fora dela, nas práticas letradas extraescolares), para que o estudante

reconheça os recursos expressivos e realize uma leitura além dos elementos superficiais no texto.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 13), “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos”, e consequentemente, orientam a estruturação das avaliações em larga escala.

O termo “competência” é bastante explorado no atual documento - BNCC e aplicado primeiramente de forma generalizada, às questões pedagógicas, servindo para todas as disciplinas e etapas da Educação Básica, nos seguintes termos:

> [...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC(BRASIL, 2018, p. 13).

Nessas proposições observamos a relação de proximidade entre os dois conceitos, porém as competências estão relacionadas ao desenvolvimento de conhecimentos ou o saber (muito bem definidos e com finalidades e propósitos estabelecidos) para mobilizarem as habilidades ou o saber fazer. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as habilidades em forma de ações relacionadas a um ou mais objeto de conhecimento, em consonância com as competências gerais propostas.

Nesse contexto, para cada disciplina que compõe a grade curricular da Educação Básica, e com relação aos conteúdos e objetivos de conhecimento, a BNCC busca garantir o desenvolvimento das competências específicas, de modo que cada componente curricular contempla um conjunto de habilidades. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (BRASIL, 2018, p. 28).

Nosso objetivo com essas definições não é fazer análise nos conceitos apresentados pelos documentos oficiais acima, mas de compreender tais

conceitos, considerando o quanto estão presentes e são determinantes nos documentos que orientam a educação brasileira, inclusive nas avaliações externas, como a Prova Paraná.

Trazemos a seguir, os principais fundamentos e conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo que se articulam à nossa pesquisa, uma vez que o ISD é nossa fonte teórica principal.

2.2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Para a realização dessa pesquisa, tomamos como fundamento teórico de base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma teoria de caráter psicolinguístico que aborda o estudo da linguagem em suas dimensões sociodiscursivas, tendo como uma de suas bases epistemológicas o Interacionismo Social.

O Interacionismo Social configura uma posição epistemológica geral, na qual podemos identificar diversas correntes da filosofia e das ciências, que, apesar de cada uma ter suas especificidades, têm em comum o fato de se interessarem pela historicidade do ser humano e defenderem a tese de que as condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização e de interação semiótica (BRONCKART, 2003).

Idealizado por Bronckart (2003), o ISD é uma proposta teórico-metodológica inspirada na visão interacionista da linguagem, tendo como base epistemológica vários estudos, entre eles, os de Vigotski (2008) e do Círculo de Bakhtin (2003).

De acordo com a perspectiva sociointeracionista de Bronckart (2003), a espécie humana é caracterizada pela complexidade de suas formas de organização e de atividade, relacionadas à emergência de um modo de comunicação – a linguagem verbal –, que, por sua vez, confere às organizações e atividades humanas uma dimensão social.

Nessa perspectiva, a linguagem humana é vista como uma característica da atividade social humana, e funciona como um instrumento de comunicação (BRONCKART, 2003). Partindo dessa perspectiva, segundo Bronckart (2003), a tese central do ISD é de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

Dessa forma, com base nas teorias de Habermas e Saussure, Bronckart (2003) postula que o agir comunicativo produz formas semiotizadas que difundem os conhecimentos coletivos; e ou sociais, organizados nos três mundos representados (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e historicamente construídos, além de definir o contexto próprio do agir humano.

Ao se engajar em uma ação de linguagem, o ser humano dispõe inicialmente de um conhecimento dos mundos representados. Isso significa que ele se apropriou, pela interação social e verbal, dos conhecimentos que se referem ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo.

Nessa perspectiva, para Bronckart (2003) as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações das linguagens humanas são os textos e os discursos apresentados como forma de ação social.

Na proposta de Bronckart (2003), é preciso analisar três parâmetros para entender o processo de produção de um texto, através de uma ação de linguagem: a situação de ação de linguagem, a ação de linguagem, a noção de *arquitexto*[6] (o conjunto de pré-construídos discursivos disponíveis em uma determinada esfera social, elaborados pelas gerações precedentes e possivelmente transformados pelas formações sociais contemporâneas).

A situação de ação de linguagem se constitui como as representações sociais (dos mundos físico, social e subjetivo), em uma determinada situação de produção. São percebidas por um grupo de indivíduos, configurando uma situação de ação de linguagem externa, ou por um indivíduo (particular), de acordo com suas representações individuais sobre esses mundos, ou seja, a situação de ação de linguagem interna.

Segundo Bronckart (2003), é a situação de ação interiorizada que realmente vai influenciar a produção de um texto empírico. Para Schneuwly (1988 *apud* BRONCKART, 2003), as representações do agente são apenas um ponto de partida, uma base de orientação a partir da qual esse agente deve escolher, dentre os modelos disponíveis no *arquitexto*, o gênero de texto que lhe parece mais adaptado às características da situação interiorizada. E de acordo com o gênero escolhido, os *tipos de discurso*, a *planificação sequencial*, os *mecanismos*

[6]*Arquitexto* é utilizado em Bronckart (2006) para substituir o conceito, *a priori*, denominado de *intertexto*. Por isso, aqui já estamos utilizando a nova nomenclatura designada pelo autor.

de textualização e de *enunciação* que comporão o gênero (elementos que o autor denomina de *infraestrutura textual – os quais são tratados na subseção 2.2.2).*

Dessa forma, ao produzir um texto empírico, o agente deverá mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo) em dois parâmetros: o *contexto de produção* e o *conteúdo temático do texto*. *Contexto de produção*, de acordo com Bronckart (2003), é definido como o conjunto de parâmetros que podem influenciar a forma como um texto é organizado.

Para o autor, *conteúdo temático* é o conjunto das informações explícitas no texto, apresentadas pela sua unidade semântica. Ou seja, refere-se ao conteúdo do texto (o que diz o texto) e, nesse sentido, o texto pode referir-se a descrição de objetos do mundo físico, ou a valores presentes no mundo social, enfim, pode veicular temas referentes aos três mundos, dependendo dos conhecimentos, do nível de experiência e desenvolvimento do agente-produtor, que serão acionados na referida situação de ação.

O *contexto de produção* é direcionado por dois planos (condicionados aos mundos formais de Habermas): um físico e um sociossubjetivo. No primeiro plano considera-se que todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, constituído por quatro parâmetros bem definidos, sendo eles: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor e o receptor. No segundo plano, verifica-se o contexto sociossubjetivo (implica o mundo social e o mundo subjetivo) que também pode ser observado a partir de quatro parâmetros, sendo eles: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo ou objetivos da interação (BRONCKART, 2003).

Bronckart (2003) observa que a noção de *ação de linguagem* está integrada aos parâmetros do contexto de produção e ao conteúdo temático, conforme o agente os mobiliza ao empreender uma interação verbal. Nesse sentido,

> [...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a sua situação no espaço-tempo. Baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART 2003, p. 99).

Convém assinalar, com base nas observações de Bronckart (2003), que a ação de linguagem deve ser vista como uma base de orientação para o agente, a partir da qual ele deve tomar um conjunto de decisões. Sendo que a primeira das decisões a ser tomada pelo agente é escolher, entre os gêneros disponíveis na arquitextualidade (no arquitexto), aquele que lhe parecer o mais eficaz em relação a sua situação de ação específica (BRONCKART, 2003). Em outras palavras, o agente escolhe um gênero textual entre a infinidade de gêneros que já são utilizados na sociedade que seja adequado à situação de ação: o que ele precisa enunciar, com que finalidade, para quem e de que forma.

E é justamente sobre os gêneros textuais/discursivos que se dedica a subseção seguinte.

2.2.1 Gêneros Textuais como Instrumentos da Comunicação

A noção de gênero na Antiguidade aplicava-se apenas a textos com valor social ou literário reconhecido e, a partir do Renascimento, as novas formas literárias escritas como o romance, o ensaio, a novela e a ficção científica, etc. Bronckart (2003) relata que é a partir dos estudos do círculo de Bakhtin essa noção se converte em um campo de estudo muito mais abrangente:

> [...] a partir de Bakhtin essa noção [de gêneros] tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: as 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, 2003, p. 73).

Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Segundo o teórico, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos proferidos pelos integrantes dos mais variados campos da atividade humana. Sobre tais enunciados, o autor afirma que esses refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo através de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional: elementos que estão “indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados

pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Apoiando na perspectiva bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) explicam que

> [...] os gêneros se definem por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Bakhtin (2003) explica que cada campo/esfera de utilização da língua elabora seus "tipos relativamente estáveis de enunciados", aos quais o autor denomina *gêneros discursivos*[7]. E ao relacionar os gêneros do discurso à atividade humana, Bakhtin (2003) reconhece a diversidade e infinidade de ambos, já que o repertório de gêneros cresce e se diferencia conforme um determinado campo (ao qual se liga o gênero) se desenvolve tornando-se mais complexo. Nesse sentido, Bakhtin (2003) evidencia também a natureza extremamente heterogênea dos gêneros discursivos orais e escritos.

Nesse contexto, o autor chama a atenção para a importância de se considerar a diferença essencial entre os gêneros *primários* (simples) e *secundários* (complexos), salientando que não se trata de uma diferença funcional. O autor explica que os gêneros complexos (secundários) como romances, dramas, artigos científicos, surgem em meio a condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. Dessa forma,é no processo de sua formação que esses gêneros incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que, de acordo com a teoria bakhtiniana, são os que se formam nas condições de comunicação imediata, porém integram os gêneros complexos.

Todavia, o autor esclarece que é grande a diferença entre o gênero primário e secundário e considera bastante importante o estudo da natureza do enunciado bem como da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana. Nesse sentido, para qualquer corrente de estudo,

[7] Bakhtin utiliza a expressão "gêneros discursivos/do discurso", porém, em nossa pesquisa, utilizamos a expressão considerada pelo ISD: gêneros textuais/de texto. Entretanto, não fazemos diferença conceitual entre ambos, ou seja, neste trabalho, tratamos ambos como sinônimos.

Bakhtin (2003) considera necessário que se tenha uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos gêneros do discurso.

Os gêneros primários, segundo Schneuwly (2004), estão ligados à experiência pessoal da criança e, nesse caso, se aplicam a uma situação de forma automática, enquanto que os gêneros secundários são formados por uma construção complexa de vários gêneros cotidianos. Para o autor, a criança é confrontada, nas múltiplas práticas de linguagem cotidianas, com os gêneros primários, e, nessa interação, os gêneros instrumentalizam a criança, permitindo-lhe agir eficazmente em novas situações semelhantes.

Embora Schneuwly (2004) enfatize que os gêneros primários são os instrumentos de criação de gêneros secundários, esclarece que a apropriação dos gêneros secundários não se pode realizar de forma direta, pois ela se dá a partir de situações de comunicação mais complexas. Essas situações mais complexas implicam em processo intencional de ensino, nas sociedades contemporâneas, ligadas a um sistema de ensino escolarizado. Esse processo de apropriação escolar dos gêneros secundários pressupõe a utilização de instrumentos que o aluno já domina em outras situações (gêneros primários).

Em seus estudos, Schneuwly (2004, p. 36) postula que o processo de introdução de gêneros secundários no universo da criança é “o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, ao seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem” dessa criança. Tratamos dessa inserção dos gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem da língua,nasubseção 2.2.3.

Marcuschi (2008) aponta que são muitas as perspectivas teóricas que estudam os gêneros textuais/discursivos. Contudo, este trabalho está pautado, como já mencionado, na perspectiva do ISD, orientado pelos estudos de Bronckart (2003, 2006), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, assim como de perspectivas teóricas que formam o quadro epistemológico do ISD, como os estudos bakhtinianos.

Tomamos como ponto de partida das nossas reflexões, assim, o fato de toda manifestação verbal se dar por meio de textos realizados em algum gênero e, dessa forma, nos comunicamos verbalmente somente por meio de textos, que se inserem em categorias de gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2008),

nossas práticas sociais são desenvolvidas nos diversos domínios discursivos condicionados às práticas sociodiscursivas por meio dos gêneros textuais.

E para esclarecer tais conceitos, Marcuschi (2008) expõe as diferenças entre gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Para o autor, o *tipo textual* refere-se a uma sequência subentendida nos textos definida pela natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, estilo. Dessa forma, considera-se "limitado" o conjunto de categorias dos tipos textuais: narração, argumentação, descrição, explicação, injunção – com poucas variações terminológicas e conceituais.

Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais apresentam padrões sociocomunicativos definidos por especificações funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados (MARCUSCHI, 2008). Para Marcuschi (2008), os gêneros são "formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas". Por outro lado, o autor ressalta o caráter fluido e dinâmico dos gêneros, o que impossibilita um "censo" de todos os que circulam socialmente, uma vez que a todo momento novos gêneros são (re)criados, enquanto outros deixam de funcionar socialmente. Sobre esse aspecto, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas como a variedade da atividade humana e acrescentam: "cada esfera dessa atividade [humana] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 43).

Defendendo ainda a perspectiva bakhtiniana, Marcuschi (2008) define domínio discursivo (ou esfera/campo social/discursivo) como práticas discursivas nas quais é possível identificar um conjunto de gêneros textuais que, por vezes, lhe são específicos. Dessa forma, podemos dizer que os tipos textuais fazem parte da organização interna dos gêneros textuais. Porém, são estes últimos os instrumentos que medeiam a comunicação, pois são eles que sofrem as coerções situacionais exercidas pelas esferas/domínios sociais e que configuram as situações de comunicação.

Ao tratar o gênero sob o ponto de vista instrumental, Schneuwly (2004), em uma perspectiva bakhtiniana, traz a definição de gênero como "um instrumento semiótico complexo, uma forma de linguagem que possibilita a compreensão e a

produção de textos" (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Aprofundando sua análise, o estudioso conceitua o gênero como um organizador global nos tratamentos do conteúdo comunicativo e linguístico para a produção de um texto. No mesmo enfoque, considera os gêneros como "megainstrumentos" de comunicação, definidos pelo autor como uma "configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação" (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). Na visão de Schneuwly (2004), cada gênero, considerado um megainstrumento, faz parte de um sistema complexo de megainstrumentos de produção de objetos bem definidos (textos) e adequados a uma situação de comunicação específica.

Gêneros, para Bronckart (2003, p. 137), configuram diferentes espécies de textos, elaborados nas formações sociais que "apresentam características relativamente estáveis, que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores". Dessa forma, todo texto empírico, pertence a um gênero.

Na clássica definição bakhtiniana de gêneros, esses são tomados como tipos relativamente estáveis de enunciados realizados nas diversas esferas sociais. Sobre essa certa estabilidade, Schneuwly (2004) esclarece que os gêneros têm certa estrutura definida por sua função, dentro de um plano comunicacional. Isso equivale a dizer que os gêneros servem para organizar tudo o que expressamos por meio da linguagem, de acordo com o propósito que o determina.

A subseção seguinte traz uma descrição dos elementos que formam o que Bronckart (2003) denomina de *folhado textual*, elementos esses que, na sua regularidade, conferem estabilidade aos gêneros textuais.

2.2.2 O Folhado Textual na Visão do ISD

Para avançarmos na exposição teórica, recorremos mais uma vez a teoria de Bronckart (2003), que traz a concepção de organização de um texto como um *folhado* constituído por três camadas: *a infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualizaçã*o e os *mecanismos enunciativos*.

A infraestrutura geral engloba “o plano geral do texto e combina tipos de discursos e as sequências que aparecem no texto” (BRONCKART, 2003, p. 120). Bronckart (2003) esclarece que o *plano geral do texto* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, e assim constitui um aspecto visível no processo de leitura, como se fosse a “fotografia do gênero”. Já a noção de tipos de discurso refere-se aos diferentes segmentos de um texto que Bronckart (2003) considera formas específicas de semiotização no discurso.

> Qualquer que seja os gêneros a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas (BRONCKART, 2003, p. 138).

A esses segmentos, o teórico denomina tipos de discurso e aos mundos virtuais em que se baseiam, de mundos discursivos. Nesse sentido, na abordagem de Bronckart (2003, p. 149), os tipos de discurso são vistos como “formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos”. Esses mecanismos, por sua vez, garantem ao texto como um todo a coerência.

Os mundos discursivos são os planos de enunciação. Para chegar aos tipos de discurso, primeiramente Bronckart (2003) descreve as operações psicológicas em que esses mundos se baseiam, e como se configuram as unidades linguísticas que expressam tais planos. Nessa perspectiva, o autor expõe a construção e denominação desses mundos:

> A atividade de linguagem, devido a sua própria natureza semiótica baseia-se necessariamente, na criação de mundos virtuais. Esses mundos são sistemas de coordenadas formais, que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana (BRONCKART, 2003, p. 151).

Nesse contexto Bronckart (2003) denominamos mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais (criados pela atividade de linguagem), de mundos discursivos. Nesse cenário, levando em conta

as operações que constituem os mundos discursivos, o teórico propõe a distinção entre os mundos da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR. Na constituição do mundo do narrar, as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto, segundo Bronckart (1999, *apud* BALTAR, 2004, p. 75) “são apresentadas de maneira disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem do agente produtor do texto”. Ou seja, quando as representações (conteúdos) retratam fatos passados, fatos futuros e fatos verossímeis, tendo sua organização ancorada em uma origem no tempo e no espaço.

> E, refere-se ao mundo do Expor: quando as representações mobilizadas não são ancoradas em nenhuma origem no tempo e no espaço e organizam-se em referência direta os coordenados gerais do mundo da ação de linguagem em curso, e as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas CONJUNTAS ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem (BRONCKART,1999, apud BALTAR 2004, p. 75).

E dentro das operações do mundo do narrar e do mundo do expor,o autor apresenta ainda a relação entre implicação e autonomia, sendo que, a partir desse conjunto, a teoria de Bronckart (2003) estabelece os quatro tipos de discurso: relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico.

As sequências também caracterizam a infraestrutura geral do texto e estão inseridas ou associadas aos tipos de discurso. Nesse aspecto, Bronckart (2003) se baseia na classificação de J. M. Adam e apresenta cinco sequências: 1) sequência narrativa, que tem sua organização sustentada por um processo de intriga; 2) sequência descritiva; 3) argumentativa; 4) explicativa e 5) dialogal. Todas fazem parte de uma organização sequencial de acordo com o conteúdo temático, e assim são orientadas para produzir algum efeito.

Bronckart (2003) considera que os *mecanismos de textualização*, particularmente as séries isotópicas de organizadores e as retomadas nominais, contribuem para marcar a estruturação do conteúdo temático. Segundo o teórico:

> Os mecanismos que funcionam nesse nível intermediário [mecanismos de textualização] consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto (BRONCKART, 2003, p. 122).

Nesse contexto, o teórico inclui nos mecanismos de textualização três operações: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos de *conexão* contribuem para marcar as articulações da progressão temática. Traduzem-se por organizadores textuais realizados no nível intermediário e podem ser empregados ligados ao plano geral do texto ou na alternância entre os tipos de discurso ou entre fases de uma sequência, ou ainda ligados às articulações entre frases sintáticas.

Os mecanismos de *coesão nominal* apresentam a função de introduzir os temas e/ou personagens novos, e ao mesmo tempo, "de assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto" (BRONCKART, 2003, p. 124), por meio de unidades denominadas anáforas.

Já os mecanismos de *coesão verbal* garantem ao texto a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no tempo e, consequentemente, se realizam por meio dos tempos verbais e advérbios temporais.

No terceiro nível de análise do folhado do texto, Bronckart (2003, p. 130-133) traz os *mecanismos enunciativos*, e mostra que esses contribuem mais nitidamente do que os anteriores para a manutenção da "coerência interativa do texto", pois relacionam-se aos posicionamentos enunciativos, às vozes que se expressam no texto e às modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e as pragmáticas).

As contribuições de Bronckart (2003) sobre a organização de um texto evidenciam que o autor assume a noção de texto como "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário". (BRONCKART, 2003, p. 137). Na mesma perspectiva, o teórico esclarece que, ao produzir um texto empírico, o agente produtor se baseia num modelo de gênero já existente.

Considerando, assim, a complexidade dos elementos que compõem os textos, e sabendo que todo texto pertence a um gênero textual, partimos para uma abordagem dos gêneros como objetos e/ou instrumentos de ensino da Língua.

2.2.3 Gêneros como Objetos e/ou Instrumentos de Ensino da Língua

Marchuschi (2008) a partir da teoria de Bakhtin (2003) observa que o gênero funciona como instrumento na medida em que o indivíduo se utiliza dele como um dispositivo para agir discursivamente; ou seja, agir pela linguagem, como também sustentam os pesquisadores de Genebra, em situações de comunicação bem definidas. Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004b) afirmam que, no contexto escolar, o gênero também pode ser considerado um *megainstrumento,*pois fornece suporte para atividade, nas situações de comunicação.

Com relação aos gêneros na escola, Schneuwly e Dolz (2004b) apontam para uma particularidade da situação escolar que ocasiona uma realidade bastante complexa:

> Há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se necessariamente num espaço do "como se" em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 76).

Barros (2012a) alerta sobre a questão de o gênero não ser algo material ou exterior ao sujeito. Nesse sentido, ao produzir um texto de determinado gênero, o sujeito o faz de acordo com os objetivos da comunicação, levando em conta a situação de produção.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004b, p. 76), a complexidade em relação à entrada do gênero na escola pode ser vista ao menos por três maneiras distintas, "todas tendo em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero, como objeto, e as relações complexas que o ligam às práticas de referência".

A primeira forma se dá por uma inversão pela qual a *comunicação desaparece* em benefício da objetivação, em que o gênero se torna, basicamente, uma forma linguística. Schneuwly e Dolz (2004b) esclarecem que em virtude dessa inversão, "o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 76).

Nessa perspectiva, os gêneros são abordados sem que se estabeleça qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. O objeto de

ensino, aqui, são os gêneros escolares – dissertação, descrição, narração – tomado pelos autores como “produtos culturais da escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 76):

> Trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem então as formas tomadas pelas concepções sobre o desenvolvimento e a escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 77).

Nesse sentido, a produção de texto escrito é a representação do real, do pensamento como ele é produzido, e, portanto, “os gêneros como forma de representação de diferentes realidades têm uma forma que não depende de práticas sociais”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 77).

Referente ao segundo desdobramento, “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 78). Nessa concepção, o gênero nasce naturalmente de situações de comunicação escolares, ou seja, não é referido “a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos. ” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 78).

> A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 78).

O exemplo mais prototípico desse segundo grupo são os trabalhos de Freinet sobre o jornal escolar. Muitos projetos escolares partem dessa perspectiva, na qual se espera que o aluno produza textos de gêneros diversos sem um processo de ensino que leve em considerações modelos de gêneros autênticos como referência.

O terceiro grupo traz como escopo a negação da escola como lugar específico de comunicação. Nessa concepção ignora-se o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989), uma vez que “é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 79). A esse respeito, os autores acrescentam:

> O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. Não há, nesse tipo de abordagem, possibilidade de pensar em progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p.79).

A partir dessas abordagens, Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma reavaliação sobre o papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. E para a realização de um trabalho com os gêneros, os teóricos evidenciam alguns pontos importantes a serem considerados.

Em primeiro lugar, a decisão de introduzir um gênero na escola deve ter em vista objetivos precisos de aprendizagem: para conhecer, apreciar, compreender e produzir um gênero textual na escola ou fora dela, é preciso “aprender a dominar o gênero primeiramente”. Em segundo lugar, a necessidade de “desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 80).

Schneuwly e Dolz (2004b) postulam que, para atingir tais objetivos, é preciso que o gênero passe por um processo de transformação.

> Uma vez que o gênero funciona em 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 [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 81).

Essa problematização leva a concluir que os gêneros trabalhados na escola são sempre uma variação dos gêneros de referência social. Por exemplo, uma notícia produzida em contexto escolar jamais pode ser equiparada, tal e qual, à reportagem produzida por especialistas da esfera jornalística. Nesse sentido, o objetivo da inserção desse gênero na escola não pode ser o de formar um repórter.

O objetivo é “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004b, p. 81). A finalidade é que as situações criadas em sala de aula tenham legitimidade com o contexto de referência e que façam sentido para os alunos. Segundo os autores é esse desdobramento um dos principais fatores de

complexidade na abordagem dos gêneros textuais como objeto/instrumento de ensino na escola.

A diversidade de gêneros que existem, e são muitos, não permitem que eles sejam tomados como unidades de base para a construção de progressão, no entanto, os teóricos alertam que os gêneros “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar”, já que sem eles não há comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 57).

Nesse contexto, Dolz e Schneuwly (2004a) recorrem ao que denominam agrupamento de gêneros, descritos como um instrumento que torna possível a construção da progressão. Entretanto, os autores dessa proposta deixam claro que se trata de uma estratégia de trabalhar no nível dos gêneros e na tentativa de definir as capacidades de linguagem globais em relação aos variados tipos textuais existentes.

Essa proposta organiza e agrupa os gêneros orais e escritos, de acordo com os domínios sociais de comunicação que representam os aspectos tipológicos que os constituem e as capacidades de linguagem mobilizadas por eles. Em seu quadro, Dolz e Schneuwly (2004a) apresentam cinco agrupamentos, de acordo com as capacidades de linguagem dominantes.

Quadro 3 – Proposta de agrupamento de gêneros do ISD

Domínios sociais de comunicação **ASPECTOS TIPOLÓGICOS** **Capacidades de linguagem dominantes**	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional **NARRAR** **Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil**	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
Domínios sociais de comunicação **ASPECTOS TIPOLÓGICOS** **Capacidades de linguagem dominantes**	Exemplos de gêneros orais e escritos
	relato de experiência vivida

Documentação e memorização das ações humanas **RELATAR** **Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo**	relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia
Discussão de problemas sociais controversos **ARGUMENTAR** **Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição**	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial Ensaio
Domínios sociais de comunicação **ASPECTOS TIPOLÓGICOS** **Capacidades de linguagem dominantes**	Exemplos de gêneros orais e escritos
Transmissão e construção de saberes **EXPOR** **Apresentação textual de diferentes formas dos saberes**	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência
Inscrições e prescrições **DESCREVER AÇÕES** **Regulação mútua de comportamentos**	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004a, p. 60-61).

Como exemplo de agrupamento, citamos a fábula, o conto, a novela e o romance. Embora tenham diferenças entre si, pertencem à cultura literária

ficcional e mobilizam a capacidade do narrar, ou seja, criam ações de verossimilhança, por meio de conflitos, situados no tempo e envolvendo personagens.

Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004a) propõem que sejam explorados os cinco agrupamentos para que sejam trabalhadas algumas capacidades globais, que, segundo os autores, devem ser construídas ao longo das etapas escolares. Nesse sentido, esclarecem que o fundamento, a ideia dessa progressão é de "construir com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando o desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 62).

2.2.4 Capacidades de Linguagem na Apropriação de Gêneros

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998) *apud* Lousada (2007), quando interagimos nas diferentes situações sociais mediadas por gêneros de textos, necessariamente, temos que acionar certas capacidades de linguagem. Para o ISD, considera-se capacidades de linguagem as "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (DOLZ; SCHNEUWLY,2004a p. 52). Essas capacidades envolvem a mobilização de saberes de diversas ordens (declarativos, procedimentais, cognitivos, experienciais, etc.) e são classificadas, pelo ISD, em três categorias: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004a, p. 52), as capacidades de ação estão relacionadas à adaptação, à situação comunicativa, às representações que o agente-produtor precisa fazer no ato da linguagem; as capacidades discursivas visam a mobilização de modelos discursivos para compor o texto – unidade de concretização da ação de linguagem; as capacidades linguístico-discursivas, por sua vez, estão relacionadas ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticos/semióticas requeridas na produção.

As capacidades de ação envolvem as possibilidades de se construir conhecimentos ou representações sobre o contexto de produção de um texto, e isso pode contribuir para o reconhecimento do gênero ao qual pertence dado texto e sua adequação à situação de comunicação (CRISTÓVÃO, 2012). Essa primeira

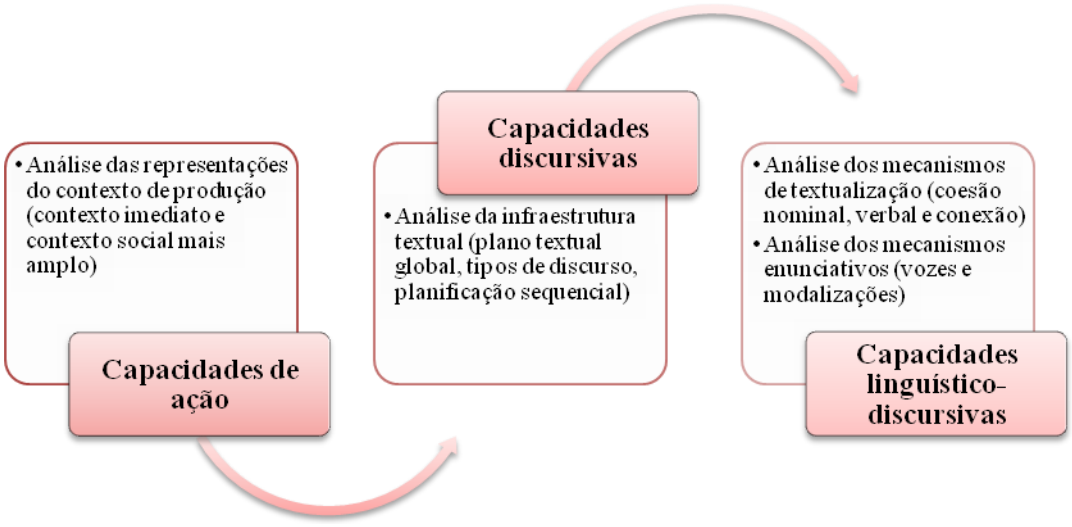
operação é essencial, pois, de acordo com Lousada (2007), é a partir da análise da situação de produção que o aluno leitor/produtor se situa quanto à função social do texto, sendo capaz de acionar representações contextuais.

As capacidades discursivas envolvem as operações de organização do texto a ser produzido, de escolha de um ou de vários tipos de discursos e do modo de organização sequencial. Em outras palavras, são elas que permitem que o sujeito componha a infraestrutura de um texto, com os tipos de discurso e sequências textuais que melhor organizam o gênero e satisfazem os propósitos comunicativos em curso.

As capacidades linguístico-discursivas implicam a mobilização de recursos linguísticos/semióticos, os quais, no quadro teórico de Bronckart (2003) constituem os mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e os mecanismos enunciativos do texto (vozes e modalizações).

A figura a seguir mostra um esquema que associa as capacidades de linguagem às categorias de análise textual apresentadas na seção 3.

Figura 1 – Capacidades de linguagem articuladas às categorias de análise textual do ISD



Fonte: Barros (2012b, p.16).

As capacidades de linguagem são, pois, competências necessárias para a realização de uma ação de linguagem em uma situação de interação, seja por meio de textos orais, escritos ou multissemióticos, pertencentes a um gênero.

Nesse sentido, é necessário criar estratégias, ferramentas para o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos, a fim de que eles se tornem agente-produtores competentes no uso da linguagem.

A partir do conceito de capacidades de linguagem, adaptamos para nosso trabalho a concepção de *capacidades leitoras*, no sentido de competências necessárias para que o aluno/leitor possa compreender e interpretar textos pertencentes a um gênero textual.

Assim passamos para a próxima subseção, na qual expomos a perspectiva adotada pelo Grupo de Genebra para a transposição didática de gêneros.

2.2.5 Transposição Didática de Gêneros na Concepção do ISD

Como vimos, na concepção do ISD, os gêneros textuais são considerados objetos e instrumentos do processo de ensino e aprendizagem da língua. Sua apropriação,pode, nessa perspectiva, criar condições para a desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a participação dos aprendizes, como agentes produtores e leitores, em práticas sociais mediadas pela(s) linguagem(s).

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004) desenvolvem a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Para tanto, é necessário que passe por uma adaptação, isso significa que precisa ser didatizado, a fim de que seja convertido em objeto de ensino.

Esse processo de didatização pelo qual devem passar os gêneros textuais para o ensino de linguagem na escola denomina-se transposição didática. Com base no conceito sistematizado por Chevallard (1989 *apud* BARROS 2012b) transposição didática pode ser definida como um processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de referência para o ensino e o conhecimento didatizado, ou seja, o processo de transformação pelo qual um objeto teórico/científico/social passa até chegar a ser objeto de ensino.

Na teoria da transposição didática, há três níveis básicos de transformações. O conhecimento científico deve passar por um processo de transformação para se converter em conhecimento a ser ensinado (primeiro nível) que, por sua vez, se transforma em conhecimento efetivamente ensinado

(segundo nível) e que finalmente deverá ser transformado em conhecimento efetivamente aprendido (terceiro nível) (CRISTOVÃO, 2012).

Neste cenário, podemos distinguir dois níveis: a transposição didática externa e a transposição didática interna (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009 *apud* BARROS, 2012b).

A transposição didática externa relaciona-se ao processo de transformação dos saberes científicos em saberes a serem ensinados. Nessa etapa, por exemplo, são acionados os saberes oriundos dos documentos oficiais do ensino, das normas orientadoras, currículos; os saberes teóricos e sociais dos objetos; a própria seleção do(s) gênero(s) enquadra-se nessa etapa. Corresponde ao primeiro nível descrito por Cristóvão (2012). De acordo com Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009, *apud* Barros, 2012b, p.13) as operações dessa etapa "ajudam a clarear a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino".

Quanto à transposição didática interna, essa compreende o segundo e terceiro níveis de transposição já mencionados. Para Schneuwly (2009, *apud* NASCIMENTO; PEREIRA, 2014, p. 104) "constitui o conjunto de transformações que se opera no saber adaptado como conteúdo a ensinar no contexto escolar, transformando-o em objeto de ensino" (segundo nível). O terceiro é o nível do sistema didático que, de acordo com Schneuwly (2009, *apud* NASCIMENTO; PEREIRA, 2014), é onde se encontram o professor, o aluno e os objetos de conhecimento, sendo que é nessa fase que se realiza a intervenção didática, por meio das atividades, da mediação, dos instrumentos didáticos, enfim, tudo o que envolve o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para viabilizar o processo de transposição didática de um gênero, primeiramente, é necessária uma ferramenta mediadora do conhecimento do gênero que se deseja transpor para o ensino. Essa ferramenta é denominada *Modelo Didático de Gênero,* pelos pesquisadores*, s*obre o qual tratamos a seguir*.*

2.2.6 Modelo Didático do Gênero

Os pesquisadores do ISD propõem a modelização do gênero como uma ferramenta para viabilizar o processo de transposição didática de um gênero

textual, que selecione e descreva suas dimensões ensináveis. Segundo Barros (2012b, p. 15), “a modelização permite visualizar as características contextuais, discursivas e linguísticas de um gênero” e, dessa forma, contribui para o processo de seleção e descrição das dimensões ensináveis desse gênero.

O *modelo didático de gênero* (MDG), sendo um conceito da engenharia didática, é definido por seus próprios criadores como um instrumento para sistematizar o ensino de um gênero e precede a elaboração de uma SDG, dentro do processo de transposição didática.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), o MDG é a descrição provisória das principais características de um gênero textual (enunciativas, discursivas, linguísticas, multissemióticas...) com o objetivo de didatização. Para Machado (2012) a construção de um MDG precisa estar adequada às capacidades dos alunos, que são o público-alvo do processo de transposição didática. Entretanto, Barros (2012b) expandindo a concepção de modelização didática, propõe que, a princípio, o MDG pode ser visto apenas *teoricamente,* sem que se considere as capacidades dos alunos, podendo, assim, ser elaborado de forma genérica e servir como base teórica para diversas SDG. É o que a autora denomina *modelo teórico do gênero* (MTG).

Barros (2012b) faz, dessa forma, uma distinção entre MDG e MTD. Quanto ao MTD, a autora classifica como um processo de modelização preliminar, que pode servir como suporte para a elaboração do MDG, esse sim deve estar adaptado ao contexto de intervenção didática, por isso, deve prescindir de uma análise das capacidades de linguagem dos alunos em relação ao gênero em foco.

A fim de sistematizar o processo de elaboração do MTG/MDG, Barros (2012b) elaborou um dispositivo didático ancorado nas categorias de análise textos de Bronckart (2003), com perguntas voltadas para as características do gênero selecionado – contextuais, discursivas e linguísticas, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 4 – Dispositivo didático para a modelização do gênero

	ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero

Capacidades de ação	• A qual prática social o gênero está vinculado? • É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence jornalística publicitária, etc.)? • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (emissor)? • Para quem se dirige (destinatário)? • Qual o papel discursivo do emissor? • Qual o papel discursivo do destinatário? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o Destinatário? Comercial? Afetiva? • Qual o valor desse gênero na sociedade? • Qual o suporte? • Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades de linguagem	• Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? • É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar ficcional? • É um narrar acontecimentos vividos (relato)? • Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? • Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
Capacidades linguístico-discursivas	• Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termosgenéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? • Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De

	estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? • Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? • Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? • Há rimas? Que tipo de rima? • Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? • Há o uso de ironia? • Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? • De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? • Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? • Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/ gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? • Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? • Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Barros (2012b, p.19-20).

A elaboração de um MDG, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), deve fundamentar-se em três princípios: de *legitimidade,* de *pertinência*e de*solidarização.* O princípio de legitimidade refere-se à utilização de conhecimentos teóricos de *experts* (estudiosos do gênero, usuários do gênero, etc.) “que são considerados legítimos pela comunidade a que eles pertencem” (CRISTÓVÃO, 2012, p.15).

Já o princípio de pertinência faz referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82), enquanto o princípio de solidarização visa tornar coerentes os saberes (conhecimentos) em função dos objetivos a que se propõe o MDG.

Do ponto de vista pragmático, a elaboração de um MDG tem três etapas: 1) a busca por saberes legitimados do gênero, por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas com produtores e receptores do gênero; 2) análise de um corpus de

textos representativos do gênero; 3) diagnóstico do contexto de intervenção didática, inclusive das capacidades dos alunos em relação à leitura e produção do gênero.

O MDG, além de evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero textual, deve apresentar uma síntese com objetivo prático, que sirva como orientação para as intervenções dos professores por meio das SDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a qual nos detemos na subseção seguinte.

2.2.7 Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros (SDG)

Iniciamos essa subseção apresentando o conceito do procedimento SDG[8], criado pelos pesquisadores de Genebra filiados ao ISD, para chegarmos ao que Barros (2020) conceitua como *metodologia das SDG*.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem o procedimento SDG como: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A SDG constitui-se, assim, como um conjunto de atividades selecionadas e sistematizadas pelo professor, a fim de desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e produção de um gênero textual.

Barros (2020), no entanto, amplia o escopo dessa ferramenta, entendendo que as SDG podem ser vistas de uma forma mais ampla, também como uma metodologia. Ao incorporar esse novo conceito à SDG, a autora afirma reforçar o compromisso da base teórica do ISD, e, ao mesmo tempo, descaracterizar a SDG apenas como uma *estrutura* composta por quatro fases – apresentação da situação, primeira produção, módulos/oficinas, produção final – que objetivam, de forma específica, por meio das atividades propostas, à apropriação de um determinado gênero textual.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SDG tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma que ele possa agir discursivamente de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Segundo Barros (2020, no prelo):

---

[8] Como já dissemos, o ISD sistematizou o conceito de *sequência didática*, porém, em nosso trabalho, acrescentamos o termo *de gênero* à expressão, adotando, assim, a expressão *sequência didática de gêneros* (SDG), a fim de diferenciá-la de outros procedimentos homônimos.

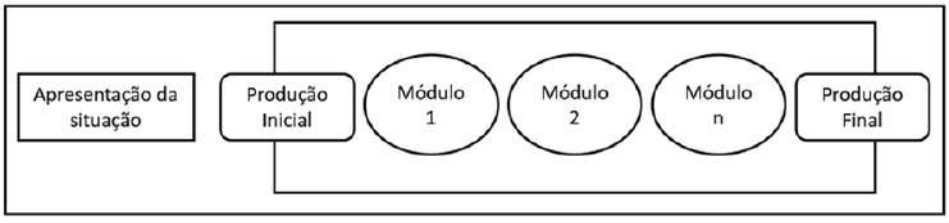
> [...] na perspectiva do *interacionismo instrumental* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), defendida pelo ISD, a SDG é concebida como um instrumento mediador da ação docente no processo de apropriação de práticas de linguagem configuradas em gênero de textos, esses tomados como objetos unificadores no ensino da língua.

Nesse sentido, a SDG, vista como metodologia, tem um sentido mais global, pois abrangeria "um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais" (BARROS, 2020), tendo como base teórica uma concepção sociointeracionista da língua e do ensino. Nessa perspectiva, Barros (2020), ao conceber a SDG como metodologia, aponta para "uma busca do aprimoramento do uso da linguagem para a atuação do sujeito na sociedade, instrumentalizando-o com saberes relativos ao funcionamento global dos gêneros que circulam nas mais variadas instâncias sociais" (BARROS, 2020, no prelo).

Barros (2020) chama a atenção para a extrema importância de se conhecer a base teórico-metodológica do ISD (a partir da qual foi criada a metodologia das SDG) para se utilizar a SDG como ferramenta de ensino e aprendizagem da língua. E assim entendemos que a concepção da SDG como metodologia não descaracteriza suas bases de construção já consolidadas, mas, ao contrário, reforça e amplia seu nível de abrangência.

Dessa forma, também adotamos, em nosso trabalho, a denominação *metodologia das sequências didáticas de gêneros-SDG*, que, no caso, refere-se a todo o conjunto de procedimentos teórico-metodológicos envolvidos em sua construção, como a elaboração de um modelo teórico/didático do gênero (nesta pesquisa o gênero conto de mistério. Como mostra o esquema a seguir:

Figura 2 – Etapas da SDG



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Convém assinalar que a metodologia de ensino da SDG pressupõe um trabalho sistematizado, a fim de que o aluno se aproprie de uma prática linguageira. Dessa forma, no início do projeto de ensino é preciso ser definido o que deve ser trabalhado para que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem referentes ao gênero trabalhado e estejam preparados para agirem como agentes-produtores conscientes na etapa da produção final.

Nesse sentido, Barros e Cordeiro (2017) apontam que o trabalho com módulos (oficinas) deve "propor atividades orientadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, que levem o aluno a aprimorar o seu agir por meio da linguagem" (BARROS; CORDEIRO, 2017, p. 223). Para que se cumpra tal finalidade, é preciso, pois que as atividades propostas entre as oficinas estejam articuladas entre si, de acordo com os objetivos de ensino a que se propõe a SDG, de forma que o aluno perceba que há essa unidade entre as atividades e os objetos de ensino. (BARROS; CORDEIRO, 2017).

O primeiro passo da SDG é a *apresentação da situação*. Nessa etapa inicial, é apresentada detalhadamente a tarefa que os alunos deverão realizar. Nas palavras de seus criadores, é o momento em que a turma "constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Ou seja, o professor deve apresentar o gênero selecionado para o trabalho, bem como explorar acerca de tal gênero questões pontuais como: quem produz esses textos, para quem, com que finalidade, em que meios circulam textos como esse, como você reconhece esse gênero, etc. Segundo Barros (2020, no prelo) essa é fase em que professor delimita e socializa o contexto de produção do gênero selecionado ("equilíbrio entre o gênero como objeto social e o gênero como objeto de ensino").

Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) evidenciam que nessa fase devem-se fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles tomem conhecimento do projeto e dos referentes envolvidos na produção do gênero.

A segunda etapa da SDG é a *primeira produção*, na qual os alunos deverão elaborar uma primeira versão do texto, por meio do qual serão reveladas as representações que eles têm dessa atividade de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa primeira produção tem caráter diagnóstico, pois a realização dessa atividade permite ao professor diagnosticar o nível de

compreensão, as capacidades de linguagem dos alunos com relação ao gênero proposto. O objetivo principal da primeira produção é, pois, o diagnóstico das reais capacidades dos alunos em relação à produção do gênero (BARROS, 2020).

Convém assinalar que a SDG foi criada com respaldo da ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), uma teoria interacionista de Vigotski, na qual o teórico define dois níveis: o nível de desenvolvimento cognitivo atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial (BARROS, 2020). A ZPD corresponde ao percurso que as crianças, em nosso caso, os alunos,percorrem entre o nível de desenvolvimento real, no processo do aprendizado,e um novo nível de desenvolvimento real, no qual eles já tenham domínio sobre o conteúdo de ensino, tenham construído seu conhecimento, no caso da SDG,se apropriado do funcionamento de um determinado gênero textual. Por isso a primeira produção, que configura um diagnóstico inicial, tem um papel essencial nessa engrenagem.

Ainda sobre a *primeira produção*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que o professor deverá iniciar um processo de avaliação formativa, pela análise das produções dos alunos, com critérios bem estabelecidos, a fim de avaliar as dificuldades dos alunos e em que ponto a classe se encontra com relação aos objetivos da SDG. Dessa forma, as dificuldades dos alunos, identificadas e delimitadas, serão trabalhadas nos *módulos/oficinas*, ou seja, elas configuram o objeto de trabalho dos *módulos/oficinas*. Nesse sentido, ao identificar um erro do aluno, esse não deve ser visto como um obstáculo no processo de aprendizagem, mas um indicativo que, nesse ponto, o professor precisa fazer uma intervenção. É preciso, então, de acordo com Barros (2020), propor e promover, nesse ponto, atividades de linguagem para desenvolver as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao encaminhar a decomposição dos problemas isolados nos módulos/oficinas, é necessário agir sobre três pontos: 1) trabalhar problemas de níveis diferentes; 2) variar as atividades e exercícios; 3) capitalizar as aquisições.

No que se refere ao segundo ponto, *variar as atividades e exercícios*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que, em cada módulo, sejam propostas atividades diversificadas de leitura, escrita, oralidade, análise linguística, a fim de

proporcionar aos alunos diferentes meios de acesso aos instrumentos que possibilitem uma aprendizagem efetiva.

Nesse contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõem três categorias de atividades e exercícios: as *atividades de observação* e de *análise de textos;* as *tarefas simplificadas de produção de textos;* a *elaboração de uma linguagem comum*. Quanto às duas primeiras, essas podem abordar textos orais ou escritos, autênticos ou fabricados, a fim de evidenciar os aspectos do funcionamento dos textos, vistos de forma global ou em suas partes. Tais atividades podem ainda abordar a comparação de vários textos pertencentes ao mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

As *tarefas simplificadas de produção de textos* são exercícios que possibilitam ao aluno concentrar-se particularmente em um aspecto preciso da produção textual, conforme os diferentes níveis de produção. *A elaboração de uma linguagem comum* deve ser utilizada no decorrer da SDG, em especial ao se definir os critérios explícitos para a produção de um texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Nesse sentido, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 21) ressaltam que “selecionar as informações, hierarquizá-las, indicar as relações estabelecidas entre elas, e inferir elementos não explícitos são capacidades cognitivas que a atividade escrita exige”.

Quanto ao terceiro ponto, destacado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o funcionamento da SDG, *capitalizar as aquisições*, os autores esclarecem que, pela realização dos módulos, os alunos constroem de maneira progressiva os conhecimentos sobre o gênero abordado, pela aquisição de uma linguagem técnica comum ao grupo, das regras construídas, por meio de exercícios variados, que se convertem em conhecimentos discutidos, ampliados e revisados antes da produção final.

Na *produção final*, o aluno poderá colocar em prática todos os saberes que foram mobilizados, construídos na realização das oficinas. Sendo que através dessa produção final o professor fará uma avaliação *formativa.* Segundo Gonçalves e Nascimento (2010) a avaliação formativa indica níveis que os alunos já atingiram no processo ensino e aprendizagem, assim como as estratégias de intervenção necessárias, como explicam as autoras:

> [...] trata-se de um *feedback* reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante [...] além disso, permite ao professor elaborar e diversificar estratégias pedagógicas, formular diversos processo de ensino e avaliação, articulá-los e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244).

Portanto, diferente da avaliação somativa, baseada em critérios de julgamentos de erros e acertos e traduzidos por notas; a avaliação formativa "julga procedimentos, conhecimentos e atitudes dos alunos para verificar conhecimentos, competências e habilidades". (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com relação à *produção final*, o professor pode escolher uma grade diferente quanto à forma de avaliar, desde que nesse processo de avaliação estejam explícitos para o aluno os elementos trabalhados nas aulas e que devem servir de critérios de avaliação.

Na proposta das SDG, sistematizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o processo de ensino vai do complexo (produção inicial) para o simples (problemas isolados ou decompostos nos módulos) e retorna para o complexo, na produção final.

Um ponto que consideramos importante destacar é o fato de a SDG ter a centralidade no trabalho didático com produção de texto. De acordo com Barros, Striquer e Gonçalves (2019, p. 331) isso não significa que não possa abordar o trabalho com leitura e análise linguística, mas, ao contrário, "na concepção metodológica da SDG, essas modalidades de ensino devem estar presentes nos módulos/oficinas, mas sempre articulados ao projeto maior da produção de textos".

Reforçamos, entretanto, que nossa pesquisa tem como foco a modalidade da Leitura, portanto está voltada para o desenvolvimento de capacidades leitoras, adaptadas das capacidades de linguagem do ISD, para o ensino da leitura. Convém esclarecer que por capacidades leitoras compreendemos as aptidões necessárias para realização da leitura de textos pertencentes a determinado gênero textual; acionando saberes diversos referentes à situação de comunicação, à organização textual e ao emprego de recursos linguísticos/semióticos, com a finalidade de produzir sentidos para o texto.

Dessa forma, na próxima subseção discutimos sobre o ensino da leitura.

2.3 ENSINO DA LEITURA

Na visão do ISD a leitura é considerada uma atividade social, que pressupõe a construção de sentidos para o que lemos, dentro de um contexto determinado (CRISTÓVÃO, 2001). Nessa perspectiva, no trabalho com a leitura, a intenção é levar o aluno a pensar, refletir e construir significados para o texto lido.

De acordo com Menegassi e Angelo (2010), na perspectiva interacionista, a leitura é considerada um processo perceptivo e cognitivo, ou seja, que integra as informações trazidas pelo texto para o leitor e ao mesmo tempo as informações que o leitor traz para o texto, produzindo um processo de interação.

Compreendemos que o *processo de leitura* (SOLÉ, 1998) (KOCH; ELIAS 2008) exige do leitor, além da decodificação do texto, que ele mobilize suas experiências e os conhecimentos prévios para a construção de sentidos do texto. Isso significa que para dar conta da leitura, é preciso que o leitor ative seu conhecimento de mundo, ou enciclopédico, que compreende tudo o que o sujeito já leu e ouviu, assistiu e experienciou durante sua vida social, pessoal, escolar para interagir e relacionar esses saberes pessoais com as informações localizadas no texto, a fim de fazer inferências, construir os sentidos do texto durante o processo da leitura.

Consideramos que essas competências necessárias, exigidas no processo da leitura, equivalem às capacidades leitoras. Como a pesquisa foi pensada para um público composto por estudantes do 6° ano do Ensino Fundamental – etapa na qual geralmente vários alunos demonstram dificuldades na compreensão textual –, reforçamos a perspectiva de Solé (1998, p. 18) que ressalta que “o aprendiz precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor”, para desenvolverem capacidades de leitura. Nesse contexto é que propomos uma sequência de leitura, visando desenvolver tais capacidades nos alunos.

Se a leitura é uma atividade social, de construção de sentidos, a forma como lemos é aprendida socialmente (CRISTOVÃO, 2001). Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental para o ensino da leitura em sala de aula.

Segundo Solé (1998 *apud* FUZA; MENEGASSI, 2017), o ensino da leitura deve proporcionar ao aluno o aumento da competência e da autonomia como leitores, por isso, deve haver cautela na escolha das questões que os professores formulam. Para Solé (1998, p. 155), a atividade de leitura mediada por perguntas de leitura configura-se como uma estratégia “essencial para uma leitura ativa”.

Sobre esse tema, Menegassi (2010) enfatiza que as perguntas de leitura configuram um poderoso instrumento de ensino e de avaliação da leitura. A fim de estudar sobre tal instrumento, vários autores criaram classificações, tipologias. Marchuschi (2008), por exemplo, ao analisar exercícios de compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990, desenvolveu uma classificação com nove tipos de perguntas: 1) A cor do cavalo branco de Napoleão; 2) Cópias; 3) Objetivas; 4) Inferenciais; 5) Globais; 6) Subjetivas; 7) Vale-tudo; 8) Impossíveis; 9) Metalinguísticas.

Solé (1998), por sua vez, propõe uma classificação para as perguntas de leitura em três tipos: perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferencial e perguntas de respostas interpretativas. No primeiro tipo, as respostas às questões propostas são encontradas literalmente no texto; são perguntas que levam o aluno a buscar as informações no texto, mas não são perguntas de cópia. No segundo tipo, o inferencial, a resposta não é encontrada no texto, mas a partir da relação que o leitor estabelece entre o texto e as inferências produzidas por ele. Nas perguntas de resposta interpretativa, exige-se do leitor uma articulação do tema do texto à sua vida pessoal, criando, assim, uma interpretação própria sobre o assunto abordado na pergunta.

Fuza e Menegassi (2017), com base nos estudos de Solé (1998), trazem algumas pesquisas e reflexões referentes à elaboração de perguntas de leitura. Nessa perspectiva, ao abordar a avaliação como instrumento para formação do leitor, Menegassi (2010) postula que as perguntas feitas pelo professor em uma perspectiva sociointeracionista, “tendo como abordagem teórico-metodológica a avaliação formativa de leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 99), orientam a leitura dos alunos na produção de sentidos do texto.

O estudioso apresenta um quadro de tipos de perguntas de leitura divididos em quatro categorias, expostas a seguir:

A) Perguntas que buscam respostas diretamente em partes no texto;

> B) Perguntas que exigem do leitor inferências textuais.
> C) Perguntas que levam o leitor a refletir sobre o tema do texto a partir de experiências de sua vida, criando uma interpretação textual;
> D) Perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor (MENEGASSI, 2010, p. 100).

Tais categorias requerem níveis diferenciados de leitura, abrangendo a compreensão do que está escrito bem como o implícito no texto, chegando a construção de novos significados e interpretações para o texto. Dessa forma, os tipos de perguntas apresentados acima referem-se a um procedimento de avaliação de leitura que, segundo Menegassi (2010), possibilita observar a interação estabelecida entre o aluno/leitor e o texto, intermediada pelo professor.

Menegassi (2010) postula que é preciso construir perguntas de leitura para orientar o trabalho com leitura em sala de aula seguindo critérios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Isso significa elaborar questões sobre o texto, seguindo uma hierarquização: primeiro com perguntas que levem o aluno/leitor a compreender as informações trazidas pelo texto, a seguir as pistas deixadas pelo autor, a produzir inferências textuais para produzir interpretações, estabelecer relações entre o tema abordado e suas experiências de vida, e assim, consequentemente construir sentidos para o texto.

Para analisar as perguntas elaboradas para os questionários principais da SLG de contos de mistério, conforme subseções: 5.2.1 e 5.2.2, tomamos como base as categorias de tipos de perguntas de leitura sistematizadas por Menegassi (2010), bem como a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de Fuza e Menegassi (2017, 2019).

Justificamos que fizemos a opção de não analisar as capacidades leitoras na planificação da SLG, tal como definida por nós na subseção anterior, pois ainda carece de uma sistematização teórica mais apurada. Conforme já exposto, adaptamos o conceito de capacidades leitoras das capacidades de linguagem, que, por sua vez, referem-se à ação de linguagem, ou seja, à produção de textos pertencentes a um determinado gênero.

Mediante os conceitos e estudos apresentados, consideramos que ensinar e avaliar a leitura é um trabalho tanto importante quanto desafiador para os professores de Língua Portuguesa e isso nos motiva a realização dessa pesquisa e à construção da SLG.

Dessa forma, passamos para a próxima seção, na qual apresentamos a metodologia, o passo a passo da nossa pesquisa.

SEÇÃO III

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que não está moldada pela mensuração (FLICK, 2009), ou seja, não tem como foco mostrar resultados com representatividade numérica. Para Silveira e Córdova (2019, p. 32), os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa “buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores” e se valem de diferentes abordagens metodológicas. Flick (2009) aponta que a noção de pesquisa qualitativa abarca várias abordagens, métodos e fundamentos teórico-metodológicos.

A pesquisa qualitativa foi aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, opondo-se à pesquisa quantitativa dominante. Seu campo de atuação tem amplificado em áreas como a Psicologia e a Educação.

Segundo Zannete (2017, p. 153):

> [...] um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador colocar-se no papel do outro, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional.

Nosso trabalho refere-se à dimensão educacional, partindo da observação de uma situação no contexto onde atuamos como docente. Visando levar o aluno a desenvolver capacidades de leitura referente ao gênero literário ‘conto de mistério’, busca respaldo em vários aportes teóricos, a fim de produzir um material pedagógico que seja coerente com as teorias de base bem como com os objetivos da pesquisa.

De acordo com Flick (2009), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa baseiam-se na escolha adequada de métodos e teorias convenientes,uma vez que busca algumas questões para as quais os métodos de pesquisa devem ser apropriados e considera as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento.

Nossa pesquisa não utiliza um método específico. De forma geral, apoia-se no conceito de *validação didática* do ISD (DOLZ, 2010), uma vez que validar o material pedagógico produzido configura o objetivo geral da pesquisa. Dolz (2020), declara que não existe apenas uma maneira de realizar a validação didática. No nosso caso, o processo de validação centra-se na fase da *transposição didática externa* (CHEVALLARD, 1989), mais especificamente, da elaboração da sequência de leitura do conto de mistério.

Apresentamos, no decorrer desta seção,o contexto, etapas e procedimentos da nossa pesquisa. Como já exposto, a pesquisa é de validação didática de um material produzido no âmbito da pesquisa, fundamentada na perspectiva do ISD, proposto por Bronckart (2003) e desenvolvido por vários pesquisadores que abordam a língua e o ensino a partir de uma concepção sociointeracionista (ver SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi pensada como uma pesquisa-ação a ser implementada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Professor Segismundo Antunes Netto-CEPSAN, Ensino Fundamental e Médio e Formação de Docentes. Colégio localizado na Rua Pará, bairro Boa Vista no município de Siqueira Campos, PR, pertencente ao núcleo regional de Ibaiti. A instituição é mantida pelo governo estadual e administrada pela Secretaria Estadual de Educação- SEED. Trata-se de alunos de escola pública, que pertencem à classe média/baixa, sendo que parte dos alunos são moradores dos bairros rurais próximos da cidade, mas, a maioria vem do centro e de bairros urbanos.

Devido à impossibilidade de desenvolver o projeto de ensino presencialmente na escola descrita, mantivemos como foco da SLG produzida o 6º ano do EF. Nessa etapa os alunos estão iniciando uma nova fase escolar, já que vêm do contexto das séries iniciais, no qual tem uma rotina bem diferente da que encontra na etapa 2, ao ingressar no 6 º ano, sendo inserido em um outro sistema. A começar pela quantidade de disciplinas escolares e professores, pois até o 5º ano o professor regente da turma é polivalente, ministrando a maioria das disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia;

enquanto a etapa do Ensino Fundamental 2 há um professor para cada disciplina. Dessa forma, até o 5º ano os alunos têm maior tempo de convivência com o mesmo professor, e nessa perspectiva, o professor, ao ensinar e avaliar o desenvolvimento desses alunos com relação a várias disciplinas, acompanha mais de perto todo o processo de aprendizagem de seus alunos. No que se refere a disciplina de Língua Portuguesa, no final da etapa1: anos iniciais, o trabalho em sala de aula também se baseia nos princípios básicos da leitura, escrita e oralidade, sendo que documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) apresentam como objetivo estruturante o “Discurso como prática social”.

Consideramos então que durante a etapa anterior esses alunos já participaram de alguma avaliação externa, bem como já tiveram contato com o gênero “conto” de forma mais generalizada no decorrer do processo de letramento, porém, de uma forma mais lúdica, de acordo com a fase de desenvolvimento correspondente à faixa etária de alunos de 5º ano. No entanto, acreditamos que ao chegarem ao Fundamental, anos finais, os estudantes devem ser desafiados a níveis mais complexos de leitura, para ampliarem o repertório cultural e desenvolverem capacidades de linguagem, por isso a opção pelo conto de mistério.

3.2 Etapas e Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa é composta por quatro etapas, descritas a seguir.

A primeira fase, de nível exploratório, destina-se à modelização do gênero “conto de mistério”. Para Gil (2008), a finalidade central das pesquisas exploratórias é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, considerando a formulação de problemas mais precisos e geralmente envolvem levantamento bibliográfico e documental. Nessa etapa, realizamos um estudo bibliográfico sobre o gênero, expondo os saberes de referência sobre o gênero textual em questão (ver subseção 4.2). Considerando ainda que o conto é um gênero literário, trazemos na subseção 4.1 algumas considerações sobre a Literatura na sala de aula, a partir de reflexões feitas por estudiosos e pesquisadores da área.

Para compreender o funcionamento da Prova Paraná, realizamos, nessa primeira etapa, um estudo sobre o tema, esclarecendo em quais documentos sua fundamentação se baseia, os objetivos dessa avaliação externa, a relação da matriz de referência com a PROVA BRASIL/SAEB. Descrevemos também as operações cognitivas e seus respectivos descritores (referentes à segunda etapa da PROVA PARANÁ de 2019, para o 6º ano do Ensino Fundamental), bem como o conceito de competências e habilidades a partir da PROVA BRASIL/SAEB (esse levantamento compõe a subseção 2.1).

Ainda nessa fase exploratória, a partir dos estudos teóricos sobre o gênero em questão, realizamos uma análise documental, baseada em um *corpus* de textos representativos de contos de mistério, com o objetivo de descrever as características do gênero como objeto social (modelo teórico do gênero) e como objeto didático (modelo didático do gênero) – ver seção 4. O *corpus* selecionado para a modelização compõe-se de 5 contos de mistério: 1) “Recado de fantasma”; 2) “A mão do macaco”; 3) “As formigas”; 4) “O retrato oval”; 5) “A morte vista de perto”. Os textos encontram-se anexados ao final deste texto dissertativo, conforme a enumeração acima. Esse trabalho de descrição é fundamentado nas categorias de análise de textos/gêneros do ISD (BRONCKART, 2003). O objetivo é depreender as dimensões ensináveis do gênero textual escolhido para a intervenção didática – o conto de mistério.

A segunda fase destina-se à elaboração prévia da SLG. Nesta etapa é feito um planejamento das ações didáticas inspiradas na metodologia de ensino das SDG, fase em que é elaborada a SLG para o conto de mistério, que compõe o caderno pedagógico. Para elaborar a SLG, a pesquisa se apoia nos preceitos da *metodologia das SDG* sistematizada pelo ISD, adaptando-a ao ensino da leitura. Além disso, busca respaldo na primeira fase da pesquisa, ou seja, na modelização do gênero.

A terceira fase refere-se à validação da SLG de conto de mistério produzida pela pesquisa (ver seção 5). A análise está dividida em três subtópicos, referentes a três critérios: 1) adaptação da SDG à SLG; 2) construção do processo de leitura na SLG por meio da elaboração de perguntas de leitura; 3) mobilização dos descritores da Prova Paraná na SLG.

Com relação ao primeiro critério de validação, verificamos como foi feita a adaptação, ou seja, se a SLG segue, de fato, os preceitos teórico-metodológicos de base da metodologia das SDG (ver subseção 3.3). Fazemos isso, a *priori*, comparando os dois esquemas representativos dos procedimentos – SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98) e SLG (esquema sistematizado pela pesquisa).

Como estamos propondo uma sequência de leitura que busca associar a compreensão de um texto singular ao funcionamento do gênero que o configura, tentamos estabelecer uma divisão das perguntas construídas para as duas oficinas centrais da SLG para verificar como a sequência foi construída. Para tanto realizamos uma análise quantitativa, com a seguinte classificação: perguntas com foco no texto (FT), com foco no gênero (FG), ou ainda perguntas híbridas, com foco misto (FM), conforme quadro 10, subseção 5.1. A partir dos resultados trazemos uma reflexão com base em estudos sobre o que caracteriza o gênero e o que se refere ao texto singular selecionado para a leitura (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007).

O segundo critério da etapa de validação diz respeito à elaboração das perguntas de leitura. Conforme exposto na subseção 2.3, os princípios sociocognitivos de leitura (SOLÉ, 1998) são suportes teórico-metodológicos para nossa proposta de trabalho, bem como algumas pesquisas realizadas por Fuza e Menegassi (2017), com base nos estudos de Solé (1998). Nesse sentido, a intenção é analisar as perguntas elaboradas para os questionários principais da SLG de contos de mistério, com base nas categorias de tipos de perguntas de leitura sistematizadas por Menegassi (2010) e a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de Fuza e Menegassi (2017, 2019).

Analisamos a construção e sequenciação das perguntas de leitura dos questionários da SLG, a fim de complementar a análise da adaptação da SLG feita a partir do cotejamento com a SDG. Ou seja, a finalidade é verificar até que ponto a sequenciação proposta pelos autores é compatível com o procedimento criado por nossa pesquisa.

Para esse segundo critério de validação, selecionamos, como corpus de análise, os dispositivos didáticos com questionários principais de todas as etapas da SLG. Criamos os seguintes códigos de classificação para as perguntas: PT; PI;

PIT e PTV (ver subseção 5.2.1) a partir das categorias organizadas por Menegassi (2010). Após a análise, elaboramos um quadro com resultados quantitativos e interpretamos os dados à luz dos estudos sobre elaboração e sequenciação de perguntas de leitura (ver subseção 5.2.1), confrontando com a perspectiva sociointeracionista que fundamenta a metodologia da SLG – inspirada na SDG. Na subseção 5.2.2 construímos um quadro mostrando a ordenação das perguntas para refletir sobre a construção de perguntas nos questionários principais com relação aos critérios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Para tal organização, utilizamos os mesmos códigos da subseção 5.2.1.

O terceiro e último critério da etapa de validação didática refere-se à análise das questões e atividades de leitura da SLG a partir da abordagem dos descritores da Prova Paraná (ver subseção 2.1).

Como já exposto, a abordagem dos descritores da Prova Paraná configura a problematização inicial que motivou essa pesquisa, assim sendo, a partir desse critério de análise nos propomos a identificar descritores retratados nas atividades e questões construídas para cada etapa da SLG, a fim de refletir se é possível mobilizar descritores em um projeto de ensino de leitura mesmo sem um ensino deliberado para tanto.

Para facilitar a análise, classificamos as perguntas dos questionários principais, de acordo com o descritor abordado e elaboramos quadros e gráficos que mostram, de forma quantitativa e descritiva, os resultados obtidos. Com base nos dados e comparações estabelecidas, conduzimos nossas reflexões e interpretações (ver subseção 5.3). Esclarecemos que os dispositivos didáticos contendo os questionários principais, com os respectivos códigos das três etapas de análise estão dispostos no Apêndice A.

Na etapa de validação da pesquisa, por meio da análise das três categorias expostas acima, verificamos se há e quais são os pontos de fragilidade na construção do caderno pedagógico. Esses dados da validação didática subsidiaram a próxima etapa da pesquisa: a revisão da SLG produzida. Dessa forma, a fim de facilitar o processo, incluímos, ao final da seção 5, um subtópico (5.4) sintetizando todas as alterações indicadas nos três subtópicos de análise.

Assim, a partir dos resultados obtidos nas três etapas de validação didática, reelaboramos a SLG de conto de mistério, ou seja, inserimos as alterações

propostas, sejam elas por meio de inclusão ou exclusão de questões e orientações ao professor no caderno pedagógico – ação essa que corresponde à quarta e última fase da pesquisa – de forma a gerar o produto final do Mestrado Profissional em Letras (ver Apêndice B).

Apresentamos, a seguir, a proposta de adaptação da SDG para a SLG.

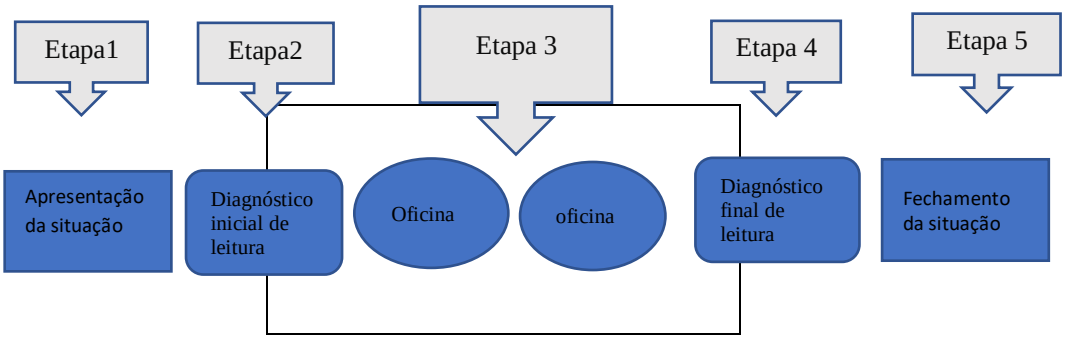
3.3 ADAPTAÇÃO DA SDG PARA O ENSINO DA LEITURA

Nessa subseção, apresentamos uma adaptação do modelo do procedimento SDG, de nossa autoria, mudando o foco da produção textual para o ensino da leitura. A partir de nossa pesquisa, mostramos todo o percurso planejado, como uma proposta de intervenção didática.

A intenção é manter os princípios teórico-metodológicos de cunho sociointeracionista que orientam a metodologia das SDG (ver DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O objetivo da sequência *de leitura de gêneros* (SLG) de contos de mistério é desenvolver nos alunos capacidades que lhes deem autonomia como leitores conscientes no processo sociocognitivo envolvido na recepção de textos.

Nesse contexto, o esquema de base da SDG adaptada para leitura, que estamos denominando de *sequência de leitura de gêneros - SLG,* será um pouco diferente do esquema tradicional proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma vez que apresenta objetivos diferentes. Dessa forma, segue um esquema que mostra a estrutura que propomos para essa adaptação.

Figura 3 – Esquema da SLG



Fonte: a autora.

Apresentamos um quadro que estabelece um comparativo entre a SDG e a SLG, seguido da explanação referente a cada etapa que compõe a SLG.

Quadro 5 – SDG x SLG

SDG – Foco na produção textual do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)		**SLG – Foco na leitura do gênero**	
Apresentação da situação	a) Definir um problema de comunicação (que será, depois, "resolvido" com a produção, tendo o gênero como instrumento mediador). b) Apresentar o projeto de ensino. c) Aproximar os alunos ao gênero.	**Apresentação da situação**	a) Motivar os alunos com relação ao universo do Gênero textual. b) Apresentar o projeto de ensino.
Produção inicial	Primeira produção de um gênero oral ou escrito.	**Diagnóstico inicial de leitura**	Colocar os alunos em contato com o gênero conto de mistério, por meio da leitura de um exemplar, com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se refere à compreensão do texto e do gênero.
Módulos	Trabalha com os problemas específicos diagnosticados na modelização didática e na primeira produção. (Em quantos módulos forem projetados pela SDG).	**Oficinas 1 e 2**	Busca explorar e desenvolver nos alunos capacidades de compreensão leitora, por meio de uma sequência de atividadesvoltadas para o texto e o gênero trabalhado,focada nos problemas de leitura apresentados pelos alunos. Obs.: A SLG tem apenas duas oficinas.
Produção final	Permite avaliar os progressos realizados nos módulos.	**Diagnóstico final de leitura**	Permite verificar o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos trabalhadas durante a SLG.
Fechamento da interação*	Os textos produzidos chegam até seu(s) destinatário(s) –	**Fechamento do projeto**	Produzir textos de mistério em duplas. Apresentar oralmente

* Essa fase não aparece explicitamente no esquema da SDG do Grupo de Genebra, mas faz parte da metodologia.	projetado(s) na apresentação da situação da SDG.		as histórias produzidas.

Fonte: a autora.

Na apresentação da situação, temos dois objetivos. Primeiramente a intenção dessa fase da SLG é promover a motivação relacionada à leitura do gênero. No nosso caso, essa motivação será voltada para o fantástico, a fim de envolver os alunos no clima do mistério, do suspense (por meio de atividades diversificadas, como enquetes, quiz, apresentação de vídeos, etc.). Em segundo lugar, o objetivo dessa fase é apresentar o projeto de ensino aos alunos, de forma clara, expondo o objeto de estudo, bem como os objetivos que se tem com a SLG e as atividades (pré) programadas.

Na versão adaptada, a fase que corresponde à produção inicial é substituída por um diagnóstico inicial de leitura baseado em uma atividade escrita, na qual o aluno entrará em contato direto com o gênero, pela leitura silenciosa individual de um exemplar do gênero, e em seguida responderá ao questionário sobre o texto lido. Nesse momento, a intenção é diagnosticar tanto os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero, como em relação à construção de sentidos do texto. Essa fase é essencial, pois possibilita que o professor observe o nível de desenvolvimento cognitivo atual do aluno, conforme a teoria da ZPD de Vigotski (2008). A intenção é que, com base nesse diagnóstico, o professor tenha condições para verificar quais são as dificuldades dos alunos com relação à leitura, a fim de adequar as atividades pré-planificadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, em função dos objetivos da SLG.

As oficinas/módulos referem-se, na SDG, ao momento de trabalhar os problemas identificados pelo professor nas primeiras produções de texto dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Na nossa adaptação todas as etapas (diagnósticas e das oficinas) são organizadas a partir de atividades de leitura de textos pertencentes ao gênero selecionado. Isso significa que as atividades são (pré) planejadas, devendo, porém, serem revistas e reelaboradas

pelo professor com base nas dificuldades de compreensão dos alunos, no que se refere às capacidades de leitura, identificadas durante o diagnóstico inicial.

Tratando-se de leitura de gêneros, cada etapa da SLG propõe explorar um conto diferente, de forma a levar o aluno a refletir, a pensar e construir significados para a leitura, por meio das questões e atividades variadas, pois nossa mediação, como pesquisadora, se dá na perspectiva sociointeracionista defendida pelo ISD (ver BARROS, 2020).

A próxima etapa da SLG refere-se ao diagnóstico final de leitura. Ou seja, após trabalhar as dificuldades dos alunos por meio das atividades das oficinas, é encaminhado ao final da sequência outro exemplar do gênero em estudo. O aluno realiza a leitura silenciosa e responde a questões escritas individualmente. Essa fase corresponde à produção final na SDG tradicional. Um ponto importante a ser observado é que acrescentamos uma etapa na nossa adaptação, que corresponde ao fechamento do projeto de leitura. De forma que, após o diagnóstico final, aconteça a roda de conversa, com a socialização da leitura e o feedback para os alunos, incluímos uma proposta que extrapola o projeto de ensino (ver Caderno do Professor, Apêndice B).

Outro ponto importante a ser esclarecido é com relação ao processo de avaliação dessa etapa. Optamos por uma avaliação formativa. Ou seja, avaliamos o processo, o que o aluno avançou no percurso, por meio comparação entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final, que devem servir de parâmetro.

Ressaltamos, portanto, que o diagnóstico tem por finalidade direcionar o trabalho do professor, indo de encontro às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma é muito importante o olhar do professor sobre esses aspectos para atingir os objetivos propostos.

Na última etapa propomos uma atividade extra, de fechamento do projeto, que acrescentamos na versão adaptada da SDG (ver quadro 5).

3.4 A CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

O caderno pedagógico está dividido em duas partes: Caderno do professor e Caderno do Aluno. A primeira – destinada ao professor –, é composta por três etapas: Introdução, Tópicos com fundamentos teórico-metodológicos da proposta

e instruções para a implementação da SLG de contos de mistério, acompanhadas de sugestões de respostas das atividades propostas. Na Introdução, por meio de uma conversa inicial com o professor, trazemos uma breve apresentação do trabalho. Em seguida descrevemos resumidamente o que é uma Sequência Didática de Gêneros, para que o professor compreenda o processo de adaptação da SLG, que apresentamos, na sequência. Listamos, posteriormente, os descritores da Prova Paraná para o 6º ano e finalizamos a etapa conceitual do caderno pedagógico com uma síntese dos saberes teóricos sobre o conto de mistério. Essa primeira etapa dá base teórico-metodológica à SLG, a fim de que o professor compreenda nossa proposta.

Após essa primeira etapa conceitual, partimos para a apresentação da SLG de contos de mistério. Para que o professor tenha uma visão global da SLG, trazemos uma sinopse com os objetivos e atividades de cada etapa.

Todas as oficinas/etapas da SLG são compostas por objetivos, orientações ao professor, texto do conto de mistério para a leitura com os respectivos dispositivos didáticos – como os questionários de leitura. Disponibilizamos para o professor um gabarito com sugestões de respostas de todos os dispositivos didáticos.

A segunda parte do caderno pedagógico, o Caderno do Aluno, está organizada de maneira prática e objetiva, contendo apenas os textos (contos para a leitura) e os respectivos dispositivos didáticos – atividades propostas. A intenção é que esse material esteja pronto para ser impresso pelo professor e distribuído aos alunos de acordo com as etapas as quais pertence.

Feita a exposição da metodologia para a realização da pesquisa, na próxima seção, apresentamos a modelização do gênero “conto de mistério”.

SEÇÃO IV

4 MODELIZAÇÃO DO CONTO DE MISTÉRIO

Nessa seção apresentamos as etapas da modelização do conto de mistério.

Como visto na seção 2, tomamos como aporte teórico para nossa pesquisa, as bases do ISD, que propõe o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Os pesquisadores de Genebra postulam que o gênero precisa passar por um processo de transposição didática para chegar à sala de aula como gênero a ser ensinado e aprendido (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na metodologia das SDG, como visto na seção teórica, no processo de transposição didática de um gênero, primeiramente, deve ser elaborado um modelo didático do gênero selecionado, mostrando suas dimensões ensináveis. Schneuwly e Dolz (2004) consideram que esse instrumento deve ser adequado às capacidades dos alunos (que configuram o público-alvo da pesquisa), porém, Barros (2012a) entende que, a priori, o processo de modelização pode ser apenas teórico, sem levar em conta o contexto de intervenção didática. É o que a autora chama de modelo teórico do gênero.

Na nossa pesquisa, privilegiamos as duas vertentes da modelização: a teórica (busca por saberes de especialistas do gênero; descrição de um corpus representativo do gênero) e didática (adaptação do gênero ao projeto de ensino e às capacidades dos alunos).

Como o gênero selecionado por nós se insere na esfera artístico-literária, trazemos, primeiramente, uma discussão sobre o ensino da literatura para melhor compreendermos a modelização do conto de mistério. Em seguida, apresentamos a primeira fase da modelização: os saberes de referência sobre o gênero.

Após expor a fala dos especialistas, trazemos a segunda fase, centrada na análise do gênero a partir de um *corpus* de textos do conto de mistério, com base na proposta de Bronckart (2003). Proposta essa que contempla: as representações do contexto de produção, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos; que, segundo Barros (2012b), abrangem as capacidades de ação, capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Com isso, a análise abarca os níveis de capacidades de linguagem envolvidos em tal gênero.

4.1 A LITERATURA NA SALA DE AULA

Literatura, nas palavras de Candido (2004, p. 174), significa, de maneira geral, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, a considerar desde o que chamamos folclore, lendas, até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações. E a partir dessa definição, o autor ressalta que a literatura é, então, a manifestação de todos os homens, em todos os tempos, segundo seus impulsos, crenças e normas da sociedade em que atuam.

Segundo Bernardes (2010), a literatura dispõe de um potencial incomparável de memória linguística e cultural. E a essa consideração, acrescenta ainda: “Sabemos que a partir do seu estudo se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais o ser humano, desde a primeira infância.” (BERNARDES, 2010, p. 36). Nesse sentido, para Todorov (1980), a literatura desperta a imaginação, amplia nosso universo e nos enriquece infinitamente por possibilitar uma interação com os outros.

Sobre esse aspecto, Candido (2004) postula que os valores que a sociedade considera como certo ou errado, bons ou prejudiciais se encontram nas diversas manifestações da ficção. Nessa perspectiva, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO 2004, p. 175). Por meio dessas palavras, o autor confirma o caráter contraditório e ao mesmo tempo, humanizador da literatura.

Feitas algumas considerações sobre o que é a literatura e o seu potencial para a formação do ser humano, nosso objetivo a esse ponto é discutir sobre o ensino da literatura.

Para Rouxel (2013), pensar no ensino da literatura pressupõe, primeiramente, que se determine uma finalidade para tal ensino. Ao que a autora responde que seja “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico-capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p. 20).

De acordo com Zilberman (2009, p. 11), “a finalidade do ensino da literatura por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária”. Sobre esse aspecto, a autora acrescenta ainda que

> [...] a literatura - ou a poesia -, na sua formulação anterior a renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porqueera o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

A pesquisadora conclui, entretanto, que mesmo sem ter como meta formar leitores, a escola, no passado às vezes acabava levando a isso. Em seu artigo: *Que leitura para a escola e que escola para a literatura*, Zilberman (2009) traz alguns relatos de grandes escritores brasileiros que comprovam, por experiência própria como era o ensino da linguagem e a abordagem da literatura em sala de aula a partir e por meio dos cânones.

No entanto, a partir da década de 70, começou a introdução de obras e autores contemporâneos na escola devido a mudanças na legislação brasileira por conta do crescimento populacional e a necessidade de ampliar o acesso ao ensino nas escolas públicas, nesse sentido, segundo Zilberman (2009), facilitando o ensino para as camadas menos favorecidas.

Foi nesse contexto que se introduziu na escola a leitura de matérias de jornal, histórias em quadrinhos, e dos produtos audiovisuais e multimidiáticos.

Em um cenário mais próximo da realidade atual, as Diretrizes Curriculares – DCE (PARANÁ, 2008 p. 58) em consonância com as considerações de Candido, orientam que na escola:

> O ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu,com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética.

De acordo com o documento, isso se refere a relação entre o leitor e a obra, e “nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura”(PARANÁ, 2008 p. 58). Nesse sentido, a ideia se baseia na formação de

um leitor que seja capaz de interagir com o texto lido e expressar o que sentiu. De acordo com Terra (2014, p. 24), “A palavra estética provém do grego (*aisthesis)*, e significa sentir, o que equivale a dizer que a estética não está no objeto, mas na sensação percebida pelo sujeito”.

A BNCC (BRASIL, 2018) que norteia a elaboração de currículos escolares no Brasil, inclusive do Referencial Curricular do Paraná e consequentemente do CREP, estabelece um diálogo com os documentos oficiais anteriores a ela, como as DCE, por exemplo, no entanto, percebemos que a orientação sobre a abordagem do texto literário em sala de aula ou do ensino de literatura, especialmente no E.F. anos finais, aparece em menor grau diante da multiplicidade de gêneros que circulam hoje na sociedade. Embora ainda sejam cobrados dos professores projetos de leitura, geralmente por meio de textos literários.

Na área de linguagens, o documento da BNCC esclarece e justifica que a proposta se baseia na diversidade cultural, considerando, dessa forma, importante

> “[...] contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70).

É preciso observar, porém, como alerta Terra (2014) que o conceito de literário varia de época para época, pode ser que uma obra que hoje é reconhecida como literária legitimada pela sociedade, nem sempre tenha sido considerada assim, ou seja, o conceito de literário não é absoluto no tempo e no universo. Como também mostra as DCE que o entendimento do que seja produto literário está sujeito a transformações históricas.

Nesse sentido, se no passado a centralidade era o cânone, nos dias atuais, há uma abrangência de muitas produções culturas que foram produzidas em contextos da sociedade atual.

Nessa perspectiva, levando em consideração o papel central que a leitura ocupa no ambiente escolar, enquanto mediadora no processo de construção do conhecimento, de formação do leitor/produtor de textos, admitimos, que a literatura, de maneira geral, é relevante para os alunos. Quer seja uma leitura mais

despojada, ao gosto do leitor, quer seja direcionada em sala de aula com objetivos delimitados.

Dessa forma, mais especificamente no eixo da leitura na BNCC encontramos alguma referência sobre o texto literário, como já apresentado na seção 2:

> 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; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; (BRASIL, 2018, p. 70).

Entretanto, acreditamos que o ensino da literatura em sala de aula, como visto em Rouxel (2013), deve ter uma finalidade e um modo de fazer (como). Nesse caso, visando a formação de um leitor competente, acreditamos que essa prática deve ir além da fruição.

Terra (2014) aponta que a linguagem literária tem características próprias que a tornam diferentes de outros tipos de textos e assim, para o autor, apresentam uma configuração especial. Nesse sentido, ao trazer a definição de obra literária como objeto construído, Candido evidencia o poder dessa construção no texto literário, ao afirmar que

> [...] de fato, quando elabora uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente (CANDIDO, 2004, p. 177).

Entendemos a esse ponto, que cada palavra, dentro do texto literário é selecionada, organizada em prol de uma construção de acordo com a estrutura que o compõe e o efeito que se pretende causar no leitor, como por exemplo, no poemae no conto.

Terra (2014, p. 10) afirma que “os textos literários apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para preencher lacunas”. Dessa forma, a compreensão se dá pela linguagem que caracteriza determinado texto, uma vez que existe uma preocupação com a forma de usar a linguagem para cada texto literário (poema,

romance, contos). E nessa perspectiva, “o conhecimento da linguagem e da arquitetura dos textos literários é fundamental para a construção de sentido por parte do leitor”. (TERRA, 2014, p. 10).

Porém, as DCE (PARANÁ, 2008) justificam que devido a sua ligação com a vida social, o texto literário

> [...] não pode ser apreensível só na sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, entre outros”. (BRASIL, 2011, p. 57).

De forma que a leitura do texto literário não pode ficar presa somente à linguagem, mas é preciso explorar todas as dimensões possíveis no decorrer do processo leitor.

Para dar continuidade à modelização teórica, o tópico a seguir traz os saberes de referência sobre o gênero “conto de mistério”.

4.2 Os Saberes de Referência do Gênero Conto de Mistério: Primeira Fase da Modelização

Julio Casares (*apud* GOTLIB, 1990, p. 8) emprega três significados para a palavra *conto*:

> 1.relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las. Todas apresentam um ponto comum: são modos de se contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas (GOTLIB,1990, p. 8).

Gotlib (1990), em consonância com outros estudiosos do assunto, afirma que toda narrativa é constituída de um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos na unidade de uma mesma ação. A autora aponta, entretanto que há vários modos de se construir “esta unidade de uma mesma ação” e que esses modos variados de narrar por vezes se agrupam, de acordo com alguns pontos característicos, delimitando um gênero.

Ao estudar o gênero de maneira geral, a autora considera o seu movimento enquanto narrativa através dos tempos e afirma que tal gênero apresenta-se nos tempos atuais de forma muito mais abrangente e complexa de acordo com suas características temáticas, embora mantenha seus elementos composicionais e

estruturais básicos, e pode ser dividido em várias categorias dentro do mesmo gênero (GOTLIB,1990).

Dentre essas categorias, temos como foco da nossa pesquisa o conto de mistério. Apresentamos, a respeito de tal gênero, alguns pressupostos e considerações.

Para Gotlib (1988, *apud* DURAU, 2016, p. 2), o conto de mistério é a síntese viva das ações e pensamentos humanos, que possibilitam trabalhar com imagens sugestivas. Nesse sentido, para a estudiosa, o que faz o conto e o modo pelo qual a história e contada. Sobre este aspecto, a autora aponta que:

> [...] ao iniciar o processo do escrever estórias, é o efeito que o autor deve levar em conta: qual o efeito que pretende causar no leitor? A primeira pergunta que se faz é: "Dentre os inúmeros efeitos ou impressões a que o coração, o intelecto ou (mais geralmente) as almas são suscetíveis, qual deles neste momento, escolherei?" (GOTLIB, 1990, p. 20).

Nesta perspectiva, a questão seria: O que pretende o autor? aterrorizar? encantar? enganar? E dessa forma, após selecionar um efeito pretendido, é preciso buscar a melhor forma de elaborar tal efeito, por meio de combinações adequadas de acontecimentos ou de tom, em prol da construção do efeito.

Nesse sentido, percebemos que em seu estudo sobre a teoria do conto, Gotlib (1990) busca inspiração em Edgar Allan Poe. Em sua teoria, o contista aponta como "propósito" do conto "o efeito único" que se pretende causar no leitor. Isso significa, de acordo com o mestre, que ao escrever um conto, cada palavra, desde a primeira frase escrita, toda a composição deve estar a serviço da busca desse efeito único no leitor.

Na perspectiva de Saraiva (2006), a narrativa de mistério traz o efeito do medo, pois quebra o paradigma do real que é confiável e traz a possibilidade do sobrenatural que é desconhecido, e por isso temeroso.

Nos contos de Poe, mestre na construção desse efeito no leitor, a construção do mistério está relacionada ao terror ou horror ou no suspense das histórias que envolvem um crime. Sob essa ótica, o conto de mistério estabelece um jogo entre leitor e narrativa, já que, ao tentar desvendar o caso, assume uma postura investigativa.

Descartamos, no entanto, a abordagem de tal gênero enquanto conto de enigma ou policial, uma vez que tais narrativas, muitas vezes, convergem seu

desfecho na descoberta do criminoso, ou desvenda o enigma, que nem sempre está ligado ao sobrenatural, ao elemento fantástico. Dessa forma, salientamos que nesse trabalho, assumimos a concepção do conto de mistério enquadrado no conto fantástico. Nesse sentido, esclarecemos que nos apoiamos em Furtado (2012), o qual considera o conto de mistério inserido no conto fantástico. Para Furtado "o modo fantástico é um macrogênero ou arquigênero que abarcaria todas as narrativas maravilhosas, gótica, fantástica, estranha, sobrenatural, absurda, ficção científica, romances policiais e de mistério, entre outros" (FURTADO, 2012, *apud* NIELS, 2014).

Nesse contexto, justificamos também que não adotamos em nossa pesquisa, a denominação: "Conto fantástico" justamente por considerar a diversidade de narrativas que esta abarca, sendo que, nossa intenção é focar apenas em uma dessas narrativas, ou seja, a de mistério, ligada ao efeito do medo, da sugestão do sobrenatural e da ambiguidade. Por esse motivo, os contos selecionados configuram-se como contos de mistério, inseridos no universo do fantástico.

Sobre esse aspecto,Todorov (1980) postula que um gênero se define sempre com relação aos gêneros que lhe são próximos. Em sua obra, *Introdução à literatura fantástica*, o teórico aponta também que algumas definições do fantástico por autores franceses embora não sejam exatamente idênticas a sua definição, também não a contradizem. Nesse panorama, o crítico expõe alguns pontos em comum entre tais definições: "Em todas aparece o mistério, o inexplicável", que se introduz no mundo real (TODOROV, 1980, p. 16).

Assumimos, então, um posicionamento em nossa pesquisa, considerando como gênero a ser ensinado o "conto de mistério. Na concepção de Todorov (1980, p. 16), "o fantástico se define com relação ao real e o imaginário". Para o teórico, há uma condição imprescindível para a construção do fantástico: é preciso que o texto leve o leitor a considerar o mundo dos personagens como um mundo de pessoas reais, e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos. Dessa forma, segundo o autor, enquanto o personagem hesitar entre as possibilidades natural e sobrenatural há o "fantástico". Para Todorov (1980), é necessário que seja mantida a ambiguidade até o final da narrativa, para que haja a hesitação(por parte do leitor/receptor)

entre uma explicação natural e uma sobrenatural para um acontecimento narrado, já que (como mencionado anteriormente), para o autor, essa “hesitação” do leitor é a primeira condição para o fantástico. Nessa perspectiva, a função do leitor implícito é essencial na construção e manutenção do fantástico (TODOROV,1980).

Por outro lado, para Furtado (2012, *apud* NIELS, 2014), a ambiguidade gerada no texto é fator determinante para constituir tal narrativa como representante desse gênero, porém, o autor não considera necessário que essa ambiguidade se mantenha até o final da narrativa como uma condição para o fantástico. Uma vez que haja a ambiguidade no texto, existe, pois o fantástico. Percebemos ainda que sob a ótica de Furtado a ambiguidade é construída no decorrer da narrativa e não está subordinada a figura do leitor implícito, como na concepção de Todorov (1980).

De acordo com Lovecraft (*apud* TODOROV, 1980, p. 20), o critério pelo qual se define o fantástico está ligado ao medo que leitor experimenta.

> A atmosfera é o mais importante pois o critério definitivo de autenticidade [do fantástico] não é a estrutura da intriga a não ser a criação de uma impressão específica. [...] Um conto é fantástico, simplesmente se o leitor experimenta em forma profunda um sentimento de temor e terror, a presença de mundos e de potências insólitas.

No entanto, os autores reconhecem que o gênero não é estagnado. A história da narrativa fantástica demonstra que tal gênero literário não se prende a uma definição determinante, mas que, ao longo do tempo, vem tomando variadas formas.

Sobre esse aspecto, Volobuef (2000) afirma que nos fins do século XVIII e início do século XIX, o elemento sobrenatural era uma exigência do fantástico, manifestando o medo por meio da figura de monstros e fantasmas, enquanto no séc. XIX explora a dimensão psicológica e no séc. XX o fantástico é criado pela incoerência entre os elementos do cotidiano, arquitetada pela linguagem.

De acordo com as considerações apresentadas sobre o gênero “conto de mistério, com base nos teóricos e estudiosos, apresentamos uma síntese que evidencia a concepção assumida por nós a partir das especificidades apresentadas. O conto de mistério:

- ✓ retrata um conflito onde o fantástico e o mistério se configuram pela ambiguidade: “A vacilação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico” (TODOROV, 1980, p. 19);
- ✓ apresenta-se de forma abrangente e criativa, de acordo com suas características temáticas, mesmo mantendo seus elementos composicionais e estruturais básicos (GOTLIB, 1990);
- ✓ possibilita trabalhar com imagens sugestivas (GOTLIB, 1990);
- ✓ traz o efeito do medo, ao quebrar o paradigma do real que é confiável e sugerir a possibilidade do sobrenatural que é desconhecido (SARAIVA, 2006);
- ✓ está inserido dentro do modo fantástico, pois esse é considerado um macrogênero ou arquigênero que abarca entre outras narrativas, o conto de mistério e o sobrenatural (FURTADO, 2012 *apud* NIELS, 2014)

Feitas as considerações sobre o gênero conto de mistério a partir de alguns estudos teóricos, seguimos para outra fase da modelização, a análise do *corpus* selecionado para esta etapa.

4.3 A ANÁLISE DO *CORPUS*: SEGUNDA FASE DA MODELIZAÇÃO

A partir dos estudos teóricos sobre o gênero “conto de mistério, selecionamos um *corpus* formado por cinco contos de mistério, elencados a seguir:

Quadro 6 – *Corpus* de análise da modelização do conto de mistério

Anexos	Título	Autor
1	“Recado de fantasma”	Flavia Muniz
2	“A mão do macaco”	W. W. Jacobs
3	“As formigas”	Lygia Fagundes Telles
4	“O retrato oval”	Edgar Allan Poe
5	“A morte vista de perto”	Fernando Sabino

Fonte: a autora.

Os textos estão anexados conforme a numeração acima. Sobre os textos selecionados, o conto 1, “Recado de fantasma”[9], foi publicado na revista Nova Escola, v. 1, Contos para crianças e adolescentes em 2004, por Flávia Muniz, que é escritora de literatura para crianças e jovens. Atuou por muito tempo na Editora Abril, criando e editando vários livros, revistas de atividades e em quadrinhos destinadas ao público infantil. Lançou seu primeiro livro para crianças em 1984. Teve diversas obras premiadas e selecionadas pela FAE e PNBE, duas indicações ao prêmio Jabuti e recebeu, da Associação Paulista dos Críticos de Arte, o prêmio de Melhor Livro Juvenil em 1991.

Os textos 2, “A mão do macaco”; 3, “As formigas”; 4, “O retrato oval”e 5, “A morte vista de perto”, fazem parte de coletâneas que compõem o acervo da biblioteca do Colégio, sendo todos do Programa Nacional Biblioteca na Escola-PNBE (2011 a 2013) e foram escritos por autores consagrados. O texto 2, “A mão do macaco” pertence ao escritor inglês Willian W. Jacobs”, sendo publicado originalmente em 1902, história que o consagrou como escritor. A versão do conto em Língua Portuguesa faz parte da coletânea: “Histórias para não dormir”, indicado pelo FNDE para alunos de 6° a 9° ano do Ensino Fundamental. Quanto ao texto 3, “As formigas”, conto já aclamado pela crítica literária, está publicado na coletânea: “Histórias de mistério”, de Lygia Fagundes Telles, indicado pelo PNBE de 2013 para alunos de 6° a 9° ano. A autora é reconhecida pelos críticos como uma das maiores escritoras do século XX e suas obras retratam temas clássicos universais como a morte, o amor, o medo, a loucura, sendo mestra na construção da ambiguidade na abordagem do insólito.

O texto 4, “O retrato oval”, foi escrito por Edgar Allan Poe, no século XIX. Poe é considerado um gênio da construção do sobrenatural e do horror em suas narrativas, além de mestre, é um grande teórico sobre contos. A versão utilizada neste corpus (apenas para modelização teórica) faz parte da coletânea “Histórias extraordinárias” do PNBE, de 2012.

O texto 5, “A morte vista de perto”, pertence ao consagrado escritor brasileiro Fernando Sabino, que é reconhecido por suas crônicas e contos. Faz parte da coletânea: “As melhores histórias de Fernando Sabino”, escolhidas pelo próprio autor e compõe também o acervo do PNBE de 2013. Esclarecemos que,

[9] Não encontramos o conto recado de fantasma em coletânea de livro, de forma que estamos usando a versão da Revista Nova Escola.

embora o conto não faça parte de uma obra exclusivamente de mistério, consideramos que a construção de tal narrativa, bem como o tema nela abordado, o modo de contar a história e o efeito que provoca no leitor o constituem como um conto de mistério.

Justifica-se, portanto a escolha dos textos acima, considerando que todos passaram por crivo de especialistas tendo atestada sua qualidade literária, uma vez que fazem parte do acervo do PNBE. Outro fator importante é que o *corpus* compõe-se de contos clássicos da literatura e também de textos mais modernos, porém, todos contemplam os elementos que compõem e representam o gênero conto de mistério, conforme apresentado na seção anterior.

Como exposto na seção 2, com base em Dolz e Schneuwly (1998), quando interagimos nas diferentes situações sociais mediadas por gêneros de textos, necessariamente, temos que acionar certas capacidades de linguagem.

De acordo com o ISD, as capacidades de linguagem dividem-se em três categorias: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. A análise do *corpus* selecionado se baseia nesses três níveis de capacidades, utilizando-se do dispositivo didático criado por Barros (2012b), a fim de evidenciar as características contextuais, discursivas e linguísticas, que correspondem às capacidades de linguagem referentes ao gênero “conto de mistério.

4.3.1 Capacidades de Ação

Tomando como base o agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly (2004), o conto de mistério é um gênero escrito que se enquadra no domínio do narrar, pertencente à *esfera literária-artística*. Como todas as categorias de narrativas e contos que existem na literatura, segundo Gotlib (1990), são constituídos de um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos na unidade de uma mesma ação, embora cada um com suas peculiaridades.

A prática social à qual o gênero está vinculado é a de produção estético-literária, que busca promover a expansão do repertório literário-cultural do leitor, inserindo-o em um universo ficcional recoberto por ações de mistério/fantásticas. Sendo o gênero conto de mistério um texto literário, como afirma Bernardes

(2010), possui um potencial de memória linguística e cultural, e a partir do seu estudo se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano.

Bronckart (2003) ressalta que é importante distinguir, claramente, o estatuto de emissor e receptor (mundo físico) e de enunciador e destinatário (mundo sociossubjetivo). Temos como emissores dos contos em estudo os escritores (contistas) Flavia Muniz; Willian.W. Jacobs; 3), Lygia Fagundes Telles; 4) Edgar Allan Poe; 5) Fernando Sabino.

No contexto sociossubjetivo, é preciso determinar também o papel social dos receptores (que o ISD chama de destinatários); receptores esses que são representados pelos leitores (pessoas físicas) dos contos. Os destinatários dos contos de mistério são *leitores virtuais* (projetados no mundo discursivo) que, de modo geral, apreciam esse tipo de leitura, pois, como tratamos de textos do mundo do narrar ficcional, os receptores não estão situados nas coordenadas do espaço-tempo do agente-produtor (BRONCKART, 2003).

Compreendemos que o conto não se refere só ao acontecido, e não tem compromisso com o evento real; “nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (GOTLIB, 1990, p.12). O conto de mistério, por suas peculiaridades, é um gênero que transporta o leitor ao mundo da imaginação, despertando medo e incertezas com relação aos eventos narrados, e, nesse sentido, ao despertar a imaginação, amplia nosso universo e nos enriquece infinitamente por possibilitar uma interação com os outros (TODOROV, 1980).

O propósito comunicativo do gênero é contar, narrar uma história fictícia ou não, organizada numa sucessão de acontecimentos que acabam em um desfecho, como todo conto em geral. Entretanto, os contos de mistério narram histórias que envolvem dramas pessoais, psicológicos, comportamentos humanos ou a presença de personagens (sugestivamente) sobrenaturais, tendo como temas recorrentes nos contos a morte, o inesperado, a sugestão do sobrenatural e do mistério trazidos pelos personagens ou por fatos do cotidiano das pessoas.

Uma vez que os contos são gêneros escritos, tem como suporte convencional os livros autorais ou coletâneas com seleção de textos do autor ou sobre o mesmo enfoque temático/literário. Marchuschi (2008) denomina de suportes convencionais aqueles que foram feitos para portarem textos. Nesse

caso, além do livro, temos também a revista semanal ou mensal, como nesse corpus: sendo que com relação ao texto 1,“Recado de fantasma”, a versão por nós utilizada, no caso, o suporte é a revista Nova Escola, e os demais textos tem como suporte os livros de contos e narrativas.

4.3.2 Capacidades Discursivas

De acordo com Bronckart (2003), quando o conteúdo temático de um texto está relacionado a fatos passados ou futuros, com base em fatos reais ou imaginários, a organização do discurso acontece a partir de marcas de uma disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor e receptor, ao lugar e ao momento físico da produção do texto. Assim o discurso é da *ordem do narrar* (BRONCKART, 2003), como nos contos de mistério aqui analisados. Quanto à disjunção, está marcada por uma origem espaço-temporal, sendo que as ancoragens partem de recursos como: *um dia, em uma noite, três anos atrás, na manhã seguinte*, etc.; as quais situam os personagens no espaço-tempo da narrativa.

Assim sendo, os textos escolhidos são exemplos do discurso do narrar, escritos em prosa, pertencendo ao campo da ficção literária. Por serem contos, não se tratam de obras extensas, visto que, segundo Gotlib (1990), os contos, de modo geral,são caracterizados pela sua pequena extensão comparada ao seu gênero vizinho, o romance.

Quanto ao plano textual da narrativa, um aspecto que interfere na construção do mistério e do suspense é a escolha do narrador. Sobre esse aspecto, nos textos 1, “Recado de fantasma”; 3, “As formigas”; 4, “O retrato oval” e 5, “A morte vista de perto”, os autores optaram pelo narrador autodiegético, ou seja, as histórias são narradas em primeira pessoa, que, sendo os protagonistas, ao relatarem os acontecimentos, apresentam seu ponto de vista e impressões, podendo assim influenciar a percepção do leitor. Esse recurso, percebido já no início da narrativa contribui para a construção do mistério e do fantástico na diegese e para manter a ambiguidade no texto; o que, para Todorov (1980) e Furtado (2012) é fator determinante para a construção do mistério.

São exemplos nos contos em análise: texto 1: “*Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa* [...]”; texto 3: “*Quando minha prima e eu descemos do táxi já era noite* [...]”; texto 4: “*O castelo em que meu criado arriscava forçar a nossa entrada para não permitir que eu deploravelmente ferido, passasse a noite ao relento* [...]”; texto 5: “*Foi em Londres. Eu vinha de uma reunião em que tivera a notícia da morte de umamigo no Rio* [...]”.

Nesse sentido, como na maioria dos textos analisados temos como narrador um personagem, convém assinalar que a personagem é um dos principais elementos dos contos, pois estas representam os seres que movimentam a narrativa.

Todos os textos que compõem o *corpus* analisado têm a predominância da sequência narrativa. Como podemos ver nos exemplos a seguir.

No texto 1, “Recado de fantasma”: *“Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante. Meus pais haviam saído e eu fiquei em casa com minha irmã, Beth. Depois do jantar, fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis* [...]”. No texto 2, “A mão do macaco”: “*Pai e filho jogavam xadrez* [...]”. No texto 3, “As formigas”: “*Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide, que enfiei num vão da veneziana* [...]”. No texto 4, “O retrato oval”: *“Li por muito tempo; e contemplei aquelas obras com muita dedicação* [...]”. No texto 5, “A morte vista de perto”: “*Eu havia parado num sinal vermelho, e embora não houvesse na rua o menor movimento, esperava pacientemente que ele se abrisse* [...]”*.*

Observamos, entretanto, que no texto 1, “Recado de fantasma”, as ações são construídas quase que exclusivamente com segmentos narrativos, havendo pouquíssimos segmentos dialogais e alguns descritivos, o que é ***imprescindível*** para o gênero em análise. Exemplo*: “- Se existe, nunca vi! - E então contava a eles que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura. Isso é um fenômeno natural* [...]”

O texto 2, “A mão do macaco”, sendo narrado em terceira pessoa, apresenta a sequência das ações por meio de segmentos narrativos com vários segmentos dialogais, feitas por um encaixamento, com o uso de travessões introduzindo os parágrafos e dos verbos de dizer. Como podemos ver no

exemplo**:***"– Nada – disse o soldado depressa. - pelo menos nada que valha a pena ouvir* [...]. " *– Mão do macaco? - Perguntou a senhora White, curiosa* [...]".

Quanto ao texto 3, "As formigas", este também apresenta em meio aos segmentos de narração articulações de encaixamento de segmento de discurso direto por meio de travessões, mas nesse caso, o narrador é também protagonista, esse recurso produz um efeito mais dinâmico na narrativa. Exemplo: *" – São milhares, nunca vi tanta formiga assim e não tem trilha de volta, só de ida- estranhei* [...]".

Enquanto no texto 4, "*O retrato oval*", não há segmentos de diálogo, bem como no texto5)"A morte vista de perto",mas possuem a inserção da sequência descritiva relacionada a elementos que estão em jogo na narrativa, o que, para Bronckart (2003), está ligada ao objeto narrativo.

A sequência descritiva também procede decisões do agente coprodutor e acordo com o efeito que ele pretende produzir em seus destinatários (BRONCKART, 2003). Nesse sentido, a sequência descritiva presente em tais textos funciona como um recurso de criação da atmosfera de mistério e suspense, guiando o olhar do leitor/receptor na percepção do espaço, tempo e das ações ou processo. Como vemos no texto 4, "O retrato oval": "*A construção sólida, imponente misturava o grandioso ao sinistro* [...]"; conto este onde se encaixam dois momentos de tensão, em duas histórias contadas em uma narrativa. E, assim, vemos num segundo momento: *"Sim, era muito jovem o modelo do retrato, jovem, alegre, feliz*". Enquanto no texto 5, "A morte vista de perto", a sequência descritiva se insere na ancoragem e também por meio de metáforas, associando o ambiente as ações e acontecimentos narrados, como mostra o 2° parágrafo: "*Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina- dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento* [...]. *Os movimentos se fazem como que em câmera lenta, de peixes no mundo das águas. Ectoplasmas de nós mesmos* [...]".

No plano textual global (BARROS, 2012b), os contos de mistério analisados possuem título, corpo (parágrafos, discurso direto e indireto), quatro deles são ilustrados, sendo que apenas o texto 5) "A morte vista de perto" não tem ilustração. Trata-se de histórias contadas, configuradas em um tempo-espaço, através de personagens envolvidos em uma sucessão de acontecimentos

(sinistros e insólitos) organizados por um processo de intriga, que formam um todo, uma ação completa.

É preciso observar que nessas narrativas, cuja intenção é provocar o efeito do medo, da dúvida, provocar sensações e arrepios, todo o processo tem início já pelo título. Em cada exemplar do corpus, notamos o quanto esse elemento está amarrado ao todo. No texto 1, “Recado de fantasma”, esse título já supõe para o leitor que haverá algo de sobrenatural e aguça a curiosidade para descobrir qual seria esse recado, para quem se destina, que tipo de fantasma seria esse?

No texto 2, o título “A mão do macaco” refere-se exatamente ao amuleto, objeto que atrai a centralidade da sucessão de acontecimentos. Tão misteriosa e fascinante que ao atrair a curiosidade da Sra. White, arrebata também o leitor.

No texto 3, “As formigas”, o título também não tem nada de inocente, uma vez que no decorrer da narrativa, é a partir do aparecimento das formigas que se instala definitivamente o insólito no conto. Enquanto no texto 4, “O retrato oval”, mantém a tradução original de Poe. O título é instigante, mas só se revela no segundo momento, quando os cavalheiros escolhem dormir no tal aposento onde se achava o misterioso objeto. Entretanto, esse título não poderia ser outro, pois converge para o efeito do mestre do conto. O texto 5, “A morte vista de perto”, traz uma ambiguidade de sentidos que se confirma no decorrer do texto ou se deixa mais dúvidas. Podemos considerar que tais títulos relacionados ao conto de mistério também são carregados de significações e sugestões, que reforçam o fascínio pelo mistério.

O enredo dos contos em geral é organizado a partir da estrutura da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.Entretanto, nem todos os contos obedecem exatamente a essa ordem, embora tenha esses momentos como componentes. Segundo Bronckart (2003, p. 294), a fase da situação inicial, e da situação final apresentam processos relativamente equilibrados, “enquanto a fase de ação e da resolução articulam processos de progresso” na narrativa.

Com relação aos contos desse corpus de análise, temos no conto 1, “Recado de fantasma”, uma estabilidade até o terceiro parágrafo, embora haja também uma sugestão de que algo estranho vai acabar acontecendo: “*Apostavam que mais dia menos dia eu levaria o maior susto* [...]”. No texto 2, “A

mão do macaco", o tal estado de equilíbrio é percebido na primeira linha: "*Lá fora a noite estava fria e chuvosa, mas na saleta da mansão Laburnam as venezianas estavam fechadas e o fogo brilhava".* Entretanto no texto 4, "O retrato oval", a organização apresentada nem poderia seguir o esquema com a sequência das fases descritas, visto que abrange duas histórias encaixadas. Nesse sentido, o início do texto já revela uma resolução para o problema inicial: o cavalheiro estava gravemente ferido e a solução: *"o castelo surgira a nossa frente como uma tábua de salvação".* Depois de instalados no quarto da torre, vem o descanso? Não, vem a perturbação, ou seja, a fase do conflito que vai gerar a segunda história. Quanto aos contos 3 e 5 serão apresentados no quadro da síntese.

A fase da complicação é a fase em que se cria a tensão ou perturbação. Mas se o conto de mistério tem como foco instaurar o mistério, o medo, não pode ser previsível, caso contrário, como se constituiria o mistério? No conto 1, "Recado de fantasma", esse estado é evidenciado no trecho: "[...] fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. Faltava um quarto para a meia-noite. Eu andava à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando senti um ar gelado bem perto de mim. As peças espalhadas pelo chão começaram a tremer[...]". No texto 2, "A mão do macaco", a visita de um velho conhecido é bem vinda e agradável, porém, ao relatar suas histórias para a família White, desperta a curiosidade sobre um certo amuleto que vai tirar-lhes o sossego. Vemos no trecho: *"– Ela está encantada por um velho faquir – disse o sargento-mor. Ele queria provar que a vida das pessoas é governada pelo destino e quem interferir nele só tem a lamentar depois*[...]".

A fase das ações, de acordo com Bronckart (2003, p. 220), "reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação". Evidenciamos dois exemplos dessas ações no texto 1, "*No dia seguinte, fui até a biblioteca pesquisar o tema";* no texto 2, "*Ouviu o guinchar da trava se abrindo devagar e naquele exato instante encontrou a mão do macaco.*[...]".

Quanto à fase da resolução, é o momento no qual a tensão é reduzida; e a situação final, no qual inicia-se um novo estado de equilíbrio (BRONCKART, 2003). Entretanto, estamos falando em contos de mistério, e nesse sentido, por mais que volte a situação de equilíbrio, pode permanecer a hesitação do leitor, que para Todorov (1980) é a condição desse gênero, terminar a narrativa com a

sugestão do sobrenatural, e ainda que tenha aliviado a tensão das ações, permanecem as sugestões.

No texto 1, “Recado de fantasma”: “*Eu e Beth encontramos dúzias de livros que tratavam de fatos extraordinários e aparições*[...]”. Notamos que nessa narrativa, embora o cético narrador-personagem busque explicação científica para o sobrenatural, ao aceitar a explicação dos livros e construir um jardim, como o que apareceu no seu jogo, evidencia que ele próprio acreditou no elemento sobrenatural ou pelo menos não quis abusar. Consideramos que esse desfecho constitui a fase da avaliação. Enquanto no texto 2, “A mão do macaco”, “*As batidas cessaram de repente, embora seu eco ainda vibrasse na casa* [...]”.

A partir do exposto acima, para comprovar que a sequência narrativa é a que caracteriza o conto de mistério, apresentamos a síntese dos momentos da narrativa de dois contos que compõem este *corpus*:

Quadro 7 – Síntese da análise da sequência narrativa nos contos do *corpus*

FASES DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	"A MORTE VISTA DE PERTO" (Texto 5)	"AS FORMIGAS" (Texto 3)
SITUAÇÃO INICIAL	Um homem voltando (para casa) de uma reunião, onde soube da morte de um amigo, dirige seu carro, em uma noite fria, chuvosa e cheia de neblina.	Duas estudantes, uma de direito e outra de medicina, se hospedam em uma pensão, descrita como um sobrado muito sinistro.
COMPLICAÇÃO	Começa a pensar na morte, considerando que ela de fato existe e tem um rosto. Ao parar no sinaleiro, vê uma mulher horrível, muito velha, que simula um beijo para ele, de dentro do táxi emparelhado a seu carro.	As estudantes encontram no quarto um caixotinho de ossos de um anão que o antigo inquilino havia deixado.
AÇÕES	Assustado, o homem arranca com o carro mesmo antes que o sinal se abra, mas percebe que o táxi está vindo atrás dele.	Começam a aparecer milhares de formigas que só vem na calada da noite e entram no caixotinho de ossos e começam a montar o esqueleto do anão.
RESOLUÇÃO	O homem ganha velocidade para despistar o táxi com a mulher (morte); chega em casa e sobe para seu quarto.	As protagonistas colocam álcool nas formigas, mas elas reaparecem misteriosamente sempre durante a madrugada. Assustadas, as jovens começam a vigiar.
SITUAÇÃO FINAL	Ao lembrar-se de não ter desligado a luz da sala, o homem desce as escadas para fazê-lo, mas ao olhar pela janela, vê o táxi na rua e a mulher olhando e sorrindo para ele.	As estudantes, horrorizadas, fogem da pensão de madrugada, antes que as formigas terminem de montar o esqueleto do anão.

Fonte: a autora.

4.3.3 Capacidades Linguístico-Discursivas

O plano de análise que envolve as capacidades linguístico-discursivas refere-se aos mecanismos de textualização, enunciativos, além de conhecimentos transversais que são pertinentes ao gênero. Bronckart (2003) os agrupa em três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Quanto aos mecanismos de conexão, esses, segundo Bronckart (2003, p. 122), "são realizadas por organizadores textuais, que podem ser aplicados ao

plano geral do texto, as transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência ou ainda articulações entre frases sintáticas". Relacionando esses mecanismos aos textos analisados, no texto 1, "Recado de fantasma", vemos alguns organizadores que articulam as fases; *"E então contava a eles que as casas antigas, como aquela*[...]"O termo destacado no exemplo marca e articula a passagem da situação inicial para a orientação geral. E a expressão: "*Certa noite, três anos atrás* [...]",marca a transição entre a fase da orientação geral para a fase da complicação. Enquanto a expressão: *"No dia seguinte* [...]" marca a fase da resolução. Esses organizadores aparecem no texto 2, "A mão do macaco", articula a passagem da situação inicial para a orientação geral pela expressão: *a mesa do café da "manhã seguinte*[...]" Já em: *"mas os dias passaram[...]";* articula entre a ação intermediária e a nova complicação, quando a sra. White que sofria calada a perda do filho se lembra da mão do macaco e dos dois desejos e assim, na sequência já temos: *"foi cerca de uma semana depois[...]"*, que articula a nova fase, mais uma complicação que deve movimentar a história que conduz ao desfecho. No texto 3, "As formigas", vemos no momento da chegada das moças na pensão, marcando a fase do início: "*já era quase noite*[...]"E mais adiante, marcando a sucessão cronológica das ações: "*as seis horas*[...]" e "por volta das sete da noite" articulando a nova fase de complicação, quando elas percebem que as formigas mortas haviam desaparecido sem que nenhuma das duas tivesse limpado o chão. Também na expressão: "Antes da madrugada[...]" anunciam uma nova complicação. E no mesmo texto ainda: articulando entre a nova ação e a resolução final: " – *mas sair assim, de madrugada?".* No texto 4, "O retrato oval", é organizado de forma diferente, não apenas por ter duas histórias encaixadas, mas porque na primeira parte em que o cavalheiro narra sua chegada no castelo não utiliza os organizadores para marcar articulação entre as fases, mas somente internas a essas fases. No entanto, ao relatar a história da jovem do retrato oval, percebemos seu uso nas expressões: "passadas muitassemanas", para articular a fase das novas ações e a resolução final, quando o artista está quase finalizando sua obra de arte. Porém, os organizadores que marcam as articulações internas às fases da narrativa aparecem com maior frequência. Exemplos: "*tanto que"; "pois já era tarde"* na fase inicial. "*Porém"; "afinal" e "no entanto"* na fase da tensão (primeira parte)".Com relação ao texto 5, "A morte vista de perto", temos os

exemplos: articulando a fase que inicia a tensão *“Naquele instante” e “então”* – que marca o momento final. Os mecanismos de coesão nominal são utilizados para introduzir objetos do discurso (referentes, na nomenclatura da Linguística Textual) e organizar as retomadas na sequência dos textos, por meio das várias classes de pronomes e sintagmas nominais. Para Bronckart (2003), as unidades, que constituem esses mecanismos podem ser dependentes do tipo de discurso no qual as anáforas aparecem. Estamos nos referindo ao discurso do narrar, mas a escolha de tais mecanismos depende também do foco-narrativo pelo qual a história é contada. A construção linguística dos contos em análise, de modo geral, é marcada por retomadas nominais e pronominais, quer seja para apresentar ou retomar os personagens, introduzir temas, conduzir a sequência dos diálogos. Percebemos a substituição por sinônimos, o que reforça a caracterização das personagens.Nos textos em análise são usados com frequência esses mecanismos, de forma que apontaremos alguns exemplos (em itálico, entre aspas e sublinhado) referentes a cada texto que compõem o *corpus.* No Texto 1, “Recado de fantasma”, a série de anáforas aparece na introdução seguido de retomada no mesmo parágrafo: “*Tudo começou quando<u>nos</u> mudamos para <u>aquela</u> casa; <u>Eu me</u> sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como <u>aquele</u>.”* No caso do pronome “aquele”, aparece introduzindo o tema: casa e em seguida, retomando e: “aquele espaço”. Também aparecem os pronomes: “*<u>eles</u>”* e o pronome relativo “*<u>quem</u>*”, retomando as personagens: os vizinhos; e os pronomes possessivos: “*<u>meus</u>,* e *<u>minha</u>” apresentando* os amigos, a irmã Beth e os pais do protagonista. O texto 2, “A Mão do macaco”, diferentemente dos outros textos em análise, é narrado em terceira pessoa. Para apresentar os personagens, foram empregados pronomes: “<u>seu</u>” em “<u>seu filho</u>”, e “<u>ele</u>”, para o <u>sargento</u>. Os mecanismos mais usados nesse conto são os de retomada das personagens por meio de sintagmas nominais. Como podemos ver nos exemplos: “<u>pai, *querido e marido”*</u>quando a Sra. White refere-se ao sr. White. Assim como: o “*<u>visitante”</u>*, para retomar o personagem do sargento; e *“<u>patinha comum</u>*” para retomar o objeto descritivo: mão do macaco.

O texto 3, “As formigas”, cujo narrador é também uma das protagonistas, apresenta na fase da introdução os pronomes: “*<u>minha e eu</u>*”, bem como os

pronomes “*ela”* para retomar a personagem da prima. E para retomada da personagem dona da pensão, o texto traz o sintagma nominal: *“bruxa”*.

O Texto 4, Traz na fase de apresentação, no início do texto, os pronomes: “*eu, meu (criado)”, e “nossa*”, Em outros momentos, os mecanismos são de retomada, por meio de sintagmas nominais, principalmente ao referir-se à jovem do retrato oval, por quem o narrador-protagonista ficou fascinado, como vemos nos exemplos: *uma donzela, jovem, jovem mulher*. E para referir-se ao tema retrato oval, na fase de desenvolvimento da história encaixada na narrativa do cavalheiro que chega no castelo, traz os sintagmas nominais: *a pintura, o quadro, a moldura*. O pronome ela, nesse caso tem dupla função, apresenta a personagem da mulher sinistra do táxi e, ao mesmo tempo, refere-se à morte. Na fase do desenvolvimento das ações, há algumas retomadas por meio de sintagmas nominais que se referem novamente à mulher do táxi, que supostamente poderia representar a personificação da morte. Isso pelas palavras: “*velha bruxa, múmia”.*

Os mecanismos de coesão verbal referem-se aos tempos, flexões e modos verbais. Situam o leitor quanto à temporalidade, contribuindo para a coerência temática dos textos. Segundo Bronckart (2003), os eixos de referência temporal são elementos que constituem o mundo específico a que cada discurso está associado. Nesse contexto, como nos referimos ao discurso do mundo do narrar, as relações que tais mecanismos estabelecem diz respeito às funções de temporalidade, a duração dos processos que se desenvolvem na narrativa.

Nos contos de mistério, em especial, no que se refere ao tempo, além de situar o leitor na narrativa, mostrar os movimentos numa sucessão cronológica, o elemento tempo está carregado de significados. Nesse gênero, geralmente as ações que constituem o mistério são descritas como ocorridas à noite, perto da ou à meia noite, às três da manhã, por exemplo. Isso porque está associada à ausência de luz, ao desconhecido e à penumbra, usado como recurso para gerar a ambiguidade, o medo no leitor.

Como estamos falando em segmentos de narração, normalmente os tempos verbais de base são o pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Entretanto, embora os dois tempos se refiram a processos que se realizaram no passado, segundo Bronckart (2003), desempenham papel diferente nas narrativas, na

organização hierárquica dos processos verbalizados, o que o teórico denomina de “contraste global.” Nesse contexto, os verbos no pretérito perfeito indicam processos colocados em primeiro plano enquanto os verbos que estiverem no pretérito imperfeito referem-se a processos que são colocados em segundo plano.

Mas o teórico fala também em mecanismos de coesão verbal com a função de temporalidade relativa, que estabelece uma relação entre dois processos, marcada por um encaixamento sintático e pela oposição entre o mais-que-perfeito composto e o pretérito perfeito; e com a função de contraste local, que significa quando coloca um processo como quadro de fundo para outro processo, “por meio de um encaixamento sintático, que combina a oposição entre o pretérito perfeito e o imperfeito” (BRONCKART,2003).

Por exemplo, o primeiro parágrafo no texto 1, “Recado de fantasma”, traza apresentação da situação inicial: “Tudo começou quando nos mudamos[...]”. Os verbos (começou) e (mudamos), no pretérito perfeito articulado com um marcador temporal: “quando” estabelece uma relação temporal com os processos que aparecem logo em seguida: eram, sentia, diziam, afirmavam, todos no pretérito imperfeito.

Primeiro, o narrador se mudou para a casa, esse fato está no primeiro plano. Na casa a história começa, e as ações ou processos indicados pelo pretérito imperfeito não aconteceram uma vez e pronto. Ou seja, as pessoas sempre falavam, afirmavam que a casa era assombrada, isso provavelmente durou algum tempo, assim como no segundo parágrafo os verbos “contavam e apostavam”. No segundo parágrafo ainda temos o processo: “havia me explicado.” Também ancorado no tempo presente, percebemos que se trata de um processo anterior ao que se passa.

O movimento da narrativa precisa estar no primeiro plano, nesse caso, no momento da tensão são representados, no terceiro parágrafo pelos verbos no pretérito perfeito: “*aconteceu, fiquei, fui, vi, implorei, insisti”*, indicando uma sucessão de acontecimentos que movimentam a narrativa, pois representam o desequilíbrio.

Também estão localizadas temporalmente, com relação ao momento que conta a história, marcada pela expressão “certa noite, três anos atrás”. Entretanto, aparecem nesse meio outros processos, no trecho: “*Vi, arrepiado, cinco delas*

flutuarem e depois se encaixarem bem no lugar certo. Fiquei tão assustado que nem consegui me mexer. Só quando tive a impressão de ouvir passos se afastando é que pude gritar e sair correndo escada abaixo".

Percebemos, que tanto com relação ao enredo quanto ao gênero conto de mistério, os processos ou tempos verbais não servem apenas para localizar as ações no tempo, mas são ricos recursos linguísticos usados para garantir a constituição de tal gênero. Isso fica claro nas representações dos processos "*fiquei, vi, consegui*", fatos que o narrador-personagem afirma ter vivenciado, em relação aos processos: "*flutuarem, encaixarem*", no modo subjuntivo, ou seja, ele não tinha certeza se aconteceu ou mostra sua hesitação. Esse aspecto é evidenciado no mesmo trecho em: "*tive a impressão de ouvir*".

E no desfecho: "hoje minha casa tem o jardim mais bonito da rua." O verbo "tem", como uma consequência de todos os processos que passaram, expressa estabilidade, equilíbrio novamente.

Quanto aos demais textos, citamos e analisamos apenas alguns exemplos dos mecanismos de coesão verbal, devido à extensão do texto e à complexidade desses processos.

Sobre o texto 2, "A mão do macaco". No início percebemos predomínio do pretérito imperfeito: "*estava, brilhava, envolviam, era*", e no contexto parece revelar uma certa melancolia, uma mesmice. Depois, segue um trecho interativo: Exemplo: —Penso que dificilmente ele virá hoje-disse o pai, com a mão pousada sobre o tabuleiro. O verbo "virá" refere-se a um processo posterior ao momento da fala da personagem. Mas o verbo: disse (como em vários momentos, os verbos de dizer aparecem nesse exemplar, já que é narrado em terceira pessoa), ´revela a voz do narrador, e isso já se refere a outro mecanismo.

O texto como um todo, sendo composto por seguidas sequências dialogais, com discurso direto e interativo, mesclam segmentos de processos no pretérito perfeito, mas, na primeira parte, a predominância dos processos revela o momento do diálogo entre o visitante e a família, seguida pela voz do narrador, que tudo observa, relata e comenta. Na segunda parte, há o predomínio dos verbos no pretérito perfeito. É também aí que se situa o maior conflito ou a tragédia. O que podemos constatar em: "*Ela <u>prendeu</u> a respiração, <u>virou-se</u> para o marido... <u>pousou</u> a mão trêmula sobre a dele. <u>Houve</u> um longo silêncio".*

A parte que revela o desfecho tem o predomínio do pretérito perfeito, entretanto há também outros segmentos de encaixe. Pois o foco-narrativo o torna mais complexo:"*As batidas cessaram de repente, embora seu eco ainda vibrasse na casa".*

Quanto ao texto 3, "As formigas", na primeira frase há um marcador temporal "quando" e intercala os verbos "descemos" pretérito perfeito e o verbo "era" pretérito imperfeito, para descrever o tempo "quase noite", isso constitui um contraste local: "*Quando descemos do táxi já era quase noite*". Da mesma forma que inicia o conto também encerra com os mesmos processos, como podemos observar: "*Quando encarei a casa, só a janela vazada nosvia".*

No decorrer da narrativa, há vários segmentos distribuídos nas sequências de diálogos diversos dentro da história, nos quais as estudantes tanto localizam as ações no tempo, anteriores ou posteriores ao presente, quanto compartilham seus medos, sonhos e percepções sobre o ambiente e os acontecimentos estranhos. Como estamos falando em contos de mistério, todos os mecanismos utilizados estão em função da construção da ambiguidade e da hesitação diante dos acontecimentos insólitos.

O texto 4, "O retrato oval", narrado pelo protagonista não contém segmentos de diálogos e tudo é apresentado ao leitor através da ótica desse narrador-personagem. Tem um nível de complexidade quanto aos mecanismos de coesão verbal. Apresentamos aqui alguns exemplos. No início: "*O castelo que meu criado arriscara forçar nossa entrada para não permitir que eu, deploravelmente ferido, passasse a noite ao relento*". Como podemos observar, há um encaixamento sintático em: "arriscara", pretérito mais-que-perfeito e "passasse", que marca a oposição, pois se o criado não tivesse arriscado forçar a entrada no castelo, o seu senhor, ferido, passaria a noite ao relento. Não se trata apenas de relação temporal, mas de uma riqueza de significados e complexidade, visto que o conto tem uma narrativa sobreposta a outra.

Dessa forma, até o momento em que o narrador-protagonista descobre o retrato, que surge como tema da história encaixada, há vários segmentos intercalados com predominância do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, num contraste global. Como vemos no trecho: *"Esse gesto, porém, provocou um efeito totalmente inesperado".*

A partir do momento em que o misterioso retrato da jovem aparece na penumbra, (onde se inicia o novo conflito, e o encaixe), o narrador retorna com os processos marcados no início, (é um novo início), como podemos verificar no trecho*: "Não poderia duvidar, mesmo se quisesse, de que agora estava enxergando perfeitamente".* Esses processos de fato garantem coerência interna dos textos, mas, com relação ao mistério, percebemos que todas as escolhas são feitas em função do efeito que se quer provocar no leitor.

No texto 5"A morte vista de perto", podemos notar no trecho que inicia a história: *"Foi em Londres. Eu vinha de uma reunião onde tivera a notícia da morte de um amigo do Rio".* No segmento, há uma função de temporalidade (uma relação temporal local) relativa nos processos. Toda a história que será narrada aconteceu em Londres, anterior ao presente, mas a reunião de onde ele vinha aconteceu antes da história, enquanto a notícia da morte do amigo foi durante a reunião. Como vemos, os processos são encaixados e como estão iniciando a narrativa, tem a função também de apresentar o tema: a morte.

Quanto aos mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (2003), esses contribuem para a coerência pragmática do texto, no sentido de esclarecer os posicionamentos enunciativos, ou seja, as vozes que falam no texto, e expressam julgamentos, opiniões e sentimentos sobre aspectos do conteúdo, sendo que referem-se também as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, o que o teórico denomina: modalizações.

Com relação a esses mecanismos nos textos em análise, o texto 1, "Recado de fantasma", apresenta a voz do narrador-personagem, de forma predominante, pois é a partir da sua ótica que a história é contada, dessa forma, ele traz de forma indireta a voz da irmã e do pai, como podemos ver no trecho:*"Minha irmã tentou me acalmar, <u>dizendo</u> que tudo não passava[...]"* e também no trecho: *"Isso é um fenômeno natural, conforme meu pai <u>havia me explicado</u>";* observando que aqui há uma modalização lógica, ou seja, mostra que o protagonista julga como certo, verdadeiro o que o pai lhe explicou. Notamos também que as vozes dos vizinhos do protagonista só aparecem uma vez de forma direta, indicado pelo uso do sinal travessão, mas em outros momentos, essas vozes aparecem indiretamente, através da voz do narrador.

No texto 2, “A mão do macaco”, a história é narrada em terceira pessoa, dessa forma, a voz do narrador conduz o leitor, entretanto a narrativa é marcada por sucessões de diálogos, com o discurso direto e interativo, e assim aparecem as vozes dos personagens (da família White e do sargento). Entretanto traz indiretamente a voz do faquir hindu (que supostamente teria encantado o talismã), por um mecanismo de modalização pragmática no trecho que o sargento descreve a origem do talismã para a família White: “*Ele queria provar que a vida das pessoas é governada pelo destino [...]”, em “Como podem desejos desse tipo se realizar?”.* E *ao mesmo tempo deônticas quando traz “três homens distintos* podem, *cada um fazer a ela três pedidos”* (refere-se ao socialmente desejável: a realização dos três pedidos ou desejos).

O texto 3, “As formigas”, traz as vozes das personagens da narrativa, sendo que o narrador é uma das protagonistas, e a sucessão das ações se dá pelo seguimento de diálogo entre as duas jovens, que nele manifestam, induzem o leitor através de suas impressões e sentimentos. A voz da personagem que é dona da pensão aparece apenas na situação inicial, em três ou quatro falas diretas, introduzidas pelo sinal de travessão, quando conduz as inquilinas ao quarto onde elas ficariam. Como podemos ver no exemplo: *“– Vou mostrar o quarto, fica no sótão - disse ela, em meio a um acesso de tosse”.* Com relação às modalizações, desde o início notamos a modalização apreciativa pela observação de uma das moças sobre o sobrado: *“— É sinistro.”* E na fase da tensão, em dois momentos nos quais “As formigas” marcham até o caixotinho de ossos: “– *Esquisito. Muito esquisito*”. Também no dia seguinte a esse momento: “– *Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo*”.

O texto 4, “O retrato oval”, é narrado pelo protagonista da primeira história, o cavalheiro, que também narra a história do retrato oval, encaixada na primeira. Tudo é pela voz do narrador, que ligeiramente apresenta seu criado. Como também, o ambiente e acontecimentos sobre a linda jovem do retrato. E, ao descobrir o retrato, apresenta uma reflexão sobre ele por meio de uma modalização lógica em: *“Não poderia duvidar, mesmo se quisesse* [...]”. A esse respeito, mais adiante, aparece a voz de quem relatou, por meio do registro escrito sobre todas as obras de arte que havia naquele quarto, na torre do castelo (entre os quais apenas é dado ao leitor conhecer sobre a moldura oval, que é o objeto

central da narrativa), pela voz do narrador, que durante tal exposição utiliza-se de modalização pragmática na afirmação:*"Ele não quis ver que as tintas que espalhava pela tela eram retiradas da face dela".*

O texto 5, "A morte vista de perto", também narrado pelo protagonista, apresenta unicamente a sua voz, que descreve a noite e as ações, pois não há diálogos no texto. Notamos uma modalização apreciativa, quando o narrador-personagem diz: *"Arranquei o carro, como se fugisse de um filme de terror".*Pois supõe uma avaliação sobre a situação (relacionada à mulher, que para ele é a personificação da morte), como assustadora e sinistra.

Trazemos a seguir uma síntese das características do gênero conto de mistério quanto às capacidades de linguagem.

Quadro 8 – Síntese das características do conto de mistério

Capacidades de ação	-Prática social: aprimoramento do senso estético e da expansão do repertório cultural do leitor, proporcionando a aquisição de uma bagagem de experiências que refletem na formação humana e interação social. Considerando também, pelo espaço privilegiado que a atividade de leitura ocupa no ambiente escolar, os projetos de leitura, as avaliações externas que são realizadas através desse processo (leitura), o gênero está muito presente no trabalho pedagógico de formação de leitores, sendo apreciado pelo público infanto-juvenil. -Gênero escrito; -Pertence à esfera literária; -Emissor (es): os escritores: Flavia Muniz; Willian W.Jacobs; Lygia Fagundes Telles; --Edgar Allan Poe; Fernando Sabino. -Destinatário: leitores que apreciam narrativas do universo fantástico, de mistério, em especial o público infanto-juvenil, uma vez que os referidos textos fazem parte do acervo do PNBE e revista Nova Escola para crianças e adolescentes. -Papel discursivo do emissor: envolver o leitor na trama de mistério e ambiguidade, aguçando a imaginação, ampliar o repertório cultural do leitor pela interação com diversos tempos, linguagens e culturas. -Papel discursivo do destinatário: Interagir com outros tempos, linguagens e culturas,descobrir novas formas de perceber os acontecimentos além do papel humanizador que leva o leva o leitor à reflexão sobre as condutas humanas e suas consequências. -Tema dos textos: histórias que abordam questões do cotidiano, que, aparentemente seriam normais, porém traz situações onde o sobrenatural e o insólito se misturam a fatos narrados, a morte, o insólito. -Suporte: livros (físicos e virtuais). - Meio de circulação: ambientes residenciais e educacionais.
Capacidades discursivas	- Tipo de discurso: situa-se, predominantemente, no mundo do narrar, por meio do narrar ficcional; - Estrutura geral do texto: texto em prosa, relativamente curto se comparado a um romance, composto por título, corpo textual (e quase todos com ilustração) - Sequência predominante: sequência narrativa, embora apareçam também as sequências dialogais e descritivas.
Capacidades linguístico-	-Retomadas textuais: são utilizadas retomadas nominais, pronominais, principalmente pronomes pessoais, possessivos, e por sintagmas nominais.

discursivas	-Há a predominância dos verbos de ação conjugados no pretérito perfeito e imperfeito. -Observamos a presença de organizadores temporais e espaciais; -A escolha lexical é condicionada ao ambiente sinistro no qual as narrativas se desenvolvem, palavras que remetem a uma atmosfera de mistério; -A utilização dos sinais de pontuação segue os padrões da narração: ponto final, de exclamação, de interrogação, dois-pontos e travessão; -As vozes presentes são: a do autor, a do narrador que organiza o enredo, (em quase todos os textos, o narrador-personagem) e as dos personagens que aparecem, principalmente, por meio do discurso direto; As modalizações são mais frequentes na voz do narrador, no caso dos textos 1, 3 e 5, traz um narrador-personagem, que tenta persuadir o leitor, por meio de modalizações lógicas no texto 1, apreciativas no 3 e no texto 5. Observamos modalizações pragmáticas e lógicas no texto 2 e pragmática no texto 4.

Fonte: a autora, com base no quadro analítico de Barros (2012b).

No tópico a seguir, trazemos a modelização didática dos contos de mistério selecionados para a SLG.

4.4 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DOS CONTOS DE MISTÉRIO

Neste tópico apresentamos a modelização didática, ou seja, nossas escolhas didáticas para a SLG. A sequência de leitura que propomos se baseia em quatro contos de mistério. A proposta de trabalho com esses contos envolve uma leitura global, podendo explorar vários níveis de leitura, motivo pelo qual não trabalhamos com muitos textos. Optamos, então por explorar um exemplar de texto em cada oficina.

O diagnóstico inicial de leitura deve servir como uma base de referência para estabelecer critérios na verificação das dificuldades dos alunos e necessidades de aprimoramento no processo de compreensão da leitura, bem como orientar o trabalho que deverá ser realizado a partir dos textos selecionados para a sequência de leitura.

Os textos que serão explorados no decorrer da SLG são respectivamente:

- ✓ Texto 1) “Recado de fantasma” (Flavia Muniz).
- ✓ Texto 2) “As formigas” (Lygia Fagundes Telles).
- ✓ Texto 3)“O retrato oval” (adaptado por Clarice Lispector).
- ✓ Texto 4) “A morte vista de perto” (Fernando Sabino).

Como os textos compõem também o corpus da modelização teórica, as informações sobre suas publicações e autores já foram expostas.

Ressaltamos,porém, que quanto ao texto 3, “O retrato oval”, optamos pela versão adaptada de Clarice Lispector, devido à extensão da narrativa, em sua versão mais próxima do conto original.

As considerações a seguir referem-se, *a priori*, e de modo geral, à abordagem de leitura a ser realizada nos quatro textos selecionados. Logo após apresentamos, de forma específica, cada texto, considerando que para cada oficina há um texto, e cada texto pressupõe uma leitura.

Quanto ao processo de leitura, partimos do pressuposto de que o leitor constrói os sentidos do texto (SOLÉ, 1998). Isso significa que as informações contidas em um texto, só elas não conferem a ele um sentido, mas é o leitor, na interação com o conteúdo que o texto traz e as informações que o sujeito leitor deve inferir, relacionando essas informações, e assim construir sentidos para o texto (MENEGASSI, 2010).

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 13), “todos os livros favorecem a construção de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente”. De forma que, ao atingir o particular, dá conta de algo mais amplo, universal. Entretanto, embora seja próprio do texto literário admitir interpretações mais abertas, com relação a possibilidade de várias interpretações, há limites estabelecidos pelo próprio texto. Nesse sentido, por exemplo, ao tratar de um conto de mistério, mesmo que haja um momento, uma cena que pareça engraçada, isso não significa que o texto possa ser classificado como uma anedota ou piada. Para começar, então é preciso compreender que há uma regularidade nos gêneros.

Dessa forma, como o aluno a esse ponto já sabe que o gênero textual a ser ensinado é o conto de mistério, convém que ele aprenda a reconhecer tal gênero a partir de seus elementos estáveis, começando de forma mais generalizada, pelos componentes e elementos de uma narrativa, em seguida, pelos traços peculiares de um conto de mistério. O que para Koch e Elias (2008), corresponde ao conhecimento superestrutural, que possibilita identificar textos como exemplares de um determinado gênero textual.

É necessário levar em conta a faixa etária de nosso público-alvo; alunos de 6° ano, e nesse sentido, que não precisam se tornar *experts* no que diz respeito ao gênero tratado. Entretanto, a ideia é que ao final da SLG, os alunos sejam

capazes de, além de reconhecer o gênero, compreender seus componentes, como eles estão organizados e os efeitos dessa organização na história.

Retomamos assim à fala de Rouxel (2013): a finalidade de um trabalho determina o ‘como’ fazer. Nessa perspectiva, o reconhecimento do gênero em questão direciona o trabalho com os textos que compõe a SLG.

Desse ponto mais geral, partimos então para o texto, em si. Primeiramente de uma leitura linear, a partir da identificação de informações que levem o aluno a compreender quem são as personagens, o espaço, tempo em que se passam as ações, enfim, os componentes do texto em específico. Todavia, esclarecemos que essa decodificação é apenas parte do processo leitor, que consideramos necessária, contudo, isso não pode ser considerado um fim, mas um meio para chegar a outro estágio do processo de leitura.

Para Terra (2014), o texto literário tem um grau de incompletude mais elevado que os informativos, e isso exige mais esforço cognitivo do leitor. Segundo Rouxel (2013), essa incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências decorrentes do sistema linguístico e inferências a partir do conhecimento enciclopédico (pragmáticas). Nesse sentido, a incerteza por parte dos alunos acerca dessas relações estabelecidas permite debates orais sobre as interpretações que realizaram dos textos.

Desse ponto, consideramos que podemos tirar algumas vantagens. Primeiramente, pela possibilidade de engajar os alunos em uma discussão na qual podem exprimir suas impressões, opiniões sobre o texto, e assim podermos perceber supostas dificuldades, como também se o encaminhamento feito está sendo satisfatório para a aprendizagem do aluno. Em segundo lugar, mostra a direção para a qual devemos guiar o trabalho, se mais aprofundado, ou não, buscando ir de encontro às necessidades do aluno.

Dessa interação oral, partimos também para uma exploração da construção e significados do texto a partir dos aspectos linguísticos, por meio de atividades escritas. Como aponta Candido (2004, p. 177), na elaboração de uma estrutura, “o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”. Isso significa que é preciso planejar e conduzir atividades de leitura que levem o aluno a pensar, a reconhecer, além do sistema linguístico da Língua Portuguesa, e das regras que compõem tal sistema, a forma com que o autor

organizou o conteúdo temático do texto, a intenção das suas escolhas e, ao mesmo tempo, o efeito de sentido que essas escolhas, essa organização da palavra causa no texto. Decorre ainda, a partir da concepção de Koch e Elias (2008), sobre esse processo, a necessidade de assegurar a compreensão textual, a partir das pistas deixadas pelo autor.

Nesse sentido, a partir da base interacionista, falamos em leitura crítica que, segundo Cordeiro (2015), significa não somente a compreensão, mas a interpretação do texto, e para dar conta dessa leitura, a estudiosa aponta que é preciso analisar e questionar o texto para resgatar significados ocultos. A esse respeito, Menegassi (2010) afirma que o leitor recorre a estratégias, no decorrer do processo de leitura, para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura.

A SLG está aberta a possíveis alterações, adequações e melhoramentos. Dessa forma, a interação dos alunos com o texto em sala, com a professora e os colegas, em rodas de conversa e momentos de compartilhar impressões sobre alguns aspectos dos textos, a audição de trechos de textos, a leitura individual e silenciosa e as atividades escritas, tudo isso deve ser levado em conta na condução dessa SLG.

Como estamos na perspectiva interacionista, buscamos contemplar atividades que visem levar o aluno a construir conhecimentos,de forma que no decorrer do processo possa abranger desde a decodificação, a produção de inferências para produzir interpretações textuais.

4.5 SINOPSES DAS NARRATIVAS DOS CONTOS MODELIZADOS

No texto 1, “Recado de fantasma”, reconhecemos a descrição de um ambiente amplo, com uma casa antiga, a qual toda a vizinhança alega ser assombrada. Entretanto, o ceticismo do novo morador, que é o narrador e protagonista desse enredo, o leva a buscar respostas científicas e naturais para possíveis eventos sobrenaturais. Até ele relatar uma experiência ocorrida numa noite, em que estava no seu quarto, montando um quebra-cabeças, quando sentiu uma presença sinistra, um ar gelado e peças de seu quebra-cabeça se moveram sozinhas, encaixando-se adequadamente ao jogo, deixando-o paralisado. Até que

conseguiu sair e chamar a irmã, que foi até seu quarto, tentando acalmá-lo. Ao chegarem ao quarto, o narrador notou que o jogo estava completamente montado, mas com um cenário totalmente diferente do que seria o seu quebra-cabeças. Seria imaginação ou aconteceu de verdade? Novamente, nosso protagonista vai buscar explicações, no entanto, sua própria atitude ao final do conto evidencia uma crença no sobrenatural.

O texto 2, “A Mão do macaco”, foi escrito por Willian Wymark Jacobs, mais conhecido como W. W. Jacobs, um escritor inglês. O famoso conto “A Mão do Macaco” (The Monkey´s Paw), foi escrito em 1902 e até hoje é considerado um dos contos mais assustadores do gênero. Narra a história da pequena família White: Pai, mãe e filho. A chegada de um visitante, antigo conhecido da família, no entanto, transforma totalmente a vida dessas pessoas, quando este apresenta-lhes um misterioso amuleto (uma mão seca de macaco), que seria um objeto sagrado, de origem hindu e afirma que tal objeto possui a magia de realizar três desejos. A família fica com o amuleto, mas o amigo avisa que cada desejo tem uma consequência, sendo que ela não é das melhores. A mão fica guardada até que um certo dia a família se questiona sobre qual desejo devem fazer, embora não acreditem no poder do amuleto. Como falta pouco para quitar a hipoteca da casa, decidem pedir o dinheiro, 200 libras. Ao fazerem o pedido a mão se move, porém somente o Sr. White percebe. No dia seguinte, um homem vai até a casa deles informar-lhes que seu filho Herbert sofreu um acidente em uma das máquinas da empresa e não sobreviveu. Para compensar a perda, a "firma" pagaria uma indenização de 200 libras. Com isso, a tristeza consome o casal. Porém, quando a sra. White se lembra que têm mais dois desejos para pedirem, exige que o marido peça o filho de volta, gerando um clima de suspense e de terror, já que o rapaz havia sido esmagado no acidente fazia dez dias.

No conto 3, “As formigas”, duas jovens universitárias (primas) alugam um quarto de pensão, onde compartilhariam a vida de estudante; uma situação que supostamente seria bastante comum, porém, a narrativa é envolvida em uma atmosfera de mistério e medo. O inusitado surge do cotidiano. O texto é narrado por uma das estudantes, e assim, a ambientação é construída pela focalização do narrador - personagem, a partir de seu ponto de vista e de sua percepção. Logo no início, a jovem descreve a parte externa do sobrado como sinistro e a parte

interna como decadente, assim como a proprietária, que também é comparada a uma bruxa velha. As jovens descobrem um caixotinho de ossos de anão que o antigo inquilino havia deixado no quarto do sótão, onde são instaladas. Na primeira noite que elas passam na pensão, surge uma fila maciça de formigas, muito organizadas que entram no caixote e supostamente começam a montar o esqueleto do anão. Em uma sucessão cronológica, as ações são permeadas pelos sonhos estranhos da estudante, as impressões e diálogos entre as primas que sugerem que há algo sobrenatural acontecendo. A narrativa mantém a atmosfera de mistério até o último momento, quando, na terceira noite, as moças saem fugidas, de madrugada.

O texto 4, “O retrato oval”, é um clássico de Poe, com várias traduções e adaptações para a Língua Portuguesa. Essa versão está em *Histórias extraordinárias,* e assim ela é. “O retrato oval” conta a história de um cavalheiro, que muito ferido, está sendo conduzido por seu criado. Eles acabam entrando em um castelo abandonado para passarem a noite. Lá, escolhem o menor aposento na torre da mansão. A noite é escura e sob a luz do candelabro o senhor observa entre os ricos ornamentos e pinturas, uma obra de arte que o fascina e aterroriza ao mesmo tempo: o retrato de uma linda jovem que parecia viva na moldura oval. O cavalheiro encontra alguns registros sobre as obras e entre elas, descobre que a jovem do retrato e sua história: de tanto amar seu marido, cujo amor dedicava somente à arte, permitiu ser pintada por ele, porém, ficou tanto tempo dedicando-se como modelo que foi desfalecendo aos poucos, e quando o artista termina sua obra-prima, num grito de êxtase, percebe que a esposa está morta. A vida da jovem teria sido transferida para o retrato?

No texto 5, “A morte vista de perto,”o protagonista está voltando de uma reunião onde soube da morte de um amigo. Como narrador-personagem, ele descreve o clima de uma noite de neblina, fria e chuvosa, que se mistura a atmosfera interior, na qual envolve o clima natural das noites de Londres com a tristeza e o tédio diante da morte. Enquanto está parado esperando abrir o sinal, avista uma criatura sinistra, dentro de um táxi que emparelha com o seu carro. Assustado, o homem acredita estar vendo o rosto da própria morte a olhar e sorrir para ele, de forma que arranca o carro e vai embora apressado, tentando despistar o táxi preto que o seguia. Quando chega em casa, aliviado, sobe para

seu quarto, mas volta para a sala pois havia esquecido de desligar a luz. Entretanto, olha pela janela e vê a tal criatura parada em frente sua casa a olhar e sorrir para ele.

A seção a seguir refere-se à etapa de validação da SLG.

SEÇÃO V

5 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DE LEITURA DO GÊNERO “CONTO DE MISTÉRIO”

A análise que trazemos nessa seção tem como objetivo a validação didática do processo de transposição didática externa do conto de mistério, por meio de uma SLG, um procedimento criado pela nossa pesquisa a partir da adaptação da metodologia das SDG.

Como apresentado na seção metodológica, a pesquisa está organizada em quatro etapas: 1º) modelização do gênero e estudos bibliográficos sobre as teorias de base da pesquisa (seção 4); 2º) elaboração prévia da SLG; 3º) validação da SLG, a qual compõe essa seção; 4º) revisão e refacção da SLG com base no processo de validação, sistematizada no Apêndice B.

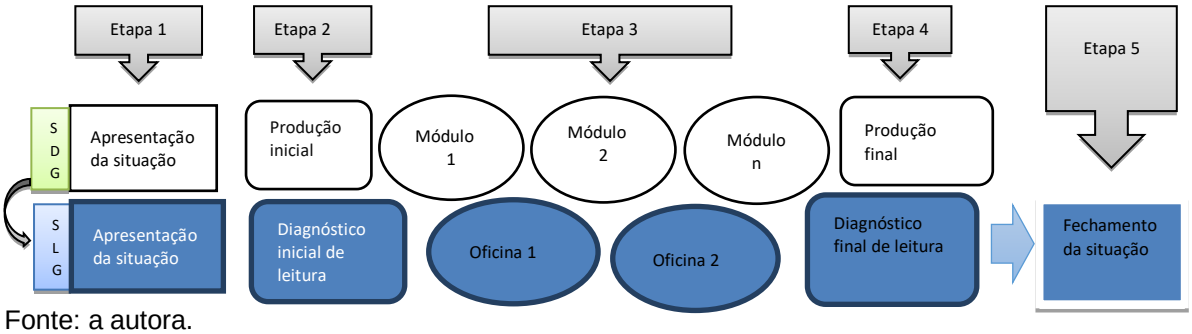
Apresentamos, nas próximas subseções, os três aspectos selecionados para a validação da SLG de conto de mistério: 1) adaptação da SDG à SLG; 2) construção do processo de leitura na SLG por meio da elaboração de perguntas de leitura; 3) abordagem dos descritores da Prova Paraná na SLG.

5.1 DA SDG À SLG: A SEQUÊNCIA DE LEITURA DO GÊNERO “CONTO DE MISTÉRIO”

Nessa subseção analisamos a adaptação da SDG para a SLG, tendo como objetivo a validação do material produzido no âmbito da nossa pesquisa. A SLG do conto de mistérios foi criada na fusão entre as teorias sociocognitivas de leitura e a metodologia das SDG, com base em preceitos sociointeracionistas do ensino, incluindo a teoria de Vigotski (2008) sobre zona de desenvolvimento proximal, exposta na subseção 2.2.7.

A adaptação da SDG para a SLG teve como objetivo alterar o foco do procedimento, da produção textual de determinado gênero para o trabalho com a leitura de textos de um gênero textual específico que, no nosso caso, é o conto de mistério. A SLG abrange todas as etapas de uma SDG, como mostra a Figura 4 a seguir, porém, adaptadas a novos objetivos.

Figura 4 – Esquema da adaptação da SDG à SLG



Fonte: a autora.

O foco da SLG não é apenas o ensino da leitura pelo viés da compreensão textual, mas também da apropriação da leitura de um gênero selecionado para conduzir o projeto de ensino. Nesse sentido, é importante que as oficinas da SLG levem o aluno tanto à construção de sentidos do texto alvo da leitura como, aos poucos, à apropriação da leitura do gênero abordado. A sinopse da sequência do conto de mistérios produzida na segunda etapa da nossa pesquisa (Quadro 9) demonstra como foi pensada a didatização da leitura do gênero, a partir do dispositivo SLG.

Quadro 9 – Sinopse da SLG de contos de mistério

Etapas	**Objetivos**	**Atividades / tarefas**
Apresentação da situação: **Projeto de ensino: Que mistério é esse?**	-Motivar os alunos com relação ao universo do gênero“conto de mistério”. -Apresentar o projeto de ensino aos alunos.	-Vídeo da animação curta-metragem “Alma.” -Vídeo do desenho do *Scooby-Doo*. - Apresentação e análise de trechos curtos de contos de mistério. - Quiz para sondagem sobre o que os alunos conhecem sobre o gênero. -Dinâmica da caixa de mistério. -Apresentação detalhada do projeto de ensino “Que mistério é esse?” - Vídeo de entrevista com Lygia Fagundes Telles. -Apresentação por meio de *slides* de biografia de escritores consagrados do gênero.
Diagnóstico inicial de leitura	-Diagnosticar as capacidades leitoras dos alunos. -Colocar os alunos em contato com o gênero, por meio da	- Leitura silenciosa e individual do conto de mistério “Recado de fantasma.” -Questionário escrito de leitura. -Retomada da leitura com base nas respostas dos alunos, com

Conto "Recado de fantasma"	leitura do conto "Recado de fantasma", com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se refere à compreensão do texto e do gênero "conto de mistério".	questionamentos e reflexões feitos oralmente, em uma roda de conversa.
Oficina **"As formigas"**	-Explorar e desenvolver nos alunos capacidades leitoras sobre o texto apresentado bem como sua constituição enquanto gênero conto de mistério.	**Primeira parte da leitura do conto** -Motivação para a leitura do conto. -Leitura silenciosa do conto "As formigas". **1° parte** - Questões dissertativas e objetivas de compreensão do texto e de caracterização do gênero "conto de mistério". - Roda de conversa. Atividade de oralidade, na qual serão partilhadas as respostas dos alunos, dúvidas, curiosidades e observações sobre a leitura feita do texto, também para ampliação e exploração de outros recursos do texto que não estejam inseridos nas questões escritas, mas que o professor julgar pertinente para esse momento. **Intervalo de leitura** -Proposta de uma produção escrita individual, dando continuidade na primeira parte da narrativa lida. -Proposta de trabalho em grupos. Representação, por meio de desenhos e ilustrações,da caracterização do espaço e das personagens do conto. -Montagem de um painel com os trabalhos e exposição na parede da sala de aula. **Segunda parte da leitura do conto** -Leitura silenciosa da segunda parte do conto. -Questões escritas de compreensão e interpretação do texto e do gênero. -Roda de conversa. Comparação das produções textuais dos alunos com o texto original, retomada das respostas e verificação, momento de partilha e discussão entre a turma e o professor. - Abordagem e atividades sobre recursos linguísticos: linguagem metafórica e o léxico.
Oficina **"O retrato oval"**	-Desenvolver nos alunos capacidades leitoras, sobre o texto apresentado e o gênero conto de mistério.	-Motivação para a leitura do conto. Leitura silenciosa do conto "O retrato oval" (adaptado por Clarice Lispector). - Questões escritas dissertativas e objetivas de compreensão e interpretação a partir dos níveis de leitura dos alunos e estratégias adequadas à leitura do texto. -Vídeo curta-metragem: animação adaptação do conto "O retrato oval". - Momento para comentar sobre o vídeo e

		de compartilhar e verificar as respostas das questões escritas. -Roda de conversa para retomar os elementos, os recursos e especificidades do gênero conto de mistério. -Atividade escrita objetiva sobre a produção de contos de mistério.
Diagnóstico final de leitura **Conto "A morte vista de perto"**	-Verificar a capacidades leitoras dos alunos com relação ao gênero conto de mistério. -Verificar as capacidades desenvolvidas nos alunos sobre o processo de leitura dos textos apresentados e propostos nas oficinas e nos diagnósticos. -Retomar e revisar os pontos importantes.	- Leitura silenciosa e individual do conto "A morte vista de perto". - Questionário escrito de leitura. - Retomada das respostas do diagnóstico feita pelo professor. -Feedback para os alunos. .
Fechamento do projeto	-Produzir textos de mistério em duplas. -Apresentar oralmente as histórias produzidas.	-Proposta de uma produção de narrativas de mistério em duplas a partir de figuras que representam e sugerem personagens, cenários e temas relacionados ao mistério. -Montagem de uma pequena coletânea com os textos dos alunos. -Decoração da sala com temas dos contos de mistério para a apresentação oral das histórias produzidas

Fonte: a autora.

A *apresentação da situação* configura a primeira etapa de uma SDG. Tem como objetivo expor os alunos a um projeto de comunicação que será realizado na produção final. Segundo seus criadores,nessa etapa, o professor deve apresentar um problema de comunicação bem definido, expondo qual gênero textual a turma irá produzir, para quem (destinatário), de que forma e quem deve participar dessa produção. Nessa fase, o professor já deve ter estabelecido quais saberes são necessários para que os alunos dominem o gênero em foco, a fim de que desenvolvam capacidades para produzirem textos adequados às convenções enunciativas e linguístico-discursivas desse gênero, de acordo com a situação de comunicação definida didaticamente(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004).

Na SLG, entretanto, por ser um procedimento focado no ensino da leitura de um gênero, na *apresentação da situação,* propomos que o professor insira os alunos no universo do gênero textual em questão, chamando atenção para aspectos específicos que os constituem como tal. O educador deve instigar a curiosidade dos alunos (O que esses textos trazem de interessante?), sondar que

leituras os alunos já realizaram acerca desse gênero, promover a motivação relacionada à leitura do gênero. Essa fase traz também a apresentação do projeto de leitura aos alunos abrangendo todas as etapas de ensino.As atividades planificadas para essa fase (ver Sinopse, Quadro 9) e os trechos das instruções ao professor (Caderno do Professor) a seguir exemplificam como foi didatizada a etapa da Apresentação da Situação na SLG do conto de mistério:

> *Sugerimos, como atividade motivadora inicial, a exibição de dois vídeos: "Curta metragem alma" (Disponível em:* https://www.youtube.com/watch?v=mJzUfmVWcLM*) e um vídeo do personagem de animação infantil Scooby-doo (Disponível em:* https://www.youtube.com/watch?v=vWPMoRfCoJk*).*
>
> *A intenção é que os alunos percebam que ambos abordam temáticas relacionadas ao mistério/fantástico/suspense.* [...] *É necessário que se questione os alunos sobre as histórias dos dois vídeos, mas de forma a levá-los a perceber as diferenças entre ambas, sem dar respostas prontas.*[...]
>
> *Finalize a dinâmica da caixa esclarecendo aos alunos que o projeto que estão iniciando, denominado "Que mistério é esse? ", tem objetivos específicos de aprendizagem. Fale sobre os objetivos desse projeto, das atividades de leitura que serão propostas, o tempo aproximado das oficinas e sobre o diagnóstico inicial e final. Você pode pedir aos alunos que copiem as perguntas a seguir no caderno ou pode fazê-las oralmente. Seguem as sugestões de respostas para ajudá-la nesse processo.*
>
> *O que vamos aprender nesse projeto?*
>
> *De que forma vamos aprender?*
>
> *Quanto tempo vai durar essas atividades?*
>
> *Como as atividades serão avaliadas?*
>
> (Caderno do Professor, Etapa da Apresentação da Situação).

Na didatização dessa primeira fase da SLG já é possível observar a aproximação com a metodologia das SDG a partir de alguns prismas, entre eles, destacamos: 1) método indutivo de levar o aluno a, por meio de processos de observação e descoberta (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110); 2) variação das atividades e exercícios (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). O primeiro ponto é visível quando, nas instruções ao professor, ressalta-se que "*É necessário que se questione os alunos sobre as histórias dos dois vídeos, mas de forma a levá-los a perceber as diferenças entre ambas, sem dar respostas prontas*" (Caderno do Professor, Etapa da Apresentação da Situação). O método indutivo percorre toda a SLG, como podemos observar também nos trechos instrucionais ao professor destacados a seguir: "*Ressaltamos que durante o momento da correção e da partilha, o professor poderá intervir junto às respostas e observações dos alunos, instigando-os, questionando-os, fazendo-os refletir;*

jamais dar respostas prontas, pois nosso objetivo é levar o aluno a construir os sentidos do texto" (Caderno do Professor, Etapa da Oficina Conto "As formigas", parte 1). *É necessário levar os alunos a reconhecer e sintetizar as características específicas do gênero conto de mistério, sobretudo, que sejam capazes de perceber que todos os elementos e recursos são escolhidos e utilizados em função da construção do mistério* (Caderno do Professor, Etapa da Oficina Conto "O retrato oval").

O segundo aspecto de comparação que destacamos na fase da Apresentação da Situação – variação das atividades – é possível verificar pela própria Sinopse da SLG quando elenca as atividades dessa fase:

> -***Vídeo da animação*** *curta-metragem "Alma".*
> -***Vídeo do desenho*** *do Scooby-doo.*
> -***Apresentação e análise*** *de trechos curtos de contos de mistério.*
> -***Quis*** *para sondagem sobre o que os alunos conhecem sobre o gênero.*
> -***Dinâmica*** *da caixa de mistério.*
> -***Apresentação oral*** *detalhada do projeto de ensino "Que mistério é esse"?*
> -***Vídeo de entrevista*** *com Lygia Fagundes Telles.*
> -***Apresentação por slides*** *de biografia de escritores consagrados do gênero.*

Como mostra a síntese das atividades, no interior de uma mesma etapa a SLG procura diversificar a forma de didatizar o conteúdo, "dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Ao planificar a SLG buscamos diversidade de atividades, assim como proposto para as SDG, considerando os objetivos propostos, o público-alvo e as potencialidades do gênero trabalhado. Mesmo o foco não sendo o ensino da escrita, procuramos articular atividades dessa modalidade, por exemplo, na Oficina "As formigas". Após a leitura e as questões referentes à primeira parte do conto, marcada até o ponto de tensão da narrativa, a sequência propõe um intervalo de leitura no qual orienta para uma produção escrita que dê continuidade ao texto, assim como uma atividade, em equipes, mais lúdica, de elaboração de um desenho, como exemplificamos a seguir:

> *Como você acha que termina esse conto?* ***Continue a escrever o conto****. Atente-se para quem narra a história, as características das personagens e do cenário, a linha do tempo. Observe, também, o estilo de escrita, pois você deve manter a coerência.* (APÊNDICE A, Caderno do Aluno, Oficina "As formigas").

> *Todas as equipes terão como tarefa mostrar, por meio de **desenhos**, a descrição:*
> *-do espaço e do ambiente externo do sobrado;*
> *-do ambiente interno do quarto do sótão, incluindo "As formigas" e o caixotinho;*
> *-das personagens (as duas estudantes, a dona da pensão).* (Caderno do Professor, Oficina "As formigas").

Dessa forma, a nossa SLG vai ao encontro do que é proposto também para a SDG, ou seja, a articulação entre as modalidades da língua: leitura, escrita e oralidade. Em função do trabalho com a leitura do gênero textual escolhido, a SLG produzida na terceira etapa da nossa pesquisa dá ênfase ao trabalho com a modalidade oral, sobretudo, quando propõe as rodas de conversa, realizadas após as atividades das oficinas, como podemos verificar no exemplo a seguir retirado do Caderno do Professor da oficina "O retrato oval".

> *Professor, nesse momento, a intenção é trabalhar com a oralidade e motivar os alunos a falarem. Ressaltamos a importância de que eles construam suas próprias conclusões, e para isso é preciso ouvir o que eles têm a dizer e, se necessário, intervir e ampliar suas ideias.*
> (Caderno do Professor, Oficina "O retrato Oval").

Na fase que corresponde à *produção inicial*, na SDG, os alunos realizam a primeira produção textual do gênero, a fim de que o professor possa diagnosticar as suas capacidades de linguagem iniciais. Na versão adaptada para a leitura, essa fase é substituída por um *diagnóstico inicial de leitura*. A proposta é que os alunos realizem uma leitura silenciosa de um exemplar do gênero, com questões relacionadas tanto à compreensão do texto selecionado para o diagnóstico quanto ao gênero textual que conduz a SLG.

A leitura, nessa fase inicial, deve ser, necessariamente, silenciosa e individual por ela ter um caráter diagnóstico. Sendo assim, as respostas dadas pelos alunos ao questionário não podem sofrer influência ou interferência do professor, nem dos colegas, uma vez que buscamos verificar as capacidades de leitura de cada aluno sobre o texto e o gênero conto de mistério. Por isso, nessa fase, não se trabalha com atividades de pré-leitura, como no decorrer das oficinas. Menegassi (2010), ao tratar do processo de leitura, expõe sobre estratégias que ocorrem antes, durante e após a leitura. O estudioso afirma que "o leitor pode fazer uso de práticas de estratégias de leitura que lhe ajudem na compreensão de diferentes gêneros textuais, que se manifestam em diferentes momentos do

processo de leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 54). Esses aspectos serão analisados mais especificamente na subseção seguinte.

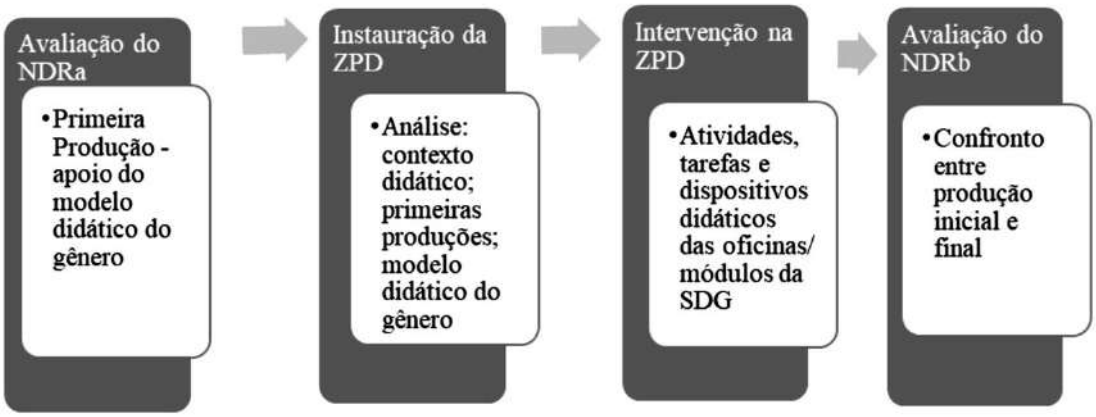
Na SLG de contos de mistério, como podemos observar pela Sinopse (Quadro 9), o diagnóstico inicial serve de base para identificar as dificuldades de compreensão dos alunos ao lerem o texto, indicando se as atividades (pré)construídas para as oficinas estão de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. A proposta é que, após analisar as respostas dos alunos às perguntas de leitura no questionário diagnóstico, o professor possa rever as atividades (pré)planificadas e adequá-las para contemplar as maiores dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação do texto e do gênero, assim como acontece na proposta metodológica das SDG.

Ambos os procedimentos, SDG e SLG, adotam, portanto, o diagnóstico como ferramenta para verificação do *nível de desenvolvimento real* dos alunos, antes do processo interventivo propriamente dito: a SDG com a produção inicial e a SLG com o diagnóstico inicial de leitura. Esse é um dos pilares do conceito interacionista criado por Vigotski (2008), o da *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD):

> A ZPD implica o trajeto que o aprendiz tem de percorrer para deslocar do nível de desenvolvimento real (NDRa) e desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, a partir de um processo de aprendizado, se tornam funções consolidadas, resultando em um novo nível de desenvolvimento real (NDRb). (BARROS, 2020, p. 131)

Barros (2020) faz um cotejamento entre o esquema teórico da ZPD vigotskiana e o procedimento SDG, para mostrar como tal dispositivo didático é sistematizado pelos preceitos sociointeracionistas da ZPD. A autora sistematiza essa articulação na figura a seguir:

Figura 5 – A SDG na visão da ZPD



Fonte: Barros (2020, p. 132).

A SLG, por ser uma adaptação da SDG, também foi pensada a partir do princípio da ZPD, como podemos ver pela Figura 6, a seguir, esquematizada por nós:

Figura 6 – A SLG na visão da ZPD

Fonte: a autora, com base em Barros (2020, p. 132).

Como podemos observar pela Figura 6, a SLG está relacionada ao princípio da ZPD. O primeiro quadro da figura mostra que o diagnóstico inicial de leitura serve de base para avaliar o nível de desenvolvimento real (NDRa) dos alunos com relação à compreensão do texto/gênero conto de mistério. O segundo quadro mostra que pela análise do diagnóstico é instaurada a ZPD, que nos direciona ao terceiro quadro: as atividades e dispositivos didáticos que foram (pré)planificadas para essa SLG (que devem ser revistas e, se necessário, reformuladas) de modo que, por meio delas, o professor possa intervir, num

processo de mediação, a fim de conduzir o aluno a um novo nível de desenvolvimento (NDRb), exposto no último quadro, que deve ser verificado e avaliado ao confrontar o diagnóstico inicial (NDRa) com o diagnóstico final de leitura (NDRb).

Na fase das *Oficinas* da SLG do conto de mistério, composta por duas oficinas, cada uma dedicada à leitura de um conto diferente, mas do mesmo gênero textual, a sugestão é que os alunos façam uma leitura silenciosa dos textos e respondam a algumas questões, em um primeiro momento, sem muita interferência do professor, como exemplificam as orientações ao professor, reproduzidas a seguir:

> *Forneça o **Dispositivo Didático E**. Sugerimos que encaminhe uma leitura silenciosa do texto, sem interferir na compreensão dos alunos.* (Caderno do Professor, Oficina "O retrato oval").
>
> *Professor, oriente seus alunos a responderem as questões do texto. Nesse momento, é fundamental que eles façam isso sozinhos, sem a interferência do professor, para que não sejam influenciados em suas respostas.* (Caderno do Professor, Oficina "As formigas").

Em todas as etapas há uma dinâmica comum: após cada leitura e realização das atividades propostas, o professor organiza uma *roda de conversa,*conforme podemos verificar na sinopse da SLG (Quadro 9), para a didatização da leitura dos quatro contos selecionados: 1) "Recado de fantasma", 2) "As formigas", 3) "O retrato oval", 4) "A morte vista de perto". A finalidade é partilhar as compreensões, as impressões, assim como rever as escolhas, os percursos de leitura e ampliar a reflexão sobre o tema abordado, o gênero, o estilo e recursos da linguagem empregados, bem como os efeitos de sentido provocados pelas escolhas do autor no decorrer da narrativa.

Esse momento de compartilhar, de retomar à leitura é importante, pois estamos na perspectiva sociointeracionista, pilar teórico-metodológico do ISD e, consequentemente, da metodologia das SDG, base da sistematização da SLG. Isso significa propor atividades que possibilitem aos alunos, construir sentidos para o texto, a partir de seus conhecimentos prévios e dos estímulos e mediações didáticas necessários para completar lacunas de compreensão, e não impor determinada leitura, já pré-estabelecida por fontes externas.

Vigotski (2008) faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal e cotidiana das crianças: os conceitos

cotidianos e os conceitos científicos, que são os conhecimentos adquiridos por meio do ensino sistemático, no contexto da sala de aula, por meio das interações com o professor, com os colegas e os objetos de ensino. Para o teórico, os dois conceitos, embora distintos, estão intimamente ligados, pois a criança vai tentar atribuir significado a um conceito sistematizado desconhecido, novo para ela, a partir dos conceitos que ela já conhece. De forma que, para o processo de aprendizagem, de apropriação de novos conceitos, é preciso estimular e desafiar a inteligência das crianças.

Por isso propomos que, primeiramente, a leitura dos textos seja feita de forma individual e silenciosa, a fim de que os alunos possam, num primeiro momento, fazerem sua própria interpretação, para que, somente depois, na *roda de conversa*, com a mediação do professor, tenham oportunidade de pensar e discutir sobre seu percurso interpretativo, a partir dessa partilha e com a colaboração dos colegas.

A roda de conversa é também uma ocasião para expandir o conhecimento dos alunos sobre o gênero, ou seja, sobre uma prática de linguagem específica, no caso referente à narrativa nos contos de mistério, trabalhar os recursos do texto que não tenham sido explorados no questionário principal, assim como acionar ao *gesto didático da memórias das aprendizagens* (ver BARROS; CORDEIRO, 2017), ao retomar aspectos já abordados na atividade de leitura principal, como mostra o exemplo, a seguir, retirado da oficina do conto “As formigas”, 2ª parte, do Caderno do Professor:

> *Dessa forma, sugerimos que seja feita uma* ***retomada das informações do texto****, com base nas respostas dos alunos, de acordo com o que você julgar necessário.*
> *Promova uma* ***roda de conversa****, na qual deverá ser* ***retomada a produção escrita dos alunos, feita durante o intervalo de leitura****, conforme orientado anteriormente. E aproveite para* ***explorar os recursos linguísticos que caracterizam o conto de mistério****.*
> (APÊNDICE A, Caderno do Professor, Oficina do conto “As formigas” – 2ª parte)

O dispositivo *roda de conversas* pressupõe que o professor assuma o papel de *mediador* na construção de conhecimentos dos alunos, intervindo de acordo com as necessidades que surgem no decorrer do processo de ensino. Segundo Vigotski (1987, *apud* REGO,1995), todo aprendizado se dá pela mediação, em um processo de interação, sendo ele que possibilita o desenvolvimento do ser humano . Nas etapas dos módulos (ou oficinas) na SDG a intenção é trabalhar aspectos do gênero, dando enfoque às dificuldades que o professor diagnosticou

na primeira produção dos alunos, a fim de que essas dificuldades sejam superadas. Entretanto, convém destacar que na SDG cada módulo deve abordar um problema específico do gênero relacionado às capacidades necessárias ao seu domínio. Para tanto, o docente deve explorar problemas de níveis diferentes, com exercícios e atividades variadas relacionados à representação da situação de comunicação, à elaboração dos conteúdos, ao planejamento do texto e à realização do texto.

Entretanto, na SLG, essa abordagem é diferente, visto que o foco e os objetivos são diferentes. A adaptação propõe apenas duas oficinas entre o diagnóstico inicial e o final. Ambas as oficinas exploram as dificuldades de compreensão e interpretação dos alunos, tanto no que se refere ao gênero quanto à compreensão e interpretação do texto selecionado para cada oficina. Para evidenciar esse aspecto da SLG, trazemos, no Quadro 10, uma análise quantitativa dos questionários da SLG, a partir da divisão das perguntas em: 1) foco no texto singular selecionado para a leitura; 2) foco no gênero conto de mistério; 3) mescla das duas abordagens; ilustrando com um exemplo de cada caso que compõe cada questionário principal das oficinas “As formigas” e “O retrato oval”.

Quadro 10 – Análise dos questionários quanto ao foco no texto e gênero[10]

Questionário principal (questões)	**Questões com foco noGênero (FG)**	**Questões com foco no texto (FT)**	**Questões híbridas (abordam o gênero e o texto) (FM)**
Oficina do conto “As formigas” Total de questões: 32 1ªparte:14 2ªparte:18	Exemplo Parte 2 10) Releia os dois últimos parágrafos do texto (84 e 85) e conclua: O mistério foi resolvido? Explique:	Exemplo Parte 1 5) Por que as jovens estudantes alugaram o velho sobrado?	Exemplo Parte 2 5.a) Nesse conto o tempo é marcado cronologicamente? A história se passa em quantos dias, ou quantas horas? Explique, com base no texto.
TOTAL	**05 16%**	**08 25%**	**19 59%**

[10] Esclarecemos que para divisão ou classificação das questões mostradas no quadro 10, trazemos no Apêndice A, na frente de cada questão das oficinas, os códigos: FG = Foco no gênero; FT = Foco no texto; FM = Foco misto.

Oficina do conto “O retrato oval” Total de questões: 28	Exemplo 21. Qual é o mistério maior desse conto?	Exemplo 15. Por que a jovem do retrato odiava a Arte?	Exemplo 3. Como o narrador-personagem descreve (caracteriza) o castelo? O que faz com que o castelo pareça sinistro?
TOTAL	**1** **4%**	**7** **25%**	**20** **71%**

Fonte: a autora.

Estamos criando uma sequência de leitura baseada no gênero, ou seja, todas as leituras desse projeto foram selecionadas e planejadas a partir de um exemplar do gênero “conto de mistério”.O que queremos ressaltar com nossa análise é que o procedimento SLG que sistematizamos tem como escopo a leitura de exemplares de textos de um gênero específico, diferentemente, por exemplo, de projetos de leitura que buscam respaldo apenas na compreensão textual, sem abordar, necessariamente, aspectos do gênero que configura a prática de linguagem a qual o texto emerge. Diferente também de projetos de ensino focados na produção de textos, como é o caso da SDG, em que os questionários de leitura, normalmente, buscam colocar em evidência as dimensões ensináveis do gênero, para que o aluno, depois, possa incorporá-las na sua produção.

Isso nos levou a tentar estabelecer uma divisão das perguntas, como exposto anteriormente, para verificar como a sequência foi construída. São os resultados evidenciados pelo quadro 10 que nos interessam, pois a partir deles podemos perceber se há e quais são as fragilidades em relação aos objetivos estabelecidos por nós para a SLG, bem como rever tais pontos e adequá-los aos objetivos.

Tomando como exemplo a oficina do conto “O retrato oval”, verificamos que apenas 4% das questões foram classificadas com foco no gênero - FG (quadro10). Retomando a informação de que o escopo da SLG está na leitura de um gênero textual específico, poderíamos pensar que esse resultado demonstra uma fragilidade, no entanto é preciso considerar que 71% das questões da mesma oficina tem o foco misto, ou seja, “no gênero e no texto” simultaneamente. Isso significa que temos um percentual de 75% de questões que estão relacionadas a construção de tal gênero.

Sobre a análise sistematizada no quadro 10, ressaltamos que não se trata de uma classificação rígida. Os critérios utilizados para a análise são baseados no foco de cada questão. Mesmo concebendo que não é possível fazer uma divisão estanque entre o que caracteriza o gênero e o que se refere ao texto singular selecionado para a leitura (ver SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007), decidimos fazer essa tentativa de classificação, uma vez que a nossa proposta metodológica busca articular a compreensão de um texto particular ao funcionamento do gênero que o configura.A nossa análise, na realidade, confirma a simbiose entre essas duas instâncias, pois o que verificamos de fato é que o texto está imbricado no gênero e o gênero imbricado no texto, como mostra o percentual de questões classificadas como mistas (59% e 71% - ver quadro 10). Sobre esse imbricamento, Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007) ressaltam que não é possível separar objetivamente o texto do gênero ao qual ele pertence, "pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos" (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI; 2007, p. 41).

Para demonstrar os critérios utilizados para nossa análise, trazemos, primeiramente, uma questão da parte 1 da oficina do conto "As formigas" como exemplo:

> *5) Por que as jovens estudantes alugaram o velho sobrado?*
> (APÊNDICE A, Oficina do conto "As formigas"– parte 1.Dispositivo didático C)

Aparentemente, essa pergunta parece ser uma questão relacionada apenas ao texto em foco, uma vez que aborda uma informação específica do conto lido. Entretanto, consideramos que está imbricada no gênero porque o termo "velho sobrado" leva o aluno a construir uma imagem do cenário do conto de mistério, ou seja, estabelece uma relação com o mistério/fantástico, característica específica do gênero trabalhado.

As perguntas, a seguir, referentes ao conto"As formigas"exemplificam os critérios utilizados para diferenciar perguntas como foco no gênero (FG) e mistas (FM).

> *6) Observe como o narrador caracteriza o ambiente e todos os objetos que fazem parte dele. Após, responda as questões:*
> *a) Complete com elementos do texto:*

.....sobrado
janelas .....
saleta.....
Móveis.....
Cheiro.....

b) O que esses elementos têm em comum?
(APÊNDICE A,Oficina do conto “As formigas”– parte 1.Dispositivo didático C)

A questão 6a explora a descrição do espaço, um elemento da narrativa e, consequentemente, um dos aspectos relevantes do gênero “conto de mistério”, porém, é necessário observar as respostas requeridas pela pergunta: “*velho sobrado; janelas ovaladas; saleta escura; móveis antigos e cheiro esquisito.*Podemos perceber que a intenção da pergunta não se restringe a qualquer caracterização de espaço, ou seja, não se refere a espaços de um conto qualquer, mas a pistas espaciais que levam ao mistério – aspecto primeiro que caracteriza o gênero trabalhado. Dessa forma, ao mesmo tempo que a pergunta aborda o texto “As formigas”, também mobiliza especificidades do gênero.

A questão 6b foi classificada com foco no gênero (FG), pois, ao relacionar as respostas de 6a, o objetivo é chamar atenção para o mistério. Ou seja, entendemos que é uma questão que focaliza, com mais intensidade o gênero e seu eixo temático.

Verificamos que o objetivo das perguntas é levar o aluno a entender um conto de mistério, associar os recursos utilizados no texto para a construção desse mistério, pois as questões sustentam o gênero, incitam os alunos a olharem para o conto de mistério e ao mesmo tempo podemos dizer que o gênero sustenta o texto. A questão a seguir exemplifica essa hibridez:

9) Você já viu que geralmente os contos são formados por momentos que constroem a narrativa. Identifique os momentos no conto lido e resuma cada momento em uma frase:

Situação inicial:
Momento de início da tensão/mistério:
Fase da resolução do problema:
Conclusão:
(APÊNDICE A,Oficina do conto “As formigas” – parte 2.Dispositivo didático D)

As questões que exploram os elementos da narrativa, como a trazida como exemplo,foram consideradas como mistas, pois mesmo trabalhando especificidades do texto em foco, abordam características prototípicas dos contos. Segundo Bronckart (2003), os tipos de discurso (narrar e expor – implicado e

autônomo) e as sequências textuais (narrativa, argumentativa, etc.) são elementos que estão diretamente relacionados a funcionalidade discursiva de um gênero. Ou seja, não temos como desconsiderar a sequência narrativa na análise de um conto, seja ele de mistério ou de outra natureza. Nesse exemplo, temos ainda um detalhe: “momento do início da tensão/mistério”; ou seja, a tensão está ligada ao mistério e, nesse sentido, para que os alunos compreendam o texto, eles precisam entender a construção da tensão no conto, normalmente, relacionada ao mistério.

Consideramos que se estivéssemos fazendo um questionário de compreensão textual, sem a perspectiva do gênero, não necessariamente questões como as analisadas anteriormente seriam abordadas. Mas isso não significa que as questões que exploram o gênero ou o gênero/texto não trabalhem a compreensão textual. A diferença é que buscamos a porta do gênero para a construção de sentidos do texto.

Na nossa análise, como é possível verificar pelo quadro 10, encontramos um percentual de 25% das questões com foco mais no texto, sem um vínculo direto com o gênero. Podemos citar como exemplos perguntas que exploram as retomadas textuais, mais voltadas para a construção da progressão textual. Trazemos um exemplo da oficina do conto “O retrato oval” para ilustrar:

> *1.Releia o primeiro parágrafo. “**O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação**. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada. ”*
>
> *b) No trecho em destaque, o pronome possessivo “Nossa” refere-se a quem?*

(APÊNDICE A, Dispositivo didático E)

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) postulam que as duas dimensões– gênero e texto– precisam ser articuladas sempre, e que devemos levar os alunos a perceberem que “os aspectos socioculturais, (“externos” ao texto) e os linguísticos (“internos” ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem” (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI; 2007, p. 40). Entretanto, na nossa análise, em casos como o apresentado no exemplo anterior, entendemos que o foco se concentra mais em questões textuais, sem vínculo, necessariamente como o gênero. Evidentemente, a retomada textual, dependendo do gênero, tem suas especificidades funcionais, mas, no exemplo apresentado, a questão somente aborda uma habilidade relacionada à coesão

textual, sem articulá-la diretamente ao gênero “conto de mistério”. A intenção da pergunta foi levar o aluno a perceber que havia duas pessoas entrando no castelo: o protagonista e o seu criado.

Entendemos, a partir dessa análise que as perguntas centradas no texto, mesmo representando um percentual pequeno,merecem ser revistas neste processo de validação didática. Assim, elas serão revistas para que seja avaliada a sua pertinência ao procedimento, podendo ser excluídas ou alteradas, visando manter os objetivos da SLG. Tais alterações correspondem à etapa 4 da pesquisa,a qual visa elaborar a versão final da SLG do conto de mistério, e são descritas, de forma sintética, na subseção 5.4 desta Dissertação.

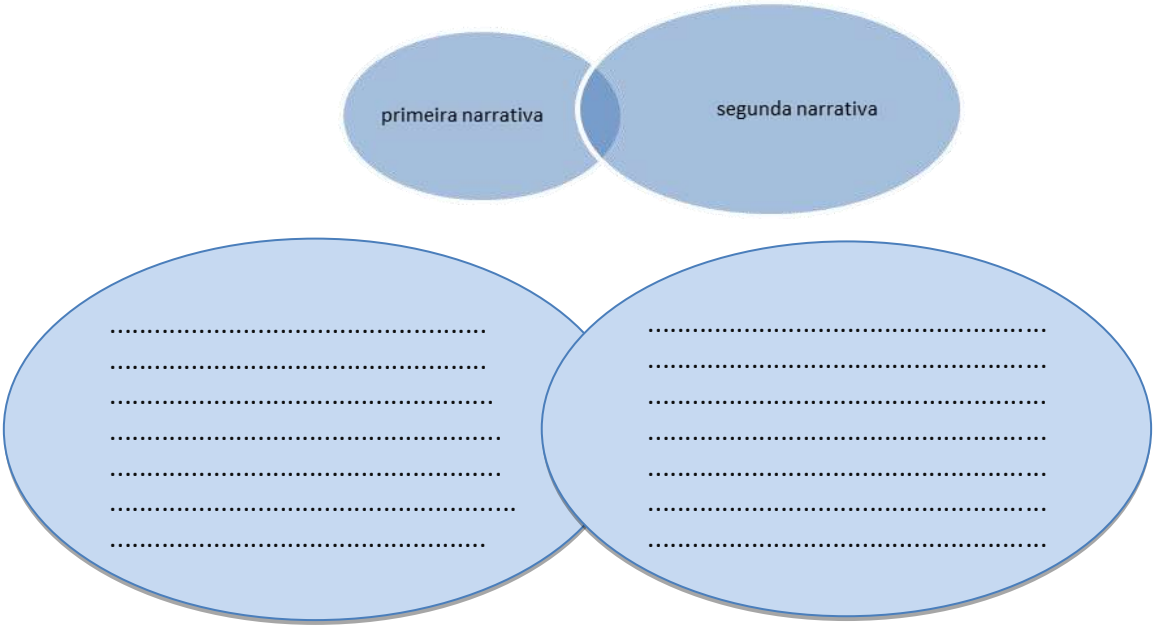
Convém observar que mesmo mantendo características em comum que os constituem como contos de mistério, os textos apresentam diferenças estilísticas, sobretudo, se levarmos em consideração gêneros da esfera literária, como é o caso dos contos de mistério, foco da nossa SLG. Nesse sentido, o próprio texto favorece a abordagem de um ou outro elemento, dependendo dos aspectos da linguagem explorados pelo autor neste ou naquele texto. Por isso que a proposta da SLG é partir sempre do texto selecionado para leitura, para propor questões e atividades de compreensão. Podemos observar essas especificidades de abordagem na comparação entre as oficinas destinadas ao conto “As formigas” e ao conto “O retrato oval”. Na oficina do conto “As formigas”, cujo texto é o mais extenso dessa SLG, foi explorada a linguagem metafórica como um recurso de construção do mistério no texto, como podemos verificar no exemplo a seguir:

> *8) Compare a última frase do conto com o primeiro parágrafo.*
> *(parágrafo 85) “Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra”.*
> *(parágrafo 1) “Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada”.*
> *a) Observe o que há em comum entre esses trechos. Qual seria a relação entre os dois?*
> *b) Em ambos os trechos foi usada a linguagem figurada (metafórica). Assinale a alternativa correta quanto à respectiva identificação desses recursos*
> *( ) 1-comparação; 2-personificação.*
> *( ) 1-personificação; 2-comparação.*
> *c) Que sentidos esses recursos trazem ao texto?*
> (APÊNDICE A. Dispositivo Didático D).

Já a oficina “O retrato oval”, que traz uma narrativa encaixada na narrativa principal, a construção do mistério suscita outras questões, com foco, por exemplo, na sequência temporal, no marco temporal que sinaliza a inserção de

uma nova narrativa na história principal, como exemplificam as questões retiradas do questionário de leitura desse conto:

> *12. Observe o que vem em seguida do trecho: "Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse." (Parágrafo7). O que acontece na história depois que chega a meia-noite?*
> *14.Releia o conto, a partir do parágrafo 8, até o final. Você percebeu que esse conto traz uma narrativa encaixada na história principal? Observe a figura abaixo e escreva dentro dela um resumo das duas narrativas que se encaixam formando o conto: O retrato oval.*



(Apêndice A, Dispositivo Didático F).

No início das duas oficinas, destinadas a trabalhar os contos "As formigas"e "O retrato oval", como podemos observar pela sinopse da SLG (Quadro 9) há um momento de motivação antes da leitura dos textos, no qual o professor deve explorar o título dos contos como uma forma de aguçar a imaginação dos alunos enquanto leitores, estimulando-os a criarem hipóteses para a leitura, a partir de uma estratégia própria da leitura, a *antecipação* (MENEGASSI, 2010). Essa dinâmica refere-se à *fase da pré-leitura*. Entendemos que ela é condizente com a metodologia da SLG, de cunho sociointeracionista, pois promove a primeira interação dos alunos com o texto, auxiliando-o a adentrar na leitura, propriamente dita.

Na oficina "As formigas" a leitura do texto e, consequentemente, as atividades correspondentes, foram divididas em duas etapas, devido à extensão e complexidade do conto selecionado. Para didatizar a divisão da leitura do texto,

optamos, na SLG, pelo recurso do *intervalo de leitura,* proposto entre as duas etapas. Esclarecemos que o intervalo de leitura é uma atividade inspirada na sequência do letramento literário de Cosson (2006). Na SLG produzida na segunda fase desta pesquisa, o intervalo de leitura envolve atividades de produção escrita, trabalho em grupos, com desenhos e ilustrações como outras formas de verificar a compreensão textual dos alunos, o nível de desenvolvimento no qual se encontram até esse momento. Isso demonstra que a SLG, assim como a SDG, trabalha na perspectiva da *avaliação formativa* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). Esse tipo de regulação da aprendizagem, segundo Gonçalves e Nascimento (2010), orienta o processo de aprendizagem; permite um acompanhamento dos avanços e das dificuldades nesse processo e possibilita que o professor altere a rota se necessário, ao reconhecer fragilidades nas estratégias de ensino utilizadas.

Assim como na proposta da SDG, que se ancora numa "perspectiva construtivista, interacionista e social" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), na fase das oficinas, as atividades são pensadas de uma maneira intencional e estruturadas de modo a atingir os objetivos propostos. Entretanto, uma SDG aborda os problemas identificados na modelização do gênero e nas primeiras produções dos alunos, os quais são decompostos nos módulos/oficinas, ou seja, cada módulo trabalha um aspecto/objeto depreendido do gênero textual, foco da SDG. Já na SLG, as oficinas não têm, por finalidade, trabalhar um aspecto específico do gênero, uma vez que o foco é o desenvolvimento da capacidade leitora, não somente o desenvolvimento de capacidades específicas para a produção de textos do gênero. Os objetivos das atividades voltam-se para a leitura de um texto singular, sem deixar de considerar o gênero que o configura. Ou seja, as oficinas intermediárias da SLG, mesmo abordando aspectos próprios do gênero centralizam seus esforços nas estratégias de compreensão textual. Isso significa que as atividades são intencionais, a partir da seleção do texto e não de um aspecto específico do gênero trabalhado.

O quadro 11, a seguir, ilustra melhor tais diferenças. Refere-se à comparação entre uma das oficinas da SDG do conto maravilhoso, produzida por Sene (2019), e a oficina do conto "As formigas", planificada para a SLG do conto de mistério, na terceira etapa da nossa pesquisa:

Quadro 11 – Comparação entre oficinas da SDG e da SLG

	Objetivos
SDG Oficina 07 do conto maravilhoso Apresentação das características linguístico-discursivas do gênero (parte I)	• Abordar a função dos sinônimos na construção dos sentidos do texto; • Chamar atenção para a utilização do “Era uma vez...”, expressão clássica no gênero conto maravilhoso; • Abordar a função do tempo verbal predominante nos contos e o efeito de sentido decorrente do seu uso; • Conduzir à compreensão dos organizadores temporais e espaciais, a fim de estabelecer a indeterminação de tempo e espaço como especificidade do gênero.
SLG Oficina do conto “As formigas”	-Desenvolver nos alunos capacidades de compreensão leitora, nos três níveis: literal, inferencial e interpretativo sobre o texto apresentado e ao gênero conto de mistério. -Explorar a descrição das personagens e do espaço nessa narrativa e como o mistério foi construído utilizando-se desse recurso no texto. -Levar o aluno a perceber a riqueza de detalhes oferecidos pelo narrador-personagem, por meio da descrição do espaço, do ambiente, das personagens e suas ações. -Explorar outros recursos, como as escolhas lexicais e a linguagem figurativa na construção do mistério no conto trabalhado.

Fonte: Sene (2019) e Sinopse da SLG (Quadro 9).

Podemos verificar que a oficina da SDG do conto maravilhoso tem como objetivo trabalhar aspectos específicos do gênero, no caso, as suas características linguístico-discursivas. Já os objetivos da oficina do conto de mistério são mais gerais, em função dos objetivos da própria SLG, que vislumbra explorar e desenvolver nos alunos capacidades de leitura, tendo como referência o texto como representante do gênero ‘conto de mistério’.

Enquanto na SDG os módulos visam explorar, de forma equilibrada, as três capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas –, uma vez que o objetivo é desenvolver capacidades para a produção textual de um gênero; na SLG, as atividades propostas abrangem tais capacidades, porém não são elas que direcionam o procedimento, uma vez que são os textos selecionados para as oficinas de leitura que conduzem a seleção dos objetos enunciativos, discursivos, estilísticos, etc. explorados em todas as suas etapas (ver Quadro 9). Tudo vai depender do estilo do autor, como foi estruturada a narrativa, recursos utilizados na arquitetura do texto, na construção do mistério, entre outros aspectos.

Nesse sentido é que falamos em adaptação das capacidades de linguagem para capacidades de leitura, voltadas para o texto e ao gênero pertencente. O

desenvolvimento de capacidades leitoras configura o objetivo da nossa proposta, por meio da SLG, de forma que todas as atividades pré-planificadas foram pensadas em função desse objetivo. Contudo, não tomamos as capacidades leitoras como objeto de análise, como já exposto na subseção 2.3.

Na construção de uma SDG, busca-se trabalhar com problemas de níveis diferentes. Um desses níveis, por exemplo é o planejamento do texto. Isso quer dizer que o aluno deve planejar (estruturar) seu texto, de acordo com a finalidade e o destinatário, considerando que “cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 104). Toda programação se dá em função da produção final de um texto do gênero trabalhado, de acordo com a situação de comunicação definida para o projeto de ensino. Já na SLG tudo é pensado em função do desenvolvimento de capacidades leitoras para um gênero específico, no caso da nossa pesquisa, para o conto de mistério. Assim, as atividades programadas para as oficinas estão voltadas tanto para questões que visam desenvolver capacidades leitoras suscitadas pelo texto singular, como pelo gênero, como já exposto em outros momentos.

Considera-se numa SDG que os alunos constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero no decorrer do processo de trabalho dos módulos/oficinas. Nesse sentido, de acordo com os mentores da SDG, “Independentemente das modalidades de elaboração, toda sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos durante o trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 106). Esse registro pode ser elaborado de diversas formas, por exemplo, pode ser consubstanciado em uma lista que resuma as aprendizagens relacionadas ao gênero textual, adquiridas durante uma determinada oficina/módulo, por meio de quadro interativo, etc.

No caso da SLG de contos de mistério, verificamos que as atividades propostas nas oficinas, considerando a variedade, as modalidades envolvidas e todo o processo não estão em função dessa construção progressiva sobre o gênero, pois as oficinas não foram pensadas a partir das características do gênero, conforme mostra os objetivos de cada etapa, no quadro 9.

Na planificação da SLG do conto de mistério, verificamos apenas uma proposta que corresponde a esse momento de registrar os conhecimentos adquiridos nas oficinas, porém de forma um pouco diferente, pois acontece após

um momento de retomada dos conteúdos referentes ao gênero em questão, de oralidade, cuja intenção é levar o aluno a sintetizar e registrar informações e conhecimentos adquiridos referentes às características específicas dos contos de mistério, sobre a construção desse gênero. As orientações da oficina “O retrato oval” exemplificam essa estratégia didática:

> *Professor, nesse momento, a intenção é trabalhar com a oralidade e motivar os alunos a falarem. Ressaltamos a importância de que eles construam suas próprias conclusões, e para isso é preciso ouvir o que eles têm a dizer, e se necessário, intervir e ampliar suas ideias.*
> *Essa etapa é importante, pois a partir dela os alunos construirão uma síntese de tudo o que foi trabalhado nas oficinas e poderão registrar no caderno seus conhecimentos.* (Caderno do Professor, Oficina “O Retrato Oval”).

Quanto a propor momentos de registrar conhecimentos construídos, esse é um ponto que devemos rever e alterar na 4ª etapa dessa pesquisa,de forma a orientar o professor que inclua essa estratégia didática também nas outras etapas da SLG, para registrar, tomar notas sobre aspectos trabalhados nos textos que configurem conhecimentos adquiridos no decorrer de todas as atividades propostas em cada oficina. Essa estratégia constitui um *gesto didático de ativação da memória das aprendizagens* (ver BARROS; CORDEIRO, 2017), uma vez que esses registros podem ser usados a qualquer momento para retomar o conteúdo explorado anteriormente.

Na SDG, a *produção final* possibilita ao aluno colocar em prática todos os conhecimentos e instrumentos elaborados “separadamente” nos módulos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). Como já exposto, devido à mudança de foco da produção textual para a leitura, esta etapa, na SLG é denominada *diagnóstico final de leitura*. Da mesma forma que se espera que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da SDG, por meio de uma produção final, na etapa correspondente da SLG a expectativa é de que os alunos, a partir do trabalho realizado nas oficinas, sejam capazes de realizar uma leitura autônoma, de forma competente, de um texto do gênero textual trabalhado.

Dessa forma, na SLG de conto de mistério, o diagnóstico final procura seguir as mesmas estratégias do diagnóstico inicial, a fim de dar coerência ao processo, ou seja, leitura silenciosa e questionário de leitura abrangendo aspectos que foram efetivamente trabalhados e são considerados pertinentes para a leitura do texto selecionado. A planificação da sequência buscou “cobrar” aspectos que já

foram explorados anteriormente, pois, assim como na SDG, não é possível exigir que o aluno desenvolva capacidades para aquilo que não foi alvo de intervenção didática. O quadro a seguir faz um cotejamento entre os aspectos trabalhados no diagnóstico final e sua relação com abordagens anteriores, para verificar se os objetivos foram alcançados.

Quadro 12 – Relação do diagnóstico final com o ensino da leitura na SLG

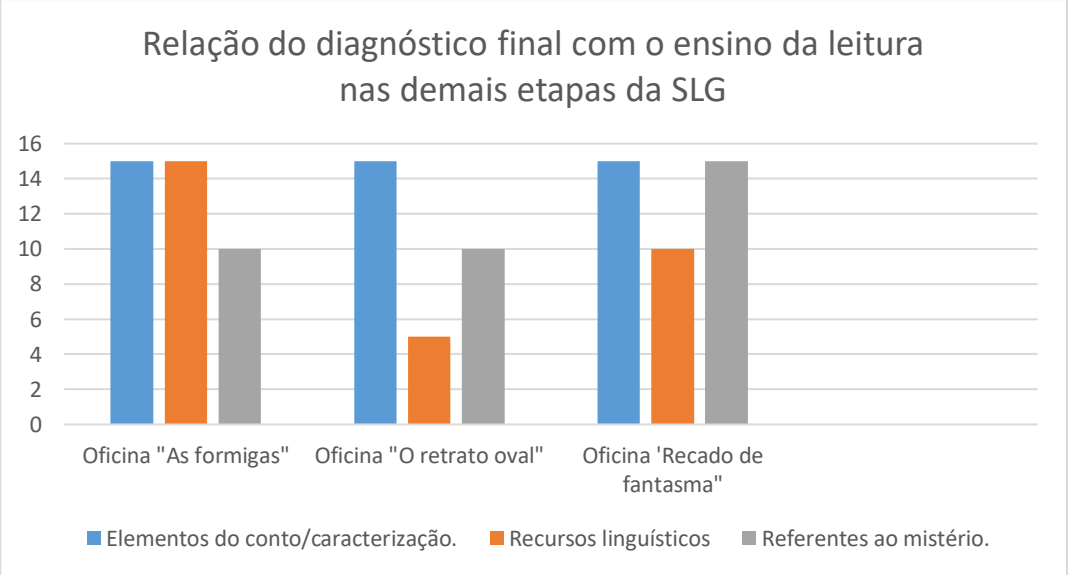
Classificação dos Aspectos	**Aspectos explorados no diagnóstico final Conto "A morte vista de perto"**	**Oficina diagnóstica inicial Conto "Recado de fantasma"**	**Oficina do conto "As formigas"**	**Oficina do conto "O retrato oval"**
Referentes aos elementos narrativos do Conto	Tipo de narrador	Sim	Sim	Sim
	Personagens	Sim	Sim	Sim
	Espaço onde se passa a história	Sim	Sim	Sim
	Tempo (tempos verbais e marcadores temporais)	Sim	Sim	Sim
Referentes a caracterização/ descrição	Das personagens	Sim	Sim	Sim
	Do ambiente/do espaço	Sim	Sim	Sim
Recursos linguísticos	Linguagem metafórica	Não	Sim	Não
	Retomadas pronominais	Sim	Sim	Sim
	Pontuação e seus efeitos no texto	Sim	Sim	Não
Referentes ao mistério	Identificação do mistério	Sim	Sim	Sim
	Percepção dos elementos que configuram o mistério na narrativa	Sim	Sim	Sim
	Reconhecimento do texto como um conto de mistério e seu predomínio (das ações, das personagens ou da descrição)	Sim	Não	Não
	Identificação da resolução ou não do mistério	Sim	Sim	Não
	Construção do título do conto	Sim	Sim	Sim

	Compreensão geral do conto	Sim	Sim	Sim
Outros	Outros	Léxico Identificação de opinião Tema	Identificação de opinião	Léxico Tema

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para sintetizar as informações do quadro, trazemos a seguir, um gráfico que demonstra a relação do diagnóstico final comparada às demais etapas da SLG.

Gráfico 1 – Diagnóstico final X oficinas da SLG



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como mostra o Quadro12, todos os aspectos cobrados no diagnóstico final de leitura foram explorados no decorrer do projeto, nas fases das oficinas, mesmo que alguns aspectos tenham sido trabalhados em apenas uma oficina. Oitem “Reconhecimento do texto como um conto de mistério e seu predomínio (das ações, das personagens ou da descrição)” foi explorado apenas nas fases diagnóstica inicial e final da leitura. A linguagem metafórica foi abordada apenas na oficina do conto “As formigas”; entretanto esse aspecto foi explorado também no intervalo de leitura da mesma oficina, inclusive com um dispositivo didático exclusivo sobre tal assunto (ver Quadro 9). Na oficina do conto “O retrato oval”, de acordo com o quadro 12, não foram explorados aspectos referentes à resolução do mistério e aos sinais de pontuação e seus efeitos de sentido; porém tais aspectos foram abordados em outras fases, de forma que todos foram alvos de

intervenção didática. Todavia, após essa análise compreendemos que é preciso rever o dispositivo didático construído para a oficina do conto “Retrato oval”, a fim de alterar algumas questões ou mesmo incluir, conforme o texto nos permitir, para que o diagnóstico final seja coerente com as intervenções didáticas anteriores. As alterações estão sintetizadas na subseção 5.4 e registradas no produto final.

A *produção final,* momento em que é ativado o processo de revisão e reescrita/refacção textual,é a última etapa de uma SDG. Contudo seus criadores deixam claro que todo trabalho parte de uma situação de comunicação bem definida que deve ser concretizada ao final do projeto, como a apresentação dos textos produzidos em uma mostra cultural na escola, a realização de um sarau, a elaboração de coletâneas textuais para envio aos pais, a montagem de um jornal escolar, etc. Na SLG essa fase corresponde, como vimos na Figura 4 ao *diagnóstico final da leitura*. Com relação a essa fase na SLG de contos de mistério, partimos da leitura de um conto de mistério, tomando o cuidado de explorar, como mostra o quadro 12, aspectos já abordados anteriormente. O objetivo é fazer um diagnóstico final das capacidades leitoras dos alunos, a fim de verificar o desenvolvimento promovido pelo projeto de ensino, com relação à compreensão de textos desse gênero. Isso é possível, assim, como na SDG, a partir do cotejo com o diagnóstico inicial. No entanto, analisando as orientações para o professor, elaboradas na 2ª etapa da nossa pesquisa, verificamos que faltou orientar o professor com relação a esse aspecto antes do diagnóstico inicial de leitura. Portanto, como parte do processo de validação dessa pesquisa, serão incluídas novas orientações em nossa SLG, a fim de expor com mais clareza sobre todo o percurso e sobre os objetivos entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final.

Como demonstrado na figura 4, incluímos, após o diagnóstico final de leitura, mais uma etapa, que extrapola as atividades propostas, funcionando como um fechamento do projeto de ensino “Que mistério é esse?”. Essa fase tem relação com a concretização da situação de comunicação proposta para o projeto de leitura de conto de mistério. Optamos por uma proposta de trabalho em duplas, de produção escrita de contos de mistério. Acreditamos que essa pode ser uma forma de os alunos expressarem o que aprenderam tanto quanto sua criatividade.

A sugestão é que as produções sejam recolhidas para montar uma coletânea, como mostra o exemplo extraído das orientações ao professor:

> *Professor, faça uma capa para a coletânea com o título do projeto, com ilustrações sobre os temas dos textos, e não se esqueça de incluir os nomes dos alunos-autores.*
>
> *Proponha a seus alunos decorar a sala com temas relacionados aos contos de mistério e apresentar oralmente os contos produzidos.*
>
> *Sugerimos uma coletânea para ser exposta na biblioteca da escola, mas você pode dar outra destinação à coletânea: como presente para os pais dos alunos ou uma publicação digital, por meio de um e-book que seria disponibilizado para a comunidade escolar. O importante é que a produção dos alunos não seja apenas uma ferramenta de avaliação escolar.* (Caderno do Professor, Etapa "Fechamento do Projeto").

Ao analisarmos a SLG elaborada, não encontramos nenhuma orientação sobre essa proposta didática do projeto, na fase que compreende a apresentação da situação. Como a SLG é inspirada na SDG, que indica a necessidade de, na fase inicial, apresentar o projeto didático para o aluno, esclarecendo seus objetivos e a situação de comunicação criada didaticamente, consideramos necessário rever a planificação da fase da apresentação da situação da SLG do conto de mistério e incluir orientações para o professor nesse sentido. As alterações na planificação estão descritas na subseção 5.4 e compõem a versão final deste produto educacional.

Para o fechamento do projeto, haveria outras possibilidades, uma vez que a SLG tem uma flexibilidade de adaptação pelo professor que vai implementar a proposta, em função do contexto de trabalho dos alunos. Por exemplo, poderia ser proposta uma leitura comparativa com outros tipos de contos, como os contos de fada, enfatizando as diferenças, ou especificidades; ou ainda a encenação de um conto de mistério, como em uma peça de teatro, entre outras possibilidades. Desde que esse momento dê oportunidade de os alunos, sem estarem presos a atividades repetitivas, mostrarem ou criarem algo com outras formas de expressar seus conhecimentos e habilidades, de uma forma mais concreta.

Os criadores da SDG postulam que todas as atividades apresentadas em uma SDG devem ser selecionadas e adaptadas em função das necessidades dos alunos. Isso exige do professor:

> [...] -analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
> -escolher atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;

> -prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 111).

Sobre esse aspecto da adaptação, nas orientações para o professor, verificamos que embora as atividades sejam previamente planificadas, a SLG não funciona como uma "camisa de força", pois é o professor que deve perceber as necessidades dos alunos, a partir dos objetivos de aprendizagem traçados para cada etapa da sequência de leitura, desde a verificação do diagnóstico inicial, como também no decorrer das oficinas, da mesma forma que na SDG, se for necessário reelaborar atividades de acordo com a necessidade dos alunos. O exemplo a seguir ilustra essa característica da nossa SLG:

> *Professor, vale lembrar que uma SLG não é uma proposta engessada, mas um projeto no qual vamos trabalhando a partir de objetivos traçados. A própria realidade na qual estamos implementando as ações vai nos mostrando as necessidades, fragilidades e direcionando nosso trabalho.* (Caderno do Professor, Etapa: Diagnóstico final de leitura.)

Após nossa validação inicial, que cotejou o procedimento SDG coma SLG do conto de mistério produzida por nossa pesquisa, concluímos que a SLG buscou manter os mesmos princípios teóricos e metodológicos de base da SDG, adaptando-os aos objetivos propostos para a SLG. Todavia, encontramos alguns pontos de fragilidade, conforme expostos nesta seção. Por isso, nos propomos a fazer os ajustes necessários na SLG (planificada na 2ª etapa da pesquisa), a fim de obter o máximo de aproveitamento possível na adaptação da proposta da SDG para a SLG, sustentada pelas bases sociointeracionistas. O produto educacional, com a versão final da SLG do conto de mistério está publicado na página do PROFLETRAS/UENP.

Como parte do processo de validação dessa pesquisa, analisamos, na próxima subseção,princípios teóricos relacionados à elaboração das perguntas de leitura.

5.2 PERGUNTAS DE LEITURA COMO FERRAMENTAS DA SLG

Nesta subseção analisamos a elaboração das perguntas de leitura construídas para os questionários principais das oficinas da SLG de contos de mistério. Nossa SLG propõe o trabalho com o ensino da leitura a partir de quatro

contos de mistério selecionados. Trata-se de uma proposta adaptada da metodologia das SDG (ver subseção 5.1), de forma que cada etapa/oficina propõe atividades pré-planejadas, variadas, por exemplo: momentos de orientações ao professor, motivação para a leitura dos contos selecionados,questões dissertativas e objetivas de compreensão do texto e de caracterização do gênero “conto de mistério”, retomada da leitura com base nas respostas dos alunos, com questionamentos e reflexões feitos oralmente, em rodas de conversa (ver Quadro 9).

O foco dessa análise são, pois, os questionários com perguntas dissertativas e objetivas referentes aos contos de mistério da SLG, aos quais estamos denominando “questionários principais”, conforme descrito na figura a seguir

Figura 7 – Questionários principais da SLG

Etapas da SLG	Dispositivo Didático
Oficina diagnóstico inicial: Conto “Recado de fantasma”	Dispositivo Didático B
Oficina do conto “As formigas” Parte 1	Dispositivo Didático C
Oficina do conto “As formigas” Parte 2	Dispositivo Didático D
Oficina do conto “O retrato oval”	Dispositivo Didático F
Oficina Diagnóstico final: Conto “A morte vista de perto”	Dispositivo Didático G

Fonte: a autora.

Como mostra a figura 7, nosso objeto de análise são as perguntas de leitura que compõem os cinco questionários escritos das oficinas. Lembrando que a primeira e a última oficina têm como objetivo o diagnóstico de leitura.

Esclarecemos também que a organização e a extensão dos textos são fatores que influenciaram a forma de construção das perguntas. Por exemplo, a oficina do conto “As formigas”, cujo texto é bem extenso, está dividida em duas

partes (ver figura 7), havendo, portanto, dois questionários para a compreensão e interpretação do conto, com um intervalo de leitura entre ambos.

A subseção 5.2.1 traz a análise das Categorias de perguntas de Leitura da SLG e a 5.2.2 mostra a análise das perguntas de leitura da SLG, com base no critério de Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura.

5.2.1 Análise das Categorias de Perguntas de Leitura da SLG

Para a análise das perguntas da SLG de contos de mistério, tomamos como parâmetro as categorias apresentadas por Menegassi (2010), inspiradas nos tipos propostos por Solé (1988). Isso porque consideramos, entre as classificações pesquisadas, a mais adequada ou a que mais se encaixa ao propósito da nossa pesquisa. Menegassi (2010), ao trazer a avaliação formativa de leitura como abordagem teórico-metodológica, apresenta um quadro de tipos de perguntas de leitura divididos em quatro categorias, expostas a seguir:

> A) Perguntas que buscam respostas diretamente em partes no texto;
> B) Perguntas que exigem do leitor inferências textuais.
> C) Perguntas que levam o leitor a refletir sobre o tema do texto a partir de experiências de sua vida, criando uma interpretação textual;
> D) Perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor. (MENEGASSI, 2010, p.100).

A classificação apresentada pelo estudioso configura-se como base para a reflexão sobre as perguntas de leitura da nossa SLG. No entanto, necessitamos fazer algumas adaptações na forma de interpretar cada uma delas, por isso, trazemos, a seguir, um quadro com a explicação de cada tipo de leitura, com um exemplo retirado de um dos questionários analisados. Para facilitar o processo analítico, criamos alguns códigos para classificar as perguntas dos questionários principais: PT (Perguntas que buscam respostas em partes do texto.); PI (Perguntas que exigem do leitor a produção de inferências textuais.); PIT (Perguntas de interpretação textual, ou seja, que levam o leitor a construir sentidos para o texto, mobilizando seu conhecimento de mundo, e do gênero textual, criando uma interpretação textual) e PTV (Perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor.).

Quadro 12 – Classificação dos tipos de perguntas

Tipo de pergunta	**Definição**	**Exemplo**[11]
PT	São perguntas cujas respostas correspondem às informações que são encontradas em partes do texto.	7) Considerando que os adjetivos servem para atribuir qualidades, caracterizar os seres, espaços, personagens em uma narrativa, localize no texto que características recebem as palavras a seguir e complete o quadro: Casa: mal-assombrada Fatos: extraordinários[12] (Apêndice A, Dispositivo Didático B)
PI	São perguntas cujas respostas estão implícitas no texto, exigindo que o leitor associe as informações do texto a seus conhecimentos prévios para a construção de sentido.	8) Qual seria a intenção do narrador ao usar esses adjetivos? R: A intenção do autor é levar o leitor a imaginar o cenário da história, criando um clima de mistério. (Apêndice A, Dispositivo Didático B)
PIT	São perguntas que tomam o texto como referência, mas leva o leitor a buscar uma resposta, a partir de seu conhecimento prévio e de sua opinião, ou seja, exige uma resposta interpretativa.	16) O título do conto é "Recado de fantasma". Qual seria o Recado que o fantasma queria passar para o narrador? R: *Provavelmente que os moradores deveriam cuidar do jardim. De que a casa teria um lindo jardim com margaridas florescendo quase todo tempo.* (Apêndice A, Dispositivo Didático B)
PTV	São perguntas que abordam o tema tratado, mas extrapolam o texto. Ou seja, o leitor não precisa do texto para responder, pois a resposta depende de sua experiência de vida com relação ao assunto trazido pelo texto.	11. Releia o trecho: "As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse". c) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece? R: Pessoal. (Apêndice A, Dispositivo Didático F)

Fonte: a autora, a partir de adaptação de Menegassi (2010).

[11] As respostas estão sublinhadas.
[12] Colocamos apenas duas palavras da questão como exemplo.

Entendemos que as perguntas com ênfase no texto (PT) correspondem às questões cujas respostas estão explícitas no texto, no entanto, não se traduzem apenas como cópia de partes do texto; mas é preciso que o aluno/leitor compreenda o enunciado e estabeleça uma interação com o texto apresentado, a fim de produzir a resposta, como mostra o exemplo dado no quadro 13.

Para responder às perguntas inferenciais (PI) o leitor precisa relacionar elementos do texto para inferir, a partir desses, uma nova informação, novos significados, pois as respostas para tais perguntas não se encontram na linearidade do texto. Isso significa que o leitor deve ativar conhecimentos prévios para construir sentidos e responder à pergunta proposta, dentro dos limites do texto.

Quanto às perguntas classificadas com o código PIT, estas induzem a uma reflexão sobre a temática abordada no texto, com base na experiência de mundo do leitor sobre o tema retratado, levando-o a produzir uma interpretação textual, a construir novas informações na leitura do texto. Como exemplificamos no quadro 13, para responder de forma competente a pergunta 16, o aluno/leitor precisa ler todo o texto: “Recado de fantasma”, refletir sobre o tema em questão a partir do texto, construir uma interpretação com base no desfecho do conto e da sua própria opinião sobre o fato revelado ou sugerido no desfecho da narrativa.

Com relação às perguntas com o código PTV (que relacionam o tema com a vida do leitor), consideramos que são as que menos se relacionam com o texto em si. Dessa forma, a resposta não vai depender de elementos do texto, nem da produção de inferências ou conhecimento prévio do leitor, mas sim de suas experiências pessoais. Como no exemplo que trazemos no quadro 13: o aluno precisa apenas responder se ele conhece outros contos nos quais acontece alguma coisa à meia noite e se sim, dizer qual é esse conto. Essa resposta não se refere ao texto, mas à vida do aluno/leitor, ou seja, extrapola os limites do texto.

Após a exposição e definição das categorias de análise das perguntas de leitura que estabelecemos para validar os questionários de leitura da SLG de conto de mistério, trazemos, por meio do quadro 14, o resultado quantitativo da classificação das perguntas dos quatro questionários principais da SLG. Em seguida, interpretamos os dados, com base nos estudos sobre elaboração de perguntas de leitura, confrontando com a perspectiva sociointeracionista que

fundamenta da metodologia criada pela pesquisa, ou seja, a SLG – inspirada na SDG.

Quadro 13 – Resultado quantitativo da análise das perguntas de leitura[13]

Perguntas de leitura	**Etapas/oficinas**					**Total**
	Oficina Diagnóstico inicial	Oficina "As formigas" (parte 1)	Oficina "As formigas" (parte 2)	Oficina "O retrato oval"	Oficina Diagnóstico final	
(PT) [14]	2 (11%)	2 (17%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (9%)	8 (8%)
(PI)	11 (61%)	7 (58%)	8 (62%)	15 (63%)	14 (67%)	55 (63%)
(PIT)	5 (28%)	3 (25%)	5 (38%)	7 (29%)	4 (19%)	24 (27%)
(PTV)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (5%)	2 (2%)
Total de perguntas e/ou blocos de perguntas	**18 100%**	**12 100%**	**13 100%**	**24 100%**	**21 100%**	**88 100%**

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esclarecemos que, nos questionários há questões que se desdobram em duas ou mais perguntas, ou seja, que uma acaba sendo parte introdutória da outra. Assim, para a classificação disposta no quadro 14, computamos(nos casos em que consideramos que não seria possível o desmembramento das questões), as perguntas por blocos, como no exemplo abaixo:

> *11) Releia o início do 4° parágrafo: "Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante".*
> *a) A expressão em destaque marca um acontecimento importante na linha do tempo da narrativa. Esse tempo é marcado com relação*
> *( ) ao momento em que o narrador conta a história.*
> *( ) ao momento em que a família muda para o antigo sobrado.*
> *( ) a esse momento, agora, em que você está lendo o conto.*
> *b) A que fato se refere o narrador, quando afirma que aconteceu algo impressionante?*
> *c) O que significa o termo "impressionante" para o narrador?*
> (Apêndice A; Oficina Diagnóstico Inicial,Dispositivo Didático B)

[13] Esclarecemos que os dispositivos didáticos nos quais se encontram os questionários principais, com as perguntas ou blocos de perguntas e seus respectivos códigos estão dispostos no Apêndice A.

[14] **PT** = "Perguntas que buscam respostas em partes do texto"; **PI** = "Perguntas que exigem do leitor a produção de inferências textuais"; **PIT** = "Perguntas de interpretação textual" e **PTV** = Perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor.

No exemplo anterior percebemos que as três perguntas se referem ao mesmo trecho do texto (conforme explicado na introdução da seção 5.2), sendo que todas são inferenciais; portanto, estão representadas por uma única questão no quadro 14, ou seja, em bloco.

Entretanto, há perguntas agrupadas (que se subdividem em a, b, c...) mas que foram classificadas individualmente, pois consideramos, na nossa análise, que pertenciam a categorias diferentes, como exemplificados a seguir:

> *11. Releia o trecho: "As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse."*
> *a) Por que o narrador-personagem não percebeu as horas passarem?* ***(PI)***
> *R: O narrador-personagem não percebeu as horas passarem porque ficou muito concentrado na leitura e contemplação dos quadros e da descrição de cada obra de arte que encontrou ali.*
> *b) Qual seria o sentido da expressão: "a profunda meia-noite"?* ***(PIT)***
> *R: A expressão meia-noite era considerada muito tarde da noite. No conto essa hora está ligada ao clima de mistério.*
> *c) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece?* ***(PTV)***
> *Resposta pessoal.*
> *d) Foi intencional o uso do termo "meia-noite" no conto? Por quê?* ***(PIT)***
> *R: Sim. Porque no conto, à meia noite, o homem descobre o retrato oval e começa a narração da história da personagem do retrato.*
> (Apêndice A; Oficina do conto "O retrato oval",Dispositivo Didático F).

Na questão anterior, todas as perguntas referem-se ao mesmo trecho e exigem do leitor produção de inferências. Porém, verificamos que há uma progressão, ou seja, a letra "a" exige a produção de inferência textual, que o leitor é capaz de construir a partir da leitura do texto. Para responder a letra "b", consideramos que o leitor/aluno precisa além de inferir o sentido da palavra "profunda", contextualizar o termo "meia-noite" com a época em que se passa a história, com o gênero em questão, construindo uma interpretação com base também em sua opinião a partir de suas conclusões. Já a letra "c" extrapola o texto e leva o leitor a relacionar o tema com suas experiências de leitura de outras histórias. Por fim, a resposta da letra "d" deve ser construída a partir das reflexões feitas nas perguntas anteriores (a, b, c), de forma que o leitor possa construir sentidos para o texto.

Como já pontuamos, propomos uma metodologia fundamentada nos preceitos teórico-metodológicos do ISD para trabalhar o ensino da leitura de gêneros, no caso, de contos de mistério. Dessa forma, quando falamos em levar o

leitor/aluno a construir sentidos para o texto, não podemos ignorar a interferência do gênero nesse processo. Como já exposto no subtópico 5.1,texto singular de leitura e gênero textual são protagonistas, de forma conjunta, na nossa proposta. Dessa forma, elaboramos perguntas com a intenção de levar o aluno a perceber como se dá a construção do mistério em cada conto trabalhado, conforme exemplificamos a seguir:

> *3) Como o narrador descreve a noite londrina?* ***(PT)***
> *R: Ele descreve a noite como escura, chuvosa e com neblina.*
> (Apêndice A; Conto "A morte vista de perto", Dispositivo didático G)

Nessa perspectiva, muitas vezes, observamos perguntas que servem de encaminhamento para se chegar a outras questões mais interpretativas, mais reflexivas, por exemplo, as perguntas classificadas como "Perguntas que buscam respostas em partes do texto" (PT), exemplificada a seguir:

> *6) Observe como o narrador caracteriza o ambiente e os objetos que fazem parte dele.* ***(PT)***
> *a) Complete com elementos do texto:*
> *janelasovaladas*
> *saletaescura*
> *móveisvelhos*
> *escadaestreita*
> (Apêndice A; Conto "As formigas" – parte1, Dispositivo didático C)

Para Fuzza e Menegassi (2017), perguntas como essas traduzem a leitura com foco no texto e representam apenas uma das etapas do processo de leitura para se chegar à construção de sentidos do texto. Nesse contexto, consideramos esse tipo de pergunta necessária para a compreensão textual, a partir da retomada de partes do texto, uma vez que chama a atenção do leitor para informações relevantes.

Verificamos, em nossa SLG, que as perguntas com foco no texto (PT) foram as menos exploradas (0% na etapa Oficina "As formigas" - parte 2; 1% na Oficina do conto "O retrato oval" e 2% nas demais etapas), ou seja, representando apenas 8% do total de perguntas ou blocos, como mostra o quadro 14, pois a intenção das perguntas dos questionários é conduzir o leitor/aluno para uma leitura além da linearidade do texto.Entretanto, há um propósito para as perguntas de resposta textual nos questionários; geralmente as informações trazidas como resposta a elas servem como pista para responder uma pergunta que requer inferência. Nesse sentido, consideramos que sejam necessárias para levar o aluno a retomar no texto informações sobre a caracterização do espaço onde se passa a

história narrada e a perceber que a descrição do espaço sugere imagens relacionadas à construção do mistério do conto, como mostra o exemplo a seguir:

> *7) Responda, com base nos parágrafos 1 e 2; 8 e 12: Como foi caracterizado o sobrado? E o quarto em que as universitárias ficaram?* ***(PT)***
> *R: Sobrado: sinistro.*
> *R: Quarto: no sótão, muito pequeno e mal iluminado.*
>
> *8) Você considera importante a descrição do espaço ou do ambiente em um conto de mistério? Por quê?* ***(PIT)***
> *R: Sim. Porque a imagem que o leitor constrói do ambiente é importante para se estabelecer o mistério da narrativa.*
> (Apêndice A;Oficina do conto "As formigas",Dispositivo Didático C)

Podemos observar que a questão 7 tem o foco no texto, uma vez que o leitor encontra a informação solicitada nos trechos dos parágrafos aos quais se referem a pergunta. Porém, fica evidente que a intenção não é exclusivamente identificar tal informação e ponto final. O propósito revela-se na questão seguinte, que leva a refletir sobre a importância bem como a influência da descrição do espaço da história na construção do gênero: conto de mistério.

No entanto, observando que a questão 7 serve de encaminhamento para a questão 8, concluímos que ficaria melhor se mudássemos a organização dessas perguntas, agrupando-as em um bloco.

Com relação às perguntas que exigem a produção de inferência textual (PI), verificamos que estas representam o maior percentual em todas as etapas/oficinas, correspondendo a 55% do total das perguntas dos questionários, como evidencia o quadro 14. Esse resultado mostra que as perguntas de leitura elaboradas para nossa SLG vêm ao encontro da perspectiva sociointeracionista de ensino, bem como da perspectiva de leitura voltada para a interação autor-texto-leitor. Isso porque mostra a intenção de conduzir o leitor/aluno a construir os sentidos para o texto, por meio de perguntas que o levem a, muito além de identificar e retomar informações na linearidade do texto, acionar seu conhecimento prévio para construir sentidos para texto. Trazemos a seguir alguns exemplos para ilustrar a ocorrência desse tipo de pergunta:

> *5) Por que as jovens estudantes alugaram o velho sobrado? (PI)*
> *R: Porque era a pensão mais barata da região e poderiam usar o fogareiro no quarto.*
> (Apêndice A, Dispositivo Didático C, Oficina do conto "As formigas" – parte 1)
>
> *10) Releia os dois últimos parágrafos do texto (84 e 85) e conclua: O mistério foi resolvido? Explique: (PI)*

R: Não. As jovens fugiram, sem desvendarem o mistério, o que realmente acontecia naquela casa.
(Apêndice A, Dispositivo Didático D, Oficina do conto "As formigas"– parte 2)

2. Por que os dois homens entram no castelo? (PI)
R: Os dois homens entram no castelo para não passarem a noite ao relento, porque um deles está gravemente ferido.
(Apêndice A; Dispositivo Didático F, oficina do conto "O retrato oval")

6) Por que o narrador-personagem começa a pensar na morte e qual seria a relação da morte com o cenário que ele descreve? (PI)
R: O narrador-personagem começa a pensar na morte porque havia recebido a notícia da morte de seu amigo, e estava voltando sozinho pra casa em uma noite fria, escura e chuvosa, cheia de neblina.
(Apêndice A; Conto "A morte vista de perto", Dispositivo didático G).

Consideramos tais perguntas relevantes, pois a forma como elas foram propostas funciona como estratégia para levar o leitor/aluno a perceber os recursos utilizados na construção do mistério de cada narrativa, a compreender o funcionamento do gênero e a construir sentidos para o texto.

Analisando a relevância das perguntas para o propósito desse trabalho, verificamos na oficina diagnóstica uma questão que não contribui para a construção do mistério, ou seja, consideramos que não agrega sentidos ao texto, de forma que optamos por excluí-la do dispositivo didático:

9) Observe o trecho "Eles diziam que a casa era mal-assombrada" do 1º parágrafo.
a) A quem se refere o pronome pessoal "eles"? Por que o autor usou esse pronome?
R: Aos vizinhos. Para evitar a repetição da palavra "vizinhos".
(Apêndice A; Oficina diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B).

Quanto às perguntas classificadas com o código (PIT), nas quais o leitor deve criar uma interpretação textual mobilizando seu conhecimento de mundo, e do gênero textual, observamos que ocorrem em todas as etapas/oficinas, representando 27% do total das perguntas dos questionários (ver quadro 14). Essa categoria apresenta maior índice nas oficinas do conto "As formigas" - parte 2, com 38% e do conto "O retrato oval", com 29% do total. Seguem exemplos retirados das respectivas oficinas:

4) Observe o trecho: As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada." (PIT)
a) Se as formigas aparecessem no quarto durante o dia, o fato causaria o mesmo efeito que causou nas personagens? Por quê?
R: Provavelmente não. Porque durante o dia tudo é claro e elas estariam acordadas. À noite, sendo escura, sugere o mistério e o medo.
(Apêndice A; Oficina do conto "As formigas" – parte 2,Dispositivo Didático D)

16. Como você acha que ela se sentiu quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte? Por que ela aceitou que o artista a pintasse? (PIT)
R: Quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte provavelmente ela se sentiu contrariada. Aceitou porque era humilde e obediente.
(Apêndice A; Oficina do conto "O retrato oval", Dispositivo Didático F)

Verificamos que tais perguntas são relevantes para a SLG de contos de mistério, pois representam um nível mais complexo de leitura textual, uma vez que para respondê-las o leitor/aluno precisa relacionar a temática abordada no texto com as informações que traz armazenadas na memória sobre o assunto tratado para construir uma interpretação sobre a questão abordada. São perguntas provocativas, cujas respostas devem ser reveladoras, pois levam o leitor a construir novas informações.

No entanto, as que foram classificadas como "Perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor" (PTV) representam o menor percentual, de acordo com o quadro 14. Verificamos apenas 1 pergunta desse código na oficina do conto "O retrato oval", e 1 na oficina do diagnóstico final, totalizando 2% do total das perguntas dos questionários em análise. São perguntas que extrapolam o limite do texto, de forma que a própria experiência de vida do leitor serve de base para respondê-las, como exemplificado a seguir:

c) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece? (PTV)
R: Sim. No conto da Cinderela o encanto é quebrado exatamente à meia noite.
(Apêndice A; Oficina do conto "O retrato oval",Dispositivo Didático F)

Consideramos a possibilidade de acrescentar uma pergunta do código PTV nas etapas do Diagnóstico inicial e na oficina do conto "As formigas" (parte 1 e 2) a fim de que haja em todos os questionários uma pergunta cuja resposta reflita a experiência pessoal do leitor/aluno.

Verificamos, por meio dessa análise, que as perguntas construídas para os questionários principais da SLG de contos de mistério configuram-se como estratégia para orientar o leitor/aluno para uma leitura que busca desde as informações que estão explícitas no texto, relacionando-as com o propósito do gênero conto de mistério, com seus implícitos e sugestões, a temática abordada em cada texto, a fim de levar o aluno à produção de sentidos para o texto lido.

Uma vez que a proposta da nossa SLG é de leitura de gêneros, exige mais do que uma leitura de textos, propõe estratégias para ler o gênero “conto de mistério”. Nesse sentido, a análise serviu para mostrar que é possível servir ao propósito definido desde o início dessa pesquisa, e ao mesmo tempo, seguir os princípios dos tipos de pergunta, de acordo com as classificações pelas quais optamos (ver quadro 13). Ou seja, todas as perguntas dos questionários principais se encaixaram em um dos tipos de pergunta que usamos como parâmetro nessa análise, como mostra o quadro 14.

Menegassi (2010) postula que de fato todas as classificações de perguntas devem ser trabalhadas em sala de aula, uma vez que correspondem a todas as etapas do processamento da leitura. Considerando ainda que cada tipo de pergunta conduz o leitor a um nível de compreensão do texto, serve ao propósito da produção de sentidos na leitura dos textos, a construção de perguntas na SLG mostra-se, de forma gera, coerente com a perspectiva do ISD, bem como com os princípios sociocognitivos de leitura, de Solé (1998), nos quais embasamos nossa pesquisa.

Com relação às alterações que nos propomos a realizar a partir dessa análise, todas se encontram no subtópico 5.4, sendo que a versão final do caderno pedagógico, com tais alterações está disposta no Apêndice B.

O subtópico a seguir nos leva a refletir sobre a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura.

5.2.2 Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura

Para a análise dessa subseção tomamos como parâmetro a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura de Fuza e Menegassi (2017, 2019) em articulação com a classificação dos tipos de perguntas de Menegassi (2010) – trabalhadas na subseção anterior.

Primeiramente, trazemos, no quadro 15, a ordenação das perguntas de leitura dos questionários principais da SLG de contos de mistério para orientar nossa reflexão.

Quadro 14 – Ordenação das perguntas nos questionários[15]

Questionários Principais	**Ordenação das questões**	TOTAL
Oficina diagnóstico inicial	PIT-PIT-PIT-PIT-PI-PI-PT-PI-PI-PT-PI-PI-PI-PI-PIT-PI-PIT-PI-PIT-PI	18 questões
Oficina do conto "As formigas" – parte 1	PI-PI-PT-PI-PI-PT-PIT-PI-PI-PIT-PIT	12 questões
Oficina do conto "As formigas" – parte 2	PI-PI-PI-PIT-PI-PI-PI-PI-PIT-PI-PIT-PIT-PIT	13 questões
Oficina do conto "O retrato oval"	PI-PI-PI-PIT-PI-PIT-PI-PI-PI-PI-PI-PIT-PTV-PIT-PT-PI-PI-PI-PIT-PI-PIT-PI-PI-PIT	24 questões
Oficina diagnóstico final	PI-PT-PT-PI-PIT-PI-PI-PI-PI-PI-PI-PI-PI-PI-PI-PIT-PI-PI-PTV-PIT-PIT	21 questões

Fonte: a autora.

Para Menegassi (2010), além das perguntas de níveis diferenciados de leitura, é preciso uma hierarquização nas perguntas. Segundo o estudioso, a hierarquização deve obedecer a uma sequência de informações que levem o leitor a pensar sobre o texto, produzir inferências e construir interpretações. Para o autor, ao elaborar perguntas de leitura a partir de uma ordem e sequência, devemos iniciar com perguntas que buscam respostas em partes no texto; depois apresentar questões que exigem do leitor inferências textuais e, então mais ao final, perguntas que levem o leitor a refletir sobre o tema do texto a partir de experiências de sua vida, criando uma interpretação textual e as perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor.

Segundo Fuza e Menegassi (2017), as respostas a essas perguntas mais reflexivas e de interpretação são produzidas a partir da relação com as questões anteriores. Ou seja, é preciso primeiro compreender as informações trazidas pelo texto, inferir os implícitos, acionar conhecimentos prévios para produzir novas informações, articular todas essas etapas para criar uma interpretação textual.

Analisando a construção de perguntas nos questionários principais com relação a esses critérios observamos pela disposição das perguntas representadas, conforme seus códigos no quadro 15, que na SLG de contos de mistério, de modo geral, não há o predomínio da ordenação e sequenciação de perguntas proposta por Menegassi (2010). O quadro 15 mostra que nenhuma das oficinas traz perguntas de respostas no texto (PT) como a primeira do

[15] Para esta etapa de análise, utilizamos os mesmos códigos que criamos para a subseção anterior (5.2.1). Esclarecemos que os dispositivos didáticos nos quais se encontram os questionários principais, com as perguntas ou blocos de perguntas e seus respectivos códigos estão dispostos no Apêndice A.

questionário, sendo que todas as etapas já iniciam com perguntas de inferências textuais (PI).

Esclarecemos que as perguntas dos questionários analisados exploram primeiramente os elementos que compõem a narrativa: tipo de narrador, personagens principais e espaço onde se passam as histórias, seguindo para as ações, para fazer com que, logo de início, o aluno tome consciência de "quem" narra a história e como se narra.Trazemos como exemplo a questão 1 do primeiro questionário da SLG.

> 1*) O narrador do conto é um personagem ou um narrador observador? Reproduza um trecho do texto que comprove sua resposta. (PI)*
> *R: O narrador é um personagem, protagonista, portanto, a história é narrada em 1° pessoa. "Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele [...]".*
> (Apêndice A, Oficina Diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B)

Na questão anterior, o aluno deve inferir se o narrador é observador ou personagem, entretanto, a fim de realizar tal inferência, inevitavelmente, esse aluno terá que retomar informações do texto.

Outro ponto geral que observamos é com relação às perguntas que devem levar o leitor a mobilizar seu conhecimento de mundo para criar uma interpretação textual, classificadas como PIT. Segundo a hierarquização de informações proposta por Fuza e Menegassi (2017), tais perguntas deveriam estar mais ao final dos questionários, seguindo os princípios de ordenação e sequenciação. No entanto, o quadro 15 mostra que perguntas dessa categoria aparecem mais no início dos questionários em análise.

Tomamos como exemplos as primeiras questões da oficina do Diagnóstico inicial para nossa reflexão. A primeira pergunta do referido dispositivo didático aparece um pouco acima nessa subseção como um exemplo. Em seguida, no questionário, temos outra questão com o mesmo código da questão 1 (PI):

> *2) Quem é o personagem principal dessa história? Em sua opinião, é uma pessoa adulta, criança ou adolescente? Homem ou mulher? Justifique sua resposta. (**PI**)*
> *R: O personagem principal dessa históriaé a mesma pessoa que narra a história. Parece ser um menino, pois ficou em casa com a irmã e foi montar um quebra-cabeça sobre guerra espacial.*
> (Apêndice A, Oficina Diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B).

Logo na sequência temos duas perguntas classificadas como PIT:

> *3) De modo geral, como você classificaria esse texto? (**PIT**)*

( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.).
( )um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
(x) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador.
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos e de ações).

4) Os contos são textos construídos a partir de acontecimentos narrados, com sucessão de ações em um tempo passado. Identifique nesse conto as fases abaixo: ***(PIT)***
a) Situação inicial da narrativa: a família se muda para uma casa enorme, que diziam ser mal-assombrada.
b) Momento de início da tensão/mistério: as peças do quebra-cabeça flutuam e se encaixam no jogo.
c) Fase da resolução da tensão: Não há fase da resolução nesse conto, pois o mistério permanece até o fim, há apenas suposições.
d) Conclusão: Fizeram um lindo jardim na casa, acreditando que esse era o recado do fantasma.
(Apêndice A, Oficina Diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B).

Conforme exemplificado, percebemos duas perguntas com o código PIT no início do questionário do diagnóstico inicial, (na sequência de números 3 e 4). Contudo, compreendemos que, nesse caso, tais perguntas devem estar dispostas mais para o final das questões, pois para respondê-las adequadamente o leitor/aluno precisa ter explorado o texto inteiro para ter condições de inferir a informação solicitada e construir sua interpretação. Dessa forma, propomos alterar a ordem dessas perguntas para os números 13 e 14 do questionário, uma vez que consideramos essa ordem mais coerente com a construção do texto. As alterações estão descritas no subtópico 5.4.

Analisando todas as perguntas do referido dispositivo didático, observamos ainda que a questão 17 tem o mesmo propósito da questão 3, do exemplo acima – levar o aluno/leitor a reconhecer o texto como um conto de mistério –, de forma que optamos pela exclusão da questão 17, a seguir:

17) Volte à questão 3 e reflita sobre sua resposta, após ter terminado este questionário.
a) Assinale o nome mais apropriado para este texto:
(x) conto de mistério
( ) conto de terror
( ) conto de aventura
( ) conto dramático
b) Justifique, trazendo características do texto que comprovam sua resposta. (PIT)
R: O texto traz palavras de suspense e de mistério, os comentários dos vizinhos que afirmavam que aquela era uma casa assombrada, o fantasma, o mistério que é mantido até o final do conto sobre o suposto fantasma.
(Apêndice A, Oficina Diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B).

A oficina do Conto “O retrato oval” (ver Dispositivo didático F, Apêndice A) também apresenta uma pergunta com o código PIT no início do questionário, como mostram os exemplos a seguir:

> *3. Como o narrador-personagem descreve (caracteriza) o castelo? O que faz com que o castelo pareça sinistro?* ***(PI)***
> *R: O narrador descreve o castelo como uma construção sólida e imponente. Seu aspecto grandioso e abandonado faz parecer sinistro.*
>
> *4. Em que outros tipos de narrativas normalmente aparecem castelos? Nesses outros tipos de contos, os castelos têm as mesmas características?* ***(PIT)***
> *R: Normalmente aparecem castelos em contos de fada. Não. Pois nos contos de fadas há reis, príncipes e princesas, são lugares perfeitos e as histórias sempre têm finais felizes.*

Porém, essa ordenação das perguntasse justifica em nossa proposta por considerarmos aspectos específicos do gênero “conto de mistério”, como as estratégias de construção do mistério dos contos selecionados, cada qual com suas especificidades (ver introdução da subseção 5.2). Nessa perspectiva é preciso observar como está organizada a narrativa, a extensão do texto em questão e compreender ainda o objetivo de cada pergunta em função desses aspectos, pois consideramos que tudo isso pode influenciar a ordem das perguntas.

No caso exemplificado anteriormente, as perguntas que antecedem a questão 4 estão em função da descrição do espaço – o castelo abandonado (ver Apêndice A, Dispositivo didático F). Isso justifica a posição da pergunta no questionário (nº4), pois se levássemos tal pergunta para o final do questionário, ficaria fora de contexto e sem sentido, uma vez que o conto “O retrato oval” compreende duas narrativas encaixadas, ou seja, compreende a narrativa do protagonista ferido que adentra um castelo abandonado com seu criado, sendo que no contexto dessa primeira história tem início a segunda narrativa, de uma outra história, que foi registrada no ambiente sinistro do tal castelo. Dessa forma, a questão 4 relaciona-se com a temática da descrição do ambiente, pertencente ao início da primeira narrativa; assim, compreendemos que a ordem das perguntas, nesse caso, está coerente.

Outro ponto que o quadro 15 evidencia é com relação às perguntas com os códigos PTV (perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor). Na perspectiva dos critérios de ordenação e sequenciação, propostas por Menegassi

(2010), tais perguntas deveriam sempre estar dispostas ao final dos questionários, já que se referem à articulação da temática dos textos com as experiências pessoais do leitor. Entretanto, o quadro 15 mostra, na oficina do conto “O retrato oval” uma pergunta PTV, disposta na questão 11, que está organizada como um bloco de questões. Trazemos exemplificadas tais perguntas e em seguida a análise:

> *11. Releia o trecho: “As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse.”*
> *a) Por que o narrador-personagem não percebeu as horas passarem?* ***(PI)***
> *R:O narrador-personagem não percebeu as horas passarem porque ficou muito concentrado na leitura e contemplação dos quadros e da descrição de cada obra de arte que encontrou ali.*
> *b) Qual seria o sentido da expressão: “a profunda meia-noite”?*
> *A expressão “meia-noite” era considerada muito tarde da noite. No conto essa hora está ligada ao clima de mistério.* ***(PIT)***
> *c) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece?* ***(PTV)***
> *Sim. No conto da Cinderela o encanto é quebrado exatamente a meia noite.*
> *d) Foi intencional o uso do termo “meia-noite” no conto? Por quê****? (PIT)***
> *Sim. Porque no conto, à meia noite, o homem descobre o retrato oval e começa a narração da história da personagem do retrato.*
> (Apêndice A; Oficina do conto “O retrato oval”, Dispositivo Didático F).

Conforme exposto em outros momentos nessa mesma seção, quando se trata de blocos de questões, há uma organização interna, própria, em função dos objetivos das perguntas relacionadas às informações daquele bloco. De fato, isso influencia na ordem geral das perguntas e justifica a variação na sua ordenação. Nesse caso, por exemplo, todas as perguntas estão organizadas em função de chamar a atenção do leitor/aluno para a expressão “meia-noite”, que vem carregada de significados no contexto das duas narrativas que compõem o conto em questão. Assim, justifica-se a pergunta PTV no meio do bloco de questões, pois a ideia é levar o leitor a relacionar o assunto às suas experiências de leitura de outras histórias, a fim de que, ao refletir sobre todas as questões do bloco, ele perceba que há uma intenção do autor ao usar a expressão “a profunda meia-noite”, que marca o momento do encaixamento da segunda narrativa.

A partir dessa análise, consideramos que não é possível mobilizar as mesmas estratégias de leitura em qualquer gênero. Por exemplo, os procedimentos de leitura de um panfleto não são os mesmos de um conto de mistério – especialmente quando se tem o gênero textual como protagonista do ensino (ver subseção 5.1). Ou seja, as perguntas são construídas a partir da

organização das informações no texto, de acordo com a necessidade de conduzir o leitor tanto a perceber as ações narradas, e como são narradas, amarradas aos demais elementos que constituem a narrativa e estratégias de construção do mistério visando a produção de sentidos para o texto e para o gênero “conto de mistério”.

A análise foi relevante para essa etapa de validação, pois nos permitiu olhar para o processo de construção das perguntas de leitura na nossa proposta, em função dos conceitos de leitura que adotamos bem como dos objetivos traçados para a pesquisa e possibilitou uma importante reflexão sobre a elaboração e sequenciação das perguntas dos questionários. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de realizar algumas alterações na ordem das perguntas. Ressaltamos que todas as alterações propostas no decorrer das análises são elencadas no subtópico 5.4.

5.3 MOBILIZAÇÃO DE DESCRITORES DA PROVA PARANÁ NA SLG DO CONTO DE MISTÉRIO

Os descritores representam a matriz de referência da Prova Paraná, a qual traz as habilidades de leitura e conhecimentos que são avaliados pela referida Prova. Como já exposto, tais descritores não são norteadores do processo de planificação didática da nossa SLG, isto significa que não são tomados, *a priori,* como mote para a elaboração das atividades, uma vez que a intenção da nossa SLG é levar o aluno a compreender o texto e o gênero, de forma que os descritores sejam mobilizados à medida que sejam requisitados nesse processo.

Nesta subseção buscamos identificar os descritores que estão sendo mobilizados nas questões que compõem as atividades de leitura da nossa SLG de contos de mistério, a fim de analisar de que forma as habilidades requeridas são importantes para a construção de sentidos dos textos e se há possibilidades de inserção de novas perguntas/atividades, visando a ampliação da abordagem das habilidades de leitura.

No contexto da Prova Paraná, para cada operação cognitiva são selecionados alguns descritores que orientam o trabalho de leitura de textos. É preciso observar que os descritores que trazemos como referência para a

validação didática são os mesmos que foram contemplados na 2ª etapa da Prova Paraná do ano de 2019, aplicada para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esclarecemos, nesse sentido, que há vários outros descritores, que compõem outras etapas da referida avaliação, entretanto, utilizamos apenas os da 2ª etapa.

O primeiro procedimento desta etapa da validação foi tentar relacionar cada questão de leitura das etapas da SLG de conto de mistério (ver Apêndice A – os códigos dos descritores, destacados no quadro 16, estão apontados no final de cada questão/atividade) a um descritor da Prova Paraná. Nesse processo, entretanto, não foi possível relacionar todas as questões a um descritor, uma vez que a Prova Paraná, configurando-se como avaliação em larga escala, aborda apenas perguntas objetivas, enquanto na planificação da SLG há várias questões dissertativas que, consequentemente, permitem explorar questões reflexivas, de cunho interacional, voltadas para o diálogo leitor-texto-autor, e que extrapolam os descritores, como mostram os exemplos a seguir:

> *11) Considerando até o ponto que você leu, quais aspectos ou elementos desse conto chamaram a sua atenção e sugerem algo misterioso ou sinistro?*
> *12) Em sua opinião, há algo sobrenatural acontecendo no quarto do sótão ou haverá uma explicação científica para o sinistro? Porquê?*
> (Apêndice A, Oficina do conto “As formigas”, Parte 1)

Para mostrar as questões que estabelecem relação com os descritores, primeiramente, apresentamos um quadro que relaciona o descritor ao número de questões que o mobiliza em cada oficina/etapa da SLG. Cada descritor, como sabemos, está associado a uma determinada operação cognitiva de leitura. Em seguida, trazemos a interpretação desses dados. No Quadro 16nem todos os tópicos e descritores são abordados, pois levamos em consideração apenas aqueles mobilizados pelas questões (questionários das oficinas da SLG).

Quadro 15 – Questões da SLG relacionadas aos descritores

Tópico	**Descritor (código)**	**Análise das questões de leitura pelos descritores**				**Total / Percentual**
		Oficina Diagnóstico inicial	**Oficina “As formigas”**	**Oficina “O retrato oval”**	**Oficina Diagnóstico final**	
I	D01	2	4	2	4	**12/11%**
	D03	1	2	2	0	**05/4.5%**

	D04	5	5	6	2	**18/16%**
	D06	1	0	1	0	**02/2%**
	D11	1	1	0	0	**02/2%**
II	D09	1	0	2	2	**05/4.5%**
IV	D02	3	1	1	1	**06/5.2%**
	D07	4	4	2	5	**15/13%**
	D08	1	3	3	4	**11/10%**
	D12	0	1	1	0	**02/2%**
V	D14/D17	1	1	0	1	**03/2.8%**
	D19	0	1	1	0	**02/2%**
Questões não relacionadas aos descritores		**7**	**2+7**	**7**	**5**	**28/ 25%**
Total de questões		**27**	**14+18**	**28**	**24**	**111**
Total de descritores mobilizados		**10**	**10**	**10**	**7**	**12**

Fonte: a autora.

Esclarecemos que esse quadro não traz os descritores que não foram mobilizados nas questões das oficinas da SLG. A esse ponto consideramos também necessário retomar as operações cognitivas as quais os descritores estão relacionados, a fim de garantir melhor compreensão dos resultados evidenciados pelo quadro acima:

Operações/ tópicos

- ✓ I. Procedimentos de leitura.
- ✓ II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.
- ✓ III. Relação entre textos.
- ✓ IV. Coerência e coesão no processamento do texto.
- ✓ V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.
- ✓ VI. Variação linguística.

Assim, como observado, nem todos os descritores foram contemplados; da mesma forma nem todas as operações foram mobilizadas, como podemos verificar no quadro 16. Quanto à habilidade representada por cada descritor, expomos e ponderamos no decorrer dessa subseção.

A 1º operação cognitiva representada pelos descritores do tópico 1 refere-se aos procedimentos de leitura, indicando várias habilidades de leitura desenvolvidas pelos descritores. O D01 consiste na capacidade de *localizar no texto uma informação* que pode estar expressa literalmente no texto ou por meio de uma paráfrase, de forma que o leitor deve localizar a informação solicitada seguindo as pistas deixadas pelo texto. Conforme mostra o quadro 16, nos

questionários de todas as etapas da SLG construídas na etapa 2 dessa pesquisa foram exploradas questões que envolvem a referida habilidade indicada pelo D01; representando um percentual de 11% do total das questões que compõem os questionários das oficinas. Observamos um número bem maior dessas questões nas oficinas do conto “As formigas” e na etapa do diagnóstico final, do conto “A morte vista de perto”.

Entendemos que a incidência de tal habilidade em todos os questionários é natural, pois localizar uma informação na linearidade do texto representa uma etapa do processo de leitura.

Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto (BRASIL, 2011). A habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, indicada pelo D03, representam 4.5% das questões, conforme mostra o quadro 16,mobilizado nas questões das oficinas “As formigas”e “O retrato oval” e na etapa do diagnóstico inicial.Porém,o descritor D03 não foi mobilizado nas questões da etapa do diagnóstico final.Mas é pertinente observarmos que as orientações para o professor abordam essa habilidade, antes da leitura do conto “As formigas”, conforme o exemplo:

> *Entretanto, a ideia é que você motive os alunos a tentar compreender o texto pelo contexto, sem fazer uso do glossário, pelo menos não em uma primeira leitura. Numa segunda leitura, se o aluno julgar necessário, ele pode fazer a pesquisa no glossário para uma melhor compreensão do texto.*
> (Apêndice A, Oficina do conto “As formigas”, 1ª parte)

Com relação ao resultado demonstrado acima, entendemos que não planejamos as atividades focando na abordagem dos descritores; pelo contrário, a proposta, conforme exposto na seção 1, consiste em verificar e analisar justamente nessa etapa de validação sobre a incidência de tais descritores em todas as etapas da SLG de conto de mistério.

Verificamos que o D04, voltado à habilidade de *inferir o sentido de uma informação implícita no texto*, foi o mais mobilizado,representando 18% do total das questões, como mostra o quadro 16. Compreendemos que a própria finalidade do gênero textual “conto de mistério” e os elementos que o constituem como tal requerem uma estruturação que deixem pistas para o leitor, mas não revele explicitamente todas as informações, a fim de instaurar o misterioso, a

ambiguidade na narrativa. Trazemos dois exemplos para ilustrar a abordagem desse descritor.

> *4) Com base na descrição da dona do sobrado, que imagem podemos criar sobre ela.* **(D4)**
> (Apêndice A Oficina do conto “As formigas”, 1ªparte)
>
> *18. Quando termina sua obra-prima, o artista, emocionado grita:*
> *-Isto é a própria vida, a vida mesmo!*
> *O que significa essa afirmação para o artista?* **(D4)**
> (Apêndice A, oficina do conto “O retrato oval”).

A habilidade que pode ser avaliada pelo descritor D06 refere-se ao reconhecimento pelo aluno do *assunto principal do texto*. Para identificar o tema é necessário que o leitor relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto (BRASIL, 2011). Com relação a tal habilidade, o quadro 16 mostra que o D06 representa um percentual de 2% apenas em relação ao total das perguntas que compõem os questionários; sendo mobilizado diretamente apenas nas etapas do diagnóstico inicial e na oficina do conto “O Retrato oval”, conforme exemplificado a seguir:

> *18) O conto fala sobre o quê? Se tivesse que apontar o tema principal, qual seria?*
> (Apêndice A, Diagnóstico inicial de leitura, Conto “Recado de fantasma”)**(D06)**
>
> *20.Após ter lido o texto completo, conclua: quais temáticas são abordadas nesse conto?* **(D06)**
> *( ) a beleza e a arte.*
> *( ) o amor e a morte.*
> *( ) a riqueza e o amor*
> (Apêndice A, oficina do conto “O retrato oval”)

Com relação ao D06, acreditamos que tanto os questionários quanto as atividades propostas nos intervalos de leitura, bem como as orientações ao professor, ao conduzirem os alunos a compreensão geral do texto, os leva também a compreender sobre o tema, do que trata cada texto explorado na SLG, mesmo que não seja questionado explicitamente.

O quadro 16 evidencia que o D11 foi mobilizado apenas em duas etapas da nossa SLG (2%). Por meio do D11 pode-se avaliar a habilidade de o aluno *identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato* (BRASIL,2011). Essa diferença nem sempre está tão visível no texto. No caso específico dos contos de mistério, vai depender de como o autor construiu o enredo da narrativa. Tomamos

como exemplo o conto “As formigas”, no qual a narradora é também protagonista da história. Sendo um conto de mistério, é preciso que tanto a narração dos fatos, das ações quanto as observações e impressões dessa narradora-personagem conduza o leitor à hesitação, à dúvida entre o sobrenatural e o natural, de forma que se misturam fatos e impressões, a fim de envolver o leitor no mistério. Nesse caso é possível e pertinente explorar a capacidade do aluno de perceber a diferença do que é fato na história ou uma opinião ou impressão do narrador. Como exemplo trazemos a questão a seguir:

> *7) Nos trechos a seguir, indique a única opção em que há uma opinião: (D11)*
> *( ) Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.*
> *( ) Aí é que está o mistério.*
> *( ) Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra?*
> (Apêndice A, Oficina do conto “As formigas”, 2ªparte)

O tópico II do quadro 16 refere-se a implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto e compõe-se dos dois descritores: D05 e D09.

O D05 representa a habilidade de *interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso* (propagandas, quadrinhos, foto etc.). Observamos que esse descritor não aparece no Quadro 16, pois não é possível explorar tal habilidade de leitura no gênero “conto de mistério”. Dessa forma, reafirmamos que a escolha do texto a ser trabalhado com os alunos é que nos mostra os aspectos possíveis de serem explorados, principalmente conforme o gênero textual a que pertence o texto, a sua finalidade, estrutura, como já exposto anteriormente.

O descritor D09 requer a *identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros*. Segundo a matriz do SAEP, “refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, etc.” (BRASIL,2011). É possível verificar, pelo quadro16 que 4.5% do total das questões representam tal descritor; que não foi mobilizado diretamente na etapa do conto “As formigas”. Entretanto, há dois pontos a serem observados: primeiramente, por estarmos falando de conto de mistério, acreditamos que todas as questões e atividades que levam o aluno a perceber o/os mistério/s, bem como sua construção em cada narrativa, indiretamente mobiliza a habilidade de identificação do gênero em questão.

11) Considerando até o ponto que você leu, quais aspectos ou elementos desse conto chamaram a sua atenção e sugerem algo misterioso ou sinistro?
(Apêndice A, Oficina do conto “As formigas”, 1ªparte)

11) Em sua opinião, quais recursos marcam o mistério desse conto? FG
(Apêndice A, Oficina do conto “As formigas”, 2ªparte)

É necessário observar que as questões trazidas como exemplos anteriormente estão dentro de um contexto no questionário do qual fazem parte, de forma que associadas a outras informações do texto, levam o aluno a identificar e reconhecer o gênero “conto de mistério” por meio de características tão peculiares relacionadas no texto.

Outro ponto que observamos é com relação à abordagem desse descritor nos modelos e simulados das avaliações externas, como SAEP e Prova Paraná, que geralmente se utilizam de gêneros informativos, instrucionais, publicitários, entre outros, como mostra um exemplo abaixo:

Texto 1 (fragmento) Preparação do banho do gato
*Antes de lavar o seu gato, deixe o shampoo, as escovas e as toalhas ao seu alcance. Sempre use um ralo para não entupir os canos da sua casa com pelos. É muito importante que você cuide melhor de seu animal, que você entenda o comportamento felino. Disponível em: http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Gabaritos-Comentados Acesso em: 17 jul. 2013. *Adaptado: Reforma Ortográfica*

15) (P050063F5) O Texto 1 foi escrito para
A) apresentar uma opinião.
B) contar uma história.
C) descrever um animal.
D) ensinar uma tarefa.
(Prova Paraná,2ª etapa, 6º ano EF, 2019)

Os descritores D02, D07, D08 e D12 (tópico IV) relacionam-se aos *elementos que constituem a textualidade: a coerência e a coesão*, que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. O quadro 16 mostra que em todas as etapas foi mobilizado o D02 (5.2%), que estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto, geralmente pelo emprego de pronomes para interligar as ideias no texto. Como podemos ver no exemplo:

*1.Releia o primeiro parágrafo. “**O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação**. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.”*
b) No trecho em destaque, pronome possessivo “Nossa” refere-se a quem? (D2)
(Apêndice A; Oficina do conto “O retrato oval”).

> *1) No trecho: No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura delas. Não vi nenhuma. "A que se referem os pronomes em destaque? (D2)*
> (Apêndice A Oficina do conto "As formigas", 1ªparte).

Quanto às habilidades desenvolvidas pelos descritores D07 e D08, essas são essenciais no trabalho com leitura de contos de mistério. De acordo com documentos oficiais da Prova Brasil/SAEB (BRASIL, 2011), cada tipo de texto tem uma estrutura própria, por isso, os mecanismos de coerência e de coesão também se manifestam de forma diferente, de acordo com o tipo ou gênero textual. Nesse sentido por meio de tais descritores é possível perceber tanto características mais gerais em todos os textos narrativos, como peculiaridades na construção do conto de mistério. Notamos que há questões que mobilizam tais descritores (ver Quadro16) em todas as etapas da SLG, em maior quantidade o D07 (13% do total) que implica *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*; ou seja, refere-se especialmente aos textos narrativos, sendo, portanto, indispensável em nossa SLG.

Enquanto o D08 demanda *estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto*. No caso da arquitetura dos contos de mistério, o próprio gênero textual supõe que o leitor estabeleça tais relações para compreender quais aspectos são ligados ao mistério e como o mistério é construído em cada narrativa. Conforme o quadro 16, 10% das questões abordam a habilidade descrita (D8). A seguir, trazemos exemplos de questões referentes a esses dois descritores na SLG:

> ***1)*** *O narrador do conto é um personagem ou um narrador observador? Reproduza um trecho do texto que comprove sua resposta.* (D07)
> (Apêndice A, Diagnóstico inicial de leitura).
>
> *2) Onde e quando se passa a história narrada nesse conto?* (D07)
> (Apêndice A, Diagnóstico final de leitura).
>
> *10. O que o levou o narrador-personagem a ficar acordado até tarde pesquisando sobre os quadros, mesmo estando ferido?* (D08)
> (Apêndice A, oficina do conto "O retrato oval").
>
> *6) Por que o personagem narrador começa a pensar na morte e qual seria a relação da morte com o cenário que ele descreve?* (D08)
> (Apêndice A, Diagnóstico final de leitura).

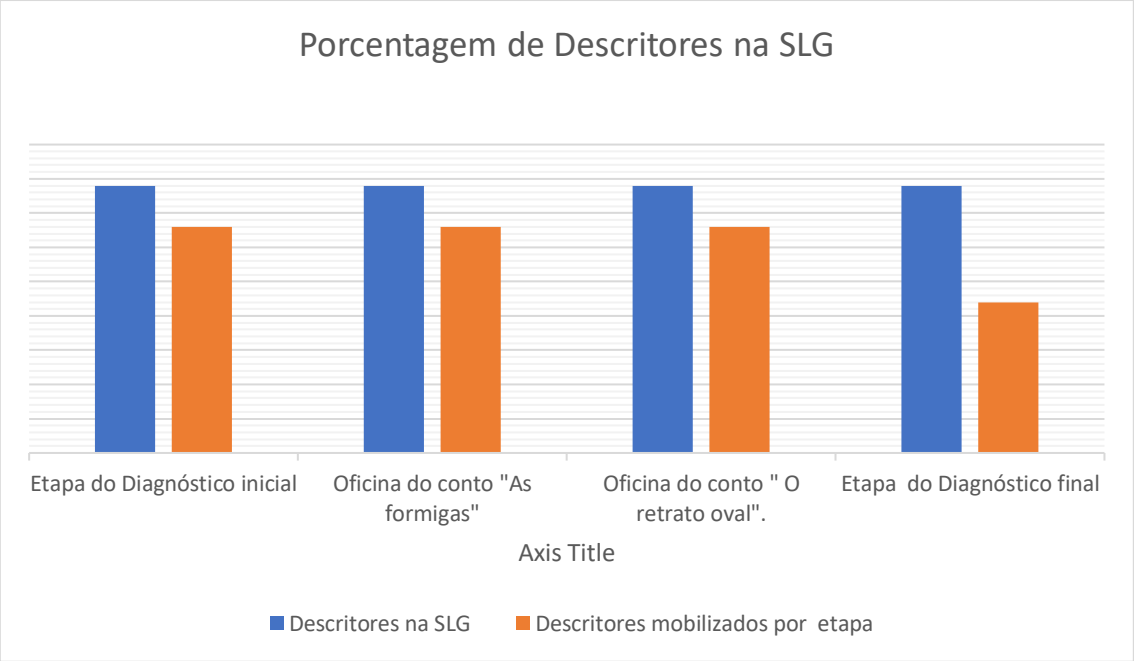
Verificamos que a habilidade de *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc*., desenvolvidas pelo

D12, não foi mobilizada diretamente nas perguntas dos questionários que compõem as etapas do diagnóstico inicial e final dessa SLG, representando um baixo percentual de incidência (2% apenas) como mostra o Quadro 16. No entanto, como a proposta da SLG está centrada no gênero conto de mistério, entendemos que a abordagem das relações lógico-discursivas são pertinentes somente se estiverem contribuindo para a construção de sentidos do texto, inseridos nas especificidades do gênero conto de mistério.

No que se refere ao tópico V – As Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido –, verificamos em quase todas as etapas pelo menos uma questão que mobiliza D14 e o D17 *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, respectivamente, exceto na oficina do conto “O retrato oval”. Isso corresponde a 2.8%do total das questões (ver Quadro 16). Quanto ao D19, que consiste em *reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintático*, podemos observar apenas nas etapas de desenvolvimento das oficinas, mas não nas etapas dos diagnósticos. Isso corresponde a 2% apenas do total das questões das oficinas. Entretanto, relembramos que a elaboração das questões de cada etapa da SLG foi norteada pelo texto e pelo gênero, de forma que consideramos prioridade levar o aluno a uma leitura competente do texto e do gênero conto de mistério, de forma que nem todos os descritores dialogam com todos os textos.É preciso observarainda que devido ao público-alvo dessa SLG: Alunos de 6º ano EF não foi possível explorar todos os aspectos e potencialidades dos textos selecionados.

As operações cognitivas, já expostas no início dessa subseção compreendem o total de 6 tópicos, referentes a um total de 18 descritores, conforme a 2ª etapa da Prova Paraná, do ano de 2019, na qual nos baseamos para essa análise. Verificamos que entre os 6 tópicos, 4 foram abordados em nossa SLG. O gráfico a seguir ilustra a porcentagem de descritores de forma geral na Sequência de leitura e em cada etapa proposta.

Gráfico 2 – Porcentagem de descritores na SLG



Total de 18 descritores, com base na 2ª etapa da Prova Paraná para o 6º EF – ano 2019

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analisando a relação das atividades propostas em nossa SLG com as habilidades desenvolvidas pelos descritores da Prova Paraná (2ª edição, 2019), verificamos que não é possível trabalhar com todos os descritores no gênero "conto de mistério", nem mesmo acionar todas as operações cognitivas relacionadas às habilidades de leitura contempladas pelos descritores, como mostra o quadro 16 e a figura8. De fato, nenhum gênero textual por si só seria suficiente para mobilizar todos os descritores e desenvolver todas as habilidades de leitura cobradas em uma avaliação externa, como a Prova Paraná.

Dessa forma, verificamos por meio da construção dessa SLG, que é possível trabalhar com aula de leitura e com os descritores, mesmo que eles não sejam o foco da proposta, mas sem questões espelhadas, fragmentando o texto, em função apenas de um descritor específico. Em termos de desenvolvimento de capacidades de leitura, consideramos que trabalhar com um texto sem fragmentá-lo permite que o aluno ao mesmo tempo explore o texto e o gênero, e consequentemente dê conta de várias habilidades de leitura inserida nos descritores cobrados em avaliações externas. Mas o ponto mais importante de todo esse processo é a leitura competente, ou seja, o aluno ser capaz de construir

sentidos para o texto. No entanto, como exposto anteriormente, explorar apenas um gênero textual não é suficiente para a aprendizagem e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de diversificar o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, a fim de desenvolver habilidades nos alunos, não em função unicamente de avaliações externas, mas do desenvolvimento de capacidades leitoras nos alunos, considerando as diversas práticas sociais e discursivas nas quais todos estão inseridos.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das alterações propostas na SLG de conto de mistério durante o processo de validação didática, realizado anteriormente.

5.4 Síntese das Alterações na SLG Após Validação Didática

No decorrer da seção 5 analisamos a construção da SLG, tendo como objetivo a validação do processo de transposição didática externa da SLG de contos de mistério.

Três aspectos foram analisados para validar a SLG, de forma que a análise está dividida em três subtópicos: 5.1) O processo de didatização adaptado da metodologia das SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004); 5.2) a construção do processo de leitura na SLG por meio da elaboração de perguntas de leitura; 5.3) a mobilização dos descritores da Prova Paraná na SLG de contos de mistério.

Na primeira subseção de análise, considerando que estamos propondo uma SLG, ou seja, uma sequência com foco em um gênero textual que conduza as atividades de leitura, tentamos estabelecer uma classificação das perguntas construídas para a SLG, assim dispostas: perguntas com ênfase no texto (FT), com foco no gênero (FG) e perguntas híbridas, com foco misto (FM).

No que se refere à subseção 5.2, buscamos fazer uma reflexão, a partir de Fuza e Menegassi (2017), no que se refere à elaboração de perguntas de leitura, tomando como parâmetro uma classificação das perguntas de leitura propostas por Menegassi (2010) e trazendo como abordagem teórico-metodológica a avaliação formativa de leitura. Dentro de tal categoria, criamos os seguintes códigos para conduzir nossa análise: Perguntas que buscam respostas em partes

do texto (PT); Perguntas que exigem do leitor a produção de inferências textuais (PI); Perguntas de interpretação textual (PIT); e Perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor (PTV). Os códigos aqui descritos também serviram de base para a análise a partir dos critérios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em nossa SLG de contos de mistério.

Na subseção de análise 5.3 buscamos identificar os descritores mobilizados nas questões que compõem as atividades de leitura da SLG, refletindo sobre a possibilidade de se trabalhar com o ensino da leitura, por meio da SLG e simultaneamente abranger algumas habilidades de leituras referentes aos descritores cobrados pela Prova Paraná, porém sem se configurar como um treinamento para tal avaliação.

Finalizando essa seção apresentamos, a seguir, uma síntese dos pontos de fragilidade verificados na SLG, apontados nos três subtópicos de análise, referente às alterações realizadas na SLG de contos de mistério, de forma a resultar no produto final dessa pesquisa (ver Apêndice B).

Esclarecemos que o cotejamento entre os três critérios analisados na seção 5 não se constitui como objetivo desse subtópico, uma vez que tal tentativa nos levaria para novas investigações, extrapolando nossa proposta.

Ao analisar a adaptação da SDG para a nossa proposta – a SLG de contos de mistério (subseção 5.1) –, verificando as questões centradas no texto (PT), optamos pela exclusão da letra “b” da questão número 1, Oficina do conto “O retrato oval”:

> *1.Releia o primeiro parágrafo. “**O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação**. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada”.*
>
> *b) No trecho em destaque, o pronome possessivo “Nossa” refere-se a quem?*
> (Apêndice A; Oficina do conto “O retrato oval”, Dispositivo Didático F).

A pergunta é de retomada textual, porém, relacionada apenas à coesão textual, e não ao gênero “conto de mistério”. Dessa forma, foi mantida a questão 1, porém, com a exclusão de tal pergunta, a letra “b”:

*1. Releia o primeiro parágrafo. “O castelo surgira à **nossa** frente como uma tábua de salvação. **Eu** estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, **meu** criado não hesitara em forçar a entrada. ”* *a) É possível identificar um narrador:* *( ) observador* *(x) personagem*

(Apêndice Oficina do conto “O retrato oval”, dispositivo didático F).

Observamos uma questão semelhante a essa exposta na análise da subseção 5.2, referente à elaboração das perguntas de leitura:

> *9) Observe o trecho “Eles diziam que a casa era mal-assombrada” do 1º parágrafo.*
> *a) A quem se refere o pronome pessoal “eles”? Por que o autor usou esse pronome?*
> *R: Aos vizinhos. Para evitar a repetição da palavra “vizinhos”.*
> (Apêndice A; Oficina diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B).

Optamos por excluir a questão 9 (5.2, já exemplificada), analisada sob o critério da construção de perguntas de leitura; que, deve levar o aluno a pensar, a refletir sobre o texto e sobre o gênero.Embora tendo averiguado que ambas as questões excluídas, já exemplificadas (letra “b” da questão 1 e número 9), representam o descritor (D2) na análise da subseção 5.3, servindo para identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto, consideramos que tais questões não contribuem para construção do mistério, foco do gênero em questão, não agregando sentidos para o texto/gênero.

A seguir, mostramos como fica a questão após a alteração realizada:

7) Observe o trecho “Eles diziam que a casa era mal-assombrada” do 1º parágrafo.
a) Na situação inicial da história, o narrador acreditava que a casa era mal-assombrada?
(x) não
b) Localize no texto uma frase que comprove sua resposta:
R: “Se existe nunca vi”.
(Apêndice B; oficina do conto “Recado de fantasma”, dispositivo didático B).

Dessa forma, reafirmamos a importância de um olhar minucioso para a elaboração das perguntas de leitura, em função do propósito que se tem ao propor uma sequência de leitura, especialmente quando se trata de uma SLG, cujos protagonistas são o texto e o gênero simultaneamente.

A análise nos levou a uma revisão e alteração do dispositivo didático construído para a oficina do conto “O Retrato oval”, a fim de incluir alguma questão sobre o reconhecimento do texto como um conto de mistério e seu predomínio (das ações, das personagens ou da descrição) para que o diagnóstico final seja coerente com as intervenções didáticas anteriores, já que tais aspectos haviam sido explorados apenas na etapa do diagnóstico inicial.

Considerando todas as perguntas e blocos de perguntas do dispositivo didático F, bem como as atividades propostas no intervalo de leitura, em função do

objetivo de reconhecer os textos como representantes do gênero conto de mistério, optamos por incluir a questão a seguir na oficina do conto “O retrato oval”:

> *21) Esse texto pode ser classificado como:*
> *( ) um conto de fadas, com predomínio de descrições (do espaço, dos objetos, etc.)*
> *( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador.*
> *( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)*
> *(x)um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.*
> (Apêndice B; Oficina do conto “O retrato oval”, Dispositivo didático F)

Com essa alteração, acreditamos que a oficina se mantém coerente, explorando todos os aspectos contidos no questionário da oficina do diagnóstico final.

Ao tomarmos a SDG como parâmetro de análise da SLG, confirmamos que a nossa adaptação contempla todas as etapas de uma SDG. Contudo, verificamos a necessidade de algumas alterações nas orientações ao professor, que julgamos como pontos importantes para a coerência entre as metodologias propostas em uma SDG e sua versão adaptada – a SLG.

Foi preciso incluir nas orientações ao professor a proposta de um *gesto didático de ativação da memória das aprendizagens* (BARROS; CORDEIRO, 2017), instruindo o aluno a sintetizar e registrar informações e conhecimentos adquiridos referentes às características específicas dos contos de mistério. A referida inclusão está assim disposta:

> *Instrua seus alunos a listar e/ou registrar informações importantes, características que eles já tenham percebido que definem o gênero conto de mistério, com base nas atividades realizadas. Essas anotações devem servir para que os alunos possam retomar os conteúdos em outros momentos, se necessário. Você pode provocá-los, oralmente, com relação a sintetizar conhecimentos que já construíram sobre os contos de mistério e aspectos que consideram importantes sobre o assunto abordado em cada etapa. A intenção é que no decorrer de todo processo de realização das leituras e produções, os alunos construam seus conhecimentos, ampliem, desenvolvam capacidades leitoras sobre o gênero e o texto.* (Apêndice B; Oficina do conto “As formigas”, segunda etapa).

Verificamos que foi necessária a inclusão de novas orientações ao professor na etapa da apresentação da situação (ver subseção 5.1), a fim de se expor com mais clareza o percurso e os objetivos entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final, bem como sobre a etapa do fechamento do projeto:

Professor, é indispensável esclarecer para os alunos sobre todo o percurso do projeto, desde as etapas diagnósticas. Explicar que toda a turma vai realizar a leitura silenciosa e individual de um exemplar de um conto de mistério como um diagnóstico inicial e novamente em outra etapa como diagnóstico final, bem como sobre os objetivos traçados para cada etapa do projeto e a forma como serão avaliados, no decorrer do processo. Falar também sobre o fechamento do projeto, as possibilidades que os alunos terão de expressar seus conhecimentos, sua criatividade, de que forma, para quem serão apresentadas as produções da turma, a fim de todos os aspectos sejam expostos de forma clara para os alunos nessa fase de apresentação da situação.
(Apêndice B; Etapa da apresentação da situação).

Analisando a classificação das perguntas de leitura (subtópico 5.2), verificamos que aquelas que se referem às informações explícitas na linearidade do texto (PT), muitas vezes servem como um "trampolim" para o leitor/aluno chegar às questões que exigem relacionar informações trazidas pelo texto para inferir a partir delas uma nova informação (PI). Nesse sentido, notamos que a questão 7 da oficina do conto "As formigas" (Dispositivo Didático C), serve de norteamento para a questão 8, concluímos que ficaria melhor se mudássemos a organização dessas questões, agrupando-as em um bloco com as duas perguntas, expostas a seguir:

7) Responda com base nos parágrafos 1 e 2; 8 e 12:
a) Como foi caracterizado o sobrado? E o quarto em que as universitárias ficaram?
Sobrado: sinistro.
Quarto: no sótão, muito pequeno e mal iluminado.
b) Você considera importante a descrição do espaço ou do ambiente em um conto de mistério? Por quê?
Sim. Porque a imagem que o leitor constrói do ambiente é importante para se estabelecer o mistério da narrativa.
(Apêndice B; Oficina do conto "As formigas", Dispositivo Didático C).

Com relação aos princípios de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (subtópico 5.2.1), observamos que duas perguntas classificadas como (PIT), que devem levar o leitor a mobilizar seu conhecimento de mundo para criar uma interpretação textual, devem estar mais ao final dos questionários, segundo a hierarquização de informações proposta por Fuza e Menegassi (2017). Reconhecendo tais perguntas no início do questionário da oficina diagnóstica inicial, (questões 3 e 4), refletimos que, nesse caso, fica mais coerente se estiverem dispostas mais para o final, já que para respondê-las é necessário que o leitor/aluno tenha percorrido e explorado todo o texto. Portanto, tais perguntas devem estar dispostas no questionário, como questões de números 13 e 14.

13) De modo geral, como você classificaria esse texto? (PIT)

( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)
(x)um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

14) Os contos são textos construídos a partir de acontecimentos narrados, com sucessão de ações em um tempo passado. Identifique nesse conto as fases abaixo: (PIT)
a) Situação inicial da narrativa: a família se muda para uma casa enorme, que diziam ser mal-assombrada.
b) Momento de início da tensão/mistério: as peças do quebra-cabeça flutuam e se encaixam no jogo.
c) Fase da resolução da tensão: Não há fase da resolução nesse conto, pois o mistério permanece até o fim, há apenas suposições.
d) Conclusão: Fizeram um lindo jardim na casa, acreditando que esse era o recado do fantasma.
(Apêndice B; Oficina diagnóstico inicial,Dispositivo Didático B).

Na análise do subtópico 5.2.1, com relação ainda ao dispositivo didático B, no diagnóstico inicial, observamos duas questões (a número 13, exemplificada anteriormente e a 17) com a mesma intenção: a de levar o leitor/aluno a reconhecer o texto lido como um conto de mistério. Foi preciso, então, excluir uma das questões. Optamos pela exclusão da pergunta 17, a seguir:

17) Volte à questão 3 e reflita sobre sua resposta, após ter terminado este questionário.
a) Assinale o nome mais apropriado para este texto:
(x)conto de mistério
( ) conto de terror
( ) conto de aventura
( ) conto dramático
b) Justifique, trazendo características do texto que comprovam sua resposta. (PIT)
R: O texto traz palavras de suspense e de mistério, os comentários dos vizinhos que afirmavam que aquela era uma casa assombrada, o fantasma, o mistério que é mantido até o final do conto sobre o suposto fantasma.
(Apêndice A; Oficina Diagnóstico inicial, Dispositivo Didático B).

Ao examinar o quadro 14 (subtópico 5.2.1), considerando todos os questionários principais da SLG, verificamos apenas em duas etapas, perguntas que relacionam o tema do texto com a vida do leitor (PTV). Acrescentamos uma pergunta do código PTV nas etapas do Diagnóstico Inicial e na Oficina do conto “As formigas”, a fim de que todos os questionários tenham pelo menos uma pergunta cuja resposta reflita a experiência pessoal do leitor/aluno. Tais perguntas são mostradas a seguir:

18) Você já morou em alguma casa que alguém dizia ser mal assombrada? (PTV)
Resposta pessoal.
(Apêndice B; Oficina Diagnóstico inicial, Dispositivo didático B)

14) Você já vivenciou alguma situação sinistra ou misteriosa como essa do conto "As formigas"? (PTV)
Resposta pessoal.
(Apêndice B; Oficina do conto "As formigas", parte 2, Dispositivo didático D).

Quanto à terceira etapa de análise (subseção 5.3), justificamos que não propusemos alterações ao averiguar a mobilização dos descritores da Prova Paraná nas atividades propostas na SLG, pelo fato de que o objetivo não era planificar uma SLG para abordar os descritores, mas verificar, após a construção da proposta, as possibilidades de se atingir as habilidades traduzidas pelos descritores no decorrer do trabalho com a SLG de contos de mistério.

A síntese apresentada mostra todos os pontos alterados na SLG construída na 2ª etapa dessa pesquisa: as exclusões, inclusões, enfim, as alterações realizadas após as análises dos três subtópicos dessa seção, concluindo assim o processo de validação do material produzido pela pesquisa – a SLG de contos de mistério, cuja versão final está disposta no Apêndice B.

SEÇÃO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto na introdução dessa dissertação, a nossa pesquisa partiu da observação de fragilidades no contexto escolar em que atuamos, referente ao trabalho com o ensino da leitura, de forma mais específica no que diz respeito ao trabalho com os descritores da Prova Paraná, feita como um treinamento para a referida avaliação externa, no início do ano de 2019, para alunos do Ensino Fundamental, anos finais.

Isso nos levou a pensar em uma proposta de intervenção sobre a abordagem dos descritores da Prova Paraná no trabalho com leitura de gêneros textuais em sala de aula, de forma a desenvolver uma prática que fosse mais abrangente e significativa. Nesse sentido, os descritores configuravam o foco da investigação, bem como o fio condutor da proposta. Entretanto no decorrer do processo houve muitas mudanças. Em março de 2020 teve início a pandemia da Covid-19, transformando todo o contexto da pesquisa, levando as escolas do Paraná a substituírem as aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial, fato que se estendeu por todo o ano de 2020.

Diante dessa situação, reconhecemos que não seria possível implementar nosso projeto de pesquisa no contexto do ensino emergencial, com a turma para a qual havia sido programada. Assim, em consenso com a coordenação do PROFLETRAS, sem condições de implementar o projeto, optamos por outra forma de validação. Decidimos, pois, validar o material produzido a partir da análise de alguns pontos que consideramos importantes para esse processo: a didatização da SLG a partir da adaptação da metodologia da SDG; a construção das perguntas de leitura propostas nas oficinas da SLG e a mobilização dos descritores da Prova Paraná nas atividades de leitura da SLG.

Isso alterou consideravelmente o rumo da nossa investigação, a começar pelos objetivos e a metodologia proposta.Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral a validação da SLG de contos de mistério, produzida pela pesquisa. A proposta, no entanto, continuou sendo de cunho interventivo, visando desenvolver capacidades leitoras a partir do gênero “conto de mistério”. No

entanto, não mais com a intenção de construir uma sequência de leitura em função dos descritores da Prova Paraná, já que um dos objetivos específicos passou a ser verificar se por meio de uma SLG, de cunho sociointeracionista, era possível mobilizar descritores da Prova Paraná, mas sem um ensino voltado exclusivamente para eles.

Fundamentada no ISD, proposto por Bronckart (2003), incorporada pelo grupo de pesquisa *Genebriano (*SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nossa proposta foi estruturada com base nas metodologias da SDG: um conjunto de atividades selecionadas e sistematizadas pelo professor em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para organizar uma proposta centrada no gênero textual selecionado, à luz do ISD, partimos, então, para o processo de transposição didática externa do gênero “conto de mistério”.

A partir do objetivo principal, estabelecemos então alguns objetivos específicos. Tomamos como ponto de partida uma pesquisa exploratória e documental sobre o funcionamento da Prova Paraná para o 6º ano; a fim de compreender as capacidades de leitura mobilizadas por meio dos descritores, cumprindo assim o primeiro objetivo.

A relação de descritores da Prova Paraná se baseia na matriz de referência da Prova Brasil/SAEB. Os descritores estão associados às operações cognitivas e indicam as habilidades que são avaliadas na Prova Paraná, sendo que cada descritor avalia uma capacidade leitora do estudante. Sobre tais capacidades, destacamos que a avaliação parte de um nível de leitura de decodificação textual, ou seja, que requer uma resposta a partir da localização de uma informação explícita no texto, seguindo para processos mais complexos, como ativar seu conhecimento prévio, a fim de construir um novo sentido para uma informação trazida no texto, identificar o tema, que demanda uma capacidade de compreensão global do texto bem como a habilidade de compreensão referente aos mecanismos de coerência e coesão textual, que são construídas de acordo com a estrutura de cada texto.

Para atingir o segundo objetivo específico: modelizar didaticamente o gênero “conto de mistério”, atendemos aos três princípios fundamentais de um modelo didático, segundo Schneuwly e Dolz (2004), através de um levantamento bibliográfico, reunimos estudos e conceitos de *experts* sobre o gênero,

esclarecendo em quais definições nos embasamos, conferindo assim *legitimidade* ao gênero em estudo.

A pesquisa bibliográfica revelou uma grande proximidade entre os conceitos de conto fantástico e conto de mistério. Adotamos a concepção de conto de mistério inserido no modo “fantástico” que, segundo Furtado (2012, *apud* NIELS, 2014), é considerado um macrogênero, pois abarca vários tipos de narrativas como a fantástica, a sobrenatural, a de mistério, entre outras. Destacamos que o conto de mistério possibilita trabalhar com imagens sugestivas e se baseia no “efeito” que se pretende causar no leitor (GOTLIB,1990). Assim, nossa definição para o conto de mistério está relacionada ao efeito do medo, da sugestão do sobrenatural e da ambiguidade, em conformidade com os contos que exploramos na SLG, como representante desse gênero.

A pesquisa mostrou-se coerente também quanto ao princípio de *pertinência,* uma vez que os livros didáticos indicados para a etapa do 6º ano do EF trazem o gênero “conto” elencado nos conteúdos, em consonância com a BNCC. Além disso, conforme exposto na introdução, consideramos nossa escolha pertinente para os alunos nessa etapa escolar devido à boa recepção que os alunos em geral têm demonstrado com relação à leitura desse gênero textual.

No processo de construção do modelo didático, buscamos a coerência entre os conhecimentos sobre o gênero em função dos objetivos de evidenciar as características que o constitui como conto de mistério, reconhecer e descrever suas dimensões ensináveis, conferindo ao MDG o princípio de *solidarização*.

Para a didatização dos contos selecionados, partimos das características que os constituem como representantes do gênero “conto de mistério”. Dentre as quais, enfatizamos algumas, que consideramos principais. O uso de pronomes indefinidos (*tudo, alguns, alguém*, etc.), trazendo informações indefinidas para gerar suspense, dar um tom de mistério à narrativa; a caracterização do espaço onde se passa a história, por meio de adjetivos e locuções adjetivas que fazem o ambiente parecer sombrio, misterioso; a fase da resolução, na qual, mesmo reduzindo a tensão, conduz o leitor a permanecer na hesitação, deixando a sugestão do sobrenatural, mantendo a ambiguidade até o final da narrativa, aspecto que é considerado “condição” do gênero conto de mistério, segundo Todorov (1980).

A construção do MDG encerra a primeira etapa da pesquisa e nos leva ao próximo objetivo específico: a elaboração prévia da SLG de conto de mistério. Na segunda etapa, criamos uma adaptação dos procedimentos da SDG para o ensino da leitura do gênero “conto de mistério”, com o objetivo de desenvolver nos alunos capacidades leitoras com relação a esse gênero.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, a validação do material didático, partimos para a terceira etapa, cumprindo os próximos objetivos específicos, analisar a SLG sobre três aspectos: 1) o processo de adaptação da SLG, comparado ao procedimento da SDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); 2) as perguntas de leitura, com base nos estudos de Menegassi (2010), Fuza e Menegassi (2017); 3) a mobilização dos descritores da Prova Paraná na SLG.

Quanto ao processo de adaptação da SLG, não foram analisados todos os aspectos, mas destacamos alguns pontos para ratificar nossas conclusões. Analisamos a sistematização da SLG, com base na estrutura bem como do procedimento das SDG. A análise revelou que a SLG contempla todas as etapas que compõem uma SDG (ver figura 9), no entanto, com algumas adequações que se fizeram necessárias, como a proposta de um diagnóstico inicial de leitura, a servir como ferramenta de verificação do *nível de desenvolvimento real* (VIGOTSKI, 2008) dos alunos no processo de leitura, correspondendo à etapa da produção inicial na SDG.

Em cada etapa, ficou evidente uma aproximação dos procedimentos na didatização da leitura comparados com a metodologia das SDG para o trabalho com a produção de texto. Buscando manter a coerência com os princípios sociointeracionistas das SDG, utilizamos o método indutivo na planificação das atividades de leitura, por meio de processos de observação e descoberta (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), bem como a variação das atividades e exercícios (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Isso está evidenciado tanto nas orientações deixadas para o professor sobre a forma de conduzir as atividades, como pela elaboração das perguntas dos questionários e pelas atividades propostas nos intervalos de leitura, visando levar o aluno a pensar sobre o texto e o gênero em questão (ver Apêndice B).

Para diversificar a forma de didatizar os conteúdos, com o intuito de torná-los acessíveis aos alunos por diferentes vias, seguindo os princípios da SDG

(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105), alternamos as modalidades da língua: leitura, escrita e oralidade; propondo momentos de leitura silenciosa, de retomadas, reflexão, de compartilhamento das opiniões e dúvidas, por meio de rodas de conversa, trabalho em equipe, em duplas, exposição dos trabalhos com ilustração e produção escrita individual e em duplas no decorrer das atividades das oficinas.

A partir dos pontos evidenciados, concluímos que é possível manter os princípios básicos de uma SDG em uma SLG. Dessa forma, consideramos que é exequível tanto quanto válida a proposta de trabalhar com o ensino da leitura por meio de SLG. Pela análise realizada,constatamos que a SLG de contos de mistério está afinada com a metodologias das SDG, embora reconheçamos fragilidades no processo de inicial de elaboração da proposta, de forma que foi preciso incluir novas orientações no Caderno do Professor.

Com relação ao segundo aspecto, as perguntas de leitura elaboradas para a SLG, validamos o material pela análise da construção de tais perguntas, com a intenção de complementar a análise do processo de adaptação da SLG, em função de apresentar um projeto de ensino de leitura que vise o desenvolvimento de capacidades leitoras para o gênero “conto de mistério”, já que não foi possível a implementação da proposta.

Para dar conta da proposta de uma SLG fundamentada no ISD e nos princípios sociocognitivos de leitura, foi necessário pensar em estratégias para *ler o gênero ‘conto de mistério’*. Dessa forma, construímos perguntas a partir das especificidades do gênero bem como da arquitetura e organização do texto singular, tomadas como ferramentas de ensino. O objetivo é dar instrumentos para que o professor possa orientar o leitor/aluno a buscar as informações na linearidade do texto, como a descrição do ambiente/espaço da história narrada, articulando-as com o propósito do gênero, com seus implícitos e sugestões, buscando relacionar a temática abordada em cada texto com os conhecimentos e experiências pessoais dos alunos, a fim de levá-los a produzir interpretações coerentes.

As perguntas dos questionários de cada oficina foram analisadas a partir de uma classificação das categorias de perguntas de leitura (MENEGASSI, 2010) e o processo de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. A análise

demonstrou que os questionários contemplam perguntas de todas as classificações que tomamos como base teórico-metodológica, de forma que correspondem a todas as etapas do processamento de leitura, tendo maior ênfase naquelas que exigem inferências do leitor para construir interpretações para o texto.

Com relação ao critério de ordenação e sequenciação das perguntas de leitura, o subtópico 5.2.2 evidenciou que na SLG de contos de mistério não foi possível seguir rigorosamente essa proposta teórico-metodológica, ou seja, a proposta não é compatível com o procedimento que criamos para o trabalho com o gênero que selecionamos. Por se tratar de “contos de mistério”, a elaboração das perguntas partiu das estratégias de construção do mistério dos contos explorados, levando em conta a forma como a narrativa está organizada. Servem de exemplo os blocos de questões referentes a uma determinada parte do texto, que demanda uma organização interna, relativas às informações daquele bloco, resultando numa ordenação variada.

A partir dessa análise, compreendemos que a organização das perguntas de leitura depende da configuração de cada gênero textual, isto é, das estratégias adequadas para a leitura de cada gênero. Porém, no decorrer da subseção 5.2. a qual nos referimos, foram apontados alguns pontos que necessitavam serem revistos e adequados. Foram alteradas algumas questões, as quais estão dispostas na síntese do subtópico 5.4.

Consideramos relevantes as reflexões feitas sobre a articulação entre as concepções de leitura e de ensino que nortearam nossa pesquisa em geral, bem como a (pré)planificação da SLG, principalmente porque abordamos o texto na perspectiva do gênero textual ao qual ele pertence, pois tais estudos nos possibilitaram revisar, refazer e/ou reordenar algumas perguntas, tornando-as mais coerentes com os propósitos da SLG, mais criativas, usadas como ferramentas de ensino da leitura, buscando conformidade com os objetivos da nossa proposta.

O terceiro aspecto analisado no processo de validação didática diz respeito aos descritores. No decorrer da elaboração da SLG, os descritores cobrados pela Prova Paraná não foram alvo da nossa investigação, porém buscou-se atingi-los em um processo natural, ao explorar as estratégias de leitura para o gênero em

questão, no processo de elaboração de perguntas de leitura, ao levar o aluno a compreender o gênero e o texto, a construir sentidos para o texto, consequentemente abrangendo vários descritores, como mostrou a seção 5.3.

A análise sobre a mobilização dos descritores na SLG evidenciou que não é possível abordar todos os descritores da Prova Paraná no trabalho de leitura com o gênero conto de mistério. Acreditamos que nenhum gênero textual por si só possa dar conta de todos os descritores. No entanto, nossa intenção inicial foi propor uma SLG que pudesse ultrapassar as capacidades de leitura exigidas pela Prova Paraná, no sentido de não fragmentar o texto, em função apenas de atingir um descritor, como um treino para a referida avaliação externa, sem promover uma leitura efetiva do texto. Esclarecemos que partimos de uma situação observada no contexto de ensino do ano de 2019, entretanto, observamos que no ano de 2020, no âmbito do ensino remoto, a abordagem com relação aos descritores foi diferente. Não houve sugestão de trabalho em forma de treinamento para a Prova Externa, mas a proposta de aproveitamento dos conteúdos das aulas transmitidas pelo Aula Paraná, em função do desenvolvimento de habilidades de leitura, de uma forma mais abrangente e significativa.

Compreendemos que o formato das Avaliações externas em larga escala, como a Prova Paraná, compostas por questões objetivas, de fato não permite alguns tipos de perguntas de leitura mais reflexivas. Nesse sentido, sob o ponto de vista da planificação, uma SLG possibilita uma leitura mais abrangente e interpretativa. Como podemos observar a SLG de contos de mistério, com variadas formas de explorar a compreensão do gênero e do texto, por meio da escrita e da oralidade, de atividades em duplas e grupos, momentos de compartilhar dúvidas e conclusões.

Ficou claro, na nossa análise, que a escolha do gênero, de certa forma, conduz a abordagem de determinados descritores, pois os gêneros pertencem a diferentes práticas sociais e são constituídos por diferentes infraestruturas, estilos, assim como demandam diferentes contextos sociocomunicativos, o que requer do leitor diferentes formas/estratégias de leitura. Nesse sentido, reforçamos a importância de se explorar diversos gêneros textuais no trabalho em sala de aula,

a fim de desenvolver habilidades de leitura nos alunos para que se tornem leitores competentes e autônomos.

Entretanto, podemos mencionar apenas sobre o processo de construção da SLG em função dos objetivos propostos para este trabalho, pois sem implementar o projeto, não é possível chegarmos a conclusões sobre resultados práticos, por exemplo, afirmar se os alunos desenvolveram ou não capacidades leitoras por meio da SLG de conto de mistério.

A partir dos pontos de fragilidade apontados no processo de validação do material, realizamos as alterações e adequações, constituindo a versão final do produto educacional: o caderno pedagógico, gerado no decorrer pesquisa. A construção do caderno pedagógico exige muita pesquisa, demanda tempo e principalmente entendimento para articular os referenciais teórico-metodológicos com a proposta que trazemos, em função de atingir os objetivos traçados.

Concluímos que o fato de não termos implementado a proposta limitou nossas intenções, todavia atingimos os objetivos propostos no que diz respeito à elaboração de uma SLG, ancorada nos princípios de base interacionista. Ficou evidente a articulação entre as teorias que fundamentam nossa pesquisa e as propostas pedagógicas, as atividades de leitura programadas nas oficinas que compõem a SLG de contos de mistério.

Durante todo o percurso encontramos muitos percalços. Houve momentos nos quais ficamos perdidas, com relação aos próprios objetivos diante do contexto de mudança. Isso nos levou a outras leituras, pesquisas e, principalmente, à refacção de vários tópicos. Nesse sentido, o impacto foi maior em nossa formação docente, por conta das exigências de mudanças na pesquisa, pois a situação nos proporcionou mais aprendizado tanto quanto amadurecimento.

De fato, o PROFLETRAS tem a intenção de instrumentalizar os professores, a fim de que haja uma prática docente mais consciente e mais articulada com as múltiplas tendências teórico-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, configura-se como uma excelente oportunidade para nós, professores que enfrentamos tantos desafios no cotidiano escolar, e diante deles reconhecemos a necessidade de buscar subsídios para melhorar a qualidade do nosso agir docente em função das necessidades dos alunos. Foi com essa intenção que buscamos o Mestrado Profissional em Letras.

O intuito é propagar o trabalho aqui exposto como uma possibilidade teórico-metodológica, de forma que possa ser útil para outros docentes interessados em sistematizar o trabalho com a leitura de gêneros, bem como contribuir para futuras pesquisas relacionadas ao tema abordado por essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. *In:* **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e Gêneros textuais:** uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: Educs, 2004. p. 67-94.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012a.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído,** Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012b.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In:* NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso:** novas práticas e desafios. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p. 325-348.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In:* BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA; Vanderleia da Silva. (Orgs.) **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica:** ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a Língua:** Agir docente e gêneros textuais. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017. p. 217-249.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Cultura literária e formação de professores.**Colóquio de Didáctica, Língua e Literatura**. Coimbra: Faculdade de Letras, 2010. p. 29-62.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 67-75. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, texto e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.**Tradução de Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* **Vários escritos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 171-193.

CHEVALLARD, Yves. On didactic transposition theory: Some introductory notes. *In:* **Proceedings of the international symposium on selected domains of research and development in mathematics education**. Bratislava, Czechoslovakia: Comenius University, 1989. p. 51-62. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 13 mar. 2021.

CORDEIRO, Glaís Sales. 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**, Recife, n. 15, p. 447-467, jul. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e Ensino de Leitura em LE:** Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Pressupostos teórico-metodológicos. *In:* CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Curitiba: Reimpressão, 2012. p. 9-28.

DOLZ, Joaquim. De que adianta conhecer o código, se não entende o texto? Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. **Revista Na Ponta do Lápis**. Portal Escrevendo o futuro, ano VI, n. 13, p. 2-6, fev. 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p.13-37.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na**

escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e expressão em progressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004a. p. 41-70.

DURAU, Jucimari Aparecida Merchiori. A prática de leitura e escrita no ensino fundamental com contos de mistério. *In:* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** Produção Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR, 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_ufpr_jucimariaparecidamerchiori.pdf. Acesso em: 08 maio 2020. ISBN 978-85-8015-094-0.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Penso. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa Introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2009.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Horizonte, 2012.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 63, n. 3, São Paulo, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-8. Acesso em: 21 jan. 2020.

FUZA, ÂngelaFrancine; MENEGASSI, Renilson José. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA NA PROVA BRASIL. **Línguas e Letras**, Maringá, v. 10, n. 18, p. 13-32, jun. 2009. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244. Acesso em: 16 abr. 2020.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, p. 241–257, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010318132010000100016 Acesso em: 27 de Ago. de 2020.

GOTLIB, Nádia Battella.**Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1990.

JACOBS, William Wymark. A mão do macacão. *In:* GUEDES, Luís Roberto; HAMAIA, Emílio Satoshio. (Orgs.). **Histórias para não dormir**. São Paulo: Novo Continente, 2009.

KARIN, Volobuef. Uma leitura do fantástico: A invenção de Morel (A.B. Casares) e O Processo (F. Kafka). **Revista Letras**, Curitiba, n. 53, p.109-123.jan/jun. 2000. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18866/12181. Acesso em: 13 mar. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de Francês. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.).**Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. inicial-final.

MACHADO, Anna Raquel. Apresentação. *In:* CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Curitiba: Reimpressão, 2012. p.7-11.

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

MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula. *In:* JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino.** 2 ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

MUNIZ, Flávia. Recado de fantasma. *In:* Contos para crianças e adolescentes. **Revista Especial**, São Paulo, v. 1, p. 13, ilustrado por Rogério Nunes.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; PEREIRA, Liliane. Mediação: Instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014. p. 97-124.

NIELS, Karla Menezes Lopes. Fantástico à brasileira: O gênero fantástico no Brasil. *In:*V Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras, n. 1, 2014, Niterói/RJ. **Anais [...].** Niterói: UFF, 2014, p. 182-196. Disponível em: http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VSAPPIL-Lit/article/view/201/107. Acesso em: 08 maio 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/RiberoJunior. Acesso em: 07 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. São Paulo: ed. Melhoramentos, 2010.

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. Tradução e Adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

PROVA PARANÁ testará nível dos alunos do estado. Paraná, 07 mar. 2019. Disponível em: https://www.tribunapr.com.br/noticias/politica/prova-parana-testara-nivel-dos-alunos-ensino-fundamental-medio/. Acesso em: 16 abr. 2020.

PROVA PARANÁ. **Avaliação diagnóstica Língua Portuguesa.** 6° ano Fundamental, prova comentada: caderno do aplicador, 2° edição,2019. Disponível em:http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/2_prova_pr_portugues_6ano_ef_comentada.pdf. Acesso em:16 abr. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Parábola Editorial, 1. ed. São Paulo, 2015.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-33.

SABINO, Fernando. **As melhores histórias de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Best bolso, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In:* SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (Orgs.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. *In:* SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. (Orgs.). **Literatura na Escola** - Propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 27-43.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004b. p. 71-91.

SENE, Aline Regina Lemes de. **O gênero textual conto maravilhoso**: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In:* GERHARDT,Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Metodologia da pesquisa**. Editora: UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. p. 31-42

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso,1998.

TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias de mistério**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo:Perspectiva, 1980.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan/jun. 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – “Recado de fantasma” (Flavia Muniz)

Língua Portuguesa

Recado de fantasma

Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa. Era um antigo sobrado, com uma grande varanda envidraçada e um jardim. Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele, que nem dei atenção aos comentários dos vizinhos, com quem fui fazendo amizade. Eles diziam que a casa era mal-assombrada. Alguns afirmavam ouvir alguém cantando por lá nas sextas-feiras.

- Deve ser coisa de fantasma! – Falavam.

Se existe, nunca vi! - E então contava a eles que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura. Isso é um fenômeno natural, conforme meu pai havia me explicado. Mas meus amigos não se convenciam facilmente. Apostavam que mais dia menos dia eu levaria o maior susto.

Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante. Meus pais haviam saído e eu fiquei em casa com minha irmã, Beth. Depois do jantar, fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. Faltava um quarto para a meia-noite. Eu andava à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando senti um ar gelado bem perto de mim. As peças espalhadas pelo chão começaram a tremer. Vi, arrepiado, cinco delas flutuarem e depois se encaixarem bem no lugar certo. Fiquei tão assustado que nem consegui me mexer. Só quando tive a impressão de ouvir passos se afastando é que pude gritar e sair correndo escada abaixo. Minha irmã tentou me acalmar, dizendo que tudo não passava de imaginação, mas eu insisti e implorei que ela viesse até o quarto comigo.

Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza!
No dia seguinte, fui até a biblioteca pesquisar o tema. Eu e Beth encontramos dúzias de livros que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez "fantasma esteja no dando um recado.
Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua. Centenas de lindas margaridas brancas florescem a maior parte do ano O fantasma? Nunca mais vi. Decerto passeia feliz pelo jardim, nas noites de lua cheia.

ANEXO 2 – “A mão do macaco” (William W. Jacobs)

I

Lá fora, a noite estava fria e chuvosa, mas na saleta da mansão Laburnam, as venezianas estavam fechadas e o fogo brilhava. Pai e filho jogavam xadrez. O primeiro, cujas ideias sobre o jogo envolviam movimentos radicais, expunha seu rei a perigos tamanhos e tão desnecessários que chegava a provocar comentários da senhora de cabelos brancos que tricotava placidamente diante da lareira.

– Escute o vento – disse o Sra. White, que, ao ver um erro fatal quando já era tarde demais, estava gentilmente desejosa de impedir que seu filho o visse.

—Xeque.

— Penso que dificilmente ele virá hoje à noite — disse o pai, com a mão a pousada sobre o tabuleiro.

— Mate! —replicou o filho.

— Isso é o pior de viver em um lugar tão isolado—vociferou o Sr. White, com uma súbita e inesperada violência. — De todos os lugares bestiais, lamacentos, fora de mão para se viver, este é o pior. O caminho é um pântano e a estrada uma torrente. Não sei o que os outros pensam. Suponho que, como só duas casas da estrada estão ocupadas, acham que não tem importância.

— Não se aflija, querido — disse a esposa, acalmando-o. — Quem sabe você ganha a próxima partida.

O Sr. White levantou a cabeça de repente, bem a tempo de interceptar um olhar conivente entre mãe e filho. As palavras morreram em sua boca e ele escondeu um sorriso encabulado na rala barba grisalha.

— Aí está ele- disse Herbert White quando o portão bateu com força e passos pesados avançaram para a porta.

O velho levantou-se com pressa hospitaleira e, ao abrir a porta mostrou –se condoído com o recém – chegado. O recém-chegado também estava condoído consigo mesmo, de forma que

A sra. White fez: - Tsk, tsk! E tossiu de mansinho quando seu marido entrou na sala acompanhado por um homem alto e corpulento, graúdo de olhos e de vermelho de rosto.

— Sargento - mor Morris — disse ele, apresentando-se.

O sargento-mor cumprimentou e, ao tomar o lugar oferecido junto ao fogo, observou satisfeito enquanto seu anfitrião trazia uísque e copos, e colocava uma pequena chaleira de cobre no fogo.

Ao terceiro copo seus olhos ficaram mais brilhantes e ele começou a falar, o pequeno círculo familiar observando com intenso interesse esse visitante de longe, a acomodar os ombros largos na poltrona e discorrer sobre incidentes estranhos, feitos de valentia, guerras, calamidades e povos esquisitos.

— Vinte e um anos nisso — disse o Sr. White, balançando a cabeça para a esposa e o filho. — Quando ele foi embora era só um rapazinho que trabalhava no armazém. Agora, olhem só para ele.

— Ele não parece ter sofrido muito — disse a Sra. White, polidamente

— Eu gostaria de ir à Índia — disse o velho. — Só para ver um pouco do mundo, sabe.

— Melhor aqui onde está — disse o sargento –mor balançando a cabeça. Baixou o copo vazio, suspirou baixinho e sacudiu a cabeça de novo.

— Eu gostaria de ver aqueles templos antigos, os faquires e malabaristas. — disse o velho. — Como era aquilo que você começou a me contar outro dia sobre a mão do macaco, ou algo assim, Morris?

— Nada — disse o soldado depressa. — Pelo menos nada que valha a pena ouvir.

— Mão do macaco? — perguntou a Sra. White, curiosa.

— Bom, trata-se apenas de algo que se pode chamar de mágica, talvez – disse o sargento-mor, esquivo.

Os três ouvintes inclinaram-se, curiosos. Distraído, o visitante levou aos lábios o copo vazio, e, baixou-o novamente. O anfitrião o encheu para ele.

— A primeira vista – disse o sargento-mor, remexendo no bolso – é apenas uma patinha comum, mumificada e seca. Tirou algo do bolso e mostrou. A Sra. White recuou com uma careta, mas seu filho pegou aquilo e examinou com curiosidade.

— E o que é que tem de especial? — perguntou o Sr. White, ao pegar a coisa de seu filho e, depois de examinada, deixá-la em cima da mesa.

— Ela está encantada por um velho faquir — disse o major, — um homem santo. Ele queria provar que a vida das pessoas é governada pelo destino e que quem interfere nele só tem a lamentar depois. Colocou na pata um encantamento de que três homens distintos podem, cada um, fazer a ela três pedidos.

Seus modos eram tão sérios que seus ouvintes perceberam que caía mal rirem com levianidade.

— Bom, por que o senhor não faz os seus três pedidos, meu senhor? — perguntou Herbert White, com esperteza.

O soldado olhou para ele do jeito que alguém de meia idade costuma olhar para um jovem insolente.

— Eu fiz — ele respondeu tranquilamente, e seu rosto corado empalideceu.

— E realmente os três pedidos foram realizados? — perguntou a Sra. White.

— Foram —respondeu o sargento-mor, e o copo bateu contra seus fortes dentes.

— E alguém mais fez pedidos? — inquiriu a senhora.

— O primeiro homem teve seus três pedidos atendidos, sim – foi a resposta. – Não sei quais foram os dois primeiros pedidos. Mas o terceiro foi a morte. Foi assim que eu recebi a mão do macaco.

Seu tom era tão grave que baixou um silêncio sobre o grupo.

— Se recebeu seus três pedidos, ela não tem mais serventia para você então, Morris, — disse, por fim, o velho. — Por que guardar isso?

O soldado sacudiu a cabeça.

— Capricho, talvez —disse, devagar.

— Se pudesse fazer outros três desejos — disse o velho, olhando intensamente para ele –, você faria?

— Não sei — disse o outro. — Eu não sei. – Pegou a mão, balançou-a entre o polegar e indicador e, de repente atirou –a ao fogo.

White, com um pequeno grito, curvou-se e retirou-a.

— Melhor deixar que queime — disse o soldado, solene.

— Se você não quer a mão, Morris, — disse o velho —, dê-a para mim.

— Não dou — disse seu amigo com firmeza. — Eu joguei isso no fogo. Se você ficar com ela, não me responsabilize pelo que acontecer. Jogue no fogo outra vez, seja um homem sensato.

O outro sacudiu a cabeça e examinou de perto sua nova posse.

— Como é que se faz o pedido? – ele perguntou.

— Segure com a mão direita e faça os pedidos em voz alta — disse o sargento - mor. — Mas cuidado com as consequências.

— Parece coisa das *Mil e uma Noites* — disse a Sra. White, ao se levantar para começar os preparativos do jantar. _Não acha que devia pedir quatro pares de mãos para mim?

O marido tirou do bolso o talismã e os três caíram na risada enquanto o sargento-mor, com um ar de alarme no rosto, o pegou pelo braço.

— Se vai fazer um pedido — disse bruscamente —, peça alguma coisa razoável.

O Sr. White guardou-a de novo no bolso e, arrumando as cadeiras, levou seu amigo à mesa. Ocupados com o jantar, o talismã foi em parte esquecido, e depois os três escutaram, encantados, o segundo capítulo das aventuras do soldado na Índia.

— Se a história sobre a mão do macaco for tão verdadeira quanto essas que ele nos contou — disse Herbert, quando a porta se fechou atrás do convidado, bem a tempo de ele pegar o último trem —, não temos muito a esperar dela.

— Deu alguma coisa a ele pela mão, pai? — perguntou a Sra. White, olhando atentamente para o marido.

— Uma bobagem — disse ele, corando levemente. — Ele não queria, mas eu o fiz aceitar. E ele insistiu novamente para jogar isso fora.

— Claro — disse Herbert, com um horror fingido — Ora, nós vamos ser ricos, famosos e felizes. Pai, somente de início, peça para ser um imperador, e o senhor não mais será dominado pela mulher.

Ele correu em volta da mesa, perseguido por uma maligna Sra. White, armada com um protetor de encosto de sofá.

O Sr. White tirou do bolso a pata e olhou para ela, incerto.

— Não sei o que desejar, essa é a verdade — disse, devagar. — Parece que tenho tudo o que quero.

— Se tivesse terminado de pagar a casa, ficaria bem feliz, não ficaria? — disse Herbert, com a mão em seu ombro. — Então, deseje duzentas libras. Acertaria tudo.

O pai, sorrindo envergonhado da própria credulidade, ergueu o talismã, enquanto o filho, com um rosto solene, um tanto retorcido por uma piscada à mãe, sentou-se ao piano e tocou alguns acordes impressionantes.

— Eu desejo duzentas libras — disse o velho com clareza.

Um estrépido do piano foi de encontro a suas palavras, interrompidas por um grito do velho. A mulher e o filho correram até ele.

— Ela se mexeu — ele gritou com um olhar de repulsa para o objeto caído no chão. — Quando eu fiz o pedido, ela se contorceu em minhas mãos como uma cobra.

— Bom, eu não estou vendo o dinheiro — disse o filho, pegando a mão e colocando-a em cima da mesa. — E aposto que não vou ver nunca.

— Deve ter sido impressão sua, pai — disse a mulher, olhando-o ansiosa para ele.

Ele sacudiu a cabeça.

— Não importa porém. Nada de mal aconteceu. Mas, me deu um susto mesmo assim.

Sentaram-se de novo diante da lareira, enquanto pai e filho terminavam de fumar os seus cachimbos.

Lá fora, o vento soprava mais forte que nunca e o velho sobressaltou-se, nervoso, com o som de uma porta batendo no andar superior. Um silêncio fora do normal, depressivo baixou sobre os três, e durou até o velho casal se levantar para retirar-se ao seu quarto.

— Acho que vai encontrar o dinheiro embrulhado num saco, bem no meio da cama — disse Herbert, ao lhes dar boa noite —, e algo de terrível, agachado em cima do guarda-roupas, espiando enquanto o senhor embolsa o seu dinheiro ganho de forma indecente.

Herbert permaneceu sentado, sozinho, no escuro, olhando o fogo que morri e vendo rostos nele. O último rosto era tão horrível, tão simiesco, que o rapaz o observou com surpresa. Ficou tão vivo que, com um riso um tanto inquieto que ele tateou em cima da mesa em busca de um copo de água para jogar em cima dele. Sua mão agarrou a pata do macaco, e com um ligeiro arrepio ele limpou a mão no casaco e subiu para dormir.

II

Na claridade do sol invernal que batia sobre a mesa do café da manhã seguinte, Herbert riu de seus temores. Havia um ar de saudável normalidade na sala, que estivera

ausente na noite anterior, e a pata suja e enrugada foi jogada no aparador com um descuido que revelava pouca crença em suas virtudes.

— Acho que todos os velhos soldados são iguais — disse a Sra. White. — Que ideia darmos ouvidos a essa bobagem! Como podem desejos desse tipo se realizar hoje, em dia? E, mesmo que se realizassem, que mal duzentas libras podem fazer mal a você, pai?

— Podiam cair do céu, em cima da cabeça dele — disse o frívolo Herbert.

— Morris disse que as coisas aconteciam tão naturalmente —disse o pai — que se poderia até, se quisesse, atribuir tudo à coincidência.

— Bem, não tome posse do dinheiro antes que eu volte — disse Herbert, ao se levantar da mesa. — Temo que o senhor se transforme em um homem mesquinho e avarento, e vamos ter de deserdá-lo.

A mãe riu, acompanhou-o até a porta, ficou olhando ele se afastar pela rua e ao voltar à mesa do café da manhã estava bem alegre à custa da credulidade do marido. Nada disso a impediu de ir até à porta quando o carteiro bateu, nem a impediu de referir-se um tanto brevemente ao sargento-mor aposentado, amigo da bebida, quando descobriu que o correio trazia uma conta de alfaiate.

— Herbert vai fazer alguma outra gozação, eu acho, quando voltar pra casa –disse ela ao sentarem para almoçar.

— Sem dúvida — disse o Sr. White, servindo-se de cerveja, — mas, apesar de tudo, a coisa se mexeu na minha mão. Isso eu posso jurar.

— Você achou que se mexeu — disse a velha, apaziguadora.

— Digo que se mexeu — replicou o outro. — Não fui eu que imaginei, não; mexeu mesmo... Qual é o problema?

A esposa não respondeu nada. Estava observando os misteriosos movimentos de um homem do lado de fora, que, espiando de jeito indeciso a casa, parecia estar se decidindo a entrar. Numa ligação mental com as duzentas libras, ela notou que o estranho estava bem - vestido e usava um chapéu de seda brilhando de tão novo. Três vezes ele parou com a mão no trinco e então com súbita determinação, abriu-o e seguiu pelo caminho de entrada. A sra. White no mesmo momento pôs as mãos para trás, desamarrou depressa o avental e colocou esta útil peça do vestuário debaixo da almofada de sua poltrona.

Ela conduziu o estranho, que parecia pouco à vontade, para dentro da sala. Ele olhou para ela furtivamente, e ouviu com ar preocupado a velha senhora se desculpar pela aparência da sala, e pelo casaco do marido, roupa geralmente reservava para o jardim. Ela então esperou com paciência própria das mulheres que o homem revelasse a que vinha, mas ele ficou de início estranhamente silencioso.

— Eu... pediram que eu viesse — disse, afinal, e parou para pegar um fiapo de linha da calça. — Venho em nome da Maw&Meggins.

A velha sobressaltou-se.

— Algum problema? — perguntou, sufocada. — Aconteceu alguma coisa com Herbert? O que foi? O que foi?

O marido se interpôs:

— Calma, calma mãe — ele apressou-se a dizer. — Sente aqui e não tire conclusões apressadas. O senhor não traz más notícias, tenho certeza, e olhou o outro, preocupado.

— Sinto muito... — começou a dizer o visitante.

— Ele está ferido? — perguntou a mãe.

O visitante fez com a cabeça que sim.

— Gravemente ferido — ele disse em voz baixa. — Mas já deixou de sofrer.

— Oh, graças a Deus! — disse a senhora, juntando as mãos. — Graças a Deus por isso! Graças...

A senhora White se interrompeu de repente, quando o sinistro sentido da frase caiu sobre ela e constatou a terrível confirmação de seus temores no rosto do outro, que o

desviou. Ela prendeu a respiração, virou-se para o marido, que nada tinha entendido ainda, e pousou a mão trêmula sobre a dele. Houve um longo silêncio.
Ficou preso nas engrenagens da máquina — disse o visitante, por fim, em voz baixa.

— Preso nas engrenagens da máquina — repetiu o Sr. White, tonto. –Sei.

Ficou sentado, olhando sem expressão para a janela e, tomando a mão da sua esposa entre as suas, apertou-a, como costumava fazer nos velhos dias de namoro, quase quarenta anos antes.

— Ele era o único que nos restava — disse o pai, voltando-se delicadamente para o visitante. — É duro.

O outro tossiu, levantando-se, foi devagar até a janela.

— A firma solicitou que eu comunicasse os sinceros pêsames por sua grande perda — disse ele, sem olhar em torno. — Peço que compreenda que sou apenas um funcionário e meramente obedeço ordens.

Não houve resposta; o rosto da velha senhora estava branco, os olhos arregalados, a respiração inaudível; no rosto de seu marido havia uma expressão tal qual seu amigo, o sargento devia possuir quando entrou pela primeira vez em ação.

— Devo dizer que a Maw&Meggins se isenta de qualquer responsabilidade — continuou o outro. — Não vão admitir nenhuma obrigação, mas, em consideração pelos serviços prestados por seu filho, gostariam que aceitassem uma determinada soma como indenização.

O Sr. White deixou cair a mão da esposa, pôs -se de pé, e olhou com ar de horror para seu visitante. Seus lábios ressecados formaram as palavras:

— Quanto?

— Duzentas libras — foi a resposta.

Sem se dar conta do grito da mulher, o velho deu um tênue sorriso, estendeu a mão como um homem cego e caiu ao chão, um farrapo inconsciente.

III

No imenso cemitério novo, a uns três quilômetros de distância, os velhos enterraram o seu morto e voltaram para uma casa, mergulhada em sombra e silêncio. Foi tudo tão rápido que, de início, eles mal se deram conta e ficaram em um estado de expectativa, como se alguma outra coisa estivesse por acontecer — alguma coisa que tirasse aquele peso, excessivo para dois corações velhos.
Mas os dias se passaram e a expectativa deu lugar à resignação — à desesperançada resignação dos velhos, às vezes chamada erroneamente de apatia. Eles mal trocavam uma palavra, porque agora não tinham mais sobre o que conversar, e seus dias eram longos e cansativos.

Foi cerca de uma semana depois que o velho, ao acordar subitamente de noite, estendeu a mão e viu –se sozinho. O quarto estava escuro e da janela vinha um som abafado de choro. Ele se levantou da cama e escutou.

— Volte — disse, com ternura. — Está muito frio.

— Mais frio está para meu filho — disse a velha, e chorou mais.

O som de seus soluços morreu em seus ouvidos. A cama estava quente, seus olhos pesados de sono. Ele cochilou e depois dormiu, até um repentino grito de sua esposa ser acordá-lo com um susto.

— A mão! — ela gritou enlouquecida. — A mão do macaco!

Ele se levantou, alarmado.

— Onde? Onde está? O que aconteceu?

Ela atravessou o quarto, cambaleante até ele.

— Quero a mão — disse, baixinho. — Você não destruiu aquilo?

— Está na saleta, no aparador — ele replicou, assombrado. — Por quê?

Ela gritou e riu ao mesmo tempo e, curvou-se e beijou-o no rosto.

—Acabei de pensei nisso — disse, histérica. — Por que não pensei nisto antes? Por que você não pensou?

— Pensar em quê? — ele perguntou.

— Os outros dois pedidos — ela replicou depressa. — Nós só fizemos um pedido.

— E não bastou? — ele replicou, ferozmente.

— Não! —gritou ela, triunfante. — Vamos fazer mais um. Desça, pegue depressa a mão e deseje que nosso menino esteja vivo.

O homem sentou-se na cama e bruscamente afastou os lençóis de suas pernas trêmulas.

— Meu Deus, você enlouqueceu! — ele gritou, horrorizado.

— Pegue — ela pediu, ofegante. Pegue depressa e deseje... Ah, meu filho, meu filho!

O marido riscou um fósforo e acendeu uma vela.

—Volte para a cama —disse ele, incerto. — Não sei do que você está falando.

— Tivemos o primeiro desejo realizado — disse a velha, fervorosa. — Por que não o segundo?

— Uma coincidência — gaguejou o velho.

— Vá pegar a mão e deseje — gritou a velha, tremendo de excitação.

O velho virou, olhou para ela e sua voz tremeu:

— Ele está morto há dez dias e, além disso... eu não queria contar pra você..., mas eu reconheci nosso filho pela roupa. Se ele estava terrível demais olhar naquele momento, como será agora?

— Traga ele de volta! — gritou a mulher e arrastou-o para a porta. — Acha que vou ter medo do filho que amamentei?

Ele desceu no escuro, tateou o caminho até a saleta e foi até o aparador. O talismã estava em seu lugar e o homem foi dominado por um medo horrível de que o desejo não pronunciado pudesse trazer seu filho mutilado diante dele antes que pudesse escapar da sala. Prendeu a respiração ao perceber que havia perdido o rumo da porta. Com a testa fria de suor tateou em volta da mesa e seguiu apoiado na parede até se encontrar na pequena passagem com a coisa repulsiva na mão.

Até mesmo o rosto de sua esposa parecia mudado quando ele entrou no quarto. Estava branco e cheio de expectativa e, no seu pavor, viu nele um aspecto sobrenatural. Sentiu medo dela.

— Faça o pedido! — ela gritou com voz forte.

— É insensato, é perverso- ele gaguejou. Isto é uma tolice.

— Faça o pedido! — repetiu a mulher.

Ele ergueu a mão com a pata do macaco.

— Desejo que o meu filho esteja vivo de novo.

O talismã caiu ao chão e ele o olhou para aquilo, cheio de temor. Então afundou, tremendo numa poltrona, enquanto a velha senhora, com olhos ardentes, ia até a janela e abria as persianas.

Ele permaneceu sentado até ficar gelado, olhando de vez em quando para a figura da esposa a espiar pela janela. O resto de vela, que tinha queimado até a borda do candelabro de louça, lançava sombras trêmulas no teto e nas paredes, até que, com um cintilar mais forte que os anteriores, se expirou. O velho, com uma sensação indizível de alívio pelo fracasso do talismã, arrastou-se de volta para a cama, e, alguns minutos depois a velha veio silenciosa e apática, para o lado dele.

Nenhum dos dois falou, ambos ficaram em silêncio, escutando o tique-taque do relógio. Um degrau da escada estalou, um camundongo guinchou e correu ruidosamente junto à parede. O escuro era opressivo e, depois de ficar deitado algum tempo, lutando por sua coragem o marido pegou uma caixa de fósforos e, acendendo um, e desceu em busca de uma vela.

Ao pé da escada o fósforo se apagou e ele parou para riscar outro. Nesse mesmo instante uma batida, tão suave e furtiva, soou na porta da frente.

Os fósforos caíram da sua da mão. Ele ficou imóvel, a respiração suspensa, até a batida se repetir. Então virou-se, fugiu depressa para o quarto e fechou a porta. Uma terceira batida soou pela casa.

— Que foi isso? — gritou a velha, sobressaltada.

— Um rato — disse o velho, com a voz trêmula. — Um rato. Ele passou por mim na escada.

A esposa sentou-se na cama para ouvir. Uma forte batida ressoou pela casa.

— É o Herbert! — ela gritou. — É o Herbert!

Ela correu para a porta, mas seu marido pôs-se diante dela, pegou-a pelo braço e segurou-a com força.

— O que você vai fazer? — ele sussurrou, rouco.

— É o meu menino! É o Herbert! — ela gritou, se debatendo. — Esqueci que ele estava a três quilômetros. Por que está me segurando? Solte-me. Tenho que abrir a porta.

— Pelo amor de Deus, não deixe ele entrar — gritou o homem, tremendo.

—Tem medo de seu próprio filho? — ela gritou, tentando se livrar do marido. — Solte-me! Estou indo, Herbert. Estou indo.

Houve outra batida, e outra. Com um súbito repelão, a velha senhora soltou-se e saiu correndo do quarto. O marido foi atrás dela até o patamar da escada e chamou-a suplicante, enquanto ela descia depressa. Ele ouviu a corrente bater e a tranca de baixo deslizar devagar e rígida na fenda. Então a voz da velha, nervosa, ofegante:

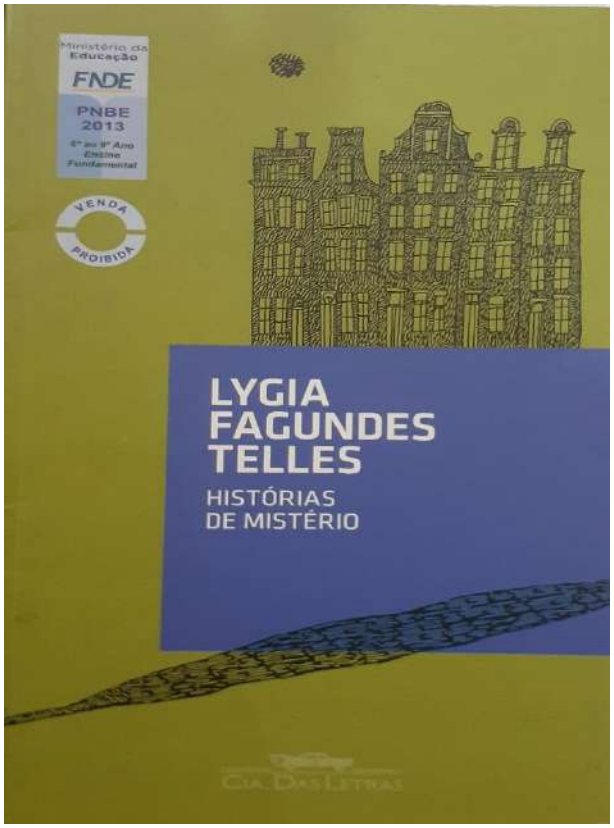
— A tranca — ela gritou alto. — Desça. Não consigo alcançar!

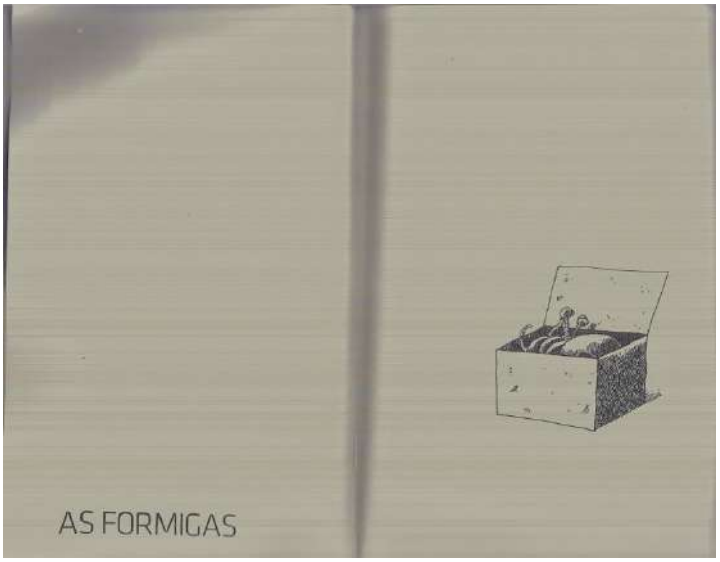
Mas o marido estava de quatro no chão, procurando loucamente pela mão do macaco. Se conseguisse encontrá-la antes que a coisa lá fora entrasse. Uma saraivada de batidas reverberou pela casa e ele ouviu o arrastar de uma cadeira que sua mulher colocava na passagem, junto à porta. Ouviu o guinchar da trava se abrindo devagar e naquele exato instante encontrou a mão do macaco e sussurrou freneticamente seu terceiro e último desejo.

As batidas cessaram de repente, embora seu eco ainda vibrasse na casa. Ele ouviu a cadeira arrastar-se de novo e a porta se abrir. Um vento frio soprou escada acima e um longo e alto gemido de decepção e tristeza de sua mulher lhe deu coragem para correr para o lado dela, e depois até o portão. A luz do poste tremulava do outro lado sobre uma rua deserta e sossegada.

Tradução de José Rubens Siqueira.

ANEXO 3 – “As formigas” (Lygia Fagundes Telles)





Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

– É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

– Pelo menos não vi sinal de barata – disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

– É você que estuda medicina? – perguntou soprando a fumaça na minha direção.

– Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

Vou mostrar o quarto, fica no sótão – disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. – O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

– Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e, pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.

– Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

– Ele disse que eram de adulto. De um anão.

– De um anão? é mesmo, a gente vê que já estão formados… Mas que maravilha, é raro a beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí – admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. – Tão perfeito, todos os dentinhos!

– Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra. Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente. Soltou uma baforada final: – Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.

Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, prendi na parede, com durex, uma gravura de Grassman e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tíbia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou- a. Tirou

uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

– Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

– De onde vem esse cheiro? – perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. – Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

– É de bolor. A casa inteira cheira assim – ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto!Mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

– Que é que você está fazendo aí? – perguntei.

– Essas formigas". Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com "As formigas" pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

– São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida – estranhei.

– Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

– Está debaixo dela – disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. – Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.

– Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

– Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vem fuçar aqui.

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas.

Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

– Esquisito. Muito esquisito.

– O quê?

– Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

– Deus me livre, tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente mas dessa vez foi o antigo pesadelo em torno dos exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura delas. Não vi nenhuma.

Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado.

Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei:

– E “As formigas”?

– Até agora, nenhuma.

– Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

– Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

– Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo… Mas então quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

– Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto mas estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia flor de maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho que competia nas repetições com o sonho da prova oral: nele, eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

– Elas voltaram.

– Quem?

– “As formigas”. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

– E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo?

Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra? não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão… estão se organizando.

– Como, organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

– Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e… Venha ver!

– Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma

formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas, desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

– Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia – ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

– Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

– Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

– Voltaram – ela disse.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

– Estão aí?

Ela falava num tom miúdo como se uma formiguinha falasse com sua voz.

– Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava…

– Que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

– Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

– Você está falando sério?

– Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

– Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

– Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta.

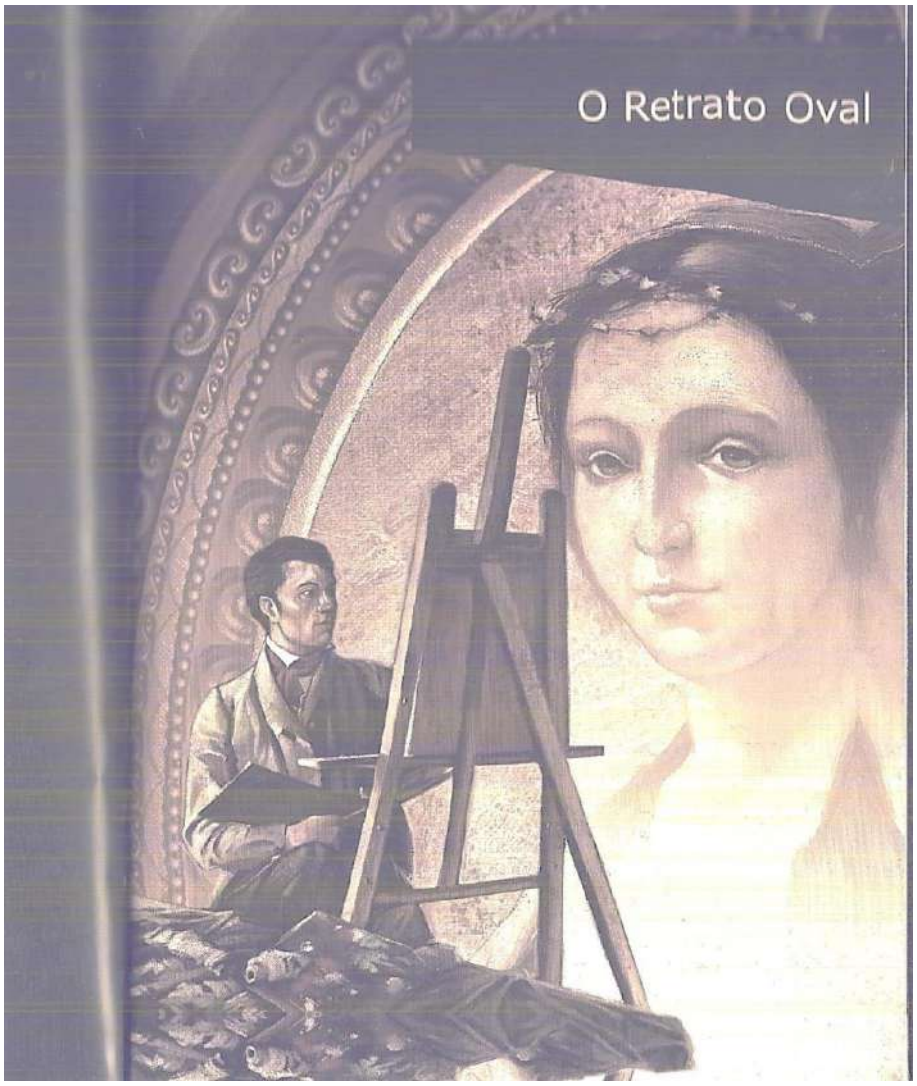
– E para onde a gente vai?

– Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

ANEXO 4 – “O retrato oval”: versão utilizada para a modelização teórica



O castelo em que meu criado arriscara forçar nossa entrada para não permitir que eu, deploravelmente ferido, passasse a noite ao relento era uma daquelas edificações que mesclam melancolia e grandeza e que por tanto tempo exibiram seus semblantes sombrios em meio aos Apeninos, tanto na realidade quanto na imaginação da Sra. Radcliffe. Ao que tudo indicava, fora abandonado temporariamente havia muito pouco tempo. Ficamos em um dos aposentos menores e mobiliados com menos suntuosidade. Ficava numa pequena torre remota do edifício. Sua decoração era rica, mas desgastada e antiga. Das paredes, decoradas com muitos troféus heráldicos de todos os formatos e com um número fora do comum de pinturas modernas, muito inspiradas, com molduras de arabescos dourados, também

pendiam tapeçarias. Fiquei profundamente interessado, talvez devido a meu incipiente delírio, nos quadros dispostos nas paredes, não apenas nas superfícies principais, mas em muitos recantos que a arquitetura estranha do castelo tornara necessários; tanto que pedi a Pedro que fechasse as venezianas pesadas do quarto – pois já era noite –, acendesse os braços de um candelabro alto que ficava à cabeceira de meu leito e abrisse por completo as cortinas franjadas de veludo preto que

circundavam a cama. Esperava que com isso me resignaria, se não a dormir, pelo menos a contemplar esses quadros e a ler um pequeno volume que encontrara sobre meu travesseiro que pretendia analisá-los e descrevê-los.

Li por muito tempo; e contemplei aquelas obras com muita dedicação. Rápida e gloriosamente, as horas voaram, e a negra meia-noite chegou. A posição do candelabro me desagradava e, estendendo a mão com dificuldade para não perturbar meu criado adormecido, posicionei-o de forma a que lançasse seus raios mais diretamente sobre o livro.

Esse gesto, porém, provocou um efeito totalmente inesperado. Os raios das numerosas velas (pois eram muitas) recaíram sobre um nicho do quarto que até então uma das colunas da cama mantivera numa escuridão profunda. Vi, à luz vívida, um quadro que não conseguira perceber até então. Era o retrato de uma garota que começava a desabrochar mulher. Dei uma olhada rápida na pintura e fechei os olhos. Porque fiz isso não ficou claro, a princípio, nem mesmo para mim. Mas, enquanto minhas pálpebras permaneciam fechadas, procurei em minha mente um motivo para tê-las cerrado. Fora um movimento impulsivo visando ganhar tempo para pensar – para ter certeza de que meus olhos não me haviam enganado –, para acalmar e sujeitar minha mente a uma contemplação mais sóbria e segura. Ao fim de breves momentos, tornei a olhar fixamente para a pintura.

Não poderia duvidar, mesmo se quisesse, de que agora estava enxergando perfeitamente, pois o primeiro clarão das velas sobre a tela pareceu dissipar o estupor de sonho que se

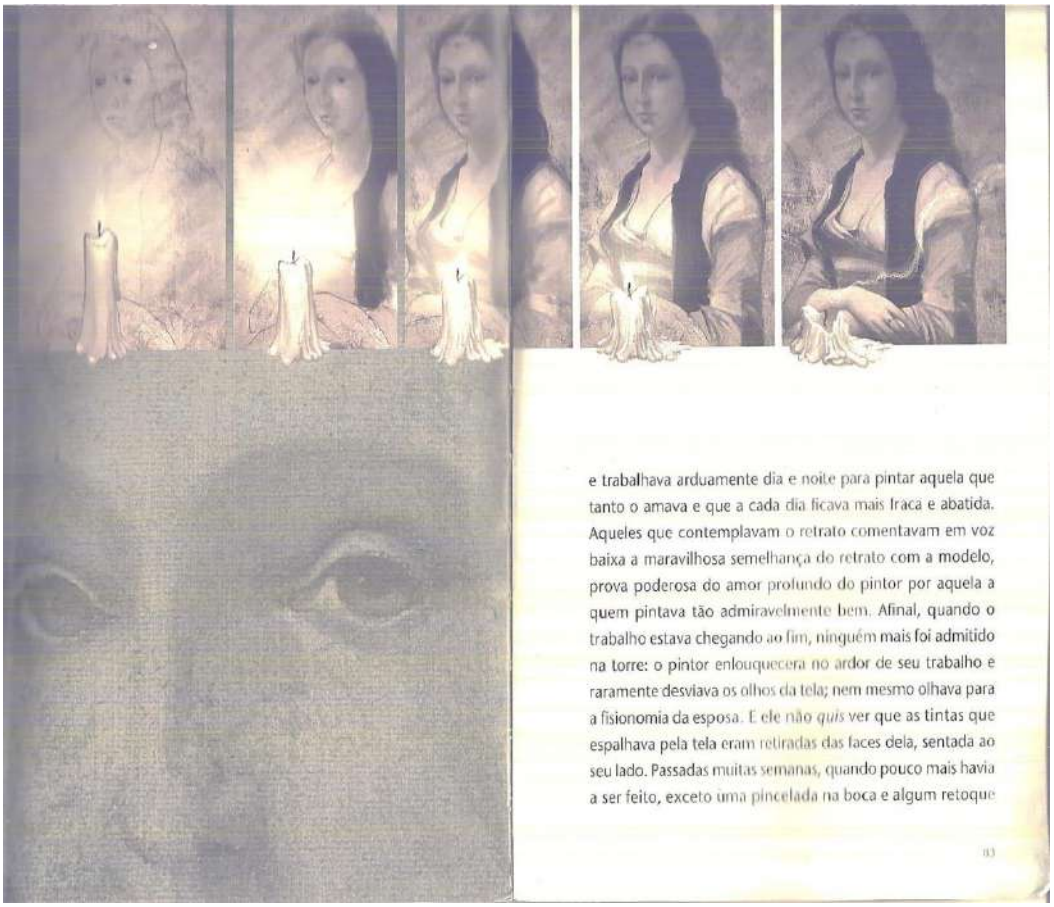
apoderava de meus sentidos e me despertar imediatamente para a vida real.

Como já disse, era o retrato de uma garota. Só apareciam a cabeça e os ombros, pintados no que se chamava tecnicamente de estilo *vignette*, ao estilo dos retratos favoritos de Sully. Os braços, o peito e até as pontas dos cabelos radiantes mesclavam-se imperceptivelmente na sombra vaga, mas intensa, que formava o fundo do quadro. A moldura era oval, ricamente dourada e filigranada em estilo mourisco. Como objeto de arte, nada poderia ser mais admirável que a própria pintura. No entanto, talvez não tenha sido nem a execução do trabalho, nem a beleza imortal da fisionomia que me impressionaram com tanta veemência. Ainda menos poderia acreditar que minha imaginação, despertando de uma espécie de sono, confundira o rosto com o de uma pessoa viva. Percebi de imediato que as peculiaridades do desenho, do estilo *vignette* e da moldura logo afastaram essa ideia e até devem ter evitado que eu a acalentasse por alguns momentos. Pensando seriamente nesses pontos, permaneci, talvez por uma hora, meio sentado, meio reclinado, concentrado no retrato. Afinal, satisfeito com o segredo verdadeiro de seu efeito, tornei a deitar na cama. Descobrira que o encanto do quadro residia em uma expressão absoluta de *vida*, que a princípio me surpreendeu e depois me subjugou e amedrontou. Com um profundo e reverente pavor, recoloquei o candelabro em sua posição anterior. Como a causa de minha grande agitação proviesse da visão do quadro, procurei ansiosamente o volume que discutia as pinturas e suas histórias. Buscando a

página que tratava do retrato oval, li as seguintes palavras, vagas e curiosas:

"Era uma donzela de rara beleza, e tão alegre quanto linda. Sua desgraça começou no momento em que viu o pintor, apaixonou-se e com ele se casou. Ele, passional, estudioso, austero, tinha a Arte como esposa; ela, uma donzela de rara beleza, e tão alegre quanto linda; toda luz e sorrisos, travessa

como uma corça jovem; amando e apreciando todas as coisas; odiando apenas a Arte, que era sua rival; temendo apenas a paleta e os pincéis e outros instrumentos indóceis que a privavam de seu adorado. Para essa jovem era, portanto, terrível ouvir o pintor falar de seu desejo de fazer um retrato de sua jovem esposa. Mas ela era humilde e obediente e, por várias semanas, posou docilmente sentada no quarto alto e escuro da torre, onde a luz que recaía sobre a tela pálida só penetrava pelo teto. Para o pintor, porém, a obra era a sua glória, e ele a prosseguiu por horas e dias. Era um homem cheio de paixão, arrebatado e taciturno, que se perdia em devaneios; assim,

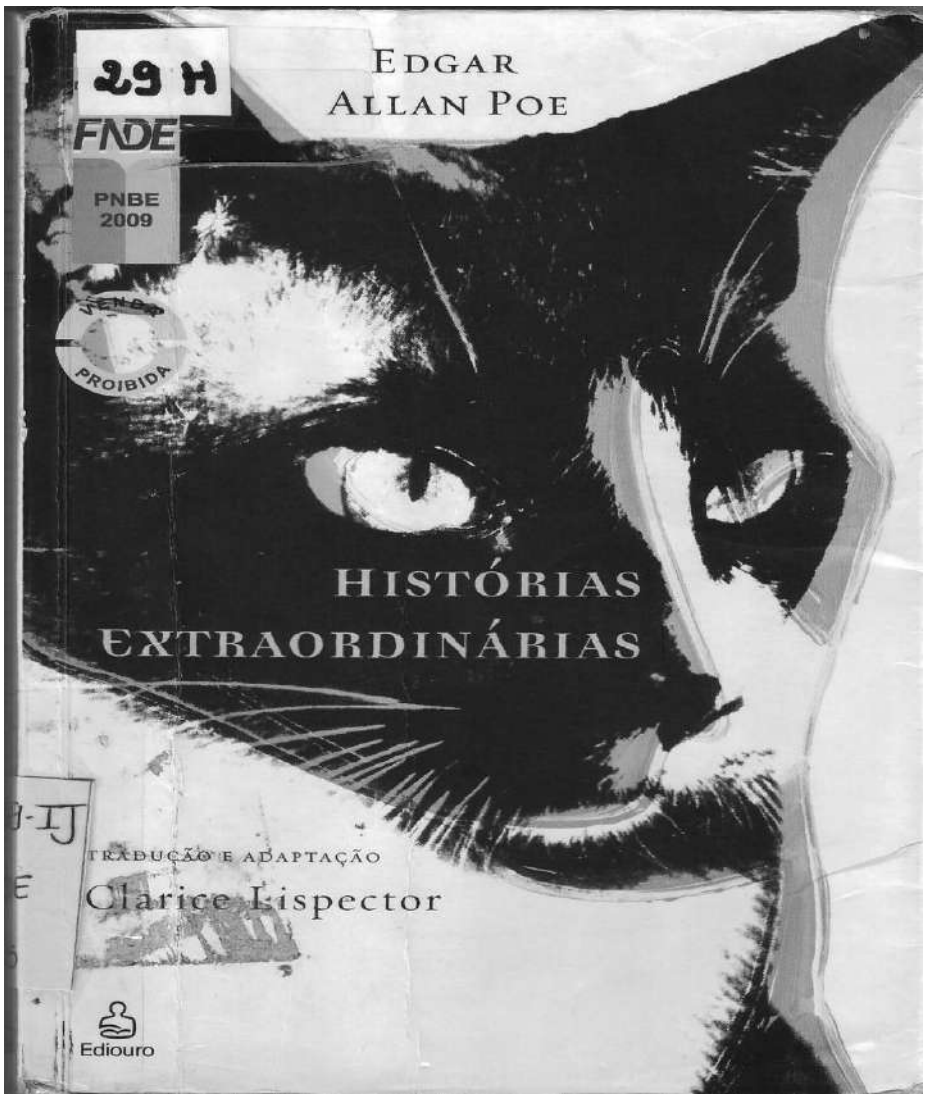


e trabalhava arduamente dia e noite para pintar aquela que tanto o amava e que a cada dia ficava mais fraca e abatida. Aqueles que contemplavam o retrato comentavam em voz baixa a maravilhosa semelhança do retrato com a modelo, prova poderosa do amor profundo do pintor por aquela a quem pintava tão admiravelmente bem. Afinal, quando o trabalho estava chegando ao fim, ninguém mais foi admitido na torre: o pintor enlouquecera no ardor de seu trabalho e raramente desviava os olhos da tela; nem mesmo olhava para a fisionomia da esposa. E ele não *quis* ver que as tintas que espalhava pela tela eram retiradas das faces dela, sentada ao seu lado. Passadas muitas semanas, quando pouco mais havia a ser feito, exceto uma pincelada na boca e algum retoque

no olho, a alma da jovem estremeceu como a chama de uma vela que se apaga. E então foram dados a pincelada e o retoque; e, por um momento, o pintor parou arrebatado diante de seu trabalho; contudo, no minuto seguinte, enquanto ainda contemplava sua obra, começou a tremer e empalidecer e, horrorizado, gritou a plenos pulmões: isto é de fato a própria Vida! E voltou-se para olhar sua amada. *Ela estava morta!*".

ANEXO 5 – “O retrato oval”: versão utilizada para a modelização didática

(Edgar Allan Poe)



O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.

A construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro.

Parecia abandonado, pois não aparecera ninguém à nossa chegada. Mas, se abandonado, o fora há pouco, ou talvez por pouco tempo. Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo porém desbotado, usado pelo tempo. Escudos, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muito vivas, metidas em moldura douradas. Esses quadros, não sei se por sua originalidade ou pelo contraste que faziam com o ambiente, despertaram em mim

profundo interesse. Eu estava fascinado. Apesar de ferido, meu entusiasmo me excitara de tal forma que eu já me dispusera a me manter acordado, estudando, pesquisando. E assim foi.

Ordenei a Pedro, meu criado, que fechasse os pesados postigos. Já era noite fechada.

Pedro acendeu as velas de um enorme candelabro que estava na cabeceira do meu leito. Foram abertas as cortinas que velavam a cama.

Eu me dispus, então, à contemplação das telas e ao exame de um pequeno volume que encontrara sobre o travesseiro. Ali estavam a descrição e a crítica daqueles quadros.

Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotamente, com toda a atenção.

As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse.

A posição do candelabro incomodava-me. Afinal, eu já estava cansado. Meu criado adormecera e eu não queria perturbar-lhe o sono. Estendi a mão e troquei a posição da luz, de modo que se lançasse, em cheio, sobre o livro.

Meu gesto produziu, porém, efeito inteiramente imprevisto. Os raios luminosos das inúmeras velas caíram sobre um nicho existente no quarto, que estivera, até então, oculto pela sombra de uma das colunas do leito.

Vi assim, à plena luz, uma tela que ainda não havia notado.

Era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente.

Olhei o quadro e fechei os olhos, em seguida. Procurei dentro de mim o motivo por que estava agindo assim. Vi então que aquele fora um movimento impulsivo para ganhar tempo de pensar. Queria certificar-me de que a vista não me havia enganado. Tranquilizar e dominar minha imaginação.

Pouco depois, com serenidade e mais certeza, contemplei fixamente o quadro.

Bem, não podia agora duvidar. Eu estava acordado, meus olhos já se haviam habituado à luz das velas que incidiam sobre a tela.

O retrato, como já disse, era de uma jovem. Cabeça e ombros. Para baixo, o resto do busto tornava-se imperceptível, jogado no vago sombreado que constituía o fundo. Ali desapareciam também as pontas louras do cabelo.

A moldura era oval, em filigrana dourada.

Como arte, nada podia ser mais admirável do que aquela pintura. Mas não fora a execução da obra, nem a imortal beleza do rosto. Nem o trabalho de minha imaginação, despertada de seu quase adormecimento pela semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva.

Meio sentado, meio deitado, fiquei, talvez, uma hora com os olhos presos ao retrato.

Só consegui deitar-me depois de chegar ao segredo do fascínio que o quadro despertara em mim. Afinal, entendi. Descobri. Mas a descoberta me confundiu, me aterrorizou. E foi debaixo de um profundo horror que repus o candelabro na posição anterior. Assim ficava oculto o nicho. E a causa de minha intensa agitação.

Apanhei o volume que contava a história das pinturas. Busquei com ansiedade o número do retrato oval, aquele que, com sua absoluta aparência de vida, me causara tamanho impacto.

E lá estava a história.

Sim, era muito jovem o modelo do retrato. Jovem, alegre, feliz. Um dia viu, amou e casou-se com o pintor. O artista daquela obra maravilhosa. Ele, porém, já possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte.

Ela amava a vida. Animava tudo com seu entusiasmo jovem e feliz. Amava tudo menos aquela rival: a Arte. E odiava e temia os pincéis, a paleta que a privavam do amado.

Assim, foi terrível, para ela, ouvir o desejo dele de fazer o seu retrato. Mas era humilde e obediente.

Durante semanas e semanas, sentou-se no mal iluminado quarto da torre larga e isolada. Ali a luz vinha apenas de cima.

Ele, o pintor, apaixonou-se pelo trabalho. E prosseguia hora após hora. Dia após dia. Seu amor à arte, a obsessão pelo trabalho, seu delírio de artista o impediam de notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos. Todos notavam, menos ele. E ela sorria. Não se queixava, não mudava a expressão. Pelo contrário, também se animava, vendo-o trabalhar dia e noite, inteiramente tomado pela obra. Ela o amava muito. Mas a cada dia tornava-se maisfraca e sem vida.

Os que viam o retrato maravilhavam-se. Ele estava fazendo sua obra-prima.

Quando a obra se aproximava do fim, ele não permitiu a entrada de outras pessoas na torre. Só ele e o modelo. Tornara-se um selvagem. E raramente desviava o olhar da tela. Nem mesmo para contemplar o rosto da esposa. Se o fizesse, veria que as cores que espalhava sobre a tela eram tiradas da face daquela que estava à sua frente.

Muitas semanas se passaram. Pouca coisa restava a fazer. Faltavam um toque na boca e um colorido nos olhos. Foi feito o toque e foi dado o colorido.

O espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se. O pintor parou deslumbrado, diante da obra que acabara de executar. Enquanto a contemplava, pálido, emocionado, tremia. E, alto, gritava:

-Isto é a própria vida! É a vida mesmo!

Voltou-se, então, para ver o modelo, sua esposa.

Estava morta.

Tradução de Clarice Lispector.

ANEXO 6 – “A morte vista de perto” (Fernando Sabino)

Foi em Londres. Eu vinha de uma reunião em que tivera a notícia da morte de um amigo no Rio.

Voltava de carro para casa e era tarde da noite. Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento. É o sentimento a que os ingleses chamam de *spleen*, e que não tem correspondente na língua portuguesa. Em noites assim, a nossa realidade interior se mistura à atmosfera que o *fog* torna ainda mais densa, apagando os contornos da vida. O silêncio ao redor de nós como que se materializa. Os movimentos se fazem em câmera lenta, de peixes no mundo das águas. Ectoplasmas de nós mesmos, flutuando no ar integrados a eternidade do nada.

Nesse espírito é que eu voltava para casa pelas ruas desertas, pensando na morte do amigo e na morte em si, com a certeza de sua existência inexorável. Extravagante foi a sensação que me veio então: a de que a morte existia, não apenas como o fim para todos nós, sem exceção, mas como alguma coisa concreta, visível, corporificada em alguém com quem eu poderia me esbarrar a qualquer momento.

Naquele instante, ao voltar a cabeça, dei com ela a me olhar.

Eu havia parado no sinal vermelho e embora não houvesse na rua o menor movimento, esperava pacientemente que ele se abrisse, como exigem as regras inglesas do bom proceder. O que me chamou a atenção foi um táxi que acabara de se emparelhar ao meu carro, um pouco a rente, deixando-me lada a lado como o passageiro.

Era uma mulher.

Uma mulher já sem idade de tão velha, e ainda assim horrivelmente pintada, como um espantalho: tinha os lábios borrados de batom, duas rodelas vermelhas nas faces murchas, as sobrancelhas pinadas, os olhos empastelados de rímel. Eu a olhava também, fascinado: mas o que era aquilo?

Foi quando ela, a dois palmos de mim, piscou um olho e franziu lascivamente os lábios numa careta, como um simulacro de beijo.

Aturdido, arranquei com o carro como se fugisse de um filme de terror de Alberto Cavalcanti na solidão da noite. Nem esperei mais que o sinal se abrisse – com isso me arriscava a ser detido logo adiante pelo policial que em Londres está sempre presente em cada esquina. Pouco importava; o que deseja era fugir dali, como de uma presença amaldiçoada. Que queria de mim aquela bruxa? Certamente não se oferecia como mulher, aquela múmia – condição que já se perdera para ela num passado sem memória. Quem era, senão a própria morte em que eu vinha pensando, materializada na forma decrépita de uma megera? Senti um frio na espinha ao ver, pelo espelhinho o táxi à minha retaguarda seguindo na mesma direção. Acelerei, para perdê-lo logo de vista.

Em pouco percebi, aliviado, que ganhava distância e ele desaparecia na cerração.

Eu morava numa rua meio remota, ao norte de Londres, e à noite o lúgubre caminho para minha casa passava até por um velho cemitério no pátio de uma igreja. Ao chegar, fui direto para o quarto no segundo andar, disposto a espantar de mim a lembrança daquela visão.

Só quando me preparava para dormir, lembrei que não havia apagado a luz da sala, lá embaixo. Desci de pijama, e fui até a janela para fechar a cortina.

Fiquei só na intenção. Ao olhar para fora, vi, em meio a neblina, parado na rua molhada, em frente da casa, o táxi negro de pouco antes, com a velha debruçada contra o vidro, a boca arreganhada num sorriso, para mim.

Então subi correndo e me tranquei no quarto, para tentar dormir e na manhã seguinte pensar que fora apenas um sonho.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionários principais da SLG com os códigos criados para análise.

Para facilitar a compreensão das análises da seção 5, segue a descrição dos códigos das perguntas que compõem os questionários:

Subseção 5.1- (FT) Foco no texto (FG) Foco no gênero (FM) Foco misto

Subseção 5.2- (PT) Perguntas que buscam respostas em partes do Texto. (PI) Perguntas que exigem do leitor a produção de Inferências textuais.
(PIT) Perguntas que levam o leitor a refletir sobre o tema do texto a partir do conhecimento de mundo E TEXTUAL criando uma Interpretação Textual. (PTV) Perguntas que relacionam o Tema do texto com a Vida do leitor.

Subseção 5.3 – (D) Descritor.

Oficina do diagnóstico inicial. Conto:
"Recado de fantasma"
Dispositivo Didático B

1) O narrador do conto é um personagem ou um narrador observador? Reproduza um trecho do texto que comprove sua resposta**. (FM) (D7)(PI)**
O narrador é um personagem, protagonista, portanto, a história é narrada em 1° pessoa. "Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele [...]".

2) Quem é o personagem principal dessa história? Em sua opinião, é uma pessoa adulta, criança ou adolescente? Homem ou mulher? Justifique sua resposta. **(FM) (D4) (PI)**
É mesma pessoa que narra a história. Parece ser um menino, pois ficou em casa com a irmã e foi montar um quebra-cabeça sobre guerra espacial.

3) De modo geral, como você classificaria esse texto? **(FM) (D9)(PIT)**
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)
(x) um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

4) Os contos são textos construídos a partir de acontecimentos narrados, com sucessão de ações em um tempo passado. Identifique nesse conto as fases abaixo: **(FM) (D7)**(PIT)
a) Situação inicial da narrativa: a família se muda para uma casa enorme, que diziam ser mal-assombrada.
b) Momento de início da tensão/mistério: as peças do quebra-cabeça flutuam e se encaixam no jogo.
c) Fase da resolução da tensão: Não há fase da resolução nesse conto, pois o mistério permanece até o fim, há apenas suposições.
d) Conclusão: Fizeram um lindo jardim na casa, acreditando que esse era o recado do fantasma.

5) Releia o início do conto: “Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa”. **(FT)(D2)(PI)**
a) Esse “tudo”, um pronome indefinido, refere-se a que na história?
A história toda, tudo o que aconteceu e que será narrado.
b) Em “Nos mudamos”, a quem se refere o pronome “nos”?
Ao narrador e sua família.

6) Releia o primeiro parágrafo. Podemos observar o uso de três pronomes indefinidos: **tudo, alguns, alguém**. Sabendo que “Os pronomes indefinidos se referem a seres de maneira vaga, indefinida”, qual é a intenção do narrador do texto ao usar esses pronomes no início da narrativa? E qual é o efeito de sentido do uso desses pronomes na construção do texto? Para responder a essa pergunta, observe sua resposta à questão 3. **(FM) (D2)(PI)**
Porque é um conto de mistério. Esses pronomes, ao deixar algumas informações indefinidas, sugerem suspense, dão um tom de mistério à narrativa.

7) Considerando que os adjetivos servem para atribuir qualidades, caracterizar os seres, espaços, personagens em uma narrativa, localize no texto que características recebem as palavras a seguir e complete o quadro:**(FM) (D01) (PT)**
Casa *mal-assombrada* fatos *extraordinários*
Casas *antigas* ar *gelado*
Varanda *grande / envidraçada* algo *impressionante*
Antigo sobrado lua *cheia*

8) Qual seria a intenção do narrador ao usar esses adjetivos?**(FG) (PI)**
A intenção do autor é levar o leitor imaginar o cenário da história, criando um clima de mistério.

9) Observe o trecho “Eles diziam que a casa era mal-assombrada” do 1º parágrafo.
a) A quem se refere o pronome pessoal “eles”? Por que o autor usou esse pronome? **(D2)(FT)**
a) Aos vizinhos. Para evitar a repetição da palavra “vizinhos”.

b) Na situação inicial da história, o narrador acreditava que a casa era mal-assombrada? **(FM) (D7)(PT)**
(x) não
c) Localize no texto uma frase que comprove sua resposta:
“Se existe nunca vi”.

10) Releia o trecho: “E então **contava a eles** que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura” (3º parágrafo). Esse trecho corresponde: **(FM) (D8) (PI)**

( ) a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.
( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.
(x) a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.
( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.

11) Releia o início do 4° parágrafo: “**Certa noite, três anos atrás**, aconteceu algo impressionante”. **(FM) (PI)**
a) A expressão em destaque marca um acontecimento importante na linha do tempo da narrativa. Esse tempo é marcado com relação
(x) ao momento em que o narrador conta a história.

( ) ao momento em que a família muda para o antigo sobrado.
( ) a esse momento, agora, em que você está lendo o conto.
b) A que fato se refere o narrador, quando afirma que aconteceu **algo** impressionante? **(FT) (D1)**
O narrador se refere ao fato de algumas peças do quebra-cabeça flutuaram e se encaixaram no jogo.
c) O que significa o termo "impressionante" para o narrador? **(FM) (D3)**
Para o narrador, "impressionante" significa allgo que ele não acreditava que estava acontecendo, ou que poderia acontecer.

12) Releia o trecho: "Depois do jantar, **fui** para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. **Faltava** um quarto para a meia-noite. Eu **andava** à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando **senti** um ar gelado bem perto de mim". **(FM)(PI)**
a) Os termos em destaque são formas verbais nos tempos:
( ) presente e pretérito perfeito.
(x) pretérito perfeito e pretérito imperfeito.
( ) pretérito perfeito e futuro.
b) Qual a função desses tempos verbais nesse trecho da narrativa?**(FM)**
Indicam que os fatos narrados ocorreram em um momento do passado. O pretérito imperfeito dá a ideia de continuidade das ações e criam um clima de mistério.

13) Releia o fragmento abaixo: "Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza! " (4º parágrafo). **(PI)**
a) Identifique a opinião do narrador sobre o fato narrado: **(FT) (D11)**
"Eu tinha certeza."
b) O ponto de exclamação no final desse trecho foi usado para: **(FT) (D14 e D17)**
( ) expressar medo
( ) expressar surpresa
( ) expressar dúvida
(x) reforçar o que o narrador estava falando.
c) A opinião do narrador é importante nesse trecho? Por quê? **(FM)**
Sim, pois ele é quem narra os fatos e que supostamente vivenciou isso.

14) Releia o trecho: "Eu e Beth encontramos dúzias de **livros** que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o 'fantasma' esteja nos dando um recado" (5º parágrafo).**(PIT)**
a) De que tipo seriam, supostamente, esses livros? **(FM) (D4)**
( ) livros científicos
( ) livros de contos de fada
(x) livros de espiritismo
( ) livros de histórias de aventuras
b) O protagonista aceitou alguma das explicações que encontrou no livro?
Justifique sua resposta com trechos do texto. **(FG) (D4)**
Sim. Ele acreditou que o fantasma estava dando um recado a ele. "Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua".

15) Reflita sobre a história lida. **(FM) (D4) (PI)**
a) Assinale a alternativa correta:
( ) o narrador, no início da história, acreditava em fantasmas, mas deixa de acreditar, no final da narrativa.

(x) o narrador, no início da história, não acreditava em fantasmas, mas passa a acreditar, no final da narrativa.
( ) o conto não dá indícios que o narrador acreditou em fantasmas em algum momento da narrativa.
( ) o narrador sempre acreditou em fantasmas.
b) Justifique sua resposta:*No início do conto o narrador afirma nunca viu fantasmas e até tenta convencer os vizinhos de que casas antigas como a que ele morava estalam mesmo. No final, ele diz: nunca mais vi o fantasma.*

16) O título do conto é "Recado de fantasma". Qual seria o Recado que o fantasma queria passar para o narrador?**(FM) (D4)(PIT)**
Provavelmente que os moradores deveriam cuidar do jardim. De que a casa teria um lindo jardim com margaridas florescendo quase todo tempo.

17) Volte à questão 3 e reflita sobre sua resposta, após ter terminado este questionário.
a) Assinale o nome mais apropriado para este texto:**(FG) (D7) (PI)**
(x) conto de mistério ( ) conto de humor
( ) conto de terror ( ) conto de aventura
b) Justifique, trazendo características do texto que comprovam sua resposta. **(FM)(PIT)**
O texto traz palavras de suspense e de mistério, os comentários dos vizinhos que afirmavam que aquela era uma casa assombrada, o fantasma, o mistério que é mantido até o final do conto sobre o suposto fantasma.

18) O conto fala sobre o quê? Se tivesse que apontar o tema principal, qual seria?
(FM)(D6)) **(PI)**
Uma história de fantasma, de um casarão assombrado.

Oficina do conto "As formigas"- Parte 1
Gabarito Dispositivo Didático C

1) Quem narra essa história é um **(FM) (D7)** **(PI)**
(x) narrador-personagem.

2) Sobre as personagens:**(PI)**
a) Quem são as personagens principais da história?**(FM) (D7)**
R: *As duas estudantes universitárias.*
b) Que informações podemos encontrar no texto sobre essas personagens? Monte um perfil físico e outro psicológico de cada uma:**(D1e D4) (FM)**

estudante de direito	estudante de medicina
jovem	
emotiva	*racional*
medrosa	*decidida*

3) Faça uma lista com as características usadas para descrever a dona do sobrado**:(D01)(FT)** **(PT)**
Velha, balofa, fumante, unhas grandes e encurvadas, usava peruca negra.

4) Com base na descrição da dona do sobrado, que imagem podemos criar sobre ela **(D4)(FT)** **(PI)**
Uma mulher descuidada, sinistra, uma bruxa.

5) Por que as jovens estudantes alugaram o velho sobrado? **(D8) (FT)** **(PI)**
Porque era a pensão mais barata da região e poderiam usar o fogareiro no quarto.

6) Observe como o narrador caracteriza o ambiente e todos os objetos que fazem parte dele. Após, responda as questões:**(PI)**
a) Complete com elementos do texto:**(D01) (FM)**
antigo sobrado cheiro *ardido*
janelas *ovaladas* escada *estreita*
saleta *escura* móveis *velhos*
b) Pense nas palavras que você escreveu na questão anterior. O que esses elementos têm em comum?**(FG) (D4)**
Todos fazem o ambiente parecer sombrio, misterioso.

7) Responda com base nos parágrafos 1 e 2; 8 e 12: Como foi caracterizado o sobrado? E o quarto em que as universitárias ficaram?**(FM) D01)** **(PT)**
Sobrado: sinistro.
Quarto: no sótão, muito pequeno e mal iluminado.

8) Você considera importante a descrição do espaço ou do ambiente em um conto de mistério? Por quê?**(FG) (D8)** **(PIT)**
Sim. Porque a imagem que o leitor constrói do ambiente é importante para se estabelecer o mistério da narrativa.

9) Quais aspectos e fatos chamam a atenção das estudantes na primeira noite que passam no quarto alugado? Assinale:**(FM) (D4)** **(PI)**
(x) o cheiro de bolor
(x) "As formigas"
(x) o caixotinho com ossos do anão.

10) A que fato a estudante de medicina se refere quando diz: "esquisito, muito esquisito"?**(D7) (FM)** **(PI)**
Ao fato de "As formigas" aparecerem do nada, e muito organizadas, só com trilha de ida rumo ao caixotinho com os ossos do anão.

11) Considerando até o ponto que você leu, quais aspectos ou elementos desse conto chamaram a sua atenção e sugerem algo misterioso ou sinistro? **(FG)** **(PIT)**
O quarto no sótão, o sobrado antigo e sinistro, "As formigas", o caixote de ossos, o cheiro esquisito, a dona do sobrado, etc.

12) Em sua opinião, há algo sobrenatural acontecendo no quarto do sótão ou haverá uma explicação científica para o sinistro? Por quê?**(FM)** **(PIT)**
Resposta pessoal.

Oficina do conto "As formigas"-Parte 2
Dispositivo Didático D

1) No trecho “No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura **delas**. Não vi **nenhuma**. ” A que se referem os pronomes em destaque?**(FT) (D2) (PI)**
“As formigas”/ formiga.

2) Observe a fala da estudante de medicina (parágrafo 48): “Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo”. Que fenômeno a personagem acha muito esquisito?**(FM) (PI)**
Ela acha muito esquisito o fato de que a fila de formigas mortas havia desaparecido misteriosamente do chão.

3) No trecho “Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, **mas seria bolor**? Não me parecia um cheiro assim inocente...”.**(PI)**
a) A parte destacada refere-se a uma fala ou a um pensamento da personagem?**(FT)**
A um pensamento.
b) Para quem ela faz essa pergunta (em destaque)?**(FT)**
A si mesma.
c) O que você entende da fala da estudante: “Não me parecia um cheiro assim inocente”? (Parágrafo 49) **(FM) (D19)**
Que ela não tinha certeza se era mesmo cheiro de bolor.

4) Observe o trecho: “As formigas”. Só atacam de noite, antes da madrugada. ” **(PIT)**
a) Se “As formigas” aparecessem no quarto durante o dia, o fato causaria o mesmo efeito que causou nas personagens? Por quê?**(FM) (D8)**
Não. Porque durante o dia tudo é claro e elas estariam acordadas. À noite, sendo escura, sugere o mistério e o medo.

5) Todo conto está organizado a partir das ações das personagens ou a sucessão de acontecimentos, numa sequência temporal. **(PI)**
a) Nesse conto o tempo é marcado cronologicamente? A história se passa em quantos dias, ou quantas horas? Explique com base no texto:**(FM)(D12)**
O tempo é marcado cronologicamente. A história se passa em três noites. É possível contar as noites seguindo os marcadores temporais, que indicam as horas que as estudantes chegavam à pensão, a hora que iam dormir e que o despertador tocava de manhã, indicando uma sequência cronológica.
b) Quais expressões nos indicam o tempo nessa história? **(FM)(D12)**
O tempo é indicado pelas expressões: quase noite, às seis horas, pelas sete horas da noite, antes da madrugada.

6) No trecho “No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! ”, o ponto de exclamação indica: **(FT) (D17)(PI)**
(x) medo, pavor
( ) entusiasmo
( ) surpresa

7) Nos trechos a seguir, indique a única opção em que há uma opinião**:(D11)(FT) (PI)**
( ) Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.
(x) Aí é que está o mistério.
( ) Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra?

8) Compare a última frase do conto com o primeiro parágrafo. **(PI)**
(Parágrafo 85) “Quando encarei a casa, **só a janela vazada nos via**, o outro olho era penumbra”.

(Parágrafo 1) “Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, **iguais a dois olhos tristes**, um deles vazado por uma pedrada”.
a) Observe o que há em comum entre esses trechos. Qual seria a relação entre os dois? (FM) (D4)
Os dois trechos falam da mesma janela com um vidro quebrado, ambos sugerem uma imagem sinistra do velho sobrado, com suas janelas ovaladas.
b) Em ambos os trechos foi usada a linguagem figurada (metafórica). Assinale a alternativa correta quanto a respectiva identificação desses recursos (FM) (D3)
( ) 1-comparação; 2-personificação
(x) 1-personificação; 2-comparação.
c) Que sentidos esses recursos trazem ao texto? (FM) (D3)
Esses recursos de linguagem ajudam a criar imagens, representações do que o narrador expressa e intensificam o clima de mistério.

9) Você já viu que geralmente os contos são formados por momentos que constroem a narrativa. Identifique os momentos no conto lido e resuma cada momento em uma frase: (FM) (D7) **(PIT)**
Situação inicial: As estudantes chegam ao sobrado onde alugaram um quarto.
Momento de início da tensão/mistério: As jovens percebem muitas formigas aparecendo durante a noite e entrando no caixote com ossos do anão.
Fase da resolução da tensão: Nesse conto não há resolução da tensão/do mistério.
Conclusão: As estudantes vão embora durante a madrugada, antes que o anão esteja montado.

10) Releia os dois últimos parágrafos do texto (84 e 85) e conclua: O mistério foi resolvido? Explique: (FG) (D4) (PI)
Não. As jovens fugiram, sem desvendarem o mistério, o que realmente acontecia naquela casa.

11) Quais recursos marcam o mistério desse conto? Assinale: (FG) (PIT)
( ) A descrição detalhada e sinistra do ambiente e da dona do sobrado.
( ) Os acontecimentos sinistros como as formigas aparecem somente durante a noite, e depois desaparecem misteriosamente.
( ) os sonhos e as impressões da narradora-personagem.
(x) Todos os recursos das opções acima marcam o mistério desse conto.

12) Por que o autor do conto deu o título de “As formigas”? Que outro título você daria ao texto? (FM) (PIT)
Provavelmente o autor deu esse título porque “As formigas” representam o mistério nesse conto e o título chama a atenção do leitor. Resposta LIVRE (mas tem que ser coerente com o texto e o mistério).

13) O que você entendeu do conto “As formigas”? Faça um texto que resuma a história, mas também exponha como a narrativa foi construída. Para fazer essa atividade, volte às suas respostas. (FM) (PIT)
Resposta pessoal, mas coerente.

Oficina do conto "O retrato oval"
Dispositivo Didático F

1. Releia o primeiro parágrafo. "O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada." (FM) (D7)
a) É possível identificar um narrador: (PI)
( ) observador
(x) personagem
b) No trecho em destaque, pronome possessivo "Nossa" refere-se a quem? (FT) (D2)
Ao narrador-personagem e seu criado.
c) Por que o homem estava ferido e por que corria o risco de dormir ao relento?(FM) (D4)
O texto não traz essa informação. É um mistério que permanece até o fim da narrativa. Ajuda a dar esse tom misterioso e fantástico à narrativa.
2. Por que os dois homens entram no castelo? (FM) (D4) (PI)
Os dois homens entram no castelo para não passarem a noite ao relento, porque um deles está gravemente ferido.

3. Como o narrador-personagem descreve (caracteriza) o castelo? O que faz com que o castelo pareça sinistro? (FM) (D8) (PI)
O narrador descreve o castelo como uma construção sólida e imponente. Seu aspecto grandioso e abandonado faz parecer sinistro.

4. Em que outros tipos de narrativas normalmente aparecem castelos? Nesses outros tipos de contos, os castelos têm as mesmas características? (FM) (PIT)
Normalmente aparecem castelos em contos de fada. Não. Pois nos contos de fadas há reis, príncipes e princesas, são lugares perfeitos e as histórias sempre têm finais felizes.

5. Por que o narrador supõe que o castelo havia sido abandonado? **(FM) (D1) (PI)**
O narrador supõe que o castelo havia sido abandonado porque não apareceu ninguém para atender a porta quando eles chegaram e não encontraram ninguém quando entraram no castelo.

6. Se o castelo estivesse mesmo abandonado, por que estava tudo limpo e arrumado?**(FT)(PIT)**
O texto não traz nenhuma informação sobre isso; é um mistério que não é desvendado; é um fato que só aumenta o clima de mistério do conto.

7. Releia o trecho: "Objetos **antigos,preciosos,** paredes recobertas de **luxuosa** tapeçaria. Tudo, porém, **desbotado,** usado pelo tempo. "
a) Encontre nessa descrição duas palavras que revelam um contraste entre as características dos objetos: **(FT)(PI)**
luxuosa/ desbotado.
b) Esse contraste (ideia oposta) é introduzido (marcado) pela palavra:**(FT) D12)**
( ) tudo
(x) porém
( ) usado
c) Qual o significado de: "usado pelo tempo"?**(D3) (FT)**
Velho, desgastado.

8. Os fatos se passam em uma época distante ou em uma época mais recente? Justifique com elementos do texto:**(FM) (PI)**

Os fatos se passam em uma época distante, pois o homem que narra a história tem um criado, e a linguagem do texto revela uma época distante no passado.

9. Releia os trechos abaixo, observando o uso dos tempos verbais em destaque e coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso**. (FM)(PI)**

(a) **Parecia** abandonado [...]Tudo **estava** arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. **Situava**-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim **era** ricamente decorada. (parágrafo 3)
(b) **Li** longamente. **Li** muito. E **contemplei** todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não **senti.** (parágrafo7)
(V) No trecho (a) os verbos destacados estão no pretérito imperfeito e no (b) no pretérito perfeito.
(F) Nos dois trechos os verbos destacados estão no pretérito imperfeito.
(V) O uso do pretérito imperfeito nesse trecho mostra que o narrador está descrevendo como era o interior do castelo.
(V) O uso do pretérito imperfeito dá um ar de mistério, de suspense a história que está sendo contada.
(V) O uso do pretérito perfeito indica uma ação concluída, acabada no passado.
(V) A escolha do uso adequado dos tempos verbais é importante para narrar uma história.

10. O que levou o narrador-personagem a ficar acordado até tarde pesquisando sobre os quadros, mesmo estando ferido? **(FM) (D8) (PI)**
O narrador-personagem ficou fascinado, entusiasmado com as obras de arte e o ambiente do local a ponto e mesmo ferido ficar acordado pesquisando sobre as obras de arte.

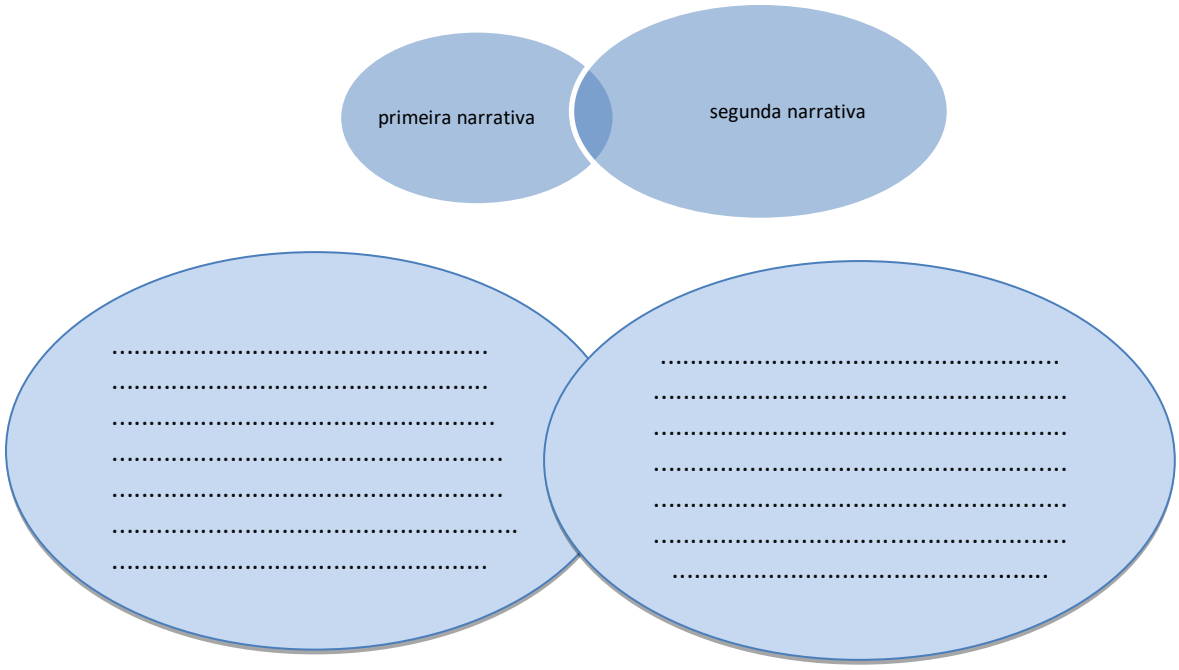
11. Releia o trecho: “As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse. ”
a) Por que o narrador-personagem não percebeu as horas passarem?**(FM) (PI)**
O narrador-personagem não percebeu as horas passarem porque ficou muito concentrado na leitura e contemplação dos quadros e da descrição de cada obra de arte que encontrou ali.
b) Qual seria o sentido da expressão: “a profunda meia-noite”?**(FM) (D3)**
A expressão Meia-noite era considerada muito tarde da noite. No conto essa hora está ligada ao clima de mistério. **(PIT)**
c) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece?**(FM) (PTV)**
Sim. No conto da Cinderela o encanto é quebrado exatamente a meia noite.
d) Foi intencional o uso do termo “meia-noite” no conto? Por quê?**(FM) (D19)(PIT)**
Sim. Porque no conto, à meia noite, o homem descobre o retrato oval e começa a narração da história da personagem do retrato.

12. Observe o que vem em seguida do trecho: “Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse. ” (Parágrafo7). O que acontece na história depois que chega a meia-noite?**(FM) (D7) (PT)**
Depois que chega a meia-noite o personagem que narra a história muda a lâmpada de posição e descobre uma pintura que não tinha visto ainda: a do retrato oval.

13. O que mais impressionou o narrador que passou a noite no castelo:**(FM) (D4) (PI)**
( ) a moldura oval em dourado.
( ) a decoração do cômodo que ficava na torre.

( ) a beleza da jovem retratada no retrato oval.
(x) o fato de a moça retratada na pintura parecer estar viva.

14.Releia o conto a partir do parágrafo 8 até o final. Você percebeu que esse conto traz uma narrativa encaixada na história principal? Observe a figura abaixo e escreva dentro dela um resumo das duas narrativas que se encaixam formando o conto: "O retrato oval".**(FM) (D9)** **(PI)**



15. Por que a jovem do retrato odiava a Arte?**(FT) (D4)** **(PI)**
A jovem do retrato odiava a Arte porque o marido amava mais a Arte do que ela.

16. Como você acha que ela se sentiu quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte? Por que ela aceitou que o artista a pintasse?**(FT) (D4)** **(PIT)**
Quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte provavelmente ela se sentiu contrariada. Aceitou porque era humilde e obediente.

17. No início, a jovem ficou animada de ver o marido tão satisfeito com seu trabalho. O que aconteceu com o passar dos dias e que ele nem percebeu?**(FM) (D1)** **(PI)**
Ele nem percebeu que a vida da jovem esposa estava se apagando aos poucos.

18. Quando termina sua obra-prima, o artista, emocionado grita:**(FM) (D4)**
"- Isto é a própria vida, a vida mesmo! "
O que significa essa afirmação para o artista? **(PIT)**
Essa afirmação significa que ele havia conseguido retratar o rosto da mulher com perfeição.

19. Por que o retrato ficou tão perfeito?**(FM) (D8)** **(PI)**
( ) Porque a jovem modelo era linda.
(x) Porque a vida da jovem foi transferida para a tela.
( ) Porque o artista era muito talentoso.

20. Após ter lido o texto completo, conclua: quais temáticas são abordadas nesse conto? **(FM) (D6**) **(PI)**
( ) a beleza e a arte.
( ) a riqueza e o amor
(x) o amor e a morte.

21. Qual é o mistério maior desse conto?**(FG) (D9) (PIT)**
O retrato oval, pois parece que a jovem retratada nele está viva.

Oficina do diagnóstico final
Conto: "A morte vista de perto"
Dispositivo didático G

1) O narrador é também personagem ou um narrador observador:**(FM) (D7) (PI)**
O narrador é também personagem da história.

2) Onde e quando se passa a história narrada nesse conto?**(FM) (D7) (PT)**
A história se passa em Londres, em uma noite fria.

3) Como o narrador descreve a noite londrina? **(FM) (D1) (PT)**
Ele descreve a noite como escura, chuvosa e com neblina.

4) O que impregnava tédio e abatimento na alma, segundo o narrador personagem era:**(FM) (D1) (PI)**
( ) a morte do seu amigo.
(x) a noite londrina (de Londres)
( ) a mulher no táxi.

5) Releia o trecho do parágrafo 2 do texto: "Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento. (...) Em noites assim, a nossa realidade interior se mistura à atmosfera que o fog torna ainda mais densa, apagando os contornos da vida. O silêncio ao redor de nós como que se materializa. " **(PIT)**
a) Assinale a alternativa que corresponde à provável intenção do autor ao escrever esse trecho:**(FT)**
( ) Descrever como são as noites de Londres.
(x) Descrever aquela noite em que soube da morte de seu amigo, sugerindo uma imagem que expressasse tanto o clima frio e chuvoso daquela noite quanto a sensação de abatimento e de solidão.
b) A linguagem metafórica que o autor usou nesse trecho é importante no conto de mistério? Por quê? **(FM)**
Sim. A linguagem metafórica é importante no conto de mistério porque é mais sugestiva e ajuda a criar o clima de mistério.

6) Por que o narrador-personagem começa a pensar na morte e qual seria a relação da morte com o cenário que ele descreve? **(FM) (D8) (PI)**
O narrador começa a pensar na morte porque havia recebido a notícia da morte de seu amigo, e estava voltando sozinho pra casa em uma noite fria, escura e chuvosa, cheia de neblina.

7) Qual sensação o personagem narrador começa a ter sobre a morte?**(FM) (D1) (PI)**

Ele começa a ter a sensação de que a morte existia como uma pessoa e que poderia aparecer a qualquer momento em sua frente.

8) Releia o trecho (parágrafo 5) “Naquele instante, ao voltar a cabeça, dei com **ela** a me olhar”. O pronome em destaque se refere **(FT) (D2)(PI)**
( ) à mulher do táxi.
(x) à morte.
( ) à noite londrina.

9) Observe nos parágrafos 8,9 e 10 como o personagem narrador se refere à mulher do táxi. Assinale as opções que a fazem parecer algo sobrenatural:**(FM) (D1)(PI)**
(x) Uma múmia.
( ) Muito velha.
(x) Uma bruxa.
(x) presença amaldiçoada.
( ) com a cara horrivelmente pintada.
(x) Aquilo

10) No trecho (parágrafo 8): “Uma mulher já sem idade de tão velha, e ainda assim horrivelmente pintada, **como um espantalho**: tinha os lábios borrados de batom, duas rodelas vermelhas nas faces murchas, as sobrancelhas pintadas...” **(PI)**

a) O uso dos dois-pontos indica: **(FT) (D17)**
( ) a fala de um personagem.
( ) uma enumeração de fatos
(x) uma explicação sobre o que foi dito anteriormente.
b) O que o narrador-personagem pensou sobre a mulher?**(FM) (D4)**
Ele pensou que a mulher no táxi era a própria morte em pessoa.

11) Como era o caminho para chegar até a casa do personagem narrador? Qual a intenção do autor ao descrever esse cenário?**(FM) (D8) (PI)**
O caminho de casa era macabro, sinistro. Tinha que passar por um cemitério no pátio de uma igreja. Acrescentar um ar de suspense e mistério ao conto.

12) Assinale os elementos abaixo que estão relacionadas ao mistério nessa narrativa:
( ) A morte do amigo do narrador.**(FG) (D7) (PI)**
(x) A noite fria, escura e chuvosa.
(x) A atmosfera de abatimento.
(x) A rua deserta e coberta de neblina.
(x) O pensamento do personagem narrador sobre a morte.
(x) A mulher no táxi.
( ) O sinal vermelho.
(x) O táxi negro.
( ) A casa do personagem narrador.
(x) A descrição do caminho até a casa do personagem narrador.

13) Sobre a construção do mistério nesse conto, é correto afirmar que: **(FG) (D7) (PI)**
(x) O autor usou todos os recursos para construir o mistério: o tempo, a descrição detalhada do ambiente, das impressões do narrador personagem, das ações das personagens.
( ) O mistério foi construído apenas pelas ações das personagens.
( ) O mistério foi construído apenas pela descrição do ambiente e das ações.
( ) O autor usou o tempo e o espaço ou ambiente para construir o mistério desse conto.

14) O trecho (parágrafo 14): “Fiquei só na intenção” refere-se a que fato, intenção de quê? Assinale a opção correta: (**FT) (D8)** **(PI)**
( ) De apagar a luz da sala.
(x) De fechar a cortina.
( ) De olhar para fora.

15) Releia o finalzinho do conto (parágrafos 14 e 15):
“Ao olhar para fora, vi, em meio à neblina, parado na rua molhada, em frente da casa, o táxi negro de pouco antes, com a velha debruçada contra o vidro, a boca arreganhada num sorriso, para mim. Então subi correndo e me tranquei no quarto, para tentar dormir e na manhã seguinte pensar que fora apenas um sonho. ”
a) Por que o personagem narrador se trancou no quarto ao chegar em casa? Como ele estava se sentindo?**(FM) (D8)** **(PI)**
R: Porque viu em frente sua casa o táxi negro com a mulher sinistra. Ele estava se sentindo apavorado.

16) Escreva um resumo do que aconteceu em cada momento desse conto:**(FM) (D7) (PIT)**
Situação inicial: O narrador personagem soube da morte de um amigo e estava voltando para casa tarde da noite.
Momento de início da tensão/mistério: Ele começa a pensar na morte como uma pessoa, quando vê dentro de um táxi ao lado de seu carro uma mulher que ele descreve como a própria morte.
Fase da resolução da tensão: Nesse conto não há resolução da tensão/do mistério.
Conclusão: O narrador chega em casa, sobe correndo pro seu quarto e vai dormir para esquecer o que viu.

17) Qual o mistério desse conto?**(FG) (D4)** **(PI)**
A mulher do taxi aparecer bem na hora que o homem estava pensando que a morte poderia aparecer para ele como uma pessoa.

18) Por que o autor deu esse título para o conto: “A morte vista de perto”?**(FM)** **(PI)**
Porque o narrador acredita ter visto a morte na forma da mulher do táxi. Porque acredita que a mulher do táxi era a própria morte em pessoa.

19) Que explicação você daria para o mistério da mulher do táxi? Assinale uma alternativa e em seguida justifique sua resposta: **(FM)** **(PTV)**
( ) a mulher era a personificação da morte. (a morte em pessoa)
(x) tudo foi um delírio de alguém que foi surpreendido com a notícia da morte de um amigo e ficou abalado emocionalmente .
( ) Foi tudo um sonho do narrador.
( ) Outra opção.....
.....

20) O mistério desse conto foi desvendado? Explique:**(FG) (D9)** **(PIT)**
Não. Pois o conto não revela quem ou o que era a mulher do táxi.

21) De modo geral, como você classificaria esse texto? **(FG) (D9)** **(PIT)**
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (do espaço, ações, etc.).
(x) um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador.
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.).

APÊNDICE B

Caderno pedagógico

Sequência de Leitura do Conto de Mistério

Caderno do professor

Com gabarito das atividades

SUMÁRIO[16]

1- CONVERSA INICIAL COM O PROFESSOR.....
2- O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS (SDG)?.....
3- NOSSA ADPATAÇÃO DA SLG: A SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS (SLG) .....
4- DESCRITORES DA PROVA PARANÁ.....
5- O CONTO DE MISTÉRIO.....
6- SEQUÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS DE MISTÉRIO.....
6.1- Apresentação da situação: Projeto "Que mistério é esse?".....
6.2- Diagnóstico inicial de leitura – Conto "Recado de fantasma".....
6.3- Oficina do conto "As formigas".....
6.3.1- Primeira etapa da leitura do conto "As formigas".....
6.3.2- Intervalo da oficina "As formigas".....
6.3.3- Segunda etapa da leitura do conto "As formigas".....
6.4- Oficina do conto "O retrato oval".....
6.5- Diagnóstico final de leitura – Conto "A morte vista de perto".....
7- FECHAMENTO DO PROJETO "QUE MISTÉRIO É ESSE? ".....

[16] O Sumário estará com as devidas páginas no volume único, que será publicado na página do PROFELTRAS (https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes).

1- CONVERSA INICIAL COM O PROFESSOR

Este material foi desenvolvido como parte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), intitulada “Sequência de Leitura de Gêneros: conto de mistério como objeto de desenvolvimento de capacidades leitoras”, disponível em https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes. É uma sequência de leitura que tem como eixo organizador o gênero textual “conto de mistério”. O objetivo dessa sequência é desenvolver nos alunos capacidades leitoras, por meio de uma *sequência de leitura de gêneros* (SLG) sistematizada a partir de contos de mistério, trazendo à tona algumas habilidades contempladas por descritores da Prova Paraná, porém, sem se configurar como um “treinamento” para a avaliação externa.

O material foi produzido a partir da base teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da qual advém a *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020), cujo objetivo é propor uma sistematização teórico-metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos para a produção de textos, por meio de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual. Entretanto, como nosso objetivo não é o desenvolvimento de capacidades para a produção textual, mas para a leitura, propomos uma adaptação da SDG para uma *sequência de leitura de gêneros* (SLG) conduzida pelo gênero textual “conto de mistério”, com a intenção de desenvolver nos alunos capacidades para a leitura desse gênero, as quais, evidentemente, podem, também, ser mobilizadas para gêneros que utilizem estratégias semelhantes.

Dessa forma, nossa preocupação percorre tanto a compreensão e interpretação do texto singular selecionado para a leitura, como a tomada de consciência das estratégias de linguagem utilizadas para a produção de contos de mistério. Os descritores contemplados pela Prova Paraná não foram norteadores do processo de planificação didática da SLG elaborada. A vinculação das

atividades e questões a um determinado descritor ocorreu em um processo de análise posterior à planificação didática do projeto, a qual foi fundamentada por teorias e conceitos relacionados tanto a estudos sociocognitivos sobre leitura como aos preceitos sociointeracionistas que regem a metodologia das SDG, advindas do ISD. Dessa forma, procuramos mostrar como é possível construir um projeto de leitura em que o texto e o gênero são os protagonistas. Projeto esse que leve o aluno à compreensão e interpretação do texto como entidade sociocomunicativa e do gênero como representante discursivo de uma prática de linguagem, no nosso caso, de caráter literário, e, mesmo assim, explorar várias habilidades contempladas pela Prova Paraná, sem, contudo, transformar o ensino em um mero treinamento para tais habilidades, como ocorre quando se replicam modelos da Prova para aplicação em sala de aula.

A Prova Paraná configura-se como uma avaliação externa, que foi implantada em 2019. É uma ação da Secretaria do Estado da Educação (SEED) em parceria com os municípios do Paraná, sendo organizada nos moldes da Prova Brasil/Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica, de forma que sua fundamentação se baseia também nos documentos da Prova Brasil/SAEB. (PARANÁ-SEED).

O diferencial da Prova Paraná é que ela tem um caráter de diagnóstico. No caso da Prova de Língua Portuguesa, o objetivo é identificar as dificuldades dos estudantes relacionadas à compreensão de textos, apontando, também, as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação apresenta questões de múltipla escolha orientadas pela leitura de um texto, ou fragmentos de textos, com foco em um dos descritores. Esses descritores representam a matriz de referência que aponta as habilidades que serão avaliadas. Segundo o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os descritores cumprem a função de associar o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando os conhecimentos que serão avaliados pela Prova Paraná.

Apresentamos mais adiante os descritores e as habilidades de leitura a que se refere essa avaliação externa.

A SLG está estruturada por cinco etapas: 1) Apresentação da situação; 2) Diagnóstico inicial de leitura; 3) Oficinas 1 e 2; 4) Diagnóstico final de leitura e5) Fechamento do projeto. Inclui também um intervalo de leitura, na oficina 1,

momentos de revisão, verificação, reflexão, de produção escrita e oralidade, além de trabalho em equipes. As atividades de leitura propostas nas oficinas e nos intervalos estão articuladas entre si e organizadas de acordo com os objetivos a que se propõe a SLG.

Esclarecemos que as atividades específicas para cada etapa são pré-construídas com base na compreensão do gênero e do texto, com a finalidade de desenvolver e aprimorar capacidades leitoras. No entanto, é possível que a partir da verificação do diagnóstico inicial, você, professor, necessite fazer adaptações e alterações, ao analisar esses resultados e perceber as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quais os pontos fracos e estratégias de leitura precisam trabalhar para se chegar ao objetivo de formar um leitor competente.

No decorrer da SLG, os alunos deverão realizar e participar de atividades variadas: orais, escritas, de ilustração, individual e em duplas.

Se for possível, sugerimos o uso de *portfólios* para guardar as produções dos alunos individualmente, desde o início até o término do projeto. Um portfólio escolar serve como instrumento de identificação da qualidade do ensino por meio da avaliação do desempenho do aluno e do professor. Ele compreende um compilado dos trabalhos realizados pelos alunos durante um curso ou ano letivo (ver https://viacarreira.com/portfolio-escolar-do-aluno/).

O uso do *portfólio* nesse contexto servirá para que você tenha condições de verificar e analisar com mais cuidado cada etapa do processo que compõe a proposta da SLG, o desenvolvimento individual dos alunos, favorecendo a avaliação formativa.

Para entender melhor a nossa proposta você precisa saber o que é uma Sequência Didática de Gêneros (SDG) e a nossa adaptação para uma Sequência de Leitura de Gêneros (SLG)

2- O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS (SDG)?

A Sequência Didática de Gêneros (SDG) é definida por seus criadores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). É constituída por um conjunto de atividades

selecionadas e sistematizadas para desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a produção de um gênero textual, embora, necessariamente, contemple atividades de leitura/escuta e análise linguística. Ou seja, o objeto é a produção de textos de um gênero específico, mas para desenvolver capacidades para tal o aluno precisa ler/escutar e analisar textos do gênero.

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SDG é um procedimento didático que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma que ele possa agir discursivamente de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Entretanto, para Barros (2020), a SDG tem um sentido mais global, sendo vista também como uma metodologia de ensino. Nesse sentido, a SDG abrangeria "um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais" (BARROS, 2020, p. 132) tendo como base teórica uma concepção sociointeracionista da língua e do ensino. A concepção da SDG como metodologia não descaracteriza suas bases de construção já consolidadas, mas, ao contrário, reforça e amplia seu nível de abrangência.

Dessa forma, também adotamos, em nosso trabalho, a denominação *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (SDG), que, no caso, refere-se a todo o conjunto de procedimentos teórico-metodológicos envolvidos em sua construção, como a elaboração de um modelo teórico/didático do gênero.

De acordo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a SDG, vista como um procedimento, possui uma estrutura composta de etapas que comportam atividades com propósitos específicos: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. No início do projeto de ensino é preciso ser definido o que deve ser trabalhado para que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem referentes ao gênero trabalhado e estejam preparados para agirem como agentes-produtores conscientes na etapa da produção final. A SDG foi criada com respaldo da ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), uma teoria interacionista de Vigotski, na qual o teórico define dois níveis: O nível de desenvolvimento cognitivo atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial (BARROS, 2020). De forma que a ZPD corresponde ao percurso que a criança, no nosso caso, os alunos fazem entre o nível de

desenvolvimento real no processo do aprendizado para atingir um novo nível de desenvolvimento real, no qual eles já tenham domínio sobre um conteúdo trabalhado, tenha construído seu conhecimento, no caso da SDG sobre um determinado gênero textual. Por isso a primeira produção, que configura um diagnóstico inicial tem um papel essencial nessa engrenagem.

Convém assinalar que a metodologia das SDG pressupõe um trabalho sistematizado, a fim de que o aluno se aproprie de uma prática linguageira e, nesse sentido, Barros e Cordeiro (2017) apontam que o trabalho com módulos (ou oficinas) deve "propor atividades orientadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, que levem o aluno a aprimorar o seu agir por meio da linguagem" (BARROS; CORDEIRO, 2017, p. 223). Para que se cumpra tal finalidade, é preciso, pois, que as atividades propostas entre as oficinas estejam articuladas entre si, de acordo com os objetivos de ensino a que se propõe a SDG, de forma que o aluno perceba que há essa unidade entre as atividades e os objetos de ensino (BARROS; CORDEIRO, 2017).

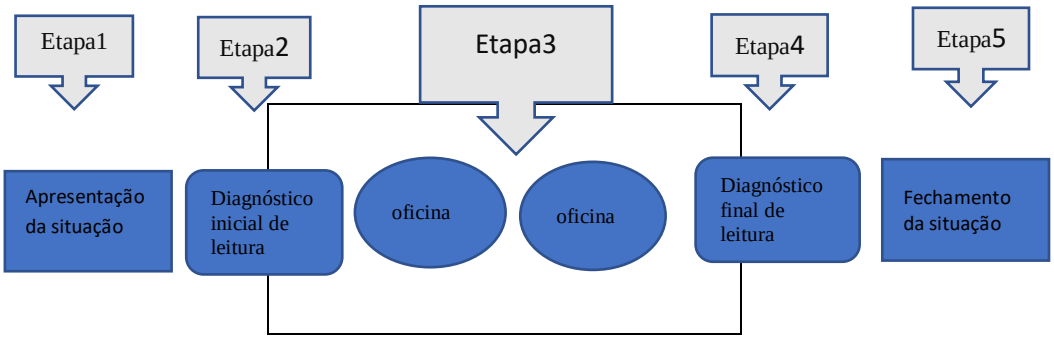
Nossa proposta está baseada nessa metodologia, no entanto, com foco no desenvolvimento de capacidades de leitura de gêneros, de forma que foi necessária uma adaptação, que apresentamos a seguir.

3- NOSSA ADPATAÇÃO DA SDG: A SEQUÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS DE MISTÉRIO

Apresentamos uma adaptação do procedimento SDG, de nossa autoria, mudando o foco da produção textual para o ensino da leitura. A abordagem sobre leitura está centrada na concepção sociointeracionista, considerando que nosso aporte teórico é o ISD. Nessa perspectiva, os textos são vistos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento na sociedade, que estão organizados em gêneros textuais, devido às suas características relativamente estáveis;(BRONCKART, 2003) que se definem a partir dos conteúdos, da estrutura comunicativa e das configurações particulares dos textos pertencentes a determinado gênero. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O objetivo é desenvolver nos alunos capacidades leitoras, por meio de uma SLG de contos de mistério, trazendo à tona algumas habilidades contempladas por descritores da Prova Paraná, porém, sem se configurar como um "treinamento" para a avaliação externa. A intenção é manter os princípios teórico-metodológicos de cunho sociointeracionista que orientam a metodologia das SDG.

Nesse contexto, o esquema de base do procedimento SLG é um pouco diferente do esquema tradicional proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma vez o objetivo é que o aluno se torne um leitor proficiente e autônomo do gênero em foco (no nosso caso, do conto de mistério) e não um produtor de textos desse gênero, embora, com certeza, o projeto poderá lhe auxiliar também quanto à produção, mesmo não sendo seu foco. Para isso, a SLG, além de desenvolver capacidades leitoras para o gênero, precisa, também, desenvolver capacidades gerais de compreensão e interpretação leitora – a esse último aspecto é que articulamos as habilidades contempladas pela Prova Paraná. Dessa forma, segue um esquema que mostra a estrutura que propomos para a **sequência leitura de gêneros**.



Na apresentação da situação, temos dois objetivos. Primeiramente a intenção dessa fase da SLG é promover a motivação relacionada à leitura do gênero. No nosso caso, essa motivação será voltada para o fantástico, a fim de envolver os alunos no clima do mistério, do suspense (por meio de atividades diversificadas, como quiz, apresentação de vídeos, uma dinâmica, etc.). Em segundo lugar, o objetivo dessa fase é apresentar o projeto de ensino aos alunos, de forma clara, expondo o objeto de estudo, bem como os objetivos que se tem com a SLG e as atividades (pré) programadas.

Na versão adaptada para a leitura, a fase que corresponde à produção inicial (primeira produção) é substituída por um diagnóstico inicial de leitura baseado em uma atividade escrita, na qual o aluno entrará em contato direto com o gênero, pela leitura silenciosa e individual de um exemplar do gênero. Nesse momento, a intenção é diagnosticar tanto os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero, como em relação à construção de sentidos do texto. A intenção vai além de identificar dificuldades ou facilidades relacionadas as habilidades de leitura que configuram o padrão da Prova Paraná, pois o que nos interessa é desenvolver nos alunos capacidades que lhes dê autonomia como leitores conscientes no processo sociocognitivo envolvido na recepção de textos. Dessa forma, esclarecemos que na elaboração das atividades de leitura das oficinas não selecionamos os descritores *a priori*, visto que nossa proposta é baseada no trabalho com gêneros textuais com a intenção de desenvolver capacidades leitoras nos alunos. Consideramos que "o próprio texto" é que deve guiar as perguntas de compreensão, de acordo com as características do gênero pertencente. Acreditamos que um projeto pensado dessa maneira pode englobar, consequentemente, habilidades de leitura representadas pelos descritores.

Nos descritores da Prova Paraná, vários são os conhecimentos e habilidades contemplados. Entretanto, a SLG que elaboramos não pretende abordar todos os descritores da Prova, uma vez que não são eles que direcionam a planificação didática, pois são consequência dessa planificação.

Nossa proposta visa desenvolver capacidades de leitura nos alunos, de forma global, portanto, a partir desse diagnóstico inicial dos conhecimentos que eles já construíram, assim como as dificuldades de compreensão e interpretação, que você, professor, poderá rever e reelaborar as atividades previamente construídas, caso necessário. Quanto à seleção de quais descritores serão abordados nas atividades de leitura nas oficinas, isso será mostrado pelo próprio texto. Contudo a leitura diagnóstica inicial possibilitará identificar as dificuldades dos alunos na compreensão do texto e do gênero.

As oficinas/módulos referem-se, na SDG, ao momento de trabalhar os problemas identificados pelo professor nas primeiras produções de texto dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Na nossa adaptação todas as etapas (diagnósticas e das oficinas) são organizadas a partir de atividades de

leitura de textos do gênero “conto de mistério”, (pré)planejadas,‘devendo porém serem revistas e reelaboradas’ pelo professor com base nas dificuldades de compreensão dos alunos, no que se refere as capacidades de leitura, identificadas durante o diagnóstico inicial.

Cada etapa explora um conto diferente, pois o foco está na leitura global do texto, buscando a construção de sentidos e não no “treinamento” de habilidades específicas.

Como já esclarecemos, a perspectiva que fundamenta a SLG tem princípios sociointeracionistas, os mesmos defendidos pelo ISD (ver BARROS, 2020). A intenção é **levar o aluno a** refletir, a pensar e construir significados para a leitura, por meio das questões e atividades variadas (assim como o ISD propõe para a SDG) e de acordo com os objetivos previamente determinados para cada leitura. De forma que sugerimos, após cada etapa de leitura e realização das questões sobre o texto, atividade de oralidade, por meio de rodas de conversa, a fim de que sejam compartilhadas as respostas dos alunos, dúvidas e observações sobre o texto, bem como para a exploração de outros recursos do texto que não estejam inseridos nas questões escritas, mas que se fizerem necessários. Por meio de intervalos de leitura, propomos atividades de produção escrita individual, trabalho em grupos que explorem, através de desenhos, o espaço e as personagens comuns no conto de mistério, montagem de painéis para expor os trabalhos dos alunos.

A última etapa da SLG refere-se ao diagnóstico final de leitura. Ou seja, após trabalhar as dificuldades dos alunos por meio das atividades das oficinas, é encaminhado ao final da sequência outro exemplar do gênero em estudo. O aluno realiza a leitura silenciosa e responde a questões escritas individualmente. Essa fase corresponde à produção final na SDG tradicional. Um ponto importante a ser observado é que acrescentamos uma etapa na nossa adaptação, que corresponde ao fechamento do projeto de leitura. De forma que após o diagnóstico final, a roda de conversa, com a socialização da leitura e o feedback para os alunos, incluímos uma proposta que extrapola o projeto de ensino. Outro ponto importante a ser esclarecido é com relação ao processo de avaliação dessa etapa. Optamos por uma avaliação formativa. Ou seja, avaliamos o processo, o que o

aluno avançou no percurso, por meio comparação entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final, que devem servir de parâmetro.

Consideramos que no decorrer das atividades propostas nas oficinas e nos intervalos de leitura, bem como nos diagnósticos inicial e final, ou seja, durante todo o processo, mesmo sem mencionar para os alunos os descritores, as habilidades de leitura contempladas pela Prova Paraná, estamos explorando recursos, mobilizando operações cognitivas que englobam e visam desenvolver e ampliar habilidades de leitura quanto ao gênero conto de mistério, de forma a formar leitores competentes.

Para verificação dos resultados do diagnóstico de leitura, a pesquisa pauta-se em uma tabela/grade de avaliação (apresentada ao final da etapa do diagnóstico inicial de leitura) por nós construída, voltada para obter dados que possam auxiliar na intervenção didática realizada por meio das duas oficinas de leitura da SLG. Essa grade está centrada na identificação das dificuldades dos alunos com relação à leitura do gênero trabalhado, assim como na construção de sentidos para o texto lido.

4- DESCRITORES DA PROVA PARANÁ

Como já mencionado os descritores indicam os conhecimentos que serão avaliados pela Prova Paraná e referem-se às seguintes operações:

I. procedimentos de leitura;
II. implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na
III. compreensão do texto;
IV. relação entre textos;
V. coerência e coesão no processamento do texto;
VI. relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
VII. variação linguística.

Nesse contexto, para cada operação cognitiva são selecionados alguns descritores que orientam o trabalho de leitura e compreensão de textos. A seguir, trazemos um quadro com as operações e descritores da Prova Paraná 2ª Edição/2019.

Operações	Descritores
I. Procedimentos de leitura	D01 Localizar informações explícitas em um texto. D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D04 Inferir uma informação implícita em um texto. D06 Identificar o tema de um texto. D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D09 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D23 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintático

VI. Variação linguística	D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte**:** a autora, com base em na 2° edição da Prova Paraná (PARANÁ, 2019).

5- O CONTO DE MISTÉRIO

Julio Casares (*apud* GOTLIB, 1990, p.8) emprega três significados para a palavra *conto*: 1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las.

Todas apresentam um ponto comum: são modos de se contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas (GOTLIB, 1990, p. 8). Gotlib (1990), em consonância com outros estudiosos do assunto, afirma que toda narrativa é constituída de um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos na unidade de uma mesma ação. A autora aponta, entretanto, que há vários modos de se construir “esta unidade de uma mesma ação” e que esses modos variados de narrar por vezes se agrupam, de acordo com alguns pontos característicos, delimitando um gênero.

Dentre essas categorias, temos como foco dessa Sequência o conto de mistério. Com base nos teóricos e estudiosos, apresentamos uma síntese que evidencia a concepção assumida por nós a partir das especificidades apresentadas. O conto de mistério:

- ✓ retrata um conflito onde o fantástico e o mistério se configuram pela ambiguidade: “A vacilação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico” (TODOROV, 1980, p. 19);
- ✓ apresenta-se de forma abrangente e criativa, de acordo com suas características temáticas, mesmo mantendo seus elementos composicionais e estruturais básicos (GOTLIB, 1990);
- ✓ possibilita trabalhar com imagens sugestivas (GOTLIB, 1990);
- ✓ traz o efeito do medo, ao quebrar o paradigma do real que é confiável e sugerir a possibilidade do sobrenatural que é desconhecido (SARAIVA, 2006);

- ✓ está inserido dentro do modo fantástico, pois esse é considerado um macrogênero ou arquigênero que abarca entre outras narrativas, o conto de mistério e o sobrenatural (FURTADO, 2012, *apud* NIELS, 2014).

6- SEQUÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS DE MISTÉRIO

Professor, nesta seção apresentamos a sequência de leitura do conto de mistério criada por nós para implementação em um 6º ano da Educação Básica, mas que pode ser adaptada a outros contextos, desde que se mantenham os princípios teórico-metodológicos expostos nas seções anteriores.

Para que você tenha uma visão global da sequência, trazemos, a seguir, uma sinopse com os objetivos e atividades de cada etapa.

Etapas	Objetivos	Atividades/tarefas
Apresentação da situação **Projeto de ensino: Que mistério é esse?**	- Motivar os alunos com relação ao universo do gênero conto de mistério. - Apresentar o projeto de ensino aos alunos.	- Vídeo da animação curta-metragem: “Alma”. - Vídeo do desenho do Scooby-Doo. - Apresentação e análise de trechos curtos de contos de mistério. - Quiz para sondagem sobre o que os alunos conhecem sobre o gênero. - Dinâmica da caixa de mistério. - Apresentação detalhada do projeto de ensino “Que mistério é esse”? - Vídeo de entrevista com Lygia Fagundes Telles. - Apresentação por meio de *slides*de biografia de escritores consagrados do gênero.
Diagnóstico inicial de leitura **“Recado de fantasma”**	Diagnosticar as capacidades leitoras dos alunos. Colocar os alunos em contato com o gênero, por meio da leitura do conto “ “Recado de fantasma”, com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se refere à compreensão do texto e do gênero “conto de mistério”.	- Leitura silenciosa e individual do conto de mistério “Recado de fantasma”. - Questionário escrito de leitura. - Retomada da leitura com base nas respostas dos alunos, com questionamentos e reflexões feitos oralmente, em uma roda de conversa.
Oficina “As formigas”	- Explorar e desenvolver nos	**Primeira parte da leitura do**

	alunos capacidades leitoras sobre o texto apresentado bem como sua constituição enquanto gênero conto de mistério.	**conto** - Motivação para a leitura do conto. - Leitura silenciosa do conto "As formigas"**.** - Questões dissertativas e objetivas de compreensão do texto e de caracterização do gênero conto de mistério. - Roda de conversa. Atividade de oralidade, na qual serão partilhadas as respostas dos alunos, dúvidas, curiosidades e observações sobre a leitura feita do texto, também para verificação das respostas corretas e ampliação e exploração de outros recursos do texto que não estejam inseridos nas questões escritas, mas que o professor julgar pertinentes para esse momento. **Intervalo de leitura** - Proposta de uma produção escrita individual, dando continuidade na primeira parte da narrativa lida. - Proposta de trabalho em grupos. - Representação por meio de desenhos e ilustrações a caracterização do espaço e das personagens do conto. - Montagem de um painel com os trabalhos e expor na parede da sala de aula. **Segunda parte da leitura do conto** - Leitura silenciosa da segunda parte do conto. - Questões escritas de compreensão e interpretação do texto e do gênero. - Roda de conversa: Comparação das produções textuais dos alunos com o texto original, retomada das respostas e verificação, momento de partilha e discussão entre a turma e o professor. - Abordagem e atividades sobre recursos linguísticos, como a linguagem metafórica e o léxico.
Oficina "O retrato oval"	- Desenvolver nos alunos	- Motivação para a leitura do

	capacidades de compreensão leitora, sobre o texto apresentado e o gênero conto de mistério.	conto. Leitura silenciosa do conto “O retrato oval” (adaptado por Clarice Lispector). - Questões escritas dissertativas e objetivas de compreensão e interpretação a partir dos níveis de leitura dos alunos e estratégias adequadas ao texto. - Vídeo curta-metragem: animação adaptação do conto “O retrato oval” - Momento para comentar sobre o vídeo e de compartilhar e verificar as respostas das questões escritas. - Roda de conversa para retomar os elementos, os recursos e especificidades do gênero conto de mistério. - Atividade escrita objetiva sobre a produção de contos de mistério.
Diagnóstico final de leitura: **“A morte vista de perto”**	-Verificar a capacidades leitoras dos alunos com relação ao gênero conto de mistério. -Verificar as capacidades desenvolvidas nos alunos sobre o processo de leitura dos textos apresentados e propostos nas oficinas e nos diagnósticos. -Retomar e revisar pontos importantes.	- Leitura silenciosa e individual do conto “A morte vista de perto”. - Questionário escrito de leitura. - Retomada das respostas do diagnóstico feita pelo professor. -Feedback para os alunos.
Fechamento do projeto	-Produzir textos de mistério em duplas. -Apresentar oralmente as histórias produzidas.	- Proposta de uma produção de narrativas de mistério em duplas a partir de figuras que representam e sugerem personagens, cenários e temas relacionados ao mistério. - Montagem de uma pequena coletânea com os textos dos alunos. - Decoração da sala com temas dos contos de mistério para a apresentação oral das histórias produzidas

6.1- Apresentação da situação: Projeto "Que mistério é esse?"

Objetivos: Motivar os alunos para a leitura de textos do gênero 'conto de mistério'. Apresentar o projeto de leitura **"Que mistério é esse?"** aos alunos.

Professor, nesta etapa inicial é essencial inserir os alunos no universo do mistério, a fim de motivá-los para a leitura de contos desse gênero. Sugerimos, como atividade motivadora inicial, a exibição de dois vídeos: "Curta metragem alma" (2009), (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mJzUfmVWcLM) e um vídeo do personagem de animação infantil Scooby-doo (Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=vWPMoRfCoJk).

A intenção é que os alunos percebam que ambos abordam temáticas relacionadas ao mistério/fantástico/suspense, entretanto, nos desenhos do Scooby-doo o suposto fenômeno sobrenatural é esclarecido por uma explicação científica/lógica, desfazendo assim o mistério. Já na animação de curta-metragem "Alma" o mistério permanece até o final, deixando o interlocutor na dúvida sobre o sinistro que envolve a narrativa. É necessário que se questione os alunos sobre as histórias dos dois vídeos, mas de forma a levá-los a perceber as diferenças entre ambas, sem dar respostas prontas.

Então leia os trechos dos contos de mistério a seguir, a fim de aguçar a imaginação dos alunos. Escolha dois estudantes e pergunte o que eles imaginam

sobre essas nessas narrativas (“Premonição” e “O relógio das horas mortas”). O importante é fazer com que eles percebam como se dá a trama nos contos de mistério, ou seja, como o autor constrói sua narrativa de forma a construir um suspense para o mistério, a partir de um universo fantástico, sombrio... Aguce a imaginação dos alunos e compare as várias hipóteses apresentadas. Veja se elas são coerentes para um conto de mistério.

Trechos para a atividade

“Premonição” (Flavia Muniz)

Eu não era uma garota supersticiosa, mas confesso que sempre tive um medo secreto, uma ideia que me assombrava e afligia a alma desde a infância. Em vão tentava esquecê-la, sem acreditar em minha imaginação doentia, sem dar ouvidos a minha intuição [...].

“O relógio das horas mortas” (Flavia Muniz)

Na casa de minha tia havia um corredor que ligava a sala à parte interna. Nele ficava um relógio de madeira desses bem antigos, de dar corda, que soava a cada hora. Lembro-me de ficar acordada à noite, completamente apavorada, com medo de ouvir suas 12 badaladas.

Minha tia dizia que, ao soar a meia-noite abriam-se as portas do além e, se eu ainda tivesse acordada àquela hora, poderia ver coisas horríveis. [...].

Fonte: MUNIZ,Flavia. **Fantasmagorias.** 1. ed.São Paulo: Moderna, 2011.

Professor, em seguida, explique para eles como será a próxima etapa, o quiz. Forneça aos alunos o **Dispositivo Didático A,** um quiz para sondagem sobre o que eles conhecem sobre o gênero ‘conto de mistério’.

Não esqueça que deverá levar o material impresso para os alunos. Essa atividade tem como objetivo diagnosticar as capacidades e habilidades leitoras dos alunos sobre o texto e sobre o gênero ‘conto de mistério.’

Dispositivo Didático A
QUIZ sobre contos de mistério

Aluno: .....

1. Você gosta de histórias de mistério?
( ) sim
( ) não

2. Você conhece algum conto de mistério?
( ) sim
( ) não

3. Assinale todas as palavras que você considera que podem estar relacionadas com um conto de mistério:

( ) fantasma	( ) morte	( ) dúvida , hesitação
( ) escuridão	( ) medo	( ) explicação científica
( ) suspense	( ) imaginação	( ) fenômeno natural
( ) silêncio	( ) sinistro	( ) fenômeno sobrenatural

4. Com relação aos elementos da narrativa, assinale as opões que você acredita que fazem parte de um conto de mistério.

( ) lugares ou espaços sinistros.
( ) lugares ou espaços alegres.
( ) lugares bonitos e espaçosos.
( ) personagens comuns.
( ) personagens sinistros.
( ) personagens sobrenaturais.
( ) fatos corriqueiros, do dia a dia .
( ) acontecimentos estranhos e sem explicação.
( ) noites frias e/ou chuvosas
( ) dia de sol

5. Faça um desenho que represente um cenário ou personagem que você acha que representa um conto de mistério.

Proponha, em seguida, a realização da atividade **"A dinâmica da caixa de mistérios"**. Para essa atividade, você precisará:

- Fazer um grande painel e colocar na parede da sala, com os dizeres: **Contos de Mistério**;
- Levar uma caixa encapada de preto com figuras que sugerem mistério, ou que estejam relacionadas a uma narrativa de mistério;
- Incluir também na caixa cartões com as perguntas (sugestões no quadro a seguir).

Questões para serem colocadas nos cartões

1. No gênero conto, quem conta a história é chamado de...
---

2. O narrador pode narrar a história e ser personagem ao mesmo tempo?
---

3. Quando o narrador não é personagem, dizemos que a história é narrada em
a) 1° pessoa b) 3° pessoa

4.Quais os elementos que compõem uma narrativa.
---

5. Em um conto de mistério, que recursos podem ser usados para construir o mistério? Cite um exemplo apenas.
---

6. O que considera que tem que ter numa narrativa para que ela seja considerada uma história de mistério?
---

7. Se o mistério for desvendado ao final de uma história, ainda assim podemos considerá-la uma história de mistério?
---

8. Com relação às expressões que se referem ao tempo dos acontecimentos, qual você acha que predomina em um conto de mistério?
( ) manhã ( ) noite ( ) não faz diferença.
---

9. Toda história de mistério tem seres sobrenaturais?

Seguem sugestões de respostas das perguntas dos cartões.

Gabarito das questões dos cartões

1. Narrador.
2. Sim. O narrador pode ser personagem ou apenas observador.
3. b) 3ª pessoa.
4. Personagens, espaço, tempo.
5. Espaços ou ambientes sinistros.
6. Suspense, lugares e personagens sinistros,etc.
7. Não.
8. (x) noite.
9. Nem sempre, mas sugere o mistério.

Como conduzir a dinâmica?

- Organize as cadeiras dos alunos em forma circular e peça que eles permaneçam sentados;
- Coloque no centro uma carteira com a caixa de mistério em cima;
- Oriente os alunos que um de cada vez se levante e retire de dentro da caixa a primeira figura ou cartão que pegar. Quando o aluno tirar um cartão com a pergunta, deverá ler em voz alta e dar uma resposta;
- Quando o aluno tirar uma figura, deverá dizer se ela está relacionada aos contos de mistério e explicar o porquê;
- Como mediador da atividade, intervenha, instigue os alunos a refletir sobre o gênero 'conto de mistério', por meio das figuras, das perguntas e das respostas e comentários dos alunos;
- Entretanto, esse momento deve ser descontraído, deixe-os à vontade para falarem o que pensam sobre esse assunto.

Finalize a dinâmica da caixa esclarecendo aos alunos que o projeto que estão iniciando, denominado **"Que mistério é esse?",** tem objetivos específicos de aprendizagem. Fale sobre os objetivos desse projeto, das atividades de leitura que serão propostas, o tempo aproximado das oficinas e sobre o diagnóstico inicial e final. Você pode pedir aos alunos que copiem as perguntas a seguir no caderno ou pode fazê-las oralmente. Seguem as sugestões de respostas para ajudá-la nesse processo.

Perguntas para contextualizar o projeto

O que vamos aprender nesse projeto?
Nesse projeto vamos aprender a ler, reconhecer, compreender e interpretar contos de mistério.
De que forma vamos aprender?
Vamos aprender por meio das oficinas, desenvolvendo atividades de leitura de contos de mistério.
Quanto tempo vai durar essas atividades?
Levaremos seis semanas, utilizando três aulas semanais para desenvolver as oficinas e concluir nosso projeto.
Por que devemos aprender esse conteúdo?
Devemos aprender a ler e interpretar contos de mistério para aprimorar e ampliar nossa capacidade leitora em geral e, de forma específica, para os contos de mistério.
Como as atividades serão avaliadas?

As atividades serão avaliadas no decorrer do processo, durante o desenvolvimento das leituras.

Professor, é indispensável esclarecer para os alunos sobre todo o percurso do projeto, desde as etapas diagnósticas. Explicar que toda a turma vai realizar a leitura silenciosa e individual de um exemplar de um conto de mistério como um diagnóstico inicial e novamente em outra etapa como diagnóstico final, bem como sobre os objetivos traçados para cada etapa do projeto e a forma como serão avaliados, no decorrer do processo. Falar também sobre o fechamento do projeto, as possibilidades que os alunos terão de expressar seus conhecimentos, sua criatividade, de que forma, para quem serão apresentadas as produções da turma, a fim de todos os aspectos sejam expostos de forma clara para os alunos nessa fase de apresentação da situação.

Em seguida comente sobre alguns autores consagrados desse gênero, a fim de sondar se os alunos reconhecem algum deles. Apresente um pouco sobre a vida e obra dos autores: Lygia Fagundes Telles e Edgar Allan Poe. Você pode assistir com a turma o vídeo da entrevista com Lygia Fagundes Telles (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vgMn9NjYYT8)

Biografias

Lygia Fagundes Telles

Lygia Fagundes Telles (São Paulo SP 1923). Romancista e contista. Passa a maior parte da infância no interior do estado de São Paulo, em cidades como Sertãozinho, Itatinga, Assis e Apiaí, em função do trabalho do pai. Aos 8 anos, transfere-se com a mãe para a capital, vivendo, em seguida, por cinco anos no Rio de Janeiro. De volta a São Paulo, matricula-se na Escola Caetano de Campos, concluindo os estudos em 1937. No ano seguinte, financiada pelo pai, publica a coletânea de contos Porões e Sobrados. Cursa, em 1939, o pré-jurídico e a Escola Superior de Educação Física da Universidade de São Paulo (USP). Ingressa na Faculdade de Direito do Largo São Francisco e emprega-se na Secretaria de Agricultura. Seu segundo livro, Praia Viva, sai em 1944, um ano antes de seu bacharelado. Casa-se com Gofredo Telles Jr., seu professor de direito internacional privado, de quem herda o sobrenome, em 1947. Lygia exerce a profissão durante algum tempo, mas a abandona pelas letras, tornando-se colaboradora de A Manhã, do Rio de Janeiro, para o qual escreve crônica semanal. Na década seguinte, publica, além de volumes de conto, seu primeiro romance, Ciranda de Pedra, editado em 1952. Divorciada desde 1960, casa-se, em 1963, com o ensaísta, escritor e crítico de cinema Paulo Emílio Salles Gomes (1916 - 1977), com quem escreve o roteiro para cinema Capitu, inspirado no romance Dom Casmurro, de Machado de Assis (1839 - 1908). Integra, em 1976, o grupo de intelectuais que vai a Brasília entregar o Manifesto dos Mil, contra a censura. É eleita para a Academia Brasileira de Letras em 1985.

Fonte: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6011/lygia-fagundes-telles
Acesso em Jan. 2020.

Edgar Allan Poe

Nascido em Boston, EUA, em 1809, Edgar Allan Poe não tinha um sonho. Tinha uma certeza: nascera para escrever. Fazer literatura era o que o animava, o que o movia. Logo cedo ele descobriu que não poderia impedir seu destino, apenas enfrentar com coragem as perdas, as críticas, os problemas financeiros, a saúde debilitada. A obsessão com a qual lutou, contudo, tornaria sutis os limites entre vida e obra, entre loucura e genialidade, fazendo dele um dos mais brilhantes autores que o mundo já conheceu. Poe foi poeta, contista, crítico literário e editor.Contra todas as probabilidades, Poe criou uma obra sublime que atravessou séculos e mudou os rumos da literatura universal, influenciando até grandes autores brasileiros e portugueses, como Machado de Assis e Fernando Pessoa.

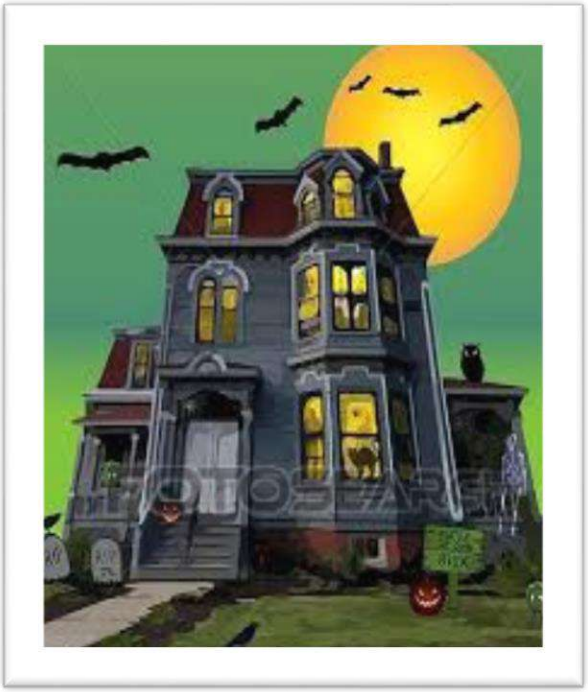
Fonte: FABRA, Jordi Sierrai. **A vida brilhante e sombria de um gênio**. São Paulo: Ática, 2013.

Professor, você pode aproveitar esse momento para ensinar os alunos a pesquisar e identificar informações bibliográficas, mas para isso é preciso ter em mãos livros físicos para que os alunos possam manuseá-los.

Finalizada a apresentação da situação (apresentação do projeto de leitura dos contos de mistério), a próxima etapa será o diagnóstico inicial de leitura.

6.2- Diagnóstico inicial de leitura

Conto "Recado de fantasma"



Objetivo: Diagnosticar as capacidades e habilidades leitoras dos alunos. Colocar os alunos em contato com o gênero, por meio da leitura do conto “Recado de fantasma”, com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se refere à compreensão do texto e do gênero “conto de mistério”.

Professor, esta etapa é muito importante. Forneça o **Dispositivo Didático B** aos alunos, que traz um questionário de leitura sobre o conto “Recado de fantasma”. Os alunos devem fazer uma leitura silenciosa e individual do texto e, em seguida, responder, por escrito, às questões propostas. Recolha a atividade após o término, para a análise diagnóstica das respostas, pois elas servirão de termômetro para a condução das próximas atividades propostas para as oficinas.

"Recado de fantasma"

1Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa. Era um antigo sobrado, com uma grande varanda envidraçada e um jardim. Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele, que nem dei atenção aos comentários dos vizinhos, com quem fui fazendo amizade. Eles diziam que a casa era mal-assombrada. Alguns afirmavam ouvir alguém cantando por lá nas sextas-feiras.

2 – Deve ser coisa de fantasma! Falavam

3 – Se existe, nunca vi! E então contava a eles que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura. Isso é um fenômeno natural, conforme meu pai havia me explicado. Mas meus amigos não se convenciam facilmente. Apostavam que mais dia menos dia eu levaria o maior susto.

4 Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante. Meus pais haviam saído e eu fiquei em casa com minha irmã, Beth. Depois do jantar, fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. Faltava um quarto para a meia-noite. Eu andava à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando senti um ar gelado bem perto de mim. As peças espalhadas pelo chão começaram a tremer. Vi, arrepiado, cinco de elas flutuarem e depois se encaixarem bem no lugar certo. Fiquei tão assustado que nem consegui me mexer. Só quando tive a impressão de ouvir passos se afastando é que pude gritar e sair correndo escada abaixo. Minha irmã tentou me acalmar, dizendo que tudo não passava de imaginação, mas eu insisti e implorei que ela viesse até o quarto comigo. Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza!

5 No dia seguinte, fui até a biblioteca pesquisar o tema. Eu e Beth encontramos dúzias de livros que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o "fantasma" esteja nos dando um recado.

6 Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua. Centenas de lindas margaridas brancas florescem a maior parte do ano. O fantasma? Nunca mais vi. Decerto passeia feliz pelo jardim, nas noites de lua cheia.

Fonte: MUNIZ, Flávia. **Revista especial:** Contos para crianças e adolescentes. São Paulo. v.1. p. 13. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7421/recado-de-fantasma. Acesso em: 18 ago. 2020.

A seguir, trazemos um gabarito com sugestões de respostas. Entretanto é importante ressaltar que essas respostas não devem ser tomadas como a única opção de leitura. Dê oportunidade a seus alunos de, no momento de discussão do texto, exporem a sua compreensão. Analise para ver se a leitura do aluno tem coerência. Peça para que explique como chegou a essa resposta. Leitura é um processo interpretativo que, necessariamente, faz com que o leitor mobilize uma rede de conhecimentos: de mundo, linguístico, interacional (funcionamento dos textos). Muitas vezes, falta **conhecimento** de algum tipo para que o sujeito possa fazer uma leitura coerente do texto, por isso é importante instigar os alunos a explicarem seu processo interpretativo para ver se há lacunas nessa rede de saberes necessária para a compreensão do texto.

Conhecimentos acionados na leitura

Conhecimento linguístico
Abrange o conhecimento gramatical e lexical.
Conhecimento de mundo
Refere-se a conhecimentos gerais: saber enciclopédico.
Conhecimento interacional
Relacionado às formas de interação por meio da linguagem (propósitos comunicativos, gênero e tipos textuais, quantidade e qualidade da informação textual, variante linguística, etc.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

Gabarito do Dispositivo Didático B

1) O narrador do conto é um personagem ou um narrador observador? Reproduza um trecho do texto que comprove sua resposta**.**
O narrador é um personagem, protagonista, portanto, a história é narrada em 1° pessoa. "Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele [...]".

2) Quem é o personagem principal dessa história? Em sua opinião, é uma pessoa adulta, criança ou adolescente? Homem ou mulher? Justifique sua resposta.
É mesma pessoa que narra a história. Parece ser um menino, pois ficou em casa com a irmã e foi montar um quebra-cabeça sobre guerra espacial.

3) Releia o início do conto: "Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa".
a) Esse "tudo", um pronome indefinido, refere-se a que na história?
A história toda, tudo o que aconteceu e que será narrado.
b) Em "Nos mudamos", a quem se refere o pronome "nos"?
Ao narrador e sua família.

4) Releia o primeiro parágrafo. Podemos observar o uso de três pronomes indefinidos: **tudo, alguns, alguém**. Sabendo que "Os pronomes indefinidos se referem a seres de maneira vaga, indefinida", qual é a intenção do narrador do texto ao usar esses pronomes no início da narrativa? E qual é o efeito de sentido do uso desses pronomes na construção do texto? Para responder a essa pergunta, observe sua resposta à questão 3.

Porque é um conto de mistério. Esses pronomes, ao deixar algumas informações indefinidas, sugerem suspense, dão um tom de mistério à narrativa.

5) Considerando que os adjetivos servem para atribuir qualidades, caracterizar os seres, espaços, personagens em uma narrativa, localize no texto que características recebem as palavras a seguir e complete o quadro:

Casa*mal-assombrada* fatos*extraordinários*
Casas*antigas* ar*gelado*
Varanda*grande / envidraçada* algo*impressionante*
Antigo sobrado lua*cheia*

6) Qual seria a intenção do narrador ao usar esses adjetivos?
A intenção do autor é levar o leitor imaginar o cenário da história, criando um clima de mistério.

7) Observe o trecho “Eles diziam que a casa era mal-assombrada” do 1º parágrafo.
a) Na situação inicial da história, o narrador acreditava que a casa era mal-assombrada?
(x) não
b) Localize no texto uma frase que comprove sua resposta:
“Se existe nunca vi”.

8) Releia o trecho: “E então **contava a eles** que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura” (3º parágrafo). Esse trecho corresponde:
( ) a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.
( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.
(x) a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.
( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.

09) Releia o início do 4° parágrafo: “**Certa noite, três anos atrás**, aconteceu algo impressionante”.
a) A expressão em destaque marca um acontecimento importante na linha do tempo da narrativa. Esse tempo é marcado com relação
(x) ao momento em que o narrador conta a história.
( ) ao momento em que a família muda para o antigo sobrado.
( ) a esse momento, agora, em que você está lendo o conto.
b) A que fato se refere o narrador, quando afirma que aconteceu **algo** impressionante?
O narrador se refere ao fato de algumas peças do quebra-cabeça flutuaram e se encaixaram no jogo.
c) O que significa o termo “impressionante” para o narrador?
Para o narrador, “impressionante” significa allgo que ele não acreditava que estava acontecendo, ou que poderia acontecer.

10) Releia o trecho: “Depois do jantar, **fui** para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. **Faltava** um quarto para a meia-noite. Eu **andava** à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando **senti** um ar gelado bem perto de mim”.
a) Os termos em destaque são formas verbais nos tempos:
( ) presente e pretérito perfeito.
( ) pretérito perfeito e pretérito imperfeito.
( ) pretérito perfeito e futuro.
b) Qual a função desses tempos verbais nesse trecho da narrativa?

Indicam que os fatos narrados ocorreram em um momento do passado. O pretérito imperfeito dá a ideia de continuidade das ações e criam um clima de mistério.

11) Releia o fragmento abaixo: “Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza! ” (4º parágrafo).
a) Identifique a opinião do narrador sobre o fato narrado:
“Eu tinha certeza. ”
b) O ponto de exclamação no final desse trecho foi usado para:
( ) expressar medo
( ) expressar surpresa
( ) expressar dúvida
(x) reforçar o que o narrador estava falando.
c) A opinião do narrador é importante nesse trecho? Por quê?
Sim, pois ele é quem narra os fatos e que supostamente vivenciou isso.

12) Releia o trecho: “Eu e Beth encontramos dúzias de **livros** que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o ‘fantasma’ esteja nos dando um recado” (5º parágrafo).
a) De que tipo seriam, supostamente, esses livros?
( ) livros científicos
( ) livros de contos de fada
(x) livros de espiritismo
( ) livros de histórias de aventuras

b) O protagonista aceitou alguma das explicações que encontrou no livro?
Justifique sua resposta com trechos do texto.
Sim. Ele acreditou que o fantasma estava dando um recado a ele. “Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua”.

13) De modo geral, como você classificaria esse texto?
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)
(x)um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

14) Os contos são textos construídos a partir de acontecimentos narrados, com sucessão de ações em um tempo passado. Identifique nesse conto as fases abaixo:
a) Situação inicial da narrativa: *a família se muda para uma casa enorme, que diziam ser mal-assombrada.*
b) Momento de início da tensão/mistério*: as peças do quebra-cabeça flutuam e se encaixam no jogo.*
c) Fase da resolução da tensão:*Não há fase da resolução nesse conto, pois o mistério permanece até o fim, há apenas suposições.*
d) Conclusão*: Fizeram um lindo jardim na casa, acreditando que esse era o recado do fantasma.*

15) Reflita sobre a história lida.
a) Assinale a alternativa correta:
( ) o narrador, no início da história, acreditava em fantasmas, mas deixa de acreditar, no final da narrativa
(x) o narrador, no início da história, não acreditava em fantasmas, mas passa a acreditar, no final da narrativa.

( ) o conto não dá indícios que o narrador acreditou em fantasmas em algum momento da narrativa
( ) o narrador sempre acreditou em fantasma.

(x) o narrador, no início da história, não acreditava em fantasmas, mas passa a acreditar, no final da narrativa.
( ) o conto não dá indícios que o narrador acreditou em fantasmas em algum momento da narrativa
( ) o narrador sempre acreditou em fantasmas
b) Justifique sua resposta:*No início do conto o narrador afirma nunca viu fantasmas e até tenta convencer os vizinhos de que casas antigas como a que ele morava estalam mesmo. No final, ele diz: nunca mais vi o fantasma.*

16) O conto fala sobre o quê? Se tivesse que apontar o tema principal, qual seria?
O conto fala sobre uma história de fantasma, de um casarão assombrado.

17) O título do conto é "Recado de fantasma". Qual seria o Recado que o fantasma queria passar para o narrador?
Provavelmente que os moradores deveriam cuidar do jardim. De que a casa teria um lindo jardim com margaridas florescendo quase todo tempo.

18) Você já morou em uma casa com fama de mal assombrada?
R: Resposta pessoal, com base na experiência de vida do leitor.

Professor, é necessário que se faça uma retomada da leitura do conto "Recado de fantasma", a partir das respostas dadas pelos alunos. Esse momento poderá ser, por exemplo, em forma de uma roda de conversa. O objetivo é analisar o texto, com base nas respostas dos alunos, tentando recuperar o percurso interpretativo que os levaram a ter um ponto de vista sobre o conto. Nesse momento, você pode, também, explorar mais aspectos que você considerar importante para a compreensão do texto e do gênero.

Considerando o público-alvo da intervenção didática, pode ser que os alunos não deem conta de responder todas as questões de compreensão da forma como nós as responderíamos. Por exemplo, a questão 12.b trata do uso dos **tempos verbais *pretérito perfeito* e *pretérito imperfeito*** no conto de mistério. Provavelmente alguns alunos se apoiarão em informações que tenham visto nos livros didáticos, bastante superficiais, indicando apenas que o pretérito refere-se a ações passadas. No entanto, perceber o porquê do uso e do predomínio desses dois tempos verbais na construção dos contos de mistério e os efeitos de sentido

provocados por eles é importante para entender o funcionamento desse gênero textual.

Dessa forma, sugerimos que seja feita uma retomada das informações do texto, com base nas respostas dos alunos, de acordo com o que você julgar necessário. Seria interessante desenhar na lousa uma linha do tempo para explicar a sequência das ações no tempo cronológico e inserir o pretérito perfeito e o imperfeito, mostrando a diferença de sentido entre usar um ou outro. Para essa explanação, pode utilizar trechos do próprio texto em estudo ou de um conto que compõe as oficinas desse projeto.

Professor, como essa etapa tem o objetivo de diagnosticar as capacidades de leitura dos alunos, é importante analisar os resultados obtidos para fazer ajustes necessários nas oficinas seguintes. Por exemplo, se verificar que seus alunos apresentam dificuldades em questões que requer inferência, ou de interpretação, deverá rever e reelaborar as atividades das oficinas, em função das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Apresentamos, a seguir, uma **tabela de avaliação** que indica o que deve ser avaliado de maneira geral nessa etapa diagnóstica, que servirá de base também para as demais etapas da SLG.

Tabela de avaliação diagnóstica

Identificar os elementos da narrativa como narrador, personagens, espaço, tempo, ações.

Reconhecer a descrição desses elementos e como essa descrição é construída em função do mistério.

Identificar os momentos da narrativa.

Saber reconhecer as características de um conto de mistério.

Identificar o mistério na história narrada e saber como ele é construído.

Perceber a associação entre o título do texto e a história narrada.

Perceber qual é o assunto do texto, do que fala o texto,

Recursos utilizados para a descrição e efeitos de sentido, como por exemplo a sugestão do ambiente onde se desenvolve a história, o sinistro.

Identificar uso de recursos linguísticos: referentes ao conteúdo gramatical e lexical na construção de sentido do texto.

Perceber o desenvolvimento da história, as ações das personagens, as consequências.
Como o narrador ordena os acontecimentos, os tempos verbais predominantes nas ações. Perceber as sensações sugeridas pelo texto como um todo (em função do efeito pretendido pelo autor).

A próxima etapa é destinada à leitura do conto “As formigas”.

6.3- Oficina do conto “As formigas”

Objetivos: Explorar e desenvolver nos alunos capacidades de compreensão leitora, nos três níveis: literal, inferencial e interpretativo sobre o texto apresentado e ao gênero *conto de mistério*. Explorar a descrição das personagens e do espaço nessa narrativa e como o mistério foi construído utilizando-se desse recurso no texto. Levar o aluno a perceber a riqueza de detalhes oferecidos pelo narrador-personagem, por meio da descrição do espaço, do ambiente, das personagens e

suas ações. Explorar outros recursos como as escolhas lexicais e a linguagem figurativa na construção do mistério no conto trabalhado.

Professor, antes de fornecer o **Dispositivo Didático C**, sugerimos que faça uma motivação para a leitura do texto. Escreva na lousa apenas o título do conto: “As formigas”. Então, provoque e questione os alunos sobre esse título, perguntando, por exemplo, que mistério poderia ser criado a partir de formigas; quais as características desses seres vivos; como elas vivem; como se organizam; o que poderia trazer um texto de misterioso ou sobrenatural sobre formigas.

6.3.1- Primeira etapa da leitura do conto “As formigas”

Professor, nesta oficina iremos trabalhar com o conto “As formigas”. Devido à extensão do texto, optamos por desenvolver a leitura em duas etapas, a partir de dois dispositivos didáticos construídos com base em questionários de leitura do texto.

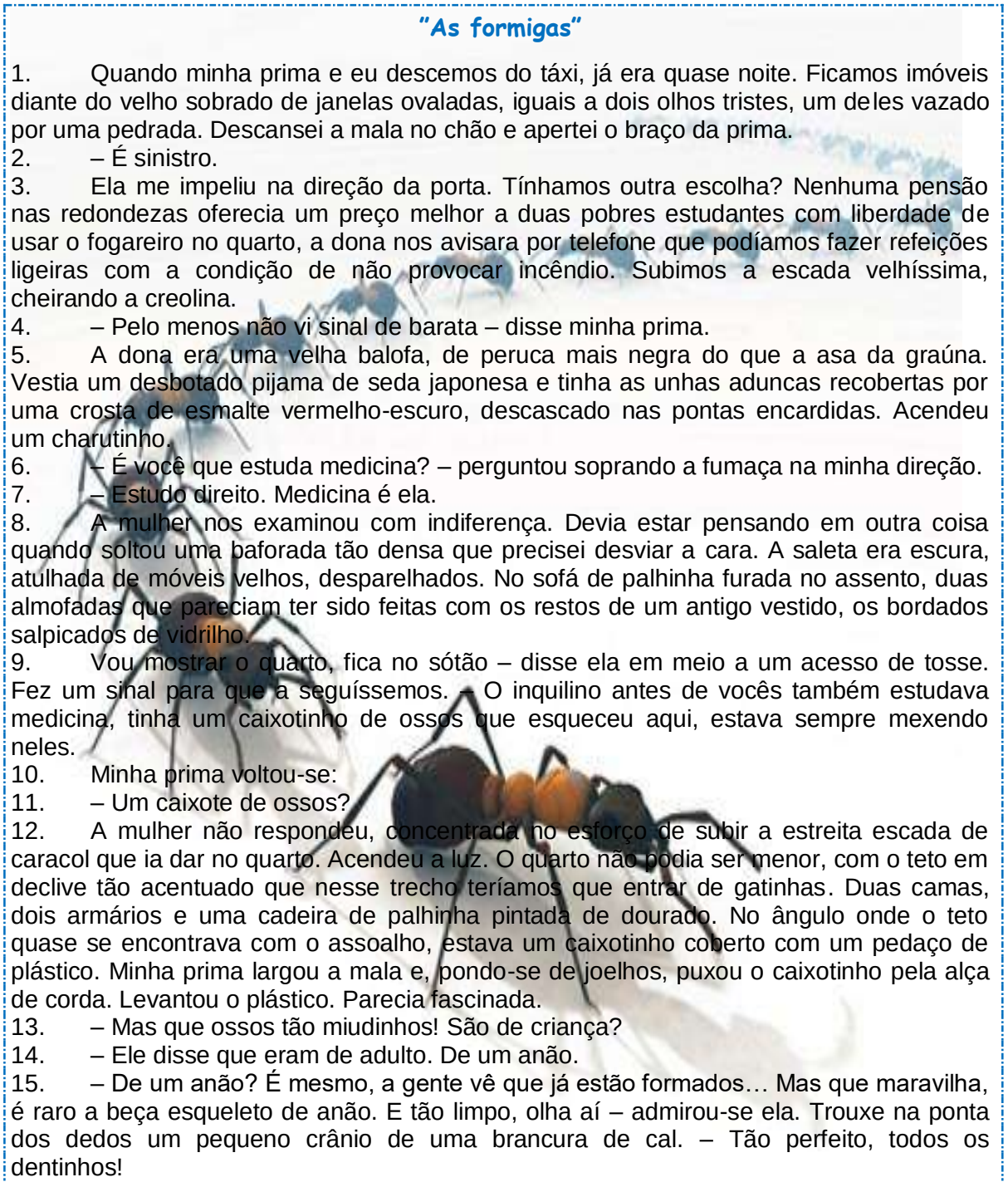
Após a motivação oral, forneça o **Dispositivo didático C** impresso aos alunos. Primeiramente, encaminhe uma leitura silenciosa do texto, sem interferir na compreensão dos alunos. Importante considerar que o texto “As formigas” foi escrito em 1977, portanto será necessário contextualizá-lo, especialmente no momento da compreensão compartilhada. Sugerimos que pergunte aos alunos se acham que o conto foi escrito há algum tempo ou se é recente e o que os levou a essa conclusão, para mostrar a importância do contexto para a compreensão do texto.

Caso você queira conhecer mais sobre o estilo da autora do conto “As formigas”, sugerimos a leitura de dois artigos que analisam contos de **Lygia Fagundes Teles**, que podem ser acessados pelos links:

http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RCOL/article/view/127

http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/anaccalda.pdf

Considerando que há vocabulários e expressões no texto que os alunos desconhecem, disponibilizamos um **glossário** como material de apoio, no caderno do aluno. Entretanto, a ideia é que você motive os alunos a tentar compreender o texto pelo contexto, sem fazer uso do glossário, pelo menos não em uma primeira leitura. Numa segunda leitura, se o aluno julgar necessário, ele pode fazer a pesquisa no glossário para uma melhor compreensão do texto.



"As formigas"

1. Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.
2. – É sinistro.
3. Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.
4. – Pelo menos não vi sinal de barata – disse minha prima.
5. A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.
6. – É você que estuda medicina? – perguntou soprando a fumaça na minha direção.
7. – Estudo direito. Medicina é ela.
8. A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.
9. Vou mostrar o quarto, fica no sótão – disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. – O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.
10. Minha prima voltou-se:
11. – Um caixote de ossos?
12. A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e, pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.
13. – Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?
14. – Ele disse que eram de adulto. De um anão.
15. – De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados… Mas que maravilha, é raro a beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí – admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. – Tão perfeito, todos os dentinhos!

16. – Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra. Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente. Soltou uma baforada final: – Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.
17. Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.
18. Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, prendi na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tíbia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.
19. – Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.
20. Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.
21. – De onde vem esse cheiro? – perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. – Você não está sentindo um cheiro meio ardido?
22. – É de bolor. A casa inteira cheira assim – ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.
23. No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! Mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.
24. – Que é que você está fazendo aí? – perguntei.
25. – Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?
26. Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.
27. – São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida – estranhei.
28. – Só de ida.
29. Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.
30. – Está debaixo dela – disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. – Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.
31. – Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.
32. – Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.
33. Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.
34. – Esquisito. Muito esquisito.
35. – O quê?

36- Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

Fonte: TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias de mistério.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Professor, oriente seus alunos a responderem as questões do texto. Nesse momento, é fundamental que eles façam isso sozinhos, sem a interferência do professor, para que não sejam influenciados em suas respostas.

Caminhe pela sala enquanto os alunos respondem às questões de compreensão e observe as respostas da turma. Assim que os alunos terminaram as atividades, proponha um momento de partilha das respostas, oralmente, para que a turma possa construir, colaborativamente, a interpretação do texto. Nesse momento, é importante que observe as dificuldades dos alunos, para que possa ir adequando as oficinas, caso necessário. Não esqueça de sempre buscar explicações do percurso interpretativo do aluno, a fim de verificar possíveis incoerências na leitura. Isso porque, para um mesmo texto, muitas leituras são possíveis, sobretudo em um texto literário, porém, não é qualquer leitura.

Solé (1998) define leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse sentido, a autora esclarece que essa definição “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Partimos do pressuposto de que esse processo envolve a utilização de estratégias de leitura, como afirma Menegassi (2010, p. 41), “para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

Esta etapa deve ser aproveitada também para ampliar a compreensão, explorando oralmente aspectos que não estejam sendo abordados no questionário escrito. Lembre-se que o texto é rico em recursos e, portanto, não é possível explorar tudo o que ele apresenta por meio de um único questionário, pois ficaria uma lista de atividades muito extensa.

Para esse momento, deixamos algumas sugestões como:

- chamar a atenção dos alunos para a linguagem usada pela narradora-personagem;
- relacionar a linguagem da estudante à sua idade, identidade, perfil;
- na questão 2, durante a verificação das respostas, levá-los a perceber a diferença de personalidade entre as estudantes: observar que a estudante de medicina é racional, centrada, mais madura e disciplinada, enquanto a narradora aparenta ser insegura, relata sonhos estranhos, é medrosa e indisciplinada, mais infantil (dorme com um urso de pelúcia).

Ressaltamos que durante o momento da correção e da partilha, o professor poderá intervir junto às respostas e observações dos alunos, instigando-os, questionando-os, fazendo-os refletir; jamais dar respostas prontas, pois nosso objetivo é levar o aluno a construir os sentidos do texto.

O gabarito, como já dissemos, não pode ser encarado como uma "camisa de força". Ele é apenas um guia para auxiliar no seu trabalho de construção de sentidos do texto com os alunos.

Gabarito Dispositivo Didático C

Parte 1

1) Quem narra essa história é um
(x) narrador-personagem.

2) Sobre as personagens:
a) Quem são as personagens principais da história?
R:*As duas estudantes universitárias.*
b) Que informações podemos encontrar no texto sobre essas personagens? Monte um perfil físico e outro psicológico de cada uma:

estudante de direito	estudante de medicina
jovemjovem	
emotiva	*racional*
medrosa	*decidida*

3) Faça uma lista com as características usadas para descrever a dona do sobrado**:**
Velha, balofa, fumante, unhas grandes e encurvadas, usava peruca negra.
4)Com base na descrição da dona do sobrado, que imagem podemos criar sobre ela
Uma mulher descuidada, sinistra, uma bruxa.

5) Por que as jovens estudantes alugaram o velho sobrado?
Porque era a pensão mais barata da região e poderiam usar o fogareiro no quarto.

6) Observe como o narrador caracteriza o ambiente e todos os objetos que fazem parte dele.
a) Complete com elementos do texto:

*antigo*sobrado
janelas*ovaladas*
saleta*escura*
móveis*velhos*
escada*estreita*
cheiro*ardido*
b) Pense nas palavras que você escreveu na questão anterior. O que esses elementos têm em comum?
Todos fazem o ambiente parecer sombrio, misterioso.

7) Responda com base nos parágrafos 1 e 2; 8 e 12: Como foi caracterizado o sobrado? E o quarto em que as universitárias ficaram?
Sobrado: sinistro.
Quarto:no sótão, muito pequeno e mal iluminado.
8) Você considera importante a descrição do espaço ou do ambiente em um conto de mistério? Por quê?
Sim. Porque a imagem que o leitor constrói do ambiente é importante para se estabelecer o mistério da narrativa.

9) Quais aspectos e fatos chamam a atenção das estudantes na primeira noite que passam no quarto alugado? Assinale:
(x) o cheiro de bolor
(x) "As formigas"
(x) o caixotinho com ossos do anão.

10)A que fato a estudante de medicina se refere quando diz: "esquisito, muito esquisito"?
Ela refere-se ao fato de "As formigas" aparecerem do nada, e muito organizadas, só com trilha de ida rumo ao caixotinho com os ossos do anão.

11) Considerando até o ponto que você leu, quais aspectos ou elementos desse conto chamaram a sua atenção e sugerem algo misterioso ou sinistro?
O quarto no sótão, o sobrado antigo e sinistro, "As formigas", o caixote de ossos, o cheiro esquisito, a dona do sobrado, etc.

12)Em sua opinião, há algo sobrenatural acontecendo no quarto do sótão ou haverá uma explicação científica para o sinistro? Por quê?
Resposta pessoal.

Professor, encerrada a 1° etapa dessa oficina, proponha uma roda de conversa para que os alunos possam partilhar suas observações sobre a leitura que fizeram do texto, respostas e dúvidas. Entretanto, como estamos na primeira parte dessa leitura, as conclusões referentes a essa etapa devem ser limitadas às questões do dispositivo didático C, pois a ideia é aguçar a imaginação e criatividade dos alunos com as atividades propostas na fase seguinte: do **intervalo de leitura**.

6.3.2- Intervalo da oficina do conto "As formigas"

Professor, para as atividades do intervalo de leitura teremos dois momentos. Como nós paramos a leitura no momento de início da tensão, é preciso instigar os alunos sobre o que pode acontecer a partir desse ponto na narrativa. Encaminhe a proposta a seguir, orientando que os alunos a façam individualmente, no caderno.

Comando da atividade

Como você acha que termina esse conto? Continue a escrever o conto. Atente-se para quem narra a história, as características das personagens e do cenário, a linha do tempo. Observe, também, o estilo de escrita, pois você deve manter a coerência.

Recolha as atividades dos alunos e as guarde. Ao final desta oficina, depois da leitura original do conto e das atividades de compreensão, retome os textos produzidos neste intervalo e, numa roda de conversa, compare a segunda parte original do conto com as versões dos alunos. Discuta possíveis incoerências estilísticas ou de narrativa, chame a atenção para a construção do mistério e sua possível resolução, para a criatividade narrativa dos alunos, etc.

Para realizar o segundo momento do intervalo de leitura, será preciso dividir a turma em equipes (de mais ou menos 5 alunos), a fim de organizar melhor o trabalho. Todas as equipes terão como tarefa mostrar, por meio de desenhos, a descrição:

- do espaço e do ambiente externo do sobrado;
- do ambiente interno do quarto do sótão, incluindo "As formigas" e o caixotinho;
- das personagens (as duas estudantes, a dona da pensão).

Professor, não se esqueça de levar os materiais necessários para a sala, como papel para os desenhos, fita adesiva, canetinhas, pois assim que as equipes

terminarem os desenhos, juntos deverão formar um painel representando os elementos que foram descritos no conto até o momento lido e deixar exposto na sala de aula.

6.3.3- Segunda etapa da leitura do conto "As formigas"

Professor, acreditamos que após realizarem as atividades da primeira parte do texto e as dinâmicas do intervalo de leitura, os alunos estejam curiosos para ler e descobrir o desenrolar do conto "As formigas". Então vamos para a próxima etapa!

Forneça aos alunos o **Dispositivo Didático D.** O encaminhamento é semelhante ao da primeira etapa desta mesma oficina.

- Leitura individual e silenciosa;
- Realização das atividades propostas, sem a intervenção do professor;
- Momento de verificação e partilha da compreensão e pontos de vista, observados nas respostas dadas pelos alunos e ampliação da compreensão e interpretação, mediada pelo professor.

Esta segunda parte do texto é mais extensa e as atividades propostas exploram fases importantes na construção da narrativa, marcadores temporais e recursos linguísticos, tema e conclusão.

Esclarecemos que estamos explorando as fases das narrativas de mistério neste projeto, de acordo com Bronckart (2003, 2009), entretanto tais fases são prototípicas; isso significa que nem todos os contos terão todas essas fases. Ressaltamos que nos contos de mistério há uma tensão que está sempre relacionada ao mistério, podendo haver vários mistérios, mas existe um mistério maior que move a narrativa dentro dessas fases. É muito comum que essa tensão, que está ligada ao mistério não se resolva ao final da narrativa, isto é, normalmente a tensão vai sendo ampliada, vai crescendo à medida que história vai sendo narrada, de forma que em alguns contos o mistério maior (tensão) é solucionada em partes, mas sempre deixa no ar a resolução do mistério, fator que caracteriza o gênero conto de mistério, uma vez que sem a fase da resolução,

mantém-se a ambiguidade, a hesitação do leitor frente ao real ou imaginário; ao sobrenatural ao insólito.

É preciso que os alunos percebam que os contos de mistério têm essa característica tão peculiar do gênero. Dessa forma, as fases da narrativa podem ser exploradas em todos os textos desse projeto, mesmo que seja na modalidade oral, para que até o final das oficinas eles tenham clareza de que nos contos de mistério não haverá a fase da resolução, mas em todos os contos haverá a conclusão.

Instrua seus alunos a listar e/ou registrar informações importantes, características que eles já tenham percebido que definem o gênero conto de mistério, com base nas atividades realizadas. Essas anotações devem servir para que os alunos possam retomar os conteúdos em outros momentos, se necessário.

Você pode provocá-los, oralmente, com relação a sintetizar conhecimentos que já construíram sobre os contos de mistério e aspectos que consideram importantes sobre o assunto abordado em cada etapa. A intenção é que no decorrer de todo processo, de realização das leituras e produções, os alunos construam seus conhecimentos, ampliem, desenvolvam capacidades leitoras sobre o gênero e o texto.

A questão 8 aborda a linguagem figurada e recursos de linguagem. Entretanto sugerimos que deixe os alunos responderem sem interferir e logo após finalizar essa etapa haverá uma atividade no intervalo voltada para essa questão, que também é importante na construção dos contos de mistério.

As reflexões devem ser ampliadas de acordo com as necessidades e as dúvidas que forem surgindo no momento de partilhar as respostas e pontos de vista, por isso consideramos fundamentais os momentos de partilhar e rodas de conversa.

Gabarito do Dispositivo Didático D

Parte 2

1) No trecho “No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura **delas**. Não vi **nenhuma**. ” A que se referem os pronomes em destaque?
Os pronomes referem-se às formigas.

2) Observe a fala da estudante de medicina (parágrafo 48): “Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo”. Que fenômeno a personagem acha muito esquisito?
O fato de que fila de formigas mortas havia desaparecido misteriosamente do chão.

3) No trecho “Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, **mas seria bolor**? Não me parecia um cheiro assim inocente...”.
a) A parte destacada refere-se a uma fala ou a um pensamento da personagem?
A um pensamento.
b) Para quem ela faz essa pergunta (em destaque)?
A si mesma.
c) O que você entende da fala da estudante: “Não me parecia um cheiro assim inocente”? (Parágrafo 49)
Que ela não tinha certeza se era mesmo cheiro de bolor.

4) Observe o trecho: “As formigas”. Só atacam de noite, antes da madrugada. ”
a) Se “As formigas” aparecessem no quarto durante o dia, o fato causaria o mesmo efeito que causou nas personagens? Por quê?
Não. Porque durante o dia tudo é claro e elas estariam acordadas. À noite, sendo escura, sugere o mistério e o medo.

5) Todo conto está organizado a partir das ações das personagens ou a sucessão de acontecimentos, numa sequência temporal.
a) Nesse conto o tempo é marcado cronologicamente? A história se passa em quantos dias, ou quantas horas? Explique com base no texto:
O tempo é marcado cronologicamente. A história se passa em três noites. É possível contar as noites seguindo os marcadores temporais, que indicam as horas que as estudantes chegavam à pensão, a hora que iam dormir e que o despertador tocava de manhã, indicando uma sequência cronológica.
b) Quais expressões nos indicam o tempo nessa história?
O tempo é indicado pelas expressões: quase noite, às seis horas, pelas sete horas da noite, antes da madrugada.

6) No trecho “No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! ”, o ponto de exclamação indica:
(x) medo, pavor
( ) entusiasmo
( ) surpresa

7) Nos trechos a seguir, indique a única opção em que há uma opinião**:**
( ) Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.
(x) Aí é que está o mistério.
( ) Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra?

8) Compare a última frase do conto com o primeiro parágrafo.
(Parágrafo 85) “Quando encarei a casa, **só a janela vazada nos via**, o outro olho era penumbra”.
(Parágrafo 1) “Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, **iguais adois olhos tristes**, um deles vazado por uma pedrada”.
a) Observe o que há em comum entre esses trechos. Qual seria a relação entre os dois?(FM) (D4)
Os dois trechos falam da mesma janela com um vidro quebrado, ambos sugerem uma imagem sinistra do velho sobrado, com suas janelas ovaladas.
b) Em ambos os trechos foi usada a linguagem figurada (metafórica). Assinale a alternativa correta quanto a respectiva identificação desses recursos
( ) 1-comparação; 2-personificação
(x) 1-personificação; 2-comparação.

c) Que sentidos esses recursos trazem ao texto?
Esses recursos de linguagem ajudam a criar imagens, representações do que o narrador expressa e intensificam o clima de mistério.

9) Você já viu que geralmente os contos são formados por momentos que constroem a narrativa. Identifique os momentos no conto lido e resuma cada momento em uma frase:
Situação inicial: As estudantes chegam ao sobrado onde alugaram um quarto.
Momento de início da tensão/mistério: As jovens percebem muitas formigas" aparecendo durante a noite e entrando no caixote com ossos do anão.
Fase da resolução da tensão: Nesse conto não há resolução da tensão/do mistério.
Conclusão: As estudantes vão embora durante a madrugada, antes que o anão esteja montado.

10) Releia os dois últimos parágrafos do texto (84 e 85) e conclua: O mistério foi resolvido? Explique:
Não. As jovens fugiram, sem desvendarem o mistério, o que realmente acontecia naquela casa.

11) Quais recursos marcam o mistério desse conto?
A descrição detalhada e sinistra do ambiente e da dona do sobrado,as impressões da narradora-personagem, as conversas entre as estudantes, os sonhos da narradora, os acontecimentos misteriosos, como "As formigas" aparecerem somente durante a noite, entrarem no caixote de ossos e montarem o esqueleto do anão e depois desaparecerem misteriosamente.

12) Por que o autor do conto deu o título de "As formigas"? Que outro título você daria ao texto?
O autor escolheu esse título porque "As formigas" representam o mistério nesse conto e o título chama a atenção do leitor. Resposta LIVRE (mas tem que ser coerente com o texto e o mistério).

13) O que você entendeu do conto "As formigas"? Faça um texto que resuma a história, mas também exponha como a narrativa foi construída. Para fazer essa atividade, volte às suas respostas.
Resposta pessoal, mas coerente.

14) Você já vivenciou alguma situação sinistra ou misteriosa como essa do conto "As formigas"?
Resposta pessoal.

Todorov (1980) afirma que há relações entre o fantástico e o discurso figurado. Para o teórico, o sobrenatural nasce da linguagem, é como uma consequência da linguagem, pois, somente ela permite conceber o que sempre está ausente: "o sobrenatural". E este se converte em um símbolo da linguagem. Entendemos a partir da leitura de Todorov e das análises feitas dos contos de mistério que compõem esse trabalho, entre outros, que a linguagem figurada ou metafórica é usada para criar, construir o mistério, por meio das sugestões de imagens, ideias abstratas e sensações que causam no leitor.

Professor, ao finalizar a segunda etapa de leitura dessa oficina, promova uma roda de conversa, na qual deverá ser retomada a produção escrita dos alunos feita durante o intervalo de leitura, conforme orientado anteriormente. E

aproveite para explorar os recursos linguísticos que caracterizam o conto de mistério.

Vale lembrar que o conto de mistério possibilita trabalhar com imagens sugestivas e seu ponto forte é o efeito de suspense/mistério que o autor pretende causar no leitor, o que significa que o autor irá dispor de todos os recursos possíveis em prol de alcançar tal efeito. E, nessa perspectiva, os recursos linguísticos e estilísticos configuram poderosas ferramentas na construção do mistério e, portanto, são essenciais para alcançar o efeito pretendido com o conto.

Para explorar esses recursos no texto “As formigas”, sugerimos as atividades a seguir, bem como o dispositivo didático E.

O uso da **linguagem figurada** (entre elas, a **metáfora**), no cenário do conto de mistério é uma das ferramentas que garante maior expressividade às imagens sugeridas, e possibilita ao leitor criar representações a partir desse recurso, o que significa dizer que, por meio da construção metafórica, pode criar-se o clima de mistério.

A partir das considerações feitas, observamos que a maioria dos contos de mistério explora essa linguagem, e portanto reconhecendo sua importância na construção dos contos de mistério, propomos que seja realizada uma atividade de produção escrita com seus alunos, a fim de que eles sejam capazes de identificar, reconhecer o uso desses recursos na construção do mistério, bem como perceber o efeito de sentido causado pelo emprego da linguagem figurada nos textos.

Professor, chame a atenção dos alunos para o uso da linguagem figurada, conceitue, esclareça e exemplifique.

Em seguida forneça o **Dispositivo Didático E.**

Para a atividade 2 sugerimos que prepare um fundo musical apropriado para histórias de mistério. Peça que os alunos fechem os olhos por um instante. Leia pausadamente para eles os trechos dos textos.

Noite, ainda não. Mas as nuvens tão escuras, que era como se fosse. E nesse escuro pesado, envolta num manto, a Morte galopava seu cavalo negro em direção ao castelo. (“A morte e o rei”, Marina Colasante)

Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. (“As formigas”, Lygia Fagundes Teles)

Em seguida, peça aos alunos que abram os olhos e pergunte a eles se criaram alguma representação das descrições dos trechos que você leu e como eles imaginaram os cenários. Essa atividade tem como objetivo que o aluno perceba a importância do uso da linguagem figurada (metafórica) para construir representações e criar o clima de mistério no gênero textual em estudo.

Dispositivo Didático E: Imagens metafóricas

1) Comparem os trechos e respondam: qual dos trechos é mais expressivo? Qual sugere uma imagem mais criativa e um clima de suspense e mistério? Por quê?
1º. *Era uma noite escura, estava ventando e parecia que ia chover. Não havia ninguém na estrada*. (adaptado do trecho 2)
2º. *Noite escura no mato. Estrada de terra sem vivalma. O vento gemendo pelos galhos e as nuvens passando nervosas, querendo chover*. (conto “Gaspar, eu caio”, de Ricardo Azevedo)
O trecho 2 é mais expressivo. Porque utiliza a linguagem metafórica...

2) Siga as orientações do seu professor para fazer a atividade nº2.

3) Agora, desafie os alunos a construírem frases metafóricas que representem os elementos abaixo:
a) uma bruxa
b) uma casa abandonada na floresta
c) uma noite escura assustadora

Para dar suporte a essas atividades, trazemos algumas definições de figuras de linguagem semânticas que são comuns nos contos de mistério.

Metáfora: caracteriza-se pelo emprego de um termo com o significado de outro, tendo em vista a semelhança entre ambos. Entretanto, essa semelhança não é estabelecida com o emprego de elementos linguísticos comparativos.
Ex: (...) deslumbrado diante da obra que acabara de executar, (...) gritava:
_ **Isto é a própria vida! É a vida mesmo!**
Comparação: nesse recurso há sempre dois seres, objetos ou ideias sendo comparados, porém a comparação se estabelece por meio de um conectivo, ou seja, uma palavra que estabelece conexão entre os termos (como, tal qual, igual etc.)
Ex.:*As formigas, disciplinadas* ***como*** *um exército em marcha exemplar*.
Personificação: atribui ações, sentimentos e comportamentos humanos a animais ou seres inanimados.
Ex.:*Quando encarei a casa, só a* ***janela*** *vazada* ***nos via****, o outro olho era penumbra.*

Para explorar o léxico na construção do mistério, sugerimos algumas atividades opcionais que podem ser trabalhadas apenas na oralidade, ou ainda serem transcritas no quadro para que os alunos as realizem no caderno, pois não compõem um dispositivo didático.

Atividade extra: léxico no conto "As formigas"

1) Observe a lista de palavras extraídas do texto:
Caixotinho
Palhinhas
PerninhasDentinho
Charutinho
Ossinhos
a) O que essas palavras têm em comum?
Todas são substantivos e estão no grau diminutivo.
b) A que (ou quem) essas palavras estão relacionadas no texto?
Ao anão.
c) Qual a personagem que pronuncia essas palavras?
A personagem que narra a história.
d) Qual o sentido provocado pelo uso desse recurso linguístico?
Os diminutivos indicam pequenez, pois foram usados para caracterizar o anão, mas também mostra uma característica de que quem está falando essas palavras.

2) Observe o grupo de palavras extraído do texto:
Fraquíssima (luz)
Raríssimo (ossos do anão)
Limpíssimos (ossos do anão)
a) O que essas palavras têm em comum e como são classificadas?
Todas essas palavras são classificadas como adjetivos e estão no grau superlativo.
b) Qual o sentido provocado pelo uso desse recurso?
Transmite a impressão que a personagem que falou essas palavras tem sobre os objetos descritos; mostra a descrição exata dos objetos descritos.

3) Pergunte se os alunos conhecem as palavras a seguir e se sabem significado delas.
Bolor – *Mofo, comum em lugares úmidos e escuros.*
Assoalho –*Piso com tacos ou tábuas de madeira.*
Alva – *Branca.*
a) Essas palavras são atuais ou antigas?
Antigas.
b) Essas palavras estão relacionadas ao mistério? Explique.
Sim. As palavras: bolor e assoalho mostram que a casa é velha, antiga e escura. No texto, ajudam a compor o ambiente sinistro.

4) Observe as palavras abaixo:
Desembocavam
Desformigar
a) Você conhece essas palavras?
Resposta pessoal.
b) O que elas significam?
Desembocar – sair de um lugar estreito para outro mais largo.

Desformigar – é um neologismo. Significa que "As formigas" vinham por baixo da porta em fila e entravam no caixote, desfazendo a organização da fila de formigas.

Professor, caso você faça opção por trabalhar as atividades sugeridas acima, é muito importante ouvir os alunos nesta etapa, pois o objetivo maior é levá-los a entender como os recursos usados no texto são importantes para a sua compreensão e para a caracterização do gênero conto de mistério.

Vamos para a próxima etapa: a Oficina do conto "O retrato oval":

6.4- Oficina "O retrato oval"

Objetivos: Desenvolver capacidades de compreensão leitora, nos três níveis: literal, inferencial e interpretativo sobre o texto apresentado e sobre o gênero conto de mistério. Reconhecer o uso dos tempos verbais (no pretérito) predominantes no conto/gênero, seu funcionamento textual/discursivo bem como as "significações" dessas escolhas na construção de sentido do texto. Refletir sobre as características específicas do gênero conto de mistério, os recursos utilizados na construção desse gênero, compartilhar as conclusões sobre o

assunto, registrar as informações compartilhadas e conhecimentos construídos até esta etapa.

Professor, antes de iniciar essa oficina, sugerimos que escreva na lousa o título do texto, “O retrato oval”, e pergunte aos alunos o que eles entendem por esse título, se sabem o que quer dizer as palavras “retrato” e “oval”, que mistério poderia estar envolvido nessa história, o que eles imaginam que pode ocorrer no texto.

O conto explorado nessa oficina não é um texto extenso, entretanto, sendo uma obra do mestre **Edgar Allan Poe**, é rico em detalhes e tem uma estrutura diferente dos outros contos estudados nessa SLG, pois retrata duas narrativas em uma – uma narrativa principal e outra, encaixada na principal, que conta a história da jovem do retrato oval. É importante que os alunos percebam essas duas instâncias discursivas na trama do conto.

Para que você, professor conheça mais e compreenda melhor a estrutura, a grandiosidade e genialidade nas obras de Edgar Allan Poe, sugerimos a leitura de alguns artigos, disponíveis pelos sites abaixo relacionados:

Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6960855

A recepção de Poe na Literatura Brasileira.
https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7676/7010

As estruturas semionarrativas do conto 'O retrato oval ... – UFJF
https://www.ufjf.br/darandina/files/2019/11/Artigo-Jorge-Lucas-Santos.pdf

"O retrato oval"

1. O castelo surgira a nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.
2. A construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro.
3. Parecia abandonado, pois não aparecera ninguém à nossa chegada. Mas, se abandonado, o fora há pouco, ou talvez por pouco tempo. Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo porém desbotado, , usado pelo tempo. Escudo, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muito vivas, metidas em molduras douradas. Esses quadros, não sei se por sua originalidade ou pelo contraste que faziam com o ambiente, despertaram em mim profundo interesse. Eu estava fascinado. Apesar de ferido, meu entusiasmo me excitara de tal forma que eu já me dispusera a me manter acordado, estudando, pesquisando. E assim foi.
4. Ordenei a Pedro, meu criado, que fechasse os pesados postigos. Já era noite fechada.
5. Pedro acendeu as velas de um enorme candelabro que estava na cabeceira do meu leito. Foramabertas as cortinas que velavam a cama.
6. Eu me dispus, então, à contemplação das telas e ao exame de um pequeno volume que encontrara sobre o travesseiro. Ali estavam a descrição e a crítica daqueles quadros.
7. Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse.
8. A posição do candelabro incomodava-me. Afinal, eu já estava cansado. Meu criadoadormecera e eu não queria perturbar-lhe o sono. Estendi a mão e troquei a posição da luz, de modo que se lançasse, em cheio, sobre o livro.
9. Meu gesto produziu, porém, efeito inteiramente imprevisto. Os raios luminosos das inúmeras velas caíram sobre um nicho existente no quarto, que estivera, até então, oculto pela sombra de uma das colunas do leito.
10. Vi assim, à plena luz, uma tela que ainda não havia notado.
11. Era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente.

12. Olhei o quadro e fechei os olhos, em seguida. Procurei dentro de mim o motivo por que estava agindo assim. Vi então que aquele fora um movimento impulsivo para ganhar tempo de pensar. Queria certificar-me de que a vista não me havia enganado. Tranquilizar e dominar minha imaginação.
13. Pouco depois, com serenidade e mais certeza, contemplei fixamente o quadro.
14. Bem, não podia agora duvidar. Eu estava acordado, meus olhos já se haviam habituado à luz das velas que incidiam sobre a tela.
15. O retrato, como já disse, era de uma jovem. Cabeça e ombros. Para baixo, o resto do busto tornava-se imperceptível, jogado no vago sombreado que constituía o fundo. Ali desapareciam também as pontas louras do cabelo.
16. A moldura era oval, em filigrana dourada.
17. Como arte, nada podia ser mais admirável do que aquela pintura. Mas não fora a execução da obra, nem a imortal beleza do rosto. Nem o trabalho de minha imaginação, despertada de seu quase adormecimento pela semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva.
18. Meio sentado, meio deitado, fiquei, talvez, uma hora com os olhos presos ao retrato.
19. Só consegui deitar-me depois de chegar ao segredo do fascínio que o quadro despertara em mim. Afinal, entendi. Descobri. Mas a descoberta me confundiu, me aterrorizou. E foi debaixo de um profundo horror que repus o candelabro na posição anterior. Assim ficava oculto o nicho. E a causa de minha intensa agitação.
20. Apanhei o volume que contava a história das pinturas. Busquei com ansiedade o número do retrato oval, aquele que, com sua absoluta aparência de vida, me causara tamanho impacto.
21. E lá estava a história.
22. Sim, era muito jovem o modelo do retrato. Jovem, alegre, feliz. Um dia viu, amou e casou-se com o pintor. O artista daquela obra maravilhosa. Ele, porém, já possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte.
23. Ela amava a vida. Animava tudo com seu entusiasmo jovem e feliz. Amava tudo menos aquela rival: a Arte. E odiava e temia os pincéis, a paleta que a privavam do amado.
24. Assim, foi terrível, para ela, ouvir o desejo dele de fazer o seu retrato. Mas era humilde e obediente.
25. Durante semanas e semanas, sentou-se no mal-iluminado quarto da torre larga e isolada. Ali a luz vinha apenas de cima.
26. Ele, o pintor, apaixonou-se pelo trabalho. E prosseguia hora após hora. Dia após dia. Seu amor à arte, a obsessão pelo trabalho, seu delírio de artista o impediam de notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos. Todos notavam, menos ele. E ela sorria. Não se queixava, não mudava a expressão. Pelo contrário, também se animava, vendo-o trabalhar dia e noite, inteiramente tomado pela obra. Ela o amava muito. Mas a cada dia tornava-se mais fraca e sem vida.
27. Os que viam o retrato maravilhavam-se. Ele estava fazendo sua obra-prima.
28. Quando a obra se aproximava do fim, ele não permitiu a entrada de outras pessoas na torre. Só ele e o modelo. Tornara-se um selvagem. E raramente desviava o olhar da tela. Nem mesmo para contemplar o rosto da esposa. Se o fizesse, veria que as cores que espalhava sobre a tela eram tiradas da face daquela que estava à sua frente.
29. Muitas semanas se passaram. Pouca coisa restava a fazer. Faltavam um toque na boca e um colorido nos olhos. Foi feito o toque e foi dado o colorido.
30. O espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se.
31. O pintor parou deslumbrado, diante da obra que acabara de executar. Enquanto a contemplava, pálido, emocionado, tremia. E, alto, gritava:
32. -Isto é a própria vida! É a vida mesmo!

33. Voltou-se, então, para ver o modelo, sua esposa.
34. Estava morta.

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

Professor, você poderá ler mais e se inteirar sobre o conto por meio da leitura do artigo "Um retrato tradutório de 'O retrato oval'", de Maria da Luz Alves Pereira e Rauer Ribeiro Rodrigues (https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5037/3708)

Forneça o **Dispositivo Didático F**. Sugerimos que encaminhe uma leitura silenciosa do texto, sem interferir na compreensão dos alunos. Em seguida, poderá ser feita outra leitura, pela professora ou ainda poderia convidar dois alunos para fazerem a leitura em voz alta, sendo que o primeiro leria o texto até o parágrafo 7 e, o segundo, continuaria com a segunda parte até o final, como uma estratégia para que eles percebam que o conto traz uma história inserida na narrativa principal.

Terminada a leitura, verifique se tem vocabulários que os alunos não entendem, não conhecem, e caso tenha essa situação, poderá elencar no quadro essas palavras e montar um glossário ou pedir que os alunos pesquisem as palavras desconhecidas no dicionário.

Em seguida, oriente os alunos para que respondam às perguntas sobre o texto. Deixe-os responderem por conta própria, porém caminhe pela sala e observe o desenvolvimento das atividades. É provável que eles precisem de um bom tempo para responder às questões, já que não são poucas, mas são necessárias para levar o aluno a compreensão do conto enquanto texto e enquanto gênero conto de mistério.

Quando os alunos terminarem de responder às questões, proponha um momento de conversa sobre a compreensão do texto, não apenas como uma correção das respostas, mas como um instrumento de verificação e de construção dos conhecimentos dos alunos no que se refere à leitura do conto proposto e do gênero em questão, conforme objetivos traçados.

É importante que esse momento seja de compartilhar a leitura, de ampliar a capacidade de observação e de reconhecimento do gênero conto de mistério, bem como a forma como o mistério foi construído pela narrativa, os recursos utilizados, e o que diferencia esse gênero dos demais contos em geral.

É preciso chamar a atenção dos alunos com relação à construção desse conto, pelo fato de ele ter duas histórias em uma, da mudança de narrador das histórias, do discurso (sem diálogos), da riqueza de detalhes na descrição do ambiente e da jovem retratada no retrato oval. Ressaltamos que não é possível explorar tudo o que esse texto oferece, porém, a partir das respostas e observações dos alunos, você saberá até onde pode chegar.

A questão 9, por exemplo, explora os tempos verbais. Vale lembrar que os tempos verbais situam o leitor no processo de comunicação da linguagem. Nesse contexto, o pretérito indica o que está sendo narrado. Esse conto especificamente narra os acontecimentos utilizando-se dos tempos verbais: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais que perfeito. Entretanto acreditamos que alunos de 6º ano (nosso público-alvo) não estejam preparados para compreender a complexidade gerada pelo uso pretérito mais que perfeito nessa narrativa. Então propomos que seja explorado nessa oficina o predomínio dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, de forma que os alunos consigam além de identificar e reconhecer esses tempos verbais no texto, compreender seu funcionamento discursivo e as possíveis significações atribuídas a história narrada, por meio deles, especialmente no que se refere a construção do suspense, do mistério.

Nesse sentido, é preciso chamar a atenção dos alunos para a forma como o autor ou narrador ordena os acontecimentos, que recursos utiliza para narrar os fatos. Relacionar o uso do pretérito perfeito com o tempo marcado, uma ação acabada, na linha do tempo; enquanto o pretérito imperfeito nos contos de mistério são recursos usados não apenas para narrar acontecimentos passados, mas para construir o suspense, na medida em que expressa continuidade, um prolongamento das ações que estão sendo narradas, ou das sensações provocadas por essas ações geralmente associadas a descrições de eventos ou ambientes sinistros.

Ex.: **Olhei** o quadro e **fechei** os olhos em seguida.

A construção sólida e imponente **misturava** o grandioso ao sinistro.

Gabarito Dispositivo Didático F

1. Releia o primeiro parágrafo. “O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada. ”
a) É possível identificar um narrador:
( ) observador
(x) personagem
b) Por que o homem estava ferido e por que corria o risco de dormir ao relento?
O texto não traz essa informação. É um mistério que permanece até o fim da narrativa. Ajuda a dar esse tom misterioso e fantástico à narrativa.

2. Por que os dois homens entram no castelo?
Os dois homens entram no castelo para não passarem a noite ao relento, porque um deles está gravemente ferido.

3. Como o narrador-personagem descreve (caracteriza) o castelo? O que faz com que o castelo pareça sinistro?
O narrador descreve o castelo como uma construção sólida e imponente. Seu aspecto grandioso e abandonado faz parecer sinistro.

4. Em que outros tipos de narrativas normalmente aparecem castelos? Nesses outros tipos de contos, os castelos têm as mesmas características?
Normalmente aparecem castelos em contos de fada. Não. Pois nos contos de fadas há reis, príncipes e princesas, são lugares perfeitos e as histórias sempre têm finais felizes.

5. Por que o narrador supõe que o castelo havia sido abandonado?
O narrador supõe que o castelo havia sido abandonado porque não apareceu ninguém para atender a porta quando eles chegaram e não encontraram ninguém quando entraram no castelo.

6. Se o castelo estivesse mesmo abandonado, por que estava tudo limpo e arrumado?
O texto não traz nenhuma informação sobre isso; é um mistério que não é desvendado; é um fato que só aumenta o clima de mistério do conto.

7. Releia o trecho: “Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo, porém, desbotado, usado pelo tempo. ”
a) Encontre nessa descrição duas palavras que revelam um contraste entre as características dos objetos:
luxuosa/ desbotado.
b) Esse contraste (ideia oposta) é introduzido (marcado) pela palavra:
( ) tudo
(x) porém
( ) usado
c) Qual o significado de: “usado pelo tempo”?
Velho, desgastado.

8. Os fatos se passam em uma época distante ou em uma época mais recente? Justifique com elementos do texto*:*
Os fatos se passam em uma época distante, pois o homem que narra a história tem um criado, e a linguagem do texto revela uma época distante no passado.

9. Releia os trechos abaixo, observando o uso dos tempos verbais em destaque e coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso**.**
(a)**Parecia** abandonado [...]Tudo **estava** arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. **Situava**-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim **era** ricamente decorada. (parágrafo 3)
(b) **Li** longamente. **Li** muito. E **contemplei** todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não **senti.** (parágrafo7)
(V) No trecho (a) os verbos destacados estão no pretérito imperfeito e no (b) no pretérito perfeito.
(F) Nos dois trechos os verbos destacados estão no pretérito imperfeito.
(V) O uso do pretérito imperfeito nesse trecho mostra que o narrador está descrevendo como era o interior do castelo.
(V) O uso do pretérito imperfeito dá um ar de mistério, de suspense a história que está sendo contada.
(V) O uso do pretérito perfeito indica uma ação concluída, acabada no passado.
(V) A escolha do uso adequado dos tempos verbais é importante para narrar uma história.

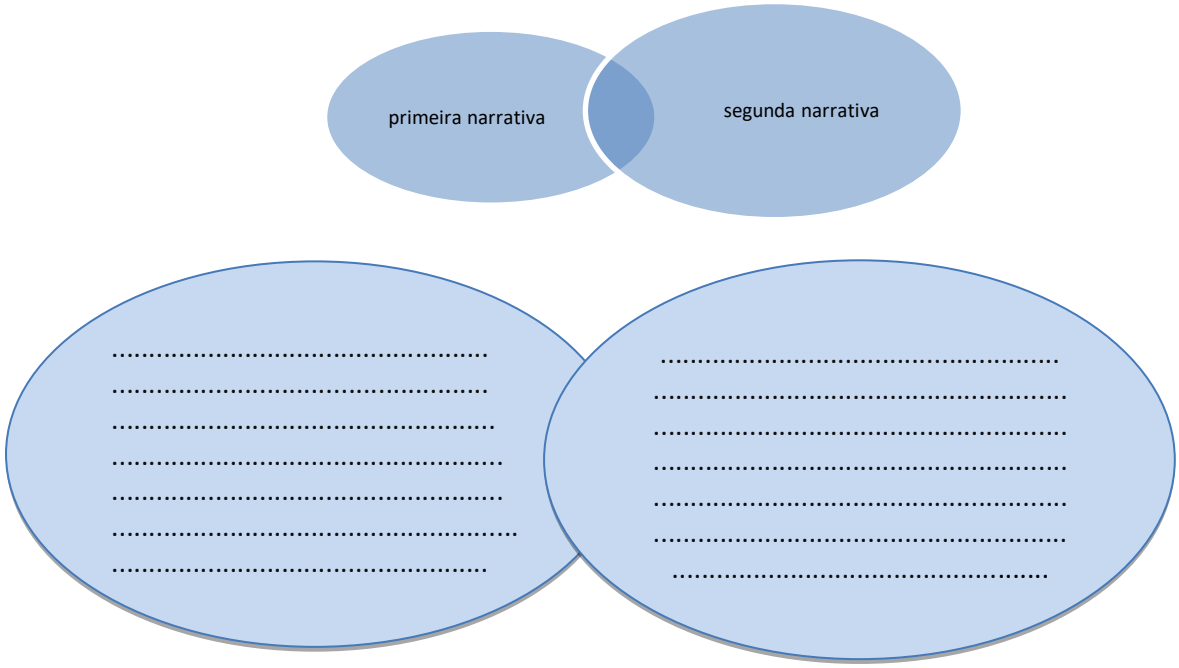
10. O que o levou o narrador-personagem a ficar acordado até tarde pesquisando sobre os quadros, mesmo estando ferido?
O homem ficou fascinado, entusiasmado com as obras de arte e o ambiente do local a ponto e mesmo ferido ficar acordado pesquisando sobre as obras de arte.

11. Releia o trecho: “As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse. ”
a) Por que o narrador-personagem não percebeu as horas passarem?
Porque o homem ficou muito concentrado na leitura e contemplação dos quadros e da descrição de cada obra de arte que encontrou ali.
b) Qual seria o sentido da expressão: “a profunda meia-noite”?
Meia-noite era considerada muito tarde da noite. No conto essa hora está ligada ao clima de mistério.
c) Foi intencional o uso do termo “meia-noite” no conto? Por quê?
Sim. Porque no conto, à meia noite, o homem descobre o retrato oval e começa a narração da história da personagem do retrato.
d) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece?
Resposta pessoal.

12. Observe o que vem em seguida do trecho: “Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse. ” (Parágrafo7). O que acontece na história depois que chega a meia-noite?
O personagem que narra a história muda a lâmpada de posição e descobre uma pintura que não tinha visto ainda: a do retrato oval.

13. O que mais impressionou o narrador que passou a noite no castelo:
( ) a moldura oval em dourado.
( ) a decoração do cômodo que ficava na torre.
( ) a beleza da jovem retratada no retrato oval.
(x) o fato de a moça retratada na pintura parecer estar viva.

14.Releia o conto a partir do parágrafo 8 até o final. Você percebeu que esse conto traz uma narrativa encaixada na história principal? Observe a figura abaixo e escreva dentro dela um resumo das duas narrativas que se encaixam formando o conto: O retrato oval.



15. Por que a jovem do retrato odiava a Arte?
Porque o marido amava mais a Arte do que ela.

16. Como você acha que ela se sentiu quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte? Por que ela aceitou que o artista a pintasse
Provavelmente ela se sentiu contrariada. Aceitou porque era humilde e obediente.

17. No início, a jovem ficou animada de ver o marido tão satisfeito com seu trabalho. O que aconteceu com o passar dos dias e que ele nem percebeu?
Ele nem percebeu que a vida da jovem esposa estava se apagando aos poucos.

18. Quando termina sua obra-prima, o artista, emocionado grita:
"- Isto é a própria vida, a vida mesmo! "
O que significa essa afirmação para o artista?
Significa que ele havia conseguido retratar o rosto da mulher com perfeição.

19. Por que o retrato ficou tão perfeito?
( ) Porque a jovem modelo era linda.
(x) Porque a vida da jovem foi transferida para a tela.
( ) Porque o artista era muito talentoso.

20. Após ter lido o texto completo, conclua: quais temáticas são abordadas nesse conto?
( ) a beleza e a arte.
(x) o amor e a morte.
( ) a riqueza e o amor

21. De modo geral, como você classificaria esse texto?
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)
(x)um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.

( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

22. Qual é o mistério maior desse conto?
O retrato oval, pois parece que a jovem retratada nele está viva.

Professor, assim que os alunos finalizarem as atividades de leitura dessa oficina acesse o *link* https://www.youtube.com/watch?v=yj0yHn0bclI e assistam juntos o vídeo adaptado do conto "O retrato oval".

O vídeo tem menos de 6 minutos. Assim que terminar a reprodução, reserve um tempinho para que os alunos possam fazer observações sobre as representações da leitura, como imaginaram o cenário, as personagens, etc., fazendo comparações com o apresentado no vídeo que assistiram. Aproveite para fazer uma verificação com eles, por meio do compartilhamento das respostas feitas oralmente.

Dessa forma, tendo trabalhado com o texto escrito e assistido ao vídeo do conto "O retrato oval" e feitas as observações, é necessário levar os alunos a reconhecer e sintetizar as características específicas do gênero conto de mistério, sobretudo, que sejam capazes de perceber que todos os elementos e recursos são escolhidos e utilizados em função da construção do mistério.

Para atingir tal objetivo, sugerimos uma roda de conversa**,** orientada por você, professor, de forma que possa abordar os elementos que compõem o conto de mistério e suas especificidades.

Professor, fazendo uma retomada sobre o gênero conto de mistério, você pode utilizar as frases-chave (a seguir) para que os alunos completem com a partir do que aprenderam até este momento do projeto e, assim, possam organizar, sintetizar e fixar melhor esses conhecimentos.

Atividade oral de fixação

O narrador é aquele que... e pode ser...*(conta a história/ narrador-observador ou narrador-personagem).*
O papel das personagens no conto de mistério é...*(dar vida à história por meio de suas ações)*
Quanto ao espaço, uma história de mistério pode acontecer em um/uma...*(um castelo, uma casa abandonada, cemitério,etc.)*
O tempo em um conto mostra... *(a duração das ações; instaura marcos temporais;)*

Com relação ao tempo, geralmente em um conto de mistério os fatos sinistros se passam... *(à noite,de madrugada)*
Os tempos verbais predominantes nos contos de mistério são... *(o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito.*
O pretérito perfeito serve para... *(narrar um acontecimento passado, acabado,marcado na linha do tempo)* e o imperfeito serve para...(*narrar uma ação contínua, o prolongamento das ações narradas ou das sensações provocadas por essas ações, insinuandoalgo misterioso.*)

Professor, o quadro abaixo contém informações que poderão lhe servir de apoio para esse momento:

Revisando os elementos e recursos do conto de mistério

O narrador de um conto pode ser aquele que narra a história e também participa dela como personagem: narrador-personagem. Ou pode ser aquele que narra a história, mas não participa dela: narrador-observador.
As personagens movimentam a história, são elas dão vida aos contos, por meio de suas ações. De forma geral os contos trazem poucas personagens, no conto de mistério, são peças fundamentais para a construção do mistério, pois ora um personagem pode representar o mistério de uma história, ou podem instigar o leitor a perceber os acontecimentos sinistros, sobrenaturais a partir de sua percepção.
O espaço onde se desenvolve a história em um conto de mistério geralmente é definido, sugere algo sinistro, e está interligado ao tema do misterioso ou sobrenatural. Uma história de mistério pode acontecer em um quarto, ou casa abandonada, em um cemitério ou em uma floresta, numa rua deserta, entre outros lugares.
O tempo em um conto está relacionado a duração das ações, a sequência temporal dos acontecimentos. Pode ser expresso por marcadores temporais como: Naquela noite/ Já era meia-noite/Três dias se passaram... O tempo no conto de mistério acompanha os acontecimentos e trabalha em favor de gerar o mistério, de forma que é muito comum fatos sinistros acontecerem nessas narrativas a meia-noite, as três da madrugada, em uma noite escura e chuvosa.
O enredo é a trama da história. Os contos de mistério podem tratar de muitos temas e às vezes, aborda coisas aparentemente muito simples e fatos do cotidiano, mas com uma boa dose de mistério e suspense, construído aproveitando muito bem todos os seus elementos e outros recursos.
Recursos linguísticos-discursivos: Para contar uma história de mistério, o autor faz escolhas e utiliza recursos para construir o clima de mistério, e sugerir o sinistro, o sobrenatural, ou seja, que descrevam ambientes, personagens, acontecimentos e todo e Qualquer aspecto que seja importante par construir a história. Nos contos de mistério, são usados como recursos da língua por exemplo:
- sinais de pontuação para evidenciar o discurso, as impressões, os diálogos.
- as escolhas lexicais, ou seja, os vocabulários que possam sugerir coisas misteriosas.
- os tempos verbais predominantes são o pretérito perfeito e o imperfeito, e também o mais-que-perfeito, localizando o leitor no tempo dos acontecimentos da narrativa, descrevendo as ações de forma a acrescentar um ar de mistério e de suspense.

Professor, nesse momento, a intenção é trabalhar com a oralidade e motivar os alunos a falarem. Ressaltamos a importância de que eles construam suas próprias conclusões, e para isso é preciso ouvir o que eles têm a dizer, e se necessário, intervir e ampliar suas ideias.

Com base nas conclusões da turma e com suas intervenções e ajustes, registre no quadro ou em um painel grande as informações principais sobre a construção dos contos de mistério, em forma de tópicos.

Essa etapa é importante, pois a partir dela os alunos construirão uma síntese de tudo o que foi trabalhado nas oficinas e poderão registrar no caderno seus conhecimentos.

Professor, caso você faça opção de registrar a síntese no painel, ele deverá ser preparado com antecedência, levado para a sala e colocado na parede antes dessa aula.

Para concluir as atividades das oficinas, sugerimos que encaminhe a proposta: "**Construindo meu cenário de mistério**". Essa atividade deve ser realizada logo após as discussões da atividade de oralidade e do registro das conclusões a que os alunos chegarem sobre a construção de um conto de mistério. A proposta é simples, porém, significativa, (veja atividade no caderno do aluno). Os alunos deverão escolher entre as opções a que melhor se adequa a produção de um conto de mistério. Essa atividade servirá também para preparar a turma para o momento do fechamento do projeto, que extrapolando a SLG, traz uma proposta de produção de texto, escrita, em duplas.

Explique aos alunos a atividade, peça que eles assinalem as opções que considerarem mais adequadas para a construção de um cenário de mistério.

Assim passamos para a etapa do diagnóstico final.

6.5- Diagnóstico final de leitura

Conto "A morte vista de perto"

Objetivos: Verificar a capacidades leitoras dos alunos com relação ao gênero conto de mistério. Verificar as capacidades desenvolvidas nos alunos sobre o processo de leitura dos textos apresentados e propostos nas oficinas bem como no diagnóstico inicial.

Professor, estamos quase finalizando o projeto **"Que mistério é esse?"**. Essa etapa é destinada ao diagnóstico final. Para essa leitura diagnóstica, estamos propondo o texto "A morte vista de perto", de Fernando Sabino.

Fernando Tavares Sabino (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1923 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004). Cronista, romancista, contista e editor. Assim como muitos poetas brasileiros, ele também foi um escritor precoce publicando, adolescente, o seu primeiro conto policial na revista Argus. Estimulado pela família e com muito empenho pessoal, Fernando Sabino ganha inúmeros concursos de crônicas e contos, com destaque para o concurso da revista Boa Nova que tinha em sua banca julgadora o também escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade. Muito dedicado, não demorou para que o escritor contribuísse com textos para grandes revistas e jornais. Aos 15 anos era colaborador da revista Mensagem e editor do jornal Folha de Minas e também escrevia para a revista Clima (SP), dirigida pelo grande crítico literário Antonio Cândido.
Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1617/fernando-sabino. Acesso em: 20 Jan. de 2020.

O texto selecionado para essa leitura é rico em recursos linguísticos, no entanto, por ser uma etapa diagnóstica, é preciso tomar cuidado de não explorar conteúdos que não foram trabalhados no decorrer das oficinas.

"A morte vista de perto"

1. Foi em Londres. Eu vinha de uma reunião em que tivera a notícia da morte de um amigo no Rio.
2. Voltava de carro para casa e era tarde da noite. Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento. É o sentimento a que os ingleses chamam de spleen, e que não tem correspondente na língua portuguesa. Em noites assim, a nossa realidade interior se mistura à atmosfera que o fog torna ainda mais densa, apagando os contornos da vida. O silêncio ao redor de nós como que se materializa. Os movimentos se fazem em câmera lenta, de peixes no mundo das águas. Ectoplasmas de nós mesmos, flutuando no ar integrados a eternidade do nada.
3. Nesse espírito é que eu voltava para casa pelas ruas desertas, pensando na morte do amigo e na morte em si, com a certeza de sua existência inexorável.
4. Extravagante foi a sensação que me veio então: a de que a morte existia, não apenas como o fim para todos nós, sem exceção, mas como alguma coisa concreta, visível, corporificada em alguém com quem eu poderia me esbarrar a qualquer momento.
5. Naquele instante, ao voltar a cabeça, dei com ela a me olhar.
6. Eu havia parado no sinal vermelho e embora não houvesse na rua o menor movimento, esperava pacientemente que ele se abrisse, como exigem as regras inglesas do bom proceder. O que me chamou a atenção foi um táxi que acabara de se emparelhar ao meu carro, um pouco a rente, deixando-me lada a lado com o passageiro.
7. Era uma mulher.
8. Uma mulher já sem idade de tão velha, e ainda assim horrivelmente pintada, como um espantalho: tinha os lábios borrados de batom, duas rodelas vermelhas nas faces murchas, as sobrancelhas pintadas, os olhos empastelados de rímel. Eu a olhava também, fascinado: mas o que era aquilo?
9. Foi quando ela, a dois palmos de mim, piscou um olho e franziu lascivamente os lábios numa careta, como uma simulação de beijo.
10. Aturdido, arranquei com o carro como se fugisse de um filme de terror de Alberto Cavalcanti na solidão da noite. Nem esperei mais que o sinal se abrisse – com isso me arriscava a ser detido logo adiante pelo policial que em Londres está sempre presente em cada esquina. Pouco importava; o que deseja era fugir dali, como de uma presença amaldiçoada. Que queria de mim aquela bruxa? Certamente não se oferecia como

mulher, aquela múmia – condição que já se perdera para ela num passado sem memória. Quem era, senão a própria morte em que eu vinha pensando, materializada na forma decrépita de uma megera? Senti um frio na espinha ao ver, pelo espelhinho o táxi à minha retaguarda seguindo na mesma direção. Acelerei, para perdê-lo logo de vista.

11. Em pouco percebi, aliviado, que ganhava distância e ele desaparecia na cerração.

12. Eu morava numa rua meio remota, ao norte de Londres, e à noite o lúgubre caminho para minha casa passava até por um velho cemitério no pátio de uma igreja. Ao chegar, fui direto para o quarto no segundo andar, disposto a espantar de mim a lembrança daquela visão.

13. Só quando me preparava para dormir, lembrei que não havia apagado a luz da sala, lá embaixo. Desci de pijama, e fui até a janela para fechar a cortina.

14. Fiquei só na intenção. Ao olhar para fora, vi, em meio à neblina, parado na rua molhada, em frente da casa, o táxi negro de pouco antes, com a velha debruçada contra o vidro, a boca arreganhada num sorriso, para mim.

15. Então subi correndo e me tranquei no quarto, para tentar dormir e na manhã seguinte pensar que fora apenas um sonho.

Fonte: SABINO, Fernando. **As melhores histórias de Fernando Sabino.** Rio de Janeiro: Best Bolso, 2010.

Forneça aos alunos o **Dispositivo Didático G**. Os alunos devem fazer uma leitura silenciosa e individual do texto e, em seguida, responder, por escrito, às questões propostas. Recolha a atividade após o término, para a análise diagnóstica das capacidades leitoras que foram desenvolvidas por meio e durante o trabalho realizado nas oficinas.

Após ler e examinar cuidadosamente as respostas dos alunos, é preciso retomar alguns pontos considerados centrais, especialmente com relação à construção do gênero conto de mistério, ao processo de leitura realizado pelos alunos, considerando as respostas nos níveis: textual, inferencial e interpretativa. Sugerimos uma roda de conversa, onde o professor possa esclarecer para e com seus alunos os pontos que considerar necessário, a partir das respostas dadas por eles. Lembre-se de que optamos pela **avaliação formativa**, isto significa que esse diagnóstico não é um produto apenas para atribuir notas ou simplesmente para avaliar os alunos, mas é uma etapa do processo de aprendizagem por meio da SLG

De acordo com Batista *et al* (2007 *apud* GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010) a avaliação formativa ou continuada tem função "diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa", pois indica níveis já alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias de intervenção necessárias a futuros avanços. Trata-se de um feedback reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante, de forma que permite ao professor elaborar diversas estratégias de ensino e avaliação, rever, reelaborar e aplicar em sala de aula, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Portanto, a

avaliação formativa não se limita a hierarquizar as respostas das questões de compreensão do texto ou produção escrita dos alunos numa escala de notas de zero a dez. Ao contrário, “a avaliação formativa julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244).

Fonte: GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, p. 241–257, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100016 Acesso em: 27 ago. 2020.

Gabarito dispositivo didático G

1) O narrador é também personagem ou um narrador observador:
O narrador é também personagem da história.

2) Onde e quando se passa a história narrada nesse conto?
A história se passa em Londres, em uma noite fria.

3) Como o narrador descreve a noite londrina?
Ele descreve a noite como escura, chuvosa e com neblina.

4) O que impregnava tédio e abatimento na alma, segundo o narrador personagem era:
( ) a morte do seu amigo.
(x) a noite londrina (de Londres)
( ) a mulher no táxi.

5) Releia o trecho do parágrafo 2 do texto: “Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento. (...) Em noites assim, a nossa realidade interior se mistura à atmosfera que o fog torna ainda mais densa, apagando os contornos da vida. O silêncio ao redor de nós como que se materializa.”
a) Assinale a alternativa que corresponde à intenção do autor ao escrever esse trecho:
( ) Descrever como são as noites de Londres.
(x) Descrever aquela noite em que soube da morte de seu amigo, sugerindo uma imagem que expressasse tanto o clima frio e chuvoso daquela noite quanto a sensação de abatimento e de solidão.
b) A linguagem metafórica que o autor usou nesse trecho é importante no conto de mistério? Por quê?
Sim. A linguagem metafórica é importante no conto de mistério porque é mais sugestiva e ajuda a criar o clima de mistério.

6) Por que o narrador-personagem começa a pensar na morte e qual seria a relação da morte com o cenário que ele descreve?
Porque havia recebido a notícia da morte de seu amigo, e estava voltando sozinho pra casa em uma noite fria, escura e chuvosa, cheia de neblina.

7) Qual sensação o personagem narrador começa a ter sobre a morte?
Ele começa a ter a sensação de que a morte exitia como uma pessoa e que poderia aparecer a qualquer momento em sua frente.

8) Releia o trecho (parágrafo 5) “Naquele instante, ao voltar a cabeça, dei com **ela** a me olhar”. O pronome em destaque se refere

( ) à mulher do táxi.
(x) à morte.
( ) à noite londrina.

9) Observe nos parágrafos 8,9 e 10 como o personagem narrador se refere à mulher do táxi. Assinale as opções quea fazem parecer algo sobrenatural:
(x) Uma múmia.
( ) Muito velha.
(x) Uma bruxa.
(x) presença amaldiçoada.
( ) com a cara horrivelmente pintada.
(x) Aquilo

10) No trecho (parágrafo 8): "Uma mulher já sem idade de tão velha, e ainda assim horrivelmente pintada, **como um espantalho**: tinha os lábios borrados de batom, duas rodelas vermelhas nas faces murchas, as sobrancelhas pintadas..."
a) O uso dos dois-pontos indica:
( ) a fala de um personagem.
( ) uma enumeração de fatos
(x) uma explicação sobre o que foi dito anteriormente.
b) O que o narrador-personagem pensou sobre a mulher?
Ele pensou que a mulher no táxi era a própria morte em pessoa.

11) Como era o caminho para chegar até a casa do personagem narrador? Qual a intenção do autor ao descrever esse cenário?
O caminho de casa era macabro, sinistro. Tinha que passar por um cemitério no pátio de uma igreja. Acrescentar um ar de suspense e mistério ao conto.

12) Assinale os elementos abaixo que estão relacionadas ao mistério nessa narrativa:
( ) A morte do amigo do narrador.
(x) A noite fria, escura e chuvosa.
(x) A atmosfera de abatimento.
(x) A rua deserta e coberta de neblina.
(x) O pensamento do personagem narrador sobre a morte.
(x) A mulher no táxi.
( ) O sinal vermelho.
(x) O táxi negro.
( ) A casa do personagem narrador.
(x) A descrição do caminho até a casa do personagem narrador.

13) Sobre a construção do mistério nesse conto, é correto afirmar que:
(x) O autor usou todos os recursos para construir o mistério: o tempo, a descrição detalhada do ambiente, das impressões do narrador personagem, das ações das personagens.
( ) O mistério foi construído apenas pelas ações das personagens.
( ) O mistério foi construído apenas pela descrição do ambiente e das ações.
( ) O autor usou o tempo e o espaço ou ambiente para construir o mistério desse conto.

14) O trecho (parágrafo 14): "Fiquei só na intenção" refere-se a que fato, intenção de quê? Assinale a opção correta:
( ) De apagar a luz da sala.
(x) De fechar a cortina.
( ) De olhar para fora.

15) Releia o finalzinho do conto (parágrafos 14 e 15):
“Ao olhar para fora, vi, em meio à neblina, parado na rua molhada, em frente da casa, o táxi negro de pouco antes, com a velha debruçada contra o vidro, a boca arreganhada num sorriso, para mim.Então subi correndo e me tranquei no quarto, para tentar dormir e na manhã seguinte pensar que fora apenas um sonho. ”
a) Por que o personagem narrador se trancou no quarto ao chegar em casa? Como ele estava se sentindo?
R: Porque viu em frente sua casa o táxi negro com a mulher sinistra. Ele estava se sentindo apavorado.

16) Escreva um resumo do que aconteceu em cada momento desse conto:
Situação inicial: O narrador personagem soube da morte de um amigo e estava voltando para casa tarde da noite.
Momento de início da tensão/mistério: Ele começa a pensar na morte como uma pessoa, quando vê dentro de um táxi ao lado de seu carro uma mulher que ele descreve como a própria morte.
Fase da resolução da tensão: Nesse conto não há resolução da tensão/do mistério.
Conclusão: O narrador chega em casa, sobe correndo pro seu quarto e vai dormir para esquecer o que viu.

17) Qual o mistério desse conto?
A mulher do taxi aparecer bem na hora que o homem estava pensando que a morte poderia aparecer para ele como uma pessoa.

18) Por que o autor deu esse título para o conto: “A morte vista de perto”?
Porque o narrador acredita ter visto a morte na forma da mulher do táxi. Porque acredita que a mulher do táxi era a própria morte em pessoa.

19) Que explicação você daria para o mistério da mulher do táxi? Assinale uma alternativa e em seguida justifique sua resposta:
( ) a mulher era a personificação da morte. (a morte em pessoa)
(x) tudo foi um delírio de alguém que foi surpreendido com a notícia da morte de um amigo
e ficou abalado emocionalmente .
( ) Foi tudo um sonho do narrador.
( ) Outra opção.....
.....

20) O mistério desse conto foi desvendado? Explique:
Não. Pois o conto não revela quem ou o que era a mulher do táxi.

21) De modo geral, como você classificaria esse texto?
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (do espaço, ações, etc.)
(x) um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

Professor, é fundamental dar um retorno aos alunos. Portanto, após verificação das respostas do diagnóstico, reserve um momento para retomar as questões, de acordo com a intenção de cada questão, das respostas dadas e dos

pontos que você perceber que é necessário após essa leitura diagnóstica. Esse *feedback* é importante para que os alunos percebam quais conhecimentos foram construídos e como construíram esses conhecimentos, ou quais pontos ainda deveriam ser retomados.

Vale lembrar que uma SLG não é uma proposta engessada, mas um projeto no qual vamos trabalhando a partir de objetivos traçados. A própria realidade na qual estamos implementando as ações vai aos mostrando as necessidades, fragilidades e direcionando nosso trabalho.

Encerradas as oficinas e o diagnóstico final, vamos para o **"Fechamento do projeto. "**

7- Fechamento do projeto:

"Que mistério é esse?"

Objetivos: Produzir textos de mistério em duplas.Apresentar oralmente as histórias produzidas.

Professor, finalizando o projeto **"Que mistério é esse?"**, propomos uma dinâmica de fechamento do projeto com os alunos, uma atividade que extrapola o projeto de leitura.

Para esse fechamento, sugerimos uma produção escrita de contos de mistério, feita em duplas, a partir de figuras e imagens que representem espaços e personagens que possam compor uma narrativa de mistério. Embora o foco do

nosso projeto seja a leitura, entendemos que todo conhecimento construído sobre leitura e interpretação de contos de mistério pode culminar numa produção para mostrar a criatividade e capacidade de expressar, de expor esses conhecimentos que construíram ao longo do projeto.

Acreditamos que a última atividade realizada antes do diagnóstico final servirá como norte para suas escolhas na construção da história de mistério.

Para essa atividade será preciso:

- preparar envelopes com figuras relacionadas aos contos de mistério;
- organizar a turma em duplas;
- explicar a proposta aos alunos bem como o objetivo da atividade;
- distribuir os envelopes com as figuras;
- distribuir papel sulfite para as duplas;
- ao término das produções textuais, recolher os textos e montar uma coletânea com os contos de mistério produzidos pelos alunos.

Professor, faça uma capa para a coletânea com o título do projeto, com ilustrações sobre os temas dos textos, e não se esqueça de incluir os nomes dos alunos-autores.

Proponha a seus alunos decorar a sala com temas relacionados aos contos de mistério e apresentar oralmente os contos produzidos. Escolha uma turma da escola para que seus alunos façam a apresentação dos contos produzidos por eles.

Sugerimos que as produções dos alunos passem, pelo menos, por um processo de revisão e reescrita textual: correção do professor, autoavaliação, revisão pelos pares ou revisão coletiva/colaborativa.

Segundo Menegassi (2016) a escrita é um processo que envolve diferentes etapas: o planejamento das ideias, a execução da produção, a revisão, a reescrita e a avaliação.
Nesse processo o professor cumpre o papel de mediador, assim deve orientar os alunos no que diz respeito à finalidade, ao gênero, a linguagem e ao discurso em sua produção textual. No decorrer do trabalho com produção textual a revisão e a reescrita são consideradas etapas importantes desse processo.
Para Menegassi (2016) a reescrita surge a partir da revisão. Compreende a etapa em que os alunos realizam um trabalho reflexivo com seu texto para reconstruí-lo a partir da análise dos aspectos relacionados ao conteúdo e ao discurso.

Professor, lembramos que a produção textual não é o foco dessa SLG, porém a atividade proposta é importante, pois compõe a etapa do fechamento do projeto. Sugerimos uma coletânea para ser exposta na biblioteca da escola, mas você pode dar outra destinação à coletânea: como presente para os pais dos alunos ou uma publicação digital, por meio de um *e-book* que seria disponibilizado para a comunidade escolar. O importante é que a produção dos alunos não seja apenas uma ferramenta de avaliação escolar.

Comando da produção escrita do conto de mistério

Abram o envelope e peguem todas as figuras que estão nele. Vocês devem escolher entre as figuras, os personagens, o espaço e o tema do conto de mistério que irão produzir. Em seguida, podem colar as figuras formando uma ilustração do texto. Não esqueçam de colocar seus nomes como autores do texto, pois o texto de vocês fará parte de uma coletânea de contos de mistério, que ficará exposta na biblioteca da escola.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In:* BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA; Vanderleia da Silva. **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica:** ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a Língua:** Agir docente e gêneros textuais.Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, texto e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, p. 241–257, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010318132010000100016 Acesso em 27 de Ago. de 2020.

GOTLIB, Nádia Battella, **Teoria do Conto**, 1ª ed. São Paulo: editora Ática, 1990.

MENEGASSI, Renilson José. “A escrita como trabalho na sala de aula”, in: JORDÃO, C. M. **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Perguntas de leitura**. *In*: MENEGASSI, Renilson José (org.). Leitura e ensino. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010. Cap. 2, p. 41 - 59.

MUNIZ, Flávia. Recado de fantasma. *In:* Contos para crianças e adolescentes. **Revista Especial**, v. 1, p. 13, ilustrado por Rogério Nunes, São Paulo.

NIELS, Karla Menezes Lopes. Fantástico à brasileira: O gênero fantástico no Brasil. *In:* V Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto

de Letras, n. 1, 2014, Niterói/RJ. **Anais [...].** Niterói: UFF, 2014, p. 182-196. Disponível em: http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VSAPPIL-Lit/article/view/201/107. Acesso em: 08 Maio 2020.

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. Tradução e Adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

PROVA PARANÁ testará nível dos alunos do estado. Paraná, 07 mar. 2019. Disponível em: https://www.tribunapr.com.br/noticias/politica/prova-parana-testara-nivel-dos-alunos-ensino-fundamental-medio/. Acesso em: 16 abr. 2020.

SABINO, Fernando. **As melhores histórias de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Best bolso, 2010.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. *In:* SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. (Orgs.). **Literatura na Escola** - Propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias de mistério**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo:Perspectiva, 1980.

SLG de contos de mistério

CADERNO DO ALUNO

Com os dispositivos didáticos

Dispositivo Didático A
QUIZ sobre contos de mistério

Aluno:
.....

Responda as questões a seguir:

1. Você gosta de histórias de mistério?
( ) sim
( ) não

2. Você conhece algum conto de mistério?
( ) sim
( ) não

3. Assinale todas as palavras que você considera que podem estar relacionadas com um conto de mistério:

( ) fantasma	( ) morte	( ) dúvida , hesitação
( ) escuridão	( ) medo	( ) explicação científica
( ) suspense	( ) imaginação	( ) fenômeno natural
( ) silêncio	( ) sinistro	( ) fenômeno sobrenatural

4. Com relação aos elementos da narrativa, assinale as opões que você acredita que fazem parte de um conto de mistério.

( ) lugares ou espaços sinistros.
( ) lugares ou espaços alegres.
( ) lugares bonitos e espaçosos.
( ) personagens comuns.
( ) personagens sinistros.
( ) personagens sobrenaturais.
( ) fatos corriqueiros, do dia a dia .
( ) acontecimentos estranhos e sem explicação.
( ) noites frias e/ou chuvosas
( ) dia de sol

5. Faça um desenho que represente um cenário ou personagem que você acha que tem a ver com um conto de mistério:

Dispositivo Didático B
Leitura Diagnóstica – Conto "Recado de fantasma"

Aluno:.....

Leia o texto a seguir, de forma silenciosa. Caso ache necessário, leia mais de uma vez. Em seguida, responda, por escrito, o questionário a seguir.

"Recado de fantasma"
(Flavia Muniz)

1 Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa. Era um antigo sobrado, com uma grande varanda envidraçada e um jardim. Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele, que nem dei atenção aos comentários dos vizinhos, com quem fui fazendo amizade. Eles diziam que a casa era mal-assombrada. Alguns afirmavam ouvir alguém cantando por lá nas sextas-feiras.
2 – Deve ser coisa de fantasma! Falavam
3 – Se existe, nunca vi! E então contava a eles que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura. Isso é um fenômeno natural, conforme meu pai havia me explicado. Mas meus amigos não se convenciam facilmente. Apostavam que mais dia menos dia eu levaria o maior susto.
4 Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante. Meus pais haviam saído e eu fiquei em casa com minha irmã, Beth. Depois do jantar, fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. Faltava um quarto para a meia-noite. Eu andava à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando senti um ar gelado bem perto de mim. As peças espalhadas pelo chão começaram a tremer. Vi, arrepiado, cinco de elas flutuarem e depois se encaixarem bem no lugar certo. Fiquei tão assustado que nem consegui me mexer. Só quando tive a impressão de ouvir passos se afastando é que pude gritar e sair correndo escada abaixo. Minha irmã tentou me acalmar, dizendo que tudo não passava de imaginação, mas eu insisti e implorei que ela viesse até o quarto comigo. Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza!
5 No dia seguinte, fui até a biblioteca pesquisar o tema. Eu e Beth encontramos dúzias de livros que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o "fantasma" esteja nos dando um recado.
6 Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua. Centenas de lindas margaridas brancas florescem a maior parte do ano. O fantasma? Nunca mais vi. Decerto passeia feliz pelo jardim, nas noites de lua cheia.

Fonte: MUNIZ, Flávia. *Revista especial: Contos para crianças e adolescentes*. São Paulo. v.1. p. 13. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7421/recado-de-fantasma. Acesso em: 07 de Maio de 2020.

1) O narrador do conto é um personagem ou um narrador observador? Reproduza um trecho do texto que comprove sua resposta.
.....
.....

2) Quem é o personagem principal dessa história? Em sua opinião, é uma pessoa adulta, criança ou adolescente? Homem ou mulher? Justifique sua resposta.
.....

3) Releia o início do conto: “Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa”.
a) Esse “tudo”, um pronome indefinido, refere-se a que na história?
.....
b) Em “Nos mudamos”, a quem se refere o pronome “nos”?
.....

4) Releia o primeiro parágrafo. Podemos observar o uso de três pronomes indefinidos: tudo, alguns, alguém. Sabendo que “Os pronomes indefinidos se referem a seres de maneira vaga, indefinida”, qual é a intenção do narrador do texto ao usar esses pronomes no início da narrativa? E qual é o efeito de sentido do uso desses pronomes na construção do texto?
.....

5) Considerando que os adjetivos servem para atribuir qualidades, caracterizar os seres, os espaços, personagens em uma narrativa, localize notexto que características recebem as palavras a seguir e complete o quadro:

Casa	Fatos
Casas	Ar
Varanda	Algo
Sobrado	Lua

6) Qual seria a intenção do narrador ao usar esses adjetivos?
.....

7) Observe o trecho “**Eles** diziam que a casa era mal-assombrada” do 1º parágrafo.
a)Na situação inicial da história, o narrador acreditava que a casa era mal-assombrada?
( ) sim ( ) não

c)Localize no texto uma frase que comprove sua resposta:
.....

8) Releia o trecho: “E então **contava a eles** que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura” (3º parágrafo). Esse trecho corresponde:
( ) a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.
() a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.
() a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.
( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.

9) Releia o início do 4° parágrafo: "**Certa noite, três anos atrás**, aconteceu algo impressionante".
a) A expressão em destaque marca um acontecimento importante na linha do tempo da narrativa. Esse tempo é marcado com relação
( ) ao momento em que o narrador conta a história.
( ) ao momento em que a família muda para o antigo sobrado.
( ) a esse momento, agora, em que você está lendo o conto.

b) A que fato se refere o narrador, quando afirma que aconteceu **algo** impressionante?
.....

c) O que significa o termo "impressionante" para o narrador?
.....

10) Releia o trecho: "Depois do jantar, **fui** para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. **Faltava** um quarto para a meia-noite. Eu **andava** à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando **senti** um ar gelado bem perto de mim".
a) Os termos em destaque são formas verbais nos tempos:
() presente e pretérito perfeito.
() pretérito perfeito e pretérito imperfeito.
( ) pretérito perfeito e futuro.

b) Qual a função desses tempos verbais nesse trecho da narrativa?
.....
.....

11) Releia o fragmento abaixo: "Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza! " (4º parágrafo).
a) Identifique a opinião do narrador sobre o fato narrado:
.....

b) O ponto de exclamação no final desse trecho foi usado para:
( ) expressar medo.
( ) expressar surpresa.
( ) expressar dúvida.
( ) reforçar o que ele estava falando.

c) A opinião do narrador é importante nesse trecho? Por quê?
.....

12) Releia o trecho: "Eu e Beth encontramos dúzias de **livros** que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o 'fantasma' esteja nos dando um recado" (5º parágrafo).
a) De que tipo seriam, supostamente, esses livros?

( ) livros científicos.
() livros de contos de fada.
() livros de espiritismo.
( ) livros de histórias de aventuras.

b) O protagonista aceitou alguma das explicações que encontrou no livro? Justifique sua resposta com trechos do texto.
.....

13) De modo geral, como você classificaria esse texto?
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)
( )um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

14) Os contos são textos construídos a partir de acontecimentos narrados, com sucessão de ações em um tempo passado. Identifique nesse conto as fases abaixo:

a) Situação inicial da narrativa:
.....
.....
b) Momento de início da tensão/mistério:
.....
.....
c) Fase da resolução da tensão: .....
.....
d) Conclusão: .....
.....

15) Reflita sobre a história lida.
a) Assinale a alternativa correta:
( ) O narrador, no início da história, acreditava em fantasmas, mas deixa de acreditar, no final da narrativa
( )O narrador, no início da história, não acreditava em fantasmas, mas passa a acreditar, no final da narrativa
( ) O conto não dá indícios que o narrador acreditou em fantasmas em algum momento da narrativa
( ) O narrador sempre acreditou em fantasmas

b) Justifique sua resposta.
.....
.....

16)O conto fala sobre o quê? Se tivesse que apontar o tema principal, qual seria?
.....

17) O título do conto é “Recado de fantasma”. Qual seria o Recado que o fantasma queria passar para o narrador?

.....
18) Você já morou em uma casa com fama de mal assombrada?
.....

Dispositivo Didático C
"As formigas" (primeira parte)

Aluno(a):.....

Leia o texto a seguir, de forma silenciosa. Caso ache necessário, leia mais de uma vez. Em seguida, responda, por escrito, o questionário a seguir.

"As formigas"
(Lygia Fagundes Telles)

1. Quando minha prima e eu descemos do táxi, já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.
2. – É sinistro.
3. Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.
4. – Pelo menos não vi sinal de barata – disse minha prima.
5. A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro, descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.
6. – É você que estuda medicina? – perguntou soprando a fumaça na minha direção.
7. – Estudo direito. Medicina é ela.
8. A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.
9. Vou mostrar o quarto, fica no sótão – disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. – O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.
10. Minha prima voltou-se:
11. – Um caixote de ossos?
12. A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e, pondo-se de joelhos, puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.
13. – Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?
14. – Ele disse que eram de adulto. De um anão.

15. – De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados… Mas que maravilha, é raro a beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí – admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. – Tão perfeito, todos os dentinhos!
16. – Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente extra. Telefone também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente. Soltou uma baforada final: – Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.
17. Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.
18. Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, prendi na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tíbia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.
19. – Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.
20. Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até de madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.
21. – De onde vem esse cheiro? – perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. – Você não está sentindo um cheiro meio ardido?
22. – É de bolor. A casa inteira cheira assim – ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.
23. No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! Mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.
24. – Que é que você está fazendo aí? – perguntei.
25. – Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?
26. Levantei e dei com “As formigas” pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.
27. – São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida – estranhei.
28. – Só de ida.
29. Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.
30. – Está debaixo dela – disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. – Preto de formiga. Me dá o vidro de álcool.
31. – Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.
32. – Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.

33. Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.
34. – Esquisito. Muito esquisito.
35. – O quê?
36- Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

Fonte: TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias de mistério**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Glossário

Adunca: Em forma de gancho ou garra, curva.
Creolina: mistura de substâncias denominadas cresóis.
Desatarraxar: desparafusar
Grassmann: Marcelo Grassmann, gravador, ilustrador e desenhista brasileiro (1925-2013)
Graúna: pássaro preto
GRAVURA: técnica artística para produzir imagens, desenhos.
Omoplatas: ossos que formam a parte traseira do ombro.
TIBIA: o mais grosso dos dois ossos da perna.

Atividades de leitura
Parte 1:

1) Quem narra essa história é um
( ) narrador-personagem.
( ) narrador-observador.

2) Quem são as personagens principais dessa história?
.....

b) Que informações podemos encontrar no texto sobre essas personagens? Monte um perfil físico e outro psicológico de cada uma:

Personagem 1 (Quem? Ocupação?) **Estudante de direito**	**Personagem 2 (Quem? Ocupação?)** **Estudante de medicina**
Perfil físico	Perfil físico
Perfil psicológico	Perfil psicológico

3) Faça uma lista com os adjetivos utilizados para caracterizar a dona do sobrado:
.....
4) Com base na descrição da dona do sobrado, que imagem podemos criar sobre ela:
.....

5) Por que as jovens estudantes alugaram o velho sobrado?
.....

6) Observe como o narrador caracteriza o ambiente e todos os objetos que fazem parte dele.
a) Complete com elementos do texto:
.....sobrado
janelas .....
saleta.....
Móveis.....
escada.....
Cheiro.....

b) O que esses elementos têm em comum?
.....

7) Responda com base nos parágrafos 1 e 2; 8 e 12: Como foi caracterizado o sobrado? E o quarto em que as universitárias ficaram?
a) Sobrado – .....
b) Quarto – .....

8) Você considera importante a descrição do espaço ou do ambiente em um conto de mistério? Porquê?
.....
.....

9) Quais aspectos e fatos chamam a atenção das estudantes na primeira noite que passam no quarto alugado? Assinale:
( ) a pouca luminosidade
( ) o cheiro de bolor
( ) “As formigas”
( ) o caixotinho com ossos do anão.

10) A Que fato a estudante de medicina se refere quando diz: “esquisito, muito esquisito”?
.....

11) Considerando até o ponto que você leu, quais aspectos ou elementos desse conto chamaram a sua atenção e sugerem algo misterioso ou sinistro?

.....

12) Em sua opinião, há algo sobrenatural acontecendo no quarto do sótão ou haverá uma explicação científica para o sinistro? Porque?
.....

Dispositivo Didático D
“As formigas” (segunda parte)

Aluno(a):.....

37. – Deus me livre, tenho nojo de osso. Ainda mais de anão.
38. Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.
39. Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo em torno dos exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.
40. Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei:
41. – E “As formigas”?
42. – Até agora, nenhuma.
43. – Você varreu as mortas?
44. Ela ficou me olhando.
45. – Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?
46. – Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo… Mas então quem?!
47. Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.
48. – Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.
49. Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia flor de maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonhoque competia nas repetições com o sonho da prova oral: nele, eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de

silêncio e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

50. – Elas voltaram.

51. – Quem?

52. – “As formigas”. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

53. A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

54. – E os ossos?

55. Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

56. Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão … estão se organizando.

57. – Como, organizando?

58. Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

59. – Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e…Venha ver!

60. – Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

61. Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas, desapareciam com a luz do dia.

62. Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

63. – Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia – ela avisou.

64. O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

65. – Estou com medo.

66. Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

67. – Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?

68. Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

69. – Voltaram – ela disse.

70. Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.
71. – Estão aí?
72. Ela falava num tom miúdo como se uma formiguinha falasse com sua voz.
73. – Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava…
74. – Que foi? Fala depressa, o que foi?
75. Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.
76. – Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.
77. – Você está falando sério?
78. – Vamos embora, já arrumei as malas.
79. A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.
80. – Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?
81. – Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta.
82. – E para onde a gente vai?
83. – Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.
84. Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?
85. No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

Fonte: TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias de mistério**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Atividades de leitura – parte 2

1) No trecho: No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, a procura **delas**. Não vi **nenhuma**." A que se referem os pronomes em destaque?

.....

2) Observe a fala da estudante de medicina (parágrafo 48): "Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo". Que fenômenos a personagem acha muito esquisito?

.....

3) No trecho: "Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, **mas seria bolor**? Não me parecia um cheiro assim inocente" (...)

a) A parte destacada refere-se a uma fala ou a um pensamento da personagem?

b) Para quem ela faz essa pergunta (em destaque)?

( ) para si mesma
( ) para o leitor
( ) para a prima

c) O que você entende da fala da estudante: "Não me parecia um cheiro assim inocente"?

.....

4) Observe o trecho: “As formigas”. Só atacam de noite, antes da madrugada. ”
a) Se as formigas aparecessem no quarto durante o dia, o fato causaria o mesmo efeito que causou nas personagens? Por quê?
.....

5) Todo conto está amarrado as ações das personagens ousucessão de acontecimentos numa sequência temporal.
a) Nesse conto o tempo é marcado cronologicamente? A história se passa em quantos dias, ou quantas horas? Explique com base no texto:
.....
.....
b) b) Quais expressões nos indicam o tempo nessa história?
.....

6) No trecho: “No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda!”
O ponto de exclamação indica
( ) medo, pavor
( ) entusiasmo
( ) surpresa

7) Nos trechos a seguir, indique a única opção em que há uma opinião:
( ) Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.
( ) Aí é que está o mistério.
( ) Olhei pro chão e vi a fila dura de formiga, você lembra?

8) Compare a última frase do conto com o primeiro parágrafo.

(Parágrafo 85) “Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.”

(Parágrafo 1) “Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada.”

a) Observe o que há em comum nos dois trechos. Qual seria a relação entre os dois?
.....

b) Em ambos os trechos foi usada a linguagem figurada (metafórica). Assinale a alternativa correta quanto a respectiva identificação desses recursos

( ) 1-comparação; 2-personificação.

( ) 1-personificação; 2-comparação.

b) Que sentidos esses recursos trazem ao texto?

.....

9) Você já viu que geralmente os contos são formados por momentos que constroem a narrativa. Identifique os momentos no conto lido e resuma cada momento em uma frase:

Situação inicial:
.....
.....
Momento de início da tensão/mistério: .....
.....
Fase da resolução do problema:
.....
Conclusão: .....
.....

10) Releia os dois últimos parágrafos do texto (84 e 85) e conclua: O mistério foi resolvido? Explique:
.....

11) Quais recursos marcam o mistério desse conto?
.....
.....

12) Por que o autor do conto deu o título"As formigas"? Que outro título você daria ao texto?
.....
.....

13) O que você entendeu do conto: "As formigas"? Faça um texto que resuma a história, mas também exponha como a narrativa foi construída. Para fazer essa atividade, volte às suas respostas.
Responda em seu caderno.

14) Você já vivenciou alguma situação sinistra ou misteriosa como essa do conto "As formigas"?
.....

Dispositivo Didático E:
"Imagens metafóricas"

1) Comparem os trechos e respondam: qual dos trechos é mais expressivo? Qual sugere uma imagem mais criativa e um clima de suspense e mistério? Por quê?
1º. "*Era uma noite escura, estava ventando e parecia que ia chover. Não havia ninguém na estrada*." (Adaptado do trecho 2)
2º. "*Noite escura no mato. Estrada de terra sem vivalma. O vento gemendo pelos galhos e as nuvens passando nervosas, querendo chover*." (Conto "Gaspar, eu caio", de Ricardo Azevedo)

O trecho 2 é mais expressivo. Porque utiliza a figura de linguagem: personificação.

2) Siga as orientações do seu professor para fazer a atividade nº2.

3) Construam frases metafóricas que representem os elementos abaixo:
a) uma bruxa
b) uma casa abandonada na floresta
c) uma noite escura assustadora

Dispositivo didático F:
"O retrato oval"

1. O castelo surgira a nossa frente como uma tábua de salvação.Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.
2. A construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro.
3. Parecia abandonado, pois não aparecera ninguém à nossa chegada. Mas, se abandonado, o fora há pouco, ou talvez por pouco tempo. Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo porém desbotado, usado pelo tempo. Escudo, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muito vivas, metidas em molduras douradas. Esses quadros, não sei se por sua originalidade ou pelo contraste que faziam com o ambiente, despertaram em mim profundo interesse. Eu estava fascinado. Apesar de ferido, meu entusiasmo me excitara de tal forma que eu já me dispusera a me manter acordado, estudando, pesquisando. E assim foi.
4. Ordenei a Pedro, meu criado, que fechasse os pesados postigos. Já era noite fechada.
5. Pedro acendeu as velas de um enorme candelabro que estava na cabeceira do meu leito. Foram abertas as cortinas que velavam a cama.
6. Eu me dispus, então, à contemplação das telas e ao exame de um pequeno volume que encontrara sobre o travesseiro. Ali estavam a descrição e a crítica daqueles quadros.
7. Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse.
8. A posição do candelabro incomodava-me. Afinal, eu já estava cansado. Meu criado adormecera e eu não queria perturbar-lhe o sono. Estendi a mão e troquei a posição da luz, de modo que se lançasse, em cheio, sobre o livro.
9. Meu gesto produziu, porém, efeito inteiramente imprevisto. Os raios luminosos das inúmeras velas caíram sobre um nicho existente no quarto, que estivera, até então, oculto pela sombra de uma das colunas do leito.
10. Vi assim, à plena luz, uma tela que ainda não havia notado.
11. Era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente.
12. Olhei o quadro e fechei os olhos, em seguida. Procurei dentro de mim o motivo por que estava agindo assim. Vi então que aquele fora um movimento impulsivo para ganhar tempo de pensar. Queria certificar-me de que a vista não me havia enganado. Tranquilizar e dominar minha imaginação.
13. Pouco depois, com serenidade e mais certeza, contemplei fixamente o quadro.

14. Bem, não podia agora duvidar. Eu estava acordado, meus olhos já se haviam habituado à luz das velas que incidiam sobre a tela.
15. O retrato, como já disse, era de uma jovem. Cabeça e ombros. Para baixo, o resto do busto tornava-se imperceptível, jogado no vago sombreado que constituía o fundo. Ali desapareciam também as pontas louras do cabelo.
16. A moldura era oval, em filigrana dourada.
17. Como arte, nada podia ser mais admirável do que aquela pintura. Mas não fora a execução da obra, nem a imortal beleza do rosto. Nem o trabalho de minha imaginação, despertada de seu quase adormecimento pela semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva.
18. Meio sentado, meio deitado, fiquei, talvez, uma hora com os olhos presos ao retrato.
19. Só consegui deitar-me depois de chegar ao segredo do fascínio que o quadro despertara em mim. Afinal, entendi. Descobri. Mas a descoberta me confundiu, me aterrorizou. E foi debaixo de um profundo horror que repus o candelabro na posição anterior. Assim ficava oculto o nicho. E a causa de minha intensa agitação.
20. Apanhei o volume que contava a história das pinturas. Busquei com ansiedade o número do retrato oval, aquele que, com sua absoluta aparência de vida, me causara tamanho impacto.
21. E lá estava a história.
22. Sim, era muito jovem o modelo do retrato. Jovem, alegre, feliz. Um dia viu, amou e casou-se com o pintor. O artista daquela obra maravilhosa. Ele, porém, já possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte.
23. Ela amava a vida. Animava tudo com seu entusiasmo jovem e feliz. Amava tudo menos aquela rival: a Arte. E odiava e temia os pincéis, a paleta que a privavam do amado.
24. Assim, foi terrível, para ela, ouvir o desejo dele de fazer o seu retrato. Mas era humilde e obediente.
25. Durante semanas e semanas, sentou-se no mal iluminado quarto da torre larga e isolada. Ali a luz vinha apenas de cima.
26. Ele, o pintor, apaixonou-se pelo trabalho. E prosseguia hora após hora. Dia após dia. Seu amor à arte, a obsessão pelo trabalho, seu delírio de artista o impediam de notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos. Todos notavam, menos ele. E ela sorria. Não se queixava, não mudava a expressão. Pelo contrário, também se animava, vendo-o trabalhar dia e noite, inteiramente tomado pela obra. Ela o amava muito. Mas a cada dia tornava-se mais fraca e sem vida.
27. Os que viam o retrato maravilhavam-se. Ele estava fazendo sua obra-prima.
28. Quando a obra se aproximava do fim, ele não permitiu a entrada de outras pessoas na torre. Só ele e o modelo. Tornara-se um selvagem. E raramente desviava o olhar da tela. Nem mesmo para contemplar o rosto da esposa. Se o fizesse, veria que as cores que espalhava sobre a tela eram tiradas da face daquela que estava à sua frente.
29. Muitas semanas se passaram. Pouca coisa restava a fazer. Faltavam um toque na boca e um colorido nos olhos. Foi feito o toque e foi dado o colorido.
30. O espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se.
31. O pintor parou deslumbrado, diante da obra que acabara de executar. Enquanto a contemplava, pálido, emocionado, tremia. E, alto, gritava:
32. -Isto é a própria vida! É a vida mesmo!
33. Voltou-se, então, para ver o modelo, sua esposa.
34. Estava morta.

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

1) Releia o primeiro parágrafo. “**O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação**. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada. ”

a) É possível identificar um narrador:
( ) observador
( ) personagem

b) Por que o homem estava ferido e por que corria o risco de dormir ao relento?
.....

2) Por que os dois homens entram no castelo?
.....

3) Como o narrador-personagem descreve (caracteriza) o castelo? O que faz com que o castelo pareça sinistro?
.....
.....

4) Em que outros tipos de narrativas normalmente aparecem castelos? Nesses outros tipos de contos, os castelos têm as mesmas características?
.....

5) Por que o narrador supõe que o castelo havia sido abandonado?
.....

6) Se o castelo estivesse mesmo abandonado, por que estaria tudo limpo e arrumado?
.....

7) Releia o trecho: “Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo, porém, desbotado, usado pelo tempo. ”

a) Encontre nessa descrição duas palavras que revelam um contraste entre as características dos objetos:
.....

b) Esse contraste (ideia oposta) é introduzido (marcado) pela palavra:
( ) tudo
( ) porém
( ) usado

c) Qual o significado de: “usado pelo tempo”?
.....

8) Os fatos se passam em uma época distante ou em uma época mais recente? Justifique com elementos do texto:
.....
.....

Observamos no conto o predomínio do uso do tempo pretérito. Esse tempo, também conhecido como passado se subdivide em:
Pretérito perfeito: transmite a ideia de ação concluída.

Pretérito imperfeito: Transmite a ideia de uma ação habitual ou contínua; ou a ideia de uma ação que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra ação. É também geralmente o tempo em que são contadas as histórias.
O pretérito mais- que- perfeito expressa a ideia de uma ação que ocorreu antes de outra ação passada ou para indicar um acontecimento situado de forma incerta no passado.

9) Releia os trechos abaixo, observando o uso dos tempos verbais em destaque e coloque (v) para verdadeiro e (f) para falso sobre o uso desses tempos verbais no conto:

(a) "Parecia abandonado(...) Tudo **estava** arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. **Situava-**se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim **era** ricamente decorada." (parágrafo 3)

(b) "**Li** longamente. **Li** muito. E **contemplei** todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não **senti."**

( ) No trecho (a) os verbos destacados estão no pretérito imperfeito e no (b) no pretérito perfeito.
( ) Nos dois trechos os verbos destacados estão no pretérito imperfeito.
( ) O uso do pretérito imperfeito nesse trecho mostra que o narrador está descrevendo como era o interior do castelo.
( ) O uso do pretérito imperfeito dá um ar de mistério, de suspense a história que está sendo contada.
( ) O uso do pretérito perfeito indica uma ação concluída, acabada no passado.
( ) A escolha do uso adequado dos tempos verbais é importante para narrar uma história.

10) O que o levou o narrador-personagem a ficar acordado até tarde pesquisando sobre os quadros, mesmo estando ferido?
.....

11) Releia o trecho: "As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse."
a)Por que o narrador-personagem não percebeu as horas passarem?
.....

b) Qual seria o sentido da expressão: "a profunda meia-noite"?
.....

c) Foi intencional o uso do termo: meia-noite no conto? Por quê?
.....

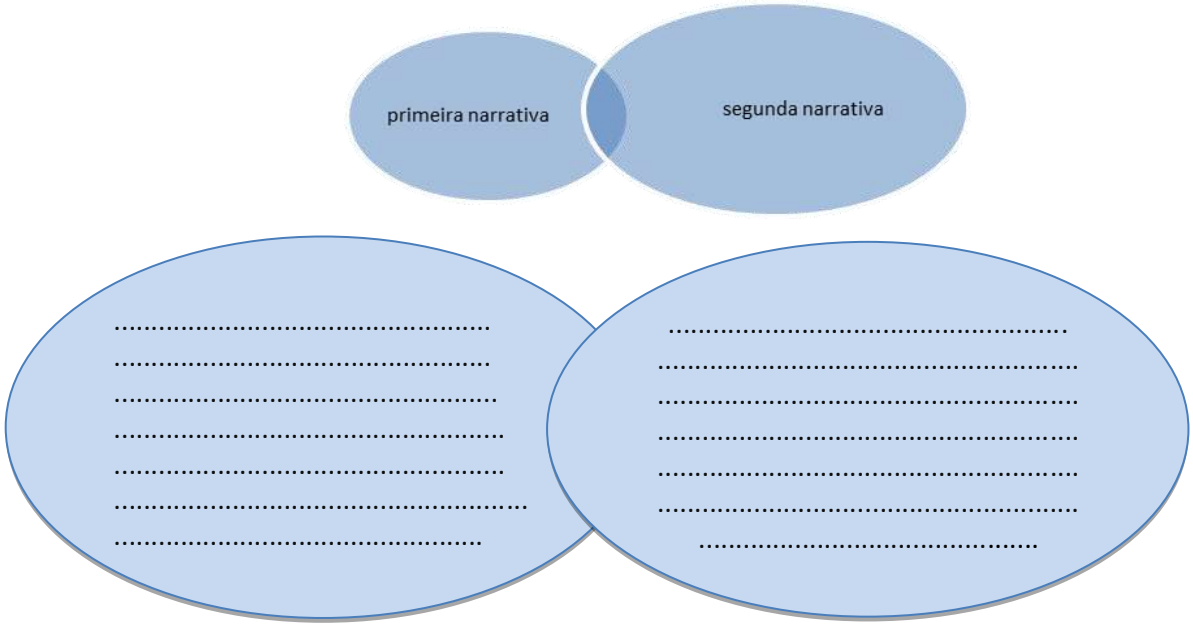
d) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Se sim, o que acontece?
.....
.....

12) Observe o que vem em seguida desse trecho no texto (parágrafo7). O que acontece na história depois que chega a meia-noite?

13) O que mais impressionou o narrador que passou a noite no castelo:

( ) a moldura oval em dourado.
( ) a decoração do cômodo que ficava na torre.
( ) a beleza da jovem retratada no retrato oval.
( ) o fato de a moça retratada na pintura parecer estar viva.

14) Releia o conto a partir do parágrafo 8 até o final. Você percebeu que esse conto traz uma narrativa encaixada na história principal? Observe a figura abaixo e escreva dentro dela um resumo das duas narrativas que se encaixam formando o conto: “O retrato oval”.



15) Por que a jovem do retrato odiava a Arte?
.....

16) Como você acha que ela se sentiu quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte? Por que ela aceitou que o artista a pintasse?
.....

17) No início, a jovem ficou animada de ver o marido tão satisfeito com seu trabalho. O que aconteceu com o passar dos dias e que ele nem percebeu?
.....

18) Quando termina sua obra-prima, o artista, emocionado grita:
-Isto é a própria vida, a vida mesmo!
O que significa essa afirmação para o artista?
.....

19) Por que o retrato ficou tão perfeito?
( ) Porque a jovem modelo era linda.
( ) Porque a vida da jovem foi transferida para a tela.
( ) Porque o artista era muito talentoso.

20) Após ter lido o texto completo, conclua: quais temáticas são abordadas nesse conto?
( ) a beleza e a arte.
( ) o amor e a morte.
( ) a riqueza e o amor

21) De modo geral, como você classificaria esse texto? (FM) (D9) (PIT)
( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)
( ) um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

22) Qual é o mistério maior desse conto?
.....

Atividade extra: "Construindo meu cenário de mistério".

Aluno(a): .....

- Escolha as opões que você considera mais adequadas para a produção de um conto de mistério:

1) Para iniciar a história:

( ) Era uma vez...
( ) Era quase noite quando pegamos a estrada.
( ) Fazia um lindo dia de sol.

2) Qual espaço você escolheria para criar seu próprio conto de mistério?

( ) Nossa única opção era aquela velha casa abandonada.
( ) O parque estava aberto e bem movimentado desde cedo.
( ) Havia um castelo com um lindo jardim colorido e pessoas muito elegantes.

3) Qual dos personagens você acha que é mais adequado para um conto de mistério?

( ) Um homem pálido, de rosto magro e sério apareceu do nada
( ) A gentil princesa desceu graciosamente pelas escadas .
( ) Os meninos chegaram com seus uniformes e uma bola de futebol

4) Qual a melhor opção para a conclusão de um conto de mistério?

( ) Tudo terminou bem, ninguém se machucou.
( ) Só sei que nem olhamos para trás.
( ) Foi a melhor festa da minha vida.

Dispositivo Didático G:
Leitura Diagnóstica – "A morte vista de perto"

Aluno: .....

Leia o texto a seguir, de forma silenciosa. Caso ache necessário, leia mais de uma vez. Em seguida, responda, por escrito, o questionário a seguir.

Dispositivo Didático G: "A morte vista de perto"

1. Foi em Londres. Eu vinha de uma reunião em que tivera a notícia da morte de um amigo no Rio.
2. Voltava de carro para casa e era tarde da noite. Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento. É o sentimento a que os ingleses chamam de *spleen*, e que não tem correspondente na língua portuguesa. Em noites assim, a nossa realidade interior se mistura à atmosfera que o *fog* torna ainda mais densa, apagando os contornos da vida. O silêncio ao redor de nós como que se materializa. Os movimentos se fazem em câmera lenta, de peixes no mundo das águas. Ectoplasmas de nós mesmos, flutuando no ar integrados a eternidade do nada.
3. Nesse espírito é que eu voltava para casa pelas ruas desertas, pensando na morte do amigo e na morte em si, com a certeza de sua existência inexorável.
4. Extravagante foi a sensação que me veio então: a de que a morte existia, não apenas como o fim para todos nós, sem exceção, mas como alguma coisa concreta, visível, corporificada em alguém com quem eu poderia me esbarrar a qualquer momento.
5. Naquele instante, ao voltar a cabeça, dei com ela a me olhar.
6. Eu havia parado no sinal vermelho e embora não houvesse na rua o menor movimento, esperava pacientemente que ele se abrisse, como exigem as regras inglesas do bom proceder. O que me chamou a atenção foi um táxi que acabara de se emparelhar ao meu carro, um pouco a rente, deixando-me lada a lado com o passageiro.
7. Era uma mulher.
8. Uma mulher já sem idade de tão velha, e ainda assim horrivelmente pintada, como um espantalho: tinha os lábios borrados de batom, duas rodelas vermelhas nas faces murchas, as sobrancelhas pinadas, os olhos empastelados de rímel. Eu a olhava também, fascinado: mas o que era aquilo?
9. Foi quando ela, a dois palmos de mim, piscou um olho e franziu lascivamente os lábios numa careta, como uma simulação de beijo.
10. Aturdido, arranquei com o carro como se fugisse de um filme de terror de Alberto Cavalcanti na solidão da noite. Nem esperei mais que o sinal se abrisse – com isso me arriscava a ser detido logo adiante pelo policial que em Londres está sempre presente em cada esquina. Pouco importava; o que deseja era fugir dali, como de uma presença amaldiçoada. Que queria de mim aquela bruxa? Certamente não se oferecia como mulher, aquela múmia – condição que já se perdera para ela num passado sem memória. Quem era, senão a própria morte em que eu vinha pensando, materializada na forma decrépita de uma megera? Senti um frio na espinha ao ver, pelo espelhinho o táxi à minha retaguarda seguindo na mesma direção. Acelerei, para perdê-lo logo de vista.
11. Em pouco percebi, aliviado, que ganhava distância e ele desaparecia na cerração.
12. Eu morava numa rua meio remota, ao norte de Londres, e à noite o lúgubre caminho para minha casa passava até por um velho cemitério no pátio de uma igreja. Ao chegar, fui direto para o quarto no segundo andar, disposto a espantar de mim a lembrança daquela visão.

13. Só quando me preparava para dormir, lembrei que não havia apagado a luz da sala, lá embaixo. Desci de pijama, e fui até a janela para fechar a cortina.

14. Fiquei só na intenção. Ao olhar para fora, vi, em meio à neblina, parado na rua molhada, em frente da casa, o táxi negro de pouco antes, com a velha debruçada contra o vidro, a boca arreganhada num sorriso, para mim.

15. Então subi correndo e me tranquei no quarto, para tentar dormir e na manhã seguinte pensar que fora apenas um sonho.

Fonte: SABINO, Fernando. **As melhores histórias de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Best bolso, 2010

1) O narrador é também personagem ou um narrador observador?

.....

2) Onde e quando se passa a história narrada nesse conto?

.....

3) Como o narrador descreve a noite londrina?

.....

4) O que impregnava tédio e abatimento na alma, segundo o personagem narrador era:

( ) a morte do seu amigo.
( ) a noite londrina (de Londres).
( ) a mulher no táxi.

5)Releia o trecho do parágrafo 2 do texto: “Uma noite escura, chuvosa, permeada de neblina dessas noites londrinas que impregnam nossa alma de tédio e abatimento. (...) Em noites assim, a nossa realidade interior se mistura à atmosfera que o fog torna ainda mais densa, apagando os contornos da vida. O silêncio ao redor de nós como que se materializa.”

a) Assinale a alternativa que corresponde à intenção do autor ao escrever esse trecho:

( ) Descrever como são as noites de Londres.
( ) Descrever aquela noite em que soube da morte de seu amigo, sugerindo uma imagem que expressasse tanto o clima frio e chuvoso daquela noite quanto a sensação de abatimento e de solidão.

b) A linguagem metafórica que o autor usou nesse trecho é importante no conto de mistério? Por quê?

.....

6) Por que o personagem narrador começa a pensar na morte e qual seria a relação da morte com o cenário que ele descreve?

.....

7) Qual a sensação o personagem narrador começa a ter sobre a morte?

.....

8) Releia o trecho: (parágrafo 5) Naquele instante, ao voltar a cabeça, dei com ela a me olhar. O pronome em destaque se refere

( ) à mulher do táxi ( ) à morte ( ) à noite londrina

9) Como o personagem-narrador caracteriza a mulher do táxi? Assinale as opões correspondentes:
( ) Uma múmia.
( ) Muito velha.
( ) Uma bruxa.
( ) presença amaldiçoada.
( ) com a cara horrivelmente pintada.

10) No trecho (parágrafo 8): “Uma mulher já sem idade de tão velha, e ainda assim horrivelmente pintada, como um espantalho: tinha os lábios borrados de batom, duas rodelas vermelhas nas faces murchas, as sobrancelhas pintadas...”
a) O uso dos dois-pontos indica:
( ) a fala de um personagem.
( ) uma enumeração de fatos
( ) uma explicação sobre o que foi dito anteriormente.

b) O que o personagem narrador pensou sobre a mulher?
.....

11) Como era o caminho para chegar até a casa do personagem narrador? Qual a intenção do autor ao descrever esse cenário?
.....

12) Assinale os elementos abaixo que estão relacionadas ao mistério nessa narrativa:
( ) A morte do amigo do narrador.
( ) A noite fria, escura e chuvosa.
( ) A atmosfera de abatimento.
( ) A rua deserta e coberta de neblina.
( ) O pensamento do personagem narrador sobre a morte.
( ) A mulher no táxi.
( ) O sinal vermelho.
( ) O táxi negro.
( ) A casa do personagem narrador.
( ) A descrição do caminho até a casa do personagem narrador.

13) Sobre a construção do mistério nesse conto, é correto afirmar que:
( ) O autor usou todos os recursos para construir o mistério: o tempo, a descrição detalhada do ambiente, das impressões do narrador personagem, das ações das personagens.
( ) O mistério foi construído apenas pelas ações das personagens.
( ) O mistério foi construído apenas pela descrição do ambiente e das ações.
( ) O autor usou o tempo e o espaço ou ambiente para construir o mistério desse conto.

14) O trecho: (parágrafo 14)” Fiquei só na intenção” refere a que fato, intenção de quê?Assinale a opção correta:
( ) De apagar a luz da sala.
( ) De fechar a cortina.

( ) De olhar para fora.

15) Releia o finalzinho do conto (parágrafos 14 e 15):

> "[...] Ao olhar para fora, vi, em meio à neblina, parado na rua molhada, em frente da casa, o táxi negro de pouco antes, com a velha debruçada contra o vidro, a boca arreganhada num sorriso, para mim.
> Então subi correndo e me tranquei no quarto, para tentar dormir e na manhã seguinte pensar que fora apenas um sonho. "

Por que o personagem narrador foi direto para o quarto ao chegar em casa? Como ele estava se sentindo?

.....
.....

16) Escreva um resumo do que aconteceu em cada momento desse conto:

Situação inicial:
.....

Momento de início da tensão/mistério:
.....
.....

Fase da resolução da tensão:
.....

Conclusão:
.....

17) Qual o mistério desse conto?

.....

18) Por que o autor deu esse título para o conto: "A morte vista de perto"?

.....

20) Que explicação você daria para o mistério da mulher do táxi? Assinale uma alternativa e em seguida justifique sua resposta:

( ) a mulher era a personificação da morte. (a morte em pessoa)
( ) tudo foi um delírio de alguém que foi surpreendido com a notícia da morte de um amigo e ficou abalado emocionalmente.
( ) Foi tudo um sonho do narrador.
( ) outra opção.

21) O mistério desse conto foi desvendado? Explique:

.....

22) De modo geral, como você classificaria esse texto?

( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (do espaço, ações, etc.).
( ) um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.
( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador.
( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.).